

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**MAGISTRSKO DELO
BRIGITA GERGOLET**

KOPER 2019

UNIVERZA NA PRIMORSKEM

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Magistrski študijski program druge stopnje

Razredni pouk

Magistrsko delo

ZGODNJE UČENJE ANGLEŠČINE PRI UČENCIH

Z DISLEKSIJO V OSNOVNIH ŠOLAH

SLOVENSKO-ITALIJANSKEGA OBMEJNEGA

PROSTORA

Brigita Gergolet

Koper 2019

Mentorica:

doc. dr. Vanja Riccarda

Kiswarday

Somentorica:

dott. Ric., Republika Italija, Anja

Pirih

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentoricama doc. dr. Vanji Riccardi Kiswarday in dott. Ric. Anji Pirih za mentorstvo, strokovno pomoč in usmerjanje pri oblikovanju in ustvarjanju mojega magistrskega dela.

Zahvaljujem se svoji družini in prijateljem, ki so mi vedno stali ob strani in me podpirali.

Najlepša hvala tudi učiteljem, ki so z veseljem sodelovali in tako omogočili nastanek magistrskega dela.



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Brigita Gergolet, študentka magistrskega študijskega programa druge stopnje Razredni pouk,

izjavljam,

da je magistrsko delo z naslovom Zgodnje učenje angleščine pri učencih z disleksijo v osnovnih šolah slovensko-italijanskega obmejnega prostora

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- so rezultati korektno navedeni in
- nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis:

V Kopru, dne _____

When a flower doesn't bloom,
you fix the environment in which it grows,
not the flower (Heijer, 2016).

IZVLEČEK

V magistrskem delu smo se osredotočili na učenje in poučevanje tujega jezika oz. angleščine učencev z disleksijo na razredni stopnji osnovne šole. V teoretičnih izhodiščih magistrskega dela smo najprej predstavili razlike med Slovenijo in Italijo v opredelitvi učnih težav, definiranju vrst učnih težav in sistemu pomoči učencem z učnimi težavami. Nato smo predstavili motnjo disleksije, podali definicije disleksije, opredelili vrste disleksije in opisali vzroke za nastanek te motnje. V osrednjem delu smo opisali učenje in poučevanje angleščine učencev z disleksijo. Navedli in definirali smo različne dejavnike, ki vplivajo na usvajanje tujega jezika. Nazadnje smo predstavili prilagoditve, metode ter strategije učenja in poučevanja angleščine, ki so primerne za poučevanje učencev z disleksijo.

V empiričnem delu smo predstavili rezultate kvantitativne in kvalitativne raziskave. V okviru kvantitativne raziskave smo izvedli spletne ankete in zajeli 72 učiteljic angleščine z območja slovenske manjšine v Italiji in iz različnih slovenskih regij. V okviru kvalitativne raziskave pa smo intervjuvali 8 učiteljic angleščine iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora. Namen praktičnega dela je bil raziskati poznavanje motnje disleksije in možnosti izobraževanja na tem področju pri učiteljih angleščine na razredni stopnji. Želeli pa smo tudi prikazati metode in strategije poučevanja ter vrste prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki jih učitelji iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora uporabljajo pri delu z učenci z disleksijo med poukom angleščine. S pomočjo intervjujev z učiteljicami pa smo tudi opisali njihove izkušnje s poučevanjem angleščine otrok z disleksijo in posebnosti poučevanja tujega jezika pri učencih z disleksijo v dvojezičnem okolju. Rezultati raziskave kažejo, da imajo učiteljice iz Slovenije in Italije enake možnosti izobraževanja na področju specifičnih učnih težav. Glavne razlike med državama pa so v upravljanju šol, usposobljenosti kadra in oblikah pomoči učencem in učiteljem na šoli. Večina učiteljic ima izkušnje s poučevanjem učencev z disleksijo, pozna motnjo disleksije ter uporablja raznolike, primerne metode poučevanja in prilagoditve za učence z disleksijo. Ob pregledu odgovorov učiteljic glede na vpliv predhodnega poznavanja italijanščine in slovenščine na usvajanje angleščine pa smo ugotovili, da poznavanje italijanskega in slovenskega jezika nima negativnega vpliva na usvajanje tujega jezika oziroma angleščine.

Ključne besede: angleščina, disleksija, prilagoditve, metode in strategije dela, preverjanje znanja.

ABSTRACT

Teaching English to young learners with dyslexia in primary schools with Slovene as the language of instruction in Italy and in the Primorska region

This master's thesis focuses on learning and teaching English as a foreign language to pupils with dyslexia in primary schools. The theoretical part, presents the differences in the way learning disabilities and difficulties are defined in Slovenia and Italy, and in the models of learning support given to pupils with learning difficulties. A special emphasis is laid on dyslexia, the definitions of dyslexia, the different types of the difficulty and the possible causes of it. We then focus on teaching English as a foreign language to young learners with dyslexia. We explain the differences between the processes of first and second language acquisition, identify and present different factors influencing second language learning, and discuss the methods, strategies and accommodations for learning and teaching English to the pupils with dyslexia.

The empirical part presents the results of the quantitative and qualitative research, aimed at examining the knowledge of English teachers of primary schools about dyslexia and their training possibilities in this field. Together with the methods and strategies, as well as lesson and test accommodations for pupils with dyslexia that the teachers use in class. The quantitative research included 72 English language teachers from the Slovenian-Italian boarder area and from various Slovenian regions. In the qualitative research we interviewed 8 teachers from different primary schools with Slovene as language of instruction in Italy and in the Primorska region. The results of our survey show that the teachers from Slovenia and Italy have the same possibilities for training in the area of specific learning disabilities. The main differences between the two countries are in the management of schools, the qualification of the school staff and the forms of assistance to pupils and teachers in schools. We also found that most teachers have experiences in teaching pupils with dyslexia, they have adequate knowledge about the difficulty and they use different, appropriate methods and accommodations for their pupils with dyslexia. Moreover, the results show that the prior knowledge of the Italian and Slovene languages doesn't have negative influence on the learning of the English language.

Key words: English, dyslexia, accommodations, teaching methods and strategies, testing.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL	3
2.1	Učne težave	3
2.1.1	Splošne učne težave	3
2.1.2	Specifične učne težave	4
2.1.3	Obravnava učnih težav v Sloveniji.....	4
2.1.4	Obravnava učnih težav v Italiji.....	6
2.2	Disleksija.....	9
2.2.1	Definicije disleksije	10
2.2.2	Vzroki disleksije	12
2.2.2.1	Genetski dejavniki	12
2.2.2.2	Teorije primanjkljajev	14
2.3	Vrste disleksije	18
2.4	Disleksija in zgodnje učenje tujega jezika (angleščine)	22
2.4.1	Podobnosti in razlike med procesi usvajanja maternega in tujega jezika.....	23
2.4.2	Težave, ki se pojavljajo pri učenju angleščine kot tujega jezika pri učencih z disleksijo	25
2.5	Prilagoditve za učence z disleksijo	28
2.6	Metode, pristopi, strategije poučevanja angleškega jezika za učence z disleksijo	35
2.6.1	Multisenzorno učenje	36
2.6.2	Celostni telesni odziv	37
2.6.3	RARE-metoda.....	39
2.6.4	Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami	41
2.6.5	Strategije poučevanja besedišča in slovnice v tujem jeziku	43
2.6.6	Strategija vidnih fonemov (angl. visual phonics).....	46
2.6.7	Podporne strategije pri učenju tujega jezika	48
3	EMPIRIČNI DEL.....	51
3.1	Problem, namen in cilji	51
3.2	Raziskovalna vprašanja in hipoteze	52
3.3	Metodologija.....	53
3.3.1	Raziskovalne metode.....	53
3.3.2	Vključeni v raziskavo	53
3.3.2.1	Kvantitativna raziskava.....	53

3.3.2.2	Kvalitativna raziskava	56
3.3.3	Pripomočki	57
3.3.4	Postopek zbiranja podatkov	57
3.3.5	Metoda obdelave podatkov	58
3.4	Opis rezultatov	59
3.5	Analiza podatkov glede na zastavljene hipoteze	69
3.5.1	Rezultati kvantitativne raziskave in razprava	77
3.6	Rezultati in razprava kvalitativnega dela empirične raziskave	81
3.6.1	Učiteljeva usposobljenost in izkušnje pri poučevanju angleščine otrok z disleksijo.....	81
3.6.2	Skupne značilnosti in nadarjenosti učencev z disleksijo	83
3.6.3	Priprava na učno uro angleščine z učenci z disleksijo	84
3.6.4	Prilagoditve (pripomočki in materiali) za poučevanje angleščine za učence z disleksijo	85
3.6.5	Vpliv predhodnega poznavanja dveh jezikov (italijanščine in slovenščine) na usvajanje tretjega tujega jezika (angleščine).....	87
3.6.6	Metode in strategije poučevanja angleščine za učence z disleksijo	88
3.6.7	Načini preverjanja in ocenjevanja znanja za učence z disleksijo	91
3.6.8	Nasveti učiteljev za delo z učenci z disleksijo med poukom angleščine.....	93
3.7	Odgovori na raziskovalna vprašanja.....	93
4	SKLEPNE UGOTOVITVE	99
5	LITERATURA IN VIRI	102
6	PRILOGE	109

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Število (f) in odstotek (f%) udeležbe učiteljic iz Slovenije in Italije na tečajih ali usposabljanjih za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami	73
Preglednica 2: Uporaba pripomočkov in materialov v Italiji in Sloveniji (n = 35)	74
Preglednica 3: Uspešnost metod in strategij pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo (n = 35)	75
Preglednica 4: Pregled hipotez	77

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Struktura anketirancev po spolu (n = 66)	53
Graf 2: Struktura šol, v katerih anketiranke poučujejo, glede na stopnjo in učni jezik (n = 61)	54
Graf 3: Delež učiteljic glede na leta pedagoške prakse (n = 72)	55
Graf 4: Delež učiteljic glede na najvišjo doseženo formalno izobrazbo (n = 71)	56
Graf 5: Delež učiteljic glede na predhodno udeležbo na tečaju ali usposabljanju za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami (n = 67)	59
Graf 6: Razlogi, zaradi katerih se učiteljice niso udeležile tečajev ali usposabljanj za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami (n = 14)	59
Graf 7: Razlogi za udeležbo na tečajih in usposabljanjih (n = 53)	60
Graf 8:ocene učiteljic o lastnem poznavanju motnje disleksije (n = 67)	61
Graf 9: Mnenja učiteljic o tem, kaj je disleksija (n = 67)	61
Graf 10: Delež učiteljic glede na predhodno izkušnjo poučevanja otroka z motnjo disleksije (n = 72)	62
Graf 11: Metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki se zdijo učiteljem uspešne (n = 14)	64
Graf 12: Prilagoditve (pripomočki, materiali), ki so jih učiteljice uporabile za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo (n = 45)	65
Graf 13: Metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki jih uporabljajo učiteljice (n = 44)	66
Graf 14: Metode in strategije, ki se učiteljicam zdijo uspešne glede na njihove izkušnje pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo (n = 44)	67
Graf 15: Delež učiteljevih ocen o lastnem poznavanju motnje disleksije (n = 67)	69
Graf 16: Delež učiteljevih mnenj o tem, kaj je disleksija (n = 67)	69
Graf 17: Delež prilagoditev (pripomočki, materiali), ki jih učiteljice uporabljajo za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo (n = 45)	70

Graf 18: Delež metod in strategij poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki jih uporabljajo učiteljice (n = 44)	71
Graf 19: Delež učiteljic, ki so že poučevale otroke z disleksijo pri pouku angleščine (n = 61)	72

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Vprašalnik o poučevanju angleščine učencev z disleksijo	109
Priloga 2: Intervju za učitelje iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora	115

1 UVOD

S pojavom globalizacije je večjezičnost pridobila nove razsežnosti. V večjezični in večkulturni družbi je večjezičnost postala nujen predpogoj za uspešno sobivanje. V zadnjih dvajsetih letih sta se učenje in poučevanje tujega jezika v predšolski dobi in v prvih letih osnovne šole razširila po vsej Evropi (Pižorn, 2009). Angleški jezik je zelo pomemben v posameznikovem življenju, saj je to globalni jezik, ki se uporablja na različnih področjih življenja. Znanje angleškega jezika posamezniku omogoča boljše razumevanje sveta in uspešnejšo mobilnost na osebni, poklicni in geografski ravni (Učni načrt, 2016). Angleščina je zaradi tega najbolj razširjen tuj jezik v slovenskih in italijanskih osnovnih šolah. V osnovnošolskih programih Italije in Slovenije je angleščina obvezen predmet, ki se poučuje po veljavnem predmetniku. Na potek pouka tujega jezika lahko vplivajo različni dejavniki, kot so različno predznanje učencev, jezikovna in kulturna pestrost (npr. učenčeva enojezičnost, večjezičnost, polijezičnost) ter splošne in specifične učne težave. Učitelj se mora zato prilagajati značilnostim in potrebam otrok ter uporabljati čedalje bolj individualizirane in diferencirane pristope poučevanja tujega jezika (prav tam).

Učenci z disleksijo imajo več možnosti za neuspeh pri pouku tujega jezika, saj ne morejo zadovoljiti zahtev po hitrem in tekočem branju ter pisanju, bralnem razumevanju, hitrem poimenovanju in prepoznavanju povezav med grafemi in fonemi. Poleg tega pa imajo težave z delovnim spominom, operiranjem z zaporedji, obdelavo informacij, pri zaznavanju časa in organizaciji (International Dyslexia Association, 2012). Nadalje tudi drugi dejavniki, kot so ortografske značilnosti angleščine, obvladanje tujega jezika v govorni obliki in predhodno poznavanje maternega jezika, vplivajo na učenčevo učno uspešnost pri tujem jeziku. Zaradi tega je ključnega pomena, da učitelji drugega in tretjega jezika poznajo motnjo disleksije in različne dejavnike, ki vplivajo na učenje tujega jezika, in so usposobljeni za delo z učenci s to motnjo. V sklopu magistrskega dela smo raziskovali način dela z učenci z disleksijo pri pouku tujega oziroma angleškega jezika. Zanimalo nas je, v kolikšni meri učitelji na zgodnji stopnji poznajo motnjo disleksije in možnosti izobraževanja na tem področju. Prav tako smo želeli izvedeti, katere metode in strategije poučevanja ter vrste prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja uporabljajo pri pouku angleščine za te učence ter kakšne so posebnosti poučevanja tujega jezika pri učencih z disleksijo v dvojezičnem okolju.

Teoretični del magistrskega dela je sestavljen iz šestih poglavij, ki smo jih nadalje členili na podpoglavja. Prvi dve poglavji zajemata opredelitev pojma učne težave v

Sloveniji in Italiji, vrste učnih težav in sistem pomoči učencem z učnimi težavami v omenjenih državah. V tretjem poglavju smo opisali motnjo disleksije, definicije te motnje, vzroke za pojav disleksije in teorije primanjkljajev otrok z disleksijo. V četrtem poglavju smo predstavili težave učencev z disleksijo pri učenju angleškega jezika in opisali podobnosti in razlike med procesi usvajanja maternega in tujega jezika. Nazadnje smo v petem in šestem poglavju navedli in opredelili prilagoditve, metode, pristope in strategije poučevanja angleškega jezika, ki so primerne za učence z disleksijo. Drugi del magistrske naloge predstavlja empirični del, v katerem so predstavljeni metodologija in rezultati kvantitativne in kvalitativne raziskave. V našo kvantitativno raziskavo je bilo vključenih 72 učiteljic, ki poučujejo angleščino na različnih stopnjah izobraževanja. V sklopu kvalitativne raziskave pa smo intervjuvali 8 učiteljic angleščine iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora. Vse pridobljene podatke iz anket smo statistično obdelali, pridobljene informacije iz polstrukturiranih intervjujev pa smo obdelali po načelih za kvalitativno raziskavo in uporabili tehniko kodiranja. Naše magistrsko delo smo zaključili s sklepom, v katerem predstavljamo najpomembnejše ugotovitve o zgodnjem poučevanju in učenju angleščine pri učencih z disleksijo.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Učne težave

V slovenskem Zakonu o osnovni šoli (1996) je navedenih 9 podskupin otrok s posebnimi potrebami (OPP), ki pa jim je treba dodati še skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki je bila vključena v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). V skupino otrok s posebnimi potrebami so vključeni otroci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Učenci z učnimi težavami predstavljajo 20 % šolajoče se populacije, med njimi je okrog 10 % otrok, ki imajo specifične motnje učenja, od teh pa jih ima 2–4 % težjo obliko specifičnih učnih težav, imenovano »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič in Tancig, 2008).

Učne težave delimo na splošne in specifične, ki se razprostirajo od lažjih do težjih in od preprostih do zapletenih. Otroci z lažjimi učnimi težavami po navadi dosegajo nižje izobraževalne dosežke pri vseh oblikah ocenjevanja znanj. Učne težave lahko ločimo tudi po trajanju, saj so nekatere le prehodne, druge pa vplivajo na posameznika dlje časa ali vse življenje. Težave so lahko prisotne že v predšolskem obdobju, nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma. Veliko učencev je povprečno ali celo nadpovprečno nadarjenih, vendar so učno neuspešni oziroma ne napredujejo v skladu s svojimi potenciali. V slednjem primeru govorimo o relativni učni neuspešnosti, medtem ko je učna neuspešnost absolutna, če učne težave vodijo do negativnih ocen in ponavljanja razreda. Zaradi tega je nujno razlikovati dve različni vrsti učnih težav, in sicer splošne in specifične učne težave (prav tam).

2.1.1 Splošne učne težave

Otroci s splošnimi ali nespecifičnimi učnimi težavami so heterogena skupina otrok z različnimi kognitivnimi, emocionalnimi, socialnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju in usvajanju znanj ter spretnosti večje težave v primerjavi z njihovimi vrstniki. Splošne učne težave, ki ovirajo usvajanje in izkazovanje znanja ter veščin, so lahko posledica zunanjih dejavnikov (npr. ekonomska prikrajšanost, sociokulturna različnost, drugojezičnost), notranjih dejavnikov (npr. motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečne intelektualne sposobnosti, socialno-emocionalne ovire, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in učnim okoljem (npr. nezrelost, pomanjkanje motivacije in učnih metod). Našteti dejavniki se lahko prepletejo z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem, ki

je povezano z ovirami prikrita kurikula (učenčeva pasivnost, vdanost v usodo, prikrito institucionalno učenje ipd.) (Magajna idr., 2008).

2.1.2 Specifične učne težave

»Pod izrazom 'specifične učne težave' razumemo heterogeno skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Specifične učne težave vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja). So notranje narave, nevrofiziološko pogojene, vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.« (Magajna idr., 2008, str. 11)

Specifične učne težave lahko delimo v dve skupini, ki zajemata dve različni vrsti procesov, in sicer slušno-vizualne procese in vizualno-motorične procese. Primanjkljaji na ravni slušno-vizualnih procesov zajemajo disleksijo, disortografijo in druge težave na področju jezika. Med specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov pa sodijo disgrafija, specialna diskalkulija, dispraksija in težave pri usvajanju socialnih veščin (Magajna idr., 2008).

Kriteriji za prepoznavanje in ocenjevanje specifičnih učnih težav so: neskladje med posameznikovimi intelektualnimi zmožnostmi in dejanskimi dosežki na določenem področju učenja, izrazite težave pri eni ali več osnovnih šolskih veščinah, počasnejši tempo dela, slabša učna učinkovitost in motnje procesov, ki so ključni za usvajanje šolskih veščin (npr. pozornost, delovni spomin, jezikovno predelovanje, prostorsko predstavljanje) (prav tam).

2.1.3 Obravnava učnih težav v Sloveniji

Petstopenjski slovenski model obravnave otrok z učnimi težavami zagotavlja učno pomoč in podporo učencem z učnimi težavami, upoštevajoč učenčeve potrebe in stopnjo specifičnih primanjkljajev. Omenjeni pristop pomoči lahko uspešno uresničimo le, če dosledno upoštevamo posamezne korake in kriterije za določitev specifičnih učnih težav. Učna pomoč in podpora, predvidena s petstopenjskim modelom, je zasnovana na kontinuumu učnih težav in se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in

podpore. Predvidena pa sta tudi sprotno spremljanje napredka učenca in vrednotenje uspešnosti obravnave otrok z učnimi težavami (Kavkler, 2008a, v Kavkler, 2011).

- Primarni/preventivni ukrepi: prva stopnja zajema pomoč učitelja, ki z dobro poučevalno prakso prilagaja pouk potrebam vseh otrok in omogoča šolski uspeh 80 % učencev.
- Sekundarni ukrepi obsegajo tri stopnje, v katerih so vključeni strokovni delavci, ki zagotovijo bolj usmerjeno učno pomoč in podporo približno 15–20 % učencev. Na prvi stopnji nastopi šolski svetovalni delavec ali mobilni specialni pedagog. Na drugi stopnji učencu nudijo pomoč organizacije skupinske ali individualne pomoči. V okviru tretje stopnje pa šola sodeluje s strokovnjaki zunanjih, specializiranih ustanov.
- Terciarni ukrepi zagotavljajo pomoč učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, torej 1–5 % šolske populacije. V sklopu tega koraka so učenci deležni individualizirane pomoči in podpore s strani specialnega pedagoga, svetovalnega delavca in učitelja, ki sodelujejo in usmerijo učenca v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem.

Slovenski petstopenjski model najprej omogoči uspeh največjega deleža učencev z učnimi težavami s pomočjo učiteljeve dobre poučevalne prakse oziroma njegovega vključevanja individualizacije in diferenciacije v pouk. Manjši delež učencev potrebuje dodatno učno pomoč in prilagoditve. Le učenci z izrazitimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebujejo prilagoditve v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka ter dodatno strokovno pomoč (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, 7. člen, v Kavkler, 2011). Sistem pomoči je učinkovit, saj učencem omogoča premikanje po stopnjah. To pa je mogoče le, če so kriteriji za prehajanje po stopnjah ustrezno oblikovani in vezani tako na učenčevo stopnjo izobraževalnih dosežkov kot na različne dejavnike v okolju (npr. strategije poučevanja, količina in oblika pomoči učencu in učitelju). Intenzivnost, zgodnje odkrivanje in obravnava ter sodelovanje so ključne besede, ki predstavljajo osnovo petstopenjskega modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami (Kavkler, 2011).

Učenci z zmernimi in težjimi oblikami specifičnih učnih težav lahko zaprosijo za usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč, temu sledi, da jim mora šola zagotoviti izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V 7. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000) je določeno, da se otrokom, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim

izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja prilagodi organizacijo, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka ter zagotovi dodatno strokovno pomoč. V ZUOPP pa je tudi opisan postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja.

Postopek se najprej uvede na zahtevo staršev, nato pa mora pristojna šolska uprava pridobiti strokovno mnenje, ki ga pripravi komisija za usmerjanje prve stopnje. Nadalje pristojna šolska uprava izda odločbo o usmeritvi. V slednji so vključeni program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja, način izvajanja dodatne strokovne in druge pomoči ter drugi pogoji, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje otroka (ZUOPP, 2000).

Nazadnje mora šola izdelati individualizirani program vzgoje in izobraževanja, v katerem se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih in predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka (ZUOPP, 2000, 29. člen). Med šolskim letom strokovna skupina spreminja in prilagaja individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka (ZUOPP, 2000, 28. člen).

2.1.4 Obravnava učnih težav v Italiji

Italijanska ministrska direktiva definira področje učencev s posebnimi potrebami kot »Bisogni educativi speciali« (BES), v katero so vključene tri kategorije otrok, in sicer:

- »Disabilità« (slov. oviranost): prvo skupino otrok opredeljuje ministrski odlok št. 104/92. V to kategorijo sodijo učenci z invalidnostjo, ki so priložili ustrezno zdravniško potrdilo, iz katerega je razvidna diagnoza motnje. Slednjim je zagotovljeno določeno število ur dodatne učne pomoči glede na stopnjo težav in potrebe posameznega učenca (Cremaschini, 2017). Za učence z diagnosticirano invalidnostjo je treba ustvariti individualizirani načrt izobraževanja, ki ga v Italiji imenujejo »Piano Educativo Individualizzato« (PEI). To je uradni dokument, ki je ključnega pomena za inkluzijo otrok z invalidnostjo v pouk in zagotavljanje njihovega uspeha. Slednjega sestavijo strokovnjaki zdravstvenih ustanov v sodelovanju z učitelji osnovne šole in otrokovo družino. Individualizirani izobraževalni načrt morajo vsako leto spremeniti in prilagoditi učenčevim potrebam ter napredkom. Vanj so vključene diagnoza motnje, otrokovi potenciali, vzgojno-izobraževalni cilji, metode poučevanja, didaktični materiali in pripomočki, načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Vsebuje pa mnogo drugih, bolj specifičnih informacij, kot na primer specialistično

rehabilitacijske posege, ki jih izvajajo specialisti v zdravstvenih ustanovah, prisotnost dodeljenega pomočnika, načine sodelovanja z družino in podobno (Anastasis Società Cooperativa Sociale, 2018).

- »I disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici« (slov. specifične učne težave in/ali specifične razvojne motnje): v okviru druge kategorije so vključeni učenci s specifičnimi učnimi težavami (ital. Disturbi specifici dell'apprendimento, DSA), ki so obravnavani v skladu z zakonom 170/10; učenci z jezikovnimi in neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami, otroci z motnjo pozornosti, hiperaktivnosti (ADHD) in razvojno motnjo koordinacije. Specifične učne težave so definirane kot motnja, ki vpliva na specifično področje učenja oziroma na usvajanje ene ali več temeljnih šolskih veščin (pisanje, računanje, branje) ne glede na splošne intelektualne sposobnosti učenca. Potemtakem v slednjo skupino spadajo učenci z motnjo disleksije, disortografije, disgrafije in diskalkulije. Za učence s specifičnimi učnimi težavami (ital. DSA), ki imajo odločbo oziroma potrdilo zdravstvene ustanove, sta obvezna sestava in izvajanje osebnega učnega načrta, ki ga v italijanščini imenujejo »Piano didattico personalizzato« (PDP). Slednjega pripravijo učitelji v sodelovanju z zdravniki in/ali drugimi strokovnjaki na področju (psiholog, logoped, nevropsihiater), upoštevajoč potrebe družine in otroka ter ustrezne metode in prilagoditve, ki pripomorejo k doseganju šolskega uspeha učenca z učnimi težavami (Cremaschini, 2017).
- »Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale« (slov. socialno-ekonomska, jezikovna in kulturna prikrajšanost): v tretjo skupino otrok sodijo učenci, ki so socialno-ekonomske, jezikovne in kulturno prikrajšani. Slednji imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki so vezane na krajše ali daljše obdobje šolanja. To so na primer otroci priseljencev, ki ne poznajo italijanskega jezika, in otroci iz socialno prikrajšanih družin. Ministrski odlok št. 2563/13 sicer predvideva pomoč in podporo tem učencem z osebnim izobraževalnim načrtom in/ali specifičnimi prilagoditvami ter drugimi ukrepi, vendar to ni obvezno. Šola in učitelji se lahko sami odločijo, kako pomagati otroku glede na razpoložljivost šolskega osebja in finančna ter materialna sredstva šole (Cremaschini, 2017).

