

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

NATAŠA ANDERLIČ

**Usposobljenost srednješolskih učiteljev za preverjanje in  
ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-  
napisovalnimi težavami**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2018

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

NATAŠA ANDERLIČ

**Usposobljenost srednješolskih učiteljev za preverjanje in  
ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-  
napisovalnimi težavami**

Magistrsko delo

Mentor: izr. prof. dr. Barbara Šteh

Študijski program: pedagogika-E

Ljubljana, 2018

## **ZAHVALA**

*Zahvaljujem se mentorici prof. Barbari Šteh za podporo in nasvete.*

*Hvala udeležencem za sodelovanje v moji raziskavi.*

*Zahvaljujem se staršem, prijateljem in fantu Dejanu za vso podporo in motivacijo.*

## **Povzetek**

### **Usposobljenost srednješolskih učiteljev za preverjanje in ocenjevanje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

V teoretičnem delu sem najprej na kratko opredelila splošne in specifične učne težave, nato pa bolj poglobljeno predstavila in opredelila specifične bralno-napisovalne težave, vzroke za te težave ter opisala, s katerimi težavami se soočajo ti učenci. V nadaljevanju sem v okviru petstopenjskega modela dela za učence z učnimi težavami opisala potek obravnave učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Izpostavila sem nekaj ključnih poučevalnih strategij in prilagoditev za uspešno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Nadalje sem izpostavila temeljne kompetence, ki jih učitelji pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja pri učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami potrebujejo. Na podlagi tega sem se osredotočila tudi na organizacijo temeljnega izobraževanja učiteljev in možna dodatna strokovna usposabljanja učiteljev na področju poučevanja, preverjanja in ocenjevanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami po njihovi doseženi univerzitetni izobrazbi.

Empirični del vsebuje kvalitativno raziskavo, katero sem opravila na dveh srednjih šolah, in sicer na eni mestni gimnaziji ter na eni mestni srednji poklicni in strokovni šoli. Na podlagi analize intervjujev, ki sem jih izvedla s štirimi srednješolskimi učiteljicami in dvema srednješolskima učencema s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, sem ugotovila, kakšne izkušnje imajo srednješolske učiteljice in učenca s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami pri preverjanju in ocenjevanju znanja; na kakšen način srednješolske učiteljice poučujejo, preverjajo in ocenjujejo učence s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami in katere kompetence bi si učiteljice želele pridobiti na dodatnem strokovnem usposabljanju, da bi lahko poglobile svoje znanje za prilagajanje pouka učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami.

V magistrskem delu sem ugotovila, da srednješolske učiteljice nimajo dovolj znanj in kompetenc za preverjanje in ocenjevanje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Učiteljice delno upoštevajo prilagoditve, ki jih imajo učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, in bi potrebovale dodatna znanja na področju preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Poleg tega se srednješolske učiteljice soočajo tudi z različnimi dilemami in težavami pri nudenju pomoči

učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, ki jih imajo s samimi učenci, njihovimi skrbniki in z vodstvom šole.

**Ključne besede:** učenci, specifične bralno-napisovalne težave, srednješolski učitelji, preverjanja in ocenjevanje znanja, prilagajanje pouka

## **Abstract**

### **Competences of High-school Teachers in Testing and Assessing Students with Specific Reading and Writing Difficulties**

The master's thesis addresses the competences of high-school teachers in testing and assessing students with specific reading and writing difficulties.

The theoretical part first briefly defines general and specific learning problems and then, in greater detail, the specific reading and writing learning difficulties, their causes and the precise problems encountered by the students. The process of addressing the students with specific reading and writing difficulties is described within a five-step model used for students with learning problems. A few key teaching strategies and adjustments for a successful teaching practice and the testing and assessing of students with specific reading and writing difficulties are emphasized as well as the basic competences required by teachers in teaching, testing and assessing the knowledge of students with specific reading and writing difficulties. Based on this, I also focused on the organization of the basic teacher education and additional further professional development in the field of teaching, testing and assessing students with specific reading and writing difficulties for teachers with university education.

The empirical part includes a qualitative research performed in two high schools, one in a grammar school and the other in a vocational secondary school. The analysis of the interviews with four high-school teachers and two high-school students with specific reading and writing difficulties provided insights into the experiences of the high-school teachers and both students with specific reading and writing difficulties in testing and assessing knowledge – the way high-school teachers teach, test and assess the students with specific reading and writing difficulties so that they can demonstrate their knowledge in their own way – and into the competences that the teachers wish to develop through further professional development in order to gain additional knowledge to adapt their lessons to the students with specific reading and writing difficulties.

The conclusion of the master's thesis is that the high-school teachers are not enough qualified for testing and assessing the students with specific reading and writing difficulties. They partially follow the adjustments made for students with specific reading and writing difficulties, however, they would require additional knowledge relative to the testing and assessing of knowledge of students with specific reading and writing difficulties. In addition, they are also

faced with various dilemmas and problems when offering help to the students with specific reading and writing difficulties, related to the students themselves, their parents and school management.

**Keywords:** students, specific reading and writing difficulties, high-school teachers, testing and assessing of knowledge, lesson adjustment

## **KAZALO**

<b>I UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>II TEORETIČNI DEL.....</b>	<b>3</b>
<b>1 SPECIFIČNE BRALNO-NAPISOVALNE TEŽAVE .....</b>	<b>3</b>
1.1 Opredelitev splošnih in specifičnih učnih težav .....	3
1.2 Opredelitev specifičnih bralno-napisovalnih težav .....	5
1.3 Vzroki specifičnih bralno-napisovalnih težav .....	6
1.4 Težave učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami.....	8
1.5 Posledice specifičnih bralno-napisovalnih težav .....	10
<b>2 PRILAGAJANJE UČNEGA PROCESA UČENCEM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI.....</b>	<b>13</b>
2.1 Pomoč učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami v okviru petstopenjskega modela pomoči.....	15
2.1.1 Pomoč učitelja pri pouku.....	15
2.1.2 Pomoč šolske svetovalne službe.....	19
2.1.3 Dodatna individualna in skupinska pomoč.....	19
2.1.4 Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove.....	20
2.1.5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo .....	20
2.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi.....	22
težavami .....	22
2.2.1 Opredelitev ter vrste preverjanja in ocenjevanja znanja.....	23
2.2.2 Merske karakteristike ocenjevanja znanja .....	25
2.2.3 Oblike preverjanja in ocenjevanja znanja.....	26
2.2.4 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi.....	27
bralno-napisovalnimi težavami .....	27
<b>3 KOMPETENTNOST UČITELJEV ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SPECIFIČNIMI BRALNO-NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI .....</b>	<b>30</b>
3.1 Opredelitev kompetenc.....	30
3.2 Kompetence za uspešno preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno- napisovalnimi težavami .....	31



3.3 Vloga dejavnikov, ki vplivajo na razvoj kompetenc .....	33
3.3.1 Temeljno izobraževanje učiteljev .....	34
3.3.1.1 Raziskave o pridobljenih kompetencah učiteljev za poučevanje, preverjanje.....	35
in ocenjevanje znanja z učenci s SBNT .....	35
3.3.2 Dodatna strokovna usposabljanja učiteljev .....	37
3.3.2.1 Strokovna usposabljanja učiteljev za delo z učenci s specifičnimi bralno-.....	37
napisovalnimi težavami .....	37
3.3.3 Učiteljeva pojmovanja in prepričanja.....	41
3.3.4 Klima in kultura šole .....	42
3.4 Zaključek.....	44
<b>III EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>45</b>
<b>4 RAZISKOVALNI PROBLEM.....</b>	<b>45</b>
4.1. Opredelitev raziskovalnega problema .....	45
4.2 Raziskovalna vprašanja .....	46
<b>5 METODOLOGIJA .....</b>	<b>48</b>
5.1 Opis osnovne raziskovalne metode .....	48
5.2 Udeleženci raziskave .....	48
5.3 Opis merskih instrumentov.....	50
5.4 Postopek zbiranja podatkov.....	50
5.5 Postopek obdelave podatkov .....	51
<b>6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....</b>	<b>52</b>
6.1 Opredelitev specifičnih bralno-napisovalnih težav srednješolskih učiteljev.....	52
6.2 Učiteljevo poznavanje prilagoditev učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami ....	53
6.3 Prilagajanje poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s specifičnimi bralno- napisovalnimi težavami .....	54
6.4 Pozitivne in negativne izkušnje učiteljev v procesu nudenja pomoči učencem s.....	59
specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami s samim učencem, njihovimi skrbniki.....	59
6.5 Pozitivne in negativne izkušnje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami pri preverjanju in ocenjevanju znanja .....	62

6.6 Učiteljeve dileme pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami.....	63
6.7 Podpora učiteljev pri učenčevih dilemah in težavah pri preverjanju in ocenjevanju .....	64
znanja .....	64
6.8 Stališča učiteljic o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami.....	65
6.9 Dodatna strokovna usposabljanja .....	67
<b>IV SKLEP .....</b>	<b>70</b>
<b>V LITERATURA IN VIRI .....</b>	<b>75</b>
<b>VI Priloge .....</b>	<b>81</b>

## **Kazalo tabel**

Tabela 1: Predstavitev podatkov o srednješolskih učiteljicah, ki so sodelovale v raziskavi ..... 49

Tabela 2: Predstavitev podatkov o učencema, ki sta sodelovala v raziskavi..... 49

## **Kazalo prilog**

PRILOGA 1: PREDLOGA VPRAŠANJ ZA IZVEDBO POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA  
S SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI GIMNAZIJSKEGA IN STROKOVNEGA PROGRAMA ..... 81

PRILOGA 2: PREDLOGA VPRAŠANJ ZA IZVEDBO POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA  
Z UČENCEMA S SBNT SREDNJEŠOLSKEGA GIMNAZIJSKEGA IN STROKOVNEGA  
PROGRAMA ..... 83

PRILOGA 3: INTERVJU Z U1 ..... 84

PRILOGA 4: INTERVJU Z U2 ..... 92

PRILOGA 5: INTERVJU Z U3 ..... 97

PRILOGA 6: INTERVJU Z U4 ..... 103

PRILOGA 7: INTERVJU Z UGP ..... 110

PRILOGA 8: INTERVJU Z USP ..... 113

## I UVOD

»V sodobni družbi, v kateri si uspešnosti ne moremo predstavljati brez neprestanega prilaganja, brez sledenja napredku na različnih področjih znanosti, torej brez nenehnega učenja, so ena najbolj ogroženih skupin ljudi posamezniki, ki imajo pri učenju težave« (Pekljaj 2016, str. 5). Žakelj (2013, str. 11) pravi, da so vzroki za učne težave učencev zelo različni. Izvirajo lahko iz zunanjih dejavnikov, torej iz učenčevega okolja, iz notranjih dejavnikov, iz učenca ali pa iz kombinacije zunanjih in notranjih dejavnikov, iz učenca in njegovega okolja. Magajna (2008, str. 26) zapiše, da se učne težave kot pojav »razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje.« Večina avtorjev loči med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (Magajna 2002, 2008; Pekljaj 2011; Žagar 2012; Žakelj in Valenčič Zuljan 2015). Magajna (2008, str. 23) pravi, da se izraz splošne učne težave opredeljuje kot učne težave, ki se pojavljajo pri večini predmetov, specifične učne težave pa se pojavljajo na vsaj enem od področij učenja, kot je branje, pisanje, računanje in pravopis (prav tam). Učenci s specifičnimi učnimi težavami so lahko zelo inteligentni, le njihove sposobnosti so neenakomerno razvite, zato imajo težave pri učenju osnovnih znanj, ki se jih njihovi vrstniki lažje naučijo (Kos 1985, str. 55). Populacija učencev, ki imajo specifične učne težave, je zelo raznolika, zato sem se odločila, da se v magistrskem delu osredotočim na učence, ki imajo specifične bralno-napisovalne težave. Kljub ustreznem poučevanju učiteljev učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami običajno ne dosežejo zadostnega napredka na področju branja, pisanja in računanja (Reid 2011 v Pekljaj 2016, str. 36). Zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja težje pokažejo svoje znanje in potrebujejo pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja prilagoditve (prav tam). Žakelj in Valenčič Zuljan (2015, str. 87) pravita, da če želimo, da bi bili učenci s specifičnimi učnimi težavami, kamor sodijo tudi učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, uspešni, potrebujejo pomoč, ki bo pravočasna in ustrezno prilagojena. Pomembno je, da se vsem učencem omogoči, da napredujejo v skladu s svojimi zmožnostmi in pokažejo, kar so se naučili (prav tam).

V magistrskem delu se bom osredotočila na možne prilagoditve za učence s specifično bralno-napisovalnimi težavami v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, da bi lahko ti učenci po svojih zmožnostih usvajali in pokazali svoje znanje. V prvem delu teoretičnega dela magistrskega dela bom na kratko opredelila splošne in specifične učne težave, nato se bom bolj poglobljeno posvetila predstavitvi specifično bralno-napisovalnih težav. Predstavila bom opredelitev specifičnih bralno-napisovalnih težav in vzroke ter opisala, s katerimi težavami se

soočajo ti učenci. V drugem delu teoretičnega dela bom v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami opisala potek obravnave učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Izpostavila bom nekaj ključnih poučevalnih strategij za uspešno poučevanje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Omenila bom tudi pomoč ostalih strokovnih delavcev ter pomoč zunanjih strokovnih ustanov. Nato bom predstavila, kako se oblikuje individualiziran program za učence s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. V nadaljevanju se bom posvetila prilagajanju preverjanja in ocenjevanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. V tretjem delu se bom osredotočila na kompetentnost učiteljev za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Izpostavila bom temeljne kompetence, ki jih učitelj pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja pri učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami potrebuje. V povezavi s tem se bom osredotočila tudi na organizacijo temeljnega izobraževanja učiteljev ter možna dodatna strokovna usposabljanja učiteljev na področju poučevanja, preverjanja in ocenjevanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami po njihovi doseženi univerzitetni izobrazbi.

V empiričnem delu magistrskega dela želim ugotoviti, kakšne kompetence imajo srednješolski učitelji gimnazijskega in strokovnega programa za preverjanje in ocenjevanje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Zanima me, če in kako srednješolski učitelji gimnazijskega in strokovnega programa upoštevajo prilagoditve preverjanja in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, da jim omogočijo, da v skladu s svojimi zmožnosti pokažejo svoje znanje. V povezavi s tem bom pod drobnogled vzela tudi dileme in težave srednješolskih učiteljev.

## **II TEORETIČNI DEL**

### **1 SPECIFIČNE BRALNO-NAPISOVALNE TEŽAVE**

Specifične bralno-napisovalne težave spadajo k specifičnim učnim težavam, ki pomembno vplivajo na učenje in delovanje učenca v šoli (Magajna 2002, str. 16). Avtorji (Peklaj 2016; Kavkler 2011a; Reid 2007) pravijo, da je za kakovostno pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami, kamor sodijo tudi specifične bralno-napisovalne težave, potrebno njihove težave pravočasno prepoznati, odkriti vzroke in značilnosti njihovih učnih težav. V tem poglavju bom najprej opredelila splošne in specifične učne težave, nato pa bom v nadaljevanju bolj podrobneje predstavila specifične bralno-napisovalne težave.

#### **1.1 Opredelitev splošnih in specifičnih učnih težav**

Lerner (2003 v Magajna 2008, str. 26) opredeljuje učence z učnimi težavami kot »heterogeno skupino otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti.« Pri tem ločimo splošne in specifične učne težave (prav tam). Magajna in Kavkler (2008, str. 27) pravita, da ima učenec splošne učne težave takrat, ko težje usvaja in izkazuje znanje zaradi različnih neugodnih vplivov okolja (ekonomske in kulturne prikrajšanosti, problemi z večjezičnostjo in multikulturalnostjo, pomanjkljivim in neustreznim poučevanjem), notranjih dejavnikov (upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti, čustvenih in vedenjskih motenj ali osebnostnih posebnosti v samem učencu) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strahu pred neuspehom, nezrelostjo in pomanjkanjem motivacije in učnih navad itd.).

Magajna idr. (2008, str. 10) zapišejo, da se splošne učne težave pojavljajo pri večini predmetov. Za razliko od splošnih učnih težav pa specifične učne težave (v nadaljevanju SUT) izhajajo iz posameznika, so nevrološko pogojene ter se pojavljajo na vsaj enem od področjih učenja, kot je branje, pisanje, računanje in pravopis (Magajna 2008, str. 27; Torgesen 2004 v Peklaj 2016, str. 31). Vsak specifičen primanjkljaj vpliva na relativno ozek spekter akademskih in drugih dosežkov (Peklaj 2016, str. 31). Magajna (2008, str. 28) zapiše, da SUT niso posledica vidnih, slušnih in motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in neustreznega okolja, ampak da se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in v težavah na področju pozornosti, mišljenja, pomnjenja, računanja ter na področju socialne in čustvene kompetentnosti.

Magajna (2011, str. 97) zapiše, da se pri diagnosticiranju učencev s SUT pri nas uporablja hierarhični model, ki vključuje pet kriterijev:

1. neskladje med posameznikovimi sposobnostmi in njegovimi dosežki na posameznih področjih učenja;
2. primanjkljaji pri temeljnih šolskih veščinah, kot so branje, pisanje, pravopis in računanje, ki so tako izraziti, da učenca ovirajo pri napredovanju v procesu učenja;
3. težave zaradi pomanjkljivih spoznavnih ter metakognitivnih strategij (sposobnost organizacije in strukture učnih nalog) in motenega tempa učenja (hitrosti predelovanja podatkov);
4. motenost enega ali več psiholoških procesov, ki so ključni za uspešno predelovanje informacij, kot so spomin, pozornost, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija;
5. kot glavne povzročitelje je potrebno izključiti okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturne različnosti in neustrezno poučevanje.

Magajna (2002, str. 18) zapiše, da se SUT med šolanjem učenca izražajo na različne načine in tako prizadenejo veliko vidikov njegovega življenja. Nekaj učencev s SUT ima težave le v določenem obdobju šolanja in le pri nekaterih dejavnostih, druge pa njihove težave skozi vse življenje otežujejo pri uresničevanju izobrazbenih, poklicnih in življenjskih ciljev (prav tam).

SUT lahko delimo na dve glavni skupini (Magajna idr. 2008, str. 11):

- primanjkljaje v slušno-vizualnih ter vizualno-motoričnih procesih, ki lahko povzročijo motnje branja, pravopisne težave ali težave, povezane z uporabo jezika;
- primanjkljaje na področju vizualno-motoričnih procesov, ki lahko povzročijo težave pri pisanju, matematiki, praktičnih dejavnostih in tudi socialnih veščinah (prav tam).

Avtorji (Kavler idr. 2008a; Magajna idr. 2008; Peklaj 2016) ločijo naslednje vrste SUT: specifične učne težave pri matematiki, dispraksija, neverbalne specifične učne težave, specifični primanjkljaji na področju jezika ter specifične bralno-napisovalne težave, katere bom v nadaljevanju bolj podrobno obravnavala. Magajna idr. (2008, str. 13) glede na stopnjo primanjkljajev SUT delijo na dve skupini:

- nižja stopnja težavnosti, katera vključuje lažje in del zmernih SUT;
- višja stopnja težavnosti, katera vključuje del zmernih, predvsem pa težje in najtežje SUT.

Glede na stopnjo primanjkljajev, koliko so težave izražene, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP, 2011) predvideva za učence z lažjimi in deloma tudi zmernimi SUT prilagoditve v metodah, načinih dela in individualni pomoči brez odločbe (Pekljaj 2016, str. 32). Za učence s hudimi in najhujšimi oblikami SUT pa ZUOPP predvideva usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (prav tam).

## **1.2 Opredelitev specifičnih bralno-napisovalnih težav**

Na angleškem govornem področju je uveljavljen izraz disleksija, ki pomeni težave z branjem (Reid 2002, str. 6). V slovenskem prostoru namesto izraza disleksija pogosto uporabljamo izraz specifične bralno-napisovalne težave, saj ima večina učencev z disleksijo težave tudi pri pisanju in pravopisu. (prav tam). V magistrskem delu bom uporabila izraz specifično bralno-napisovalne težave, saj se mi zdi ta izraz bolj ustrezen ter se večinoma uporablja v slovenski strokovni literaturi. Razen pri opredelitvi specifičnih bralno-napisovalnih težav mednarodnih združenj bom zadržala termin »disleksija«, saj se uporablja v strokovni literaturi evropskih držav in ZDA ter je v imenih mednarodnih združenj (Reid 2002, str. 6). Specifične bralno-napisovalne težave (v nadaljevanju SBNT) se po širši opredelitvi izražajo »kot težave pri branju (disleksija), pri pisanju (disgrafija) in motnjah v pravopisu (disortografija)« (Pekljaj 2016, str. 35). Za omenjene težave so na koncu 20. stoletja uporabljali tudi izraz legastenija, ki izhaja z nemško govorečega okolja (prav tam). V Sloveniji se za učence z težjimi oblikami SBNT v šolski zakonodaji uporablja izraz učenci s primanjkljaji na področju branja in pisanja (Magajna 2002, str. 19).

Mednarodna organizacija za disleksijo (International Dyslexia Association) opredeljuje disleksijo kot:

»Prvenstveno nevrološko motnjo, za katero so značilne težave v točnem in tekočem prepoznavanju besed in slabše sposobnosti dekodiranja, črkovanja in pravilnega zapisa. Te težave so navadno posledica primanjkljaja v fonološki komponenti jezika in niso pričakovane, če jih primerjamo z drugimi spoznavnimi sposobnostmi posameznika ali z ustreznim poučevanjem. Sekundarne posledice lahko vključujejo težave z bralnim razumevanjem in zmanjšane bralne izkušnje, ki lahko okrnijo rast besednega zaklada ter znanja« (Term of Dyslexia 2002).

Po opredelitvi Britanske zveze za disleksijo (British Dyslexia Association) je disleksija:



»kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pisanja. Spremljajoče težave se lahko kažejo na področju hitrosti predelovanja informacij, na področju kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, govornega jezika in motoričnih spretnosti. Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisanega jezika, ki vključuje abecedni, številčni in glasovni sistem simbolov« (Definition 2006).

Evropska zveza za disleksijo (European Dyslexia Association) je za disleksijo podala naslednjo opredelitev: »različnost, ki otežuje usvajanje in rabo veččin branja, pravopisa in pisanja. Ta razlika je nevrološkega izvora. Kognitivne težave, ki spremljajo te nevrološko pogojene razlike, lahko vplivajo na organizacijske veščine, na sposobnost računanja« (About Dyslexia 2007).

Vse tri definicije torej poudarjajo, da gre za nevrološko pogojene težave pri branju, pisanju in pravopisu.

### **1.3 Vzroki specifičnih bralno-napisovalnih težav**

Kot sem že izpostavila so vzroki za SBNT notranji in nevrofiziološki, kako se bodo te motnje manifestirale, pa je odvisno od dejavnikov okolja (Pekljaj 2016, str. 36). Študije na področju genetike so dokazale, da je disleksija dedno pogojena, gen za dedovanje disleksije pa se nahaja na 6. kromosomu (Castell idr. 1999 v Reid 2007, str. 28). Nicholas in Fawcett (2008 v Pekljaj 2016, str. 36) zapišeta, da so nevroanatomske raziskave pokazale razlike v jezikovnem procesiranju med osebami, ki imajo SBNT, in tistimi, ki jih nimajo. Različne novejšje metode, ki znanstvenikom med reševanjem nalog preizkušancev omogočajo proučevanje aktivnosti možganov, so prav tako pokazale razlike v delovanju možganov med osebami, ki imajo SBNT in tistimi, ki jih nimajo (prav tam). Osebe, ki so sodelovale v raziskavi, so morale reševati različne besedne naloge odločanja (Reid 2013 v Pekljaj 2016, str. 37). Raziskovalci so ugotovili razlike v hitrosti prenosa podatkov med levo in desno hemisfero. Informacija je pri osebah s SBNT najprej potovala v desno hemisfero, nato pa v levo hemisfero prešla z zamikom 9–12 ms. Pri osebah, ki nimajo SBNT, je pa informacija najprej dosegla levo hemisfero in nato z zamikom 4–6 ms še desno (prav tam). Poleg tega raziskovalci ugotavljajo tudi razlike v delovanju malih možganov pri osebah s SBNT in brez njih (Nicolson in Fawcett 2008 v Pekljaj 2016, str. 37).

Mali možgani so odgovorni za koordinacijo, motorični razvoj, avtomatizacijo aktivnosti, uporabo jezika in za usvajanje temeljnih šolskih veščin, kot so branje in pisanje (prav tam). Raziskovalci ugotavljajo, da imajo osebe s SBNT težave z motoričnimi spretnostmi,

ravnotežjem in težave pri izvajanju več aktivnosti hkrati (prav tam). Reid (2016 v Peklaj 2016, str. 37) pravi, da imajo lahko učenci s SBNT poleg težav pri avtomatizaciji motoričnih spretnosti težave tudi pri usvajanju kognitivnih spretnosti. Rezultati raziskav, pri katerih so se učenci s SBNT morali učiti dveh stvari naenkrat, so pokazali, da učenci s SBNT za avtomatizacijo sestavljenih motoričnih veščin potrebujejo veliko več časa kot učenci brez SBNT. Iz analiz krivulj se je razbralo, da pri učenju različno težkih nalog velja zakon dvakratnega korena. Če je za določeno nalogo potrebnih devet poskusov, bi učenec s SBNT za to nalogo potreboval 27 poskusov (trikrat več); če je potrebnih 100 poskusov, bi potreboval 1000 poskusov (desetkrat več). Zgoraj predstavljene ugotovitve kažejo, da bo učenec s SBNT potreboval bistveno več ponovitev pri učenju branja, pisanja in računanja kot učenci brez SBNT (prav tam).

Reid (2007, str. 27) ugotavlja, da imajo nekateri učenci s SBNT poleg fonoloških težave tudi težave pri vizualnem procesiranju. Stein (2004 v Reid 2007, str. 27) je v raziskavah skupaj s sodelavci ugotovil, da celice v vizualnem korteksu magnocelularnega sistema, katere nadzorujejo gibanje očesa in vizualno ostrino, ko se oči premikajo, pri učencih s SBNT ne delujejo pravilno, kar pa vpliva na spretnost branja. Avtor v nadaljevanju zapiše, da lahko živčne poti vidnega sistema na anatomski podlagi razdelimo na dve skupini, in sicer na parvocelularni in magnocelularni sistem, ki sta različno dovzetna za različne vrste dražljajev (prav tam). Parvocelularni sistem se lažje odziva na informacije, ki se počasi spreminjajo, na dražljaje, ki imajo več podrobnosti ter na informacije z barvo. Magnocelularni sistem pa lažje predela večje in hitro spreminjajoče informacije (prav tam). Everatt je prav tako (2002 v Reid 2007, str. 27) na podlagi rezultatov raziskave ugotovil, da lahko delovanje magnocelularnega sistema pri učencih s SBNT vpliva na slabšo uspešnost učencev pri različnih nalogah v šoli, saj so bile njihove celice v magnocelularnih plasteh vizualnega sistema neobičajno velike in nenavadno razporejene. Vsi zgoraj opisani nevrološki vzroki povzročajo učencem s SBNT težave v kognitivnih procesih, v zaznavanju in obdelovanju informacij ter pri izkazovanju svojega znanja pri ustnem in pisnem preverjanju znanja (Peklaj 2016, str. 38).

## 1.4 Težave učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami

Učenci s SBNT so si med seboj lahko zelo različni po težavnosti, vrsti in obsegu primanjkljajev, ki jih imajo (prav tam, str. 39). Nekateri izmed njih imajo lahko zelo blage primanjkljaje, katerih okolica velikokrat ne zazna, saj učenec težave relativno uspešno kompenzira ter ima v šoli dobro ocene. Pri drugim učencih so pa lahko primanjkljaji tako izraziti, da učenci težav ne morejo odpraviti niti z zelo intenzivnim delom niti jih kompenzirati z različnimi strategijami (prav tam, str. 40). Primanjkljaji se lahko pojavijo na vsaj enem področju temeljnih šolskih veščih ali pa zajemajo več področij. Pomembno je, da se učitelji zavedajo, da je vsak učenec s SBNT drugačen in ga je zato potrebno obravnavati individualno (prav tam). Sledi nekaj najpogostejših znakov SBNT na področju branja, pisanja, spomina, organizacije in govornega razvoja (Reid 2002, str. 13).

Branje (prav tam, str. 22):

- težave v prepoznavanju glasov v besedah, kombinaciji črk, njihovo pomnjenje in uporaba v besedi;
- težave s pravilnim zaporedjem črk in glasov v besedah;
- zamenjava ene besede z drugo pri glasnem branju, npr. tovornjak namesto kombi;
- težave pri tvorjenju rim, npr. težje si zapomnijo zaporedje rime;
- težave pri izgovoru posameznih glasov v besedi;
- izpuščanje, obračanje ali dodajanje črk;
- pri branju se hitro "izgubijo";
- težave pri zaporedju črk v abecedi;
- slabše veščine prepoznavanja neznanih besed
- počasno in zatikajoče branje;
- odpor do branja;
- bralno razumevanje je pogosteje boljše kot branje posameznih besed.

Pisanje (prav tam, str. 23):

- nečitljiv stil pisanja
- počasno pisanje
- težave pri pomnjenju pravopisnih pravil;
- fonološke napake v črkovanju, npr. "k" namesto "g";
- nepravilno zaporedje črk;
- nepravilna raba velikih in malih črk;

- nepravilna raba določenih črk s podobnimi glasovi, kot na primer "s" in "z";
- odpor do pisanja daljšega besedila;
- nenavadna drža peresa ali nenavadna drža pri sedenju.

#### Spomin (prav tam):

- slab delovni in kratkoročni spomin, zato si lahko težje zapomnijo navodila;
- slab dolgoročni spomin (zaradi zmedenosti, neustreznih učnih strategij v času učenja).

#### Organizacija (prav tam):

- slabe organizacijske strategije pri učenju (zamenjuje podatke ali jih napačno razume);
- slaba organizacija urnikov za učenje, gradiva, opreme in predmetov, ki jih učenec pri učenju potrebuje.

#### Govorni razvoj (prav tam):

- zamenjava glasov, ki so si med seboj podobni;
- slabša izgovarjava besed;
- težave pri povezovanju glasov v besede;
- slabše zavedanje ritma;
- slabše slovnične strukture (neustrezen besedni red v povedi);
- težave v poimenovanju.

Kavkler (2011a, str. 128) poudari, da lahko slabše razvite jezikovne spretnosti vplivajo tudi na uspešnost učenja pri matematiki. Da lahko učenec govori o matematičnih problemih, razvija pojme in strategije, potrebuje znanje o matematičnem simbolnem jeziku. Za to pa potrebuje veliko ponavljajočih dejavnosti s številnimi in različnimi konkretnimi materiali, pri katerih lahko trenira matematične izraze. Bley in Thornot (1986 v Kavkler 2011a, str. 128) poudarjata vpliv ekspresivnih in receptivnih jezikovnih sposobnosti na učno uspešnost učencev pri matematiki:

- zaradi slabše razvitih ekspresivnih jezikovnih sposobnosti lahko učenci s SBNT težje usvajajo matematične izraze, počasneje ustno računajo, težje opisujejo postopke pri reševanju besednih problemov itd.;
- zaradi slabše razvitih receptivnih jezikovnih sposobnosti učenci s SBNT težje povezujejo matematične izraze s pomeni (npr. +, dodaj, seštej s seštevanjem) in težje razumejo večpomenske besede.

## 1.5 Posledice specifičnih bralno-napisovalnih težav

Učence s SUT, kamor sodijo tudi učenci s SBNT, običajno spremljata šolska neuspešnost ali šolska uspešnost, ki je slabša od pričakovane (Mikuš Kos 2002, str. 1). Šola in družina učenca v naši storilnostno usmerjeni kulturi velik pomen pripisujeta učenčevim ocenam, zato ga lahko neuspeh v šoli hudo prizadene. Šolski neuspeh lahko učencem s SBNT prepreči doseganje višje ali visokošolske izobrazbo ter jim tako zapre številne možnosti in poti (prav tam). Na šolsko uspešnost oz. neuspešnost vplivajo naslednje razvojne naloge (Tomori 2002, str. 16):

- učenčeve sposobnosti pridobivanja in izkazovanja znanja;
- razvoj samostojnega razmišljanja, oblikovanja stališč, presoje opredeljevanja in iskanja novih rešitev;
- učenje sodelovanja z drugimi;
- razvoj učenčevih delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja in organiziranja dela tako individualno kot v skupini;
- razvoj različnih učenčevih spretnosti;
- oblikovanje učinkovitega obvladovanja stresa in ustreznega vedenja v preizkušnjah;
- odgovornost za lastno prizadevanje in prispevek k delu skupine;
- preizkušanje izvirnih načinov spoprijemanja z intelektualnimi in delovnimi izzivi;
- sprejemanje in izražanje čustvenega odziva na lasten uspeh in neuspeh.

Avtorica (prav tam, str. 17) v nadaljevanju zapiše, da je prav to, kako učenci razrešujejo te razvojne naloge, odločilno za celoten uspeh šolanja učencev, zato lahko o šolski neuspešnosti govorimo takrat, kadar ena ali več teh nalog ni izpolnjena. Za veliko večino učencev s specifičnimi učnimi težavami so njihovi primanjkljaji velika prepreka pri doseganju kakovostne ravni življenja v šolskem obdobju (Mikuš Kos 2002, str. 1). Bolj kot so težave izražene, večji kot je razkorak med pričakovanimi in zahtevanimi dosežki ter učenčevimi zmogljivostmi in manjša kot je podpora učencev v domačem, šolskem in širšem okolju, tem več težav imajo učenci pri spopadanju s svojimi primanjkljaji (prav tam). Branje je pri večini odraslih, pismenih oseb, visoko avtomatizirana aktivnost, zato se nam kot taka zdi zelo enostavna (Erjavec 2011, str. 69). Avtorica pravi, da je takšno prepričanje napačno (prav tam). Branje je kompleksna aktivnost, ki sloni na mnogih, različnih senzoričnih, zaznavnih in spoznavnih mehanizmih. Razvoj sposobnosti branja zelo vpliva na usmerjanje nadaljnjega razvoja učenca, saj je pri učencih, ki imajo težave pri branju, večja verjetnost, da bodo imeli motnje tudi v odrasli dobi, kot pa za učenci brez bralnih težav (Kos 1998 v Magajna 2008, str. 19). Poleg tega pa je

obvladovanje branja eden od nujnih pogojev za razvijanje spretnosti pisanja, zato imajo učenci s SBNT pogoste težave z organizacijo vsebine v esejih, pišejo nečitljivo ter se pogosto izgubijo v podrobnostih (Janželj 2011, str. 105).

