

dr. Marija Kavkler, izr. prof.
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

MODELI IN STRATEGIJE ZA OBRAVNAVO UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI – VPLIV NA SPREMEMBE V POUČEVALNI PRAKSI

Povzetek

Uspešno implementacijo Koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli¹ (Magajna in sod. 2008) zagotavlja inkluzivna vzgoja in izobraževanje, zato predstavlja tudi krovni koncept učinkovite obravnave otrok z učnimi težavami. Inkluzivne vzgoje in izobraževanja za učence z učnimi težavami pa ni brez prilagajanja učnih in vzgojnih metod, učnih gradiv, preverjanja in ocenjevanja, podpore ter pomoči učencu in učitelju v razredu. Vse te pogoje omogoča sistematično izvajanje systemskega pristopa inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Kadar podsistemi usklajeno delujejo, dobimo učinkovit sistem, ki lahko uspešno podpira vse učence in še posebno učence z učnimi težavami. Pri učencih z učnimi težavami moramo upoštevati njihove biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne posebne potrebe. Posebne potrebe učencev z učnimi težavami terjajo prilagojeno učno okolje. Najpomembnejšo vlogo pri zagotavljanju prilagojenega in motivacijskega učnega okolja ima učitelj. Učitelj mora izvajati strategije dobre poučevalne prakse na vseh stopnjah petstopenjskega modela učne pomoči učencem. Petstopenjski model nudenja učne pomoči temelji na kontinuumu učnih težav in kontinuumu oblik pomoči ter podpore učencu in učitelju. V prispevku so predstavljene nekatere strategije, ki se izvajajo na posameznih stopnjah tega modela.

Ključne besede: inkluzija, systemski pristop, učenci z učnimi težavami, posebne potrebe in petstopenjski model nudenja učne pomoči

Summary:

The success of implementation of Concept of working with pupils with learning difficulties in primary school depends on inclusive education and therefore presents the core concept of efficient treatment of pupils with learning difficulties. There can not be inclusive education for pupils with learning difficulties without the adaptation of teaching and education methods, teaching tools, evaluations and support to both pupil and teacher in the class. All these can be achieved through the implementation of the systemic approach of inclusive education. If subsystems work properly, an efficient system is made that can successfully support all pupils especially those with learning difficulties. When dealing with a pupil with learning difficulties we must consider his biological, social-emotional and educational special needs. Special needs of pupils with learning difficulties call for adjusted learning environment. A teacher has the most important role in providing adapted and motivating learning environment. They have to use strategies of good teaching practice on all levels of a 5-step model of learning support for pupils. The 5-step model of support is based on continuum of learning difficulties, continuum of forms of support for pupils and teacher. This article presents some strategies that are implemented on individual steps of this model.

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

Key words: inclusion, systemic approach, pupils with learning difficulties, special needs, 5-step model of support, good teaching practice.

Uvod

V Programu za otroke in mladino 2006-2016 Republike Slovenije (2006) so poudarjene enake možnosti za vzgojo in izobraževanje, krepitev dostopnosti do izobraževanja, kakovostna vzgoja in izobraževanje učencev za medsebojno strpnost, zmanjševanje neenakosti v družbi, spoštovanje različnosti in človekovih pravic ter uveljavljanje vseživljenjskega učenja na vseh izobraževalnih ravneh.

Uresničevanje omenjenega programa je odvisno od številnih dejavnikov, med katerimi je zelo pomembna inkluzivna naravnost šole. V državah EU in ZDA učenci v času šolanja preživijo od 10.000 do 15.000 ur v šoli. V tem obdobju se srečajo z mnogimi učitelji in vrstniki ter z veliko količino učnih gradiv in so deležni poučevanja različnih učiteljev z različnimi poučevalnimi strategijami. Zato je pomembno, da učitelji oblikujejo za učence varno in spodbudno učno okolje, ki jim omogoča vzgojno-izobraževalno uspešnost. Kadar šolsko in domače okolje učencem omogočita pogoje, v katerih lahko uspešno poteka proces vzgoje in izobraževanja, omogočata učencem kakovostno življenje, ravnovesje med samostojnostjo in odvisnostjo ter razvoj znanj in spretnosti potrebnih za neodvisno življenje v širši družbi (Mitchell 2008).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje učencev z učnimi težavami