V primerjavi s slovenskim petstopenjskim modelom italijanski sistem pomoči učencem z učnimi težavami ni tako natančno in konkretno opredeljen, zato smo iz pregledane literature povzeli potek italijanskega sistema obravnave učencev z učnimi težavami, ki ga bomo v nadaljevanju predstavili.

Italijanski sistem pomoči in podpore učencem z učnimi težavami sloni na štirih temeljnih stopnjah. Na prvi stopnji ima glavno vlogo učitelj, saj opazuje vse učence in uporablja učinkovite strategije dobre poučevalne prakse, ki vsem učencem omogočajo optimalen napredek (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2011). Za razliko od Slovenije v Italiji ni strokovnih delavcev na šoli, učitelji pa se lahko samostojno obrnejo na strokovnjaka, ki deluje zunaj šole. Po zakonu 170/10 je sicer na vsaki šoli lahko prisoten organizator učne pomoči, ki je strokovno podkovan na področju učnih težav. Slednjo vlogo prevzema izkušen učitelj, ki je opravil usposabljanje za pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami. Učitelja kot vodjo izvoli učiteljski zbor in slednji predstavlja referenčno točko tako za sodelavce kot za starše. Ob tem se nam zdi pomembno izpostaviti, da njegova prisotnost ni obvezna in da omenjeni posameznik ni strokovnjak na področju, temveč je učitelj, ki je opravil nekaj tečajev na temo učnih težav (TuttoDSA, 2017).

Raziskave na obravnavanem področju kažejo, da ima približno 20 % učencev (zlasti v prvih dveh letih šolanja) težave pri usvajanju osnovnih šolskih veščin, od teh 20 % pa jih bo le 3–4 % imelo specifične učne težave. To pomeni, da se težave večinoma rešijo s časom in dobrimi metodami poučevanja ter da so slednje le v nekaterih primerih znak izrazitih učnih težav. Temu sledi, da je učiteljeva sposobnost opazovanja ključna za prepoznavanje specifičnih učnih težav in motenj učenja. Ob tem je osrednjega pomena njegovo spodbujanje kognitivnega razvoja otrok in ugotavljanje učenčevih zmožnosti in potencialov, ki lahko vodijo do šolskega uspeha (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2011).

V primeru, da učitelj odkrije učenca z izrazitimi specifičnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, mu mora omogočiti prehod na naslednjo stopnjo. Na drugi stopnji učitelj povabi starše na pogovor, jim obrazloži otrokove težave in predlaga, naj se obrnejo na strokovnjaka lokalnega ali zasebnega zdravstvenega podjetja, ki bo otroka testiral in ugotovil stopnjo ter vrsto motnje učenja. Starši pa se lahko sami (ali po razgovoru s pediatrom) odločijo, da se obrnejo na strokovnjaka, ne da bi se prej pogovorili z učitelji. V tem primeru mora šola izročiti staršem in zdravniku vso potrebno dokumentacijo (npr. učenčevi zvezki, preverjanja znanja, učiteljevi zapisi opazovanj) (prav tam).

Na tretji stopnji logoped, psiholog in/ali otroški nevropsihiater testira otroka in ocenjuje njegovo kognitivno delovanje, bralne in pisne sposobnosti, logično-matematične spretnosti in zmožnosti usvajanja znanj. Na koncu strokovnjaki skupaj pripravijo poročilo, ki vključuje povzetke ugotovitev učenčevih težav in predloge pomoči učencu s specifičnimi učnimi težavami (Brizzolara, 2013).

Na četrti stopnji učitelji dobijo kopijo odločbe, ki jo nato vložijo v osebno mapo učenca. Zatem se zbor učiteljev zbere in oblikuje individualni načrt pomoči za učenca, ki ga v italijanščini imenujejo »Piano didattico personalizzato« (PDP). Načrt morajo podpisati vsi učitelji, ravnatelj, starši in ga je treba protokolirati. Sledijo individualizacija pouka, integracija prilagoditev in pripomočkov ter uporaba posebnih oblik preverjanja in ocenjevanja (prav tam).

2.2 Disleksija

Disleksijo lahko imamo za mater vseh primanjkljajev na področju učenja, saj je bil to splošni izraz, s katerim so se v preteklosti opisovale različne specifične učne težave. Nato so te težave delili in kategorizirali tako, da podrobneje opisujejo posamezne primanjkljaje na področju učenja (Braun in Davis, 2008).

Že več kot 100 let je bilo vprašanje disleksije predmet razprave med vzgojitelji in nevroznanstveniki. Leta 1878 je nemški nevrolog Adolph Kussmaul opazil, da nekaj njegovih pacientov ni moglo pravilno brati navadnih, vsakdanjih besed in jih postaviti v pravilni vrstni red. Vpeljal je termin »besedna slepota« (angl. word blindness), s katerim je opisoval težave svojih bolnikov. Besedno zvezo so po tem začeli uporabljati v medicinskih revijah za opisovanje odraslih in otrok, ki so imeli težave pri usvajanju branja in pisanja (Lawrence, 2009).

Leta 1887 je Reinhold Berlin, nemški oftalmolog, prvi skoval termin disleksija (angl. dyslexia) iz grščine: (dis) težava, z besedami ali jezikom (leksis). Berlin je opazoval bralne težave, s katerimi so se soočali nekateri njegovi odrasli bolniki, ki so obsegale postavljanje črk v pravo zaporedje v besedah, besed v stavkih in povedi v besedilih ter slabo črkovanje (Jordan, 2002). Zaključil je, da slednji niso imeli težav z vidom; zato je domneval, da so primanjkljaji na področju branja posledica nekaterih fizičnih sprememb v možganih, čeprav mu je narava teh ostala neznana (Kirby, 2018).

Drugi pomemben preobrat v zgodovini disleksije je leta 1891 predstavljalo poročilo dr. Dejerne v medicinski reviji »The Lancet«. V slednjem je bil opisan bolnik, ki je zaradi možganske poškodbe izgubil nekaj jezikovnih funkcij, med njimi tudi zmožnost branja. Od takrat naprej so začeli objavljati druge podobne povzetke raziskav. Postopoma je začelo prevladovati mnenje, da so težave branja in pisanja rezultat možganskih okvar. Angleški znanstvenik James Hinshelwood in strokovnjak Pringle-Morgan pa sta iz izvedenih raziskav zaključila, da so bralne težave posledica »prirojene besedne slepote«. Utemeljila sta razliko med »prirojeno besedno slepoto« (angl. congenital word blindness), ki je prisotna že ob rojstvu, in »pridobljeno besedno slepoto« (angl. acquired word blindness), ki je posledica nezgodne možganske poškodbe. Posledica slednjega

razlikovanja je bila, da možganska okvara ali bolezen nista več bila temeljna vzroka za pojav disleksije. Veliko let za tem je prevladovalo prepričanje, da je disleksija posledica primanjkljajev vizualnega procesiranja (angl. visual processing deficiencies) (prav tam).

Leta 1925 je dr. Samuel Torrey Orton vpeljal termin disleksija v Združene države Amerike. Menil pa je, da je disleksija »mešana dominantnost možganskih hemisfer«, kar pomeni, da desna polovica možganov včasih opravlja to, kar bi morala leva, in obratno (Braun in Davis, 2008).

Orton pa je bil tudi eden od prvih raziskovalcev, ki so zagovarjali fonološki pristop poučevanja jezika za osebe z disleksijo, ki je še vedno aktualen. Leta 1960 so na harvardski medicinski fakulteti izvedli prvi znanstveni poskus z namenom, da bi odkrili vzroke za pojav disleksije. Norman Geschwind in Walter Levitsky (1968) sta analizirala 100 možganov odraslih oseb. Leta 1970 sta Thomas Kemper in Albert Galaburda razširila to raziskavo tako, da sta secirala 16 nepoškodovanih možganov odraslih moških z disleksijo (Galaburda, 1983, v Jordan, 2002). Rezultati raziskave so pokazali specifične, predvidljive razlike v formiranju nevronov v levi hemisferi možganov v vseh šestnajstih primerih. Zaključila sta, da disleksija ne nastane kot rezultat možganske okvare ali poškodbe živca. Leta 1980 so v Koloradu z genetskimi raziskavami odkrili, da je disleksija dedna. Povezana je s kromosomoma 6 in 15 v DNK-ju (Jordan, 2002).

Danes obstaja več različnih razlag in definicij disleksije. Mnoge teorije so oblikovane tako, da pojasnjujejo simptome ali značilnosti disleksije, dejavnike, ki jo povzročajo, njene sekundarne posledice in vzroke za njen pojav (Braun in Davis, 2008). V nadaljevanju bomo predstavili različne definicije disleksije, jih med seboj primerjali in analizirali.

2.2.1 Definicije disleksije

Specialnopedagoška stroka, psihologija in področje nevroznanosti so se v zadnjem stoletju razvili ter z raziskovalnimi metodami širili in utemeljili vzroke za pojav različnih učnih težav, njihove značilnosti in načine odpravljanja ali zmanjševanja posledic motenj učenja za življenje posameznikov (Trunkelj, 2016).

Disleksija je znana specifična učna težava, ki je zelo pogosta v šolski populaciji. Zajema zelo širok in raznolik razpon težav, posledično jo številni avtorji in organizacije opredeljujejo na različne načine.

Evropska zveza za disleksijo (EDA) je leta 2007 podala naslednjo definicijo disleksije (Kavkler idr., 2010, str. 11):

»Disleksija je različnost, ki otežuje usvajanje in rabo veščin branja, pravopisa in pisanja. Ta razlika je nevrološkega izvora. Kognitivne težave, ki spremljajo te nevrološke pogojene razlike, lahko vplivajo na organizacijske veščine, na sposobnost računanja in druge spoznavne ter čustvene sposobnosti. Disleksijo lahko povzroči kombinacija težav na področju fonološkega (glasovnega) procesiranja, delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedij ter težav pri doseganju avtomatizacije osnovnih veščin. Raziskovalci priznavajo, da obstajajo številni možni vzroki disleksije, vključno z dednimi dejavniki. Disleksija ni odvisna od posameznikove ravni inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja.«

Britanska zveza za disleksijo (BDA) to opredeljuje tako (Kavkler idr., 2010, str. 10): *»/.../ specifična učna težava, ki predvsem prizadene razvoj pismenosti ter veščin, povezanih z jezikom. Verjetno je prisotna že ob rojstvu in vpliva na posameznika vse življenje. Označujejo jo težave na področju predelovanja glasov, hitrega poimenovanja, delovnega pomnjenja, hitrosti procesiranja in razvoja avtomatizacije veščin. Omenjene težave ovirajo posameznikovo izvajanje na področju prizadetih veščin, zaradi česar je to zato slabše, kot so njegove siceršnje sposobnosti. Ta specifična učna težava je odporna na običajne metode poučevanja, vendar lahko s specifičnimi oblikami obravnave oz. ukrepi, ki vključujejo tudi rabo informacijske tehnologije, učne podpore in svetovanja, ublažimo neugodne učinke prisotnih težav.«*

Dale R. Jordan (2002) je po našem mnenju v svoji knjigi *Overcoming dyslexia in children, adolescents and adults* uspešno povzel večino obstoječih definicij disleksije in učinkovito ter enostavno predstavil specifične področja. Disleksijo je definiral kot nesposobnost sicer inteligentne osebe, da kljub daljšemu učenju in ponujeni ustrezni učni pomoči tekoče usvoji osnovne spretnosti branja, pisanja in črkovanja. Tudi računanje lahko predstavlja oviro, ki jo težko premaga. Disleksija pomeni, da se bo oseba vedno do neke mere borila z branjem pisane besede, s pisanjem s svinčnikom ali peresom, s pravilnim črkovanjem in tvorjenjem slovnično in pravopisno pravih povedi ter besedil.

Disleksija lahko predstavlja tudi težave pri ustnem sporočanju informacij. Ne glede na to, koliko se posameznik potruži, se bodo določene napake še naprej pojavljale pri branju, pisanju in črkovanju. Disleksija je možganska disfunkcija, ki je pogosto genetska, prenaša se iz generacije v generacijo. S specifičnimi oblikami obravnave oziroma ukrepi lahko posameznik delno premosti in/ali omili težave, ki jih povzroča disleksija, ampak

motnje ne more popolnoma odpraviti. To je vseživljenjsko stanje, nevrološko pogojena motnja, vendar lahko posameznik dokaj uspešno kompenzira primanjkljaje na posameznih področjih učenja (Jordan, 2000, v Jordan, 2002).

Menimo pa, da obstajajo še nekateri drugi pomembni vidiki in značilnosti motnje disleksije, ki jih je treba izpostaviti. Motnja disleksije ne obsega le težave z razvojem spretnosti, povezanih z jezikom. To je kompleksna motnja, ki vpliva na način obdelave, shranjevanja in pridobivanja informacij, s težavami pri pomnjenju besed in podatkov, hitrosti obdelave informacij, operiranju z zaporedij, zaznavanju časa in organizaciji. Disleksija je nevrološko pogojena motnja, ki ni odvisna od posameznikove ravni inteligentnosti in se pojavlja povsod po svetu pri približno 10 % populacije. Vsak primer disleksije je drugačen, niti dva posameznika z disleksijo nimata enakih motenj, vsak ima svoj razpon sposobnosti in primanjkljajev. Disleksija je specifična učna težava in se lahko pojavlja skupaj z drugimi motnjami (npr. disgrafija, diskalkulija, hiperaktivnost) (British Dyslexia Association, b. d.).

Navedene definicije so izpostavile negativne plati disleksije, ki jih je za razumevanje motnje treba spoznati. Ne smemo pa pozabiti na naravne sposobnosti oziroma možne nadarjenosti posameznikov z disleksijo. Ronald D. Davis in Eldon M. Braun sta se v knjigi *Dar disleksije* posvetila pozitivnim platem disleksije in navedla nekaj osnovnih sposobnosti, ki so skupne ljudem s to motnjo. Osebe z disleksijo znajo uporabljati zmožnosti možganov, da lahko na poseben način spreminjajo in ustvarjajo zaznave, so zelo radovedni, močno se zavedajo okolja, razmišljajo v slikah, so izredno intuitivni in pronicljivi, razmišljajo večdimenzionalno in so izjemno ustvarjalni (Braun in Davis, 2008).

2.2.2 Vzroki disleksije

2.2.2.1 Genetski dejavniki

Disleksija je motnja nevrobiološkega izvora, ki vpliva na posameznike na različne načine. Znanstveniki predpostavljajo, da je disleksija dedna oziroma genetsko pogojena in da genetski dejavniki vplivajo na razvoj disleksije. V nadaljevanju bomo zato obrazložili, kako se možgani razvijajo med nosečnostjo in katere razlike v strukturi možganov povzročajo učne težave, kot so disleksija, motnja pozornosti (ADHD) in zapoznel govorni razvoj, ter kako razvoj možganov nadzira učenje v razredu (Jordan, 2002).

V 90. letih, med obdobjem, ki ga je George Bush razglasil kot »desetletje možganov« (angl. Decade of the brain), so nevroznanstveniki odkrili, da genetski dejavniki oblikujejo možgane in vplivajo na razvoj cerebralnih funkcij od oploditve dalje.

Od tega trenutka naprej se nevroni med seboj povezujejo glede na posameznikovo genetsko zasnovo. Skoraj vsaka razvojna stopnja med gestacijo je usmerjena z določenimi genetskimi kodami, ki se obdržijo skozi več generacij (prav tam).

Glavne razvojne stopnje med gestacijo, ki določijo pojav disleksije, motnje pozornosti in/ali zapoznelega govornega razvoja, so sinaptogeneza, mielinizacija in proces redčenja. Sinaptogeneza ali proces gradnje sinaps poteka od 20. tedna dalje in povzroča organizacijo nevronov, njihovo brstenje in povezovanje (Bregant, 2012). Prenos genetskih nepravilnosti določa pojav motnje disleksije, saj se mnogi nevroni le delno razvijejo, posledično se pojavijo vrzeli v nevronskih mrežah, kar neposredno vpliva na aktivnost možganov. Za uspešno reševanje miselnih nalog posamezniki z disleksijo porabijo veliko več energije za pogon možganov kot posamezniki, ki te motnje nimajo. Manjkajoče povezave vzdolž aksonskih poti od posameznika zahtevajo porabo dragocene energije in dodatnega časa (Jordan, 2002).

Od 24. tedna gestacije dalje poteka proces obdajanja živčnih vlaken z mielinom, ki ga imenujemo mielinizacija. Mielin je maščobna, izolacijska snov, ki obdaja živčna vlakna in omogoča hitrejši prenos živčnih impulzov med nevroni (Bregant, 2016). Pomanjkanje mielina oziroma njegov nepopolni razvoj povzroča pojav motnje pozornosti, disleksijo in upočasnjeno kognitivno procesiranje (Jordan, 2002).

Med 12. in 20. tednom se nevroni množijo in migrirajo ter tako določajo grobi, naguban videz možganov. Ko je migracija v glavnem končana, pride do znatnega propada celic, to pomeni, da se število nevronov zmanjša na polovico (Bregant, 2012). Ta proces imenujemo redčenje in predstavlja propad odvečnih nevronov, ki ne dobivajo dovolj signalov. Preostali najučinkovitejši nevroni predstavljajo ustaljeno nevronske mrežo, ki ureja prihodnje učenje in spomin. Ko je posameznik genetsko predisponiran za disleksijo ali ADHD, proces redčenja ni tako učinkovit oziroma ne odstrani dovolj nevronov. V možganih posledično ostaja preveč nepotrebnih nevronskih poti, zaradi katerih ima potem posameznik težave s koncentracijo in trajnim skladiščenjem spretnosti opismenjevanja v dolgoročnem spominu (Jordan, 2002).

Heterogene biokemične snovi ali t. i. nevrottransmiterji, ki se razpršijo po sinaptičnih vezeh, posredujejo signale med aksoni in dendriti. Dopamin, serotonin, acetilholin in norepinefrin so štirje nevrottransmiterji, ki so v glavnem odgovorni za posameznikovo zmožnost učenja, spomin in čustveno ravnovesje. Pri večini posameznikov z učnimi težavami so slednji nevrottransmiterji v nestabilnem ravnovesju. Poleg težav z branjem osebe z disleksijo pogosto doživljajo nihanje razpoloženj, zaidejo v začarane kroge

depresije, občutijo neobvladljivo anksioznost in strah pred neuspehom; vse to pa zaradi nevrotansmitorjev, ki so bili neuravnovešeni že pred njihovim rojstvom (prav tam).

Za zaključek moramo opozoriti še na vlogo čustev v vseh učnih izkušnjah. Možgani so presenetljivo plastični, niso fiksna, trdna struktura. Dokler človek živi, se regije njegovih možganov odzovejo na kulturni pritisk, stres in spodbude. Možgani sesalcev in potemtako tudi človeka se odzivajo glede na občutke strahu in grožnje, ki jo zaznajo v danem okolju. V primeru, da se posameznik počuti ogroženega v določenih situacijah, možgani aktivirajo mehanizem, ki ga imenujemo »boj ali beg« (angl. fight-or-flight). V tem primeru, ko je naval stresnih hormonov premočen, je učenje ovirano. Ko odstranimo pritisk in občutek nevarnosti, pa prevlada logika in je verjetnost shranjevanja podatkov v dolgotrajni spomin večja. Potemtakem podaljšan uspeh in pohvale povzročijo spremembe v glavnih predelih možganov in obudijo posameznikove sposobnosti, ki so pojenjale pod težo kroničnega stresa. Ko obstaja genetska predispozicija za disleksijo ali motnjo pozornosti, posameznik doživlja veliko čustev in občutkov, ki lahko ovirajo učenje. Ena izmed najzahtevnejših nalog izobraževalcev je pomagati učencem, da se lahko umirijo in kontrolirajo svoja čustva. Zavedati se moramo, da učenci ne morejo usvojiti novih znanj in veščin, če se v razredu počutijo ogrožene ali se bojijo morebitnega neuspeha (prav tam).

2.2.2.2 Teorije primanjkljajev

Branje ni preprosta naloga na ravni pozornosti, temveč je zelo zapleten proces, ki vključuje različne mentalne funkcije. Jezikovnih sistemov se ne naučimo naravno, saj se otroci ne naučijo brati, tako kot se naučijo govoriti, z naravno izpostavljenostjo jeziku okolja. Temu sledi, da so jezikovni sistemi izum človeka in se jih ni preprosto naučiti. Branje ni biološka danost človekovih možganov. Zaradi tega študije vzrokov motnje branja (disleksija) ne morejo voditi k njenim preprostim in enoznačnim rešitvam. Danes, več kot sto let po odkritju motnje, je bilo predstavljenih in zavrženih veliko teorij, zato se bomo v tem delu omejili na izpostavljanje glavnih utemeljitev, ki pripomorejo k razumevanju zapletenosti fenomena motnje branja (Jordan, 2002). Upoštevali bomo štiri glavne teoretične modele, ki pojasnjujejo možne vzroke pojavljanja disleksije (Trunkelj, 2016):

- teorija fonološkega primanjkljaja,
- teorija vizualnega primanjkljaja,
- teorija o motnji avtomatizacije in
- teorija primanjkljaja proceduralnega učenja.

Teorija fonološkega primanjkljaja

Hipoteza o fonološkem primanjkljaju je osrednja, širše sprejeta kognitivna podlaga disleksije (Frith, 1997, v Trunkelj, 2016). Fonološko zavedanje je zmožnost prepoznavanja, razčlenjevanja in manipuliranja z glasovi govorjenega jezika (Schnitzer, 2008, v Povše, 2016). Fonološki primanjkljaj neposredno vpliva na usvajanje veščine branja, saj je slednje odvisno od sposobnosti razčlenjevanja ortografskih in fonoloških značilnosti besed. To pomeni, da je branje odvisno od spretnosti vizualnega prepoznavanja ortografije določenega jezika in slušne identifikacije posameznih zvokov v besedah v pravilnem zaporedju (Bon idr., 2014).

Bon idr. (2014) trdijo, da je fonološki primanjkljaj verjetno rezultat določenih pomanjkljivosti osnovnih slušnih sposobnosti. »Foneme razločimo z zaznavanjem finih razlik v frekvenci in sprememb v jakosti zvokov, ki jih opredeljujejo. Zaznavanje teh akustičnih modulacij opravlja sistem velikih slušnih nevronov, ki sledijo spremembam v frekvenci in jakosti zvoka« (Bon idr., 2014, str. 26). Te trditve potrjujejo številne raziskave in je bilo dokazano, da se ti nevroni pri osebah z disleksijo ne razvijejo dobro ter da težje zaznavajo določene meje med podobnimi zvoki, kot sta na primer »b« in »d« (Bon idr., 2014). Številni avtorji (Bradley in Bryant, 1978; Brady in Shankweiler, 1991; Snowling, 1981; Vellutino, 1979, v Trunkelj, 2016) trdijo, da ima fonološki deficit tri glavne razsežnosti, in sicer primanjkljaj v skladiščenju, reprezentaciji in/ali priklicu glasov govora. Težave pri branju povzroča torej slednja veriga primanjkljajev, ki neposredno vpliva na učenje povezav med grafemi in fonemi (Trunkelj, 2016). Z drugimi besedami, osebe z disleksijo težko skladiščijo besede v kratkoročnem delovnem spominu in jih s težavo prikličejo iz fonološke zanke (angl. phonological loop) ter z naporom manipulirajo fonološke reprezentacije (Ramus in Szenkovits, 2008).

Fonološko zavedanje je sposobnost dojemanja, iz katerih fonemov in/ali črk je sestavljena beseda, in zmožnost prepoznavanja besed, ki se drugače pišejo kot izgovarjajo (npr. besedo plevel izgovorimo p / l / e / v / e / u). Poleg tega k fonološkemu zavedanju spadajo zmožnost iskanja in prepoznavanja določenega fonema v besedi, sestavljanje besed z glasovi jezika, pretvarjanje grafema v ustrezne foneme in druge sorodne spretnosti (Povše, 2016). Proces fonološkega zavedanja poteka po stopnjah, od večjih enot jezika do manjših. Učenci zatorej najprej prepoznavajo besede v povedih, potem pa razčlenjujejo besede na manjše enote (zloge), nato se zavedajo rim in navsezadnje posameznih fonemov, ki sestavljajo besedo (Trunkelj, 2016).

Fonološko zavedanje se najbolj intenzivno razvija pri otrocih od 18 mesecev do 4. leta starosti (Brandenburger in Klemenz, 2009, v Povše, 2016). To obdobje je torej

ključnega pomena, saj bo dosežena stopnja fonološkega razvoja vplivala na usvajanje pismenosti ob vstopu v šolo. Temu sledi, da so zelo pomembni zgodnji ukrepi, s katerimi razvijamo fonološko zavedanje že pred začetkom branja in pisanja (Trunkelj, 2016). Pri razvijanju fonološkega zavedanja igrata pomembno vlogo tudi vrsta jezika, ki mu je otrok izpostavljen, in okolje, v katerem je odrasel (Povše, 2016). Jezikovne strukture določenega jezika lahko vplivajo na naravo in izraženost težav (Kavkler idr., 2010), kar bomo podrobneje predstavili v enem od naslednjih poglavij.

Kot smo prej povedali, je teorija fonološkega deficita splošno sprejeta in razširjena, ampak ni popolna, saj ne pojasnjuje primanjkljajev na motoričnem in vizualnem področju oseb z disleksijo (Krasowicz-Kupis, 2008, v Trunkelj, 2016). Poleg tega ima vsak posameznik z disleksijo svoj spekter težav in sposobnosti, ki jih ne moremo obrazložiti zgolj s teorijo fonološkega primanjkljaja, zato je najbolj verjetno, da so teorije primanjkljajev komplementarne.

Teorija vizualnega primanjkljaja

Medtem ko teorija fonološkega primanjkljaja predpostavlja, da je glavni primanjkljaj oseb z disleksijo fonološko zavedanje, se vizualna teorija osredotoča na primanjkljaj vizualnega procesiranja. Najbolj razširjena, vodilna teorija vizualnega deficita je magnocelularna teorija, zato je bo tista, na katero se bomo osredotočili. Obstaja pa tudi teorija vizualnega stresa, ki ni tako znana in proučena, zato jo bomo le na kratko opisali.

Magnocelularna teorija (Stein, 2001, v Erjavec, 2011) temelji na predpostavki, da je vizualni magnocelularni sistem pri osebah z disleksijo nekoliko okvarjen. Magnocelularni sistem je senzorični sistem, sestavljen iz večjih celic (magnus = velik), ki prenaša ter obdelava vidne informacije, prihajajoče iz paličic. Ključna vloga tega podsistema je usmerjanje in koordinacija očesnih gibov. Magnocelularni sistem ciljno usmerja oči na vsako črko posebej in določa njihov vrstni red (Erjavec, 2011). Nevroznanstveniki so ugotovili, da je vidni magnocelularni sistem pri številnih osebah z disleksijo delno okvarjen, temu sledi, da je senzibilnost posameznikov z disleksijo na vidno gibanje slabša kot pri povprečnih bralcih (Bon idr., 2014). Ta primanjkljaj vpliva na razvoj ortografskih veščin, saj osebe z disleksijo težje nadzorujejo premikanje in stabiliziranje oči, zato imajo občutek, da se črke premikajo, prekrivajo in/ali spreminjajo položaj (prav tam).