Tomori (2002, str. 17) izpostavi, da se učenec, ki ne dosega splošnega merila uspešnosti, počuti nesposobnega, odrinjenega, manj vrednega ali pa v celoti slabega. Občutek, da ne izpolnjuje pričakovanj okolja in družine, lahko negativno vpliva na njegovo samospoštovanje in prodre v vse vidike učenčeve samopodobe (prav tam). »Samopodoba je splet pojmov, predstav, sodb, prepričanj o sebi, kot jih »vidi« oz. zaznava jaz« (Musek 1992 v Marentič Požarnik 2012, str. 206). Marentič Požarnik (2012, str. 207) zapiše, da je samovrednotenje vedno prisoten proces, pri katerem se na podlagi mnenj oseb, ki so nam pomembne (starši, učitelji in vrstniki), učenci vrednotijo in primerjajo z drugimi. Poleg tega na samovrednotenje vplivajo tudi odnos in stopnje skladnosti med tem, kako učenci vidijo samega sebe, kakšni bi si želeli biti in kako jih dojemajo njim pomembne druge osebe. Prevelik razkorak med željami učenca, kakšen bi si želel biti in realnostjo, je lahko vzrok za učenčevo slabo mnenje o sebi, negativno stališče do sebe in nizko samospoštovanja. Samovrednotenje je po mnenju avtorice skupek pozitivnih in negativnih stališč do samega sebe. Kot vsako stališče vsebuje tri komponente (prav tam, str. 206):

- kognitivno (spoznanja o svojih sposobnostih, lastnostih, svojem telesu itd.);
- čustveno (pozitivno ali negativno mnenje o sebi);
- vrednostno in akcijsko (vrednotenje samega sebe in kakšen vpliv ima to na moje odločanje).

Reid (2007, str. 69) omeni, da pri učencih s SBNT ne moremo zanemariti čustvenega vidika njihovih težav. Pri večini učencev s SBNT se njihove težave nanašajo neposredno na učenje in opismenjevanje. Če se pa učencem zdi delo v šoli težko, ker pri opismenjevanju niso uspešni, je zelo velika možnost, da bodo čustveno trpeli. Pomembno je, da učitelji pomagajo učencem pri spopadanju s čustveno stisko ter jo poskušajo preprečiti. Avtor v nadaljevanju poudari, da je eden najpomembnejših elementov pri pomoči učencev s SBNT samospoštovanje (prav tam, str. 63). Učenci so lahko zelo občutljivi, še posebej, če imajo občutek, da so drugačni od ostalih učencev. Učenci, ki imajo SBNT, se bolj pogosteje obravnavani pri psihologih in drugih strokovnih delavcih. Preverjanje in ocenjevanje ter pomoč učencev s SBNT se pogosto izvaja izven razreda. Tako lahko dobijo učenci občutek, »da jim nekaj manjka«. Učenci s SBNT, ki imajo nizko samospoštovanje, pa se bodo učenju hitro uprli. Zaradi tega pa lahko učitelji

učenčeve težave zamenjajo za lenobo ali pomanjkanje zanimanja za šolsko delo (prav tam, str. 19). Prav zaradi teh razlogov je še posebej pomembno, da se učitelji aktivirajo za pomoč učencem s specifičnih učnimi težavami, ki so pogosto nerazumljeni in doživljajo velike stiske (Kos Mikuš 2006 v Magajna in Kavkler 2008, str. 26).

## 2 PRILAGAJANJE UČNEGA PROCESA UČENCEM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

V 20. letih prejšnjega stoletja pa vse do sredine je bila v različnih državah v svetu značilna segregacija učencev s posebnimi potrebami. Leta 1960 se je začela uveljavljati integracija, v začetku tega stoletja pa inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Brusling in Pepin 2003 v Kavkler 2008, str. 10). Kavkler (2008, str. 10) pravi, da avtorji v strokovni literaturi z različni izrazi označujejo vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovne in srednje šole z rednimi programi. Kar nekaj avtorjev je v preteklosti menilo, da sta inkluzija in integracija sopomenki, saj naj bi pri obeh šlo za podobne ideje, delovanje in cilje. Danes pa večina avtorjev ta dva izraza loči in izpostavlja pomembne razlike v pomenu, načinu in v kakovosti izvajanja vključevanja učencev s posebnimi potrebami (prav tam). Šučur (1999 v Kavkler 2008, str. 11) zapiše, da integracija dostikrat pomeni le namestitev učenca s posebnimi potrebami v šolo z rednim programom, učenec pa se mora prilagoditi pričakovanjem in zahtevam vzgojno-izobraževalnega okolja. »Kdor torej ni sposoben doseči predpisanih minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi učnemu okolju, ne more doseči popolne integracije v šolsko okolje« (Šučur 1999 v Kavkler 2008, str. 11). Inkluzija pa po mnenju Corbetta (1999 v Kavkler 2008, str. 11) za razliko od integracije omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, katera podpira različne učenčeve potrebe ne glede na spol, narodnost, jezikovno pripadnost itd. Inkluzija vsebuje veliko idej o multikulturalnosti, sožitju, tolerantnosti in strpnosti (prav tam). Ferrell (2005 v Kavkler 2008, str. 11) pravi, da inkluzivna praksa spodbuja učitelje k evalviranju njihovega načina poučevanja in izvajanja pomoči vsem učencem (prav tam). Mitchell (2008 v Kavkler 2011b, str. 11) pa doda, da če želimo, da je inkluzija v šolski praksi uspešna, morajo učitelji pri pouku učencem prilagajati kurikulum, učne metode ter sam način preverjanja in ocenjevanja znanja. Prilagoditev kurikulumu je najbolj pomembna zahteva inkluzivne šole in prav tako tudi največji izziv za učitelje, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami. Ključno je, da je kurikulum, kolikor je to le mogoče, dostopen vsem učencem. Učitelji morajo glede na učenčeve potrebe prilagajati kurikulum in uporabiti tiste načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, kateri najbolj ustrezajo učencem. Pri tem pa morajo prav tako upoštevati učenčeva močna področja in njegove primanjkljaje (prav tam, str. 11).

Poleg inkluzivne prakse je v našem šolskem prostoru osnova pomoči učencem z učnimi težavami kot tudi temelj kakovosti pri pouku upoštevanje didaktičnega načela diferenciacije in individualizacije (Žakelj in Valenčič Zuljan 2015, str. 29). Norwich in Lewis (v Reid 2007, str.



41) pravita, da je za učence s SBNT potrebno diferencirano poučevanje. Reid (2007, str. 49) pa opozarja, da diferenciacijo, ki jo potrebujejo učenci s SBNT, ne bi smeli jemali kot »poseben primer«, ampak kot sestavni del poučevanja, ki ga potrebujejo vsi učenci. Diferenciacija je po Strmčniku (2001, str. 377) groba individualizacija, saj usmerja učence po njihovih določenih razlikah le v okviru manjše učne skupine. Na tej ravni se individualizacija zaustavi, saj je zahtevnost pouka enaka za vse učence določene skupine. Za razliko od diferenciacije pa individualizacija pri vsakem učencu upošteva individualne razlike in potrebe (prav tam). Poznamo tri temeljne sisteme učne diferenciacije in individualizacije, in sicer notranjo, zunanjo in fleksibilno (Strmčnik 1993, str. 29). Notranja diferenciacija in individualizacija ohranjata naravno heterogene učne razrede in oddelke (Strmčnik 2001, str. 377). Učitelji individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skušajo upoštevati znotraj razredov z uporabo različnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči (prav tam). Fleksibilna diferenciacija in individualizacija zahtevata večje skupinsko sodelovanje med učitelji, saj je za njiju značilno prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših skupin, temeljnega in nivojskega pouka. Učenci so za kratek čas tudi prostorsko ločeni po učnih sposobnostih. Pri zunanji diferenciaciji pa so učenci razdeljeni v homogene, prostorsko trajno ločene skupine po učnih sposobnostih in tempu napredovanja z različnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in vsebinami z ločenimi učiteljskimi zbori, šolskimi upravami in z neenakimi nadaljnjimi izobraževalnimi možnostmi (prav tam).

Obravnava učencev s SBNT poteka znotraj notranje in fleksibilne diferenciacije in individualizacije. Peklaj (2016, str. 31) izpostavi, da če želimo, da učenci s SBNT uresničijo svoje potencialne, potrebujejo pri usvajanju in izkazovanju znanja določene prilagoditve. Pomembno je, da učni načrt dopušča uporabo specifičnih učnih pristopov, da se učencem s SBNT lahko zagotovi prilagojen postopek poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja (Reid 2007, str. 41). To pa pomeni, da se pri poučevanju upoštevajo individualne značilnosti učencev s SBNT. Vsak učenec je drugačen in pri različnih učencih so ovire lahko različne (prav tam).

V nadaljevanju bom predstavila potek obravnave učencev s SBNT znotraj petstopenjskega modela nudenja pomoči učencem. Petstopenjski model predpostavlja različne stopnje pomoči, ki sovpadajo z različno intenzivnimi primanjkljaji, katere imajo učenci s SBNT (Magajna idr. 2008, str. 36). V drugem delu tega poglavja pa si bom podrobneje pogledala možne prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja za učence s SBNT, ki jih v okviru petstopenjskega modela lahko izvaja in udejanja učitelj.

## **2.1 Pomoč učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami v okviru petstopenjskega modela pomoči**

Strokovnim delavcem na šoli petstopenjski model dela z učenci z učnimi težavami omogoča zgodnje odkrivanje učnih težav ter nudenje ustrezne učne pomoči (Magajna idr. 2008, str. 36). Učenci s SBNT imajo različno izrazite primanjkljaje, zato vsak učenec s SBNT potrebuje različno intenziteto učne pomoči. Nekateri potrebujejo manj intenzivne oblike pomoči drugi pa veliko dodatne učne pomoči in podpore. Osnovne stopnje petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami so (prav tam):

1. pomoč učitelja pri pouku;
2. pomoč šolske svetovalne službe;
3. dodatna individualna in skupinska pomoč;
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove;
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

V nadaljevanju jih bom bolj podrobneje predstavila.

### **2.1.1 Pomoč učitelja pri pouku**

Pomoč učencu s SBNT se v okviru petstopenjskega modela pomoči začne s pomočjo učitelja (Magajna 2008, str. 37). Kavkler (2009, str. 372) pravi, da večina učencev z učnimi težavami potrebuje le prilagoditve učitelja pri pouku, manjši delež učencev pa potrebuje intenzivnejše oblike pomoči. Pomembno je, da je učitelj na tej stopnji seznanjen z učenčevim predznanjem, z njegovimi močnimi področji in primanjkljaji (Magajna idr. 2011, str. 16). Učitelj v razredu oblikuje učno okolje, v katerem lahko učenec s SBNT izkaže svoje spretnosti in talente, poleg tega pa svoja opažanja deli z ostalimi učitelji, ki učenca poučujejo (Magajna 2008, str. 37). Prav tako pa lahko z izbiro ustreznih metod in oblik poučevanja na tej stopnji izvaja tudi individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa (prav tam). Razumljivo je, da učitelj ne obvlada specialnih metod in pristopov pomoči pri delu z učenci z izrazitejšimi učnimi težavami, mora pa obvladati strategije dobre poučevalne prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami (Kavkler 2009, str. 372). Mitchell (2008 v Kavkler 2009, str. 370) navaja naslednje učinkovite strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse:

- učitelj je osredotočenost na usmerjanje učenja;
- učitelj učencu omogoča dokončati nalogo, da učenci nimajo občutka neuspešnosti;
- učitelj vsakega učenca spodbuja in pri tem razvija zaupanje učenca v svoje sposobnosti;
- učitelj pri poučevanju upošteva učenčevo prejšnje znanje;

- učitelj poskuša pritegniti učenčevo pozornost;
- učitelj pri poučevanju upošteva učenčevo kulturo in jezik (predvsem pri učencih druge narodnosti);
- aktivno vključi učence v učenje;
- učitelj svoj način poučevanja stalno evalvira;
- učitelj v razredu predstavlja avtoriteto.

Kot sem že omenila v prvem poglavju so SBNT povezane s predelovanjem podatkov, kar pa zelo vpliva na proces učenja učencev s SBNT. Pri vsakem učencu je proces učenja različen, saj ima vsak svoj učni stil (Reid 2002, str. 14). Med učenjem morajo možgani učno snov, ki se naj bi jo učenec naučil, na določen način predelati. Učitelji se morajo zavedati, da bodo učenci isto informacijo obdelali na različne načine, saj vsak izmed njih uporablja svoj stil obdelave. Učenci lahko predelujejo učno gradivo z glasnim branjem, pri katerem je zvok pomemben dejavnik. Prav tako pa lahko učno snov učenci predelujejo tudi tako, da poslušajo besede, katere jim prebere učitelj ali pa kdo drug. Tudi tu je pomemben zvok. Nekaj učencem ustreza slušni stil zaznavanja in obdelovanja podatkov, saj radi prisluhnejo učitelju, ki bere ali razlaga učno snov, in se pri tem veliko naučijo. Drugim učencem pa ta stil predelovanja podatkov ne ustreza, saj se snov težko naučijo le s poslušanjem. Tako hitro izgubijo pozornost in težko sledijo učiteljevi razlagi (prav tam). Velikokrat imajo težave s pomnjenjem ustnih navodil ter z zaporedjem dogodkov ali z imeni oseb in krajev. V tem primeru se informacije izgubijo še preden imajo možgani možnost, da jih predajo in pošljejo v tisti del možganov, ki je odgovoren za razumevanje in dojetje. Pri večini učencev s SBNT je njihovo slušno predelovanje informacij šibko, kar pa lahko pomeni, da začetek učnega procesa za njih ne bo uspešen, če jim bo učitelj učno snov razlagal zgolj ustno. Učenci s SBNT pa imajo težave tudi z branjem, zato je zaželeno, da jim nekdo prebere besedilo. Učitelji se morajo zavedati, da je vsaka izkušnja pri pouku za učenca s SBNT nekaj novega (prav tam str. 16). Pomembno je, da učitelj pri pouku uporablja tiste strategije poučevanja, ki učencu pomagajo pri zmanjševanju njegovih težav in hkrati upoštevajo njegova močna področja (Peklaj 2016, str. 41). Učitelj to najbolj učinkovito naredi tako, da za izhodišče spoprijemanja s težavami uporabi njegova močna področja. Učenci s SUT, kamor spadajo tudi učenci s SBNT, so zelo raznovrstna skupina učencev, zato lahko učitelj pri vsakem od njih najde močna področja, ki jih nato uporabi pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja in spodbujanju učenca k soočanju s težavo. Če želijo učitelji izkoristiti učenčeva močna področja, morajo uporabiti veččutni pristop (prav tam, str. 42). Ključno je, da učitelji učno snov učencem predstavijo na ustrezen način, saj tako preprečijo zmede in

frustracije ter prispevajo k učinkovitem in uspešnem učenju (Reid 2002, str. 16). Dobro je, da učenci sprejemajo in obdelujejo informacije preko različnih čutnih kanalov, kot so vidni, slušni, gibalni in taktilni kanal (Pekljaj 2016, str. 41). Če je učna snov podana na različne načine, lahko učenec izbere tisti način, ki najbolj ustreza. Poleg tega pa učenec lažje ohrani informacijo v kratkoročnem spominu, kadar je posredovana na različne načine. Učenci s SBNT si stvari lažje predstavljajo z vidnimi predstavami, na primer s sliko, videoposnetkom, animacijo itd. Avtorica še posebej izpostavi, da učitelji pri pouku dostikrat pozabijo na gibalni in taktilni način sprejemanja, katera zelo ustrezata večini učencev s SBNT (prav tam, str. 42). Za učence s primanjkljaji na posameznem področju učenja pa je tudi zelo učinkovito, če je učenje interaktivno, poteka v parih in v skupini, saj na tak način učencem s SBNT omogoča, da se o isti snovi večkrat pogovorijo. Ko potrebujejo razlago, jim lahko pri tem pomagajo tudi sošolci, jim preberejo navodila in popravijo kakšno pravopisno in slovnično napako. V nadaljevanju avtorica poudari, da je za uspešno poučevanje učencev s SBNT eden izmed najpomembnejših ukrepov dobro strukturiran pouk, saj vključuje napredovanje učencev z majhnimi in logičnimi koraki (prav tam). Sposobnost priklica in avtomatizacije informacij poteka pri učencih s SBNT počasneje kot pri ostalih učencih v razredu, zato morajo biti učitelji pozorni tudi na to, da učenci s SBNT za predelavo iste količine snovi potrebujejo bistveno več časa (Fawcett 2014 v Pekljaj 2016, str. 41). To pa od učitelja zahteva, da je pri pouku temeljit. Učencem s SBNT morajo učitelji zagotoviti dovolj časa za vaje, da učenci določeno znanje utrdijo (Pekljaj 2016, str. 41). Še posebej na področjih, pri katerih so pomembna zaporedja. V različnih metaanalitičnih raziskavah se je direktno poučevanje kot metoda sistematičnega, jasno organiziranega poučevanja, izkazala za metodo poučevanja, ki lahko tudi učence s SUT pripelje do uspešnih učnih rezultatov, saj je še posebej primerna pri usvajanju branja, pisanja in računanja (prav tam, str. 42).

K uspešnosti učencev pri pouku pa zelo prispeva tudi oblika in jezikovna zahtevnost bralnega gradiva (Košak Babuder 2011, str. 116). Pomembno je, da je učna snov napisana in oblikovana tako, da so njene informacije bolj dostopne in omogočajo učencem s SBNT več časa za predelavo, da dosežejo razumevanje. Spodaj so predstavljeni in opisani kriteriji iz slogovnega vodnika Britanske zveze za disleksijo, ki so v pomoč učiteljem pri oblikovanju gradiv, katere pripravijo za učence s SBNT (prav tam).

Pri obliki tiskanih črk (prav tam):

- črke, ki imajo neobičajno obliko, povzročajo pri branju učencem s SBNT težave, zato so priporočljive zaokrožene črke z razločnim in čitljivim videzom, prijetnim na pogled;
- zaželen je tisk, kjer je med črkami prostor, da si črke ne sledijo tesno ena za drugo;
- priporočljivo je, da se učitelji izogibajo poševni pisavi in podčrtovanju celih povedi, saj je takšno gradivo za učence s SBNT težko berljivo;
- najustreznejše oblike tiska za učence s SBNT naj bi bile Arial, Comis Sans, Verdana, Helvetica, Tahoma in Trebuchet;
- Zaželene je malo večja velikost črk, med 12 pt in 18 pt;
- dobro je, da si učenci sami izbirajo knjige z večjimi črkami;
- gradivo, pri katerem so poudarjene besede napisane z velikimi tiskanimi črkami, je težje berljivo, zato so pri besedilih zelene male tiskane črke, saj jih učenci s SBNT lažje berejo, ker s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko;

Pri izbiri papirja (prav tam):

- zaželeno je, da se učitelj izogne bleščečemu papirju in namesto tega uporabi bolj ustrezen moten papir brez leska, saj ta zmanjšuje bleščanje;
- pri izbiri papirja je pomemben tudi ustrezen kontrast med ozadjem in črkami: črni tisk na beli podlagi ustvarja kontrast, ki povzroča bleščanje, zato je priporočljiva okrepljena temno zelena barva tiska na rumenem, krem, svetlo zelenem in sivo belem papirju;
- gradiva, delovni listi in knjige so največkrat napisane s črno barvo tiska na belem papirju, zato je ustrezno, da učenec uporablja bralna ravnila ali barvne plastične prosojnice, ki se namestijo čez besedilo.

V nadaljevanju avtorji slogovnega vodnika Britanske zveze za disleksijo poudarijo, da ustrezen kontrast med ozadjem in črkami zmanjša vizualne težave pri učencih SBNT in izboljša zaznavanje besedila (prav tam). Branje običajnega natisnjenga besedila s črnim tiskom na belem papirju je lahko za marsikaterega učenca s SBNT zelo izčrpavajoče. Belo ozadje na papirju lahko povzroča vizualne težave, imenovane »vizualni stres«. Učenci s SBNT imajo ob črni barvi tiska na belem papirju pogosto občutek, da se besedilo premika, vrstice pa postajajo zamegljene. Barvne prosojnice pa učencem olajšajo učenje. Z barvnimi papirji in obarvanimi prosojnicami, ki jih učenci položijo na besedilo, se zmanjša kontrast, s tem pa tudi bleščanje belega papirja. Učenci lahko nato hitreje in dalj časa berejo, pri tem se počutijo manj utrujenega, poleg tega pa tudi lažje in bolje razumejo tisto, kar berejo. Košak Babuder (2011, str. 117)

priporoča, da učitelji pri učencih s SBNT preverijo njihovo branje z uporabo bralnega ravnila. Prav tako priporoča, da naj učitelji skušajo ugotoviti, katero barvno ozadje ustreza posameznemu učencu s SBNT (prav tam).

### **2.1.2 Pomoč šolske svetovalne službe**

Če učenec s SBNT na prvi stopnji ne napreduje, se na drugi stopnji v pomoč vključi tudi šolski svetovalni delavec (Magajna idr. 2008, str. 37). Svetovalni delavec z bolj specifičnimi znanji še bolj podrobno in poglobljeno odkriva, raziskuje in opredeljuje učenčeve težave in njegova močna področja (Magajna idr. 2011, str. 16). Pomembno je, da pri odkrivanju in raziskovanju težav ter iskanju rešitev v okviru delovnega koncepta soustvarjanja v projekt pomoči poleg učitelja vključi tudi učenca in njegove starše. Učencu svetuje, mu nudi individualno in skupinsko pomoč (prav tam). Z urjenjem pozitivnega mišljenja in upoštevanja močnih področij lahko vpliva na ohranjanje ali izboljšanje učenčevega samospoštovanja ter, če je potrebno, prepreči njegovo stigmatizacijo (Reid, str. 25). Staršem in učiteljem z nasveti še bolj nadzorno predstavi naravo učenčevih primanjkljajev in tako omogoči, da ti še bolj razumejo izvor in naravo SBNT (Magajna idr. 2008, str. 37). Tako lahko učitelji z dodatnimi priporočili še lažje in bolj učinkovito prilagajajo poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT, starši jim pa lažje pomagajo doma (prav tam). Na tej stopnji pomoči se začne vodenje učenčeve osebne mape, katero vključuje tudi učiteljevo mnenje. Sklepna evalvacijska ocena prve stopnje vsebuje opis učenčevih težav, uporabljene prilagoditve pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja, oceno njihove ustreznosti in predloge za nadaljnjo pomoč učencu. Če je potrebno, se v učenčevo mapo priloži druga učiteljeva dokumentacija o delu z učencem, kot sta individualni delovni načrt in dnevnik izvajanja pomoči. Različne učenčeve dokumentacije vsebujejo kar nekaj učenčevih osebnih podatkov, zato mora šolski svetovalni delavec za vodenje projekta pomoči v osebni mapo pridobiti pisno soglasje staršev (prav tam, 38).

### **2.1.3 Dodatna individualna in skupinska pomoč**

Če učenec na drugi stopnji pomoči, kljub dobri poučevalni praksi učitelja in pomoči svetovalne delavke, ne napreduje v zadostni meri, preide na tretjo stopnjo pomoči (Peklaj 2016, str. 13). Svetovalni delavec organizira individualno in/ali skupinsko pomoč, ki jo lahko izvajajo psihologi, pedagogi in učitelji, ki imajo znanja s področja SUT, praviloma 1 uro na teden (Magajna idr. 2008, str. 84). Pri bolj izrazitih in zapletenih težavah učenca se lahko opravijo še

dodatni diagnostični postopki (prav tam, str. 38). Strokovni delavec, ki izvaja individualno in skupinsko pomoč na osnovi učenčevih primanjkljajev, močnih področij in posebnih potreb, predlaga možne prilagoditve za učenca (prav tam). Nudenje pomoči se učencu s SBNT na tretji stopnji običajno začne z individualno obliko pomoči, po potrebi pa začne učenec obiskovati skupinsko učno pomoč. Učenec se v okviru individualne in/ali skupinske pomoči uči različnih strategij, katere mu lahko pomagajo preseči svoje specifične primanjkljaje, kot so strategija samokorekcije pravopisnih napak, strategija samostojnega zapisa besedila, strategija reševanja besedilnih nalog itd. (Križnar, 2016 str. 8). Strokovni delavci tudi na tej stopnji učenčev napredek skrbno spremljajo in sproti vrednotijo (Magajna idr. 2008, str. 38).

#### **2.1.4 Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove**

Kadar se na podlagi evalvacije uspešnosti pomoči ugotovi, da učenec, kljub vsem oblikam pomoči ni napredoval, se na četrti stopnji pomoči vključi dodatna zunanja specializirana strokovna ustanova, ki presodi, ali je šola izkoristila vse vire pomoči, pri tem jim pa svetuje in daje podporo (Peklaj 2016, str. 14). V Programskih smernicah za svetovalno službo v srednji šoli (Programske smernice ... 2008, str. 12) piše, da se svetovalni delavec lahko strokovno poveže in sodeluje s strokovnimi sodelavci v ustreznih ustanovah (npr. s svetovalnimi centri, vzgojnimi posvetovalnicami, z zdravstvenimi domovi itd.) z namenom dopolnjevanja v svetovalni dejavnosti na področju pomoči učenca. Naloga zunanje ustanove je priprava še bolj poglobljene diagnostične ocene učenca s SBNT ter nudenje svetovanja in pomoči (Magajna idr. 2011). Grah (2013 str. 66) pravi, da je njihov namen preprečevanje nastanka težjih oblik učnih, vedenjskih, socialnih in emocionalnih težav. Strokovni delavci v zunanjih strokovnih ustanovah poskušajo pri učencih izboljšati samostojno učenje, učijo učence premagovati motivacijske prepreke pri učenju ter jim pomagajo pri soočanju s frustracijami, ki jih doživljajo zaradi svojih primanjkljajev. Učenčeve starše in strokovne delavce šole usmerjajo v dejavno premagovanje učnega neuspeha (prav tam). Tako se pomoč učencu s SBNT nadaljuje z okrepljeno pomočjo zunanjih strokovnih delavcev, ki učenčeve prilagoditve na tej stopnji skrbno načrtujejo, dokumentirajo in evalvirajo (Magajna idr. 2008, str. 38).

#### **2.1.5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo**

Če šolski strokovni tim, ki ga sestavljajo učitelji in svetovalni delavci, na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči četrte stopnje ugotovijo, da učenec z izrazitejšimi SBNT potrebuje

več prilagoditev in pomoči, se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učitelji in svetovalna delavka učencu pri vzgojno-izobraževalnem procesu omogočajo še več prilagoditev in pomoči (Magajna idr. 2008, str. 39). V okviru postopka usmerjanja je svetovalni delavec v skladu s 4. četrtim členom Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) dolžan pripraviti poročilo o otroku, ki ga mora šola posredovati pristojni območni enoti Zavoda za šolstvo, ob zahtevi staršev in predlogu šole za začetek postopka usmerjanja učenca s SBNT v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (prav tam, str. 84). Po prejemu odločbe o usmeritvi, ki jo za posameznega učenca izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo, je strokovna skupina šole po prvem odstavku 36. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) dolžna v roku 30 dni po izdaji odločbe pripraviti individualiziran program za učenca (prav tam, 39). Reid (2007, str. 41) pravi, da je individualiziran program proces načrtovanja korakov v učenčevem učnem programu na podlagi njegovih primanjkljajev, močnih področij in potreb. Individualiziran program po tretjem odstavku 36. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) vsebuje:

- podrobnosti o naravi učenčevih učnih težavah;
- izvajanje posebnega izobraževalnega procesa;
- predvidene prilagoditve pri pouku;
- posebne dejavnosti in gradiva;
- določene cilje;
- časovni okvir za doseganje zastavljenih ciljev;
- načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja;
- načrtovanje poročil z datumi.

Reid (2007, str. 42) pravi, da je za delo in pomoč učencem s SBNT pomembno, da je to odgovornost vseh na šoli in ne le odgovornost razrednega učitelja. Poskuša se krepiti učenčeve moči za premagovanje njegovih težav, ob spoštovanju in sprejemanju učenca ter njegovega okolja, iz katerega prihaja (Pekljaj 2016, str. 25). Bistveno je, da strokovni delavci šole po načelih pomoči učencem z učnimi težavami s starši razvijejo partnerski odnos (Magajna 2008, str. 38). Starši, ki so seznanjeni s potekom pomoči, ga soustvarjajo ter tudi sodelujejo pri samem vrednotenju učinkovitosti pomoči, šoli lažje zaupajo, da so strokovni delavci šole za njihovega otroka postorili vse, ter se lažje tudi sami odločijo za usmerjanje v ustrežnejši program z več prilagoditvami in več pomoči (prav tam). Načrtovanje individualiziranega programa mora vključevati posvetovanje o tem, kako so učencu s SBNT informacije predstavljene ter kako so



oblikovana gradiva in naloge (Reid, str. 42). Peklaj (2016, str. 25) poudari, da se program pomoči ne dela za učenca, ampak skupaj z njim, saj je učenec »največji strokovnjak« za svojo težavo in najbolje ve, kakšne težave ima pri pouku zaradi primanjkljajev na posameznem področju učenja. Učenec mora pri procesu pomoči sodelovati s svojimi izbirami in odločitvami, saj bodo le na tak način lahko učitelji in svetovalna delavka podprli razvoj njegovih strategij za spopadanjem s težavami. Individualni program za učenca s SBNT pripravijo učitelji tistih predmetov, pri katerih ima učenec težave (prav tam, str. 26). Vsak učitelj vodi evidenco svojega dela ter spremlja in ovrednoti napredek učenca (prav tam). Na koncu izvajalec pomoči in/ali svetovalni delavec po četrtem odstavku 36. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) oblikuje sklepno oceno napredovanja učenca, oceno učinkovitosti izvedenih oblik pomoči in poda predloge glede nadaljnjega dela z učencem. Sklepno evalvacijsko poročilo, ki je povzetek celotnega petstopenjskega modela pomoči učenca z učnimi težavami, vključuje (Peklaj 2016, str. 26):

- opredelitev učenčevih primanjkljajev, težav in posebnih potreb;
- predstavitev učenčevih močnih področij, interesov in talentov;
- prilagoditve, ki so učencu pomagale pri spopadanju z njegovimi težavami;
- oceno učenčevega napredovanja;
- priporočljive prilagoditve in pobude za nadaljnje delo z učencem.

## **2.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

Šteh in Šarić (2016, str. 64) zapišeta, da je kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja pomemben del vsakega izobraževalnega procesa in kot tako zahteva veliko premišljenih odločitev. Po prvem odstavku četrtega člena Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednji šoli (2018) mora učitelj pri preverjanju in ocenjevanju znanja slediti ključnim učnim ciljem v učnem načrtu. Zato je pomembno, da si učitelj odgovori na določena ključna vprašanja o namenih, ciljnih in posledicah preverjanja in ocenjevanja znanja (Šteh in Šarić 2016, str. 64). Učitelji se morajo zavedati, da lahko pri ocenjevanju znanja zajemajo le večji ali manjši vzorec znanja ter na podlagi učnih dosežkov iz teh vzorcev učencem dodelijo ocene (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 17). Pri šolskih dejavnostih učenci običajno pokažejo to, kar naj bi znali, v pisni obliki (Reid 2002, str. 16). Ustaljeni način preverjanja in ocenjevanja učenčevega napredka pa so za učence s SBNT velik izziv in velikokrat ne najbolj ustrezen način za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Učenci lahko snov zelo dobro poznajo in razumejo, vendar svojega

znanja, zaradi svojih primanjkljajev na posameznih področjih učenja, niso sposobni pokazati le v pisni obliki (prav tam). Avtor je mnenja, da je pošteno, da učitelji učencem s SBNT pomagajo ter jim omogočijo podaljšan čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja. S tem jim učitelji zagotovijo enake možnosti za uspeh, kot jih imajo ostali učenci v razredu. Učitelji se morajo zavedati, da se lahko učenci s SBNT kljub pomoči in prilagoditvam, ki jih potrebujejo, na drugih področjih pogosto odlikujejo. Občutek, da so sposobni, čeprav v sistemu preverjanja in ocenjevanja znanja tega dostikrat ne zmorejo pokazati, je zelo pomemben za njihovo samospoštovanje (prav tam). Ob podpori in spodbudi strokovnih delavcev na šoli lahko učenci s SBNT uspešno opravijo preverjanje in ocenjevanje znanja (prav tam, str. 17). Zato je pomembno, da učitelji učencem s SBNT preverjanje in ocenjevanje znanja prilagodijo na takšen način, da bodo lahko ti učenci pokazali svoje znanje po svojih zmožnostih.

V nadaljevanju bom sprva predstavila, kakšen je osrednji namen preverjanja in ocenjevanja znanja, kaj in kako lahko učitelji preverjajo in ocenjujejo ter na kakšen način. Nato pa se bom posvetila preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT.

### **2.2.1 Opredelitev ter vrste preverjanja in ocenjevanja znanja**

Marentič Požarnik (2012, str. 261) poudari, da sta sestavini vrednotenja znanja preverjanje in ocenjevanje znanja. Bečaj (2000, str. 11) pravi, da je preverjanje znanja zbiranje podatkov o tem, kako učenci razumejo učne vsebine, napredujejo in dosegajo učne cilje. Pri ocenjevanju znanja pa učne dosežke ovrednotimo ter jim dodelimo številčno vrednost v obliki ocene (Marentič Požarnik 2012, str. 261). Ocena je lahko tudi opisna, izražena z analitičnim opisovanjem učenčevih dosežkov (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 17–18). Ocenjevanje mora vključevati preverjanje, znanje učencev pa lahko preverimo, ne da bi ga ocenili (prav tam).

Avtorici pravita, da pri preverjanju znanja razlikujemo diagnostično ali začetno, formativno ali sprotno preverjanje. Z diagnostičnim preverjanjem znanja ugotavljamo predznanje učencev, ki je pogoj za nadaljnje učenje (Žagar 2009, str. 142). Marentič Požarnik (2012, str. 262) izpostavi, da so informacije o učenčevem predznanju pomembne takrat, ko dobi učitelj novo skupino učencev ali ko obravnava novo zahtevno poglavje za učitelje. Še posebej pomembne pa so za učitelje, ki poučujejo predmete z izrazito vertikalno strukturo, kot so materinščina in tuji jeziki. Učitelj lahko z različnimi načini diagnostičnega preverjanja ugotovi, na katerih področjih

učenci nimajo potrebnega znanja ter zastavi pouk na ravni, kjer so učenci ostali (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 19). Diagnostično preverjanje poleg določenih vsebin obsega tudi različne spretnosti in strategije učenja (prav tam).