V svetu prevladuje prepričanje, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje zmanjšujeta vzgojno-izobraževalno neuspešnost vseh učencev in še posebno učencev z učnimi težavami. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje tudi pomembno vplivata na razvoj celotne družbe, saj zahtevata spreminjanje okolja, stališč in oblikovanje takega družbenega sistema, ki odpravlja ovire in omogoča optimalne razvojne zmožnosti vseh članov družbe (Viola 2006).

Nekatere države se retorično zavzemajo za inkluzijo, sprejmejo tudi ustrezno zakonodajo, v praksi pa inkluzije ne uresničujejo. Prepad med politiko in prakso je pogosto velik. Ovire so prepričanja in stališča, konservativna tradicija šolskih strokovnih delavcev in raziskovalcev, premajhen vpliv staršev, nezadostna usposobljenost učiteljev, premajhna podpora specialnega šolstva ter nezadostna pripravljenost šol in družbe na spremembe, ki jih terja uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v prakso (Mitchell 2005).

V Veliki Britaniji že leta poudarjajo, da inkluzija omogoča izobraževalne priložnosti vsem učencem. Oblikovali so tri principe, ki so pomembni za razvoj inkluzivne prakse, in sicer: postavljanje primernih izobraževalnih izzivov, odzivanje na učenčeve raznolike učne potrebe in premagovanje potencialnih ovir v vzgoji in izobraževanju (National Curriculum 2001).

Elliot, Doxey in Stephenson (2006) navajajo, da o inkluziji lahko govorimo le takrat, ko je vanjo zajeta refleksija prakse, razumevanje šolskega konteksta, poznavanje posebnih potreb učencev, organizacija šole, ki je prilagojena učencem in učiteljem tako, da upošteva potrebe članov vse šole ter zahteva tudi odgovornost vseh članov šole. Mitchell (2008) pa še dodaja, da ni inkluzije brez prilagajanja kurikula, prilagajanja učnih metod, prilagajanja tehnik preverjanja in ocenjevanja, podpore in pomoči učitelju v razredu. Inkluzija je zanj multikomponentna vzgojno-izobraževalna strategija.

Sistemski pristop

Uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami terja sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in možnostjo izbire strategij na različnih nivojih, kar pogojuje visoko verjetnost za doseg sprememb v praksi (Banathy 1996). Načrtovanje in izvajanje projekta inkluzivne šole je učinkovito, če ga izvajamo s pomočjo systemskega modela razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith 2001). V sistem so vključeni štirje podsistemi: učenec, razred, šola in širše okolje, ki se medsebojno prepletajo. Če vsi podsistemi delujejo usklajeno, dobimo učinkovit sistem, ki lahko v procesu inkluzivnega izobraževanja uspešneje podpira vse učence in še posebno učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Kavkler 2008).

Rezultati raziskovalnega projekta *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Magajna in sod. 2008) kažejo na potrebo po nekaterih spremembah systemskega modela skrbi za slovenske učence z učnimi težavami. *Učenci in starši* iskanje učne pomoči prepogosto doživljajo kot dokaz nesposobnosti, zato ne iščejo pravočasno pomoči in prav tako vidijo sebe kot najpomembnejši vir pomoči. V populaciji šolajočih otrok je mnogo več dečkov kot deklic z učnimi težavami. Pomoč in občutljivost učitelja v razredu je učinkovitejša na razredni kot na predmetni stopnji, mnogo manj je skupinskih kot individualnih oblik pomoči in le-te se izvajajo predvsem izven razreda. Učitelji težko motivirajo učence za učenje, čutijo pomanjkanje timskega sodelovanja in premalo strokovne podpore zunanjih ustanov itd. Razvidno je tudi, da je *na nivoju šole* potrebno poiskati vire pomoči, razvijati varovalne dejavnike za vsakega učenca, odpreti šole v okolje, izboljšati organizacijo, strategije evalvacije učinkovitosti pomoči učencem z učnimi težavami itd. Posebno pomembno se je izkazalo timsko delo, ki terja dobro sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci na šoli in partnerstvo s starši. Prikazane so tudi potrebe po spremembah *v širšem okolju*, predvsem v zvezi z vodenjem politike MŠŠ na področju učnih težav, sistemom strokovne podpore šolam s strani ZRSŠ, razvojem bolj fleksibilne in odprte mreže pomoči itd.