Teorijo vizualnega stresa sta razvili Olive Meares (1980) in Helen Irlen (1991). Med obravnavanjem skupine odraslih z disleksijo sta ugotovili sklop simptomov, ki so jih slednji doživljali pri branju, in sicer nejasne, nestabilne in meglene slike črk, močan glavobol ali migreno. Psihologinja Irlen je ugotovila, da so nepravilnosti v občutljivosti

mrežnice oziroma čepkov na določene valovne dolžine vidnega spektra vzrok naštetih simptomov. Ugotovila pa je tudi, da težave lahko omilimo z uporabo barvnih folij, leč ali očal, ki zaustavijo določene valovne dolžine svetlobe, pripomorejo k normalnemu delovanju vizualnega živčnega sistema in izboljšanju branja (Erjavec, 2011).

Teorija o motnji avtomatizacije in teorija primanjkljaja proceduralnega učenja

Že vrsto let je veljalo prepričanje, da so razlike v kortikalnih predelih možganov, ki so povezani z jezikom, verjeten vir težav usvajanja bralno-pisalnih spretnosti. Nedavno pa so ugotovili, da težave, povezane z motnjo disleksije, presegajo bralno-napisovalne težave, saj lahko vplivajo tudi na ravnotežje, motorične sposobnosti in senzorične procese. Nicolson, Fawcett in Dean (2001) menijo, da je primanjkljaj v delovanju malih možganov (angl. cerebellum) vzrok pojavljanja vseh na videz nepovezanih težav oseb z disleksijo.

Teorija motnje avtomatizacije sloni na domnevi, da osebe z disleksijo s težavo usvojijo in opravljajo določene naloge, ki so pri večini vrstnikov že avtomatizirane (Trunkelj, 2016). Osnovna hipoteza omenjenih strokovnjakov je, da imajo osebe z disleksijo nenavadne težave pri avtomatiziranju tako kognitivnih kot motoričnih veščin. Druga, s prejšnjo povezana hipoteza pa je, da so osebe z disleksijo po navadi zmožne premagati svoje težave z avtomatizacijo s pomočjo zavestnega kompenziranja, tj. z večjim trudom ali z uporabo strategij, ki omogočajo prikrivanje deficita (Nicolson idr., 2001).

Nicolson in Fawcett (1995, v Nicolson idr., 2001) predpostavljata, da je fonološko zavedanje oziroma zmožnost prepoznavanja posameznih glasov, ki tvorijo besedo, za populacijo učencev brez primanjkljajev avtomatizirana veščina, medtem ko učenci z disleksijo s težavo dosežejo isto stopnjo avtomatizacije. Šibka avtomatizacija povezav med grafemi in fonemi pa vpliva na usvajanje in obvladovanje bralno-pisalnih spretnosti. Dokazi teorije primanjkljaja v procesu avtomatizacije temeljijo na slabših rezultatih učencev z disleksijo v primerjavi s kontrolno skupino otrok pri treh različnih preizkusih – ravnotežju (simultano opravljanje vaje ravnotežja in sekundarne naloge), fonemični segmentaciji (npr. izgovarjanje besede »stake« brez »t-ja«) in hitrosti poimenovanja slik. Avtorji so potemtakem zaključili, da imajo učenci z disleksijo težave pri avtomatiziranju spretnosti ne glede na to, ali so te vezane na področje pismenosti ali ne (prav tam).

Teorija primanjkljaja proceduralnega učenja je povezana s teorijo motnje avtomatizacije, saj predpostavlja, da je za avtomatizacijo določene veščine najprej pomembno, da se slednja proceduralizira (Trunkelj, 2016). Izhodišče teorije primanjkljaja proceduralnega učenja so procesi dveh sistemov spomina, deklarativni in proceduralni.

Deklarativni spomin je namenjen za pridobivanje, skladiščenje in uporabo informacij ter predstavlja temelj za ustvarjanje mentalnega leksikona, ki shranjuje posameznikov besedni zaklad (Ullman, 2004, v West, Vadillo, Shanks in Hulme, 2017). S proceduralnim spominom pa urejamo pridobivanje, utrditev in avtomatizacijo motoričnih, perceptivnih in kognitivnih veščin (Lum, Gelgic in Conti-Ramsden, 2010, v West idr., 2017). Pri usvajanju jezika ta sistem omogoča učenje slovnice, saj ustvarja t. i. »mentalno slovnico« (angl. mental grammar), ki skladišči in ureja slovnična pravila jezika (Chomsky, 1980, Ullman, 2004, v West idr., 2017). Hipoteza o proceduralnem primanjkljaju izpostavlja, da je glavni primanjkljaj v proceduralnem učenju kognitivni dejavnik, ki vpliva na pojavljanje disleksije (Nicholson in Fawcett, 2010, v West idr. 2017). Osebe z disleksijo potrebujejo veliko več časa za usvajanje neke proceduralne dejavnosti v primerjavi z drugimi posamezniki, to pa lahko vodi do razvojno-koordinacijskih motenj in govorno-jezikovnih težav (Trunkelj, 2016).

2.3 Vrste disleksije

Vsak posameznik z disleksijo je individuum zase, ki ima določene značilnosti, različne težave in stopnje primanjkljajev. Težave učencev z disleksijo razvrščamo na kontinuumu od blagih do hudih težav. Strokovnjaki uporabljajo ocenjevalno lestvico za določanje stopnje disleksije (angl. severity scale to show the approximate level of dyslexic struggle), in sicer: blaga (1–3), zmerna (4–7) in huda (8–10) stopnja težav oseb z disleksijo. Blaga stopnja disleksije posameznikom ne povzroča večjih težav v vsakdanjem življenju. Zmerna stopnja disleksije vpliva na posameznikov akademski uspeh in natančnost pri opravljanju dela. Ko je stopnja disleksije huda, pa je akademski uspeh pravzaprav nemogoč, če učitelji pouka ne prilagajajo učencu z disleksijo (Jordan, 2002).

Čeprav ima vsak posameznik z disleksijo svoje specifične težave oziroma svojevrstno kombinacijo simptomov, obstajajo določene skupne značilnosti, ki nam omogočajo delitev motnje disleksije na različne tipologije. Tri splošni, glavni tipi disleksije so pridobljena (angl. acquired), globoka (angl. deep) in razvojna (angl. developmental) disleksija. Pridobljena disleksija zadeva vrste možganskih poškodb, ki niso bile podedovane, torej niso obstajale pred travmatičnim dogodkom, ki je prizadel center za jezik v levi možganski hemisferi (Jordan, 1996a, v Jordan, 2002). Možganske travme nas lahko doletijo v najrazličnejših situacijah in trenutkih življenja, v prometnih nesrečah, nesrečah na delovnem mestu, zaradi nezgode med atletskimi dogodki, zaradi prevelikega odmerka drog ali bolezni, ki prizadenejo osrednji živčni sistem, in lahko določajo pojav motnje disleksije. Globoka disleksija se nanaša na globoko

zakoreninjeno, vseživljenjsko motnjo, ki povzroča težave, povezane z razvojem pismenosti, bralnim razumevanjem, pravilno izgovorjavo besed, čitljivim pisanjem, pravilnim črkovanjem in z ustrezno uporabo slovničnih ter pravopisnih pravil. Mnogi posamezniki imajo tudi težave z aritmetiko. Glavna značilnost tega tipa disleksije je, da se stanje ne izboljša s časom. Pri petdesetih letih so lahko osebe z globoko disleksijo na ravni devetletnega otroka, kar se tiče bralne pismenosti. Kljub temu pa so še vedno lahko uspešni podjetniki ali strokovnjaki na področjih, ki ne zahtevajo visoke bralne učinkovitost (prav tam).

Raziskovalec Orton (1925, 1928, 1937, v Jordan, 2002) je z opazovanjem subjektov z globoko disleksijo ugotovil, da je večina teh posameznikov nadpovprečno inteligentnih, če ne ocenjujemo njihovih umskih sposobnosti le glede na standardne IQ-teste. Tretji tip disleksije se imenuje razvojna disleksija, ker se po puberteti in zgodnji odraslosti zmanjša njena akutnost oziroma vpliv na posameznika. Razvoj možganov se nadaljuje skozi otroštvo in mladost. Med puberteto nevroni leve hemisfere možganov, ki vplivajo na usvajanje funkcionalne pismenosti in na uspešno uporabo jezika, dosežejo pričakovano stopnjo zrelosti. Ta zapoznel razvoj možganov omogoča mladim z razvojno disleksijo, da dohitijo sovrstnike v sporazumevalni zmožnosti, česar v zgodnjih letih niso mogli doseči (prav tam).

Druga delitev motnje disleksije se nanaša na dva podtipa, ki sta povezana s čutnimi sistemi vida in sluha; vizualna (angl. visual) in fonološka (angl. auditory) disleksija.

Vizualna disleksija ovira branje in se pojavi v vidni skorji leve polovice možganov, katere naloga je prepoznavanje tiskanih in pisanih simbolov. Nepopolni razvoj nevronov v tej regiji možganov posamezniku onemogoča prepoznavanje in skladiščenje leve-desne orientacije tiskanih simbolov. Ko osebe s to vrsto disleksije poskušajo pisati ali prepisati besede, zapisujejo nekatere črke in številke v obratni smeri (npr. b-d, p-q, Z, L, S) ali obrnjene navzdol (npr. M-W, N-U, p-b, f-t, 6-9, 7-L). Ta tip disleksije pogosto povzroči pisanje delov besed ali tudi celih besed in števk vzvratno (npr. brid-bird, gril-girl, form-from, on-no, was-saw, 81-18). Primanjkljaji se odražajo tudi v semantiki, saj bralci z disleksijo zamenjujejo znane besede z drugimi izrazi; na primer angleško besedo »hamburgers« bo lahko posameznik z disleksijo prebral kot »hummingbirds« (prav tam). Zanje je zelo težko skladiščiti oblike besed, ki jih vidijo natisnjene. Ko odstranimo vizualni vzorec, miselna slika besede v posameznikovem spominu blede in/ali se črke zmešajo. Nagnjenost k obračanju ali menjavanju črk predstavlja oviro tudi pri branju. Osebe z vizualno disleksijo pogosto berejo celotne besede vzvratno (npr. was-saw, but-tub) in/ali včasih obrnejo določene zloge v besedah (npr. barn-bran, form-from, sliver-silver).

Nekatere začetne črke v besedah, predvsem b, d, p, q, h, r, m in u, pogosto zaznavajo obratno, napačno. Temu sledi, da bralec z disleksijo napačno prebere podobne besede (npr. daddy-baby, dark-bark). Posledica tega je nesmiselnost povedi, ki bralca prisili, da se vrne nazaj na začetek, da lahko ugotovi, kaj je narobe (prav tam).

Vizualno disleksijo lahko prepoznamo s pomočjo raznih testov (angl. screening test), ki zadevajo interpretacijo informacij, prepisovanje, pisanje narekov in povezovanje besed ter števil. Primeri takih testov so Slingerland Screening Tests for Identifying Children with Specific Language Disability (Slingerland, 1984, v Jordan, 2002) in Malcomensiusov Specific Language Disability Test (Malcomensius, 2000, v Jordan, 2002). Posebno zanimiv in enostaven je Jordanov test za vizualno disleksijo (angl. The Jordan Test for Visual Dyslexia), ki se prične tako, da se učenca prosi, naj napiše abecedo, nato dneve v tednu in na koncu mesece v letu le s pomočjo spomina. Prvič mora učitelj uvideti, ali ima učenec težave s priklicem zaporedja abecede, dni v tednu in mesecev v letu. Drugič mora pogledati, ali je učenec napisal črke narobe (vzvratno, v obratni smeri ipd.). Tretjič naj opazuje učenčevo grafomotoriko oziroma njegov napor, da bi ohranil čitljivo pisanje. Četrtrič pa naj spremlja, v kolikšnem času učenec doseže izčrpanost, ki ga prisili, da preneha poskušati kodirati in dekodirati jezikovne simbole (Jordan, 2002).

Druga vrsta disleksije, t. i. fonološka disleksija, se pojavi, ko možgani ne morejo zaznati posameznih zvokov govora. Vsi jeziki zajemajo verige trdih in mehkih glasov, ki sestavljajo govor. Osebe s fonološko disleksijo ne slišijo vseh glasov govorjenega jezika. Le stežka posnemajo ali ponavljajo strukture jezika (pesmi, besedne igre, lomilci jezika ipd.), ki so jim izpostavljene. Ne morejo uspešno rimati besed, ne razumejo besed v pesmih, ne slišijo rimanih besed v poezijah, napačno razumejo smisel pogovorov in narobe interpretirajo sporočila z radija in televizije (prav tam).

Veliko težav imajo tudi pri povezovanju in priklicevanju fonemov in grafemov iz spomina. Druga značilnost oseb s tem tipom disleksije je nezmožnost zaznavanja razlik med dolgimi in kratkimi samoglasniki (npr. big and beg, cut and cat). Podoben problem se pojavlja, ko se učenci z disleksijo srečujejo s soglasniškimi sklopi. Večini je nemogoče slišati drugi ali tretji zvok v sklopih, kot so na primer str, stp, shr. Eden izmed glavnih simptomov fonološke disleksije je nezmožnost razumevanja, ali so slišane besede enake ali različne (npr. bed-dead, dime-time, dill-bill). Poleg tega se večkrat zgodi, da napačno razumejo uporabljene besede in jih zamenjujejo za druge (npr. leopard-leprosy, grief-grease, difference-defends). Težave na področju fonološkega zavedanja so tudi glavni vzrok za težave pri črkovanju. Ko učenci poskusijo črkovati besede, po navadi

zamenjujejo vrstni red soglasnikov in samoglasnikov (npr. barn-bran, play-paly, girl-gril). Poleg tega izpuščajo ali dodajajo glasovne sklope v besedah (npr. remember-rember, suddenly-sundly, party-parteny, making-makenening). Dodatni problem predstavlja izgovorjava besed, ki je pogosto nepravilna oziroma popačena. Nazadnje posamezniki s fonološko disleksijo težje razumejo ustna navodila ali skupinske razprave, saj procesirajo govor izjemno počasi in medtem pozabijo zaporedje navodil ali ključnih delov pogovora (prav tam).

Za prepoznavanje fonološke disleksije lahko uporabimo različne teste, s katerimi določimo prednosti in šibkosti, ki vodijo do diagnoze in okvirnega načrta za pomoč učencu. Poznamo na primer Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000), Test of Auditory Processing Skills, 3rd Edition (Martin in Brownell, 2005) in The Jordan Auditory Dyslexia Test (Jordan, 2002). Ti preizkusi preverjajo zmožnost povezovanja slišanih besed, predmetov, pojmov s pisanimi besedami. Poleg tega testirajo slušni spomin in slušne spretnosti z vajami, kot je poslušanje določenega besedila in odgovarjanje na vprašanja. Nadalje preverjajo zapisovanje slišane in vaje z rimami (Jordan, 2002).

Samodejno zavedanje časa, zaporedja dogodkov ali podrobnosti v določenem vrstnem redu predstavlja velik problem za večino oseb z disleksijo ne glede na vrsto disleksije. Zaradi tega imajo veliko težav s sledenjem navodilom v razredu ali seznamu hišnih opravil v domačem okolju. Temu sledi, da je zelo pomembno, da tako starši kot učitelji prepoznajo motnjo disleksije in dojamejo, da otrok ni len, trmast, neposlušen ali pozabljiv. V resnici je ta otrok preplavljen z občutki straha in poraza ter ne ve, kako bi lahko obrazložil svoje stiske odraslim, ki so nenehno nezadovoljni z njim (prav tam).

Disleksija upočasnjuje posameznikov ritem dela, saj potrebuje veliko časa za razumevanje navodil in usmerjanje ter vzdrževanje pozornosti med izvajanjem dane naloge. Za učenca z disleksijo je nemogoče, da bi prisilil svoje možgane k hitrejšemu razmišljanju, pomnjenju ali hitrejšemu delu. Če odrasli ustvarjajo pritisk na učenca in zahtevajo hitrejšo in učinkovito delo, se napake pomnožijo, natančnost se poslabša, negativna čustva pa postanejo močnejša (prav tam).

Za zaključek je zelo pomembno izpostaviti tudi dejstvo, da je za specifične učne težave značilna tudi sopojavnost oziroma t. i. komorbidnost. To pa pomeni, da se disleksija, disgrafija, diskalkulija lahko pojavijo skupaj, kot tudi ločeno (Grandi, Luci, Bertelli, Bianchi, Rossi, Ventriglia, Stella, 2012). V večini primerov se več vrst učnih težav prekriva. Ko učitelji in strokovnjaki odkrivajo disleksijo, morajo prepoznati tudi druge učne težave, jih definirati, določiti njihove značilnosti in njihovo izrazitost. Ta proces odkrivanja

in ločevanja specifičnih učnih težav tako razjasni, kateri so dejavniki, ki otežujejo učenje v razredu (Jordan, 2002).

2.4 Disleksija in zgodnje učenje tujega jezika (angleščine)

S procesi globalizacije ter vstopom v različne evropske in svetovne povezave se potreba po znanju tujih jezikov tako v Sloveniji kot svetu nasploh povečuje. Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc (2005 in 2008, v Pižorn, 2009) predstavlja razloge za spodbujanje učenja tujih jezikov od predšolskega obdobja naprej. Večjezičnost je glavni cilj vseh članic Evropske unije, saj obvladovanje tujih jezikov prispeva k izoblikovanju učinkovitega trga delovne sile, ki temelji na zaposlitveni mobilnosti in ustvarja bolj povezano politično skupnost v Evropi (Pižorn, 2009).

Poleg tega številne raziskave dokazujejo pomembnost učenja tujih jezikov v zgodnjem otroštvu. Otroci se namreč učijo jezike bolj spontano kot odrasli. Jezik uporabljajo v sporazumevalne namene, osredotočajo se na pomen jezika in tako razvijajo jezikovne in medkulturne zmožnosti. Njihova odprtost in samozavest jim omogočata razvijanje naravne izgovarjave. Učenje tujih jezikov jim omogoča tako jezikovni kot kognitivni razvoj, saj pripomore k razvijanju ustvarjalnosti, spomina, logičnega razmišljanja in slušnih zmožnosti. Otroci, ki se vsakodnevno sporazumevajo v več jezikih, zaznavajo svet drugih in sebe z različnih vidikov, to pa pozitivno vpliva na njihov intelektualni, čustveni in družbeni razvoj (prav tam).

Temu sledi, da sta poučevanje in učenje jezikov postala bistvenega pomena v vseh osnovnih šolah v Sloveniji in po svetu. Glede na to, da je učenje tujih jezikov ali jezikov okolja postal obvezni del izobraževalnega sistema, se učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto znajdejo v težavah. Če imajo učenci z disleksijo težave že pri opismenjevanju v svojem maternem jeziku, postane opismenjevanje v drugem ali celo tretjem/tujem jeziku velik izziv. Motnja disleksije vpliva na sposobnosti branja in pisanja ter na druge kognitivne procese, kot so delovni spomin, vzdrževanje pozornosti, procesiranje informacij in učenje zaporedij. Vse to pa otežuje učenje vseh predmetov, predvsem pa učenje tujega jezika, v večini primerov angleščine (Trunkelj, 2016).

Upoštevati moramo tudi značilnosti ortografskih sistemov, ki vplivajo na proces učenja branja, na hitrost usvajanja ciljnega jezika in na pojav bralnih težav (Kormos, 2017). Seymour, Aro in Erskin (2003, v Kormos, 2017) so primerjali zmožnost branja na ravni besede (angl. word-level reading) otrok iz 13 različnih držav na koncu prvega razreda osnovne šole. Rezultati so pokazali, da so bili nemški, finski, grški in španski otroci skoraj 100 % uspešni, udeleženci iz Portugalske, Francije in Danske približno 80 %, medtem ko so angleški otroci dosegli le 34 % točk. Tudi v drugih raziskavah, ki pa

so proučevale zmožnosti črkovanja, so dobili podobne rezultate in zaključili, da se otroci lažje in hitreje opismenjujejo v transparentnih jezikih in so zato v prednosti v primerjavi z vrstniki, ki se opismenjujejo v manj transparentnih jezikih.

Nekateri učitelji, strokovnjaki in celo starši so dvomili v primernost in smiselnost vključevanja učencev z disleksijo v pouk tujega jezika glede na njihove očitne jezikovne težave. Dandanes pa večina pedagogov verjame v zagotavljanje enakih možnosti vsem otrokom, to je možnosti vključevanja v skupino vrstnikov, spoznavanja tujih kultur in dostopa do enakih poklicnih priložnosti. Ne vprašajo se po tem, ali je smiselno otroke z disleksijo vključiti v pouk tujega jezika ali ne, temveč kako jih uspešno vključiti v učni proces in uporabiti primerne prilagoditve (Schneider in Crombie, 2003).

Izziv za učitelje, ki učijo učence z disleksijo, je iskati otrokovo znanje namesto neznanja in jim omogočiti, da ga pokažejo. Na takšen način opolnomočijo posamezne učence, jih vključijo v pouk tujega jezika in jim omogočijo občutek varnosti. Glavni cilj učiteljev tujega jezika mora biti, da učenci z disleksijo dobijo potrebno znanje in samozavest za poslušanje, branje in govorjenje v tujem jeziku. To lahko dosežejo z načrtovanjem zabavnih učnih ur, ki učence motivirajo in čustveno vpletejo v proces učenja in poučevanja (prav tam).

V naslednjem podpoglavju bomo zato opisali nekatere dejavnike, ki vplivajo na proces usvajanja drugega/tujega jezika, in sicer obvladovanje maternega jezika, predhodno obvladanje tujega jezika v govorni obliki in razlike med maternim ter ciljnim jezikom na glasoslovni in ortografski ravni (Skela, Sešek in Dagarin Fojkar, 2009).

2.4.1 Podobnosti in razlike med procesi usvajanja maternega in tujega jezika

Otroci v prvih letih življenja razvijajo osnovne jezikovne zmožnosti v maternem jeziku. Nenehna interakcija v intimnem domačem okolju omogoča otroku gradnjo jezikovnega sistema in pridobitev izkušenj, znanj, pogledov na svet, ki so z njim povezani. Z učenjem in uporabo materinščine se naučimo razmišljati, komunicirati in intuitivno razumeti slovnične zakonitosti jezika. Obvladovanje maternega jezika predstavlja zato največjo prednost in podlago za uspešno usvajanje dodatnih jezikov (Butzkamm, 2003).

Iz tega sledi, da ko otroci spoznavajo svoj materni jezik, ne usvajajo le besed in jezikovnih struktur. Naučijo se različne pojme in razvijajo intelektualne sposobnosti, ki so pomembne za pridobitev sporazumevalnih zmožnosti tako v prvem kot v drugem/tujem jeziku. Učenci, ki so v materinščini usvojili osnovne sporazumevalne zmožnosti ter

akademske spretnosti, kot na primer razumevanje bistva besedil, prepoznavanje pomenskih razmerij med povedmi, razlikovanje dejstev od mnenj, določanje zaporedja dogodkov v zgodbah; bodo slednje sposobnosti avtomatično prenesli in uporabili v tujejezikovnem kontekstu (Cummins, 2001).

Predšolsko usvajanje in spoznavanje glasov materinščine predstavlja za otroka izhodišče, na katerem se gradijo postopki opismenjevanja (tj. učenje branja in pisanja). Opismenjevanje je torej proces, ki v materinščini poteka od glasov do simbolov (črk). Iz tega lahko dojamemo bistveno razliko med opismenjevanjem v materinščini in tujem jeziku. Otrok govori v svojem prvem jeziku, z njim spozna svet in posameznike okrog sebe že pred začetkom opismenjevanja. V predšolskem obdobju torej že pozna glasove, jezikovne strukture in več tisoč besed materinščine. Kljub temu rezervoarju znanja pa opismenjevanje v maternem jeziku traja več let. Pri opismenjevanju v tujem jeziku moramo torej upoštevati, da učenec nima tega predznanja in izkušenj, ter dojeti, da učenčevo sočasno srečanje z govorjenim in pisanim drugim/tujim jezikom v šoli lahko povzroča določene težave. Zatorej je ključno, da otrok pred začetkom opismenjevanja v drugem jeziku doživi t. i. obdobje »glasovne kopeli«, med katerim bo poslušal angleške glasove, razvil spretnost slušne zaznave, razumevanja in glasovnega zavedanja ter začel eksperimentirati z jezikom. Predhodno obvladovanje tujega jezika v govorni obliki bo učencu v veliko pomoč, ko bo začel z opismenjevanjem (Skela idr., 2009).

Iz tega lahko zaključimo, da predhodno obvladovanje jezikov v govorni obliki prispeva k lažjemu in hitrejšemu opismenjevanju ter da dobro poznavanje maternega jezika predstavlja podlago, ki omogoča uspešno usvajanje dodatnih jezikov. V primeru, da ima učenec slabo razvite avditorne zmožnosti in/ali težave z usvajanjem jezikovnih oblik in struktur materinščine, obstaja velika verjetnost, da bo imel težave z učenjem tujega jezika (prav tam). Tudi Sparks (2013) je v svoji raziskavi povedal, da je učenčeva uspešnost pri učenju drugega jezika povezana z usvojenimi jezikovnimi spretnostmi v maternem jeziku. Sparks in Gaschow (Sparks, 1995; Sparks in Gaschow, 1995, v Sparks, 2013) sta ugotovila, da poznavanje prvega, maternega jezika predstavlja osnovo za učenje drugega jezika in da težave z eno jezikovno spretnostjo (npr. sposobnost fonološke obdelave) negativno vplivajo na učenje obeh jezikov.

Potrebno pa je tudi vzeti v obzir, da sta materinščina in tuj jezik vsaj delno različna na področju glasovnega sistema in ortografije, kar dodatno vpliva na učenje novega jezika (prav tam). Ne glede na referenčni jezik so za vse osebe z disleksijo značilne težave s fonološkim zavedanjem in/ali vizualnim procesiranjem ter prepoznavanjem natisnjenih simbolov, kar je posledica dejstva, da je disleksija nevrobiološko pogojena

motnja, ki ni odvisna od vrste jezika, ki ga usvajamo. Jezikovne strukture določenega jezika pa lahko vplivajo na naravo in izraženost težav (Kavkler idr., 2010). Pri procesu opismenjevanja v določenem jeziku je treba upoštevati vlogo ujemanja glasov in njihovih pisnih ustreznice. Na takšen način razlikujemo ortografsko plitke jezike (npr. slovenščina, hrvaščina, italijanščina), ki temeljijo na tesnem povezovanju grafemov in fonemov, ter ortografsko globoke jezike (npr. angleščina, francoščina), za katere je značilno neskladje med glasovi in pisnimi ustreznici. Medtem ko v slovenščini skoraj vsaka grafična oblika predstavlja le en glas, je torej v angleškem jeziku to ujemanje med črkami in glasovi izredno slabo, saj se 44 glasov oziroma fonemov ob pomoči 26 črk abecede zapisuje na 2.501 način. Po vrhu tega je v angleščini veliko nemih črk (npr. črka *i* v »business«) in se veliko črk ter glasov pojavlja v dvojicah (npr. diftongi kot »chair«, digrafi kot »phone«). Temu sledi, da bo proces opismenjevanja v dveh različnih vrstah jezikov drugačen, prav tako pa bodo različne težave, s katerimi se bodo soočali učenci s specifičnimi učnimi težavami (Skela idr., 2009).