Formativno preverjanje pa daje povratne informacije o kakovosti učiteljevega poučevanja in delu učencev med samim učnim procesom (Žagar 2009, str. 142). Prav tako formativno spremljanje znanja pomaga tudi učencem pri doseganju njihovih učnih ciljev (prav tam). Strokovnjak na področju formativnega spremljanja Black (2007 str. 1) navaja, da je formativno spremljanje znanja ena izmed najbolj pomembnih aktivnosti učenca in učitelja za razvijanje vezi in uspešno reševanje težav med procesom poučevanja in učenja. Takšen način dela omogoča bolj kakovosten pouk, boljši uspeh učencev, poleg tega pa tudi učitelje navaja na strategije za izboljšanja poučevanja, upoštevajoč različne vidike učenja (Brodnik 2014, str. 33-34). Če učitelj ugotovi, da ima večina učencev pri določeni snovi težave, jim snov razloži na drug način oz. poskuša najti tisti način poučevanja, ki učencem ustreza (Žagar 2009, str. 142). V primeru, da določena tema povzroča težave le posameznemu učencu, mu učitelj nudi dodatno podporo in pomoč pri pouku (prav tam). Učitelj lahko učenčevo znanje med učnim procesom preveri na več načinov (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 20). Lahko jih ustno sprašuje ali pa pripravi pisna vprašanja odprtega ali testnega tipa (prav tam). Po Williamu (1998 v Marentič Požarnik 2012, str. 263) sprotno preverjanje doseže svoj namen, če so izpolnjeni spodaj predstavljeni pogoji:

- učitelj ima na voljo primeren način za preverjanje dosedanjih učenčevih znanj;
- učitelj natančno opredeli zaželeno raven učenčevega trenutnega znanja;
- učitelj učencu poda povratno informacijo, kje in kako bi lahko izboljšal svoje znanje;
- učenec povratno informacijo uporabi pri učenju.

Black in Wiliam (2011 v Šteh 2012, str. 20) zapišeta, da je ocenjevanje lahko formativno in sumativno, vendar pa ima formativno vlogo le takrat, kadar so rezultati uporabljeni za prilagajanje procesov učenja in poučevanja, da učitelj spremlja, ugotavlja in opisuje učenčev napredek (prav tam). S sumativnim ali končnim ocenjevanjem pa učitelj posredno ugotavlja učenčevo uspešnost pri učenju in vrednoti njegove učne rezultate, ki so najpogosteje izraženi s simbolno oceno (Boud 2000 v Eržen 2014, str. 30). Izvede se ob zaključku poučevanja določene teme ali ob koncu ocenjevalnega obdobja ter daje učiteljem pregled nad širšim znanjem učencev (Žagar 2009, str. 142).

Šteh (2012, str. 21) pravi, da kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja zahteva kar nekaj premišljenih odločitev učitelja. Učitelj si mora razjasniti odgovore na naslednja ključna vprašanja (prav tam):

1. Kakšen je glavni namen preverjanja in ocenjevanja znanja?
2. Kaj preverja in ocenjuje (na kakšen način opredeljuje učne cilje, kateri cilji so pokazatelj usvojenih kompetenc in kakovostnega znanja, katere kriterije postavlja itd.)?
3. Kako preveriti in oceniti znanje (katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja naj uporabi, ali bo preverjal in ocenjeval pisno in/ali ustno; katere tipe naloge bo izbral itd.)?
4. Kakšen vpliv imata preverjanje in ocenjevanje znanja na učence?

### **2.2.2 Merske karakteristike ocenjevanja znanja**

Kot sem že omenila v prejšnjem poglavju učitelj pri ocenjevanju znanja posredno meri učenčevo znanje, pri katerem ovrednoti dosežene učne cilje v obliki ocene na večstopenjski ocenjevalni lestvici (Marentič Požarnik 2012, str. 265). Pri nas je v srednjih šolah v veljavi petstopenjska ocenjevalna lestvica (prav tam). Pomembno je, da ima ocenjevanje znanja kot vsako merjenje čim boljše merske karakteristike. Glavne merske karakteristike so po mnenju avtorice veljavnost, zanesljivost in objektivnost, dodatne pa ekonomičnost, občutljivost, in standardiziranost (prav tam). V nadaljevanju bom predstavila prve tri. Marentič Požarnik in Peklaj (2002, str. 20) sta mnenja, da je veljavnost najbolj pomembna značilnost dobrega ocenjevanja. Ocena je vsebinsko veljavna, če učitelj pri ocenjevanju zajame vse, kar je pri posameznem predmetu pomembno. Bolj, ko so posamezna vprašanja, naloge, postopki in kriteriji ocenjevanja usklajeni z vsebino in cilji predmeta, bolj je ocena veljavna (prav tam). Poleg veljavnosti je pomembna merska karakteristika tudi zanesljivost (Žagar 2009, str. 143). Zanesljivost pomeni, da je pri preverjanju in ocenjevanju znanja isti izdelek vedno ocenjen enako, ne glede na to, kolikokrat bi ga učitelj pregledal (prav tam). Marentič Požarnik (2012 str. 267) pravi, da bi lahko zanesljivost ocene preverili z večkratnim merjenjem in primerjanjem dobljenih rezultatov, kar pa pri ustnem preverjanju znanja ni tako lahko izvedljivo. Prav tako pa tudi primerjava učenčevih rezultatov iz dveh enakovrednih preizkusov znanja ni preprosta. Učitelj lahko preveri zanesljivost svojih ocen, tako da po določenem času iste izdelke ponovno oceni ter jih medsebojno primerja (prav tam). Na zanesljivost ocene pa vpliva tudi zastavljenost vprašanj (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 39). Če učitelj pripravi jasna in enoznačna vprašanja ter natančno določi kriterije ocenjevanja, je zanesljivost ocene večja (prav tam).

Sagadin (1977 v Marentič Požarnik 2012, str. 267) zapiše, da je zanesljivost ocene pri testnih nalogah odvisna tudi od števila vprašanj ter se lahko izračuna po posebni formuli. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je dobro, da učitelj pazi, da ni premalo vprašanj, saj s tem zmanjša verjetnost, da bo učenec naletel le na področja neznanja ali znanja (Marentič Požarnik 2012, str. 267). Več kot je vprašanj, manjša je ta verjetnost, vendar jih pa ne sme biti preveč. Tretja merska karakteristika je objektivnost (prav tam, str. 267). Marentič Požarnik in Peklaj (2002, str. 39) zapišeta, da je ocena objektivna takrat, ko je odvisna samo od kakovosti učenčevega znanja in ne od njegovih in učiteljevih značilnosti. Učitelj lahko za večjo objektivnost da isti izdelek v oceno tudi drugim učiteljem in primerja njihove ocene (Marentič Požarnik 2012, str. 267).

### **2.2.3 Oblike preverjanja in ocenjevanja znanja**

Pri nas sta v šolskem prostoru najbolj znani dve obliki preverjanja in ocenjevanja znanja: ustno in pisno preverjanje in ocenjevanje znanja (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 69). Ustno preverjanje in ocenjevanje znanja je precej razširjena oblika na vseh ravneh šolanja (Marentič Požarnik, str. 271). Avtorica pravi, da je obvezno za predmete, pri katerih je pomembna spretnost ustnega izražanja (pri slovenščini, angleščini). Prednosti ustnega preverjanja in ocenjevanja znanja so v tem, da lahko učitelj z dobro zastavljenimi vprašanji in podvprašanji preverja tudi višje cilje, ugotavlja učenčev način razmišljanja, ga usmerja ter učencu poda individualno povratno informacijo (Marentič Požarnik 2012, str. 271). Žagar (2009 str. 145) zapiše, da so prednosti ustnega preverjanja in ocenjevanja tudi v tem, da ima učitelj neposreden stik z učencem, saj lahko učenec svoj odgovor bolj podrobno obrazloži in učitelju pove, kako je prišel do njega, poleg tega pa je omogočena tudi večja individualizacija vsebin in vprašanj.

Marentič Požarnik (2012, str. 271) pravi, da je ustno preverjanje in ocenjevanje časovno neekonomično uporabljati za cilje, ki jih lahko enakovredno preverimo in ocenimo na pisni način. Pri učencu s SBNT pa lahko učitelj naredi izjemo in preveri njegovo znanje ustno, saj to ni odvisno ob bralnih sposobnosti učencev in je zato večini učencev s SBNT bolj ustrezen način izkazovanja znanja (Reid 2007, str. 47). Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja mora učitelj glavna vprašanja in kriterije za ocenitev kakovosti odgovora pripraviti prilagojeno in vnaprej (Marentič Požarnik 2012, str. 271). Poleg tega se mora učitelj truditi tudi za vzpostavljanje dobrega in sproščenega medosebnega odnosa med njim in učencem, da lahko učenec res pokaže vse, kar zna. Pisno preverjanje in ocenjevanje znanja je po mnenju avtorice

bolj časovno ekonomično in objektivnejše, saj vsi učenci odgovarjajo in rešujejo na enaka vprašanja pod istimi pogoji. Če učitelj vprašanja dobro zastavi, so lahko pisno pridobljene ocene tudi precej veljavne (prav tam).

#### **2.2.4 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

Reid (2011v Peklaj 2016, str. 36) pravi, da učenci s SBNT običajno kljub učiteljevim ustreznim poučevanjem ne dosežejo zadostnega napredka na področju branja, pisanja in računanja. Ker pa ustaljeni način preverjanja in ocenjevanja učenčevega napredka, kot sem že omenila, velikokrat temelji na pisnih izdelkih, kjer so za razumevanje navodil in reševanje nalog ključna prav področja pisanja, branja in računanja, je pomembno, da učitelj način preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT prilagodi tako, da bodo lahko ti učenci po svojih zmožnostih izkazali svoje znanje (prav tam). Kavkler idr. (2008, str. 27) zapišejo, da pri prilagoditvah preverjanja in ocenjevanja znanja ne sme biti poudarek le na redukciji kompleksnosti snovi, ampak se morajo učitelji posvetiti tudi iskanju različnih prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj ter na količino opor, ki jih ponudijo učencem s primanjkljaji na posameznem področju učenja, kamor spadajo tudi učenci, ki imajo težjo obliko SBNT. Različni avtorji (Magajna idr. 2008, str. 43–50; Kavkler 2011b, str. 136–140, Kavkler idr. 2008, str. 6; Reid 2002, str. 24; Reid 2007, str. 25) predlagajo naslednje prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami:

**a.) Učitelj daje učencu sprotne povratne informacije o napakah, ki jih ta lahko odpravi, da ne bi prišlo do utrjevanja napačnih vzorcev ali razvoja napačnih pojmov.**

Pomembno je, da učitelj učenca spremlja med celotnim učnim procesom (Kavkler idr. 2008, str. 6). Preverjanje znanja mora imeti informativni značaj, kar pomeni, da učitelj med poukom zbira informacije o učenčevem razvoju in njegovih izobraževalnih potrebah (Borstner 2014, str. 43). Če učitelj med preverjanjem znanja pri učencu zazna utrjevanje napačnih vzorcev, je pomembno, da ukrepa takoj ter učencu snov razloži še enkrat (Kavkler 2011b, str. 137). Pomembno je tudi, da učitelj poizve, ali je prišlo do napačnih pojmov zaradi učenčevih SBNT ali pa zaradi katerih drugih razlogov (prav tam). S pomočjo povratne informacije se učenci usmerijo na področja, ki jih je potrebno izboljšati (Brodnik 2014, str. 34). Učitelj pa vse zbrane informacije nato uporablja za prilagajanje poučevanja in usmerjanje učenčevih aktivnosti (Borstner 2014, str. 43). Za uspešno učenje je ključno,

da ima tudi učenec možnost, da reflektira svoje učenje in sporoča svoja opažanja. Vključenost učenca v vse faze pouka je ključno za njegovo aktivno vlogo pri pouku in odgovorno ravnanje na poti do uspeha (prav tam).

**b.) Jasnost navodil oz. vprašanj.**

Pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja je pomembno, da učitelj preveri razumevanje navodil, tako da učenec ve, kaj se od njega pričakuje (Kavkler idr. 2008, str. 27).

**c.) Zagotovljen podaljšan čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju.**

Učenci s SBNT zaradi svojih primanjkljajev na posameznem področju učenja pri pisnem preverjanju znanja potrebujejo več časa za razmislek in reševanje nalog (Reid 2007, str. 25).

**d.) Spremljanje učenca pri reševanju testa.**

Dobro je, da učitelj učenca s SBNT spremlja pri reševanju testa pri predmetih, ki učencu povzročajo največ težav pri razumevanju navodil in reševanju nalog (Kavkler 2011c, str. 137). Pri tem lahko učitelj opazi:

- katere strategije učenec uporablja (ali uporablja svoje strategije ali posnema ostale učence v razredu?);
- katere besedne naloge učencu povzročajo težave in katere uspešno reši;
- kateri primanjkljaji so pri učencu najbolj izraziti (zamenjave črk, zamenjava računskih operacij);
- kateri pripomočki učencu pomagajo pri reševanju nalog (kalkulator, ravnilo itd.);
- ali je rezultat napačen, postopek naloge je pa pravilen? V primeru napak, ki izhajajo iz SBNT (npr. pri matematiki), lahko učitelj učenca opozori, naj še enkrat preveri pravilnost rezultata;
- ali je postopek naloge pravilen, učenec je pa uporabil napačna dejstva (npr. pri matematiki aritmetična dejstva);
- ali so SBNT vplivale na učenčevo uspešnost reševanja naloge?
- kako dolgo učenec vztraja pri reševanju naloge?

Na podlagi opazovanja lahko učitelj še bolj spozna učenčeva šibkejša in močnejša področja ter pri nadaljnjem preverjanju in ocenjevanju upošteva močnejša področja, na katera se lahko učenec med reševanjem testa oprime (prav tam).

**e.) Učitelj upošteva pravilnost izvedbe postopka naloge in ne samo pravilnosti rezultata naloge.**

Pri reševanju nalog, še posebej pri tistih, ki učencu povzročajo največ težav, je pomembno, da učitelj pri ocenjevanju znanja poleg rezultata upošteva tudi sam postopek izvedbe rezultata (Magajna idr. 2008, str. 43). Če učitelj dvomi, ali so vzrok učenčevih napak SBNT ali pa neznanje, lahko pri učencu preveri razumevanje te snovi (prav tam, str. 49–50).

**f.) Pri predmetih mora učitelj ocenjevati vsebino in ne pravopis.**

Pravopisna pravila povzročajo učencem s SBNT največ težav, zato je pomembno, da učitelji pri ocenjevanju pisnih izdelkov (testov, spisov, esejev, domačih branj) upoštevajo razumevanje vsebine in ne slovničnih napak (Reid 2007, str. 24). Poleg tega je pomembno, da učitelji pri predmetih, ki vsebujejo uporabo računskih operacij, ne upoštevajo napake, ki izhajajo iz slabše razvitih matematičnih izrazov (prav tam).

**g.) Sporočanje učenčeve ocene naj vedno spremlja širša razlaga.**

Pomembno je, da učitelj poleg izpostavitve in analize napak poda tudi analizo uspešno izkazanega znanja. Z učencem se pri obveznem skupnem delovnem pogovoru dogovori, kako naprej (Kavkler idr. 2008, str. 25). Pri ocenjevanju je pomembno, da je povratna informacija o uspešnosti znanja osredinjena predvsem na učenca in kako on sprejme te informacije (Reid 2002, str. 16). Earl (2003 v Šteh in Šarić 2016, str. 69) zapiše, da kakovostno ocenjevanje učencem omogoča, da si zastavljajo reflektivna vprašanja, preizkušajo različne učinkovite strategije učenja in delovanja ter da znajo presoditi, ali določeno snov obvladajo ali ne. Natančna in specifična povratna informacija prinaša učencu odgovore na vprašanja (Brodnik 2014, str. 32):

- Kaj je dosegel glede na cilje in pričakovane rezultate?
- Kako naj napreduje?
- Kaj mu uspeva in kaj mu predstavlja težave?
- Katera so njegova močna področja, katera pa bi moral še razviti?

Predstavljena vprašanja lahko pomagajo učencu, da razvije znanja in veščine samoocenjevanja, da lahko izboljša lastne procese učenja (prav tam). Ne nazadnje pa je pomembno poudariti, da ni nekega določenega univerzalnega recepta, kako naj bi učitelji prilagajali preverjanje in ocenjevanje znanja učencem s SBNT. Ključnega pomena je, da učitelji pri odločitvah, kako prilagoditi preverjanje in ocenjevanje znanja učencem s SBNT, izhajajo iz njihovih individualnih potreb.



### **3 KOMPETENTNOST UČITELJEV ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SPECIFIČNIMI BRALNO-NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI**

»Ključ k izboljšanju uspešnosti učencev v razredu predstavljajo učiteljevo znanje, ravnanje in njegova zavzetost« (Košak Babuder idr. 2016, str. 273). Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 126) zapišeta, da je učitelj odgovoren za rast in napredek vseh učencev, ki so vključeni v šolsko okolje. Pomembno je, da oblikuje podporno učno okolje, ki se odziva na potrebe vseh učencev ter predstavlja ustrezen vzgojno-izobraževalni prostor tudi za učence s SUT. Po mnenju avtoric naj bi učitelj ustvarjalno in fleksibilno organiziral različne učne priložnosti ter konstruktivno pristopal k izzivom šolskega vsakdanjega dela. Prav tako pa mora ob soustvarjalnemu odnosu z učenci, starši in ostalimi strokovnimi delavci na šoli oblikovati individualiziran načrt za učence s težjimi SUT. Takšno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pa za mnoge učitelje predstavlja velik izziv (prav tam). Šteh (2012, str. 21) zapiše, da je preverjanje in ocenjevanje znanja pri tem ena izmed najbolj zahtevnih in odgovornih nalog učiteljev v šoli. Valenčič Zuljan idr. (2011, str. 6) pa poudarjajo, da učitelji za avtonomno in strokovno opravljanje svojega poklica potrebujejo znanja različnih znanstvenih disciplin in teoretičnih usmeritev na področju vzgoje in izobraževanja. Najpomembnejše izhodišče za strokovno presojo in ravnanje učitelja je poznavanje njegovega učnega področja in ustrezna pedagoška znanja. Posamezna znanja morajo učitelji povezati, jih vgraditi v svoja ravnanja ter jih uporabljati pri svojem delu. Način dela morajo stalno prilagajati značilnostim učencem (prav tam, str. 6). Peklaj idr. (2009, str. 7) zapišejo, da je tako zahtevnim nalogam lahko kos samo dobro usposobljen učitelj, zato je pomembno, da pridobi ustrezne kompetence za svoje delo.

#### **3.1 Opredelitev kompetenc**

Reychen in Salganik (2003 v Peklaj idr. 2009, str. 10) sta kompetence opredelila »kot sposobnost doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako spoznavnih kot tudi nespoznavnih vidikov delovanja.« Tancig (2006, str. 19) pa kompetence razume kot »sestavljene zmožnosti, ki vključujejo diskurzivna in praktična znanja ter predstavljajo dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, spretnosti, sposobnosti in vrednot.« Peklaj idr. (2009, str. 10) zapišejo, da kompetence vključujejo spoznavno raven, čustveno-motivacijsko raven ter vedenjsko raven. Spoznavna raven vključuje veliko količino znanja, oprijemljivega na določeno področje. Avtorice v nadaljevanju pravijo, da večja količina učenja še ne zagotavlja tudi boljšega znanja in izvajanja na določenih področjih (prav tam, str. 11). Šele povezava pojmov, informacij ter zakonitosti v celoto omogočajo učiteljem reševati

probleme na določenih področjih delovanja in uspešen prenos teh znanj na druga področja. Pri spoznavni ravni gre pa tudi za sposobnost reševanja problemov, analitičnega in kritičnega mišljenja, divergentnega mišljenja in spretnosti odločanja. Weinert (2001 v Peklaj idr. 2009, str. 11) izpostavi, da so osebe, ki vedo veliko o sebi in svojih sposobnostih, katere strategije reševanja potrebujejo v določenih situacijah in na kakšen način jih uporabiti, uspešnejše pri učenju in reševanju problemov od ostalih. Flavell (1979 v Peklaj idr. 2009, str. 11) zapiše, da morajo osebe za uspešno reševanje problemov imeti tudi vedenje o lastnem vedenju in sposobnost presojati dostopnost, uporabo in možnost učenja lastnih kompetenc. Te kompetence pa Nelson in Narens (1990 v Peklaj idr. 2009, str. 11) imenujeta metakompetence, ki vključujejo deklarativno in proceduralno metakognitivno znanje. Deklarativne metakompetence vsebujejo znanje o strategijah učenja, pomnjenja, reševanja problemov; izkušnje in znanje o lastnih sposobnostih, spretnostih in pomanjkljivostih ter znanje o tem, kako lahko obvladamo določene naloge z obstoječimi spoznavnimi kompetencami, kako kompenziramo pomanjkljivo znanje in postavimo realne cilje (Peklaj idr. 2009, str. 11). Proceduralne metakompetence pa potrebujemo za uporabo metakognitivnega znanja. Z njimi dobimo vpogled v to, na kakšen način lahko izboljšamo vedenje, ki je usmerjeno k dokončanju neke naloge (Weinert 2001 v Peklaj idr. 2009, str. 11). Kot sem že zgoraj omenila, kompetence vključujejo tudi čustveno-motivacijski vidik (Peklaj 2006, str. 23). Pripravljenost za delovanje, vrednotenje situacije, stališča, vrednote in odnos do različnih dejavnosti zelo vplivajo na način, na katerega se bomo lotevali neke dejavnosti ter kako uspešni bomo pri tem. Poleg tega pa moramo biti sposobni kompetenco tudi ustrezno uporabiti v kompleksnih situacijah in v ustreznem času. Posameznik ima lahko potenciale in znanja, vendar pa mora za razvoj kompetentnosti na določenem področju kompetenco znati tudi udeležati v različnih situacijah (prav tam).

### **3.2 Kompetence za uspešno preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

Kot sem že omenila, imajo v kakovostnem izobraževanju pomembno vlogo učitelji in njihova usposobljenost, da s svojim načinom dela učencem omogočijo, da pokažejo, kaj znajo na njim najbolj ustrezen način, se s tem dejavno vključijo v družbo in postanejo tudi dejavnik njenega razvoja (Peklaj idr. 2009, str. 7). Obvladovanje kompetenc je pomembno za kakovostno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja, še posebej pa takrat, kadar imamo v razredu učence, ki potrebujejo posebno pomoč in podporo. Različni avtorji izpostavljajo različne učiteljeve kompetence za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT:

- **Učitelj pozna učenčeve težave, njegova močna področja in prilagoditve, ki jih ima pri preverjanju in ocenjevanju znanja.**

Učitelj je pripravljen pri preverjanju in ocenjevanju znanja upoštevati učenčeva močna področja in njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (Kavkler idr. 2008, str. 27). Zaveda se, da je vsak učenec s SBNT drugačen, zato vsakega učenca s SBNT obravnava individualno.

- **Ustrezno uporablja različne načine spremljanja in preverjanja učenčevega napredka, ki so v skladu s učnimi cilji, ter daje konstruktivno povratno informacijo.**

Učitelj zna med spremljanjem zaznati, katere strategije učenec uporablja pri preverjanju in ocenjevanju znanja; katere besedilne naloge učencu povzročajo največ težav in kateri primanjkljaji so pri učencu najbolj izraziti (Kavkler idr. 2008, str. 25). Poleg tega zna podati tudi konstruktivno povratno informacijo, ki je pravočasna, namenjena učencu in prilagojena stopnji, na kateri se učenec trenutno nahaja v svojem učnem procesu, da bi lahko učenec napredoval pri učenju (Hattie 2018, str. 165). To pomeni, da zna na ustrezen način učencu povedati, kaj je bilo dobro, kje je učenec naredil napake in pri čem bi lahko učenec izboljšal svoje znanje. Pri tem je pa pomembno, da dobi učenec s SBNT občutek, da je njegovo delo ustrezno ocenjeno, saj ima učiteljeva pohvala velik vpliv na učencev uspeh v šoli (prav tam).

- **Oblikuje in uporablja ustrezne kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja.**

Učitelj zna pri oblikovanju kriterijev preverjanja in ocenjevanja znanja slediti ključnim ciljem v učnem načrtu in ob tem upoštevati individualne potrebe učencev s SBNT, tako da lahko ti učenci pokažejo svoje znanje (Reid 2002, str. 16).

- **Uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja ter sporočanja učnih rezultatov.**

Učitelj je pripravljen uporabiti tisti oblike preverjanja in ocenjevanja, ki učencem s SBNT pri izkazovanju znanja najbolj ustrezajo (Reid 2002, str. 16). Učencem omogoči dovolj časa za razmislek pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja ter je pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja pripravljen učencem s SBNT podaljšati čas pisanja. Pri pisnih izdelkih zna zaznati napake, ki izhajajo iz primanjkljajev na posameznem področju učenja, ter jih je pri preverjanju in ocenjevanju znanja pripravljen tolerirati (prav tam).

- **Ob različnih dilemah in težavah, ki jih ima glede preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT, se je pripravljen pogovoriti in prositi za pomoč svetovalno delavko šole.**

Učitelj je ob dilemah in težavah pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT pripravljen vprašati za nasvet svetovalno delavko šole (Kavkler idr. 2008, str. 21). Skupaj s svetovalno delavko ukrepa ter izbere tisto rešitev, za katero meni, da bo najbolje vplivala na uspeh učencev s SBNT (prav tam).

- **Pripravljen se je dodatno strokovno izobraževati.**

Učitelj je pripravljen poiskati literaturo in se sam izobraževati na področju preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SUT, kamor spadajo tudi učenci s SBNT (Russell 2008 v Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 127). Prav tako se je pripravljen dodatno strokovno izobraževati in s tem opuščati napačno znanje, ki ga je imel, ter nadgraditi svoje znanje z novim, ki mu lahko pomaga pri preverjanju in ocenjevanju učencev s SBNT (prav tam).

### **3.3 Vloga dejavnikov, ki vplivajo na razvoj kompetenc**

Terhart (1997 v Muršak idr. 2011, str. 13) pravi, da je profesionalni razvoj učitelja veliko več kot le sprememba v vedenju. »Učiteljev razvoj je proces, v katerem učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, katero je sposoben doseči« (prav tam). Muršak idr. (2011, str. 13) zapišejo, da gre vsak učitelj v svojem profesionalnem razvoju čez določena obdobja, ki imajo specifično vlogo, značilnosti in posledice. Avtorji še posebej poudarijo, da se vedno dogajajo neke vrste odpori proti učenju in spremembam, kar še posebej velja za osebne profesionalne spremembe (prav tam). Javornik Krečič (2008, str. 31) zapiše, da mora imeti učitelj možnost in pri tem tudi podporo, da se vpraša, zakaj bi spreminjal svoje delo, kaj bi pri tem spremenil, kako bi to izvedel, s kom bi lahko sodeloval in kako bi te spremembe ovrednotil.

Na razvoj kompetenc, ki sem jih predstavila v prejšnjem poglavju, vplivajo različni dejavniki. V nadaljevanju bom predstavila dejavnike, za katere menim, da imajo ključno vlogo pri razvoju kompetenc učiteljev za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev: temeljno izobraževanje; dodatno strokovno izobraževanje; učiteljeva pojmovanja in prepričanja ter šolska klima in kultura.

### 3.3.1 Temeljno izobraževanje učiteljev

Peklaj idr. (2008, str. 5) pravijo, da je za uspešno razvijanje in pridobivanje kompetenc ključnega pomena kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem. Glavni cilj študijskih programov je spodbuda pri razvoju tistih kompetenc, ki so pomembne za določeno področje (prav tam). »Kompetence se pridobivajo v dinamičnem učnem procesu, ki vključuje udeležbo v različnih enotah študijskega programa« (Tancig 2006, str. 19). Muršak idr. (2011, str. 27) zapišejo, da temeljno izobraževanje učiteljev pred začetkom njihove zaposlitve delimo na dva dela. Prvi del je vezan na posamezno področje ali stroko (slovenščino, geografijo, strojništvo), v drugem delu pa se učitelj pripravlja na pedagoško delo. Mej med enim in drugim delom ne smemo brisati, saj je lahko sporno, če učiteljeva priprava temelji le na matični stroki in strokovnem znanju, ne vsebuje pa tudi ustreznih pedagoških znanj. Učitelji so na svojem področju lahko izjemni strokovnjaki, vendar pa potrebujejo tudi pedagoška znanja za načrtovanje in pripravo didaktično-metodičnih prilagoditev predmetnih vsebin (prav tam, str. 28). V Sloveniji pri temeljnem izobraževanju učiteljev poznamo dva modela. Pri prvem modelu gre za izobraževanje učiteljev, ki v celotni vertikali izobraževanja poučujejo splošnoizobraževalne predmete. Do bolonjske reforme je bilo njihovo izobraževanje organizirano vzporedno kot sočasen študij na področju stroke in strokovno-pedagoških predmetov v celotnem študiju. Po bolonjskem reformi se je tak način študija prenesel na drugo stopnjo, študij na prvi stopnji pa je namenjen le posameznemu strokovnemu področju. Avtorji menijo (prav tam, str. 29), da je slabost starega in novega sistema v tem, da se prihodnji učitelji ne pripravljajo za delo z določeno ciljno populacijo, ampak za poučevanje na celotni vertikali. Študentje, ki se vpisujejo na pedagoške programe, se v svojem specialno-didaktičnem delu ne pripravljajo na poučevanje predmeta v osnovni šoli, gimnaziji, poklicni ali strokovni šoli, ampak so, ko magistrirajo, formalno usposobljeni za poučevanje v vseh segmentih. V nadaljevanju se avtorji sprašujejo, ali so po takem izobraževanju študentje res enako dobro pripravljeni za delo s tako raznoliko populacijo (prav tam, str. 30). Učitelji morajo v različnih programih pri poučevanju, poleg ustreznega prilagajanja programa, poznati tudi različne pedagoške in didaktične pristope ter razvojne značilnosti ciljne populacije. Temeljno izobraževanje učiteljev pa teh specifik ne vsebuje. Po mnenju avtorjev (prav tam) še posebej učitelji začetniki niso seznanjeni s posebnosti učencev v določenem obdobju in zato dostikrat ne znajo ustrezno načrtovati in izvajati pedagoškega procesa. Zaradi tega lahko pride do nesporazumov in odklonilnega odnosa učencev do določenih predmetnih sklopov, saj način dela ni prilagojen specifičnosti ciljnih skupin (prav tam). Drugi model izobraževanja učiteljev

je zasnovan kot program izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Študentje se izobražujejo po zaporednem sistemu. Najprej pridobijo znanja iz svoje stroke, po zaključku študija pa pridobijo še strokovno-pedagoška znanja. Ta program je namenjen diplomantom, ki se vključujejo ali se želijo vključiti v učiteljski poklic, pa se niso izobraževali po pedagoških programih in nimajo ustreznih kompetenc za poučevanje (prav tam).

V naslednjem podpoglavju bom predstavila nekaj raziskav na področju pridobljenih učiteljevih kompetenc med njihovim študijem in delom za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učence s SBNT.

### **3.3.1.1 Raziskave o pridobljenih kompetencah učiteljev za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja z učenci s SBNT**

Peklaj in Puklek Levpušček (2006, str. 29) sta v kvantitativni raziskavi Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete, ugotavljali, kako učitelji in študentje ocenjujejo učiteljske kompetence, ki so jih pridobili v času študija. Zanimale so ju predvsem razlike med pridobljenimi in zelenimi kompetencami in področja kompetenc, kjer so te razlike največje. Raziskava je pokazala, da učitelji in študenti najbolj potrebujejo dodatna znanja na področju vseživljenjskega učenja pri uporabi IKT in razvijanju informacijske pismenosti, na področju vodenja in komunikacije pri soočanju z neprimernim in agresivnim vedenjem ter strategijami za njegovo uravnavanje ter tudi na področju prepoznavanja in ravnanja z učenci s posebnimi potrebami (prav tam).

V raziskavi, ki je potekala v okviru ciljno-raziskovalnega programa z naslovom Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja (2008–2010), so Muršak idr. (2011, str. 7) na podlagi kombiniranja metod kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja ugotavljali odnos med teoretičnim in praktičnim delom izobraževanja in usposabljanja študentov ter udeležencev programa za pridobitev pedagoške-andragoške izobrazbe (v nadaljevanju: programa PAI) ter ustreznost organizacijskih oblik stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev z vidika njihovega kariernega in profesionalnega razvoja. V tej raziskavi, kjer so avtorji ugotavljali tudi pomembnost učiteljevih zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja, je bila učiteljeva zmožnost prepoznavanja učencev s posebnimi potrebami skupaj z zmožnostjo prilagajanja dela njihovim posebnostim ter z možnostjo sodelovanja z drugimi učitelji in strokovnjaki po presoji obeh skupin anketirancev srednje pomembna (prav tam, str. 85). Zanimivo bi bilo izvedeti, kakšni bi bili rezultati danes.

Peklaj idr. (2009, str. 8) so v kvantitativni raziskavi, izvedeni v osnovnih in srednjih šolah pri dveh temeljnih predmetih, ki zavzemata največ ur v programih izobraževanja, pri matematiki in slovenščini, poskušali odgovoriti na vprašanja, kako učenci zaznavajo učiteljeve kompetence pri teh dveh predmetih, kakšne so povezave med učiteljskimi kompetencami, motivacijo učencev, njihovim vedenjem in dosežki. Glede preverjanja in ocenjevanja znanja, jih je zanimalo, v kolikšni meri učitelji preverjanje znanja vključujejo v širši kontekst učenčevega učenja in osamosvajanja, v skladu s sodobnim spoznavno-konstruktivističnim modelom pouka, ki se kaže v jasnih pričakovanjih in zahtevah učitelja glede ocenjevanja, izčrpnem in v cilje usmerjenem povratnem informiranju ter aktivnem vključevanju v proces preverjanja in ocenjevanja znanja (prav tam, str. 141). Avtorice so ugotovile, da se po poročanju učencev sodeč, večinoma učitelji v osnovni in srednji šoli pred kontrolno nalogo pogovarjajo z učenci o tem, kaj je treba znati, ter učencem jasno predstavijo kriterije za posamezno oceno. Nekoliko slabše pa so učenci ocenili postavke glede povratne informacije ter razlage, kako lahko izboljšajo svoje učenje (prav tam). Zanimivo bi bilo izpeljati raziskavo, v kateri bi raziskovalci poskušali ugotoviti, kako učenci s SBNT zaznavajo učiteljeve kompetence pri različnih predmetih, kakšne so povezave med učiteljskimi kompetencami, motivacijo učencev, njihovim vedenjem in dosežki.