Zanimiva je ocena Hattie (2003, po Mitchall 2008) deležev vpliva podsistemov na vzgojno-izobraževalno uspešnost posameznega učenca, in sicer naj bi bil: delež *učenca* 50 %, učenca s posebnimi potrebami pa je še večji; delež *učitelja*, ki v procesu poučevanja uporablja dobre strategije poučevanja, 30 %; vpliv *vrstnikov* predstavlja 5-10-odstotni delež; delež *šole* 5-10 %, ter vpliv *doma*, predvsem skozi pričakovanja in spodbude staršev, 5-10-odstotni delež.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

Izraz posebne vzgojno-izobraževalne potrebe izhaja iz težav, povezanih z učenjem in omejitvami ter s sodelovanjem v procesu vzgoje in izobraževanja, ki je organiziran za vse otroke v populaciji. Izraz »otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami« se je že razširil na vse otroke, ki so bili iz različnih vzrokov v šoli neuspešni in so potrebovali določene oblike prilagoditev. Ta definicija vključuje strokovno pomoč in podporo ter potrebne materialne vire za vse otroke, ki potrebujejo prilagoditve kurikula, strategij poučevanja ali učnih in tehničnih pripomočkov za optimalni razvoj svojih zmožnosti (Educational opportunities for all 1995; Worthington 2003).

Eden od pomembnejših predlogov raziskovalnega projekta *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Magajna in sod. 2008) je usmerjenost v posebne potrebe teh učencev. Učenci z učnimi težavami so lahko enako uspešni kot vrstniki, če upoštevamo njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Poznavanje

posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev z učnimi težavami je tudi pogoj za pripravo učinkovitega projekta pomoči in podpore.

Tudi od načina predstavitve učencev z učnimi težavami, vrstnikom, strokovnim delavcem in vsem drugim v ožjem in širšem okolju je pomembno odvisna njihova identiteta in priložnosti, ki so jih deležni (Carrier 1990). Če poudarjamo posebne potrebe posameznika, moramo v šolskem, domačem in širšem družbenem okolju razvijati strategije, s katerimi jih bomo uresničili, da bomo omogočili optimalni razvoj potencialov vsakega posameznika. Če pa smo usmerjeni v medicinsko izrazje, kot na primer: neuspešnost, nesposobnost, težave pri rabi učnih in tehničnih pripomočkov itd., pripisujemo težave predvsem individualnim primanjkljajem posameznika in tako zmanjšujemo pomen vpliva okolja na uspešnost teh učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter prikrivamo potrebo po učinkovitejšem reševanju vzgojno-izobraževalnih problemov in prilagajanju šolskega okolja učencem s posebnimi potrebami. Kadar so posamezniki s posebnimi potrebami predstavljeni le kot učenci z motnjami, okvarami, ovirami in primanjkljaji (Zakon o osnovni šoli 1996), nerealno ocenjujemo vrednost njihovih dosežkov in jih omejujemo, namesto spodbujamo pri izvajanju različnih dejavnosti.