Obstajajo pa tudi drugi dejavniki, ki vplivajo na procese usvajanja prvega in drugega, tujega jezika, in sicer dostop do jezika, kontekst učenja jezika in motivacija. Posamezniki so v zgodnjem otroštvu nenehno izpostavljeni maternemu jeziku; dostop do jezika je neomejen. Z zagotovljeno psihosocialno podporo staršev in bližnjih otrok usvaja materinščino spontano, v naravnem okolju (Trunkelj, 2016). Učenje tujega jezika pa poteka večinoma načrtno in sistematično, v določenih kontekstih (npr. šola, jezikovni centri). Potemtakem je dostop do ciljnega jezika omejen, saj ga posameznik ne uporablja za vsakodnevno sporazumevanje (Pirih Svetina, 2005, v Tušar, 2016). S tem je povezana tudi razlika med kontekstom učenja prvega in tujega jezika. Materinščino se namreč učimo v naravnem kontekstu, medtem ko je učenje tujega jezika dekontekstualizirano oziroma postavljeno v umeten kontekst, kar neposredno vpliva na motivacijo učencev za usvajanje jezika. Motivacija igra pri učenju drugih/tujih jezikov pomembno vlogo, saj pripomore k posameznikovemu izboljšanju in napredovanju. Motiviran posameznik pogloblja učno snov, vztraja in se izboljša kljub porajajočim se težavam (Trunkelj, 2016).

2.4.2 Težave, ki se pojavljajo pri učenju angleščine kot tujega jezika pri učencih z disleksijo

Disleksijo razumemo kot motnjo, ki vpliva na učenje in rabo jezika, predvsem na branje in pisanje. Te težave se pojavljajo zaradi razlik pri procesiranju slušnih in/ali vizualno predstavljenih informacij. Drugi dejavniki, kot so slabe sposobnosti fonološke obdelave, šibek kratkoročni in delovni spomin, težave pri iskanju besed, počasnejša

obdelava informacij, težave s priklicem pravilnega vrstnega reda črk v besedah in besed v povedih, težave z avtomatizacijo, pa tudi s sintakso in slovnico, povzročajo dodatne ovire pri usvajanju drugega ali tujega jezika. Posledice omenjenih težav pa so lahko številne frustracije, ki vodijo do rušenja samozavesti in upada motivacije (Schneider in Crombie, 2003).

Za boljše razumevanje kompleksnosti težav, ki vplivajo na učenca z disleksijo pri učenju tujega jezika, bomo predstavili glavna področja, kjer se te težave pojavljajo.

Področje branja predstavlja za učence z disleksijo enega izmed največjih izzivov. Pri tem je pomembno izpostaviti, da imajo vsi otroci določene težave pri učenju branja, saj je to kompleksen proces, vendar je obseg težav učencev z disleksijo večji. Problemi se povečajo zaradi nedoslednosti oziroma netransparentnosti jezika, ki se ga učijo (Davis in Braun, 2008). Davis in Braun (2008) menita, da je angleščina za osebe z disleksijo eden od najtežjih jezikov za učenje prav zaradi mnogih nedoslednosti v izgovarjavi in črkovanju. Zaradi tega imajo po navadi večje težave pri branju v tujem jeziku, berejo počasi, po odrezanih sekvencah. Izrazite težave se kažejo pri branju večzložnih besed (International Dyslexia Association, 2012). Poleg tega s težavo izgovarjajo posamezne besede med branjem in težko dojamejo vsebino besedila (Kormos, 2015, v Trunkelj, 2016).

Drugo težavo predstavlja nezmožnost razvijanja sociopragmatičnih spretnosti, to pomeni prepoznavanje, razumevanje in pravilna uporaba idiomatičnih izrazov, humorja, šal, homonimov (enakoizraznice), homografov (enakopisnice), homofonov (enakoglasnice) ali metafor v tujem jeziku. Temu sledi, da bo imela oseba z disleksijo tudi težave pri razumevanju implicitnega smisla besedila oziroma ne bo zmogla »branja med vrsticami« (Schneider in Crombie, 2003).

Eno izmed jezikovnih področij, ki so ključna pri procesu učenja tujega jezika, je področje sintakse. Težave pri procesiranju jezika izvirajo iz posameznikove nezmožnosti prepoznavanja in uporabe znanih jezikovnih vzorcev v drugem jeziku. Posamezniki z disleksijo kljub povprečnim ali celo nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim težko opazijo podobnosti in razlike slovničnih in skladenjskih struktur med maternim in tujim jezikom (tj. skladenjska in slovnična zmožnost). Težave pri avtomatizaciji slovničnih struktur maternega jezika in slab delovni spomin dodatno poglobljajo problem. Posledica tega so lahko nepravilno oblikovane povedi in dobesečni prevodi iz enega jezika v drugega s številnimi napakami ali izpusti besed (prav tam).

Charlann S. Simon (2000), strokovnjak na področju komuniciranja, ki ima tudi sam disleksijo, je v svojem članku *Dyslexia and Learning a Foreign Language: A Personal*

Experience opisal svoje izkušnje pri učenju tujega jezika (francoščine). Čeprav smo v prejšnjih poglavjih omenili, da ima vsaka oseba z disleksijo svoj lasten spekter težav in sposobnosti, menimo, da so lahko nekatere težave, ki jih je Simon opisal, skupne večini posameznikov s tem primanjkljajem. Njegove težave na področju sintakse so zajemale:

- zmožnost priklica in uporabe več slovničnih pravil istočasno, na primer glagolski čas, spol in število pri tvorjenju trdilnih povedi ali vprašanj;
- oblikovanje vprašanj, ki je še posebej težavno zaradi dodatnih pravil pri tvorjenju vprašalne oblike (npr. zamenjan vrstni red besed);
- zmožnost manipuliranja z jezikom oziroma težave z učbeniški vajami, ki zahtevajo dopolnjevanje povedi, njihova reformulacija in popravljanje napak v besedilu;
- nadomestitev ene sintaktične enote z drugo. Na primer nadomestitev glagola biti z glagolom imeti v dani povedi (fr. Mon nez est long / J'ai un long nez – angl. My nose is long / I have a long nose). Čeprav je avtor razumel začetni vzorec, ni mogel prenesti znanja na druge primere in uspešno izpeljati vaje;
- razumevanje slovničnih pravil tujega jezika, predstavljenih v tujem jeziku. Simon namreč potrebuje razlago v svojem maternem jeziku, saj se tako lahko opira na svoje predznanje in ga povezuje z novo vsebino.

Osebe z disleksijo imajo prav tako težave na področju pisanja. Pisanje, prepisovanje besed ali povedi, pisanje po nareku in črkovanje je za te otroke težavno in utrudljivo. Pravopisne napake se stalno ponavljajo. Velike težave imajo pri pisanju daljših, večzložnih besed (International Dyslexia Association, 2012, v Trunkelj, 2016) in pri pisanju kohezivnih in koherentnih besedil, saj s težavo organizirajo svoje misli in ne prepoznajo lastnih napak (Kormos, 2015, v Trunkelj, 2016).

Področje metakognicije je zelo pomembno za vse učence, saj vključuje spretnosti, ki so bistvene za usvajanje tako drugega jezika kot vseh ostalih učnih vsebin. Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja Termania (2008–2009) definira metakognicijo kot »(s)poznavanje lastnih kognitivnih procesov, vključuje nadzor, regulacijo, izbiro in spreminjanje lastnih kognitivnih strategij na različnih spoznavnih področjih (učenje, mišljenje, pozornost, pomnjenje)«. Iz navedenih definicij disleksije in njenih opisanih vrst lahko sklepamo, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja s težavo razvijejo metakognitivne sposobnosti. Tako Magajna, Kavkler, Košak Babuder, Zupančič Danko, Seršen Fras in Rošter Obretan (2015) navajajo, da učenci z učnimi težavami večinoma napačno uporabljajo metakognitivne strategije in nujno

potrebujejo pomoč na tem področju. Ustrezna uporaba učnih in samoregulacijskih strategij vodi do poglobljenega učenja in izboljšanja uspešnosti. Razumevanje in nadzorovanje kognitivnih procesov je ena od najpomembnejših veščin, ki jo učitelji lahko pomagajo razvijati pri učencih med poukom tujega jezika (Anderson, 2002).

Težave na področju semantike vplivajo na posameznikovo zmožnost usvajanja besedišča, na priklic besed, na razumevanje večpomenskih besed, na dojetje in uporabo kohezivnih vezi ter na tvorjenje pripovednih in razlagalnih besedil. Vir omenjenih težav predstavlja poleg primanjkljaja fonološkega zavedanja slab kratkoročni in delovni spomin. Ta vpliva na usvajanje tujega jezika, saj si učenec z velikim naporom zapomni in prikliče nove besede in jezikovne strukture (Simon, 2000). Poleg tega učenci z disleksijo težko ugotovijo pomen neznanih besed zaradi nezmožnosti razumevanja celotnega konteksta besedila ter težav pri prepoznavanju znanih obrazil (tj. predpone, pripone) v novih, neznanih izrazih. Osebe z disleksijo ne usvojijo spretnosti morfološke analize besed spontano ob izpostavljenosti tujemu jeziku, zato jo moramo poučevati eksplicitno (Schneider in Crombie, 2003).

Tudi čustveno-motivacijske težave učencev vplivajo na usvajanje tujega jezika. Raziskovalca Ganschow in Sparks (Ganschow idr., 1998, v Schneider in Crombie, 2003) trdita, da so prav jezikovne težave vir mnogih frustracij in nizke motivacije za nadaljevanje učenja tujega jezika. Motivacija omogoča učencem premostitev težav, doseganje uspeha in posredno tudi grajenje samozavesti. Zaradi tega je potrebno, da učitelji tujih jezikov uvajajo in uporabljajo različne strategije učne pomoči, odkrijejo, kaj motivira učence s specifičnimi učnimi težavami, ter ugotovijo, kako notranji in zunanji dejavniki vplivajo na posameznikove motivacijske procese (Csizér idr., 2010; Kormos in Kontra, 2008, v Kormos, 2017).

2.5 Prilagoditve za učence z disleksijo

Učenci z disleksijo s potrpežljivostjo, vztrajnostjo in motiviranostjo lahko dosežejo uspeh pri učenju tujih jezikov. Obenem morajo učitelji in drugi pedagoški delavci poznati in uporabiti različne prilagoditve, strategije in oblike pomoči za poučevanje učencev z disleksijo ali drugimi specifičnimi učnimi težavami. Poglobljeno znanje in razumevanje težav, ki ovirajo učenje tujega jezika, vodita do učinkovitega načrtovanja učnih ur in učnega okolja, ki omogoča razvijanje potencialov vseh učencev (Schneider in Crombie, 2003).

Tako učitelji razrednega pouka kot tudi predmetni učitelji in specialni pedagogi iščejo in preizkušajo prilagoditve, ki bi spodbujale učenje in omogočale vodenje heterogenih razredov. Prilagoditve, ki jih bomo našli v nadaljevanju, so konkretne in zagotavljajo

okvir za pomoč učencem z disleksijo. Poglavlje smo zasnovali tako, da smo predstavili vse prilagoditve za učence z disleksijo pri pouku angleščine, upoštevajoč okvir za pomoč učencev z disleksijo avtorjev Pavlin, Pezdir, Skodlar in Slabe (2014) iz priročnika Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo.

a) Okolje

Učinkovito fizično učno okolje je urejeno in funkcionalno opremljeno, ustvarja občutek varnosti in zagotavlja pogoje za uspešno učenje in poučevanje (npr. barve sten, svetloba, velikost in akustika učilnice) (Jereb, 2011). Za učence s specifičnimi učnimi težavami je posebej pomembno, da je učno okolje urejeno, s čim manj motečimi dražljaji (Jereb, 2011), da je osvetlitev primerna in da zvok ne odmeva (Pavlin idr., 2014). Učitelji in pedagoški delavci naj za omenjene otroke zagotovijo učne kotičke oziroma prostore, kamor se otroci lahko umaknejo, umirijo in spet zberejo moči (Pavlin idr., 2014). Prilagoditi morajo tudi sedežni red in postaviti učenca z disleksijo v prvo vrsto, v bližino učitelja (Mercer, 2002, v Trunkelj, 2016), ob uspešnega sošolca, ki bi mu lahko pomagal (Pavlin idr., 2014).

b) Učno gradivo

Učenci so vsak dan v stiku z različnimi didaktičnimi materiali in pripomočki. Njihove prilagoditve lahko pomagajo učencem z disleksijo pri učenju ali utrjevanju vsebinskega sklopa. Specialni pedagogi, učitelji in drugi sodelujoči v učnem procesu lahko sodelujejo in ustvarjajo ter spreminjajo različna učna gradiva.

Ko učitelj pripravlja gradivo za branje, mora paziti na velikost in slog pisave, na sestavo papirja, na način prikazovanja gradiva in na notranjo ter zunanjo zgradbo besedila (Altformat.org, 2019). Tipografska pisava je lahko Arial ali Comic Sans, primerne pa so tudi Verdana, Tahoma in Helvetica, velikost črk pa mora biti med 12 pt in 18 pt. Pomembno je, da so črke zaokrožene, razločne in čitljive ter da je med njimi dovolj razmika. Izogibati se je treba pisav, kjer so črke posebne in tesno povezane. Najbolje je uporabljati male tiskane črke, saj jih učenci z disleksijo veliko lažje berejo kot velike tiskane črke, in sicer zaradi njihovih repkov in zank, ki poudarjajo njihovo obliko (Branje in pisanje (disleksija), b. d.).

Pomembna pa je tudi izbira papirja, na katerem bo gradivo tiskano. Učitelj naj se izogiba svetle pisave na temni podlagi. Najboljša je uporaba barvnega papirja (krem ali sivo-bela barva) kot belega papirja. Priporočljiva je uporaba nesvetlečega, mat papirja, dovolj debelega, da ne preseva besedila na drugo stran (teža 80-90 gsm) (Altformat.org, 2019).

Način prikazovanja gradiva lahko vpliva na njegovo berljivost in na začetni vizualni vtis. Zaradi tega je treba omejiti število znakov v vsaki vrstici (60–70 znakov), saj so predolge ali kratke vrstice za učenca obremenjujoče. Priporočljivo je nastaviti enojni razmik med odstavki besedila, široke odmike besedila od desnega in levega roba ter večje razdelke. Pomemben je tudi razmik med posameznimi vrsticami (od 1,5 do 2). Besedilo ne sme biti zgoščeno in nepregledno, najbolje je, če ga učitelj loči na več kratkih odstavkov. Nujno pa je, da ne deli besed, ki so na koncu vrstic, saj jih posamezniki z disleksijo s težavo dekodirajo. Ključne izraze ali povedi naj označuje s krepko pisavo. Pomembno je, da ne uporablja poševne in podčrtane pisave, saj to za učence z disleksijo predstavlja dodatno težavo pri branju. Ohraniti mora besedilo poravnano na levem robu, na desni strani pa naj ostane neporavnano (prav tam).

Zgradba besedila je bistvenega pomena za bralce z disleksijo. Vsa gradiva za učence z disleksijo bi morala vključiti smiselno razporeditev vsebine, enostavno strukturo in preproste, kratke povedi, omejene približno na 15–20 besed. Priporočljivo je uporabiti kratke besede in glagole v tvornem glagolskem načinu. Učitelj mora tudi paziti, da ne začne novih povedi na koncu vrstice, saj to otežuje sledenje rdeči niti besedila (prav tam).

Po pripravi in strukturiranju učnega gradiva, upoštevajoč opredeljene napotke, učitelj lahko dodatno prilagaja aktivnosti, ponudi materiale in različne pripomočke.

Učitelj lahko prepreči učenčevo anksioznost in hitro izčrpanostjo tako, da razdeli dejavnosti in/ali besedila na manjše enote (International Dyslexia Association, 2017). Za lažje usmerjanje pozornosti na določeno nalogo učenci lahko uporabljajo prazne liste ali kartončke, s katerimi zakrijejo druge naloge ali dele besedila. Za izboljšanje sposobnosti sledenja in za pomoč pri branju v vrsticah posamezniki z disleksijo lahko uporabijo tudi pripomočke za označevanje vrstic, kot so barvna bralna ravnila (Mercer, 2002, v Trunkelj, 2016). V primeru, da ima učenec z disleksijo težave pri iskanju in ugotavljanju pomembnih informacij v besedilu, mu lahko učitelj pomaga tako, da jih označi z barvnim označevalcem (International Dyslexia Association, 2017). Pri obravnavanju novih besedil in vsebin pa so vizualni pripomočki in opore zelo koristni. Na primer, če ob težjih besedah ali daljših povedih dodamo slike, učenci lahko sledijo pomenu besedila, ne da bi poznali pomen vseh izrazov (Imrie, 2013).

Učitelj lahko tudi pripravi »vodnik za branje« (angl. reading guide), ki vključuje vsebinsko specifična vprašanja, ki usmerjajo pozornost učenca na pomembne dele besedila. Na takšen način učenec lažje razume glavno sporočilo besedila in miselno

uredi ostale informacije, ki so z njim povezane. Tovrstna vprašanja lahko postavimo po vsakem odstavku, poglavju ali na koncu strani (International Dyslexia Association, 2017).

Po obravnavi besedil in predstavitvi nove snovi učitelj lahko učencem pomaga pri organizaciji in strukturiranju znanja. Učinkoviti pripomočki so grafični organizatorji, npr. tabele, diagrami, konceptne karte, ki učencem omogočajo razumevanje in povezovanje ključnih podatkov (Pavlin idr., 2014). Upoštevati pa mora, da imajo nekateri učenci z disleksijo izrazite težave pri pomnjenju in priklicu časovnih zaporedij. Zato mora najprej voditi učence k razvoju časovnih konceptov oziroma k razumevanju in usvajanju kronološkega vrstnega reda dogodkov. Učitelj lahko torej pripravi in ponudi koledar in/ali rokovnik ter nanj zapiše pomembne datume za učenca z disleksijo, kot so šolske aktivnosti, preizkusi znanja in dodatna učna pomoč (Jordan, 2002).

Učitelj mora paziti, da so podatki, napisani na tablo, čitljivi in dobro razporejeni. V primeru, da je na tabli veliko informacij, je bolje uporabiti vrstice v različnih barvah (Cimermanova, 2015). V primeru, da ima učenec težave s pisanjem zapiskov, ali ko učitelji vedo, da bodo med učno uro podali veliko novih informacij, je smiselno in priporočljivo pripraviti izročke snovi, ki učencu omogočajo sledenje pouku in fokusiranje na glavne vsebine. Učitelj lahko tudi pripravi glosar s specifičnimi in ključnimi izrazi iz obravnavane snovi (International Dyslexia Association, 2017). Poleg tega mora učencem dovoliti uporabo korekturnega belila in peres z izbrisljivim črnilom ali svinčnikov (Cimermanova, 2015).

Nekatera učna gradiva ne zagotavljajo dovolj dodatnih dejavnosti za učence s specifičnimi učnimi težavami. Zaradi tega mora učitelj učencem ponujati dodatni material, ki jim omogoči razvoj posameznih veščin. Primeri dodatnih vaj so lahko didaktične igre, delovni listi, vrstniške aktivnosti in materiali, pripravljeni tako, da lahko otrok sam odkrije svojo napako in jo popravi (International Dyslexia Association, 2017). Učitelj naj delovne liste oblikuje tako, da razvrsti naloge od najlažje do najtežje (Cimermanova, 2015). Izogniti se mora nalogam, ki zahtevajo dopolnjevanje besed (npr. besedni ali slovnični delovni listi) z drugimi vajami, kot so: izbira pravilnega odgovora, podčrtovanje, razvrščanje ipd. (Pavlin idr., 2014).

Priporočena je tudi uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, kot so na primer magnetofon za snemanje navodil in delov učnih ur, potopni bralnik za izboljšanje branja in pisanja ter druga orodja za učenje (International Dyslexia Association, 2017).

c) Procesiranje informacij

- Časovne prilagoditve

Učencem z disleksijo je treba omogočiti pogostejše odmore in dodaten čas za določene aktivnosti ter pri preverjanju znanja (Pavlin idr., 2014).

– Usvajanje novih učnih vsebin

Uspešnost pouka določijo dnevne rutine, ki učencem zagotavljajo stabilnost, občutek varnosti in spodbujajo pozitivno komunikacijo. Potek učne ure je učencem jasen, kar omogoča lažje usmerjanje dela in obvladovanje razreda ter zagotovi prijetno in spodbudno učno okolje. Za globlje razumevanje snovi in vključevanje novih informacij v mreže podatkov je zelo učinkovito začetno povezovanje nove teme z že obravnavanimi vsebinami ali učenčevimi življenjskimi izkušnjami. Sistematično pregledovanje vsake aktivnosti in ponavljanje obravnavane snovi ob koncu učne ure otrokom pomaga spremljati lasten napredek in ohraniti motivacijo za učenje (Ellis in Brewster, 2014). Učitelj lahko tudi predstavi razne mnemotehnike, da si učenci lažje zapomnijo vsebine ali posamezne korake učne strategije (npr. pesmi, rime, slike, akronimi). Učenci lahko usvojijo slovnične strukture in se naučijo nove besede prek enostavnih pesmi (npr. nursery rhymes) in/ali asociacij slik in zvokov z besedami (International Dyslexia Association, 2017).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo eksplicitno poučevanje, veliko demonstracij, opor za učenje, različne vaje za utrjevanje znanja in sprotne povratne informacije (prav tam). Učitelj naj učencem predstavi nove informacije, upoštevajoč različne učne stile posameznikov, tj. vizualne, slušne, tipne, kinestetične preference (Pavlin idr., 2014). Aktivnosti in preverjanja znanja lahko prilagodi učenčevim potrebam tako, da jim omogoči demonstracijo usvojenega znanja prek različnih komunikacijskih kanalov (npr. ustno poročanje namesto pisanja) (International Dyslexia Association, 2017). Pomembno je tudi ohraniti ravnovesje med različnimi vrstami dejavnosti in ohraniti pestrost pouka z izmenjavanjem individualnega dela in dela v manjših ter večjih skupinah ter frontalne predstavitve snovi s pomočjo pripomočkov ali slikovnih opor ter s sodelovalnim učenjem (Cimermanova, 2015).

Način podajanja navodil je zelo pomemben in vpliva na učenje vseh učencev, ne le učencev z učnimi težavami. Učna ura je lahko neuspešna in učna situacija lahko postane nevzdržna, če učenci ne vedo, kaj morajo storiti. Salaberri (1995) in Gardner (2000, v Sowell, 2017) trdita, da učenci morajo razumeti, da angleščina ni le šolski predmet, ki se ga morajo naučiti, temveč je sredstvo komunikacije. Zanju je ključnega pomena uporaba tujega jezika za podajanje navodil že v zgodnjih letih šolanja. Pri tem pa izpostavi, da je uporaba učenčevega prvega jezika v nekaterih

primerih upravičena, vendar morajo biti učitelji pazljivi, saj ga ne smejo prekomerno uporabljati med poukom tujega jezika.

Zaradi ključnega pomena sistematičnega in načrtovanega podajanja navodil med poukom angleščine bomo v nadaljevanju opisali tri korake za učinkovito podajanje navodil, in sicer (Sowell, 2017):

1. korak priprave navodil (angl. The preparation stage),
2. korak podajanja navodil (angl. The delivery stage),
3. korak spremljanja dela (angl. The post-delivery stage).

Navodila je treba pripraviti pred učno uro in jih natančno oblikovati. Biti morajo razumljiva, kratka, podana po korakih in prikazana z demonstracijo (International Dyslexia Association, 2017). Pri načrtovanju učne ure si učitelji lahko zapišejo navodila na dodatnem listu. Najbolje je, če pod vsako glavno točko dejavnosti zapišejo navodilo v eni povedi. V primeru, da se učiteljem zdijo navodila predolga, jih morajo skrajšati in ob tem paziti, da ohranijo prvotni pomen povedi. Vključiti pa morajo besede, ki so učencem znane (Scrivener, 2011 v Sowell, 2017). V tej fazi je pomembno, da učitelj razmisli o podporah in pripomočkih (slike, kretnje, pisna navodila po korakih, snemalnik), ki jih bo uporabil in bodo omogočili hitrejše in lažje razumevanje navodil. Pri tem mora upoštevati potrebe vseh učencev, vključno z učenci z disleksijo. Učencem z disleksijo je v pomoč to, da ponovijo na glas navodila oziroma obrazložijo z lastnimi besedami potek dejavnosti učitelju ali sošolcu. Učitelj lahko predstavi samo del aktivnosti ali kombinira ustna in pisna navodila tako, da obrazloži vsak korak in ga napiše na tablo (International Dyslexia Association, 2017). Druga možnost je snemanje navodil, da jih lahko učenec z disleksijo posluša tolikokrat, kolikor potrebuje (Jordan, 2002).

Učitelj pa naj pazi tudi na to, kdaj učencem nudi učni material. Praviloma učitelji ne bi smeli razdeliti učnih listov ali drugega materiala pred podajo navodil. To pa zato, ker se učenci po navadi osredotočijo na učno gradivo in je potem težko spet pritegniti njihovo pozornost (Sowell, 2017).

Na drugi stopnji mora učitelj najprej razdeliti učence v skupine in/ali spremeniti razporeditev opreme v učilnici. Nato mora pridobiti pozornost vseh učencev v razredu. Govoriti mora jasno in razločno, najbolje je, če uporabi enostavčne, velevne povedi. Ob tem naj uporabi vizualne pripomočke, podpira pomen povedi z obrazno mimiko, gibi rok in telesa. Učitelj mora nato določiti čas za izvajanje aktivnosti. Učenci morajo vedeti, koliko časa imajo na razpolago, saj tako lažje ohranijo in

usmerijo pozornost na dejavnost, ki jo izvajajo. Pred začetkom izvajanja dejavnosti pa je tudi potrebno, da učitelj preveri razumevanje navodil (prav tam).

Na tretji stopnji mora učitelj spremljati delo učencev. Učitelj naj kroži po razredu, popravlja učence, jih usmerja, jim nudi pomoč in po potrebi še enkrat obrazloži navodila (Scrivener, 2011, v Sowell, 2017).

d) Preverjanje znanja

Judit Kormos v svoji knjigi *The second language learning processes of students with specific learning difficulties* (2017) navaja štiri prilagoditve preverjanja znanja za vse učence s specifičnimi učnimi težavami, in sicer:

- spremeniti format pisnega preverjanja,
- spremeniti način pridobivanja odgovorov,
- podaljšati časovni obseg in
- urediti prostor preverjanja znanja.