V raziskavi v okviru projekta Erasmus + DysTEFL2 – Disleksija za učitelje angleščine kot tujega jezika (Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language 2), kjer so se raziskovalci osredotočili na poučevanje angleškega jezika kot tujega jezika, so ugotovili, da učitelji še vedno niso dovolj usposobljeni za uspešno opismenjevanje učencev, še posebej za skupino učencev z SBNT (Košak Babuder idr. 2016, str. 272). Večina učiteljev v Sloveniji (93,3 %) med študijem ni imela predmeta, pri katerem bi pridobili znanje o poučevanju angleščine kot tujega jezika učencev s SBNT (prav tam). Ključni problem poučevanja tujega jezika pri učencih s SBNT je pomanjkljivo znanje učiteljev o vplivu SBNT ter z njimi povezanih kognitivnih in jezikovnih primanjkljajev na učenje tujega jezika. Poleg tega imajo učitelji premalo znanja tudi o tem, kako pomagati učencem s SBNT in katere metode poučevanja so tem učencem še posebej primerne. Avtorice menijo, da je eden od glavnih razlogov za težave, ki jih imajo učenci s SBNT pri učenju tujega jezika, način poučevanja (prav tam). Pri poučevanju večina metod, ki jih učitelj uporablja, temelji na jezikovno »idealnih« učencih, ki imajo naravno sposobnost, da razumejo strukturo maternega jezika in jo znajo tudi pravilno prenesti na tuji jezik. To pa je največkrat osnovni problem učencev s SBNT, zato lahko zaostajajo za svojimi vrstniki pri učenju tujega jezika in so pri pouku neuspešni, še posebej pri tujih jezikih, ki so zelo drugačni

od njihovega prvega jezika (prav tam). V nadaljevanju avtorice zapišejo, da učitelji sami opažajo, kako so načini poučevanja, ki jih uporabljajo v razredu ter so primerni za večino učencev, neustrezni za učence s SBNT (prav tam). Iz predstavljenih raziskav lahko predvidevam, da bi učitelji potrebovali še kakšna dodatna strokovna izobraževanja na področju poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT.

### **3.3.2 Dodatna strokovna usposabljanja učiteljev**

Swennen idr. (v Javornik Krečič 2008, str. 39) se strinjajo, da je »za spreminjanje učiteljevega dela ter kakovost poučevanja in učenja pomembno dodatno usposabljanje ter izpopolnjevanje učiteljev.« Prav tako tudi Pulec Lah (2009, str. 53) navaja, da so zaradi kompleksnih in zahtevnih učiteljevih nalog, ki pogosto presegajo osnovne kompetence, katere učitelji dobijo s svojim dodiplomskim<sup>1</sup> izobraževanjem, zelo pomembna nadaljnja strokovna izobraževanja. Dodatna strokovna usposabljanja omogočajo učiteljem izboljšanje in poglobljanje strokovnega znanja na področju poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja (Vogel in Walter 2006 v Lee 2013, str. 37). Učitelji se seznanijo z različnimi poučevalnimi strategijami, ki so učencem v podporo pri učenju (prav tam). Javornik Krečič (2008, str. 39) pa doda, da strokovna izpopolnjevanja pomagajo učitelju spremeniti rutinska ravnanja v razmišljajoča delovanja učitelja med poukom in v drugih šolskih situacijah. Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 137) pravita, da lahko učitelji v okviru dodatnega strokovnega usposabljanja izbirajo med različnimi oblikami usposabljanj na temo specifičnih učnih težav, ki se razlikujejo po trajanju in načinu izvedbe ter po vsebini in kompetencah, ki jih učitelji lahko pridobijo. V zgoraj predstavljeni raziskavi pa so Muršak idr. (2011, str. 146) ugotovili, da bi učitelji na področju stalnega strokovnega izpopolnjevanja potrebovali dalj časa trajajoča dodatna usposabljanja, ki bi jim omogočala poglobljanje znanja o posameznih temah ter jim tako nudila stalno spremljanje in podporo. V nadaljevanju bom predstavila strokovna usposabljanja, ki jih različne organizacije in institucije v Sloveniji nudijo srednješolskim učiteljem o SBNT.

#### **3.3.2.1 Strokovna usposabljanja učiteljev za delo z učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 137) navajata, da se učitelji lahko vključijo v različne programe dodatnega strokovnega usposabljanja za delo z učenci s posebnimi potrebami. Učitelji lahko

---

<sup>1</sup> Ko Pulec Lah (2009, str. 53) govori o univerzitetni izobrazbi, uporabi izraz »dodiplomsko izobraževanje«, saj se takrat v našem slovenskem prostoru še ni uveljavila Bolonjska reforma in se je učitelj z dokončanjem dodiplomskega izobraževanja lahko zaposlil.



izbirajo med krajšimi predpisanimi in posodobitvenimi programi, kot so na primer individualne in skupinske oblike pomoči ter različna specialna pedagoška znanja. Prav tako so učiteljem na voljo tudi različne ustanove, kot so Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Pedagoška fakulteta, svetovalni centri, specialne ustanove, društvo Bravo, katere nudijo učiteljem različne seminarje in delavnice (prav tam). V nadaljevanju bom predstavila izobraževanja oz. usposabljanja za učitelje, ki poučujejo učence SBNT, katere so za šolsko leto 2017/2018 ponujali različni organi in institucije.

Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije vsako leto izda Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju Katis 2017). Na področju SBNT so bila za učitelje na voljo v nadaljevanju predstavljena izobraževanja.

V programu za Izpopolnjevanje izobrazbe je bilo za učitelje na voljo (Katis 2017, str. 5):

- »Izvajanje specialne pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČTV)« (prav tam).

Cilj izobraževanja je bila nadgradnja kompetenc, ki so jih udeleženci pridobili v predhodnem študiju. Program je bil usmerjen v krepitev praktične usposobljenosti učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev za odkrivanje učencev, ki imajo PPPP in ČTV, za obvladovanje strategij prilagajanja procesa poučevanja, izvajanja individualnih in skupinskih oblik pomoči (prav tam).

V programu Inkluzija različnosti se so učitelji lahko udeležili izobraževanja:

- »Učenci z disleksijo, disgrafijo in diskalkulijo« (prav tam, 148).

Cilji izobraževanja so bili spoznati pristope, metode in pripomočke, s katerimi bi učitelji prepoznali učence s specifičnimi učnimi težavami in jim čim hitreje lahko na ustrezen način pomagali (prav tam).

V programu Izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami je Katis ponujal izobraževanje:

- »Pomoč otrokom z motnjo branja in pisanja« (prav tam, str. 193).

Cilj izobraževanja je bila predstavitev osnovnih teoretičnih znanj učiteljem o razvoju predbralnih in predopismenjevalnih sposobnosti in v procesu branja in pisanja. Prav tako pa

tudi praktična predstavitev različnih oblik in metod dela, ki bi jih učitelji lahko uporabljali s ciljem, da bi učenci imeli čim manj težav z branjem in pisanjem (prav tam).

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana (Izobraževalna dejavnost, b. l.) je učiteljem v šolskem letu 2017/2018 ponujal naslednja izobraževanja:

- »Psihosocialni problemi, ki spremljajo specifične učne težave otrok in mladostnikov«;
- »Specifične učne težave in učenje angleškega jezika«;
- »Disleksija – specifična učna težava, ki bogati življenje?«;
- »Učinkovite strategije poučevanja otrok/mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami«;
- »Specifične učne težave v osnovni šoli/srednji šoli«;
- »Izvršilne funkcije: povezanost s specifičnimi učnimi težavami in strateškim učenjem«;
- »Reševanje matematičnih besedilnih nalog pri učencih s specifičnimi učnimi težavami – teorija in možni načini pomoči«;
- »Strokovno svetovanje, spremljanje in podpora pedagoških delavcev, ki delajo z otroki z učnimi težavami« (prav tam).

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor (Predavanje za učitelje, b. l.) je učiteljem v šolskem letu 2017/2018 razpisal naslednja izobraževanja:

- »Disleksija«;
- »Otroci s PPPU – prilagoditve pri puku in ocenjevanju« (prav tam).

Zavod Republike Slovenije za Šolstvo (Seminar, b. l.) je za šolsko leto 2017/2018 nudil izobraževanje:

- »Kaj je disleksija in kako pomagati?« (prav tam).

Društvo Bravo je za učitelje za šolsko leto 2017/2018 organiziralo naslednje predavanje (Vabilo na predavanje, b. l.):

- »Izzivi učencev s specifičnimi učnimi težavami v šolskem okolju.« (prav tam).

Iz zgoraj predstavljenih izobraževanj in predavanj je razvidno, da je bilo učiteljem na voljo kar nekaj izobraževanj na temo specifičnih učnih težav in SBNT. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Mariboru je za učitelje v prejšnjem šolskem letu organiziral tudi predavanje o prilagoditvah pri ocenjevanju za učence s PPPU, kamor spadajo tisti učenci, ki imajo težje SBNT. Po mnenju Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 137) je prednost zgoraj

omenjenih številnih strokovnih dodatnih usposabljanj možnost fleksibilne in različne izbire najprimernejše oblike izobraževanja glede na posamezne potrebe učiteljev. Slabost pa je po izkušnjah organizatorjev in učiteljic, ki so se udeležile različnih dodatnih usposabljanj, v tem, da so cilji in kompetence, ki jih pridobijo učitelji s usposabljanji in izobraževanji, manj pregledni (prav tam). Magajna (2008, str. 84) zapiše, da ima pri strokovnih usposabljanjih pomembno vlogo tudi svetovalni delavec, ki pri učiteljih in drugih strokovnih delavcih ugotavlja potrebe po dodatnem strokovnem usposabljanju in izobraževanju na področju učnih težav. Vodstvu šole pomaga pri organiziranju dodatnih izobraževanja v okviru šole za delo z učenci z učnimi težavami, če je dovolj usposobljen pa lahko različna usposabljanja izvaja tudi samostojno. Z ravnateljem šole načrtuje in organizira supervizijo za učitelje in svetovalne delavce. Poleg tega skrbi tudi za strokovno izmenjavo različnih mnenj, strokovno usklajevanje in strokovni razvoj v strokovnem aktivu šolskih svetovalnih delavcev na področju dela z učenci z učnimi težavami (prav tam).

V zgoraj omenjeni raziskavi Erasmus + DysTEFL2 – Disleksija za učitelje angleščine kot tujega jezika (Erasmus + Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language), kjer so se raziskovalci osredotočili na učitelje angleškega pouka, so ugotovili, da se je do sedaj 35,6 % anketiranih učiteljev iz Slovenije že udeležilo dodatnega strokovnega usposabljanja o poučevanju učencev s SBNT, skoraj vsi učitelji (98,7 %) si želijo pridobiti dodatno znanje o poučevanju angleščine kot tujega jezika učencev s SBNT, 58,1 % učiteljev pa si želi dodatnega izobraževanja na temo ocenjevanja učencev s SBNT (Košak Babuder idr. 2016, str. 278–287).

Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 138) izpostavita, da je podpora pri nas še vedno bolj usmerjena v delo z učenci, mnogo manj pa v podporo učitelja za ustrezno poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. Magajna idr. (2008, str. 106) so v kvantitativni raziskavi, s katero so želele omogočiti strokovnim delavcem na šolah ustrezno strokovno pomoč, razvoj učinkovitejših načinov obvladanja učne neuspešnosti in spremljanje lastne učinkovitosti pri učencih z učnimi težavami, ugotovile, da šolski strokovni delavci v največji meri pogrešajo strokovno sodelovanje, kot na primer timsko sodelovanje in strokovno podporo zunanjih ustanov v obliki supervizij, svetovanj, publiciranj, strokovne literature in izdajanja strokovnih pripomočkov. Četrtnina učiteljev pa pogreša tudi večjo strokovno podporo na šoli, kot so večje sodelovanje, pretok informacij in podpora vodstva itd. Med zelenimi vsebinami strokovnih delavcev za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje izpostavljajo tudi preverjanje in ocenjevanje znanja učencev z učnimi težavami (prav tam). Učitelji so v raziskavi kot največjo težavo poleg organizacijskih težav navedli tudi odsotnost timskega pristopa. Večina avtorjev pa ravno timski

pristop izpostavi kot ključni dejavnik pri uspešnem vključevanju učencev s posebnimi potrebami. Zato bi bilo po mnenju Tangic (2008, str. 183) potrebno usposabljanje za timsko delo nujno umestiti že v osnovno usposabljanje za učiteljski poklic. Poleg tega bi po mnenju avtorice bilo treba nuditi šolskim strokovnim delavcem tudi druge raznolike možnosti stalnega in strokovnega usposabljanja za tak način dela (prav tam). Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 139) izpostavita, da se učitelji čutijo dovolj usposobljeni za nudenje različnih oblik pomoči. V največjem deležu pa menijo, da so nezadostno strokovno usposobljeni za delo z učenci med poukom, saj se pri tem srečujejo z organizacijskimi težavami in motiviranjem učencev. Avtorici kot možne rešitve za boljšo usposobljenost učiteljev predlagata izvajanje različnih oblik pomoči svetovalnih delavcev in specialnih pedagogov med poukom v obliki timskega dela ali diferenciranega pouka v majhnih skupinah, v dodatnem usposabljanju učiteljev za učinkovito diferencirano in individualizirano poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja (prav tam).

### **3.3.3 Učiteljeva pojmovanja in prepričanja**

Peklaj in Pečjak (2015, str. 89) poudarita, da so pri učiteljskem poklicu učiteljeve osebne lastnosti še posebej izrazite, saj učitelj poleg znanja za poučevanje učencev potrebuje tudi sposobnost za razumevanje učencev, še posebej njihovih individualnih razlik, sposobnost za vzpostavljanje dobrih odnosov v razredu in sposobnost za sodelovanje z ostalimi učitelji in zaposlenimi na šoli. Javornik Krečič (2008, str. 33) poudari, da učiteljeva pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, poučevanju, ki jih pridobi v procesu izobraževanja, zelo pomembno vplivajo na oblikovanje prihodnjega učitelja, njegovo poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev. Peklaj idr. (2009 str. 57) izpostavijo, da lahko subjektivne teorije pomembno vplivajo na učiteljevo ravnanje z učenci. Polak (1994 v Peklaj idr. 2009, str. 57) opredeli subjektivne teorije kot »mentalne konstrukte, ki se nenehno oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu in predstavljajo integrirano celoto posameznikovih pogledov, stališč, vrednot in idealov z nekega ožjega področja.«

Reyna in Weiner (2001 v Peklaj idr. 2009, str. 57) zapišeta, da učitelji zaznavajo učence na podlagi njihove šolske uspešnosti in njihovega obnašanja v razredu. To pa skozi različna pričakovanja učiteljev do učencev vpliva na njihovo ravnanje z nekaterimi učenci. Učiteljevo delovanje v razredu prav tako povratno učinkuje na motivacijo, pričakovanja in vedenja učencev (prav tam). Različne raziskave so pokazale, da so učiteljeva pričakovanja o učencih pomemben dejavnik pri uspešnosti učencev (Peklaj in Pečjak 2015, str. 97). Rosenthal in Jackobsen (1968 v Peklaj in Pečjak 2015, str. 97) sta raziskala pomembnost učiteljevih

pričakovanj za uspešnost učencev. Naključno sta izbrala učence ter njihovim učiteljem dejala, da so to zelo uspešni in perspektivni učenci, ki bodo v prihodnje bolj napredovali kot ostali njihovi vrstniki. Na koncu leta so ti učenci res dosegli boljše rezultate (prav tam). Peklaj in Pečjak (2015, str. 97) v nadaljevanju zapišeta, da je imela raziskava metodološke pomanjkljivosti, vendar je spodbudila še več raziskav na tem področju, ki so potrdile, da učiteljeva pričakovanja vplivajo na odnos med učiteljem in učenci ter na njihovo vedenje in učne dosežke. Lagerwef (1996 v Javornik Krečič 2008, str. 33) izpostavi, da je zelo pomembno, da učitelj »pretrese« svoja pojmovanja in prepričanja ter jih z različnimi izkušnjami in z novimi znanji tudi spreminja. Z drugačnimi pojmovanji in prepričanji pa lahko učitelj v razredu dela tudi drugače ter s pozitivno naravnostjo vpliva na uspešnost učencev (Gowu in Kemberju 1993 v Javornik Krečič 2008, str. 34).

### **3.3.4 Klima in kultura šole**

Poleg učiteljevih pojmovanj in prepričanj pa na kompetentnost učiteljev vpliva tudi vodstvo šole, šolska kultura in klima (Javornik Krečič 2008, str. 31). Bečaj (2001, str. 2001) pravi, da je šolska kultura sklop vrednot in prepričanj, ki se kažejo v normah, stališčih, predsodkih, pričakovanjih, navadah in drugih vedenjih večine učencev, strokovnih delavcev in ostalih zaposlenih na šoli. Članom sistema služi pri osmišljanju okolja in delovanja v njem (prav tam). Šolska kultura predstavlja filozofijo posamezne šole, katere se pri svojem delu držijo člani šole (Peklaj in Pečjak 2015, str. 28). Šolska klima se pa po Ivančič (2007, str. 478) osredotoča na občutke učencev in zaposlenih v šoli. Nanaša se na učiteljev odnos do dela, do organizacije dela, do različnih sistemov v šoli in do odnosov, ki se vzpostavljajo znotraj določene strukture. Učitelj pa šolsko klimo sooblikuje tudi z načinom komuniciranja, vedenjem, motiviranostjo, s sodelovanjem pri odločitvah, s timskim delom itd. (prav tam). McLaughlin (1993 v Javornik Krečič 2008, str. 42) navaja, da šolska klima in kultura pomembno vplivata na posameznikov razvoj. Zato je potrebno oblikovati in ohranjati pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala učiteljevo spreminjanje, napredek in rast. Craft (1996 v Javornik Krečič 2008, str. 42) opozori, da se je potrebno zavedati naslednjega:

- učitelji se težko razvijajo v stacionarnih šolah;
- šole se ne bodo spremenile, če učitelji ne bodo spremenili svojega dela;
- učitelji ne bodo sposobni spreminjati šole, če se profesionalno razvijajo le individualno;
- proces izobraževanja in razvoj učiteljev potekata neprekinjeno skozi celotno učiteljevo kariero.

Pri tem pa ima ključno vlogo ravnatelj (Koren 2007, str. 14). Hargreaves (2003 v Koren 2007, str. 14) zapiše, da je kakovost vodenja ključna za motivacijo učiteljev in kakovost njihovega dela v šoli. Pojavlja se kot pomemben dejavnik, ki zagotavlja podporo učiteljem pri njihovem delu. Če je vodenje šole kakovostno, tudi učitelji lažje in učinkoviteje vplivajo na učenje in dosežke učencev. Vsak ravnatelj bi moral stremeti k temu, da bi imel na učenje in dosežke učencev čim večji vpliv (prav tam). Pomembno je, da ravnatelj načrtuje dejavnosti, ki spodbujajo sodelovalno klimo šole (Resman 2005, str. 89–90). Z razvijanjem sodelovalne kulture se razvija skupinska miselnost šole kot skupnosti. Skupinska miselnost šole se lahko poveča, če ravnatelji učitelje podpirajo pri inovacijah ter se odzivajo na njihove potrebe; če so se učitelji pripravljene učiti eden od drugega; če učitelji čutijo, da je ravnateljem mar za njih; če se učitelji odzivajo na potrebe učencev; če so si strokovni delavci šole pripravljene pomagati med seboj in če imajo učenci občutek, da jih strokovni delavci šole sprejemajo takšne, kot so (prav tam).

Louks – Horsey (1987 v Javornik Krečič 2008, str. 42) poudarja, da je potrebno profesionalni razvoj učiteljev utemeljiti na spoznanjih, kako se učijo učitelji kot posamezniki in kot člani celotne šole. Opredelil je naslednje pogoje uspešnega učiteljevega profesionalnega razvoja (prav tam):

- učitelj se zaveda pomena sodelovanja in kolegialnosti;
- je pripravljen na tveganja pri preizkušanju novega znanja;
- zna uporabljati obstoječe baze znanja;
- nagrade in spodbude ustrezno uporabi;
- pri svojem delu ima podporo vodstva in ostalih delavcev;
- vključen je pri oblikovanju odločitev, zastavljanju in uresničevanju ciljev, izvajanju in vrednotenju;
- vključen je v proces profesionalnega učenja z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja.

Sodelovalna kultura ima torej pomembno vlogo za profesionalni razvoj učitelja in za kakovost dela v razredu, saj so v sodelovalni kulturi učitelji za delo bolj motivirani, prav tako pa je boljši tudi učencev uspeh (Resman 2005, str. 82).

### 3.4 Zaključek

Učitelji za kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja s SBNT potrebujejo znanja in kompetence o učenčevih težavah in prilagoditvah, da lahko učence ustrezno ocenijo. Učitelji, ki nimajo dovolj znanj in kompetenc za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami, se morajo dodatno strokovno usposobiti, da izboljšajo in poglobijo razumevanje učenčevih težav in njihovih potreb (Subban in Sharma 2006, str. 45). Učitelji se morajo usposobiti za ustrezno podporo učencev tako pri samem procesu učenja kot pri ocenjevanju njihovih dosežkov (Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 127). Avtorici poudarita, da če želimo v šole vpeljati spremembe, ki terjajo nove odgovornosti in kompetence učiteljev, je pomembno tudi načrtovati in organizirati celovit sistem podpore učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem za udejanjanje zelenih sprememb (prav tam). V nadaljevanju avtorici izpostavita mnenje, da so spremembe v šolah poleg zakonov, predpisov in ustrezne organizacije v razredu, odvisne tudi od razpoložljivih strokovnih in materialnih virov na šoli, podpore učitelju in učiteljevega časa za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja (prav tam). Russell (2008 v Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 127) pravi, da »ni dovolj, da učitelj pridobi le znanja in veščine, ampak je pomembno, da drugače dela, ima drugačna stališča in prepričanja o razlikah med učenci ter je pozitivno naravnán do učencev.« Pomembno je, da učitelj poleg organiziranih dodatnih strokovnih usposabljanj in izobraževanj tudi sam pokaže zanimanje za nova znanja in kompetence ter se samoiniciativno izobražuje.

Učitelj s pomočjo timskega soustvarjanja rešitev, materialne in strokovne podpore ter dodatnih strokovnih izobraževanj, lažje sprejme učence z učnimi težavami in jim omogoči optimalni razvoj vseh potencialov (Pijl in Meijer 2007 v Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 127). Poleg tega pa morajo učitelji znati ceniti ne le sposobnosti učencev s SBNT na drugih področjih, ampak tudi uspeh, ki ga težavam navkljub dosegajo v šoli (Reid 2002, str. 11). Za uspešno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT učitelji torej potrebujejo specifično znanje in veščine. Ključnega pomena pa je pripravljenost učiteljev, da sprejmejo in vpeljejo prilagojene načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja. Tako se bodo rezultati oz. uspehi učencev s SBNT pokazali slej kot prej (Reid 2002, str. 29).

### III EMPIRIČNI DEL

#### 4 RAZISKOVALNI PROBLEM

##### 4.1. Opredelitev raziskovalnega problema

Košak Babuder idr. (2016, str. 271) navajajo, da SBNT predstavljajo velik izziv tako učencem, ki imajo te težave, kot tudi učiteljem, ki učence s SBNT poučujejo. Učenci s SBNT, ki imajo v maternem jeziku težave pri učenju branja in pisanja, se s težavami srečujejo tudi pri učenju drugih predmetov. Izrazitost njihovih težav je odvisna od stopnje kognitivnih in jezikovnih primanjkljajev. Tem se pridružujejo tudi fonološke težave, ki se kažejo kot pomanjkljivo zavedanje glasovnega sistema. Zaradi vseh teh težav učenci s SBNT težje usvajajo in pokažejo osvojena znanja (prav tam). Učenci s SUT, kamor sodijo tudi učenci s SBNT, za doseganje uspehov v šoli potrebujejo pomoč, ki je pravočasna in prilagojena njihovim potrebam (Žakelj in Valenčič Zuljan 2015, str. 89). Pomembno je vsem učencem omogočiti, da v skladu s svojimi zmoglostmi usvojijo in pokažejo znanje (prav tam). Peklaj (2016, str. 31) pravi, da če želimo, da učenci s SBNT uresničijo svoje potenciale, potrebujejo pri usvajanju in izkazovanju znanja določene prilagoditve. Ključnega pomena je, da učitelj pri odločitvah, kako bo preverjal in ocenjeval znanje, izhaja iz potreb učencev s specifičnimi učnimi težavami (Žakelj in Valenčič Zuljan 2015, str. 65). Pri tem pa predstavljajo pomembno vlogo učiteljevo znanje, ravnanje in njegova zavzetost (Košak Babuder idr. 2016, str. 273).

Z raziskavo želim dobiti vpogled v kompetence, ki bi jih srednješolski učitelji gimnazijskega in strokovnega programa na podlagi teoretskih predpostavk morali imeti za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Zanima me, kako srednješolski učitelji gimnazijskega in strokovnega programa prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja učencem s SBNT, da jim omogočijo, da v skladu s svojimi zmoglostmi pokažejo svoje znanje. Poleg tega želim ugotoviti, s kakšnimi dilemami in težavami se pri tem srednješolski učitelji soočajo in kakšna so njihova stališča o učencih s SBNT. Ugotavljala bom tudi, kakšna je perspektiva in kakšne so izkušnje samih učencev s SBNT v povezavi s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja.



## 4.2 Raziskovalna vprašanja

1. Kako srednješolski učitelji razumejo pojem specifično bralno-napisovalne težave?
2. Kakšna so stališča srednješolskih učiteljev o učencih s SBNT?
3. Ali srednješolski učitelji poznajo predvidene prilagoditve za posamezne učence s SBNT?
4. Ali sta učenca s SBNT seznanjena s prilagoditvami, ki so predvidene v individualiziranem programu? Katere so te prilagoditve?
5. Kako srednješolski učitelji ocenjujejo ustreznost predvidenih prilagoditev učencev s SBNT?
6. Ali in če – srednješolski učitelji prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja? Kako učencem s SBNT omogočijo, da izkažejo svoje znanje?
7. Ali učitelji po mnenju učencev s SBNT upoštevajo prilagoditve, ki so predvidene v individualiziranem programu? Če jih, kako jih upoštevajo?
8. Kakšne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja uporabljajo srednješolski učitelji pri preverjanju in ocenjevanju učencev s SBNT?
9. Ali se te oblike preverjanja in ocenjevanja znanja za učence s SBNT razlikujejo glede na preverjanje in ocenjevanje znanja ostalih učencev?
10. Ali so srednješolski učitelji imeli kakšno pozitivno ali negativno izkušnjo pri preverjanju in ocenjevanju znanja s strani samih učencev s SBNT, njihovih skrbnikov in vodstva šole?
11. Kakšne so izkušnje učencev s SBNT s preverjanjem in ocenjevanjem znanja?
12. Ali imajo srednješolski učitelji kakšne dileme ali težave pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?
13. Ali se učenca s SBNT lahko obrneta na učitelje in pogovorita o težavah, ki jih imata pri preverjanju in ocenjevanju znanja?
14. Ali učenca s SBNT pogrešata kakšne prilagoditve, ki bi jima olajšale preverjanje in ocenjevanje znanja? Katere so te prilagoditve?
15. Kako srednješolski učitelji ocenjujejo lastno usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?
16. Na kakšen način so se srednješolski učitelji usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?
17. Kako bi lahko srednješolski učitelji po njihovem mnenju izboljšali obstoječe načine prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?

18. Ali so se srednješolski učitelji že udeležili kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT? Če so se ga udeležili, koliko časa je trajalo in katera znanja so pridobili?
19. Ali bi se srednješolski učitelji udeležili dodatnega usposabljanja na tematiko SBNT, če bi imeli to možnost?
20. Katere kompetence bi si želeli srednješolski učitelji pridobiti na usposabljanju?

## **5 METODOLOGIJA**

### **5.1 Opis osnovne raziskovalne metode**

V magistrskem delu bo empirični del temeljil na kvalitativnem raziskovanju. Vrsta raziskave bo multipla študija primera. Za kvalitativno raziskovanje je značilna interpretativna paradigma; poudarek je na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika in na ugotavljanju pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom, pri čemer niso zanemarjeni niti subjektivni pogledi raziskovalca na proučevano situacijo (Vogrinc 2008, str. 45). Sagadin (2004, str. 89) pravi, da je namen študije primera raziskati in predstaviti posamezen primer, in sicer osebo (njeno dejavnosti, življenjsko zgodovino itd.), skupino oseb (npr. šolski oddelek), institucijo (npr. šolo) ali del institucije, dogodek itd. V raziskavi bom uporabila deskriptivno študijo primera, katero Sagadin (2004, str. 98) uvršča k deskriptivnim raziskovalnim metodam, saj gre za opisovanje pojavov.

V tej raziskavi želim z multiplo študijo primera dobiti vpogled v kompetentnost srednješolskih učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Različne primere bodo predstavljali srednješolski učitelji.

### **5.2 Udeleženci raziskave**

Raziskavo sem izvedla na dveh slovenskih srednjih šolah, in sicer na eni izmed mestnih gimnazij (v nadaljevanju MG) ter na eni od mestnih srednjih poklicnih in strokovnih šol (v nadaljevanju SPSS). V MG je vpisanih 427 učencev, zaposlenih 40 učiteljev in ena svetovalna delavka. V SPSS je zaposlenih 36 učiteljev in ena svetovalna delavka. Srednjo poklicno in strokovno šolo obiskuje 450 učencev. V raziskavi sem ugotavljala kompetentnost štirih srednješolskih učiteljev (dveh srednješolskih učiteljev gimnazijskega programa ter dveh srednješolskih učiteljev strokovnega programa) za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Poleg tega sem intervjuvala tudi dva učenca s SBNT (enega, ki je vpisan v gimnazijski program, ter enega učenca s SBNT, ki obiskuje strokovni program), ki ju izbrana učitelja na obeh šolah poučujeta. Učitelji in učenci so bili izbrani namensko. Vzpostavila sem kontakt z ravnateljicama obeh srednjih šol ter jima predstavila namen raziskave. Obrazložila sem jima, da bi rada izvedla raziskavo, pri kateri bi intervjuvala enega učenca s SBNT in dva njuna učitelja. Ko sta ravnateljici privolili v sodelovanje raziskave, sta svetovalni delavki obeh srednjih šol izbrali dve učiteljici in enega učenca s SBNT, ki ga izbrani učiteljici poučujeta. Učiteljice in učenca so bili pripravljene sodelovati v raziskavi. V spodnji tabeli sem predstavila

osnovne podatke udeležencev raziskave. Zaradi zagotavljanja anonimnosti sem učitelje in učence označila s črkami in številkami.

**Tabela 1: Predstavitev podatkov o srednješolskih učiteljicah, ki so sodelovale v raziskavi**

<b>Udeleženec raziskave</b>	<b>Oznaka</b>	<b>Spol</b>	<b>Poklic</b>	<b>Leta delovnih izkušenj</b>	<b>Leta delovnih izkušenj na MG oz. na SPSS</b>
Učiteljica 1	U1	Ž	učiteljica matematike gimnazijskega programa	25	20
Učiteljica 2	U2	Ž	učiteljica slovenščine gimnazijskega programa	30	25
Učiteljica 3	U3	Ž	učiteljica matematike strokovnega programa	8	1
Učiteljica 4	U4	Ž	učiteljica slovenščine strokovnega programa	29	24

**Tabela 2: Predstavitev podatkov učencev, ki sta sodelovala v raziskavi**

<b>Udeleženec raziskave</b>	<b>Oznaka</b>	<b>Spol</b>	<b>letnik</b>	<b>Učni uspeh v lanskem šolskem letu</b>
Učenec gimnazijskega programa	UGP	M	4. letnik	zadosten
Učenec strokovnega programa	USP	M	2. letnik	prav dober

### **5.3 Opis merskih instrumentov**

Za zbiranje podatkov sem uporabila delno strukturirani intervju. Izvedla sem 6 intervjujev. »Intervju je tehnika zbiranja podatkov s pogovorno komunikacijo, je pogovor med dvema osebama, od katerih ena (intervjuist) sprašuje, postavlja vprašanja, druga (intervjuvanec) pa nanje odgovarja« (Sagadin 1995a, str. 101). Intervju je bil delno strukturiran, saj sem želela razviti pristen pogovor z intervjuvanci. Wragg (1994 v Sagadin 1995b str. 314) pravi, da je pri polstrukturiranem intervjuju vnaprej pripravljenih nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki jih intervjuist postavi vsakemu intervjuvancu. Z drugimi vprašanji odprtega tipa pa intervjuist spodbuja in omogoča pogovor z intervjuvancem o dogodkih in pojavih, na katere se nanašajo ključna vprašanja (prav tam). Polstrukturirana intervjuja sem oblikovala na podlagi raziskovalnih vprašanj. Prva predloga vprašanj (Priloga 1), ki je namenjena izpeljavi polstrukturiranega intervjuja s srednješolskimi učitelji, vsebuje 7 vprašanj odprtega tipa s podvprašanji. Druga predloga vprašanj (Priloga 2), ki je namenjena izpeljavi polstrukturiranega intervjuja z učencema s SBNT, pa vsebuje 5 vprašanj odprtega tipa s podvprašanji. Predlogi vprašanj se nahajajo v prilogah.

### **5.4 Postopek zbiranja podatkov**

Podatke za raziskavo sem zbrala na MG in SPSS. Vzpostavila sem kontakte z ravnateljicama in svetovalnima delavkama na obeh srednjih šolah. Predstavila sem jim namen raziskave ter jih prosila za sodelovanje. Obrazložila sem jim, da bodo njihovi odgovori uporabljeni izključno za raziskovalne namene magistrskega dela. Nato sem jim predstavila potek raziskave in predstavila informativno soglasje o sodelovanju v pisni obliki, s katerim bom udeležencem raziskave zagotovila anonimnost in prostovoljnost udeležbe v raziskavi. Svetovalnima delavkama sem dejala, da bodo lahko udeleženci v vsakem primeru odstopili od sodelovanja v raziskavi ter da v nobenem primeru ne bom delovala v njihovo škodo. Svetovalni delavki sta učiteljicam in učencema predstavili postopek raziskave in jih vprašali, če bi sodelovali v raziskavi. Ko so učitelji, učenci in starši učencev s SBNT privolili v raziskavo, so učitelji in starši dveh učencev s SBNT podpisali soglasje o sodelovanju v raziskavi. Učitelje in učence sem prosila za dovoljenje snemanja intervjujev. Intervjuje sem izvedla v dveh dneh: en dan sem intervjuvala na MG, drugi dan pa sem intervjuje izpeljala še na SPSS. Intervju s posamezno učiteljico je trajal približno eno uro, intervju z učencema pa dobre pol ure.

## **5.5 Postopek obdelave podatkov**

Pridobljene podatke z intervjuji sem obdelala po postopku kvalitativne analize. Najprej sem naredila transkripcijo intervjujev, nato pa uredila gradivo, določila enote kodiranja ter oblikovala in definirala kategorije (Vogrinc 2008, str. 45).

Ob transkripciji intervjujev sem ugotovila, da so bili intervjuji v večji meri strukturirani, saj bi lahko učiteljicam in učencema postavila več podvprašanj. Tako bi lahko ob analizi intervjujev lažje sklepala, kaj so želeli intervjuvanci povedati.. Pri transkripciji in kodiranju intervjujev sem obdržala jezikovno izražanje intervjuvancev.

Na koncu sem oblikovala interpretacijo na osnovi zbranih teoretičnih in empiričnih podatkov.