Učenci z učnimi težavami so mnogo bolj uspešni v vzgojno-izobraževalnem procesu, če upoštevamo njihove biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne posebne potrebe. Tudi vrstniki potrebujejo prilagoditve na vseh teh treh področjih, vendar ne v tolikšni meri kot oni, ker naj bi bil kurikulum usklajen s potrebami večjega dela populacije šolarjev (Ainscow 2003). Učenci z učnimi težavami kljub svojim potencialom ne dosegajo dobrih vzgojno-izobraževalnih dosežkov, zato so pogosto slabše izobraženi in slabše socialno vključeni v družbo. V sedanji šolski praksi najbolj poudarjamo izobraževalne potrebe, močno pa zanemarjamo vpliv socialno-emocionalnih pogojev, ki pomembno vplivajo na uspešnost posameznika. Iz rezultatov študij povezanih s študenti z učnimi težavami je razvidno, da se leti počutijo socialno stigmatizirani zaradi nižjih izobraževalnih dosežkov in zato pogosto odklanjajo tudi prilagoditve, ki bi jim omogočale izboljšanje študijskih dosežkov ali pa se bojijo prositi zanje (Denhart 2008). Inkluzivna šola pa vzpostavlja učno klimo in kulturo, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje možnosti, da se učenci učijo drug od drugega, prevladuje sproščena komunikacija, možnosti za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu ter težnja, da je vsak učenec na nekem področju uspešen (Medveš 2002).

Pomoč in podpora učencem z učnimi težavami

Število učencev z učnimi težavami je od leta 1976 v ZDA in tudi drugod po svetu močno naraslo, sprememb na področju obravnave teh učencev pa ni veliko. Učenčevi izobraževalni rezultati so odvisni tako od zavzetosti posameznika kot od možnosti, ki mu jih ponudi okolje. Učenec dosega optimalne izobraževalne rezultate, če se trudi in ima za učenje organizirane ustrezne pogoje, priložnosti, naloge, informacije, modele itd. Potrebna je kombinacija spodbudnega učnega okolja ter truda učenca z učenjem ustreznih strategij, ki pomagajo učencu zmanjševati vpliv učnih težav (Meltzer in sod. 2001).

Ker so učenci z učnimi težavami zelo heterogena skupina, za katero ni nekega splošno veljavnega pristopa, ne moremo učiteljem priporočati ene same splošne strategije, saj ni nobena učinkovita za vse učence z učnimi težavami. Ko govorimo o učnih težavah, moramo namreč imeti v mislih tudi kontinuum posebnih potreb, ki segajo od lažjih do izrazitih, zato je potrebno organizirati tudi kontinuum oblik pomoči in podpore. Večina učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami potrebuje le dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve

procesa poučevanja. Manjši delež učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje usmerjanje v izobraževalni program, ki jim omogoča bolj specialne oblike učne pomoči, podpore ter učne in tehnične pripomočke.

Ker so učenci z lažjimi in zmernimi učnimi težavami zelo redko identificirani v predšolskem obdobju ali v prvih dveh razredih osnovne šole, niso deležni zgodnje obravnave, ampak so šele ob kasnejši izrazitejši učni neuspešnosti deležni učne podpore in pomoči, specialnih oblik pomoči, kompenzacijskih programov itd. (O'Connor 1995). Vzgojno-izobraževalno neuspešnost učencev z učnimi težavami pa lahko pomembno zmanjšamo z zgodnjo in učinkovito obravnavo. V državah, kot so na primer Finska, Danska, Norveška in Švedska, učitelji skupaj z učenci in starši pripravijo programe, s katerimi uspešno zmanjšujejo učne težave. Učno pomoč vsem učencem z učnimi težavami organizirajo: *čim bolj zgodaj*, da učne težave ne postanejo izrazite in vseživljenjske; *čim bolj fleksibilno* (npr. ne le po eno uro na teden, ampak pri nekaterih učencih po 10 minut na dan); *čim manj opazno*, da ne izpostavljajo učenca (dobi na pogled podobne naloge kot vrstniki, pomoč mu nudimo brez pretiranega poudarjanja drugačnosti itd.); *čim bliže učencu* (večina pomoči je organizirane v razredu) in *čim krajši čas*, a takrat intenzivno in učinkovito, namesto da učna pomoč traja leta ali ves čas šolanja.