Spremeniti format pisnega preverjanja zajema poenostavitev navodil, spremembo postavitev nalog na listu (npr. ena vaja na vsakem listu), večji razmik med nalogami in prilagojeno vrsto pisave. Dodatno pomoč lahko predstavljata bralnik zaslona in pomočnik učitelja, ki učencu prebere besedilo. Spremeniti način pridobivanja odgovorov pomeni omogočiti učencem alternativne oblike preverjanja znanja. Tako lahko nadomestimo pisni test s spraševanjem, dovolimo uporabo računalnikov, organizacijskih shem in naprav za preverjanje črkovanja. Poleg tega lahko zapisnikar, in sicer uspešni sošolec, starejši učenec ali pomočnik, učencu pomaga tako, da zapisuje to, kar mu slednji narekuje. Učencem s specifičnimi učnimi težavami moramo zagotoviti večji časovni obseg za preverjanje znanja (Kormos, 2017). Če je potrebno, jim zagotovimo več krajših premorov in jim omogočimo opravljanje preverjanja v dveh ali več sklopih. Nadalje moramo predvideti preverjanje znanja med šolsko uro, ko je učenec najbolj zbran. Učenčeva koncentracija in njegovo funkcioniranje sta višja v določenem delu dneva, to pa mu omogoča doseganje boljših rezultatov na preizkusih znanja (Pavlin idr., 2014). Tudi prilagoditev učnega okolja, kjer poteka preverjanje znanja, je za učence osrednjega pomena. Otrokom nudimo možnost pisanja preizkusov v drugi, ločeni učilnici, v manjši skupini ali posamično. Paziti moramo na primerno osvetlitev prostora. Za zmanjševanje akustičnih dražljajev lahko otroku nudimo slušalke proti hrupu (Kormos, 2017).

Učitelji, pomočniki, specialni pedagogi morajo biti previdni pri določanju prilagoditev, saj je nujno upoštevati potrebe in značilnosti vsakega posameznega učenca s

specifičnimi učnimi težavami. Ugotovitve raziskav kažejo, da nekatere prilagoditve lahko celo negativno vplivajo na rezultate otrok pri preverjanjih znanja (Elliot, Kratochwill in McKevitt, 2001, v Kormos, 2017). Do tega lahko pride v primeru, da izbrane prilagoditve niso usklajene z učenčevimi potrebami in ko učenec ni imel priložnosti, da bi pred opravljanjem preverjanja preizkusil različne vrste prilagoditev. Treba je tudi razmisliti o tem, ali učenec res potrebuje določene akomodacije, na kakšen način bodo slednje vplivale na veljavnost in poštenost preverjanja ter na dejanske možnosti ponudbe prilagoditev v konkretni situaciji preverjanja znanja. Nadaljnji predmet razmišljanja pa je, kako izboljšati dane prilagoditve in na kakšen način pomagati učencem, da slednje najbolje izkoristijo (prav tam).

Košak-Babuder, Kormos, Ratajczak in Pižorn (2019) so raziskovali učinkovitost prilagoditev pri preverjanjih znanja za učence z disleksijo, natančneje vpliv sočasnega branja in poslušanja besedila (angl. read aloud assistance) na učenčevo razumevanje besedila v tujem jeziku. Preverili so, ali je omenjena prilagoditev v pomoč učencem z disleksijo in tistim brez disleksije. V raziskavo so bili vključeni slovenski učenci z in brez disleksije, ki se učijo angleščino kot tuj jezik. Opravili so dve nalogi bralnega razumevanja brez pomoči, eno nalogo s pomočjo strokovnjaka, ki je bral besedilo na glas, zadnja naloga pa je temeljila le na poslušanju besedila. Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci brez disleksije dosegli podobne rezultate pri vseh treh načinih preverjanja znanja. Ob tem pa so ugotovili, da je sočasno poslušanje in branje besedila omogočilo učencem z disleksijo razumevanje kompleksnih besedil in doseganje ravni bralnega razumevanja vrstnikov brez disleksije. Iz tega lahko zaključimo, da so lahko učenci z disleksijo s pomočjo ustreznih prilagoditev uspešni pri preverjanjih znanja.

2.6 Metode, pristopi, strategije poučevanja angleškega jezika za učence z disleksijo

Pridobivanje pozornosti vseh učencev in njihovo vključevanje v različne dejavnosti je za učitelja težavna naloga. Poleg prilagoditev za učence z učnimi težavami pri didaktičnem gradivu, vsebini snovi, načinu njenega posredovanja in preverjanju znanja mora uporabiti različne metode poučevanja, ki omogočajo aktivnost vseh učencev med poukom (Jereb, 2011).

Z uporabo različnih metod in pristopov omogočamo učenje na različne načine, upoštevamo močna in šibka področja vseh učencev in zadoščamo njihovim potrebam. Učiteljeva dobra poučevalna praksa zajema njegovo podporno naravnost oziroma pozitiven odnos z učenci in jasno strukturiranost pouka. Pedagog spodbuja motivacijo za sprotno učenje, poučuje na razumljiv način, po korakih in spremlja učenčev napredek

ter sproti daje povratne informacije. Poleg tega v pouk vključuje sodelovalno in aktivno učenje ter poučuje metakognitivne strategije (prav tam).

Uporaba raznolikih metod poučevanja pomaga vsem učencem v razredu pri učenju tujega jezika. Izvajanje določenih učnih metod in pristopov, ki jih bomo našli v nadaljevanju, pa je ključnega pomena za učence z disleksijo, saj le tako lahko premostijo specifične težave pri učenju tujega jezika.

2.6.1 Multisenzorno učenje

Novejše študije nacionalnih inštitutov za zdravje otrok in človeški razvoj so pokazale, da je multisenzorna metoda najučinkovitejša metoda poučevanja za otroke z učnimi težavami in je njeno izvajanje osrednjega pomena za razvoj učencev z disleksijo (Ohene-Djan in Begum, 2008). Prek multisenzornega pristopa predstavimo in poučujemo tuji jezik tako, da simultano aktiviramo čim več senzornih kanalov, in sicer slušne, vizualne, taktilne in kinestetične kanale. Tako lahko primanjkljaj na fonološkem področju kompenziramo z uporabo slik ali gibalnih iger, vizualne težave pa z vključevanjem posnetkov ali taktilnih iger. Z omogočanjem neposrednega stika s konkretnimi predmeti v razredu se učenci aktivno učijo, sprejemajo informacije po različnih zaznavnih kanalih in utrjujejo učne vsebine (Cimermanova, 2015). Kelly in Phillips (2011, v Bodnar, 2015) trdita, da se s hkratno uporabo več čutov med učenjem nove informacije shranjujejo v različnih delih možganov, kar omogoča njihov prenos iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin.

Tánczos, Mónis in Wiwczarowski (2010, v Cimermanova, 2015) predlagata vrsto multisenzornih aktivnosti, ki jih učitelji lahko uporabijo med poukom tujega jezika:

- igra vlog, v katero se učenec čustveno vplete in angažira, to pa mu omogoča dolgotrajno ohranjanje informacij v spominu,
- projektno učno delo, ki je eden izmed najučinkovitejših načinov pridobivanja znanja in razširjanja besedišča o določeni vsebini,
- igre posnemanja, zabavne gibalne igre,
- jezikovne/besedne kartice za učenje in poučevanje besed ter slovničnih struktur v tujem jeziku, ki zagotovijo veliko količino taktilno-kinestetičnega vnosa,
- uporaba najrazličnejših materialov: lesene škatle različnih velikosti, igrače, črke iz lesa, plastike itd.

Učitelj mora pri načrtovanju učnih ur in aktivnosti posebno paziti, da izhaja iz učenčevega predznanja in da je povezava med učnimi gradivi in materiali jasna.

Priporočljivo je, da se pri poučevanju drži načela postopnosti (od lažjega k težjemu), da si načrtovane dejavnosti sledijo od receptivnih do produktivnih in da učencem predstavi različne učne strategije (Cimermanova, 2015).

Kormos in Smith (2012, v Cimermanova, 2015) opisujeta načela multisenzornega pristopa, ki so: multisenzornost, natančna strukturiranost, kumulativnost, pogosto ponavljanje, utrjevanje snovi in urjenje spretnosti, eksplicitna razlaga jezikovnih struktur in zagotavljanje ustreznih okoliščin za razvoj kognitivnih ter učnih strategij. Avtorja izpostavljata, da je glavna razlika med poučevanjem otrok brez učnih težav in otrok s specifičnimi učnimi težavami v tem, da so za slednje ključnega pomena eksplicitno poučevanje jezikovnih struktur, upočasnen tempo napredovanja in pogosto ponavljanje učnih vsebin.

Sparks in Miller (2000, v Trunkelj, 2016) sta predstavila multisenzorne aktivnosti znotraj posameznih etap učnih ur tujega jezika. Med začetnim ustnim urjenjem se učitelj pogovarja z učenci v angleščini, vključujoč že poznano besedišče. Na drugi stopnji utrjevanja povezav med grafemi in fonemi učitelj artikulira fonem, nato pa ga zapiše na tablo. Učenci najprej ponovijo slišane glasove, nato pa jih tudi sami zapišejo. Učitelj lahko skupaj z učenci ustvari seznam naučenih korespondenc med grafemi in fonemi ter na različne načine primerja materni jezik učencev s tujim jezikom.

Na tretji stopnji učitelj poučuje slovnična pravila eksplicitno, v učenčevem maternem jeziku. Učenci potem uporabijo slovnične koncepte v raznih komunikacijskih aktivnostih, dialogih, igrah in drugih multisenzornih dejavnostih. V četrti etapi učne ure pa učenci urijo novo besedišče tako, da večkrat slišijo besedo, vidijo njen zapis in jo preberejo na glas, v različnih kontekstih. Nazadnje učenci sodelujejo v komunikacijskih dejavnostih v angleščini (dialogi, delo z besedilom v parih, igre vlog itd.), na takšen način urijo usvojeno besedišče, vsebino in slovnična pravila.

2.6.2 Celostni telesni odziv

Metoda celostnega telesnega odziva ali v angleščini total physical response (TPR) je metoda poučevanja drugega ali tujega jezika (ciljnega jezika), ki omogoča razvoj slušnega razumevanja skozi vrsto ukazov, na katere se učenci odzivajo z gibanjem. Metodo je utemeljil James Asher v poznih šestdesetih letih in v današnjem času še vedno predstavlja dragoceno orodje za poučevanje tujega jezika. Pri poučevanju angleščine mlajših učencev je metoda TPR zelo koristna. Učenci najprej razvijejo slušno razumevanje, nato pa se na tuji jezik odzivajo, nakar začnejo govoriti, ko so za to pripravljeni. Združevanje gibanja in iger s tujim jezikom učencem omogoča tako jezikovni kot fizični razvoj (Savic, 2014).

Asher (2007, v Savic, 2014) meni, da mora biti učenje tujega jezika podobno pridobivanju maternega jezika. Ko se otrok uči materni jezik, ga najprej razume, nato pa začne eksperimentirati z jezikom in nazadnje govoriti. Prav tako se otrok najprej odziva na ukaze s telesom, šele kasneje se nanje odzove ustno. Zato je potrebno, da vsako gibanje združimo z besedami v tujem jeziku in spodbujamo slušno razumevanje. Možgani hitreje obdelujejo informacije, če poslušanje povezujejo z gibanjem (uporaba desne polovice možganov), brez govorjenja ali prevajanja (učenje z levo polovico možganov). Tiho odzivanje na ukaze učencem omogoča internalizacijo novega jezika (fonologijo, besedišče, slovnico, semantiko), naravno. Govor, branje in pisanje učenci usvojijo pozneje, ko so že postavili temelje za uspešno učenje tujega jezika (prav tam).

Po mnenju Larsen-Freeman (2008, v Bodnar, 2015) je bila metoda celostnega telesnega odziva razvita z namenom zmanjševanja občutka tesnobe med učenjem tujega jezika in spodbujanjem razvoja učne motivacije. Prek tega celostnega učnega pristopa se učenci angleščine kot tujega jezika učijo podobno kot otroci, katerih materni jezik je angleščina.

Pouk poteka na treh stopnjah: slišim – razumem – se odzovem (Cimermanova, 2015). Učitelj nastopa v vlogi modela, ki ga učenci posnemajo (Bodnar, 2015). Slednji daje učencem navodila za gibanje v angleščini (npr. turn around) in jih demonstrira, učenci pa mu sledijo in posnemajo gibanje. Prvi cilj učitelja je razvijanje učenčevega fonološkega zavedanja (Cimermanova, 2015). Šele po določenem času, ko so otroci pripravljeni spregovoriti, lahko učitelj zamenja vloge. To pomeni, da učenci dajo navodila, usmerjajo sošolce in/ali učitelja v angleščini (Bodnar, 2015).

Metodo popolnega telesnega odziva lahko uporabimo za poučevanje in ponavljanje različnih jezikovnih vsebin (Frost, 2014):

- besedišče, povezano z gibanjem (smile, chop, headache),
- glagolski časi (past, present, present continuous, future),
- razredna navodila (open your books),
- druga navodila (stand up, close your eyes),
- vsebine zgodb in pravljic.

Omenjeni celostni pristop poučevanja tujega jezika je zelo uspešen za poučevanje učencev prvega triletja, vendar je uporaben tudi za starejše otroke. Novo besedišče je prikazano prek gibanja, kretenj, mimike. Gibanje in igre ustvarjajo pozitivno vzdušje, zmanjšujejo občutek tesnobe, motivirajo učence in pripomorejo k boljši

zbranosti med poukom (Cimermanova, 2015). Poleg tega si učenci lažje zapomnijo nove besede in jezikovne strukture, saj simultano uporabljajo levo in desno hemisfero možganov. Metoda je učinkovita za vse učence, predvsem pa za hiperaktivne otroke in otroke s kinestetično inteligenco (Frost, 2004).

Metoda je bila kritizirana zaradi svojih omejitev, saj se redko uporablja po prvem triletju osnovne šole, vendar je bilo dokazano, da je učinkovita in učence spodbuja k učenju tujega jezika (Cimermanova, 2015).

2.6.3 RARE-metoda

Senzibiliziranje otrok za zvoke tujega jezika in poučevanje povezav med črkami in glasovi predstavlja za učitelje težavno nalogo iz dveh ključnih razlogov. Prvič, fonološko zavedanje se najprej razvije v povezavi z glasovi maternega jezika, zato je za učence težko razločevanje glasov novega, tujega jezika brez eksplicitnega poučevanja zvez med grafemi in fonemi. Drugič, če je učenčev prvi jezik transparenten, bo slednji poskušal dekodirati tuji jezik s pomočjo strategij dekodiranja, ki se jih je naučil in jih uporablja v maternem jeziku. To eksperimentiranje z jezikom pa se bo izkazalo za neučinkovito, zlasti pri dekodiranju tujega, netransparentnega jezika (Costenaro, Daloiso in Favaro, 2014).

Raziskave poučevanja angleškega jezika kažejo, da učencem z disleksijo lahko pomagamo s strukturiranim, eksplicitnim pristopom, ki učencem omogoča prepoznavanje težjih glasov in določenih ponavljajočih se vzorcev črkovanja, ki so prisotni tudi v netransparentnih jezikih (Kvilekval, 2007; Nijakovska, 2010, v Costenaro idr., 2014).

Costenaro idr. (2014) so v svojem prispevku *Teaching English to Young Learners with Dyslexia* opisali model, ki gradi prek prepoznavanja glasov do pisanja ustreznih črk. Ta metodološki postopek poučevanja grafemov in fonemov temelji na modelu RARE, ki zajema štiri korake:

a) Prepoznavanje (angl. *recognize*)

Na tej stopnji učitelj pomaga učencem pri razločevanju fonemov v različnih fonetičnih kontekstih (angl. *phonetic contexts*), začnši z najlažjo nalogo prepoznavanja glasov na začetku besede. Pri tem se lahko odloči za tradicionalno metodo dela na minimalnih parih¹, tako da premišljeno načrtuje in spreminja strukturo aktivnosti ter se

¹ Teorija minimalnih parov je jezikovni pristop, ki se osredotoča na podobnosti in razlike med fonemi v jeziku. Minimalni par sta besedi, ki se razlikujeta le v enem glasu (npr. *sip-tip*) (Trong Tuan, 2010).

izogiba najbolj razširjenim vajam »poslušaj in ponovi«. Namesto tega poučuje prek različnih iger, uporablja multisenzorno strategijo poučevanja in izvaja narativne dejavnosti (prav tam).

Učenci razvijajo fonološko zavedanje tudi z rimanjem besed, prepoznavanjem števila besed v izrečenih povedih in ponazarjanjem zlogov s ploskanjem (International Dyslexia Association, 2017). Otroci lahko na primer urijo glasovno sintezo tako, da povezujejo začetni glas z ostankom besede prek igre: »It starts with /b/ and it ends with /right/, put it together and it says bright« (Ellis, b. d.). Vsekakor je treba zagotoviti kontekst in določiti besede, ki jih poznajo in lahko uporabijo (npr. šolske potrebščine, imena sošolcev, živali itd.). Učitelj lahko uporabi lutko, ki izgovarja besede po zlogih ali posameznih fonemih, in učenci morajo ugotoviti, za katero besedo gre. Pomoč lahko zagotovi s tremi slikami, ena od katerih predstavlja besedo, ki jo je povedala lutka. Ta lahko potrdi ali zavrne odgovor učencev, dvigne sliko in reče: »/f/-/i/-/s/-/h/- I said fish!« (prav tam).

Primer narativne strukture dejavnosti dobimo v načrtu »Zvočne poti« oziroma »Sound pathways«, vendar lahko vsak učitelj izbere učno gradivo, ki se mu zdi najbolj primerno za urjenje določenih kombinacij fonemov, ali sam ustvari zgodbo in jo prilagodi potrebam svojih učencev. Narativni prostor v danem primeru predstavlja gozd in v vsakem poglavju se bralci srečajo z dvema likoma, katerih imeni vsebujeta točno določene glasove, za vsakega je značilen določen gib specifične osebnostne lastnosti. Prek aktivnosti, vključene v konkretnem kontekstu, otroci spoznajo literarne osebe, se vživijo v zgodbo, razvijajo domišljijo in izvajajo fonološke naloge (Costenaro idr., 2014).

b) Povezovanje (angl. *associate*)

Po tem, ko je otrok sposoben prepoznati posamezne zvoke jezika, učitelj prikaže grafično upodobitev fonemov. Korelacijo grafemov in fonemov je treba poučevati v dveh smereh: vizualno-slušna (branje) in slušno-vizualna (črkovanje). Poleg tega morajo učenci obvladati povezovanje glasov in črk v besede ter razčlenjevanje besed na posamezne glasove (International Dyslexia Association, 2017). Učitelj učencem pomaga pri prepoznavanju določenih vzorcev črkovanja (angl. *spelling patterns*). V tej fazi si učenci po navadi ustvarijo lastne strategije pomnjenja pravil črkovanja. V pomoč so jim nore zgodbe z besedami, ki si morajo zapomniti, igre, povezovanje besed z gibi in slikami itd. (Costenaro idr., 2014).

c) Ponavljanje (angl. *reproduce*)

Na tej stopnji morajo učenci ponavljati izgovorjavo besed in njihovo zapisovanje. Učitelj lahko to doseže z uporabo multisenzornih strategij poučevanja, kot je na primer tehnika »pisanja po zraku«. Med igro učenci izgovorijo besedo, vizualizirajo njen zapis in nato izvajajo pisne gibe po zraku (prav tam).

d) Obogatenje (*enrich*)

V zaključni stopnji je treba učencem pomagati pri uporabi naučenih pravil v novih kontekstih oziroma pri spoznavanju in analiziranju novih, neznanih besed. Učitelj lahko tako ustvari miselne vzorce in s tem povzame naučena fonološka pravila ter ob teh ponudi konkretne primere (prav tam).

2.6.4 Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami

– Sodelovalno učenje

Vrstniška pomoč sodi v sklop sodelovalnega učenja in je ena izmed najbolj učinkovitih oblik pomoči učencem z učnimi težavami. Sodelovalno učenje je učna oblika dela v manjših heterogenih skupinah učencev, kjer učenci sodelujejo, vzpostavijo pozitivne odnose in tako izboljšujejo svoje znanje in znanje vseh članov skupine (Slavin, 1991, v Jereb, 2011). Vrstniška pomoč potemtakem predstavlja različne oblike učenja v skupini enako starih učencev in omogoča učencem z učnimi težavami doživljanje večje uspešnosti in sprejetosti s strani vrstnikov. McMaster, Fuchs in Fuchs (2002, v Jereb, 2011) so navedli prednosti uporabe sodelovalnega učenja za učence z učnimi težavami. Trdijo, da metoda sodelovalnega učenja poveča motivacijo za učenje in nudi čustveno oporo manj uspešnim in nesamozavestnim učencem pri pripravi na preverjanje znanja. Posledica tega so boljši učni dosežki. Nadalje dvig uspešnosti med učenci vpliva na motivacijo in vlaganje truda v učenje. Poleg tega učenci pridobijo sposobnosti za učenje in pri tem postanejo samostojnejši.

Sodelovalno učenje pozitivno vpliva na socialne odnose med učenci. Funkcije v skupini so porazdeljene glede na posameznikove zmožnosti. Učitelj ima vlogo opazovalca in poseže v delo skupine le, če je nujno potrebno za nadaljevanje aktivnosti. Na koncu skupaj analizirajo opravljeno delo. Primer strategije sodelovalnega učenja v razredu je mozaik (angl. Co-op Co-op). Omenjena strategija se začne s pogovorom z učenci in določanjem skupin. Nato se skupine odločijo za specifično vsebino, ki jih zanima. Vsak član skupine predela del snovi, pripravi povzetek za druge člane in jim predstavi vsebino. Ko so vsi predstavili svoj delček vsebine, pripravijo skupinsko

predstavitev in jo predstavijo celotnemu razredu. Sledita evalvacija in refleksija skupinskega dela (Jereb, 2011).

Učitelj lahko za učence z disleksijo pri pouku angleščine pripravi različne aktivnosti in se lahko odloči za različne oblike sodelovalnega učenja. Učitelj lahko pripravi več postaj za vaje črkovanja (angl. spelling stations). Učenci se tako premikajo po razredu in se skupaj igrajo oziroma ustvarijo besede z magnetnimi črkami, rešujejo križanke, pišejo vsako črko besede z različnimi barvami. Igrajo se lahko Kviz in drug drugega sprašujejo o tem, kako se določena beseda črkuje. Vadijo pa lahko črkovanje s pomočjo flashcards, se igrajo igro »Scrabble«, Bingo ipd. (Morpheus, 2018).

– Strategija branja v paru

Vrstniško tutorstvo je poučevalna strategija, pri kateri sta vrstnika z višjo in nižjo ravno znanja ali učenca s primerljivimi šolskimi dosežki postavljena v odnos (Jereb, 2011). Ta poučevalna strategija je učinkovita v inkluzivnih razredih, saj učitelju omogoča upoštevanje učnih potreb vseh učencev, spodbuja doseganje učnih ciljev in izboljša odnose med učenci. Glavni cilji vrstniškega tutorstva so usposobiti učence za samostojno učenje in spremljanje lastnega učnega napredka ter utrditi pozitivno samopodobo. Glavne prednosti teh strategij pa so, da vsi učenci aktivno sodelujejo, ustvarjajo pozitivne, spodbudne odnose in učencem zagotavljajo hitre povratne informacije (prav tam). Poleg tega učenci lahko v dvojicah izvajajo različne aktivnosti, pregled zapiskov, pripravljanje na preverjanje znanja, branje, pisanje zgodb ali izvajanje poskusov v razredu (International Dyslexia Association, 2017).

Zakonca Fuchs in Simmons (2001, v Jereb, 2011) so razvili program vrstniškega tutorstva za učenje matematike in branja z namenom, da bi omogočili več možnosti sodelovalnega učenja med poukom in tako boljši šolski uspeh. Izpostaviti pa moramo, da strategijo za učenje branja, ki jo bomo opisali v nadaljevanju, uporabimo le kot dopolnitev drugih metod poučevanja, ne pa kot njihov nadomestek. Pri vrstniškem učenju je pomembno, da v paru sodelujeta učenec z nižjo in učenec z višjo ravno znanja. Z izmenjevanjem vlog učenca in učitelja izboljšujeta prakso učenja in se spodbujata. Pred začetkom aktivnosti mora učitelj obrazložiti strategije učenja, kako obravnavati vsebino in kako spremljati dodeljeno vlogo (Fuchs idr., 2002, v Jereb, 2011).

Strategija pomoči vrstnika pri branju je sistematična in vključuje glavne sestavine dobrega branja, in sicer povzemanje, popravilo napak in iskanje informacij. Najprej je treba razdeliti učence, upoštevajoč posamezne ravni znanja branja. Sledi tvorjenje heterogenih parov, v katerih sodeluje učenec, ki je dober bralec, z učencem, ki ima težave z branjem (npr. učenec z disleksijo) (Jereb, 2011).

Omenjena strategija je nato sestavljena iz treh delov. V prvem delu učenec, ki bolje bere, prebere dano besedilo na glas. Drugi učenec pa sledi besedilu in popravlja njegove morebitne napake. Nato vrstnika zamenjata vlogi. V drugem koraku morata na kratko povzeti besedilo z največ desetimi besedami, kar jima omogoča izkazovanje razumevanja glavne misli. V zadnjem koraku se pogovorita o tem, kaj se bo zgodilo na naslednji polovici strani oziroma katera informacija se bo pojavila. Med glasnim branjem iščeta informacijo in pri vsaki pravilni napovedi dobita kot par točke za nagrado (prav tam).

2.6.5 Strategije poučevanja besedišča in slovnice v tujem jeziku

Večina raziskovalcev meni, da učitelj ne bi smel vpeljati več kot 6–8 novih besed med učno uro. Od učencev z disleksijo pa ne sme zahtevati, da se implicitno naučijo neznanih izrazov. Besede sicer shranijo v kratkoročni spomin in jih razumejo, vendar potrebujejo veliko ponavljanja za njihovo usvojitev. Pomembno pa je tudi izpostaviti, da imajo otroci z disleksijo težave z delovnim spominom. Zaradi tega le stežka obnovijo besedila v kronološkem zaporedju in ko se učijo seznam besed, si po navadi zapomnijo le prve in zadnje izraze (Cimermanova, 2015).

Homolová (2012, v Cimermanova, 2015) poudarja, da učenci po eni uri pozabijo 50 % tistega, kar so se učili; po 9 urah pozabijo 60 % in po enem mesecu kar 80 % naučenega. Pri učencih z disleksijo so omenjeni odstotki še višji. Zaradi tega Kormos in Smith (2012, v Cimermanova, 2015) priporočata, da vsebine ponavljajo vsaj v treh do štirih zaporednih učnih urah.

Učenci z disleksijo si lažje zapomnijo nove besede s pomočjo eksplicitne razlage in z umestitvijo besed v konkreten kontekst. Multisenzorna metoda poučevanja je tudi v tem primeru učinkovita, saj učitelj lahko poučuje nove termine tako, da jih ustno predstavi, ob tem pa uporablja flash kartice, kretnje, razne predmete in miselne vzorce. Vključi lahko tudi kinestetične vaje za pomnjenje besed, na primer igro pantomime, pisanje besed v zraku in igre z lesenimi abecedami. Učenci lahko uporabijo tudi slikovne slovarje in križanke, saj jih motivirajo in omogočajo urjenje spomina.