## 6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### 6.1 Opredelitev specifičnih bralno-napisovalnih težav srednješolskih učiteljev

Na začetku intervjuja sem srednješolske učiteljice, ki poučujejo učenca s SBNT, vprašala, če poznajo izraz SBNT. U1 je sicer dejala, da je za izraz SBNT že slišala, vendar pa prav tako kot U2 ni vedela, da gre za sopomenko z disleksijo. U3 in U4 sta rekli, da poznata izraz. U3 je izraz zasledila med branjem literature, po kateri je posegla, ker je veliko učencev na šoli, na kateri je začela delati, imelo disleksijo. U4 pa ima sina, ki ima SBNT. V slovenskem prostoru se za težave z branjem, pisanjem in pravopisom uporabljata oba izraza, »disleksija« in »SBNT« (Reid 2002, str. 6). Menim, da se izraz »SBNT« najpogosteje uporablja v slovenskem strokovnem jeziku, izraz »disleksija« pa bolj pogosteje v slovenskem pogovornem jeziku. Poleg tega se izraz disleksija dosledno uporablja tudi v strokovni literaturi evropskih držav in ZDA (Reid 2002, str. 6), zato se mi zdi pričakovano, da so odgovori učiteljic različni ter da učiteljici U1 in U2 izraza SBNT nista poznali. V nadaljevanju me je zanimalo, kako srednješolske učiteljice opredeljujejo SBNT oz. disleksijo. U1 je dejala, da je SBNT motnja, ki jo ima oseba, ki zamenjuje črke, vrstni red, velike in male začetnice. V nadaljevanju je še povedala: *»V bistvu jaz kot matematik tako, da bi jo prav pri pouku srečala, recimo da bi rekla, u tale dijak ima pa disleksijo, jaz tega zagotovo ne morem oziroma še nisem opazila sama od sebe. Tako da je meni, če jo kdo ima, veliko lažje, če mi pride povedat.«* U2 je SBNT, enako kot U1, opredelila kot težave z zamenjevanjem črk in branjem. U3 pa je dodala še zamenjavo števil. U2 je v nadaljevanju dodala še: *»[...] Včasih ima kdo takšno obliko, da velik dela, pa se stvari ne izboljšajo, recimo nekdo pa lahko z delom s tem problemom zadevo reši, da disleksija sploh več ni problem«* (10U2). U4 pa je podala širšo opredelitev in rekla, da gre pri SBNT za: *»izredno širok pojem. Obsega najrazličnejše težave, ki se kažejo s težavo branja, pisanja, pomnjenja, težavami z redom, organizacijo. Kar koli od tega«*. Menim, da so U1, U2 in U3 podale preozko opredelitev SBNT ter da premalo poznajo težave, ki jih imajo učenci s SBNT pri pouku. Peklaj (2016, str. 35) SBNT definira kot težave pri branju, pisanju in motnje v pravopisu. Prav tako pa je tudi pri mednarodnih združenjih za disleksijo pri vseh definicijah poudarek, da gre za nevrološko pogojene težave pri branju, pisanju in pravopisu (Reid 2002, str. 11). Poleg tega je U2 tudi mnenja, da lahko SBNT z učenčevim trdnim delom izzvenijo. Z izjavo U2 se ne strinjam, da bi lahko z delom in trdom učenca SBNT izzvenele. Prav tako tudi Reid (2002, str. 8) zapiše, da se SBNT da z delom omilit, vendar pa SBNT nikoli ne izzvenijo. U4 je pa podala

zelo široko in podrobno definicijo SBNT. Tudi Reid (2007 str. 23) izpostavi, da imajo lahko učenci s SBNT težave tudi s pomnjenjem, redom in organizacijo.

## **6.2 Učiteljevo poznavanje prilagoditev učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

Na vprašanje, ali učiteljice poznajo možne prilagoditve za učence s SBNT, so vse odgovorile, da prilagoditve učencev s SBNT poznajo. U1, U2 in U4 so dejale, da dobijo odločbe, kjer piše, katere prilagoditve imajo učenci s SBNT. U3 je pa je povedala, da jo je pedagoginja seznanila s prilagoditvami, ki jih imajo učenci s SBNT. V skladu s Programskimi smernicami ... (2008, str. 23) je vloga svetovalne službe pri prilagoditvah učencem s posebnimi potrebami, v mojem primeru pri prilagoditvah učencem s SBNT, da sodeluje kot koordinator vseh strokovnih sodelavcev znotraj šole pri pripravi in izvedbi individualiziranega programa, katerega je nosilec razrednik skupaj z vodstvom šole.

V nadaljevanju sem učiteljice vprašala, katere prilagoditve so predvidene za učence s SBNT, ki jih poučujejo. Vse učiteljice so kot predvidene prilagoditve za učence s SBNT izpostavile povečavo pisave na testih in podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja. U2, U3 in U4 so omenile tudi barvne teste. U1 pa drugačno obliko pisave pri testih. U1 je v nadaljevanju dejala, da se z učencem s SBNT dogovori, katere prilagoditve bi potreboval. U2 je povedala, da imajo nekateri učenci pri prilagoditvah poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja. U3 je dejala, da nekaj učencev tudi spremlja med testom pri preverjanju in ocenjevanju znanja. U4 pa, da ne upošteva napak, ki izhajajo iz SBNT pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Dodala je še, da je potem odvisno od vsakega učenca posebej, kakšne prilagoditve ima. Isto vprašanje sem postavila tudi srednješolskima učencema s SBNT. UGP je dejal, da ima podaljšan čas pisanja in toleriranje pravopisnih napak, ki izhajajo iz disleksije pri preverjanju in ocenjevanju znanja. USP pa je prav tako kot UGP dejal, da ima podaljšanj čas, dodal pa je še, da ima barvne teste, povečano pisavo in da ga učiteljice med reševanjem testa pri preverjanju in ocenjevanju znanja spremljajo. Različni avtorji (Kavkler idr. 2008; Reid 2002; Žerdin 1990) zapišejo, da večina učencev s SBNT potrebuje povečavo pisave na testih, barvne teste, podaljšan čas pisanja pri preverjanju in ocenjevanju znanja in neupoštevanje napak, ki izhajajo iz primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Kot je omenila U1, da ima nekaj učencev pri testih tudi drugačno obliko pisave, naj še enkrat omenim mnenje Košak Babuder (2011, str. 116), ki pravi, da k uspehu učenca v šoli prispeva tudi oblika bralnega gradiva in je zato dobro, da učitelj pri izbiri pisave uporabi tisto pisavo, ki učencu s SBNT najbolj ustreza. Edino



učiteljica U4 je izpostavila prilagoditev neupoštevanja napak, ki izhajajo iz SBNT pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Predvidevam, da je U4 tudi bolj empatična za to problematiko, saj ima otroka s SBNT in je zato bolj pozorna, da učencem s SBNT čim bolj prilagodi preverjanje in ocenjevanje znanja. V skladu s tem pa lahko izpostavim izjavo UGP, ki je dejal, da večina učiteljev ne tolerira slovničnih in pravopisnih napak. Reid (2007, str. 32) pravi, da je to ena izmed najbolj značilnih prilagoditev, ki jih večina učencev s SBNT potrebuje, da se lahko ustrezno ovrednoti njihovo znanje. Iz odgovorov učencev in učiteljev je razvidno, da se prilagoditve ujemajo, je pa razumljivo, da so prilagoditve različne, saj so si učenci s SBNT različni. Še posebej pa je U1 izpostavila, da se s posameznim učencem dogovori, katere prilagoditve bi potreboval. To se mi zdi zelo ustrezno, saj vsak učenec potrebuje tiste prilagoditve, ki mu najbolj pomagajo pri doseganju uspehov v šoli.

Nadaljnje sem učiteljice vprašala, kako presojujejo ustreznost predvidenih prilagoditev za učence s SBNT. U3 in U4 sta dejali, da se jima zdijo predlagane prilagoditve za učence s SBNT ustrezne, U2 pa je povedala, da si želi, *»da bi bile prilagoditve bolj določene«*. Predvidevam lahko, da si U2 želi točno določenih receptov, kako delati s posameznim učencem. Vloga vsakega učitelja pa je, da na podlagi učenčevih težav in močnih področij išče ustrezne konkretne rešitve. Prav tako tudi Kavkler idr. (2008, str. 23) pravijo, da so prilagoditve za učence s SUT, v katero skupino spadajo tudi učenci s SBNT zastavljene tako, da jih lahko učitelj po individualnih potrebah vsakega učenca sproti prilagaja in zato niso natančno določene. U1 je na to vprašanje odgovorila, da se ji pri nekaterih učencih zdijo ustrezne, pri drugih se pa sprašuje, zakaj imajo ti učenci odločbo. Iz prejšnjih odgovorov U1 je razvidno, da učence s SBNT ne prepozna. Zato lahko na podlagi zgornjega in prejšnjih odgovorov predvidevam, da učiteljica pri nekaterih učencih ne vidi njihovih težav in se ji zato pri teh učencih prilagoditve ne zdijo ustrezne.

### **6.3 Prilagajanje poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s specifičnimi bralno- napisovalnimi težavami**

Nadalje sem želela ugotoviti, če in kako učiteljice prilagajajo poučevanje učencem s SBNT. U1 je odgovorila, da pozna potek učnega procesa, kaj vse mora učenec narediti, da reši nalogo. *»[...] pri vseh dijakih, ali ima takšno ali drugačno motnjo, jaz te procese oz. te stopnje reševanja tudi upoštevam«* (7U1). Doda še, da je njen način dela za vse učence prilagojen, ne glede na težavo, katero ima posamezen učenec. Dela tako, da poskuša učencem olajšati sam način učenja. U1 je glede prilagajanja učencev dejala tudi, da ve, kaj počne posameznik med

poukom in tudi vidi, kje lahko učenci naredijo napako. Na napake jih opozarja sproti, že med poukom. Poleg tega pa učenci med poukom tudi zelo veliko vadijo. Hattie (2018, str. 156) pravi, da če učitelj spremlja učence med poukom ter ve, kateri učence kaj počne in na kakšen način, lahko tudi predvidi, kje bodo učenci naredili napake ter jih na to tudi opozori in sproti podaja povratno informacijo. Iz odgovorov U1 se vidi, da poskuša izpeljati kakovosten pouk za vse učence. Se pa sprašujem, v kolikšni meri je pouk res prilagojen učencem s SBNT, saj menim, da če U1 ne prepozna učencev s SBNT, ne more prilagoditi niti pouka glede na potrebe teh učencev.

Podobno kot U1 je odgovorila tudi U4, ki pravi, da skozi delo učenca vidi, kaj učenec potrebuje in se mu prilagodi. V nadaljevanju je U4 povedala: »[...] *Poskusim pa učencem na več načinov razložiti snov. Veliko pišem na tablo, podčrtujem, obkrožujem ter jim še enkrat razložim na glas.*« Učiteljica pove tudi, da poskuša pouk prilagoditi večini učencev. Doda pa še, da učencem s SBNT pri pouku poveča pisavo na delovnih listih, učence s SBNT ne sili brat ter poskuša pouk oblikovati tako, da ti učenci niso pod pritiskom. Kot sem že prej omenila mnenje Hattieja in Reida, lahko omenim še Peklajevo (2016, str. 41), ki podobno trdi, da je pri poučevanju učencev s SBNT potreben veččutni pristop, saj ko je snov učencem razložena na več načinov, lahko učenec sam izbere pristop, ki mu najbolj ustreza.

Iz odgovorov učiteljic U2 in U3 lahko predvidevam, da ne prilagajata pouka učencem s SBNT. U2 je dejala, da pri pouku sproti preverja razumevanje snovi vseh učencev, učence s SBNT ne izzove k branju, vendar pa pouka posebej za učence s SBNT ne prilagaja. Ustrezno se mi zdi, da U2 preverja razumevanje vseh učencev, saj s tem preveri tudi razumevanje snovi učencev s SBNT. Menim pa, da bi lahko poučevanje še bolj prilagodila potrebam učencem s SBNT. U3 je pa povedala, da zaradi težav z disciplino v razredu pouka učencem s SBNT ne prilagaja. Prav tako pa je težavo z disciplino imela tudi U4, ki dela na SPSS, vendar pouk učencem s SBNT prilagaja. U4 je na SPSS zaposlena že 24 let in ima zato verjetno veliko več izkušenj s poučevanjem učencem s SBNT, poleg tega pa ima tudi sina s SBNT in na podlagi tega lahko menim, da ima potemtakem tudi več znanja. U3 se je sicer letos prvič zaposlila na SPSS, vendar pa ima že osem let izkušenj s poučevanjem. Iz izjave U3 lahko menim, da je učiteljica v prvi fazi profesionalnega razvoja po Fuller, saj je osredotočena na svojo »preživitveno« vlogo in položaj v razredu (Javornik Krečič 2008, str. 25). Obremenjuje se z vprašanji discipline ter ni osredotočena na potrebe posameznih učencev in na to, kako spodbujati učenje učencev.

V nadaljevanju sem učiteljice vprašala, kakšne izkušnje imajo s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja učencev s SBNT. U2 in U3 sta dejali, da nimata veliko izkušenj z učenci s SBNT. U3 je dodala, da nima veliko izkušenj z učenci s SBNT, ker je šele letos začela delat na SPSŠ in se je tudi šele letos seznanila s prilagoditvami, ki jih ti učenci imajo, ter jih pri preverjanju in ocenjevanju znanja tudi upoštevala. Obe učiteljici imata kar nekaj let delovnih izkušenj z učenci, še posebej U3, ki poučuje že 30 let. Menim, da je U3 poučevala kar nekaj učencev s SBNT, vendar ni vedela, da imajo učenci te težave.

U4 je kot U2 dejala, da so izkušnje odvisne od učenca. Dodala je še, da je večina učencev zelo delovnih, se pripravljениh učiti in tako se z leti trud pokaže tudi na uspehu učencev. »[...] Nekateri potrebujejo v četrtem letniku le še podaljšan čas. Ne potrebujejo več spremljanja, da jih opozarjam na napake med testi« (7U4). Podobno kot pravi Reid (2007, str. 69) tudi Magajna (2006, str. 23) zapiše, da lahko z delom učenec napreduje, potrebuje manj prilagoditev in tako razvije vse svoje potenciale. U1 pa je glede izkušenj pri preverjanju in ocenjevanju učencev s SBNT povedala, da ji je v veliko pomoč, če ji učenec že sam pove, da ima SBNT, kaj pri tem doživlja in katere napake se mu po navadi ponavljajo med testom. S tem pa tudi sama lažje pomaga učencu. Prav tako pa tudi Kavkler idr. (2008, str. 26) izpostavijo, da je pri nudenju pomoči učencem s SBNT treba upoštevati tudi učenčev mnenje in ga vprašati, kaj on potrebuje, da se bo lažje učil in dosegal uspehe v šoli.

Na vprašanje, kako učiteljice preverjajo in ocenjujejo učence s SBNT, sta U1 in U3 odgovorili, da preverjata pisno. U1, učiteljica matematike, je dodala še, da če kateremu učencu bolj ustreza ustno, se mu prilagodi, drugače pa preverja in ocenjuje znanje učencev pisno. »[...] Ne bom rekla, da je ustno ocenjevanje zapravljanje časa, ampak težko je pripraviti cel razred, da ti enega sprašuješ, ostali bodo pa temu sledili« (15U1). Poleg tega je še povedala, da med poukom z vsemi učenci zelo veliko vadijo in na tak način sproti preverja znanja učencev, učenci pa utrjujejo snov. Prav tako ima pri preverjanju in ocenjevanju znanja tudi sistem pisanja kratkih testov, ki jih učenci pišejo sproti in vsem učencem pomagajo pri učenju za redni test, ko učenci spoznajo napake, ki so jih naredili. Učenec lahko na vsakem od teh kratkih testov doseže 20 % skupne ocene. Pet testov oceni, če jih pišejo več, pa tiste z najslabšimi rezultati ne upošteva pri ocenjevanju znanja. Pri preverjanju in ocenjevanju upošteva vse pravilne postopke, tudi če rezultat ni pravilen, učence »z motnjami« sproti opozarja na napake in jih tudi tolerira. Kavkler (2011b, str. 131) zapiše, da je dobro, da učitelj sproti preverja učenčev znanje, saj tako dobi vpogled v učenčeva močna področja in kje bi se učenec lahko še izboljšal. Prav tako pa dobi dobro povratno informacijo tudi učenec (prav tam).

U3 je mnenja, da je matematika predmet, pri katerem moraš znanje učencev preveriti v pisni obliki. Pravi še, da nekaj učencev s težjo obliko SBNT med testom spremlja med pisanjem testa. Učenca obvesti, kdaj piše test. »[...] Med testom sem z učencem dogovorjena, da mu pri nalogi ali postopku, če se zmoti, narišem križec.« (7U3) Tako da učencu možnost, da še enkrat preveri postopek naloge. U2 in U4, učiteljici slovenščine, pa preverjata pisno in ustno. U4 je dejala, da večino ocen dobijo učenci iz pisnega dela, preverja pa tudi ustno. »[...] Ustno kar nekaj učencev odgovarja izven razreda, ker jim je v razredu neprijetno« (9U4). Prav tako kot U3 tudi U4 nekaj učencev s težjo obliko SBNT med pisanjem testa spremlja in s prstom pokaže na napako, če presodi, da se je učenec zmotil zaradi težav, ki jih ima. Poleg tega učence tudi opozori, da si večkrat preberejo navodila. Kot sem že omenila, tudi Kavkler (2011b, str. 137) izpostavi, da je zelo učinkovita metoda pri preverjanju in ocenjevanju znanja, da učitelj učenca s SBNT spremlja pri reševanju testa pri predmetih, ki učencu povzročajo največ težav, pri razumevanju navodil in reševanju nalog. U2 učencem s SBNT pri preverjanju in ocenjevanju znanja omogoča več časa za reševanje testa, pri ustnem delu pa ima učenec več časa za razmislek. Poleg tega lahko učenec piše test tudi v kabinetu. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja tolerira mešanje in izpuščanje črk, ne tolerira pa pravopisnih napak, kot so male in velike začetnice, ločila, vejice in pike. Menim, da je ustrezno, da U2 učencu pri preverjanju in ocenjevanju znanja omogoča podaljšan čas ter jim omogoči pisanje v kabinetu, kjer se učenec lahko v mirnem prostoru bolj sprosti in zbere pri odgovarjanju na vprašanja. Ne zdi se mi pa ustrezno, da U2 ne tolerira pravopisnih napak učencem s SBNT. Različni avtorji (Magajna 2011; Peklaj 2016; Reid 2002, 2007) zapišejo, da imajo učenci pri pisanju, poleg slovničnih napak, težave tudi pri pravopisu. Menim, da je U2 mnenja, da bi se učenci s SBNT z delom lahko naučili pravopisnih pravil ter jih pri pisanju tudi pravilno uporabljali. Tako lahko predvidevam, da bi U2 potrebovala več znanja o SBNT, saj bi morala pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT tolerirati tudi pravopisne napake, ki izhajajo iz SBNT.

Podobno vprašanje sem zastavila tudi učencema. Vprašala sem ju, kako učitelji najpogosteje preverjajo in ocenjujejo njuno znanje, v kolikšni meri učitelji upoštevajo prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter katere prilagoditve bi jima olajšale preverjanje in ocenjevanje znanja. USP je dejal, da znanje najpogosteje izkazuje v pisni obliki ter da učiteljice zelo upoštevajo prilagoditve, ki jih ima. Še posebej je izpostavil, da ga učiteljice med reševanjem testa spremljajo, ko naredi napako, ga opozorijo ter mu dajo čas za razmislek. Dodal je še, da mu dosedanje prilagoditve ustrezajo in ne potrebuje dodatnih. Odgovor učenca se ujema z odgovorom U3 in U4, da USP med reševanjem testa spremljata. UGP pa je dejal, da

učitelji preverjajo njegovo znanje v pisni in ustni obliki, odvisno od učitelja. Dodal je še, da v večini učitelji upoštevajo samo podaljšan čas ter da v večini ne tolerirajo pravopisnih napak. *»[...] Ampak to zato, ker sem problematičen, ne sodelujem med poukom in potem mislijo, ti ne delaš, kar bi moral, zakaj bi ti mi kaj upoštevali«* (2UGP) Poleg tega je učenec povedal, da si želi, da bi mu učitelji tolerirali pravopisne napake. Reid (2007, str. 25) pravi, da je pomoč učitelja v razredu odvisna tudi od učenca, v kolikšni meri med poukom sodeluje in koliko dela in truda je pripravljen vložiti za uspeh. Ker UGP med poukom ne sodeluje, predvidevam, da imajo učitelji občutek, da je len, da se mu ne da sodelovati in mu zato tudi ne želijo upoštevati prilagoditev. Menim, da bi v tem primeru prišlo prav posvetovanje, saj bi svetovalna delavka lahko učiteljem pomagala poiskati ustrezen pristop za delo in pomoč temu učencu (Pečjak in Košir 2017, str. 70). Izkazalo se je, da učiteljice večinoma preverjajo in ocenjujejo znanje pisno, v individualnih programih je pa pri večini učencev s SBNT pri prilagoditvah napisano, da naj, če je le mogoče, čim več preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT temelji na ustnem delu. Prav tako Reid (2002, str. 16) ugotavlja, da večina preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT temelji na pisnih izdelkih, kar pa za večino učencev s SBNT ni najbolj ustrezen način izkazovanja znanja.

Glede prilagajanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT sem učiteljice vprašala tudi, kako se po njihovem mnenju preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT razlikuje od ostalih učencev. U1 je dejala, da pri vseh učencih upošteva pravilne postopke reševanja naloge. Pri pregledovanju testa vidi, kako je nekdo reševal ter presodi, ali gre za SBNT ali za neznanje. Dodala je, da imajo učenci s SBNT povečano pisavo pri testih, drugačno obliko pisave in podaljšan čas. Poleg tega ji pa tudi učenci sami povedo, kaj jim pomaga pri reševanju testov. U2 je povedala, da potrebujejo učenci s SBNT pri preverjanju in ocenjevanju znanja miren prostor, barvne teste in več časa za razmislek. U3 in U4 sta dejali, da nekaj učencev s SBNT piše teste v razredu z ostalimi učenci, nekaj učencev s težjo obliko SBNT pa obe učiteljici spremljata. U3 je še povedala, da ne točkuje napak v postopku, kot so mešanje števil, matematičnih izrazov in računskih operacij. Tisti učenci, ki jih spremlja, pišejo teste na zeleni in rdeči podlagi, v kabinetu pred začetkom prve ure ali pa po koncu pouka. U4 je dejala, da se učencem s SBNT bolj prilagaja, ne upošteva slovničnih in pravopisnih napak pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Poleg tega enemu učencu omogoča pisanje na zeleni podlagi. Z vsakim učencem se posebej zmeni, kdaj bi pisal test. Pozorna je, da pišejo teste čim bolj zgodaj, ko so učenci še dovolj zbrani.

Če ponovim, lahko povzamem, da učiteljice delno prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja. Učiteljice v večini sicer upoštevajo prilagoditve, ki jih imajo učenci s SBNT predvidene v individualnem programu, vendar pa menim, da bi lahko preverjanje in ocenjevanje znanja še bolj prilagodile potrebam tem učencem. Največkrat učiteljice omenjajo, da omogočajo učencem povečano pisavo na testih, drugačno obliko pisave, barvne teste, podaljšan čas ter toleriranje slovničnih in pravopisnih napak, ki izhajajo iz primanjkljajev na posameznem področju učenja. Poleg tega učiteljica U4 nekaj učencev med testi tudi spremlja in opozori na napake, ki jih naredijo zaradi SBNT. Menim pa, da bi vse učiteljice lahko še bolj prilagodile poučevanje učencem s SBNT, še posebej pa bi U2 in U3 tem učencem lahko še bolj pomagale pri soočanju s težavami, ki jih imajo.

#### **6.4 Pozitivne in negativne izkušnje učiteljev v procesu nudenja pomoči učencem s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole**

V nadaljevanju bom predstavila nekaj pozitivnih in negativnih izkušenj učiteljic v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samimi učenci, ki jih poučujejo, z njihovimi skrbniki in z vodstvom šole.

U1 je dejala, da je imela negativno izkušnjo z enim od neodzivnih staršev učenca s SBNT. Pri pouku je opazila, da z učencem »nekaj ni v redu« in da bi bilo dobro, da bi se z njim nekdo ukvarjal ter da bi diagnosticirali njegove težave, vendar se starši njenemu povabilu na govorilne ure niso odzvali. »[...]Niti na govorilne ure ne pridejo, jaz dijaka ne morem diagnosticirati, vidim pa, da nekaj ni v redu« (21U1). Ko sem U1 vprašala, kako se je soočila s to negativno izkušnjo, je odgovorila: »Starše s pedagoginjo opozarjava že od prvega letnika naprej, pa je dijak zdaj v tretjem letniku, pa ni še vedno nobenega odziva od njih.« Iz odgovora U1 je razvidno, da ima učenec verjetno SBNT, vendar so njegovi starši neodzivni na opozorila U1, da njihov otrok potrebuje njihovo in strokovno pomoč. Reid (2007, str. 67) izpostavi, da imajo starši pri nudenju pomoči učencu s SBNT pri spopadanju z njegovimi težavami pomembno vlogo. Učencu nudijo podporo in mu stojijo ob strani. Poleg tega pa pomoč staršev vpliva tudi na učenčevo samopodobo in učenčev uspeh v šoli. Ob prepisu intervjujev sem ugotovila, da sem U1 zastavila premalo podvprašanj, ali ima učenec vseeno prilagoditve, ne glede na to, da nima odločbe, in kako mu glede na okoliščine U1 tudi pomaga. Iz odgovora U1 lahko predvidevam, da učiteljica ne glede na neodzivnost staršev učencu poskuša čim bolj pomagati in mu prilagoditi pouk, vendar bi mu lahko z usmeritvijo v postopek za diagnosticiranje

njegovih težav še bolj pomagala, saj bi se tudi bolj natančno vedelo, za kakšne težave gre pri učencu.

U2 je imela pozitivno izkušnjo z učenko, ki je imela po njenem mnenju SBNT. Dejala je, da je v prvem letniku dobila učenko, ki je zelo zamenjevala črke, tudi velike in male začetnice, ni pisala niti vejic niti pik. Potem se je U2 dogovorila z učenkinino mamo, da bo to vadila pri njej pri pouku in tudi doma. Čez čas pa teh napak več ni bilo več in da zdaj *»lepo piše velike in male začetnice, kot je treba.«* Zdi se mi ustrezno, da je U2 želela učenki pri njenih težavah pomagati in da se z različnimi vajami da SBNT omilit, da niso več tako izrazite, vendar pa se sprašujem, če je bil način pomoči ustrezen in kako je te vaje doživljala ta učenka. Kot sem omenila že zgoraj, je U2 mnenja, da učenci s SBNT nimajo težav s pravopisom, če se le dovolj potrudijo. Kot pravijo različni avtorji (Magajna 2011; Peklaj 2016; Reid 2002, 2007) pa ravno upoštevanje pravopisnih pravil učencem s SBNT povzroča kar nekaj težav. Zanimivo bi bilo v tem primeru slišati tudi učenkinino stran, ali so se ji zdele vaje ustrezne in učinkovite ter kako je vse to doživela ona. Sprašujem se pa tudi, če je pri učenki šlo za SBNT, saj učencem s SBNT z delom in vajami težave pri pravopisu ne izzvenijo. Menim, da bi bilo tudi tu koristno posvetovanje, saj bi lahko svetovalna delavka učiteljici pomagala ugotoviti, kakšne težave ima učenka, ter na podlagi tega podati nasvet za ustrezno pomoč pri učenkinih težavah.

U3 je imela pozitivno in negativno izkušnjo. Negativno izkušnjo je imela z učenko s SBNT, katera se je skoraj izpisala iz šole. Učenka naj bi po besedah učiteljice imela SBNT, nima pa odločbe, ker je ni hotela imeti. U3 je dejala: *»[...] Učenke ni bilo pri pouku, pogosto je špricala pouk, niti teste ni prišla pisat. Kadar sem govorila z njeno mamo po telefonu, sva se vse korektno dogovorili, vendar se potem ni nihče tega držal. Učenka je še naprej špricala pouk, ni pisala testov.«* Ko se je učenka želela izpisat iz šole, se je z negativno izkušnjo soočila tako, da se je skupaj s pedagoginjo z učenko pogovorila ter jo prepričala, da ostane na šoli in ponavlja razred. *»[...] Naslednje leto bo učenka šla v postopek za pridobitev odločbe. Bomo videli, kako bo«* (13U3) Iz odgovora U3 lahko predvidevam, da učenka pri njenih težavah ni imela podpore. Delno temu prepisujem tudi razlog, zakaj učenka ni imela odločbe. Peklaj (2016, str. 5) zapiše, da lahko učenci, ki v šoli ne doživljajo uspeha, šolanje zapustijo zelo zgodaj in tako dosežejo le nižje stopnje izobrazbe. Tako imajo manjše možnosti za zaposlitev, možno je pa tudi to, da zaposlitev izgubijo in težko najdejo drugo zaposlitev. Menim, da bi U3 morala ukrepati, preden je prišlo tako daleč, da se je učenka želela izpisat iz SPSS. Ko je pri učenki zaznala težave, bi lahko skupaj s svetovalno delavko poiskali vzroke za njene težave ter na podlagi tega tudi oblikovali načrt pomoči za to učenko.

Pozitivno izkušnjo pa je U3 imela z USP, ki ima težjo obliko SBNT. Na začetku leta, ko je pisal test z ostalimi učenci, je bil ocenjen negativno, »saj je že v prvi vrstici zamešal številke, matematične pojme.« Dejala je, da je takoj vedela, »da učenec potrebuje spremljanje med reševanjem testa. Od takrat naprej nima več težav.« V tem primeru bi lahko U3 zastavila še kakšno podvprašanje in bolj natančno vprašala, kako poteka spremljanje USP. Menim pa, da je v tem primeru U3 strokovno in avtonomno ravnala ter učencu prilagodila preverjanje in ocenjevanje na tak način, da je lahko pokazal svoje znanje.

U4 je imela negativno izkušnjo s prejšnjim ravnateljem SPSŠ, s trenutno ravnateljico pa ima pozitivne izkušnje. Dejala je, da se je v prisotnosti prejšnjega ravnatelja nekaj učencem zgodila krivica. Njena učenka s SBNT je imela težave pri angleščini, saj ji učiteljica angleščine ni upoštevala SBNT pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Ker je učenki želela pomagat, je naprej za pomoč prosila svetovalno delavko. Ker ni bilo nobenih sprememb, je za pomoč prosila ravnatelja, a je bil tudi ta neodziven na njene prošnje. »[...] Tako so bili ti učenci prepuščeni sami sebi. Jaz pa tudi nisem mogla nič« (18U4). Menim, da se je U4 ustrezno odzvala v tej situaciji in želela učenki pomagati. V takih primerih pa je zagotovo potrebno ukrepanje in podpora vodstva, da pri nastalih problemih pomaga poiskati ustrezno rešitev.

Pri opisu pozitivnih izkušenj je U4 izpostavila, da se na trenutno ravnateljico lahko vedno zanese. Pravi tudi, da trenutna ravnateljica spodbuja učence: »[...] Jaz vam sploh povedat ne znam, koliko mi kot učiteljici pomeni podpora vodstva. Odkar je prišla, so tudi ostali učitelji, tudi če niso hoteli, bili enostavno kar malo prisiljeni upoštevati prilagoditve, ki jih imajo učenci z disleksijo.« Od takrat naprej imajo njeni učenci s SBNT opazno manj težav pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Ta izkušnja U4 je primer dobre prakse podpore vodstva. Pomembno je, da ravnatelj v primerih neuspešnega sodelovanja med učitelji kot mediator priskoči na pomoč pri reševanju problemov (Peklaj in Pečjak 2008; Javornik Krečič 2008).

Na podlagi izkušenj, ki so jih imele učiteljice, lahko še enkrat omenim, da na učiteljevo pomoč učencev s SBNT vplivajo različni dejavniki. Iz opisov izkušenj, ki so jih podale učiteljice, je razvidno, da na prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja vplivajo učiteljeva pojmovanja, znanje in kompetence; sodelovanje med učitelji in starši; sodelovanje med učitelji in svetovalno delavko šole ter med učitelji in vodstvom šole. Peklaj in Pečjak (2008, str. 156) izpostavita, da je sodelovanje med učitelji, starši, svetovalno delavko in ravnateljem ključnega pomena za uspešno reševanje učenčevih težav.



## **6.5 Pozitivne in negativne izkušnje učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami pri preverjanju in ocenjevanju znanja**

Poleg učiteljic sem tudi učenca s SBNT vprašala o pozitivnih in negativnih izkušnjah pri preverjanju in ocenjevanju znanja. UGP je imel negativno izkušnjo z eno izmed učiteljic. Esej, katerega je pisal, je bil zaradi velikega števila slovničnih in pravopisnih napak ocenjen z negativno oceno. Učencu se ta ocena v primerjavi z oceno sošolca ni zdela pravična, zato je za pomoč prosil svetovalno delavko šole. »[...] *in pol se je profesorca neki tam jezila, da itak nič ne delam med poukom, da mam ful napak, da tut malih in velik črk ne pišem prov in vejic, [...] sam pol me je vseen ocenla pozitivno*« (5UGP). Menim, da bi UGP lahko zastavila še kakšno podvprašanje glede na to, katere napake je imel v eseju, kakšno je njegovo delo pri predmetu in kako je potekal razgovor med njim, učiteljico in svetovalno delavko in zakaj je učiteljica, kljub že dodeljeni negativni oceni, učenca ocenila pozitivno. Lahko pa predvidevam, da učiteljica, zaradi učenčevega nesodelovanja med poukom, ni bila pripravljena upoštevati prilagoditve, ki jih ima UGP predpisane v individualiziranem programu. Marentič Požarnik (2012, str. 267) zapiše, da je učenčev izdelek objektivno ocenjen, če je odvisen le od količine in kakovosti učenčevega znanja ter ni odvisen od značilnosti učenca. V primeru izkušnje, ki jo opisuje UGP, je verjetno, da je pri ocenjevanju prišlo do subjektivne napake, »halo učinka«, da je na začetno oceno učenca poleg znanja neupravičeno vplivalo tudi učiteljičino mnenje o tem učencu. Se mi pa ne zdi ustrezno, da je učiteljica pod pritiskom svetovalne delavke popustila, saj svetovalna delavka ni usposobljena za preverjanje in ocenjevanje učencev. Menim, da bi morala svetovalna delavka vzpostaviti boljši odnos z učiteljico. Učiteljici bi lahko še enkrat predstavila težave in prilagoditve, ki jih ima učenec s SBNT. Poleg tega pa bi lahko organizirala tudi kakšno delavnico na to temo. Tako bi lahko U2 pridobila več znanja o SBNT ter v prihodnje bolj upoštevala prilagoditve, ki jih imajo učenci s SBNT.