Splošne strategije inkluzivne vzgoje in izobraževanja

V praksi držav EU (Special needs education in Europe 2003) so se kot uspešni splošni pristopi uresničevanja inkluzije, ki so učinkoviti tudi za učence z učnimi težavami, izkazali sledeči dejavniki:

- *dobro načrtovanje in fleksibilna organizacija procesa poučevanja* (v povezavi z urnikom, organizacijo strokovne učne pomoči, materialnih virov itd.);
- *individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja*, ki terja sistematično opazovanje, ocenjevanje, načrtovanje in evalvacijo izbranih strategij ter sprotno prilagajanje procesa poučevanja;
- *kooperativno poučevanje*, ki pomaga učitelju uresničevati načrt obravnave učenca z učnimi težavami. Pomoč učitelju je nujno potrebna za optimalni razvoj izobraževalnih ter socialnih potencialov učencev z izrazitejšimi učnimi težavami. Ključ do uspeha je timsko delo. Učitelja, ki še nima izkušenj s poučevanjem učenca z učnimi težavami, je pogosto strah, ko dobi učenca z učnimi težavami v razred. Če pa ima ustrezno podporo in pomoč sodelavcev v timu ter nasvete ob reševanju problemov, se počuti bolj kompetentnega pri delu z vsemi učenci in še posebno z učenci z učnimi težavami. Strokovna pomoč mora biti dobro koordinirana in načrtovana. Jasna morajo biti tudi pravila sodelovanja med učiteljem in drugimi strokovnimi delavci, ki mu pomagajo v razredu. Učitelj razrednik je odgovoren za vse otroke, tudi za tiste z učnimi težavami. Brez dobre komunikacije med razrednikom in drugimi strokovnimi delavci ni kooperativnega poučevanja;
- *kooperativno učenje* omogoča učencu z učnimi težavami, da se v čim večji meri uči skupaj z vrstniki v razredu. Učitelj pomaga učencu, da uspešneje sodeluje z vrstniki, pri komunikaciji z vrstniki, učenju po modelu itd. Vrstniška pomoč je iz kognitivnega in socialno-emocionalnega vidika pomembna za vse učence. S kooperativnim učenjem lahko učenec z učnimi težavami pomembno izboljša veščine (tehniko branja, strategijo računanja, socialne veščine itd.) in znanja. Vrstniška pomoč omogoča napredek učencu z učnimi težavami in vrstnikom;

- pri razvijanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja je potrebno poiskati *ključne osebe v okolju*, ki pomagajo učitelju pri uvajanju novosti. Najbolj je učinkovita obravnava učencev z učnimi težavami takrat, ko kombiniramo individualne in pretežno skupinske oblike učne pomoči s svetovanjem učitelju, da izvaja dobro poučevalno prakso. Analiza podatkov iz držav EU kaže, da so učitelji najbolj usmerjeni v reševanje vsakodnevnih praktičnih problemov, zato pomoč pogosteje iščejo pri kolegih in strokovnih delavcih na šoli.

Dobra poučevalna praksa

Nikakor ne moremo pričakovati, da bo učitelj obvladal specialne metode in pristope za delo z otroki z izrazitejšimi učnimi težavami (npr. pri dispraksiji), saj so za to delo usposobljeni specialni pedagogi in drugi strokovni delavci na šoli ter v izvenšolskih ustanovah. Učitelj mora obvladati strategije dobre poučevalne prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Pomembno je, da učitelj v razredu sistematično, eksplicitno in intenzivno uporablja širok spekter učinkovitih poučevalnih strategij, in sicer dan za dnevno, minuto za minuto. Učitelj, ki dobro poučuje učence z učnimi težavami, dobro poučuje vse učence, saj uporablja učinkovite poučevalne strategije (Mitchell 2008).