Tudi vizualizacija besed je uspešna strategija poučevanja učencev z disleksijo in zajema naslednje korake (Reid in Green, 2011, v Cimermanova, 2015):

- pogledati besedo,
- pokriti besedo s kosom papirja,
- poskusiti videti besedo skozi papir,

- prepisati besedo,
- preveriti, ali je beseda pravilno zapisana,
- po desetminutnem premoru ponoviti vajo,
- še enkrat ponoviti vajo nekaj ur kasneje,
- večkrat ponoviti vajo v naslednjih dneh, med različnimi urami,
- dodati novo besedo na seznam in jo utrjevati po opisanih korakih.

Tudi poučevanje slovnice je pomembno, saj omogoča razvoj spretnosti razumevanja tujega jezika. Cameron (2001, v Vidović in Drakulić, 2012) meni, da je treba slovnico tujega jezika poučevati sistematično, po korakih. Najprej bi moral učitelj usmeriti učence k opazovanju slovnice v različnih jezikovnih kontekstih, nato pa prikazati slovnične vzorce in učencem omogočiti, da internalizirajo pravila tujega jezika. Cameron (2001, v Vidović in Drakulić, 2012) je navedla tri stopnje, prek katerih mlajši učenci usvojijo tuji jezik:

- prva stopnja: opazovanje strukture (angl. noticing),
- druga stopnja: manipulacija jezika (angl. structuring),
- tretja stopnja: uporaba v komunikaciji (angl. proceduralising).

Na prvi stopnji učenci začnejo opazovati jezikovne strukture in povezujejo obliko besed in struktur z njihovim pomenom, čeprav jih še vedno ne uporabljajo. Nove strukture spoznavajo v različnih kontekstih in jih primerjajo z že znanimi. Na tej stopnji otroci pogosto opazijo vzorce jezika in si zapomnijo krajše povedi, ki jih kasneje uporabijo v pogovoru, npr. »I don't know, Come on, Goodbye« (Vidović in Drakulić, 2012).

Učenci nato postopoma prehajajo od dejavnosti, značilne za stopnjo opazovanja, do dejavnosti druge stopnje oziroma stopnje manipulacije z jezikom. Na tej stopnji učenci združijo prej omenjene izraze z drugimi jezikovnimi elementi, na primer: »We don't know, I don't know his name.« Ko učenci začnejo manipulirati z jezikom, po navadi naredijo veliko slovničnih napak, saj vključijo znane slovnične vzorce v nove jezikovne kontekste. Tako je na primer preteklik (angl. Past Simple) angleških nepravilnih glagolov make in take – made in took, vendar učenci pogosto zamenjajo in kombinirajo glagolske oblike za tvorjenje preteklikov. To pomeni, da bodo preteklik omenjenih nepravilnih glagolov verjetno tvorili tako, da bodo dodali obrazilo pravih glagolov v pretekliku -ed, tj. maked in taked (prav tam).

Na tretji stopnji učenci avtomatično, večinoma pravilno uporabljajo naučena slovnična pravila. Učiteljeva vloga je ključnega pomena, saj mora popraviti učenčeve napake, značilne za drugo stopnjo učenja. Učitelj mora učence voditi do interiorizacije slovnice tujega jezika z natančnim načrtovanjem pouka in uporabo različnih dejavnosti (prav tam).

Vidović (2008, v Vidović in Drakulić, 2012) poudarja, da so pesmi in igre najuspešnejše dejavnosti za poučevanje slovnice v tujem jeziku. Te vrste aktivnosti so za otroke privlačne, zanimive, spodbujajo ustvarjalnost in večkrat vključijo gibanje.

Igre ne postavljajo v ospredje slovničnih pravil in oblike, temveč vsebino, prek katere učenci nezavedno usvojijo slovnico tujega jezika. Obstaja veliko iger za učenje in utrjevanje slovnice tujega jezika. Igra spomin je zelo učinkovita, saj lahko učitelj sam ustvari kartice glede na učne cilje, ki jih želi doseči (prav tam).

Otroške pesmi so izjemno uspešne, saj otroci uživajo ob petju in si hitro ter z lahkoto zapomnijo besedilo pesmi, to pa zaradi ritma, rim in privlačne melodije. Na takšen način širijo svoj besedni zaklad in se spontano naučijo slovnice. Učitelji lahko na primer uporabijo pesem »Ten Little Indians«, da bi učence naučili, kako pravilno uporabiti in tvoriti množinsko obliko samostalnikov ter ločiti ednino in množino v tujem jeziku.

»Ten Little Indians«

»John Brown had a little Indian,

John Brown had a little Indian,

John Brown had a little Indian,

One little Indian boy.

One little, two little, three little Indians,

Four little, five little, six little Indians,

Seven little, eight little, nine little Indians,

Ten little Indian boys« (Vidović in Drakulić, 2012, str. 150).

Ko učenci začnejo peti pesem od konca drugega verza, se pogosto pojavljajo napake. Namesto edninske oblike (One little Indian boy) učenci uporabijo množino (One little Indian boys ali One little Indians boys). Zato je pomembno pogosto ponavljanje pesmi in učiteljevo usmerjanje ter popravljanje napak (prav tam).

Tudi Margaret Smith (2012) trdi, da mora učitelj za uspešno razvijanje slovnične zmožnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami predstaviti nove slovnične strukture

po korakih, v znanih kontekstih. Graditi mora na predznanju učencev in vsakič uvesti le manjši del slovničnih vsebin. Na primer, ko so učenci samozavestni pri sestavljanju in uporabi trdilnih povedi v sedanjiku v angleščini, so pripravljeni na učenje oblikovanja nikalnih povedi, vedno v sedanjiku. Oblikovanje vprašalnih povedi pa je drugi korak, ki ga je treba predstaviti v naslednjih učnih urah. Pravila in izjeme, povezane z novo strukturo, je treba eksplicitno obrazložiti, v učenčevem maternem jeziku.

Učenci z disleksijo potrebujejo veliko časa in prakse za ponotranjenje znanja o jeziku. Uporaba multisenzornega poučevanja je zato idealna, saj z aktivacijo različnih senzornih kanalov pospešuje postopek učenja. Učencem pomagamo izboljšati razumevanje slovničnih struktur z uporabo različnih barv, s katerimi označimo stavčne člene. Rdečo barvo uporabimo na primer za označevanje osebka povedi, modro za glagol in zeleno za predmet. Uporaba barv in shem je kakovosten način za razumevanje in analiziranje slovnice v tujem jeziku (Cimermanova, 2015).

Po ustnem ponavljanju slovničnih vsebin se učenci lahko preizkusijo v pisanju. Učitelj mora zato pripraviti določen okvir oziroma učne liste in tako omejiti količino pisanja. Učenci se lahko na primer preizkusijo v popravljanju vrstnega reda besed v povedih in oblikovanju enostavnih povedi. Pomembno je, da učitelj izbere takšne vaje, ki usmerijo pozornost učencev na obravnavane slovnične vsebine (Smith, 2012).

2.6.6 Strategija vidnih fonemov (angl. visual phonics)

Jordan (2002) v svoji knjigi *Overcoming dyslexia in Children, Adolescents, and Adults* opisuje posebno zanimivo metodo poučevanja, ki otrokom z disleksijo omogoča prepoznavanje fonoloških vzorcev v angleščini.

Podlago za učenje po strategiji vidnih fonemov predstavlja delitev črk na soglasnike in samoglasnike, ki jih učenec z disleksijo ne zaznava. Postopek poučevanja, ki ga bomo opisali v nadaljevanju, lahko učitelj spremeni in prilagodi. Pomembno pa je, da struktura tega pristopa ostane nespremenjena, saj omogoča učencem, da najprej prepoznajo samoglasniške vzorce (angl. vowel patterns), nato pa povezujejo glasove s črkami (Jordan, 2002).

1. Prepoznavanje samoglasnikov v besedah (angl. seeing vowels inside words)

Učitelj najprej demonstrira učencu, kako naj najde samoglasnike v besedah in jih podčrta. Besede so postavljene v vrsto in samoglasniki v njih sledijo abecednemu zaporedju (prav tam).

– cat bed did stop up

Učenec mora nato sam najti samoglasnike, jih podčrtati in jih izgovoriti na glas (aye, eee, eye, oh, you). Potem učencu pokažemo nekaj besed, ki vsebujejo dva samoglasnika. Slednji naj napiše številko 1 pod prvim samoglasnikom v besedi in številko 2 pod drugim (prav tam).

– date meet ride rope cute
1 2

2. Izgovarjanje samoglasnikov v besedah (angl. sounding vowels inside words)

Ko učenec brez napora najde in izgovori vse samoglasnike, je pripravljen na drugi korak pristopa. Najprej bo učitelj uvedel kratke samoglasnike v kratkih besedah in učenca naučil, da se v kratki besedi z enim samoglasnikom tega izgovori kratko. Nato učencu pokaže nekaj besed, ki vsebujejo kratki samoglasnik (prav tam).

– băg let it mop up

Učitelj nariše nad prvim samoglasnikom znak v obliki polmeseca, imenovan »breve« (˘), ki označuje kratek glas. Zatem učencu predstavimo drugo pravilo, ki se ga mora naučiti, in sicer da se v kratki besedi z dvema samoglasnikoma prvega izgovarja dolgo, drugega pa se ne izgovarja (prav tam).

– dātē eat hide bone rude
1 2

Nato učenec napiše številko 1 pod prvim samoglasnikom danih besed in številko 2 pod drugim. Učitelj pa nariše nad prvim samoglasnikom prve besede vodoravno črko, ki jo v angleščini imenujemo »macron« (¯), in prečrta samoglasnik s poševnico (/) (prav tam).

Opisana začetna pravila prepoznavanja glasov učenca z disleksijo vodijo do samostojnega branja v začetnem obdobju spoznavanja tujega, angleškega jezika. Številne besede z dolgimi in kratkimi samoglasniškimi glasovi sledijo tem pravilom (prav tam).

3. Prepoznavanje kombinacije zlogov (angl. finding word chunks)

Za učence z disleksijo je deljenje besed na zloge težavna naloga. Najučinkovitejša strategija za poučevanje deljenja besed na zloge je multisenzorni pristop »bunk bumping«, ki vključuje vid, dotik in sluh. Učenec mora med izgovarjanjem besed držati dva ali tri prste pod brado. Brada se bo stresla na koncu vsakega zloga. Ko bralec to občuti, lahko loči del besede. Ta postopek se ne ujema vedno s pravilno delitvijo zlogov,

vendar začetnim bralcem še ni treba skrbeti za to. Spoznati morajo le, kako lahko razdelijo besede na dele, saj tako krepijo svojo zmožnost pravilne izgovorjave besed (prav tam).

Na koncu učitelj predstavi daljše besede in jih z učenci razdeli.

– sad/dle yel/low lit/tle Mon/day sum/mer

Učitelj izpostavi, da se vsaka izmed teh daljših besed začne s krajšo besedo, ki vsebuje en samoglasnik. Potem se z učencem pogovori in vpraša, kateri so samoglasniki v besedah, kakšen znak postavimo nad samoglasnikom v kratki besedi in kako ga izgovorimo (prav tam).

2.6.7 Podporne strategije pri učenju tujega jezika

Podporne strategije (angl. scaffolding) so odlične strategije za poučevanje angleščine mlajših učencev. Strategija »Scaffoldinga« izhaja iz teorije o proksimalnem razvoju Leva Vygotskega in se nanaša na podporo, ki jo učitelj nudi učencem v procesu učenja (Dumont, Istance in Benavides, 2013). Wood, Bruner in Ross (1976, v Hammond in Gibbons, 2001) so prvi uporabili pojem »Scaffolding« kot metaforo v učnem kontekstu.

Gradbeni oder ali »Scaffolding« je oder, ki je postavljen okrog stavbe in omogoča gradnjo konstrukcije, od izdelave temeljev do postavitve ostrešja. Ko je stavba dokončana in trdna, gradbeniki lahko odstranijo oder. Prav tako kot delavci, ki postavijo začasno strukturo kot oporo nastajajoči zgradbi, bi tudi učitelji morali zagotovitičasne podporne strukture, ki učencem pomagajo usvojiti nova znanja in spretnosti. Učitelj sproti odstrani dane opore in vključi druge pri obravnavi novih vsebin ali izvajanju novih dejavnosti. Izraz »Scaffolding« potemtakem opisuje proces, v katerem učitelj pomaga otroku pri izvedbi določene aktivnosti, ki je sam ne bi mogel izpeljati. Glavni namen pa je, da učenec usvoji potrebno znanje in spretnosti, ki mu bodo omogočile, da bo postal čim bolj samostojen pri izvajanju učnih aktivnosti v razredu (Hammond in Gibbons, 2001).

Podporo, ki jo učitelj nudi učencem v učnem kontekstu, lahko slednji pripravi vnaprej (npr. pisna navodila, opredelitev pričakovanj) ali s sprotnimi intervencijami (npr. z vprašanji usmeri učenca v ponovni razmislek, k ponovitvi določenega preizkusa ali obrazloži določene koncepte na različne načine). Na takšen način učencem omogoča, da so res aktivni in čim bolj samostojni pri delu. S podpornimi strategijami učitelj poskrbi za to, da je stopnja težavnosti pouka ravno pravšnja (niti pretežka niti prelahka) glede na učenčevo predznanje, starost in predhodne izkušnje. Sproti se prilagaja učencem in ugotavlja, ali mora opore okrepiti ali jih lahko zmanjšuje (Dumont idr., 2013).

Alber (2014) je opisala podporne strategije pri učenju, ki so se izkazale za najbolj uspešne in jih bomo zato predstavili v nadaljevanju.

1. Pokaži in povej

Ko učitelji učencem razlagajo potek dejavnosti, morajo slednjo tudi demonstrirati, saj tako lažje in hitreje razumejo, kaj morajo narediti. Navodila za delo lahko pokažejo na različne načine, na primer z aktivnostjo »Fish bowl«, kjer se učenci postavijo v krog, sredi kroga pa manjša skupina učencev demonstrira potek aktivnosti.

2. Obuditi učenčevo predznanje

Učitelj naj učence vpraša o njihovih izkušnjah, mnenjih, idejah, povezanih z vsebino, ki jo bodo obravnavali med učno uro. Učitelj mora usmeriti pogovor in podati določene namige in vprašanja, prek katerih vzpostavijo povezave med vsebino in lastnimi izkušnjami (Alber, 2014). Učitelj mora natančno načrtovati učne ure in vsako snov nadgraditi postopno, saj to učencem omogoča globlje razumevanje vsebin, lažje povezovanje znanja in pomnjenje informacij (Mulvahill, 2018).

3. Dati čas za pogovor

Vsi učenci potrebujejo čas za obdelavo novih idej in informacij. Prav tako potrebujejo čas za pogovor in ubesedenje naučenega. Strukturirani pogovori otrokom omogočajo globlje razumevanje vsebin in shranjevanje informacij v dolgoročni spomin. Primer sodelovalne oblike učenja je strategija »Think-pair-share«, v okviru katere učenci sodelujejo pri reševanju problema ali odgovarjanju na določeno vprašanje. Učenci morajo najprej individualno razmišljati o temi, problemu in/ali odgovoru na vprašanje, nato izmenjujejo svoje ideje s sošolcem, nazadnje pa delijo svoja razmišljanja in odgovore z učiteljem oziroma celotnim razredom (Alber, 2014).

4. Predhodno uvajanje novega besedišča

Učencem je treba predstaviti nove besede pred obravnavanjem novih vsebin ali besedil. Najbolj uspešna strategija je uvajanje neznanih besed z uporabo slik. Učitelj pokaže učencem slike, ki predstavljajo besede, in jih postavi v kontekst, ki je učencem blizu. Uporabi lahko različne analogije in prosi učence, naj ustvarijo simbol ali risbo za vsako besedo. Potem pa učencem omogoči čas za pogovor o novih besedah. Nazadnje lahko učenci primerjajo svoje definicije besed z definicijami v slovarju (prav tam).

5. Uporaba vizualnih pripomočkov

Učenje s pomočjo vidnih dražljajev je učinkovitejše. Uporaba vizualnih pripomočkov pri podajanju vsebin izboljša učenčev spomin, omogoča razumevanje vsebin, poenostavi

organizacijo dela, razvoj delovnih navad in samoregulacijskih veščin (Toronto District School Board, 2009).

Učitelj lahko uporabi vizualne pripomočke, kot so urnik, opomnik razrednih pravil in plakati s slikami za vzpostavljanje rutin. Za organizacijo vsebin in pregledno predstavitev informacij lahko učitelj vključi v pouk miselne vzorce, preglednice in predstavitve v Power Pointu. Kot podporo za učenca pri samostojnem delu lahko učitelj pripravi na primer koledar z nalepkami, personaliziran kontrolni seznam in seznam z opisanim vrstnim redom dejavnosti. Učenci razvijejo sposobnosti samoorganiziranja s pomočjo slik, na katerih so prikazani različni postopki (npr. pravilno umivanje rok), dnevnika, v katerega učitelj vpiše seznam rediteljev, in plakata, na katerem učenci označijo izposojene knjige (prav tam).

Vizualni pripomočki so uporabni tudi za določanje pravil vedenja v razredu in prikaz različnih kulturnih in socialnih pravil. Učitelj lahko obesi v razred slike zelenega in neželenega vedenja. Omogoča pa izražanje potreb in želj s pomočjo različnih komunikacijskih sredstev, kot so kretnje, predmeti (npr. prometni znaki) in slikanice (prav tam).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem, namen in cilji

V slovenskih, pa tudi tujih šolah je približno 10 % učencev s specifičnimi učnimi težavami. Med temi jih je od 2 do 4 % takih, ki imajo izrazitejšje in težje težave ter so usmerjeni v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pomembno je, da učitelj, ki v učnem procesu preživi z učencem največ časa, te težave prepozna in učencu nudi ustrezno pomoč. Le učitelj z dovolj znanja bo učencem s specifičnimi učnimi težavami (npr. disleksijo) omogočil enake možnosti za optimalen razvoj in napredek. Učitelj mora obravnavati vsakega učenca z upoštevanjem njemu lastnih močnih in šibkih področij, sposobnosti in nesposobnosti po načelih inkluzije, diferenciacije in individualizacije (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010).

Problem, ki smo ga obravnavali v magistrskem delu, se nanaša na poučevanje angleščine otrok z motnjo disleksije. Proučevali smo delo učiteljev v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, kjer je za učence slovenščina prvi jezik, italijanščina drugi jezik in angleščina tuji jezik, ter v osnovnih šolah na Primorskem, kjer je angleščina prvi tuji jezik. Raziskali smo, v kolikšni meri so učitelji angleščine na zgodnji stopnji (od 6. do 11. leta starosti) seznanjeni s problematiko disleksije in katere metode poučevanja ter prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja uporabljajo pri delu z učenci z disleksijo.

Namen magistrskega dela je raziskati poznavanje motnje disleksije ter možnosti izobraževanja na tem področju pri učiteljih angleščine na razredni stopnji, kot tudi metode in strategije poučevanja ter vrste prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki jih ti učitelji uporabljajo pri delu z učenci z disleksijo.

Cilji, ki smo si jih v magistrskem delu zastavili, so naslednji:

1. raziskati, v kolikšni meri učitelji, vključeni v raziskavo, poznajo motnjo disleksije,
2. raziskati, katere metode in strategije uporabljajo za poučevanje angleškega jezika učencev z disleksijo,
3. raziskati, katere prilagoditve uporabijo pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev z disleksijo,
4. raziskati, kakšne so posebnosti poučevanja tujega jezika pri učencih z disleksijo v dvojezičnem okolju.

3.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskovalna vprašanja magistrskega dela so bila naslednja:

- RV1: V kolikšni meri učitelji, vključeni v raziskavo, poznajo motnjo disleksije?
- RV2: Katere metode in strategije uporabljajo za poučevanje tujega jezika učencev z disleksijo?
- RV3: Na kakšen način prilagodijo preverjanje in ocenjevanje znanja angleškega jezika za učence z motnjo disleksije?
- RV4: Kakšne so posebnosti poučevanja tujega jezika za učence z disleksijo v dvojezičnem okolju?

Iz navedenih raziskovalnih vprašanj smo izpeljali naslednje raziskovalne hipoteze:

- H1: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev vsaj zadovoljivo pozna motnjo disleksije. To pomeni, da učitelj zna motnjo opredeliti, zna prepoznati učenca z disleksijo in uporablja različne metode poučevanja in prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije. – Hipotezo smo razdelili na 2 podhipotezi zaradi njenega lažjega preverjanja:
 - H1a: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev zadovoljivo pozna motnjo disleksije na ravni opredelitve motnje.
 - H1b: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev uporablja različne metode poučevanja in prilagajanja pouka za otroka z motnjo disleksije.
- H2: Večina anketiranih razrednih učiteljev je že poučevala otroka z disleksijo pri pouku angleščine.
- H3: Razredni učitelji v Sloveniji imajo več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z učitelji, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji.
- H4: V primerjavi z učitelji, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredni učitelji v Sloveniji bolje poznajo metode poučevanja angleščine za učence z disleksijo na razredni stopnji in pogosteje uporabljajo različne pripomočke in materiale, ki jih te metode predvidevajo.

3.3 Metodologija

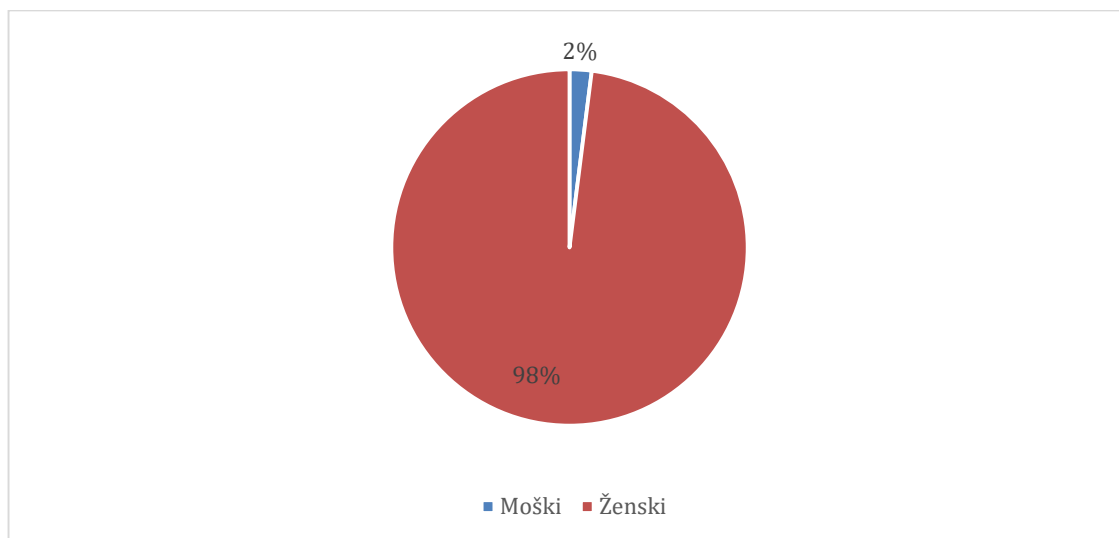
3.3.1 Raziskovalne metode

Pri raziskovanju smo uporabili kombiniran pristop raziskovanja in raziskovalni problem obravnavali kvalitativno in kvantitativno. V okviru kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja smo za zbiranje empiričnih podatkov uporabili deskriptivno, kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

3.3.2 Vključeni v raziskavo

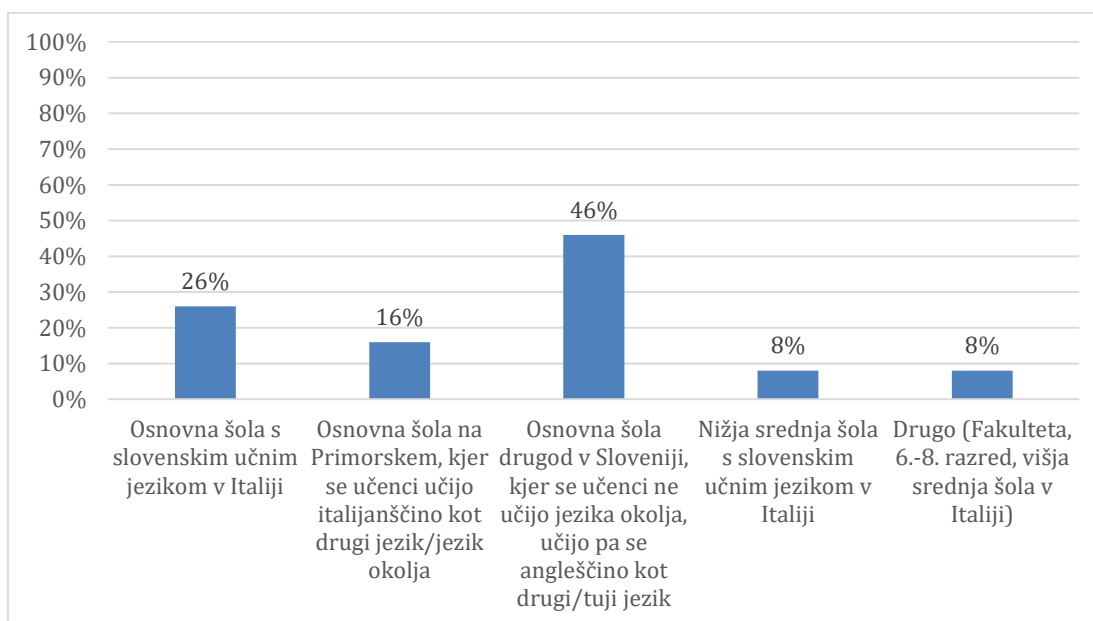
3.3.2.1 Kvantitativna raziskava

Pri kvantitativni in kvalitativni raziskavi smo uporabili namenski vzorec, kar pomeni, da smo v vzorec izbrali enote po svojem subjektivnem predudarku glede na namen naše raziskave. V okviru izvedbe kvantitativnega raziskovanja smo pridobili 72 ustrezno izpolnjenih anket (57 anket je bilo izpolnjenih v celoti, 15 pa le delno). Glede na to, da je anketni vprašalnik izpolnilo 98 % žensk in 2 % moških, smo se odločili, da bomo za vključene v raziskavo uporabili žensko obliko. Vključili smo učiteljice angleškega jezika, ki poučujejo na prvi in drugi stopnji osnovne šole v Sloveniji, ter učiteljice iz osnovnih šol ter nižjih in višjih srednjih šol v Italiji. Pri tem smo zajeli učiteljice angleščine z območja slovenske manjšine v Italiji in učiteljice iz različnih slovenskih regij (Gorenjska, Primorska, Štajerska, Dolenjska, Notranjska, Koroška, Bela krajina in Prekmurje). Anketni vprašalnik so izpolnjevale učiteljice angleškega jezika, ki so že poučevale učence z disleksijo, in tiste, ki še niso poučevale učencev z disleksijo. V nadaljevanju bomo predstavili značilnosti vzorca, in sicer glede na spol, šole, na katerih učiteljice poučujejo, leta pedagoške prakse in najvišjo doseženo formalno izobrazbo.