USP je pa imel pozitivno izkušnjo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Dejal je, da je imel pozitivno izkušnjo že na začetku šolanja na SPSŠ. Že v osnovni šoli je imel podaljšan čas, vendar ga učitelji niso spremljali med reševanjem testa. »[...] *Tuki na tej šoli so vsi zelo prijazni. Profesorce me spremljajo pri reševanju testov pri tistih predmetih k rabm pomoč. Opozorijo na napake in ne upoštevajo napake, ki jih naredim zaradi disleksije*« (5USP). Iz učenčeve izkušnje je razvidno, da učiteljice upoštevajo prilagoditve, ki jih ima USP, ter da ga, kot sem že omenila, tudi spremljajo med testom pri tistih predmetih, ki mu povzročajo največ težav.

Na podlagi izkušenj obeh učencev s SBNT lahko dodam, da je iz njunih izkušenj razvidno, kako na prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT vpliva tudi učencev odnos do pouka, učenčevo sodelovanje med poukom, učiteljeva objektivnost ali subjektivnost pri ocenjevanju znanja učencev in sodelovanje med učencem, učiteljem in svetovalno delavko.

## **6.6 Učiteljeve dileme pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

V nadaljevanju me je zanimalo, ali so se učiteljice kdaj med preverjanjem in ocenjevanjem znanja učencev s SBNT znašle v dilemi. U1 je dejala: *»Jaz sicer lahko dijakom pomagam skozi srednjo šolo priti, ampak dijak, ki je vedno na meji med ena in dve, bo na maturi propadel, ker jaz ga ne morem tako dobro pripraviti, da bo pa tam vseeno uspešen [...]. Menim, da bi U1 lahko zastavila še kakšno podvprašanje, ali imajo tisti učenci s SBNT, kateri imajo pri njej slabše ocene, slabše ocene zaradi SBNT, neznanja, zaradi kombinacije obojega ali pa zaradi nižjih intelektualnih zmožnosti. V povezavi z maturo, ki jo opravljajo učenci četrtil letnikov, sta v dilemi tudi U3 in U4. U4 se sprašuje, če učence s SBNT dovolj dobro pripravi na poklicno maturo, saj na maturi ni toliko prilagoditev kot jih imajo učenci pri njej. U3 pa se podobno kot U4 sprašuje, ali so ti učenci pravično ocenjeni. »[...] Največkrat razmišljam, ali so ti učenci pravično ocenjeni? Potem na koncu je matura. Ne vem, če sem jih dovolj dobro pripravila, pa tudi to, ali sem bila mogoče kdaj pa kdaj preveč mila pri ocenjevanju ali pa kdaj preveč stroga« (11U3). Menim, da so dileme učiteljic dobra iztočnica za refleksijo njihovega dela in s tem tudi iztočnica za še bolj kakovosten pouk. Iz njihovih odgovorov lahko predvidevam, da si želijo pomagati učencem s SBNT ter jih tudi ustrezno pripraviti, da bodo na maturi uspešni. Poleg tega pa je matura stresna tudi za učitelje, saj je zraven učenčeve uspešnosti v določeni meri tudi pokazatelj uspešnosti učiteljev (Javornik Krečič 2008, str. 41). Menim, da bi lahko v tem primeru učiteljice do ustreznih rešitev prišle s pomočjo supervizije. Ob izmenjavi različnih mnenj in usmerjanja supervizorja bi lahko prišle do lastnih možnih rešitev, kako bi se lahko soočile s to dilemo. Prav tako pa bi se učiteljice lahko ob refleksiji lastnih izkušenj naučile tudi novih vzorcev ravnanja (Kobolt in Žorga 2006, str. 166).*

U4 v nadaljevanju izpostavi še dilemo glede zadostnega števila strokovnih delavcev, ki nudijo učencem SBNT pomoč. *»Že kar nekaj časa razmišljam o tem, da bi naša šola potrebovala okrepitve, kar se dela z učenci z disleksijo tiče, saj jim imamo res veliko in je včasih res težko vsem zagotoviti dodatno pomoč« (14U4). Eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na pomoč učencem z učnimi težavami, je tudi zadostno število učiteljev in svetovalnih delavcev*

(Čačinovič Vogrinčič in Bregar Golobič 2008, str. 192). Če so učitelji preobremenjeni, zelo težko pomagajo vsem učencem, ki potrebujejo pomoč.

U2 pa pravi, da je včasih v dilemi pri razbiranju, kaj je učenec želel napisat. Poleg tega je tudi dejala, da včasih ne ve, ali gre za neznanje ali za disleksijo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Podobno vprašanje si zastavlja tudi U3, ki opisuje, da je včasih zelo zmedena in ne ve, kako bi učenca ocenila: *»Če je postopek pravilen in rezultat ni, mu ne morem dat vseh pik. Pa vem, da učenec razume in obvlada snov.«* Kavkler (2011, str. 136) učitelju v dilemi, ali gre pri učenčevi napaki za SBNT ali za neznanje, predlaga, da lahko ustno preveri učenčevo razumevanje snovi in tako vidi razlog za napake. Če so razlog napake SBNT, lahko učitelj da učencu še eno priložnost in tako še enkrat preveri njegovo znanje (prav tam).

U2 v nadaljevanju še doda: *»Ne vem, če je prav, da velikih in malih začetnic ne toleriram pri ocenjevanju.«* Iz učiteljičinega odgovora je razvidno, da je učiteljica analizirala svoje preverjanje in ocenjevanje znanja učencem s SBNT, ter da si želi, da bi bili učenci ustrezno ocenjeni. Naj še enkrat omenim mnenje Lagerwefa (1996 v Javornik Krečič 2008, str. 33), ki izpostavi, da je ključno, da učitelj »pretrese« svoja prepričanja in jih na tak način spreminja, saj se tudi učitelj uči ter poklicno spreminja, kar pa lahko pripelje do preoblikovanja izkušenj in pojmovnih okvirov. Po Gowu in Kemberju (1993 v Javornik Krečič 2008, str. 34) je spreminjanje učiteljevih prepričanj spodbuda za spreminjanje delovanja učitelja in s tem tudi za izboljšanje učnih rezultatov pri učencih. Menim, da bi bilo dobro, da bi učitelji svoje pomisleke »pretresli« skupaj z drugimi učitelji ter se medsebojno posvetovali ob sodelovanju s svetovalno delavko.

## **6.7 Podpora učiteljev pri učenčevih dilemah in težavah pri preverjanju in ocenjevanju znanja**

V okviru raziskave me je tudi zanimalo, ali se lahko učenca s SBNT ob dilemah pri preverjanju in ocenjevanju znanja zaneseta na učitelje. UGP je dejal, da se na učitelje ne more zanesti: *»Ja pač, ker sem problematičen, se jim ne da ukvarjati z mano. Kar koli jim rečem ali pa prosim za pomoč, itak pol ne upoštevajo. [...] če bi tudi jaz bolj sodeloval med poukom, potem bi pa tudi učitelji pokazali več zanimanja. Pa tut ni mi kul težit glede tega, ker tudi jaz sam ne delam neki ful.«* Kot sem že zgoraj omenila, lahko učitelji pri učencih, ki imajo SBNT in ne sodelujejo med poukom, dobijo občutek, da so »leni«. Iz zgornjega odgovora učenca in prejšnjih podobnih učenčevih odgovorov lahko predvidevam, da na učencev odnos do pouka vplivajo tudi njihove

težave in odnos učiteljev do njega. Reid (2007, str. 69) zapiše, da se v večini učenčeve težave nanašajo neposredno na učenje. Če pa učenec ni uspešen pri opismenjevanju in se mu zdi šolsko delo težko, je zelo verjetno, da bo nezainteresiran za pouk. Učenci so lahko zelo občutljivi, če čutijo, da so na določen način drugačni od drugih. Učenci, ki imajo SBNT, se bolj pogosteje obravnavani pri svetovalnih delavcih. Poleg tega se pa tudi ocenjevanje in pomoč učencev s SBNT pogosto izvaja izven razreda. Tako ima lahko učenec občutek, »da mu nekaj manjka«, posledično pa se učenju lahko tudi hitro upre. Zaradi tega pa lahko, kot sem že prej omenila, učitelji učenčeve težave zamenjajo za lenobo ali pomanjkanje zanimanja za šolsko delo (prav tam, str. 19). Zato se mi zdi pomembno, da učitelji pomagajo učencem pri spopadanju s težavami. Menim, da bi lahko učitelji učencu z UGP bolj pomagali pri njegovem soočanju s primanjkljaji na posameznem področju učenja, ki jih ima. Zato se mi zdi smiselno, da bi lahko učitelji več pozornosti namenili učenčevim močnim področjem, kot pa izpostavljanju primanjkljajev. Prav tako bi mu lahko pomagali razviti tudi učne strategije, s katerimi bi bil bolj učinkovit pri učenju. Če je učenec uspešen vsaj na enem področju v okviru šolskih zahtev, mu ta uspeh daje občutek, da delno obvladuje svoje življenje (Magajna 2008, str. 25). Učitelji naj bi učencu pomagali, da čim bolj spozna svoja močna in šibka področja, da razvije realistično samovrednotenje in ob tem vse svoje zmožnosti (Marentič Požarnik 2012, str. 208). Šola naj bi bila organizirana tako, da lahko vsak učenec doseže določen uspeh na nekem področju (prav tam).

USP je pa odgovoril, da se lahko na učitelje kadar koli zanese. *»Če imam kakšno težavo, ali pa če še ne znam dovolj za test, se s profesorami zmenim, kdaj bi pisu«* (7USP). Iz učenčevega odgovora lahko razberem, da ima učenec dober odnos z učitelji ter se lahko ob dilemah in težavah obrne na njih. Marentič Požarnik (2012, str. 208) zapiše, da je pomembno šolsko ozračje, ki spodbuja učenca pri dosegljivih ciljih ter jim pri tem nudi tudi podporo pri učenju.

## **6.8 Stališča učiteljic o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami**

V nadaljevanju sem prav tako želela ugotoviti, kakšna so stališča učiteljic o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Učiteljice nisem neposredno vprašala, kakšna so njihova stališča, saj sem predvidela, da na tak način ne bi prišla do pristnih odgovorov. Zato sem stališča učiteljic posredno razbrala iz različnih odgovorov na zastavljena vprašanja.

U3 je o učencih s SBNT dejala: *»So pa drugače ti učenci enaki kot ostali učenci, ki nimajo disleksije. Motnje, ki jih imajo, ne bi vzela kot nekaj slabega. Potrebujejo pač samo dodatno*

*pomoč.*» Podobno je povedala tudi U4: *»Gledam pa na to, da vsakega učenca pripeljem do konca srednje šole. Pri meni učenec ne more bit neuspešen. Pri vsakem poskušam najti močna področja. Sproti pa probam še posebi tiste učence z močno disleksijo motivirat, da bodo zmogli.*« Iz zgornjih odgovorov lahko predvidevam, da imata U3 in U4 pozitiven odnos do učencev s SBNT. Učiteljice učence s SBNT pri pouku motivirajo in spodbujajo pri doseganju njihovih uspehov. Marentič Požarnik (2012, str. 207) pravi, da se občutek lastne zmožnosti pri učencih postopoma razvija, nanj pa zlasti vplivajo šolske izkušnje. Zato je pomembno, da imajo učenci s SBNT občutek, da učitelji verjamejo v njihov uspeh (Reid 2007, str. 68)

Pri U1 in U2 sem pa zasledila tudi negativna stališča oz. napačna prepričanja o učencih s SBNT. U1 je dejala, da je *»en zlo priden dijak, ne glede na težave, ki jih ima*«, lahko pri njej zelo uspešen. Iz izjave U1 je sicer opazen njen pozitiven odnos do učencev s SBNT, vendar pa menim, da ima učiteljica pozitiven odnos samo do tistih učencev, ki so pridni in delavni. Iz tega lahko tudi predvidevam mnenje učiteljice, da če je učenec delaven pri njenem predmetu, potem ta nima težav. Kot sem že omenila pa to pri učencih s SBNT ne drži. V nadaljevanju je U1 dodala še mnenje, da se danes marsikatera stvar zlorablja ter da je normalno, da smo si različni, da ima vsak nekje šibko točko, vendar se ji pa zdi, da se zelo hitro dosodi učencu SBNT. Dodala je še: *»[...] če bi šli vsi na Gotsko na un center, bi vsakmu neki najdl, zagotovo. In je problem, ko vidmo mi kakšnega dijaka in rečemo: pa zakaj ima ta odločbo zaboga. Mi vemo, da je sam totalno len. Zato, ker je neka mama tam vztrajala, da je njen otrok pa bogi ane, je ta dijak dobil odločbo. Zdej so recimo situacije, ko ti te dijake gledaš, nekdo ima odločbo, pa ne veš zakaj, nekdo bi jo pa rabil, pa je nima.*« Podoben odgovor je podala tudi U2: *»[...] Imam pa enega dijaka, ki še vedno menja male in velike začetnice, zamenjuje končnice, l in u. Tukaj se vidi, da dijak spi med poukom, da je nezainteresiran med poukom. Mama ga ujčka, mama mu piše domače naloge.*« Menim, da na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše strokovnjaki za SBNT svoje delo opravljajo zelo profesionalno in strokovno ter učence pravilno diagnosticirajo. Kot sem že večkrat omenila, različni avtorji (Magajna 2008; Reid 2002, 2007; Tomori 2002) pravijo, da lahko učitelji zaradi učenčevega negativnega pristopa do pouka, zaradi težav, ki jih imajo, dobijo občutek, da so ti učenci »leni« in nezainteresirani. To pa vpliva na učiteljevo negativno stališče do teh učencev. Marentič Požarnik (2012, str. 206) zapiše, da učitelji s svojimi pripombami, mnenji in pričakovanji o učencih zelo vplivajo na učenčevo samovrednotenje, kar pa vpliva na učencev uspeh oz. neuspeh v šoli. Menim, da bi morali učitelji v takih primerih, ko se jim zdijo učenci »leni« in nezainteresirani za pouk, skupaj s

svetovalno delavko šole poiskati vzroke za učenčevo obnašanje ter skupaj z učencem iskati rešitve.

Iz odgovorov U2 pa sem razbrala tudi, da se sprašuje: »[...] če bi se lahko z delom skozi osnovno šolo to zadevo dalo rešiti, da to sploh ne bi bil več problem, da bi disleksija izzvenela, ker bi se učenec tok priučil in se naučil učiti, da ne bi imel več težav.« V tem primeru se ne strinjam z izjavo U2, da bi z delom in trdom učenca lahko SBNT izzvenele. Kot pravi Reid (2002, str. 8) so SBNT težave, ki se jih sicer z delom da omilit, vendar pa ima učenec SBNT celo življenje in te težave kljub trdnem delu učenca nikoli povsem ne izginejo. Iz odgovora U2 lahko menim, da učiteljica nima dovolj znanja o SBNT.

## **6.9 Dodatna strokovna usposabljanja**

Nazadnje me je zanimalo, na kakšen način so se učiteljice usposobile za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT, ali vidijo še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT, ali so se udeležile kakšnega dodatnega strokovnega usposabljanja na to tematiko in katere kompetence bi si še želele pridobiti.

U1, U2 in U3 so dejale, da so največ znanj pridobile iz izkušenj med delom. U3 je še dodala, da je nekaj znanja pridobila tudi ob branju literature na to temo. U4 pa je odgovorila: »Kot sem že dejala, moj sin ima disleksijo, zato sem začela sama o tem raziskovat. Veliko sem se sama izobraževala, zaradi sina, sama sem šla na dodatna izobraževanja, prebrala veliko knjig.« Iz odgovorov učiteljic je torej razvidno, da so največ znanja pridobile iz izkušenj ob delu. U3 in U4 sta svoje znanje dopolnili še z branjem literature. Naj še enkrat zapišem mnenje Russell (2008 v Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 127), ki pravi, da je za dobro usposobljenost učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami bistvena njihova iniciativnost, da se sami izobražujejo in poiščejo strokovno literaturo za pridobitev ustreznih informacij, ki jih potrebujejo.

Pri vprašanju, ali učiteljice vidijo še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT, je U1 dejala: »Recimo ne vem, če bi jaz še malo bolj poznala njihove težave, bi lahko mogoče še kaj drugače zastavila. Bi jim lahko lažje pomagala.« Podobno sta zapisali tudi U2 in U3, ki sta rekli, da bi se zagotovo lahko še veliko naučili. U4 pa je odgovorila: »Mislim, da že kar nekaj vem. Bi se pa verjetno lahko še kaj novega naučila.« Iz učiteljicinih odgovorov lahko menim, da bi lahko vse svoje znanje še bolj poglobile. Predvsem pa bi morale več vedeti o težavah in prilagoditvah, ki jih imajo učencih s

SBNT ter na podlagi teh znanj same poiskati ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT.

Nadalje sem učiteljice vprašala, ali so se udeležile kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Od vseh učiteljic se je samo U4 udeležila dodatnih strokovnih usposabljanj na to temo. Učiteljico sem vprašala, katerih dodatnih usposabljanj se je udeležila, koliko časa so trajala in katera znanja je pridobila. U4 je dejala, da se je na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani udeležila nekaj izobraževanj na temo o SBNT, med katerimi je bilo tudi izobraževanje o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT. Izobraževanje je trajalo nekaj dni po par ur na dan. U4 je pridobila naslednja znanja: *»Iz kje izhajajo te težave, kako pomagati, kako se s tem soočit kot mama in kot učiteljica.«* Kot je razvidno iz odgovora U4 in kot sem omenila že v teoriji, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani vsako leto nudi učiteljem različna izobraževanja na področju specifičnih učnih težav (Izobraževalna dejavnost, b. l.). Menim torej, da bi se lahko tudi ostale učiteljice udeležile še kakšnega dodatnega usposabljanja ali izobraževanja o SBNT, glede na to, da je učiteljem na voljo kar nekaj različnih izobraževanj oz. usposabljanj na temo SBNT. S tem bi lahko učiteljice izpopolnile svoje znanje o učencih SBNT. Poleg tega se mi zdi pa tudi ustrezno, da bi svetovalna delavka na šoli organizirala izobraževanje ali pa delavnico na temo SBNT, še posebej na SPSS, kjer se učitelji srečujejo s številnimi učenci s SBNT.

Prav tako me je zanimalo, če si učiteljice želijo udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT in katere kompetence bi si želele pridobiti na usposabljanju. Vse učiteljice so odgovorile, da bi se udeležile kakšnega dodatnega izobraževanja na to tematiko. Tudi glede kompetenc so učiteljice podale podobne odgovore. U1 je odgovorila: *»Predvsem to, kaj bi jim olajšalo učenje. Dans je tok enih izobraževanj, ko se vprašaš, zakaj si tam. Super bi blo, da si res rečeš, aha, to je koristno. Mogoče tut, da bi bil tam kakšen dijak, da bi vidla, kako z njim delat.«* U3 je dejala, da si želi več znanja *»kako pravilno točkovat učence z disleksijo pri matematiki.«* Prav tako si tudi U4 želi več znanja glede prilagajanja pouka učencem s SBNT. U2 pa je povedala, da si želi od *»slovenista, ki se ukvarja z dislektiki, slišat, kako delat s temi učenci, da bi dobila natančna navodila, kaj se upošteva in kaj se ne.«* Na podlagi odgovor lahko razberem, da si učiteljice želijo več znanja, kako še bolj prilagoditi poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja učencem s SBNT. Iz odgovora U2 pa lahko razberem, da SBNT povezuje le s slovenščino ter si želi točno določenih receptov, katerih pa seveda ni, saj ima vsak učenec s SBNT drugačne težave in ga je potrebno obravnavati

individualno. Menim, da bi morale učiteljice glede izobraževanj pokazati večjo samoiniciativnost, se samoizobraževati s prebiranjem različne literature ter se udeleževati dodatnih strokovnih usposabljanj, saj na uspešnost učencev v razredu vplivajo učiteljeve kompetence, delovanje in njegova zavzetost.



## IV SKLEP

Učenčeva uspešnost je na različnih področjih pomembno odvisna od kakovosti učiteljevega izvajanja učnega procesa (Pulec Lah in Kavkler 2011, str. 126). Učenci morajo čutiti, da so sprejeti, ne glede na to, kako uspešni so lahko pri posameznem predmetu (Košak Babuder 2016, str. 270). V magistrskem delu sem se osredotočila na učence, ki imajo specifične učne težave, natančneje specifične bralno-napisovalne težave. Poznavanje značilnosti učenčevih težav pomaga učitelju pri načrtovanju poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT. Poleg učiteljevega znanja je pomembna tudi njegova pripravljenost pomagati in prilagajati pouk tem učencem. Večina raziskav, ki so jih strokovnjaki opravili na področju SBNT, je vezanih na osnovnošolske učitelje, zato sem v magistrskem delu želela s pomočjo kvalitativnega raziskovanja ugotoviti, katere kompetence imajo srednješolski učitelji za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT; kako preverjajo in ocenjujejo znanje; ali se kažejo kakšni primeri dobrih praks in če se pri procesu nudenja pomoči učencem pojavljajo kakšne težave.

U1, U2 in U3 so podale preozko opredelitev SBNT. Iz odgovor učiteljic je razvidno, da premalo poznajo težave, ki jih imajo učenci s SBNT. U4 pa je podala zelo kompleksno opredelitev: »*Gre za izredno širok pojem. Obsega najrazličnejše težave, ki se kažejo s težavo branja, pisanja, pomnjenja, težavami z redom, organizacijo. Kar koli od tega.*« Učiteljice kar dobro poznajo predvidene prilagoditve, ki jih imajo učenci s SBNT. V večini učiteljice učencem omogočajo večjo pisavo na testih, barve teste, drugačno obliko pisave, podaljšan čas pri pisanju. U3 in U4 pa učence med testi tudi spremljata. Toleriranje slovničnih in pravopisnih napak, ki izhajajo iz SBNT, pa je izpostavila le U4. Menim, da je učiteljica bolj empatična za to problematiko, saj ima sina s SBNT in je zato bolj pozorna, da učencem s SBNT čim bolj prilagodi preverjanje in ocenjevanje znanja. Tudi UGP izpostavi, da večina učiteljic ne tolerira slovničnih in pravopisnih napak. To je še posebej opazno pri U2. U3 in U4 se zdijo predvidene prilagoditve za učence s SBNT ustrezne, U2 si želi, da bi bile prilagoditve bolj določene, U1 pa se nekatere prilagoditve pri učencih s SBNT ne zdijo ustrezne. Iz odgovora U2 je razvidno, da si želi točno določenih receptov, katerih pa seveda ni, saj je vsak učenec s SBNT drugačen ter potrebuje individualno obravnavo. Menim, da se U1 zdijo prilagoditve pri nekaterih učencih s SBNT neustrezne zato, ker učiteljica SBNT pri učencih ne prepozna in ne uvidi, da bi učenci potrebovali prilagoditve.

Pri poučevanju učencev se U1 in U4 zelo trudita, da vsem učencem na različne načine razložita snov. U1 je dejala: *»Moj način dela je itak za vse dijake prilagojen, vidiš da ima vsak kakšno pomanjkljivo šibko točko in dejansko je način dela, ki ga izvajam, prilagojen vsem tem različnim dijakom. Sm sem se navadla na to, da jim morem na vse možne načine pomagat skozi delo. Delam tako, da jim probam olajšat sam način učenja.«* Se pa sprašujem, v kolikšni meri je pouk res prilagojen učencem s SBNT. Iz odgovor U2 in U3 je razvidno, da pouka posebej za SBNT ne prilagajata. U2 preverja razumevanje vseh učencev, kar je dobro tudi za učence s SBNT. Menim pa, da bi U2 morala še bolj prilagoditi poučevanje učencem s SBNT. U3 pa zaradi težav z disciplino v razredu pouka učencem s SBNT ne prilagaja. U3 je v prvi fazi profesionalnega razvoja po Fuller, saj je osredotočena na svojo »preživitveno« vlogo in položaj v razredu in ne na potrebe posameznih učencev.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učiteljice delno upoštevajo prilagoditve, katere imajo učenci določene v individualiziranem programu. Vse učiteljice najpogosteje preverjajo znanje učencev v pisni obliki. Menim, da bi lahko učiteljice pogosteje znanje učencev s SBNT preverjale in ocenjevale ustno, saj je večini učencev to bolj ustrezen način izkazovanja znanja kot pa pisanje testa. Poleg tega pa učiteljice z ustnim preverjanjem tudi ugotavljajo, ali so učenci naredili napake zaradi SBNT ali zaradi neznanja. U1 pri preverjanju in ocenjevanju znanja s sistemov kratkih testov sproti preverja znanja učencev. Učencem upošteva vse pravilne postopke, učence s SBNT sproti opozarja na napake in jih tudi tolerira. Tudi Black (2007, str. 2) zapiše, da učenci s sprotim preverjanjem znanja dobijo vpogled v svoje znanje, kaj je bilo dobro in kaj bi lahko še izboljšali. U1 poleg sprotnega preverjanja znanja učencem s SBNT omogoča tudi povečavo pri testih, drugačno obliko pisave in podaljšan čas. Prav tako tudi U2 učencem omogoča podaljšan čas, poleg tega učencem omogoča pisanje v kabinetu. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja U2 učencem tolerira slovnične napake, pravopisnih pa ne. Učenci s SBNT imajo težave tudi pri zapisu pravopisnih pravil (Reid 2002, 2007; Magajna 2011; Peklaj 2016), zato menim, da bi U2 potrebovala več znanja o težavah, ki jih imajo učenci s SBNT. U3 in U4 pa poleg že predstavljenih prilagoditev učence s SBNT med pisanjem testa tudi spremljata. U4 je dejala: *»[...] trije imajo pa zelo močno disleksijo, tko da jih med testom spremljam in s prstom pokažem na napako, če jo zaznam.«* Tudi Reid (2002, str. 20) zapiše, da je pomembno, da učitelj učenca spremlja med pisanjem testa ter tako spozna njegova močna in šibka področja. Te informacije pa pomagajo učitelju pri nadaljnjem delu z učencem (prav tam).

Učiteljice so imele pri preverjanju in ocenjevanja učencev s SBNT tudi nekaj pozitivnih in negativnih izkušenj, iz katerih je razvidno, da na učiteljevo pomoč učencem vplivajo različni dejavniki. Tudi Javornik Krečič (2008, str. 31) zapiše, da na učiteljevo ravnanje v šoli vplivajo različni dejavniki, kot so učiteljeve kompetence, drugi učitelji, starši učencev, svetovalna služba, vodstvo šole itd. Izpostavim lahko nekaj učiteljevih izkušenj. U1 je opisala svoje negativno izkušnjo z enim od neodzivnih staršev učenca s SBNT. U4 je opisala negativno izkušnjo s prejšnjim ravnateljem in pozitivno izkušnjo z zdajšnjo ravnateljico. U3 pa je imela negativno izkušnjo z učenko s SBNT brez odločbe, ki se je želela izpisati iz šole, vendar jo je s pomočjo svetovalne delavke prepričala, da ostane na šoli, ponavlja ter gre naslednje leto v postopek za pridobitev odločbe. Menim, da bi U3 morala že prej ukrepati, preden je prišlo tako daleč, da se je želela učenka izpisati iz šole, ter s pomočjo svetovalne delavke oblikovati načrt pomoči za to učenko. Poleg tega sta pa tudi učenca povedala svoje izkušnje, ki sta jih imela pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT. Pozitivna izkušnja UGP se ujema s pozitivno izkušnjo U3. Učenec je dejal: *»Tuki na tej šoli so vsi zelo prijazni. Profesorce me spremljajo pri reševanju testov pri tistih predmetih k rabm pomoč. Opozorijo na napake in ne upoštevajo napak, ki jih naredim zaradi disleksije.«*

Pri izkušnjah učiteljic in učencev bi še posebej izpostavila pozitivno izkušnjo U2 in negativno izkušnjo UGP ter s tem prešla na učiteljeve dileme in težave. U2 je sicer izpostavila, da so učenkinine težave s pravilnim zapisom pravopisa ob delu pri pouku in doma izzvenele, vendar pa se sprašujem, če se je učiteljica na pravi način lotila reševanja učenkinih težav. UGP je pri negativni izkušnji omenil, da ga je učiteljica U2 pri pisanju eseja najprej zaradi pravopisnih napak ocenila negativno, nato pa ob nasvetih in pomoči svetovalne delavke ocenila pozitivno. Ne zdi se mi ustrezno, da je učiteljica pod pritiskom svetovalne delavke popustila, saj svetovalna delavka ni usposobljena za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Menim, da bi morala svetovalna delavka vzpostaviti boljši odnos z učiteljico. Iz različnih odgovorov U2 je razvidno njeno mnenje, da se pravopisnih pravil lahko nauči tudi učenec s SBNT. Pri vprašanju o dilemah je U2 sicer dejala, da se sprašuje, če je prav, da pravopisnih napak ne upošteva, vendar pa menim, da ima premalo znanja o SBNT. Smiselno bi bilo, da bi svetovalna delavka učiteljici še enkrat predstavila težave in prilagoditve, ki jih ima učenec s SBNT.

Prav tako pa so imele glede preverjanja in ocenjevanja znanja učencev SBNT dileme tudi ostale učiteljice. U3 je dejala, da je včasih zelo zmedena in ne ve, kako bi ocenila učenca. Poleg tega se tudi sprašuje, ali učence dovolj dobro pripravi na maturo. S podobno dilemo so soočata tudi

U1 in U4. U4 je zapisala: *»Včasih se vprašam, če dovolj dobro pripravim učence z disleksijo na poklicno maturo, saj potem tam ni toliko prilagoditev kot jih imajo pri meni.«* Menim, da so dileme učiteljic dobra iztočnica za refleksijo njihovega dela in s tem tudi iztočnica za še bolj kakovosten pouk. Učiteljice bi do ustreznih rešitev lahko prišle s pomočjo supervizije. Ob izmenjavi različnih mnenj in usmerjanja supervizorja bi lahko prišle do lastnih rešitev soočanja s to dilemo.

V nadaljevanje sem ugotovila, da imata U3 in U4 pozitivna stališča do učencev s SBNT. U4 je povedala: *»Gledam pa na to, da vsakega učenca pripeljem do konca srednje šole. Pri meni učenec ne more bit neuspešen. Pri vsakem poskušam najti močna področja. Sproti pa probam še posebi tiste učence z močno disleksijo motivirat, da bodo zmogli.«* Pri U1 in U2 pa sem začutila tudi negativna stališča oz. napačna prepričanja o učencih s SBNT. Iz učiteljinih odgovorov je bilo razvidno, da se jima učenci zaradi nesodelovanja med poukom zdijo leni in nezainteresirani za pouk. U1 je odgovorila: *»[...] In je problem, ko vidmo mi kakšnega dijaka in rečemo: Pa zakaj ima ta odločbo zaboga? Mi vemo, da je sam totalno len. Zato, ker je neka mama tam vztrajala, da je njen otrok pa bogi a ne, je ta dijak dobil odločbo.«* Podobno je dejala tudi U2: *»[...] Imam pa enega dijaka, ki še vedno menja male in velike začetnice, zamenjuje končnice, l in u. Tukaj se vidi, da dijak spi med poukom, da je nezainteresiran med poukom. Mama ga ujčka, mama mu piše domače naloge.«* Različni avtorji (Magajna 2008; Reid 2002, 2007; Tomori 2002) pravijo, da lahko učitelji zaradi učenčevega negativnega pristopa do pouka, zaradi težav, ki jih imajo, dobijo občutek, da so ti učenci »leni« in nezainteresirani. Menim, da bi morali v teh primerih učitelji in svetovalni delavec v šoli s timskim delom učence bolj podrobneje obravnavati, ugotoviti vzrok za njihovo obnašanje in poiskati ustrezno rešitev.

Nazadnje sem ugotovila, da se je dodatnega strokovnega usposabljanja za delo z učenci s SBNT udeležila le U4. Na svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani je pridobila znanja o SBNT in kako preverjati ter ocenjevati učence s SBNT. Bi si pa vse učiteljice želele udeležiti dodatnega strokovnega usposabljanja, na katerem bi pridobile kompetence s področja poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT.

Na podlagi predstavljenih odgovor učiteljic lahko zaključim z mnenjem, da srednješolske učiteljice na MG in SPSS nimajo dovolj znanj in kompetenc za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT. Učiteljice delno upoštevajo prilagoditve, ki jih imajo učenci s SBNT, prav tako pa se iz njihovih odgovorov tudi razbere, da niso povsem suverene v svojo

usposobljenost. U3 je dejala: *»Včasih sm čisto zmedena in sploh ne vem, kako bi učenca ocenila.«* Podobno je odgovorila tudi U2: *»Včasih ne vem, ali gre za neznanje ali za disleksijo.«* Menim, da bi učiteljice morale imeti več znanja o težavah in prilagoditvah, ki jih imajo učenci s SBNT, ter na podlagi teh znanj same poiskati ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s SBNT. Učiteljice bi lahko ob večji samoiniciativi še bolj izpopolnile svoje znanje o učencih s SBNT. Poleg tega pa se mi zdi primerno, da bi svetovalni delavki na šoli organizirali izobraževanje ali pa delavnico na temo SBNT, še posebej na SPSŠ, kjer se učitelji srečujejo s številnimi učenci s SBNT.

## V LITERATURA IN VIRI

- About Dyslexia*. (2007). European Dyslexia Association. Dostopno na: <http://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia> (pridobljeno 29. 12. 2017).
- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Socialno psihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2/3, str. 10–19.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 118–129.
- Black, P. (2007). *Formative Assessment: Promises or problems*. London: King's College London School of Education. Dostopno na: <http://www.mantleoftheexpert.com/studying/articles/Paul%20Black2007.pdf> (pridobljeno: 11. 9. 2017).
- Borstner, M. (2014). Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 5–6, str. 43–46. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/viz-5-6-2014/#/45/zoomed> (pridobljeno: 3. 9. 2017).
- Brodnik, V. (2014) Sprotno (formativno) spremljanje znanja pri pouku zgodovine. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 5–6, str. 32–42. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/viz-5-6-2014/#/34/zoomed> (pridobljeno: 17. 9. 2017).
- Čacinovič Vogrinčič, G. in Bregar Golobič, K. (2008). Ovire in težave pri reševanju učnih težav. V: L. Magajna in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 189–206.
- Definition*. (2006). British Dyslexia Association. Dostopno na: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions> (pridobljeno: 3. 1. 2017).
- Erjavec, G. (2011). Vizualni primanjkljaji v razvojni disleksiji – metode pomoči. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 69–74.
- Eržen, V. (2014). Povratna informacija za uspešno učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 5/6, str. 28–31. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/viz-5-6-2014/#/30/zoomed> (pridobljeno: 27. 10. 2017).
- Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI
- Ivančič, A. (2007). Ocenjevanje organizacijske klime-osnova za vzpostavljanje medosebnih odnosov. *Socialna pedagogika*, 11, št. 4, 473–490.
- Izobraževalna dejavnost*. (b. l.). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Dostopno na: <http://www.scoms-lj.si/si/dejavnosti/izobrazevalna-dejavnost.html> (pridobljeno: 5. 1. 2018)
- Janželj, L. (2011). Strategije za pomoč pri oblikovanju besedila. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 105–114.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 založba.

*Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2017/2018*. (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: <https://paka3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATALOG1718.pdf> (pridobljeno: 15. 1. 2018).

Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah, in S. Viola. *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 362–375.

Kavkler, M. (2011a). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 8–42.

Kavkler, M. (2011b). Obravnava učencev učnimi težavami pri matematiki. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 124–156.

Kavkler, M. (2011c). Učenci z učnimi težavami pri matematiki – učinkovitejše odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V: L. Magajna in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 130–146.

Kavkler, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Klug, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Vernik, H. (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. V: A. Nagode (ur.). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10–27.

Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanje o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management Koper

Kos, A. (1985). Posebne učne težave. V: M. Bergant (ur.). *Učne težave našega šolarja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 55–59.

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

Košak Babuder, M., Metljak, M. in Pižorn, K. (2016). Usposobljenost učiteljev angleščine kot tujega jezika za poučevanje učencev in dijakov z disleksijo. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 269–286.

Križnar, S. (2016). Učenci z disleksijo v luči petstopenjskega modela nudenja učne pomoči. V: D. Štefanc in I. Lesar (ur.). *Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: Problemi, dileme, rešitve*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 5–10. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-H1KAJKER/15397017-8cb1-4742-8bb6-02e6cea03247/PDF> (Pridobljeno: 23. 12. 2017)

Lee, S. (2013). *Professional Development and Teacher Perception Of efficacy for Inclusion*. Tennessee: East Tennessee State University. Dostopno na: <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2295&context=etd> (Pridobljeno: 16. 9. 2017).

Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, str. 15–28.

Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – pomembnost, kompleksnost, posledice šolske neuspešnosti. V: L. Magajna, P. Sonja, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15–22.

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*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 88–104.

Magajna, L. in Kavkler, M. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine učnih težav. V: L. Magajna, P. Sonja, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 23–31.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M. in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V: S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 8–22.

Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Mikuš Kos, A. (2002). *Psihosocialne spremljave specifičnih učnih težav*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.



Peklaj C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni koraki za prenovu pedagoškega študija. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 19–28.

Peklaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. 2. dopolnjena izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Košir, K. (2008). *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljeve kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2008). Oblike podpore in pomoči pri pouku. V: L. Magajna, P. Sonja, C. Peklaj, G. Čacinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 149–168.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete, str. 29–44.

*Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednji šoli* (2018). Uradni list RS, št. 30/18. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385?sop=2018-01-1385> (pridobljeno 5. 5. 2018)

*Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 45/03. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2003-01-2704?sop=2003-01-2704> (pridobljeno: 15. 5. 2018)

Predavanje za učitelje. (b.l.) Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Dostopno: [http://www.svet-center-mb.si/images/stories/o%C5%A1-s%C5%A1\\_18a.pdf](http://www.svet-center-mb.si/images/stories/o%C5%A1-s%C5%A1_18a.pdf) (pridobljeno: 16. 1. 2018)

*Programske smernice: Program srednješolskega izobraževanja. Svetovalna služba v srednji šoli*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pulec Lah, S. (2009). Podpora učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. V: M. Kavler (ur.). *Odkrivanje učencev z učnimi težavami in oblikovanje pomoči: strokovna konferenca*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 52–63.

Pulec Lah, S. in Kavkler, M. (2011). Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V: S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 126–142.

Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Reid, G. (2007). Disleksija: napotki za učitelje in starše. V: M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami. Skriti primanjkljaji, skriti zakladi*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 80-96.

Sagadin, J. (1995a). Standardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 3/4, str. 101–111.

Sagadin, J. (1995b). Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 7/8, str. 311–322.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.

Seminar. (b. 1.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/dodatna-ponudba-1718.pdf> (pridobljeno: 25. 1. 2018)

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Subban, P. in Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21, št. 1, str. 42–52. Dostopno na: [www.internationalsped.com/.../05%20SubbanSharma.doc](http://www.internationalsped.com/.../05%20SubbanSharma.doc) (Pridobljeno: 15. 9. 2017).

Šteh, B. (2012). Stari in novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. V: B. Šteh (ur.). *Preverjanje in ocenjevanje ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*, Elektronski izid. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete, str. 20-27. Dostopno na: [http://www.pedagogika-andragogika.com/files/datoteke/pad\\_zborniki/pad-zbornik-2012.pdf](http://www.pedagogika-andragogika.com/files/datoteke/pad_zborniki/pad-zbornik-2012.pdf) (Pridobljeno: 22. 1. 2017).

Šteh, B. in Šarić, M. (2016). Ocenjevanje v visokem šolstvu: Ovira ali spodbuda za kakovosten študij. V: K. Ašleker, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar. *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe in izobraževanja in usposabljanja, str. 64–69.

Vabilo na predavanje. (b.l.). Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. Dostopno na: <http://www.drustvo-bravo.si/2017/11/02/vabilo-na-predavanje-bravo-pomurje-2/> (pridobljeno: 23. 1. 2018)

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

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

Tancig, S. (2006). Generične in predmetno–specifične kompetence v izobraževanju. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–19.

Tancig, S. (2008). Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči. V: L. Magajna, P. Sonja, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 181–188.

*Term of Dyslexia*. (2002). International Dyslexia Association. Dostopno na: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (pridobljeno 16. 9. 2017).

Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16–18.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714?sop=2011-01-2714> (pridobljeno 15.5. 2018).

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

Žakelj, A. (2013). Pristopi učiteljev pri oblikah pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6, št. 1, str. 5–25.

Žakelj, A. in Valenčič Zuljan, M. (2015) *Učenci z učnimi težavami pri matematiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žerdin, T. (1990). *Branje in pisanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

## VI Priloge

### **PRILOGA 1: PREDLOGA VPRAŠANJ ZA IZVEDBO POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA S SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI GIMNAZIJSKEGA IN STROKOVNEGA PROGRAMA**

1. Spraševala vas bom o učencih s posebnimi potrebami, ki jih pogosto imenujemo dislektiki. Strokovnjaki v slovenskem prostoru pa najpogosteje pišejo in govorijo o učencih s specifično bralno-napisovalnimi težavami. Ste že slišali za ta termin?
  - a.) Kako bi vi opredelili specifične bralno-napisovalne težave?
2. Ali poznate možne prilagoditve za učence s SBNT?
  - a.) Kakšne prilagoditve so predvidene za učenca s SBNT, ki jih poučujete?
  - b.) Kako presojate ustreznost predvidenih prilagoditev?
  - c.) Kako vi prilagajate poučevanje?
3. Kakšne izkušnje imate s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učenca s SBNT? Prosila bi vas, če se lahko osredotočite na enega učenca s SBNT, ki ga poučujete.
  - a.) Kako vi preverjate in ocenjujete znanje učenca s SBNT?
  - b.) Kako se po vaše preverjanje in ocenjevanje znanja učenca s SBNT najpogosteje razlikuje od preverjanja in ocenjevanja znanja ostalih učencev?
4. Ali vidite še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?
  - a.) Ali ste se kdaj pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca s SBNT znašli v dilemi?
  - b.) Ali se vam pojavljajo kakšna odprta vprašanja?
5. Ali ste imeli kakšno pozitivno in/ali negativno izkušnjo v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole?
  - a.) Ali bi lahko opisali, kako ste se soočili s to izkušnjo?
6. Na kakšen način ste se usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?
7. Ali ste se udeležili kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanje učencev s SBNT?
  - a.) Koliko časa je trajalo usposabljanje?
  - b.) Katera znanja ste pridobili?

- c.) Si želite udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?
- č.) Katere kompetence bi si želeli pridobiti na usposabljanju?

**PRILOGA 2: PREDLOGA VPRAŠANJ ZA IZVEDBO POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA Z UČENCEMA S SBNT SREDNJEŠOLSKEGA GIMNAZIJSKEGA IN STROKOVNEGA PROGRAMA**

1. Katere so predvidene prilagoditve v individualnem programu?
  - a.) V kolikšni meri učitelji upoštevajo te prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja?
- 2.) Kako učitelji najpogosteje preverjajo in ocenjujejo tvoje znanje?
- 3.) Ali se spomniš kakšne pozitivne in/ali negativne izkušnje pri preverjanju in ocenjevanju znanja? Ali lahko poveš kaj več o tej izkušnji, kaj se je zgodilo?
  - a.) Kako si se soočil s to izkušnjo?
- 4.) Ali imaš občutek, da se na učitelje lahko zanesesh in pogovoriš o dilemah in težavah pri preverjanja in ocenjevanja znanja? Ali lahko poveš kaj več o tem?
- 5.) Kaj bi ti olajšalo preverjanje in ocenjevanje znanja?
  - a.) Kako bi lahko lažje pokazal svoje znanje?
  - b.) Pogrešaš kakšne prilagoditve?

**PRILOGA 3: INTERVJU Z U1**

Oznaka	Kodirane enote	Kode	Kategorije
<b>Spraševala vas bom o učencih s posebnimi potrebami, ki jih pogosto imenujemo dislektiki. Strokovnjaki v slovenskem prostoru pa najpogosteje pišejo in govorijo o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Ste že slišali za ta termin?</b>			
1U1	»Sem že slišala, nisem pa pač vedela, da pomeni isto kot disleksija.«	- že slišala - ni vedela, da pomeni isto	POZNAVANJE TERMINA SBNT
<b>Kako bi vi opredelili specifične bralno-napisovalne težave?</b>			
2U1	»Lahko bi rekli, da je to motnja, ki jo pač ima ena oseba in najbolj znano je to, da se <u>zamenjujejo črke, vrstni red</u> recimo, a ne, <u>velike in male začetnice</u> .«	- motnja, ki jo ima oseba - zamenjava črk, vrstnega reda, velikih in malih začetnic	OPREDELITEV SBNT
<b>Ali poznate možne prilagoditve za učence s SBNT?</b>			
3U1	»Mi dobimo <u>opredeljen problem</u> , mislim <u>diagnozo dijaka</u> , kjer piše, <u>katere prilagoditve ima dijak</u> .«	- dobi opredeljen problem, diagnozo dijaka, kjer piše, katere prilagoditve ima dijak	POZNAVANJE MOŽNIH PRILAGODITEV ZA UČENCE S SBNT
4U1	»Potem se pa <u>z dijakom dogovoriš</u> , kaj bi <u>njemu najbolj odgovarjalo</u> .«	- dogovor z dijakom, kaj mu najbolj odgovarja	PRILAGAJANJE POUČEVANJA, PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
<b>Kakšne prilagoditve so predvidene za učence s SBNT, ki jih poučujete?</b>			
5U1	»Po navadi imajo <u>podaljšan čas</u> taki dijaki. Letos sem prav dobila neke odločbe, kjer je bilo rečen, da morajo biti <u>povečani testi</u> , pa taka in taka <u>oblika pisave</u> . Pa pol itak, mislim, da če jim <u>povečam pisavo</u> , pride manj nalog na stran, a ne.«	- podaljšan čas - povečava pisave pri testih - prilagojena oblika pisave - manj nalog na stran	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCE S SBNT
<b>Kako presoimate ustreznost predvidenih prilagoditev?</b>			
6U1	» <u>Pri nekaterih</u> se mi zdijo <u>ustrezne</u> , <u>pri drugih</u> se pa	- pri nekaterih učencih so prilagoditve ustrezne	USTREZNOST PREDVIDENIH PRILAGODITEV

	<u>sprašujem, zakaj ima ta učenec sploh odločbo.</u> «	- pri drugih učencih pa se sprašujem, zakaj jih učenec sploh potrebuje	
<b>Kako vi prilagajate poučevanje?</b>			
7U1	»Jaz zelo veliko razno raznih dijakov poučujem in sem jih poučevala na razno raznih nivojih in z razno raznimi sposobnostmi, tako da dejansko, <u>kako ti razni učni procesi potekajo</u> , kako ti od začetka naloge, ko jo nastaviš, pa do konca, da jo rešiš, <u>kaj vse moraš v glavi naredit</u> , da prideš do konca, pravzaprav <u>veliko vem o tem</u> . In dejansko <u>pri vseh dijakih</u> , ali ima takšno ali drugačno motnjo, jaz te <u>processe oz. te stopnje reševanja tudi upoštevam</u> .«	- poznavanje učnega procesa  - upoštevanje učnih procesov oz. stopnje reševanja nalog	PRILAGAJANJE POUČEVANJA
8U1	»Nisem profesor, ki bi rekla, aha, tole je naloga, vredna 5 točk. Če bo prav, bo 5 točk, če bo neki narobe, pa ne bo nič. Tko da v bistvu dejansko <u>vse točkujem, tudi postopke</u> .«	- vse točkuje, tudi postopke	ZNAČILNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
9U1	»In tut zelo natančno vem, ker <u>vedim, kaj pri pouku delajo</u> , vem, kaj dela kateri posameznik, ko sem se z njim učila ali pa sedela in z njim reševala naloge. Mislim, dejansko <u>vidim, kaj bodo naredil narobe</u> . Tko da jih na te stvari, <u>na napake</u> , ki se bodo dogajale, <u>sproti, ko jih učim, opozarjam</u> .«	- sproti med poučevanjem opozarja na možne napake	PRILAGAJANJE POUČEVANJA
10U1	»En <u>zelo priden dijak, ne glede na težave</u> , ki jih ima, <u>je pri meni lahko zelo uspešen</u> .«	- zelo priden dijak, ne glede na težave, ki jih ima, je lahko zelo uspešen	STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT
<b>Kakšne izkušnje imate s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencu s SBNT? Prosila bi vas, če se lahko osredotočite na enega učenca s SBNT, ki ga poučujete.</b>			



11U1	»V bistvu jaz kot matematik tako, da bi jo prav pri pouku srečala, recimo <u>da bi rekla, ta dijak ima pa disleksijo</u> , jaz tega zagotovo ne morem oziroma še <u>nisem opazila</u> sama od sebe. Tako, da je meni, če jo kdo ima, <u>veliko lažje, če mi pride povedat</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sama ne prepozna učenca s SBNT</li> <li>- veliko lažje, če ji učenec pove, da ima SBNT</li> </ul>	PREPOZNAVANJE SBNT
12U1	»In da mi tudi pove, kaj se mu dogaja, da jaz lažje te stvari potem upoštevam. <u>Če meni nekdo pove, meni se bo v tem primeru zgodilo to in to</u> , oziroma se mi lahko zgodi to in to, sem jaz recimo v tem primeru, ko njegov test popravljam, <u>bolj pozorna</u> in si rečem, <u>sej tukaj je vedel, kaj je moral delati</u> , ampak se mu je zgodilo točno tisto, kar mi je že vnaprej povedal, da se mu bo dogajalo, <u>lahko potem napake tudi toleriram</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- če jo učenec opozori na možne težave med reševanjem testa, lahko napake tudi tolerira</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Kako vi preverjate in ocenjujete znanje učenca s SBNT?</b>			
13U1	»Preverjam <u>bolj pisno</u> . Če pa komu <u>ustreza bolj ustno</u> in bi se rad javil, <u>se seveda prilagodim</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preverjam bolj pisno</li> <li>- če komu bolj ustreza ustno, se prilagodi</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
14U1	»Načeloma pa pišemo, ker sem zavezana, da med poukom z učenci čim več delam, to pomeni, da <u>večino ur vadimo in vadimo</u> . Pri meni popišejo po 4, 5 zvezkov, v glavnem veliko, pri meni ni ura to, da napišem na tablo formule in rečem, zdaj pa sami delajte, ampak <u>se res vadi</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- načeloma veliko pišejo</li> <li>- veliko vadijo</li> </ul>	ZNAČILNOSTI POUČEVANJA

15U1	»Ne bom rekla, da je ustno ocenjevanje zapravljanje časa, ampak težko je pripraviti cel razred, da ti enega sprašuješ ostali bodo pa temu sledili. Imam pa <u>sistem pisanja kratkih testov</u> , je bolj krajše, so bolj osnovne naloge, se pa pišejo bolj sproti in sistem je sledeč, da je na vsakem od teh testov možno doseči 20 % skupne ocene. Jih pa pišemo več kot 5 in tok več kot 5 jih pišemo tok več jih črtam, teh najslabših.«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sistem sprotnega pisanja kratkih testov</li> </ul>	ZNAČILNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
16U1	»Učence z motnjami opozorim na napake in napake <u>tut toleriram</u> , tko da te <u>male ocene zelo pomagajo pri učenju za ta velik test</u> , ko <u>učenci vidijo napake, ki so jih naredili</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učence z motnjami opozori na napake</li> <li>- napake tolerira</li> <li>- male ocene pomagajo učencem pri učenju za velik test, ko vidijo napake, ki so jih naredili</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Kako se po vaše preverjanje in ocenjevanje znanja učenca s SBNT najpogosteje razlikuje od preverjanja in ocenjevanja znanja ostalih učencev?</b>			
17U1	»Jaz itak pri vseh <u>upoštevam postopke</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pri vseh učencih upošteva postopke</li> </ul>	ZNAČILNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
18U1	»Za mene ni treba, da ima učenec nalepko, jaz te probleme itak že vidim pri pouku marsikdaj. Dostokrat pa potem, ko pogledam. Dobro, nekje vidim, pa vem, da je bila lenoba, nekje pa vidim in vem da je v ozadju nek drugi problem. Dobro, če ni nič rešeno, ne moreš tega videti, drugače pa <u>lahko vidiš, kako je nekdo reševal, pa recimo se sprašuješ, zakaj je tako razmišljal, kaj se mu je</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ni treba, da ima učenec nalepko</li> <li>- vidi in ve, da je bila lenoba, nekje pa vidi, da je v ozadju nek drugi problem</li> <li>- lahko se vidi, kako je nekdo reševal, se sprašuješ, zakaj je tako razmišljal, in vidiš, ali gre za disleksijo ali za neznanje</li> </ul>	PREPOZNAVANJE SBNT

	<u>dogajalo in vidiš, ali gre za disleksijo ali pa za neznanje.</u> «		
19U1	»Zdaj da bi jim pa kej spreminjala, ne vem. Eni imajo <u>povečano pisavo pri testih</u> , pa <u>drugačno obliko pisave in podaljšan čas</u> . Pa tudi <u>učenci mi povedo, kaj jim pomaga pri reševanju testov</u> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- med popravljanjem vidi, kako je nekdo reševal; ali gre za disleksijo ali za neznanje</li> <li>- učenci z disleksijo imajo povečano pisavo, drugačno obliko pisave pri testih in podaljšan čas</li> <li>- učenci ji povedo, kaj jim pomaga pri reševanju testa</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
20U1	»Moj <u>način dela je itak za vse dijake prilagojen</u> , vidiš da ima vsak kakšno pomanjkljivo šibko točko in dejansko <u>način dela, ki ga izvajam, je prilagojen vsem tem različnim dijakom</u> . Sam sem se navadila na to, da jim moram na <u>vse možne načine pomagati skozi delo</u> . Delam tako, da jim <u>probam olajšati sam način učenja</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- način dela je prilagojen vsem tem različnim dijakom</li> <li>- na različne načine jim pomaga skozi delo</li> <li>- dela tako, da jim poskuša olajšati sam način učenja</li> </ul>	PRILAGAJANJE POUČEVANJA
<b>Ali vidite še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?</b>			
21U1	»Recimo ne vem, če bi jaz še malo <u>bolj poznala njihove težave</u> , bi lahko mogoče še kaj drugače zastavila. <u>Bi jim lahko lažje pomagala</u> .«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- če bi bolj poznala njihove težave, bi jim lahko lažje pomagala</li> </ul>	MOŽNOSTI ZA IZBOLJŠANJE PRILAGAJANJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se kdaj pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca s SBNT znašli v dilemi?</b>			
22U1	»Jaz sicer <u>lahko dijakom pomagam skozi srednjo šolo priti</u> , ampak <u>dijak, ki je skozi na meji med ena in dve, bo na maturi propadel, ker jaz ga ne</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dijak, ki je neprestano na meji med oceno ena in dve, ne bo naredil mature</li> </ul>	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

	<p><u>morem tako dobro pripraviti, da bo pa tam vseeno tok uspešen.</u> Ker tukaj se lahko izvleče, s takim popravnim, s tistim popravnim in ga bomo pripeljali do konca četrtega letnika in ampak tam <u>na maturi mu pa res ne morem več pomagati.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne more ga tako dobro pripraviti, da bo na maturi vseeno uspešen</li> <li>- do četrtega letnika pride s popravnimi izpiti, a na maturi mu ne more več pomagati</li> </ul>	
--	---	--	--

**Ali se vam pojavljajo kakšna odprta vprašanja?**

23U1	<p>»Se mi zdi, da je danes problem ta, da <u>se marsikakšna stvar zlorablja.</u> Zdaj ne bom rekla, da nima noben težav, ampak problem je v tem, da recimo <u>en naredi kakšno napako, zameša črke,</u> pa že kar rečejo, da ima disleksijo. Dejansko v bistvu, če tako pogledaš, <u>nismo si vsi enaki</u> in vsak ima nekje šibko točko. In zdaj, <u>če bi šli vsi na Gotsko</u> v tisti center, <u>bi pri vsakem nekaj našli, zagotovo.</u> In je problem, ko vidimo <u>mi kakšnega dijaka in rečemo, pa zakaj ima ta odločbo zaboga. Mi vemo, da je samo totalno len.</u> Zato, ker je nekatera <u>mama</u> tam <u>vztrajala,</u> da je njen otrok pa bogi, je <u>ta dijak dobil odločbo.</u> Zdaj so recimo situacije, ko ti te dijake gledaš, <u>nekdo ima odločbo, pa ne veš zakaj, nekdo bi jo pa rabil, pa je nima.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- če kakšen učenec naredi napako, zameša črke, hitro rečejo, da ima disleksijo</li> <li>- če bi šli vsi v Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše na Gotsko ulico v Ljubljani, bi zagotovo pri vsakem nekaj našli</li> <li>- pri nekaterih dijakih se sprašuje, zakaj imajo odločbo;</li> <li>- vedo, da je učenec le len in ker je mama vztrajala, da je bogi, je učenec dobil odločbo</li> <li>- nekdo ima odločbo, pa ne veš zakaj, nekdo bi jo pa rabil, pa je nima</li> </ul>	<p style="text-align: center;">STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT</p>
------	---	--	---

**Ali ste imeli kakšno pozitivno in/ali negativno izkušnjo v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole?**

24U1	»Ja, sem imela eno negativno izkušnjo z enim od neodzivnih staršev učenca s disleksijo. Zmotilo me je to, da <u>sem</u> recimo <u>videla, da z dijakom ni nekaj v redu, da bi bilo dobro, da se z njim nekdo ukvarja, da bi bilo fajn, da bi diagnosticirali njegove težave, da bi ugotovili, kaj je, ampak se starši niso odzvali, niti na govornilne ure ne pridejo. Jaz dijaka ne morem diagnosticirati, vidim pa, da nekaj ni v redu.</u> «	- negativna izkušnja z neodzivnim staršem učenca s disleksijo	NEGATIVNA IZKUŠNJA S STARŠI
<b>Ali bi lahko opisali, kako ste se soočili s to izkušnjo?</b>			
25U1	»Starše s pedagoginjo opozarjava že od prvega letnika naprej, pa je <u>dijak zdaj v tretjem letniku, pa ni še vedno nobenega odziva od njih.</u>	- starše s pedagoginjo opozarjata že od prvega letnika naprej - zdaj je dijak v tretjem letniku, pa še vedno ni odziva s strani staršev	NEODZIVNOST STARŠEV
<b>Na kakšen način ste se usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
26U1	»Največ sem se naučila iz <u>izkušenj, med delom.</u> «	- izkušenj, med delom	NAČIN USPOSABLJANJA ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se udeležili kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
27U1	»Ne.«	- ni se udeležila	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Si želite udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?</b>			
25U1	»Ja, fino bi bilo.«	- udeležila bi se dodatnega usposabljanja	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Katere kompetence bi si želeli pridobiti na usposabljanju?</b>			
26U1	»Predvsem to, kar <u>bi jim olajšalo učenje.</u> Danes je toliko enih izobraževanj, ko se vprašaš, zakaj si tam. <u>Super bi</u>	- kaj bi učencem olajšalo učenje	ZAŽELENE KOMPETENCE NA DODATNEM USPOSABLJANJU

	<p><u>bilo</u>, da si res <u>rečeš</u>, aha, to je <u>koristno</u>. Mogoče tut, da bi bil tam <u>kakšen dijak</u>, da bi videla, <u>kako bi z njim delali</u>.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preveč je nekoristnih usposabljanj</li> <li>- kako delati z učenci</li> </ul>	
--	---	--	--

**PRILOGA 4: INTERVJU Z U2**

Oznaka	Kodirane enote	Kode	Kategorije
<b>Spraševala vas bom o učencih s posebnimi potrebami, ki jih pogosto imenujemo dislektiki. Strokovnjaki v slovenskem prostoru pa najpogosteje pišejo in govorijo o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Ste že slišali za ta termin?</b>			
1U2	»Ne, <u>ne poznam tega izraza.</u> «	- ne pozna tega izraza	POZNAVANJE TERMINA SBNT
<b>Kako bi vi opredelili specifične bralno-napisovalne težave?</b>			
2U2	»Dijak <u>ima težave z zamenjevanjem črk in težave z branjem.</u> «	- težave z zamenjavo črk in branjem	OPREDELITEV SBNT
<b>Ali poznate možne prilagoditve za učence s SBNT?</b>			
3U2	» <u>Dobim odločbe, v katerih piše, kakšne naj bi bile prilagoditve, res pa je, da prav veliko stvari ne izvem, razen to ...</u>	- dobi odločbe, v katerih piše, kakšne naj bi bile prilagoditve - ne izve veliko	POZNAVANJE MOŽNIH PRILAGODITEV ZA UČENCE S SBNT
4U2	»... da naj bi bil <u>poudarek na ustnem delu.</u> «	- poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCE S SBNT
5U2	»Nekih <u>natančnih navodil notri ni.</u> «	- ni natančnih navodil	USTREZNOST PREDVIDENIH PRILAGODITEV
<b>Kakšne prilagoditve so predvidene za učence s SBNT, ki jih poučujete?</b>			
6U2	»Da je <u>poudarek na ustnem delu, nekateri imajo večje črke pri testu, potem drugačno barvo testov, podaljšan čas.</u> «	- poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja - povečava pisave pri testih - barvni testi - podaljšan čas	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCE S SBNT
<b>Kako presoimate ustreznost predvidenih prilagoditev?</b>			
7U2	» <u>Želela bi si, da bi bile prilagoditve bolj določene.</u> «	- želi si bolj določenih prilagoditev	USTREZNOST PREDVIDENIH PRILAGODITEV
<b>Kako vi prilagajate poučevanje?</b>			
8U2	»Da bi <u>posebej prilagajala pouk za učence z disleksijo, tega ne počnem.</u> V razredih	- učencem z disleksijo pouka posebej ne prilagaja	PRILAGAJANJE POUČEVANJA

	nimam veliko dislektikov. Pri <u>pouku sproti preverjam razumevanje snovi vseh učencev, ne izzovem pa učenca z disleksijo k branju.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pri pouku sproti preverja razumevanje snovi pri vseh učencih</li> <li>- ne izzove učenca z disleksijo k branju</li> </ul>	
<b>Kakšne izkušnje imate s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učenca s SBNT? Prosila bi vas, če se lahko osredotočite na enega učenca s SBNT, ki ga poučujete.</b>			
9U2	» <u>Nimam veliko izkušenj z učenci z disleksijo. Je pa odvisno tudi od oblike disleksije, ki jo učenec ima.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nima veliko izkušenj</li> <li>- odvisno od oblike disleksije učenca</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
10U2	»Recimo nekje je lahko <u>zelo težko sploh razbrati, kaj je učenec napisal. Včasih ima kdo takšno obliko, da veliko, dela, pa se stvari ne izboljšajo, recimo nekdo pa lahko z delom s tem problemom zadevo reši, da disleksija sploh več ni problem.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- težko razbrat, kaj je učenec napisal</li> <li>- včasih ima kakšen učenec težjo obliko disleksije, kljub delu se stvari ne izboljšajo</li> <li>- nekdo lahko z delom problem z disleksijo reši, da disleksija ni več problem</li> </ul>	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
<b>Kako vi preverjate in ocenjujete znanje učenca s SBNT?</b>			
11U2	»Jaz <u>preverjam pisno in ustno. S tem da dam pri ustnem preverjanju učencu več časa za razmislek. Pri pisnem lahko piše tudi v kabinetu, dam jim več časa za reševanje. Pri ocenjevanju toleriram mešanje, izpuščanje črk, ne toleriram pa pravopisnih napak, malih, velikih začetnic, ločil, vejic, pik.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preverja pisno in ustno</li> <li>- pri ustnem preverjanju omogoča učencu več časa za razmislek</li> <li>- dijak lahko piše test v kabinetu</li> <li>- podaljšan čas pisanja</li> <li>- pri ocenjevanju tolerira mešanje, izpuščanje črk</li> <li>- pri ocenjevanju ne tolerira pravopisnih napak, malih in</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT



		velik začetnic, ločil, vejic, pik	
	»To se mi zdi, da se <u>lahko tudi dislektik nauči.</u> «	- dislektik se lahko nauči pravopisa	STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT
<b>Kako se po vaše preverjanje in ocenjevanje znanja učenca s SBNT najpogosteje razlikuje od preverjanja in ocenjevanja znanja ostalih učencev?</b>			
12U2	»To, da imajo <u>več časa za razmislek</u> , pa tudi to da <u>potrebujejo več mira, miren prostor</u> . Nekateri imajo <u>večje črke pri preverjanju, barvne teste, večina ima drugačno pisavo</u> . Pa mogoče tudi to, da jih pri <u>ustnem večkrat opozorim, da še enkrat premislijo o odgovorih.</u> «	- učenci imajo več časa za razmislek, - potrebujejo miren prostor - povečava pisave pri testih - barvni testi - prilagojena oblika pisave - opozori učenca, naj premisli o odgovorih	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali vidite še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?</b>			
13U2	»Zagotovo bi ga lahko <u>izboljšala.</u> «	- lahko bi ga izboljšala	MOŽNOSTI ZA IZBOLJŠANJE PRILAGAJANJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se kdaj pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca s SBNT znašli v dilemi?</b>			
14U2	»Včasih <u>ne vem, ali gre za neznanje ali za disleksijo.</u> «	- včasih ne ve, ali gre za neznanje ali za disleksijo	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
<b>Ali se vam pojavljajo kakšna odprta vprašanja?</b>			
15U2	»Zdi se mi, da smo glede <u>dela z dislektiki učitelji prepuščeni sami sebi, kar se nam zdi, da je prav.</u> «	- glede dela z dislektiki so učitelji prepuščeni sami sebi	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
16U2	»Pa tut <u>sprašujem se, če bi se lahko z delom skozi osnovno šolo to zadevo dalo rešiti, da to sploh ne bi bil več problem, da bi disleksija izzvenela, ker bi se učenec toliko priučil in se naučil učiti, da ne bi imel več težav.</u> «	- sprašuje se, če bi lahko z delom skozi OŠ dosegli, da bi disleksija izzvenela - da bi se učenec priučil in naučil učiti, da ne bi imel več težav	STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT

<b>Ali ste imeli kakšno pozitivno in/ali negativno izkušnjo v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole?</b>			
17U2	»Imam eno zelo lepo izkušnjo z eno dijakinjo. Ko sem jo dobila v prvem letniku, je <u>zelo zamenjevala črke, tudi velike in male začetnice, ni pisala niti vejic, niti pik.</u> Potem sva se z njeno <u>mamo dogovorili, da vadi.</u> Tudi pri meni je <u>med poukom to trenirala in tega zdaj ni.</u> Lepo piše <u>velike in male začetnice, kot je treba.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima pozitivno izkušnjo</li> <li>- dijakinja je zamenjevala velike in male črke, ni pisala vejic in pik</li> <li>- z mamo sta se dogovorili, da vadi</li> <li>- tudi pri pouku trenirala</li> <li>- teh napak zdaj več ni</li> </ul>	POZITIVNA IZKUŠNJA Z UČENKO S SBNT
18U2	»Imam pa enega <u>dijaka, ki še vedno menja male in velike začetnice, zamenjuje končnice, l in u.</u> Tukaj se vidi, da <u>dijak spi med poukom, da je nezainteresiran med poukom.</u> Mama ga <u>ujčka, mama mu piše domače naloge.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- piše velike in male začetnice kot je treba</li> <li>- dijak še vedno zamenjuje male in velike začetnice, l in u</li> <li>- dijak spi in je nezainteresiran med poukom</li> <li>- mama ga ujčka in piše domače naloge</li> </ul>	STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT
<b>Na kakšen način ste se usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
19U2	» <u>Nikjer se nisem posebej izobraževala, sem pa izkušnje pridobila na tej gimnaziji,</u> Vendar <u>nimam veliko izkušenj,</u> kot sem že prej rekla, nimam velik dijakov z disleksijo.«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ni se posebej izobraževala</li> <li>- izkušnje pridobila na gimnaziji</li> <li>- nima veliko izkušenj</li> </ul>	NAČIN USPOSABLJANJA ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se udeležili kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanje učencev s SBNT?</b>			
20U2	» <u>Ne.</u> «	- ni se udeležila	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Si želite udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?</b>			
21U2	» <u>Ja, si želim. Dodatno izobraževanje bi prišlo prav.</u> Nikoli ne veš, kdaj bi lahko naletel na takega dijaka. <u>Ne bi mu rada škodovala.</u> «	- želi se udeležiti dodatnega usposabljanja, ker ne bi rada škodovala dijaku s SBNT	DODATNA USPOSABLJANJA

Katere kompetence bi si želeli pridobiti na usposabljanju?			
22U2	»Ne vem, če je prav, da velikih in malih začetnic ne toleriram pri ocenjevanju.«	- ne ve, če je prav, da velikih in malih začetnic ne tolerira pri ocenjevanju	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
23U2	»Fajn bi bilo od kakšnega slovenista, ki se ukvarja z dislektiki, slišati, kako delati s temi učenci, da bi dobila natančna navodila, kaj se upošteva in kaj se ne.«	- od slovenista si želi slišati, kako delat z učenci z disleksijo - natančna navodila, kaj se upošteva in kaj se ne	PRIČAKOVANJA DO DODATNEGA USPOSABLJANJA