Učinkovita obravnava učencev z učnimi težavami terja pripravo in uresničevanje učinkovitih programov podpore in pomoči, ki obvezno vključujejo tudi dobro poučevalno prakso. Učitelj mora za večino učencev z učnimi težavami uporabiti le sistematične, dobro izbrane in dovolj intenzivne strategije s seznama učinkovitih strategij poučevanja (Mitchell 2008). Seznam strategij, ki jih ponudimo učitelju, mora le-ta uskladiti s svojo filozofijo, osebnostjo, znanjem, profesionalnimi sposobnostmi, značilnostmi in potrebami učencev, lokalnimi pogoji itn. Učenci z lažjimi in večina z zmernimi učnimi težavami potrebujejo spodbudno učno okolje, prilagoditve v procesu poučevanja, individualno ali skupinsko učno pomoč, ki je osredotočena na delo v razredu, podporo učitelja in vrstnikov itd.

Inkluzivno poučevanje torej terja od učitelja, da obvlada dobre poučevalne strategije. Mitchell (2008) navaja kot učinkovite sledeče strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse:

- osredotočenost na *usmerjanje učenja*, kar terja organizacijo okolja, ki omogoča uspešno učenje vzgojno-izobraževalnih vsebin. Tudi pri učencih z vedenjskimi težavami je boljše, da se učitelj usmeri v učenje ustreznih oblik vedenja kot v kontrolo in kaznovanje negativnih oblik vedenja;
- *učitelj učencem omogoči, da dokončajo nalogo*, saj imajo posebno učenci z učnimi težavami pogosto občutek neuspešnosti, ker ne uspejo dokončati nalog. Učenec lahko konča le nalogo, ki ustreza njegovim posebnim potrebam in potencialom ter ima na razpolago dovolj časa;
- pri vsakem učencu učitelj *razvija zaupanje v lastne sposobnosti*, kar doseže s spodbudami in omogočanjem uspeha. Učencem prikaže tudi njihov napredek;
- upošteva *učenčevo predznanje*. Učenci razumejo in prikličejo novo znanje, če ga lahko povežejo s predhodnim znanjem, če razumejo pojme, vsebine, obvladajo veščine, da lahko sledijo pouku;
- *pritegne učenčevo pozornost* (npr. utihne pred pomembno informacijo, spremeni dejavnost itd.), ker imajo učenci z učnimi težavami pogosto težave s pozornim sledenjem dejavnosti med poukom. Z opazovanjem učenca ugotovi, kdaj in zakaj je manj pozoren. Zanimiva je misel, da je **pozornost potrebno zaslužiti, namesto da jo zahtevamo**;

- pri poučevanju učitelj *upoštevava učenčevo kulturno in jezikovno ozadje* (predvsem pri učencih drugih narodnosti). Izraža se jasno in razumljivo, tako pri ustnem kot pisnem izražanju. Upošteva jezikovne sposobnosti učencev in še posebno učencev z učnimi težavami;
- *aktivno vključuje učence v učenje*. Učenci se bolje učijo, če so dejavni, se lahko učijo po vseh senzornih poteh in z izvajanjem praktičnih dejavnosti, ki jih opisujejo itd.;
- strategije poučevanja obvezno *evalvira*, ker je samokritičen in se zaveda stalne potrebe po prilagajanju strategij poučevanja;
- *učitelj mora biti avtoriteta, ne pa avtoritativen*. Pozoren mora biti na svoje besede, vedenja, stališča itd., saj predstavlja model učencem in drugim strokovnim delavcem na šoli.

Intenzivnejše oblike pomoči učencem z učnimi težavami

Bolj intenzivne oblike učne pomoči za učence z učnimi težavami najpogosteje izvajamo pri individualnih ali skupinskih oblikah učne pomoči. V slovenskih šolah prevladujejo individualne oblike učne pomoči. V prispevku so predstavljeni le nekateri primeri intenzivnejših strategij in modelov učne pomoči učencem z učnimi težavami

Največji učinek imajo tiste oblike učne pomoči, ki poudarjajo *kognitivne in metakognitivne strategije* (npr. reševanje matematičnih besednih problemov, strategije branja besedil z razumevanjem itd.) in se izvajajo v majhnih skupinah s štirimi učenci, kar velja za razredno in predmetno stopnjo osnovne šole (Magajna in sod. 2008).