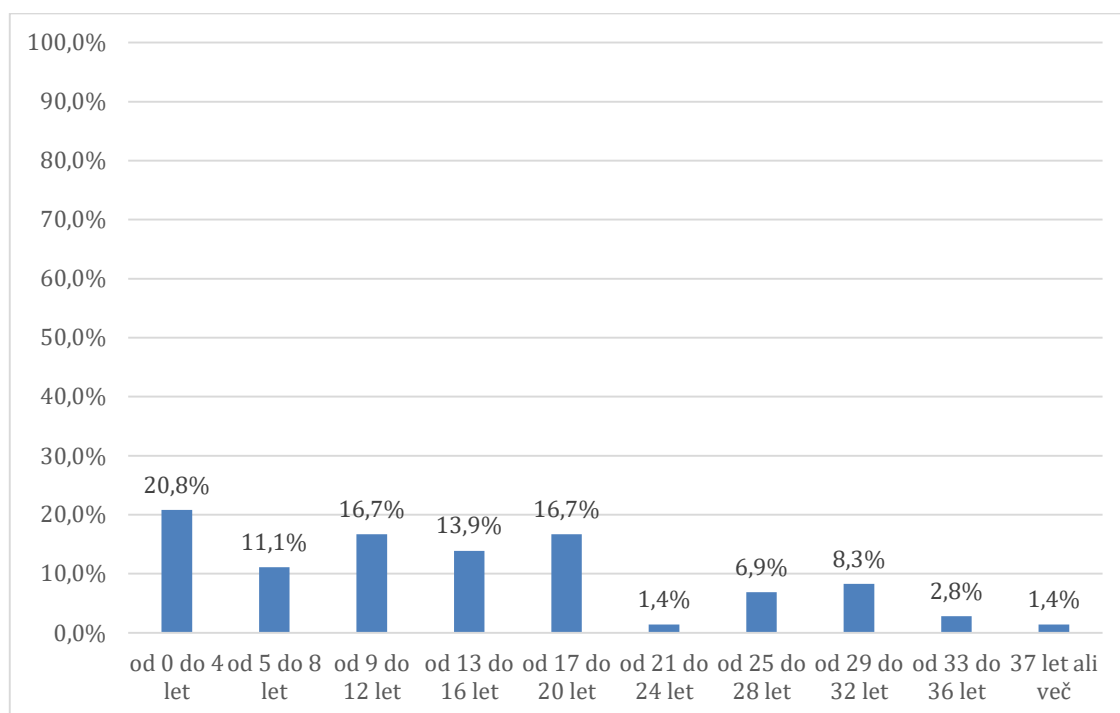
Graf 1: Struktura anketirancev po spolu (n = 66)

Iz grafa 1 je razvidno, da je anketni vprašalnik izpolnilo 98 % žensk in 2 % moških. Ker je bil zelo velik odstotek žensk v primerjavi z moškimi, smo želeli preveriti še, kako se to sklada s slovenskim povprečjem. Na strani Statističnega urada Republike Slovenije (SURS) vidimo, da je bilo v šolskem letu 2017/18 na ravni osnovnošolskega izobraževanja 87 % žensk in 13 % moških (SURS, 2018). Lahko rečemo, da je naš vzorec v skladu s slovenskim povprečjem med osnovnošolskimi učitelji angleškega jezika.



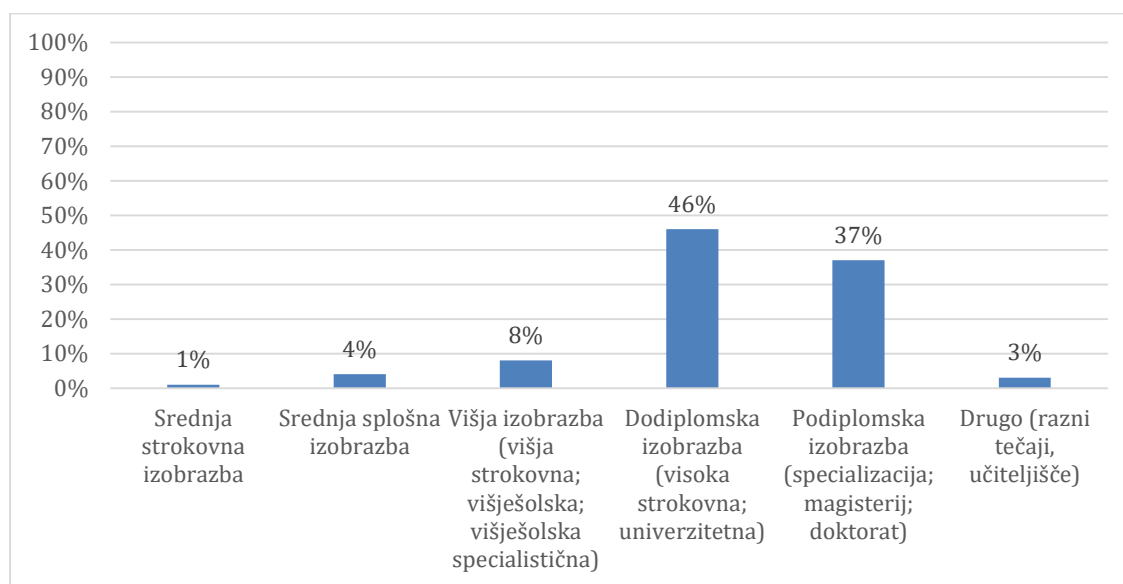
Graf 2: Struktura šol, v katerih anketiranke poučujejo, glede na stopnjo in učni jezik (n = 61)

Iz grafa 2 vidimo, da so anketni vprašalnik izpolnjevale učiteljice angleškega jezika v slovenskih in italijanskih osnovnih šolah, italijanskih nižjih srednjih šolah ter učiteljice angleškega jezika na fakulteti, v višji srednji šoli v Italiji in v višjih razredih osnovne šole (6.–8. razred). Največ anketirank prihaja iz osnovne šole v Sloveniji, kjer se učenci ne učijo jezika okolja, ampak se učijo angleščino kot drugi/tuji jezik (46 %), 26 % anketirank prihaja iz osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji in 16 % anketirank prihaja iz osnovne šole na Primorskem, kjer se učenci učijo italijanščino kot drugi jezik/jezik okolja. Najmanj anketirank (8 %) pa prihaja bodisi iz nižje srednje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji bodisi iz druge šole (fakulteta, 6.–8. razred in višja srednja šola v Italiji). Vidimo torej, da večina anketirank poučuje na osnovni šoli v Sloveniji, manjšina pa v Italiji.



Graf 3: Delež učiteljic glede na leta pedagoške prakse (n = 72)

Iz grafa 3 so razvidna leta pedagoške prakse, ki jo imajo anketiranke. V povprečju so imele anketiranke 14,3 leta pedagoške prakse. Največ anketirank (20,8 %) ima manj kot 4 leta delovnih izkušenj, 16,7 % anketirank pa ima bodisi od 9 do 12 let bodisi od 17 do 20 let delovnih izkušenj. Od 13 do 16 let delovne prakse ima 13,9 % anketirank, od 5 do 8 let pa 11,1 % anketirank. Najmanj anketirank ima več kot 20 let delovnih izkušenj – od 21 do 24 let delovnih izkušenj ima 1,4 % anketirank, od 25 do 28 let delovnih izkušenj ima 6,9 % anketirank, od 28 do 32 let delovnih izkušenj ima 8,3 % anketirank, od 33 do 36 let delovnih izkušenj ima 2,8 % anketirank, več kot 37 let delovnih izkušenj pa ima le 1,4 % vseh anketirank.



Graf 4: Delež učiteljic glede na najvišjo doseženo formalno izobrazbo (n = 71)

Iz grafa 4 je razvidna najvišja dosežena formalna izobrazba anketirank. Vidimo lahko, da so naše anketiranke v povprečju visoko izobražene, saj ima 8 % anketirank zaključeno višje izobraževanje (višja strokovna, višješolska ali višješolska specialistična), kar 46 % anketirank ima zaključeno dodiplomsko izobraževanje (visoka strokovna izobrazba ali univerzitetna izobrazba) in 37 % anketirank ima zaključeno podiplomsko izobraževanje (specializacija, magisterij ali doktorat). Ostali delež anketirank je zanemarljiv in skupaj predstavlja le 8 % vseh anketiranih. Gre za tiste anketiranke, ki imajo dokončano srednjo splošno, srednjo strokovno izobrazbo ali pa imajo opravljene razne tečaje oziroma učiteljišče (šola za poklicno usposabljanje (osnovnošolskih) učiteljev).

3.3.2.2 Kvalitativna raziskava

V okviru kvalitativnega raziskovanja smo vključili osem učiteljic angleščine na razredni stopnji iz različnih osnovnih šol, in sicer iz štirih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in treh iz Primorske. Namen intervjuja je bil poglobiti razumevanje vidikov dela z učenci z disleksijo, ki smo jih že raziskovali z anketnim vprašalnikom. Učiteljice smo izbrali na podlagi ravnateljevega soglasja za izvedbo raziskave in pripravljenosti učiteljev za sodelovanje. Da bi ohranili anonimnost intervjuvancev, smo v magistrskem delu zamenjali njihova imena. Učiteljice so Emma, Maria, Claudia, Jasna, Marta, Nastja, Nika in Veronika. Naštete učiteljice so stare med 30 in 60 let, vse poučujejo angleščino in so že poučevale učence z disleksijo. Vse sodelujoče imajo izkušnje s poučevanjem otrok od prvega do petega razreda osnovne šole. Dve učiteljici (Nastja in Nika) trenutno poučujeta v drugi in tretji triadi osnovne šole, ena (Emma) pa poučuje na višji srednji šoli.

Vse pedagoginje se zanimajo za področje naše raziskave in se kljub izkušnjam še vedno izobražujejo ter obiskujejo tečaje za pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami.

3.3.3 Pripomočki

Za namen raziskave smo sestavili anketni vprašalnik, ki je vseboval 16 vprašanj, in sicer 14 vprašanj zaprtega tipa in 2 vprašanji odprtega tipa. S slednjima smo zbirali informacije o poznavanju motnje disleksije in učiteljevih izkušnjah s poučevanjem angleščine otrok z motnjo disleksije. S pridobljenimi podatki smo preverjali veljavnost postavljenih hipotez. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz treh sklopov:

- 1. sklop: demografija (spol, šola, kjer anketiranci poučujejo, leta pedagoške prakse in najvišja dosežena formalna izobrazba),
- 2. sklop: poznavanje in usposobljenost za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami (udeležba na tečaju ali usposabljanju za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami),
- 3. sklop: poznavanje motnje disleksije (poznavanje motnje disleksije, kaj je disleksija, izkušnje s poučevanjem otrok z disleksijo, načini, s katerimi so prepoznali učenca z motnjo disleksije, uspešnost metod in strategij pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo, prilagoditve (pripomočki, materiali), uporabljene za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo, uporaba metod in strategij poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, uporabnost metod in strategij poučevanja angleščine za otroke z disleksijo glede na pretekle izkušnje in način ocenjevanja znanja učenca z disleksijo).

Za namene raziskave je bil uporabljen polstrukturiran individualen intervju, ki je vseboval 13 vprašanj in je v povprečju trajal eno uro. Vprašalnik, ki smo ga uporabili za učitelje iz osnovnih šol na Primorskem, se je rahlo razlikoval od vprašalnika za učitelje iz osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, saj smo samo slednjim postavili vprašanje o vplivu predhodnega poznavanja dveh jezikov (italijanščine in slovenščine) na usvajanje tretjega tujega jezika (angleščine). Vprašanja so si sledila od začetnih, splošnih vprašanj do specifičnih vprašanj o poznavanju motnje disleksije in učiteljevih izkušnjah poučevanja otrok s to motnjo.

3.3.4 Postopek zbiranja podatkov

V začetku junija smo učiteljem poslali povabilo za izpolnjevanje anketnega vprašalnika, ki se je nahajal na spletni strani 1KA. Anketa je bila aktivna od 6. junija 2018 do 11. januarja 2019. Na spletnih straneh osnovnih šol v Italiji in na spletni strani

Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport smo pridobili elektronske naslove osnovnih šol in jih povabili k sodelovanju. Raziskovalni vzorec je bil zato namenski, saj smo v raziskavo zajeli učitelje angleščine iz različnih slovenskih regij (Gorenjska, Primorska, Štajerska, Dolenjska, Notranjska, Koroška, Bela krajina in Prekmurje) in učitelje iz slovenskih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji (slovensko-italijanski obmejni prostor). Nekaj vprašalnikov so naprej razposlali nekateri učitelji in ravnatelji, ki smo jim prvotno poslali povabilo za sodelovanje. Vabilo pa je bilo poslano tudi prek društva IATEFL v Sloveniji.

Raziskovanje smo nadaljevali z deskriptivno in neeksperimentalno metodo intervjuja (priloga 2), s katerim smo se poglobili v tematiko poučevanja angleščine učencev z disleksijo. S pomočjo polstrukturiranega intervjuja smo želeli ugotoviti, kako intervjuvane učiteljice individualizirajo in prilagajajo pouk angleškega jezika za otroke z disleksijo, katere so po njihovi oceni uspešne učne metode, oblike in strategije poučevanja in na kakšne načine prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja za učence z disleksijo. Ob tem smo s primerjavo mnenj, stališč in izkušenj ter načinov organizacije pouka razrednih učiteljic iz Primorske in učiteljic iz slovenskih šol v Italiji ugotovili posebnosti poučevanja tujega jezika za učence z disleksijo v dvojezičnem okolju.

V mesecu marcu in aprilu 2019 smo izvedli intervjuje na štirih osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji in treh osnovnih šolah na Primorskem. Učiteljice smo seznanili z namenom raziskovanja in jih povabili k sodelovanju prek elektronskega sporočila. Vsem udeleženkam smo dali možnost, da same izberejo kraj in uro srečanja. Intervjuji so tako potekali na različnih osnovnih šolah po pouku ali v času govorilnih ur. Za lažjo obdelavo podatkov je bil posnet zvočni zapis, pri čemer je bila zagotovljena anonimnost intervjuvank.

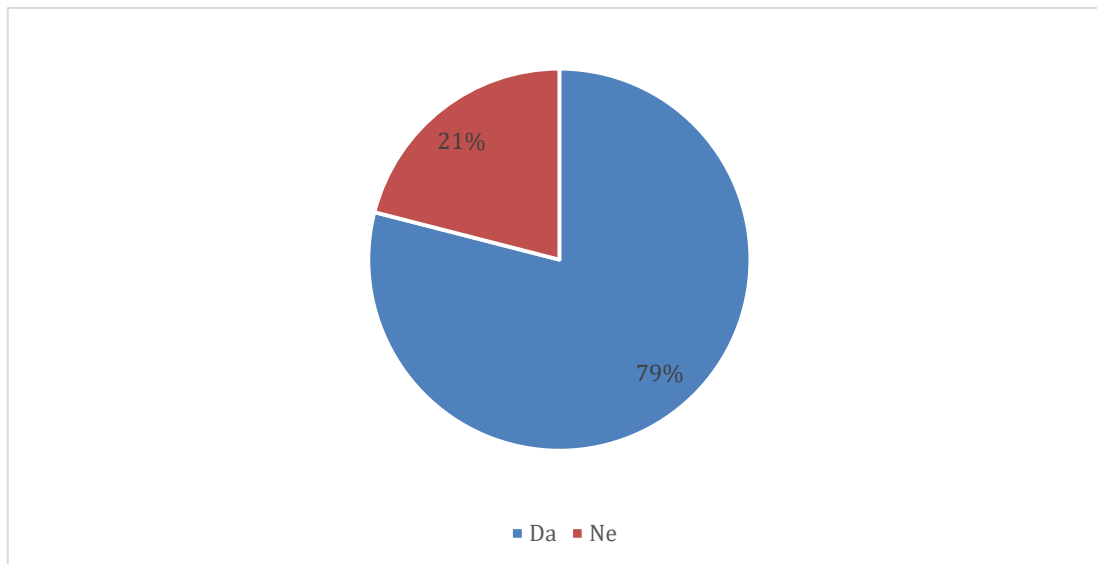
3.3.5 Metoda obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno in inferenčno statistiko. Za preverjanje hipotez v okviru inferenčne statistike smo uporabili χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti in strukturne stolpce. Podatke smo analizirali s pomočjo programov Microsoft Excel in IBM SPSS Statistics 22.

Podatke kvalitativnega raziskovanja smo obdelali po načelih za kvalitativno obdelavo podatkov. Uporabili smo tehniko kodiranja. Iz zvočnega zapisa intervjuja smo najprej naredili transkripcijo in uredili besedilo. Nato smo določili enote kodiranja in izbrali ter opredelili relevantne pojme ter izpeljali kategorije, ki so določile stališča učiteljev. Posamezne ugotovitve smo ponazorili z besedami učiteljic in citate pustili nespremenjene. Originalni posnetki in transkripcije so dostopni pri avtorici raziskave.

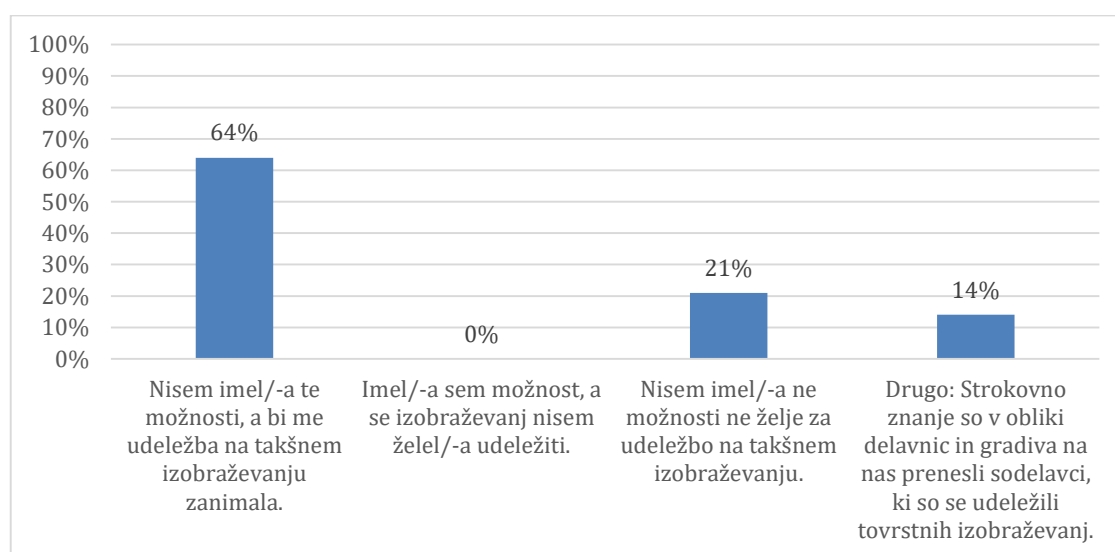
3.4 Opis rezultatov

V nadaljevanju bomo predstavili odgovore na 11 anketnih vprašanj, med katerimi sta 2 vprašanji odprtega tipa in 9 vprašanj zaprtega tipa.



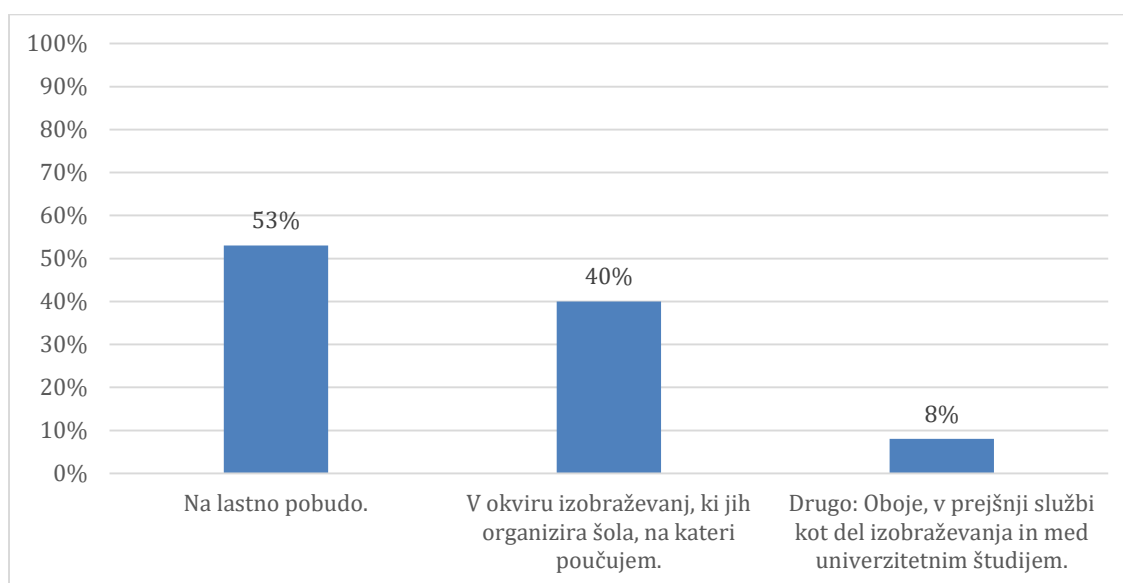
Graf 5: Delež učiteljic glede na predhodno udeležbo na tečaju ali usposabljanju za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami (n = 67)

V grafu 5 smo prikazali odgovore na vprašanje o morebitni predhodni udeležbi na tečaju ali usposabljanju za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami. Od skupno 67 anketirank se je kar 79 % anketirank že udeležilo tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami, 21 % anketirank pa se tovrstnega usposabljanja ni udeležilo.



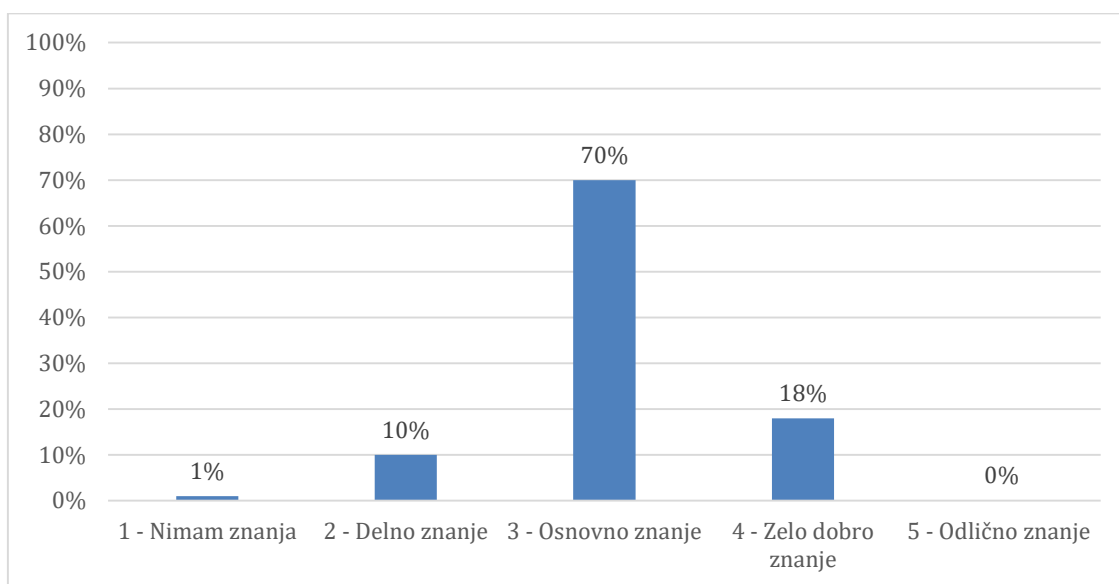
Graf 6: Razlogi, zaradi katerih se učiteljice niso udeležile tečajev ali usposabljanj za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami (n = 14)

Anketiranke, ki so pri prejšnjem vprašanju odgovorile, da se tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami niso udeležile, smo vprašali po razlogih za to. Kot je razvidno iz grafa 6, je večina anketirank (64 %) navedla, da se izobraževanj oziroma tečajev niso udeležile, saj niso imele te možnosti, vendar bi jih udeležba na takem izobraževanju zanimala. Majhen odstotek anketirank (21 %) ni imelo ne možnosti ne želje za udeležbo na takšnem izobraževanju, kot drugo pa so anketiranke navedle (14 %), da so strokovno znanje pridobile prek sodelavcev, ki so se udeležili tovrstnih izobraževanj.



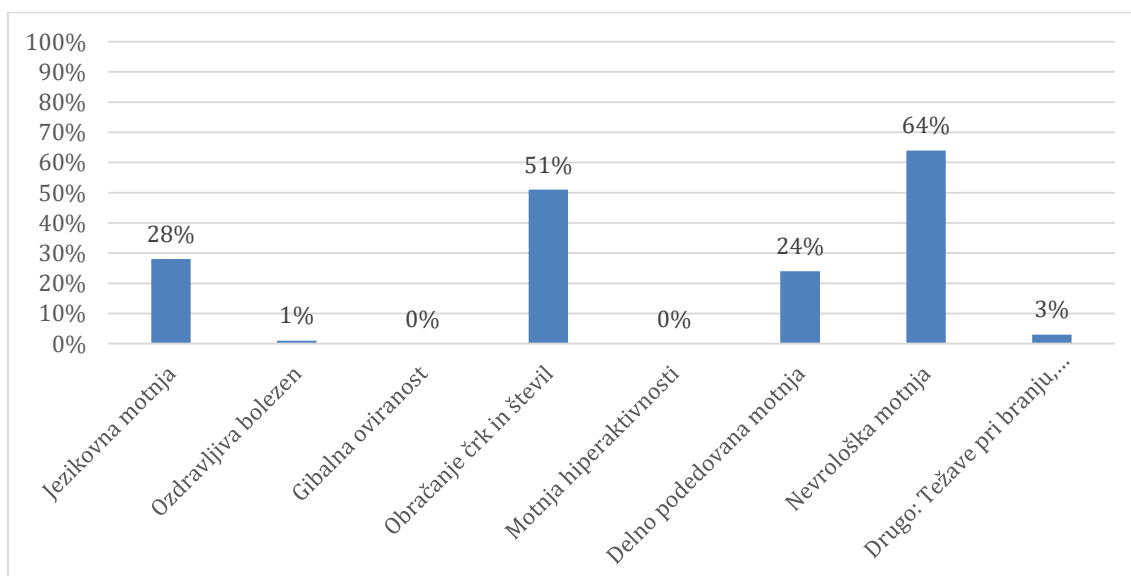
Graf 7: Razlogi za udeležbo na tečajih in usposabljanjih (n = 53)

Anketiranke, ki so pri prejšnjem vprašanju odgovorile, da so se udeležile tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami, smo vprašali po razlogih za to. Kot je razvidno iz grafa 7, je večina anketirank (53 %) navedla, da so se tečajev in usposabljanj udeležile na lastno pobudo, 40 % anketirank se je tečajev in usposabljanj udeležilo v okviru izobraževanj, ki jih organizira šola, na kateri poučujejo, 8 % anketirank pa pravi, da so se tečajev in usposabljanj udeležile v prejšnji službi kot del izobraževanja in med univerzitetnim študijem.