## PRILOGA 5: INTERVJU Z U3

<p><b>Spraševala vas bom o učencih s posebnimi potrebami, ki jih pogosto imenujemo dislektiki. Strokovnjaki v slovenskem prostoru pa najpogosteje pišejo in govorijo o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Ste že slišali za ta termin?</b></p>			
1U3	<p>»<u>Ja, sem slišala.</u> Letos sem prišla na to šolo delat in sem bila prav presenečena, koliko učencev ima disleksijo. <u>Sm tudi literaturo začela brati, ker pač nisem veliko vedela o tem in sem zasledila ta termin.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je slišala</li> <li>- je začela brati literaturo</li> </ul>	<p>POZNAVANJE TERMINA SBNT</p>
<p><b>Kako bi vi opredelili specifične bralno-napisovalne težave?</b></p>			
2U3	<p>»<u>Se pravi, to je motnja, pri kateri zamenjuješ črke in številke,</u> predvsem to. Na primer namesto 13 napišeš 31.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motnja, pri kateri zamenjuješ črke in številke, namesto 13 napišeš 31</li> </ul>	<p>OPREDELITEV SBNT</p>
3U3	<p>»<u>So pa drugače ti učenci enaki kot ostali učenci, ki nimajo disleksije. Motnje, ki jih imajo, ne bi vzela kot nekaj slabega. Potrebuje pač samo dodatno pomoč.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učenci z disleksijo so enaki kot ostali učenci</li> <li>- motnje, ki jih imajo, ne bi vzela kot nekaj slabega</li> <li>- učenci z disleksijo potrebujejo dodatno pomoč</li> </ul>	<p>STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Ali poznate možne prilagoditve za učence s SBNT?</b></p>			
5U3	<p>»<u>Ko sem začela delati, mi je pedagoginja povedala za prilagoditve, ki jih imajo učenci z disleksijo.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedagoginja ji je povedala za prilagoditve, ki jih imajo učenci z disleksijo</li> </ul>	<p>POZNAVANJE MOŽNIH PRILAGODITEV ZA UČENCE S SBNT</p>
<p><b>Kakšne prilagoditve so predvidene za učence s SBNT, ki jih poučujete?</b></p>			
4U3	<p>»<u>Se pravi, učenci imajo podaljšan čas pri pisanju testov, povečavo pisave, barvne teste. Enih par učencev med testom tudi spremljam.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podaljšan čas pri pisanju testov,</li> <li>- povečava pisave, barvni testi</li> <li>- nekaj učencev med testom spremlja</li> </ul>	<p>PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCE S SBNT</p>
<p><b>Kako presoimate ustreznost predvidenih prilagoditev?</b></p>			

4U3	» <u>So v redu, so ustrezne.</u> «	- prilagoditve so ustrezne	USTREZNOST PREDVIDENIH PRILAGODITEV
<b>Kako vi prilagajate poučevanje?</b>			
5U3	»Letos sem imela na začetku leta kar nekaj težav z disciplino v razredu. Jaz nisem zelo stroga in nekaj je tudi na osebnostnih lastnostih, ki jih človek ima. Jaz pa žal nisem en Hitler, da bi me ubogali za vsak migljaj. V razredu imam od 20 do 25 učencev in res nisem sposobna take discipline vzpostaviti, zato pouka <u>posebej za učence z disleksijo ne prilagajam.</u> «	- pouka posebej za učence z disleksijo ne prilagaja, ker ima težave z vzpostavljanjem discipline	PRILAGAJANJE POUČEVANJA
<b>Kakšne izkušnje imate s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učenca s SBNT? Prosila bi vas, če se lahko osredotočite na enega učenca s SBNT, ki ga poučujete.</b>			
6U3	» <u>Nekaj veliko izkušenj nimam</u> , ker sem se pač šele letos srečala s toliko učenci z disleksijo. Sem sicer <u>inštruirala matematiko par učencev z disleksijo ...</u>	- nima veliko izkušenj - inštruirala je matematiko nekaj učencev z disleksijo	IZKUŠNJE PRI POUČEVANJU UČENCEV S SBNT
7U3	»... ampak so me <u>učenci sami opozorili, da jo imajo. Sama je nisem zaznala.</u> «	- učenci so jo opozorili, da imajo disleksijo, sama je ni zaznala	PREPOZNAVANJE SBNT
8U3	»Sem se pa <u>to šolsko leto seznanila s prilagoditvami, ki jih učenci imajo ...</u>	- v tem šolskem letu se je seznanila s prilagoditvami	POZNAVANJE MOŽNIH PRILAGODITEV ZA UČENCE S SBNT
9U3	»... ter <u>jim tudi prilagodila preverjanje in ocenjevanje.</u> «	- prilagaja tudi preverjanje in ocenjevanje znanja	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Kako vi preverjate in ocenjujete znanje učenca s SBNT?</b>			
10U3	» <u>Preverjam le pisno</u> , ker sem pač mnenja, da je matematika takšen predmet, ki ga moraš	- preverja le pisno, ker meni, da je matematika	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA

	<p>enostavno preveriti pisno. Moram pa <u>kar nekaj učencev z disleksijo spremljati med testom. Sploh tiste, ki imajo zelo močno disleksijo. Učenca obvestim, kdaj piše test. Med testom sem z učencem dogovorjena, da mu pri nalogi ali postopku, če se zmoti, narišem križec. Potem pa pač učenec še enkrat preveri postopek naloge.</u>«</p>	<p>predmet, ki ga moraš preveriti pisno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- učence z močno disleksijo spremlja med testom</li> <li>- učenca obvesti, kdaj piše test</li> <li>- če se učenec med testom zmoti, mu pri nalogi nariše križec, nato učenec še enkrat preveri postopek naloge</li> </ul>	<p>ZNANJA UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Kako se po vaše preverjanje in ocenjevanje znanja učenca s SBNT najpogosteje razlikuje od preverjanja in ocenjevanja znanja ostalih učencev?</b></p>			
11U3	<p>»Ostali učenci pišejo teste po urniku, tudi <u>par učencev z disleksijo piše teste kot ostali učenci v razredu, s tem da jim, ko pregledujem test, ne točkujem napake v postopku, kot so recimo mešanje števil, matematičnih izrazov, računskih operacij. Večina učencev, ki jih spremljam, rešuje na barvnih testih, na zeleni in rdeči podlagi, to se z učencem naprej dogovorim. Imajo še povečano pisavo, tudi drugačno pisavo, nekaterim so dovoljene tudi formule pri testih. Teste pišejo v kabinetu običajno pred začetkom prve ure ali pa po koncu pouka.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- par učencev z disleksijo piše test v razredu z ostalimi učenci</li> <li>- ne točkujem napak v postopku, kot so mešanje števil, matematičnih izrazov, računskih operacij</li> <li>- učenci imajo teste na zeleni in rdeči podlagi</li> <li>- povečava pisave, drugačna oblika pisave</li> <li>- nekaterim je dovoljena uporaba formul</li> <li>- teste pišejo v kabinetu pred začetkom prve ure ali po koncu pouka</li> </ul>	<p>PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Ali vidite še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?</b></p>			
12U3	<p>»Ja, <u>še veliko bi se lahko naučila.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meni, da bi se lahko še veliko naučila</li> </ul>	<p>MOŽNOSTI ZA IZBOLJŠANJE PRILAGAJANJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA</p>

			ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se kdaj pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca s SBNT znašli v dilemi?</b>			
13U3	»Včasih sem čisto zmedena in sploh ne vem, <u>kako bi učenca ocenila</u> . Če je postopek <u>pravilen in rezultat ni, mu ne morem dati vseh pik</u> . Pa vem, da učenec razume in obvlada snov.«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- včasih ne ve, kako bi učenca ocenila</li> <li>- če je postopek pravilen in rezultat ni, učencu ne more dati vseh pik, kljub temu, da ve, da učenec obvlada snov</li> </ul>	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
<b>Ali se vam pojavljajo kakšna odprta vprašanja?</b>			
14U3	» <u>Največkrat tuhtam, ali so ti učenci pravično ocenjeni?</u> Potem na koncu je matura. <u>Ne vem, če sem jih dovolj dobro pripravila, pa tudi to, ali sem bila mogoče kdaj pa kdaj preveč mila pri ocenjevanju ali pa kdaj preveč stroga.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprašuje se, če so učenci pravično ocenjeni</li> <li>- ne ve, če jih je dovolj dobro pripravila na maturo, če je bila preveč stroga ali pa preveč mila pri ocenjevanju</li> </ul>	DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
<b>Ali ste imeli kakšno pozitivno in/ali negativno izkušnjo v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole?</b>			
15U3	»Imam pozitivno in negativno izkušnjo. <u>V razredu imam učenko, ki se je skoraj izpisala iz šole. Učenka ima disleksijo, nima pa odločbe, ker je ni hotela. Učenke ni bilo pri pouku, pogosto je špricala pouk, niti teste ni prišla pisat. Kadar sem govorila z njeno mamo po telefonu, sva se vse korektno dogovorili, vendar se potem ni nihče tega držal. Učenka je še naprej špricala pouk, ni pisala testov.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- negativna izkušnja z učenko, ki ima disleksijo</li> <li>- ni imela odločbe, ker je ni hotela</li> <li>- učenka se je skoraj izpisala iz šole</li> <li>- špricala je pouk, ni pisala testov</li> <li>- učenkina mama in učenka nista upoštevali dogovora</li> </ul>	NEGATIVNA IZKUŠNJA Z UČENKO S SBNT

16U3	»Pred enim tednom, ko se je učenka želela izpisati iz šole, sva se s <u>pedagoginjo z njo pomenili in jo prepričali, da ostane na šoli in ponavlja razred. Naslednje leto bo učenka šla v postopek za pridobitev odločbe. Bomo videli, kako bo.</u> «	- dogovor z učenko, da ostane na šoli, ponavlja razred in gre v postopek pridobitve odločbe	SOOČANJE Z NEGATIVNO IZKUŠNJO
17U3	» <u>Pozitivno izkušnjo imam pa z učencem, ki ima zelo močno disleksijo. Na začetku leta je učenec skupaj z ostalimi učenci v razredu pisal test. Pisal je ena, saj je že v prvi vrstici zamešal številke, matematične pojme in tako naprej. Takoj sem vedla, da učenec potrebuje spremljanje med reševanjem testa. Od takrat naprej nima več težav.</u> «	- pozitivna izkušnja z učencem z zelo močno disleksijo - učenec je naprej v razredu z ostalimi učenci pisal test - med testom zamešal številke, matematične pojme - odkar ga spremlja med testom, učenec nima več težav	POZITIVNA IZKUŠNJA V PROCESU NUDENJA POMOČI UČENCEM S SBNT
<b>Na kakšen način ste se usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
18U3	» <u>Nekaj malega sem si prebrala, večino sem se pa naučila letos med delom.</u> «	- brala literaturo - naučila letos med delom	NAČIN USPOSABLJANJA ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali ste se udeležili kakšnega dodatnega usposabljanja za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
19U3	»Ne.«	- ni se udeležila	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Si želite udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?</b>			
20U3	»Ja <u>bi bilo fajn imeti še kakšno izobraževanje, kar se tega tiče.</u> «	- si želi	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Katere kompetence bi si želeli pridobiti na usposabljanju?</b>			



21U3	»Ja se pravi to, kako <u>pravilno</u> točkovati učence z disleksijo pri <u>matematiki</u> .«	- kako pravilno točkovat učence z disleksijo pri matematiki	ZAŽELENE KOMPETENCE NA DODATNEM USPOSABLJANJU
------	--	---	--

## PRILOGA 6: INTERVJU Z U4

<p><b>Spraševala vas bom o učencih s posebnimi potrebami, ki jih pogosto imenujemo dislektiki. Strokovnjaki v slovenskem prostoru pa najpogosteje pišejo in govorijo o učencih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Ste že slišali za ta termin?</b></p>			
1U4	»Moj <u>sin ima specifične bralno-napisovalne težave, tako da vem, za kaj gre.</u> «	- njen sin ima SBNT, zato ve, za kaj gre	POZNAVANJE TERMINA SBNT
<p><b>Kako bi vi opredelili specifične bralno-napisovalne težave?</b></p>			
2U4	»Gre za <u>izredno širok pojem. Obsega najrazličnejše težave, ki se kažejo s težavo branja, pisanja, pomnjenja, težavami z redom, organizacijo.</u> Kar koli od tega.«	- izredno širok pojem - obsega najrazličnejše težave, ki se kažejo kot težave branja, pisanja, pomnjenja, težave z redom, organizacijo	OPREDELITEV SBNT
<p><b>Ali poznate možne prilagoditve za učence s SBNT?</b></p>			
3U4	»Ja seveda, sem s tem seznanjena. Na začetku leta <u>dobimo odločbe in tam piše, kakšne prilagoditve učenec ima.</u> «	- je s tem seznanjena - dobi odločbe, kjer piše, kakšne prilagoditve imajo učenci	POZNAVANJE MOŽNIH PRILAGODITEV ZA UČENCE S SBNT
<p><b>Kakšne prilagoditve so predvidene za učence s SBNT, ki jih poučujete?</b></p>			
4U4	»Imajo <u>podaljšan čas, barvne teste, povečava pisave na testih, neupoštevanje napak pri ocenjevanju, ki izhajajo iz disleksije.</u> Potem je pa <u>odvisno od vsakega dijaka posebej.</u> «	- podaljšan čas - povečava pisave na testih - neupoštevanje napak pri ocenjevanju, ki izhajajo iz disleksije - odvisno od vsakega dijaka posebej	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCE S SBNT
<p><b>Kako presoimate ustreznost predvidenih prilagoditev?</b></p>			
5U4	»Se mi <u>zdiyo kar ustrezne.</u> «	- prilagoditve se ji zdiyo ustrezne	USTREZNOST PREDVIDENIH PRILAGODITEV
<p><b>Kako vi prilagajate poučevanje?</b></p>			
6U4	»Pri vseh učencih štartam enako, potem pa <u>skozi delo</u>	- skozi delo učenca vidi, kaj kdo	PRILAGAJANJE POUČEVANJA

	<p><u>učenca vidim, kaj kdo potrebuje in se temu prilagodim.</u> Je pa na naši šoli veliko učencev z odločbo takšnih, ki imajo disleksijo, pa tudi učencev, ki imajo druge težave. Tako da poskušam pouk prilagoditi večini. Se pa ne da ustreči vsem učencem. Imam tudi dosti učencev, ki niso disciplinirani, motijo pouk, tako da se morem še s tem ukvarjati. Probam pa učencem <u>na več načinov razložiti snov. Veliko pišem na tablo, podčrtujem, obkrožujem ter jim še enkrat razložim na glas.</u> Imajo pa učenci z <u>disleksijo že med poukom povečano pisavo pri delovnih listih, ne silim jih brat, probam, da niso pod pritiskom v razredu.</u>«</p>	<p>potrebuje in se temu prilagodi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pouk poskuša prilagoditi večini</li> <li>- na več načinov učencem razloži snov</li> <li>- veliko piše na tablo, podčrtuje, obkrožuje, jim razloži na glas</li> <li>- povečana pisava na delovnih listih</li> <li>- učence ne sili brat</li> </ul>	
<p><b>Kakšne izkušnje imate s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učenca s SBNT? Prosila bi vas, če se lahko osredotočite na enega učenca s SBNT, ki ga poučujete.</b></p>			
7U4	<p>»Čisto odvisno od učenca. Dosti <u>teh učencev je zelo delovnih, pripravljenih se več učiti, več vložiti v delo. Z leti se pokaže napredek, tudi napak ni več toliko.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kar nekaj učencev z disleksijo je pripravljenih več vložiti v delo, se več učiti</li> <li>- z leti se pokaže napredek</li> <li>- ni več toliko napak</li> </ul>	STALIŠČA DO UČENCEV S SBNT
	<p>»Nekateri <u>potrebujejo v četrtem letniku le še podaljšan čas. Ne potrebujejo več spremljanja, da jih opozarjam na napake med testi.</u>«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekateri potrebujejo v četrtem letniku le še podaljšan čas; ne potrebujejo spremljanja, da jih opozarja na napake</li> </ul>	PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
8U4	<p>»Je pa <u>kar nekaj učencev, ki nimajo doma podpore, špricajo pouk, nekateri tudi odločbe nimajo, pa sama dobro vem, da učenec ima disleksijo.</u> Ravno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima kar nekaj učencev, ki doma nimajo podpore, špricajo pouk</li> </ul>	NEGATIVNE IZKUŠNJE NUDENJA

	<p>zdaj smo imeli primer, ko <u>se je učenka z disleksijo, ki sicer ni imela odločbe, želela izpisati iz šole</u>. V takih primerih me kar stisne, ampak <u>če učenca ni k pouku, mu ne morem pomagat</u>.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekateri učenci z disleksijo so brez odločbe</li> <li>- učenka z disleksijo brez odločbe se je želela izpisati iz šole</li> <li>- če učenca ni k pouku, mu ne more pomagat</li> </ul>	<p>POMOČI UČENCEM S SBNT</p>
<p><b>Kako vi preverjate in ocenjujete znanje učenca s SBNT?</b></p>			
9U4	<p>»<u>Preverjam ustno in pisno. Večino ocen dobijo učenci iz pisnega dela</u>, preverjam pa tudi ustno. <u>Nekaj učencev piše teste v razredu kot ostali učenci, trije imajo pa zelo močno disleksijo, tko da jih med testom spremljam in s prstom pokažem na napako, če jo zaznam. Učencu seveda ne povem rešitve, ampak ga samo usmerjam. Še posebej enega velikokrat opozorim, naj še enkrat prebere navodila, če presodim, da se je zaradi disleksije zmotil. Ustno pa kar nekaj učencem odgovarja izven razreda, ker jim je v razredu neprijetno</u>.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preverja ustno in pisno</li> <li>- večino ocen dobijo učenci iz pisnega dela</li> <li>- nekaj učencev z disleksijo piše teste v razredu kot ostali učenci</li> <li>- tri učence z disleksijo med testom spremlja in s prstom pokaže na napako, če jo zazna</li> <li>- učencem ne pove rešitev, ampak jih usmerja</li> <li>- enega učenca večkrat opozori, če presodi, da se je zmotil zaradi disleksije, naj še enkrat prebere navodila</li> <li>- kar nekaj učencev ustno odgovarja izven razreda</li> </ul>	<p>PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Kako se po vaše preverjanje in ocenjevanje znanja učenca s SBNT najpogosteje razlikuje od preverjanja in ocenjevanja znanja ostalih učencev?</b></p>			
10U4	<p>»<u>Učencem z disleksijo pouk še bolj prilagam, ne upoštevam slovničnih in pravopisnih napak pri ocenjevanju. Nekaj učencev ima povečano pisavo med testi, podaljšan čas. Vem da en učenec piše na zeleni</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne upošteva slovničnih in pravopisnih napak pri ocenjevanju</li> <li>- nekaj učencev ima povečano pisavo</li> </ul>	<p>PRILAGAJANJE PREVERJANJA IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT</p>

	<p><u>podlagi, ker mu je tako lažje, pa tudi manj napak naredi. Tri učence, kot sem že prej rekla, med testom spremljam ločeno, po navadi med dopolnilnim poukom. Se pa posebej z vsakim učencem zmenim, kdaj bi mu ustrezalo, da piše test. Gledam tudi na to, da pišejo čim bolj zgodaj, da so še zbrani. Dva učenca moram še posebej opozorit, kdaj pišeta test, da ne pozabita priti.</u></p>	<p>med testi in podaljšan čas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en učenec piše na zeleni podlagi, tako naredi manj napak</li> <li>- tri učence med testom spremlja ločeno med dopolnilnim poukom</li> <li>- z učenci se zmeni, kdaj pišejo test</li> <li>- gleda na to, da pišejo čim bolj zgodaj</li> <li>- dva učenca opozori, kdaj pišeta test, da ne pozabita priti</li> </ul>	
11U4	<p>»Gledam pa na to, da vsakega učenca pripeljem do konca srednje šole. Pri meni učenec ne more bit neuspešen. Pri vsakem poskušam najti močna področja. Sproti pa probam še posebej tiste učence z močno disleksijo motivirat, da bodo zmogli.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vsakega učenca pripelje do konca srednje šole</li> <li>- učenec ne more bit neuspešen</li> <li>- pri vsakem poskuša najti močno področje</li> <li>- učence z močno disleksijo še posebej motivira, da bodo zmogli</li> </ul>	<p>STALIŠČA UČITELJEV DO UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Ali vidite še kakšne možnosti za izboljšanje svojega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem s SBNT?</b></p>			
12U4	<p>»Mislim, da že kar nekaj vem. Bi se pa verjetno lahko še kaj novega naučila.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- že kar nekaj ve</li> <li>- lahko bi se še kaj novega naučila</li> </ul>	<p>MOŽNOSTI ZA IZBOLJŠANJE PRILAGAJANJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA UČENCEV S SBNT</p>
<p><b>Ali ste se kdaj pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca s SBNT znašli v dilemi?</b></p>			
13U4	<p>»Včasih se vprašam, če dovolj dobro pripravim učence z disleksijo na poklicno maturo, saj potem tam ni toliko</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprašuje se, če dovolj dobro pripravi učence z disleksijo na poklicno maturo</li> </ul>	<p>DILEME PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA</p>

	<u>prilagoditev kot jih imajo pri meni.</u> «		
<b>Ali se vam pojavljajo kakšna odprta vprašanja?</b>			
14U4	»Že kar nekaj časa <u>razmišljam</u> o tem, da bi <u>naša šola</u> potrebovala okrepitve, kar se dela z <u>učenci z disleksijo tiče</u> , saj <u>jih imamo res veliko in je včasih res težko vsem zagotoviti dodatno pomoč.</u> «	- meni, da bi šola potrebovala okrepitve, da bi lahko vsem učencem z disleksijo zagotovili dodatno pomoč	ORGANIZACIJA POMOČI UČENCEM S SBNT
<b>Ali ste imeli kakšno pozitivno in/ali negativno izkušnjo v procesu nudenja pomoči učencem s SBNT s samim učencem, njihovimi skrbniki ali vodstvom šole?</b>			
15U4	»S <u>prejšnjim ravnateljem sem imela negativno izkušnjo ...</u>	- negativna izkušnja s prejšnjim ravnateljem	NEGATIVNA IZKUŠNJA S PREJŠNJIM RAVNATELJEM
16U4	»... z <u>zdajšno ravnateljico imam pa pozitivno.</u> «	- pozitivna izkušnja z zdajšnjo ravnateljico	POZITIVNA IZKUŠNJA Z ZDAJŠNJO RAVNATELJICO
17U4	»Ko je bil <u>na šoli še prejšnji ravnatelj</u> , se je <u>veliko učencem z disleksijo zgodila krivica</u> . Ena moja učenka z disleksijo, ki sem ji bila razredničarka, <u>je imela težave pri angleščini, ker ji ni upoštevala disleksije pri ocenjevanju.</u> «	- veliko učencem se je zgodila krivica - učenka z disleksijo je imela težave pri angleščini, ker ji učiteljica ni upoštevala disleksije pri ocenjevanju	NEGATIVNA IZKUŠNJA S PREJŠNJIM RAVNATELJEM IN UČITELJICO ANGLEŠČINE
18U4	»Naprej sem šla do <u>pedagoginje, ampak ker ni bilo rezultatov, sem šla do ravnatelja in mu povedala, kaj se dogaja. Ga prav nič ni zanimalo. Tako so bili ti učenci prepuščeni sami sebi. Jaz pa tudi nisem mogla nič.</u> «	- naprej je šla do pedagoginje, vendar ni bilo rezultatov - neodzivnost ravnatelja, ko mu je povedala, kaj se dogaja - učenci so bili prepuščeni sami sebi	SOOČANJE Z NEGATIVNO IZKUŠNJO
19U4	»Trenutna ravnateljica je pa super. <u>Vedno se lahko zanesem na njo. Poleg tega tudi spodbuja te učence.</u>	- lahko se zanese na podporo vodstvo šole - ravnateljica spodbuja učence z disleksijo	POZITIVNA IZKUŠNJA Z

	<u>Jaz vam sploh povedat ne znam, koliko mi kot učiteljici pomeni podpora vodstva. Odkar je prišla, so tudi ostali učitelji, tudi če niso hoteli, bili enostavno kar malo prisiljeni upoštevati prilagoditve, ki jih imajo učenci z disleksijo. Tudi moji učenci, katerim sem razredničarka, imajo opazno manj težav pri teh učiteljih.»</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- veliko ji pomeni podporo vodstva</li> <li>- tudi ostali učitelji sedaj upoštevajo prilagoditve učencev z disleksijo</li> <li>- učenci imajo sedaj opazno manj težav pri teh učiteljih, ki prej niso hoteli upoštevati prilagoditev</li> </ul>	ZDAJŠNJO RAVNATELJICO
<b>Na kakšen način ste se usposobili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
20U4	»Kot sem že dejala, moj sin ima disleksijo, zato <u>sem začela sama o tem raziskovat. Veliko sem se sama izobraževala, zaradi sina, sama sem šla na dodatna izobraževanja, prebrala veliko knjig.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaradi sina je začela sama o tem raziskovati</li> <li>- sama se je izobraževala in udeležila dodatnih izobraževanj</li> <li>- prebrala veliko knjig</li> </ul>	NAČIN USPOSABLJANJA ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Katerega dodatnega usposabljanja ste se udeležili za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s SBNT?</b>			
21U4	»Na Gotski ulici v Ljubljani v <u>svetovalnem centru</u> za otroke, mladostnike in starše sem se <u>udeležila kar nekaj izobraževanj o disleksiji</u> , med drugim tudi o <u>preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s disleksijo.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani se je udeležila kar nekaj izobraževanj o disleksiji, tudi o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s disleksijo</li> </ul>	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Koliko časa je trajalo usposabljanje?</b>			
22U4	»Mislim, da so <u>trajala nekaj dni po par ur na dan.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekaj dni po par ur na dan</li> </ul>	TRAJANJE USPOSABLJANJA
<b>Katera znanja ste pridobili?</b>			

23U4	»Iz kje izhajajo te težave, <u>kako pomagati, kako se s tem soočiti kot mama in kot učiteljica.</u> «	- iz kje izhajajo težave - kako pomagati - kako se s tem soočiti kot mama in kot učiteljica	ZNANJA, PRIDOBLENA NA USPOSABLJANJU
<b>Si želite udeležiti še kakšnega dodatnega usposabljanja o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s SBNT?</b>			
24U4	»Si želim, ja.«	- si želi	DODATNA USPOSABLJANJA
<b>Katere kompetence bi si želeli pridobiti na usposabljanju?</b>			
24U4	»Mogoče to, <u>kako še bolj prilagoditi pouk učencem z disleksijo.</u> «	- kako še bolj prilagodit pouk učencem z disleksijo	ZAŽELENE KOMPETENCE NA DODATNEM USPOSABLJANJU



## PRILOGA 7: INTERVJU Z UGP

<b>Katere so predvidene prilagoditve v individualnem programu?</b>			
1UGP	» <u>Podaljšan čas, pa to, da mi ne upoštevajo pravopisne napake pri ocenjevanju.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podaljšan čas</li> <li>- da ne upoštevajo pravopisnih napak pri ocenjevanju</li> </ul>	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCA S SBNT
<b>V kolikšni meri učitelji upoštevajo te prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja?</b>			
2UGP	»Ja, v večini, pač sam <u>podaljšan čas upoštevajo</u> . Večina tudi ne upošteva <u>pravopisnih napak</u> , <u>ampak to zato, ker sem problematičen, ne sodelujem med poukom in potem mislijo, ti ne delaš, kar bi moral, zakaj bi ti mi kaj upoštevali.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v večini upoštevajo samo podaljšan čas</li> <li>- večina ne tolerira pravopisnih napak, ker je učenec problematičen, ne sodeluje med poukom</li> </ul>	UPOŠTEVANJE PRILAGODITEV PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Kako učitelji najpogosteje preverjajo in ocenjujejo tvoje znanje?</b>			
3UGP	»Pisno in ustno, odvisno od profesorja.«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pisno in ustno</li> <li>- odvisno od profesorja</li> </ul>	OBLIKE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
<b>Ali se spomniš kakšne pozitivne in/ali negativne izkušnje pri preverjanju in ocenjevanju znanja?</b>			
4UGP	»Ja spomnim se enkrat, <u>da sem dobil slabo oceno, prvo sem dobil ena. Se mi ni zdelo fer in sem šel do pedagoginje, potem me je pa profesorica ocenila pozitivno, ker so bile v bistvu sam pravopisne napake.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slaba ocena zaradi pravopisnih napak</li> <li>- po intervenciji pedagoginje je bila ocena spremenjena v pozitivno</li> </ul>	UČENČEVA NEGATIVNA IZKUŠNJA PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
<b>Ali lahko poveš kaj več o tej izkušnji, kaj se je zgodilo?</b>			
5UGP	»Ja pisal smo esej in sem pisal tako kot ostali, sam <u>da sem imel ful napak in sem dobil ena. Ko sem primerjal s sošolcem, se mi ni zdelo fer, da sem dobil ena.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esej je pisal kot ostali, le da je imel veliko napako</li> <li>- ko je primerjal s sošolcem, se mu ni zdelo</li> </ul>	UČENČEVA NEGATIVNA IZKUŠNJA PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

		pravično, da je dobil ena	
	<u>Sem šel do pedagoginje in pol se je profesorica nekaj tam jezila, da itak nič ne delam med poukom, da mam ful napak, da tut malih in velik črk ne pišem prav in vejic, ali nekaj takega je rekla, sam potem me je vseeno ocenila pozitivno.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ker se mu ocena ni zdela pravična, je šel do pedagoginje</li> <li>- profesorica se je najprej jezila, da učenec nič ne dela med poukom, da ima veliko napak, ne piše pravilno malih in velikih začetnic ter vejic</li> <li>- potem ga je vseeno ocenila pozitivno</li> </ul>	OPIS IZKUŠNJE Z OCENJEVANJEM
<b>Ali imaš občutek, da se na učitelje lahko zanesesh in pogovoriš o dilemah in težavah pri preverjanja in ocenjevanja znanja?</b>			
6UGP	»V bistvu ne,«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima občutek, da se na učitelje ne more zanesti</li> </ul>	PODPORA UČITELJA PRI UČENČEVIH DILEMAH IN TEŽAVAH
<b>Ali lahko poveš kaj več o tem?</b>			
7UGP	»Ja pač, ker <u>sem problematičen, se jim ne da ukvarjat z mano. Kar koli jim rečem ali pa prosim za pomoč, itak potem ne upoštevajo.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ker je problematičen, se učiteljem ne da ukvarjat z njim</li> <li>- če jim kaj reče in prosi za pomoč, tega ne upoštevajo</li> </ul>	PODPORA UČITELJA PRI UČENČEVIH DILEMAH IN TEŽAVAH
<b>Kaj bi ti olajšalo preverjanje in ocenjevanje znanja?</b>			
8UGP	»Ne vem, tut to, če bi <u>tudi jaz bolj sodeloval med poukom, potem bi pa tut učitelji pokazali več zanimanja. Pa tudi ni mi kul težit glede tega, ker tudi jaz sam ne delam neki ful.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- če bi bolj sodeloval med poukom, bi učitelji pokazali več zanimanja</li> <li>- ni mu prijetno opozarjat učitelje glede preverjanja in ocenjevanja znanja, ker tudi</li> </ul>	VLOGA UČENCA PRI UČENJU

		sam ne dela me poukom	
9UGP	»Pa to, da <u>ne bi upoštevali pravopisnih napak</u> . Pa v bistvu tudi ne rabijo nekaj ful prilagajat ...	- neupoštevanja pravopisnih napak pri preverjanju in ocenjevanju znanja	ZAŽELENE PRILAGODITVE S STRANI UČENCA PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA
10UGP	»... ampak včasih ne upoštevajo prilagoditve, pa sploh ne vem <u>zakaj</u> .«	- učitelji ne rabijo veliko prilagajat - ne ve zakaj učitelji ne upoštevajo prilagoditev	NEUPOŠTEVANJE PRILAGODITEV

## PRILOGA 8: INTERVJU Z USP

<b>Katere so predvidene prilagoditve v individualnem programu?</b>			
1USP	» <u>Podaljšan čas imam, barvne teste imam, povečano pisavo, pa profesorca me spremlja med reševanjem testa.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podaljšan čas</li> <li>- barvni testi</li> <li>- povečana pisava</li> <li>- učiteljica ga spremlja med reševanjem testa</li> </ul>	PREDVIDENE PRILAGODITVE ZA UČENCA S SBNT
<b>V kolikšni meri učitelji upoštevajo te prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja?</b>			
2USP	» <u>Zelo upoštevajo.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učitelji zelo upoštevajo prilagoditve</li> </ul>	UPOŠTEVANJE PRILAGODITEV PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Kako učitelji najpogosteje preverjajo in ocenjujejo tvoje znanje?</b>			
3USP	» <u>Večinoma pisno ...</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- večinoma pisno</li> </ul>	OBLIKE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA
4USP	»... tako da me <u>profesorica med reševanjem testa spremlja, ko naredim napako, me opozori, da čas, da razmislim.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učiteljica ga med reševanjem testa spremlja</li> <li>- ko naredi napako, ga opozori, da čas za razmislek</li> </ul>	UPOŠTEVANJE PRILAGODITEV PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA UČENCEV S SBNT
<b>Ali se spomniš kakšne pozitivne in/ali negativne izkušnje pri preverjanju in ocenjevanju znanja?</b>			
5USP	»Ko sem prišel na to šolo, v <u>bistvu pozitivno, ker v osnovni šoli se nikakor nisem znašel in imel slabe ocene. Že tam sem imel podaljšan čas, ampak tam me noben ni spremljal med reševanjem testov. Tukaj na tej šoli so vsi zelo prijazni. Profesorice me spremljajo pri reševanju testov pri tistih predmetih, pri katerih rabim pomoč. Opozorijo na napake in ne upoštevajo napak, ki jih naredim zaradi disleksije.</u> «	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima pozitivno izkušnjo</li> <li>- učiteljice ga spremljajo med reševanjem testov pri predmetih, pri katerih potrebuje pomoč</li> <li>- učiteljice ga opozarjajo na napake in ne upoštevajo napak, ki jih</li> </ul>	UČENČEVA POZITIVNA IZKUŠNJA PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

		naredi zaradi disleksije	
<b>Ali imaš občutek, da se na učitelje lahko zanesesh in pogovoriš o dilemah in težavah pri preverjanja in ocenjevanja znanja?</b>			
6USP	»Ja zelo, <u>kadar koli se lahko zanesem na njih.</u> «	- na učitelje se lahko zanesem	PODPORA UČITELJEV PRI UČENČEVIH DILEMAH IN TEŽAVAH
<b>Ali lahko poveš kaj več o tem?</b>			
7USP	»Če imam kakšno težavo, ali pa če še ne znam dovolj za test, se s profesoriciami zmenim, kdaj bi pisal.«	- če ima kakšno težavo, se lahko zanesem na učiteljice - če ne zna dovolj za pisanje testa, se z učiteljicami dogovori kdaj bi pisal	PODPORA UČITELJA PRI UČENČEVIH DILEMAH IN TEŽAVAH
<b>Kaj bi ti olajšalo preverjanje in ocenjevanje znanja?</b>			
8USP	»Tako kot je, je OK.«	- trenutne prilagoditve učencu ustrezajo	ZAŽELENE PRILAGODITVE UČENCA PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA



**IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH ODDELKA ZA  
PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

Spodaj podpisana Nataša Anderlič izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom Usposobljenost srednješolskih učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami moje avtorsko delo in se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletni straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 26. 9. 2018

Nataša Anderlič