Učno–poučevalni model (Mitchell 2008) predstavlja sintezo različnih modelov, ki v procesu poučevanja in nudenja učne pomoči terjajo izbiro strategij učne pomoči in podpore, ki upoštevajo učenčev način usvajanja, procesiranja, shranjevanja, priklica, povezovanja in uporabe znanj, potrebnih za rešitev nalog. Ker zelo različni dejavniki vplivajo na kakovost učenčevih dosežkov, mora učitelj oblikovati učno okolje, ki bo učencu omogočilo optimalen razvoj potencialov.

Model nudenja učne pomoči asistentov je zelo razširjen v Veliki Britaniji, kjer se je po letu 1997 za petdeset odstotkov povečalo število asistentov. Število asistentov se je povečalo zaradi povečanega vključevanja otrok z izrazitejšimi posebnimi potrebami in povečanega števila vseh drugih učencev, ki potrebujejo dodatno pomoč pri učenju. Asistenti nudijo tudi učno pomoč številnim učencem z učnimi težavami. Ob tem povečanju učencev s posebnimi potrebami so se pojavile tudi zahteve po zvišanju vzgojno-izobraževalnih standardov v šolah. Predvideli so, da se z ustreznim izobraževanjem in nadzorovanjem kot tudi zadostnim številom zaposlenih asistentov, ki lahko prevzamejo številne naloge učiteljev, učitelji lahko bolj osredotočijo na izboljšanje standardov poučevanja in učenja. Učitelj vodi in usmerja asistenta ter mu daje vsakodnevne povratne informacije o njegovem delu. Asistenti pokrivajo štiri glavna področja, in sicer: nudijo podporo in pomoč učencem, podporo in pomoč učiteljem, podporo šoli ter pomoč pri prilagajanju kurikula (Developing the role of school support staff, Consultation 2002).

Vrstniška pomoč je v našem prostoru manj prisotna, čeprav imajo vrstniki pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne prakse. Vrstniška pomoč je mnogo več kot pa le pomoč uspešnejšega učenca učencu z učnimi težavami. Temelji na ideji, da se vrstniki lahko veliko naučijo drug od drugega (Mitchell 2008). Najbolj je učinkovita pri urjenju učnih veščin in znanj pri vseh predmetih. Izvajamo jo lahko v različnih oblikah: od nudenja pomoči starejših mlajšim;

učenci, ki so uspešni, nudijo pomoč učencem z učnimi težavami; pomoč organiziramo po parih v razredu itd. Vrstniška pomoč je uspešna, če se izvaja z ustreznimi strategijami vključevanja vrstnikov v inkluzivni proces, je dobro načrtovana in izvajana ter je organiziran tudi ustrezen sistem podpore in pomoči vrstnikom (Eaton 2004).

Petstopenjski model nudenja učne pomoči

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 9. 10. 2007 sprejel Koncept dela učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so postavljene strokovne osnove za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. Eden od pogojev za uresničevanje zasnovanega koncepta je petstopenjski model nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami. Petstopenjski model nudenja učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav, ki se razprostirajo od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih in od tistih, ki terjajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami (Magajna in sod. 2008). Učna pomoč in podpora predvidena s petstopenjskim modelom se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in podpore, in sicer od pomoči učitelja pri pouku; vključevanja šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov; organizacije individualne ali skupinske učne pomoči; pomoči zunanje specializirane ustanove, šele potem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo. Predvidena je tudi evalvacija uspešnosti obravnave učencev z učnimi težavami.

Število učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki potrebujejo učno pomoč in podporo, se z vsako naslednjo stopnjo petstopenjskega modela zmanjšuje, če je pomoč na predhodni stopnji dovolj kakovostna. Največji delež učencev z učnimi težavami potrebuje le učiteljevo dobro poučevalno prakso, ki vključuje individualizacijo in diferenciacijo učitelja, le manjši delež učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje intenzivnejše oblike učne pomoči in več prilagoditev. Za učence z zmernimi specifičnimi učnimi težavami je podpora in učna pomoč, ki jo zanje organiziramo od druge do četrte stopnje, praviloma dovolj učinkovita, da odpravijo ali kompenzirajo vzgojno-izobraževalne primanjkljaje in uspešno nadaljujejo šolanje. Le učenci z zelo izrazitimi specifičnimi učnimi težavami potrebujejo prilagoditve, učno pomoč in podporo, ki jim jo omogoča peta stopnja tega modela.

Učinkovitost izvedbe petstopenjskega modela nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami je na vseh petih stopnjah odvisna od učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse in splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem z učnimi težavami, ki jih izvajajo strokovni delavci šole, ki obvladajo bolj specialne strategije pomoči in podpore.

Implementacija Koncepta dela učne težave v osnovni šoli (Magajna in sod. 2008) terja inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja, ki ga lahko uresničimo le s sistematičnim sistemskim pristopom. Razvijati moramo znanja in strategije prepoznavanja in odkrivanja posebnih potreb in močnih področij, strategije dobre poučevalne prakse in vse druge strategije ter timsko soustvarjanje rešitev vseh udeležencev procesa izobraževanja. To pa so tudi osnove za uresničevanje Programa za otroke in mladino 2006-2016 Republike Slovenije (2006).

Literatura

Ainscow, M. (2003). Developing inclusive education system: what are the levers for change? International conference on inclusive education. Hong Kong, 16.-19. 12. 2003.

Banathy, B.H. (1996). Designing social systems in a changing world. New York: Plenum Press.

Carrier, J. (1990) Special education and the explanation of pupil performance. Disability, Handicap and Society, št. 5, str. 211–227.

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers. Perception of students labelled with learning disabilities in higher education. Journal of Learning disabilities. Volume 41, number 6, pp 483-497.

Developing the role of school support staff, Consultation (2002). London: Secretary of State for Education and Skills.

<http://www.dfes.gov.uk/consultations/conResults.cfm?consultationId=1198>:

Eaton, V. (2004) Inclusive schools. <http://www.quasar.ualbert.ca/ddc/incl/onincluc.htm> (15.8. 2007)

Educational opportunities for all? (1995). The report of the Committee reviewing provision to meet special educational needs. London: Inner London Education Authority.

Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). Inclusion pocketbook. Teachers Pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.

Special needs education in Europe. Thematic publication (2003). Edited by Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Brussels: European Agency for Development in Special Needs in Education.

Ferguson, D.L., Kozlevski, E.B., Smith, A. (2001). Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools. National institute for urban school improvement. U.S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.

Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (urednica Andreja Nagode). Ljubljana: Zavod SR za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Čaćinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar, G., K. (2008). Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., Roditi, B., Houser, R. (2001) Academic self perception effort and strategy use in students with learning disabilities: changes over time. International Academy for research in learning disabilities. Antwerpen: Belgium.

Mitchell, D. (2005). Contentualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives. London: Routledge.

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.

Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 56 – 72.

National Curriculum (2001). (www.nc.uk.net)

O'Connor, R.A. (1995) Elementary – School programs. Handbook of special and remedial education. Research and practice . Edited by Wang, C.M., Reynolds, M.C. and Walberg, H. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Program za otroke in mladino 2006-2016. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS.

Viola, S. (2006). Inclusive education: A system level and classroom level approach. Publisher: Ministry of Education Russian Federation.
[Http://www.umsl.edu/viola/publications.html](http://www.umsl.edu/viola/publications.html)

Worthington, A. (2003). The Fulton special education digest. Selected resources for teachers, parents and careers. London: David Fulton Publisher.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije, št. 12, 29. 11. 1996.