Graf 8: Ocene učiteljic o lastnem poznavanju motnje disleksije (n = 67)

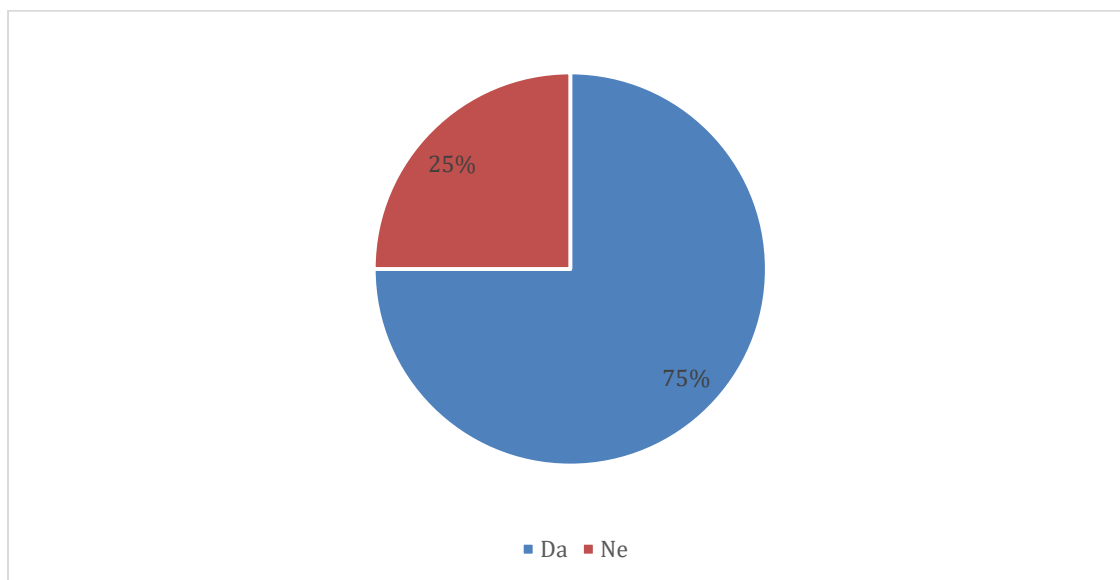
V grafu 8 smo predstavili mnenje anketirank o lastnem poznavanju motnje disleksije. Uporabili smo 5-stopenjsko Likertovo lestvico, kjer 1 pomeni nimam znanja, 5 pa odlično znanje. Povprečna ocena poznavanja motnje disleksije je bila 3, kar pomeni, da imajo anketiranke po lastni oceni v povprečju osnovno znanje o motnji disleksije. Največ anketirank (70 %) pravi, da imajo osnovno znanje, 18 % anketirank meni, da imajo o disleksiji zelo dobro znanje, 10 % anketirank meni, da imajo o disleksiji delno znanje, in 1 % anketirank nima znanja o poznavanju motnje disleksije.



Graf 9: Mnenja učiteljic o tem, kaj je disleksija (n = 67)

V grafu 9 smo prikazali, kaj je po mnenju anketirank disleksija. Od skupno 67 anketirank je 64 % anketirank reklo, da je disleksija nevrološka motnja, 51 %, da je

disleksija obračanje črk in števil, 28 % anketirank meni, da je to jezikovna motnja, in 24 % anketirank pravi, da je to delno podedovana motnja. Majhen odstotek anketirank (3 %) meni, da so to težave pri branju, pisanju in da je to napaka v vidnem sprejemanju, le 1 % anketirank pa meni, da je to ozdravljiva bolezen.



Graf 10: Delež učiteljic glede na predhodno izkušnjo poučevanja otroka z motnjo disleksije (n = 72)

V grafu 10 smo prikazali odgovore anketirank na vprašanje, ali so že kdaj učile otroka z motnjo disleksije. Večina anketirank (75 %) je že učila otroka z motnjo disleksije, 25 % anketirank pa še ni učilo otroka z disleksijo.

Pri naslednjem vprašanju smo anketiranke vprašali: »Na kakšne načine ste prepoznali učenca z motnjo disleksije? Kakšne razlike ste opazili na kognitivni in vedenjski ravni med učenci z disleksijo in njihovimi vrstniki?« Ker je bilo vprašanje odprtega tipa, smo odgovore anketirank povzeli in predstavili v pisni obliki. Vsaka anketiranka je izpostavila različne načine prepoznavanja učencev z motnjo disleksije in več razlik med učenci z disleksijo in njihovimi vrstniki.

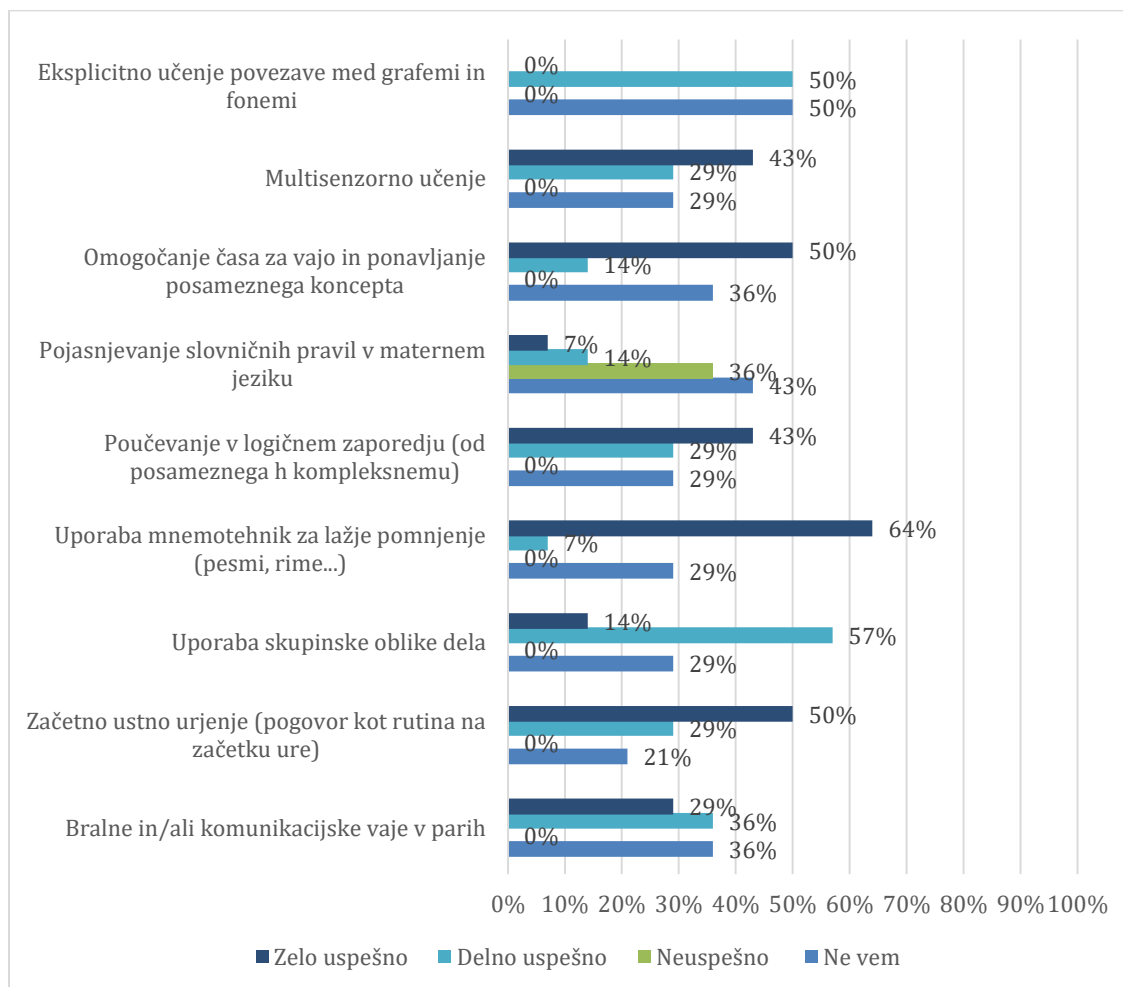
Večina sodelujočih v raziskavi (75 %) je najprej opazila specifične težave pri branju in pisanju, in sicer zamenjavo črk (b in d, m in n), zamenjavo besed med branjem, težave pri prepoznavanju besed, črk in števil, težave pri razumevanju besedil, težje pomnjenje neznanih izrazov in izpuščanje črk/zlogov pri pisanju. Prav tako so opazile težave s kratkoročnim in dolgoročnim spominom. Pri učenju tujega jezika (angleščine) je to še najbolj očitno, saj si ne morejo zapomniti novih besed in jezikovnih struktur. Po njihovem opažanju imajo učenci z disleksijo težave pri razumevanju pravil pravopisa in slovnice. Poleg tega je 11 % učiteljic izpostavilo težave pri prepisovanju in orientaciji v zvezku

oziroma postavljanju črk v vrstice in upoštevanju črt v zvezku ter pogosto nečitljivo pisavo. Poudarile so tudi težave učencev z disleksijo z orientacijo v prostoru oziroma pri razlikovanju smeri leva-desna. Na splošno so omenjeni učenci po mnenju učiteljic neorganizirani, na njihovi šolski klopi vlada nered in kažejo težave pri urejanju in organiziranju delovnega prostora. Dve učiteljici pa sta poudarili, da učenci z disleksijo po navadi ne prinašajo domačih nalog in šolskih potrebščin. Sledi, da so opazile težave tudi pri urejevanju zapiskov, razumevanju navodil in poteka dejavnosti.

Kar 33 % učiteljic je poudarilo tudi druge učenčeve značilnosti, kot so počasen tempo dela in velike frustracije ob neuspehu. Povedale so, da imajo učenci z disleksijo pogosto težave s koncentracijo, se hitreje utrudijo, izkažejo nemirnost in nezainteresiranost. Opazile so, da se veliko učencev z disleksijo skuša izogibati določenih dejavnosti med poukom, imajo nizko samopodobo in doživljajo strah pred neuspehom. Prav tako so ugotovile, da ti otroci potrebujejo veliko utrjevanja in ponavljanja vsebin, veliko spodbud med delom in več časa za dokončanje nalog. Poleg tega po mnenju anketirank niso učinkoviti pri samostojnem učenju ter potrebujejo ob sebi nekoga, ki bi jih vodil in usmerjal njihovo pozornost.

Med učiteljicami ki so sodelovale v anketi, jih je 11 % poudarilo tudi močna področja učencev z disleksijo in povedalo, da so zelo ustvarjalni in hitro ugotovijo povezave med vsebinami in koncepti. Izpostavile so, da so učenci z disleksijo po navadi dobri govorci in imajo bogat besedni zaklad. Opazile pa so, da imajo nekateri učenci z disleksijo dober dolgoročni spomin in so največkrat dobri igralci. Večinoma so omenjene učence opisale kot pametne in socialno spretno, saj nimajo težav pri navezovanju stikov z vrstniki. Učiteljica, ki poučuje na višji stopnji osnovne šole, je poudarila, da si veliko učencev oblikuje osebne strategije reševanja težav tekom prve stopnje osnovne šole. Potemtakem učenci z disleksijo po navadi nimajo večjih težav ob vstopu v drugo stopnjo osnovne šole, potrebujejo le uvajalno obdobje na začetku šolskega leta.

Od vseh anketirank jih je 7 % izpostavilo, da obstajajo različne stopnje disleksije in da se učenci, ki imajo to motnjo, zelo razlikujejo med seboj. Nekateri učenci z disleksijo so učno slabši, nekateri so učno povprečni, drugi pa učno bolj uspešni in tudi uspešnejši od učencev brez disleksije. Pri nekaterih učencih so motnje bolj vidne, pri drugih pa manj zaznavne. Nekateri imajo motnje v branju in zapisovanju, drugi pa le v branju, zapisovanje pa ne povzroča težav. Večina učencev z disleksijo nima težav na kognitivni ravni, čeprav so tudi takšni, ki jih imajo. Nekateri imajo tudi vedenjske motnje, a je teh manj.



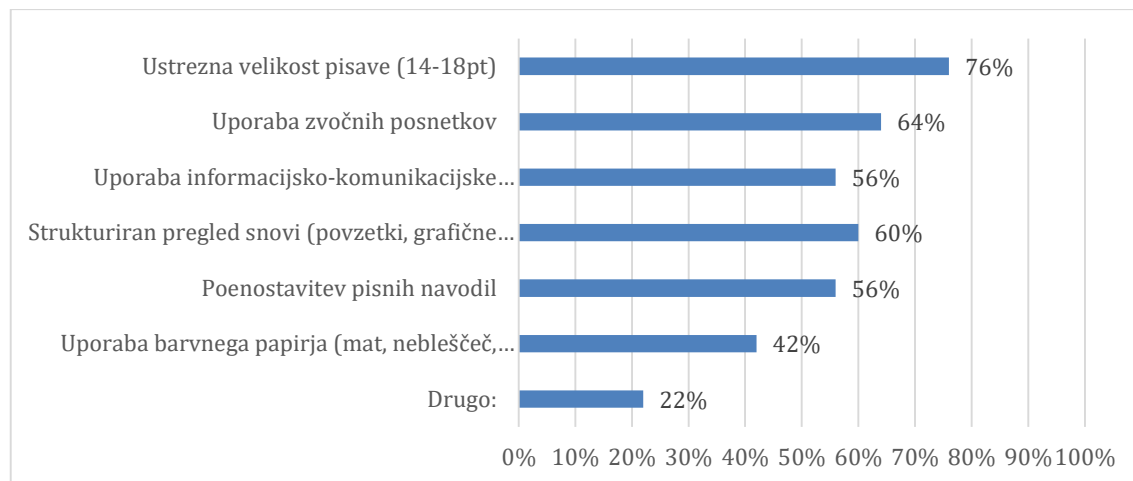
Graf 11: Metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki se zdijo učiteljem uspešne (n = 14)

V grafu 11 smo prikazali, kako so anketirane učiteljice ovrednotile metode in strategije, ki se na podlagi raziskav in literature priporočajo za poučevanje učencev z disleksijo. V grafu so prikazana mnenja učiteljic, ki še niso poučevale otroka z disleksijo.

Najuspešnejše metode in strategije po mnenju anketirank so:

- uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime itd.) (64 %),
- omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta (50 %),
- začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure) (50 %),
- multisenzorno učenje (43 %),
- poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega k kompleksnemu) (43 %),
- bralne in/ali komunikacijske vaje v parih (29 %).

Najbolj neuspešna metoda in strategija po mnenju anketirank pa je pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku (36 %). Kar se tiče eksplicitnega učenja povezave med grafemi in fonemi, pa kar 50 % učiteljic meni, da je to le delno uspešna metoda.

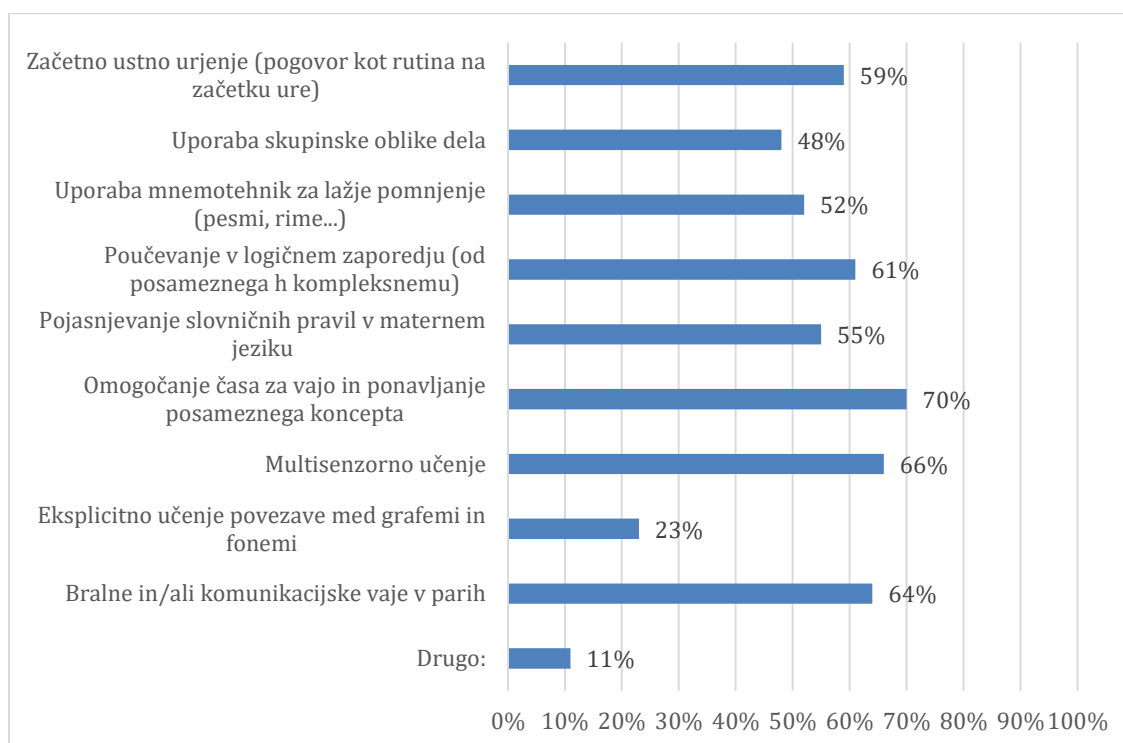


Graf 12: Prilagoditve (pripomočki, materiali), ki so jih učiteljice uporabile za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo (n = 45)

V grafu 12 smo prikazali, katere prilagoditve (pripomočke, materiale) so anketiranke, ki so že učile otroke z disleksijo, uporabile za poučevanje angleškega jezika. Večina anketirank (76 %) je uporabila ustrezno velikost pisave (14–18 pt), zvočne posnetke (64 %) in strukturiran pregled snovi (povzetki, grafične predstavitve, kazalo obravnavane snovi) (60 %). Približno polovica anketirank (56 %) je uporabila bodisi IKT bodisi poenostavitev pisnih navodil, 42 % anketirank pa je uporabilo barvni papir (mat, nesvetleč, neprosojen papir).

Kot »drugo« so anketiranke predlagale:

- Slikovni material in lastne izdelke.
- Večji razmik med vrsticami, pisava Arial, vsaka naloga na svoji strani (še posebej pri bralnem razumevanju – ni obračanja strani in iskanja informacij).
- Po navadi si strukturiran pregled snovi pripravijo sami in pri tem se ne upošteva pravopisnih napak.
- Označevanje stavčnih struktur v pisnih preizkusih z različnimi barvami.



Graf 13: Metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki jih uporabljajo učiteljice (n = 44)

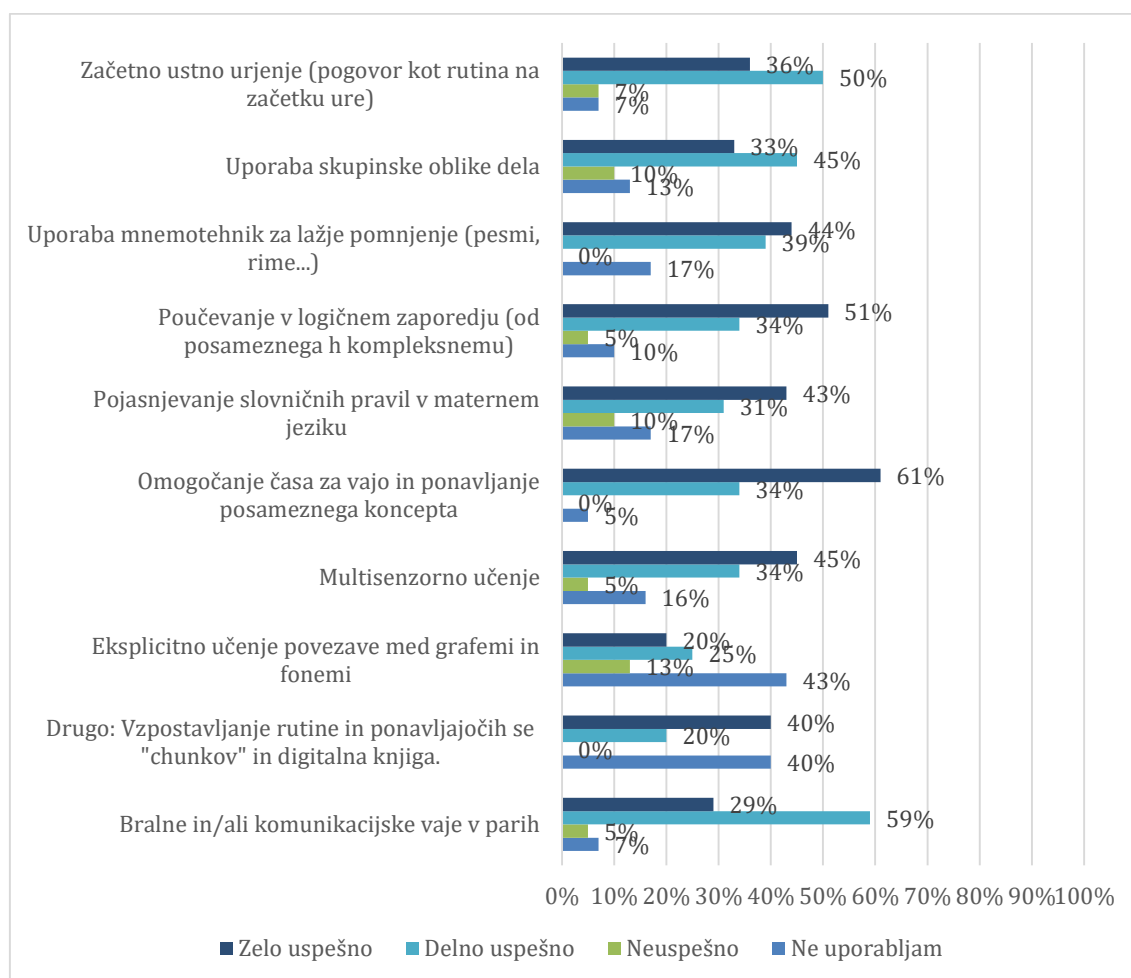
V grafu 13 smo prikazali, katere metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo uporabljajo anketiranke. Anketiranke največ uporabljajo naslednje metode in strategije:

- 70 % anketirank omogoča čas za vajo in ponavljanje posameznega koncepta,
- 66 % anketirank uporablja multisenzorno učenje,
- 64 % anketirank uporablja bralne in/ali komunikacijske vaje v parih,
- 61 % anketirank prakticira poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu),
- 59 % anketirank uporablja začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure),
- 55 % anketirank pojasnjuje slovnična pravila v maternem jeziku,
- 52 % anketirank pa uporablja mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime).

Anketiranke najmanj uporabljajo skupinsko obliko dela (48 %) in eksplicitno učenje povezave med grafemi in fonemi (23 %).

Kot »drugo« so anketiranke navedle:

- Omenjene metode uporabljajo za vse učence, ne samo za otroke s posebnimi potrebami ali specifičnimi učnimi težavami.
- Barvno kodiranje, taktilno integriranje slovnice, vaje koncentracije na začetku ure.
- Uporaba digitalne knjige s pomočjo interaktivne table. Učenci imajo tudi dostop do knjige na spletu in jo doma lahko uporabljajo na svojih računalnikih.



Graf 14: Metode in strategije, ki se učiteljicam zdijo uspešne glede na njihove izkušnje pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo (n = 44)

V grafu 14 smo prikazali, katere od naštetih metod in strategij se anketirankam zdijo uspešne pri poučevanju otrok z disleksijo glede na njihove pretekle izkušnje. Vidimo lahko, da so kot najbolj uspešne metode in strategije navedle: omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta (61 %), poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu) (51 %), multisenzorno učenje (45 %) in uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime) (44 %). Kot najmanj uspešne metode in

strategije pa so navedle: eksplicitno učenje povezave med grafemi in fonemi (13 %), uporabo skupinske oblike dela (10 %) in pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku (10 %).

Sledilo je drugo vprašanje odprtega tipa: »Kako ocenjujete znanje učenca, kadar opazite, da ima v izkazovanju znanja izrazita odstopanja v primeru pisnega in ustnega ocenjevanja?« Vsaka anketiranka je izpostavila, na kakšne načine ocenjuje znanje učenca z disleksijo, kaj pri tem upošteva in kako prilagaja preverjanja znanja. Zato smo tudi v tem primeru odgovore povzeli in jih predstavili v nadaljevanju.

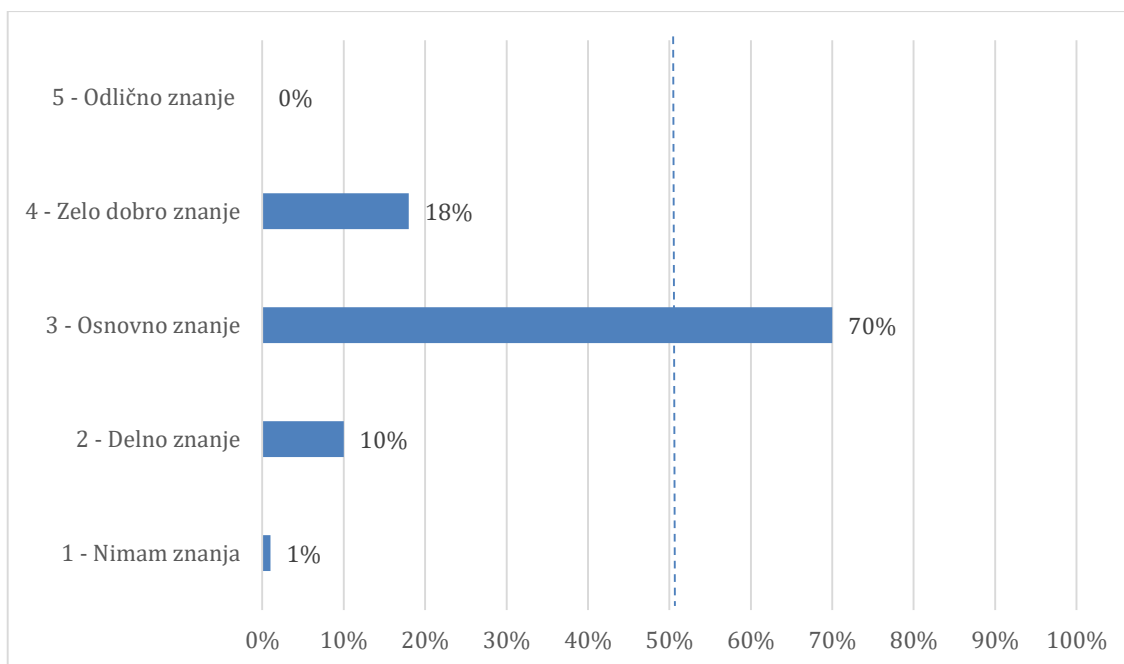
Dve udeleženi v raziskavi sta povedali, da je najprej treba prilagoditi in poenostaviti cilje, ki jih mora doseči učenec z učnimi težavami. Nato je treba jasno opredeliti kriterije ocenjevanja in jim slediti. Druge učiteljice (19 %) pa so dodale, da je preverjanja znanja treba prilagajati, in sicer učencem omogočiti več časa ali vključiti manj vaj v pisnem preverjanju ter omogočiti uporabo pripomočkov (npr. razne preglednice, miselni vzorci). Učiteljica mora prebrati navodila na glas in ne sme upoštevati pravopisnih napak oziroma napak, ki so posledica specifične motnje. Po mnenju ene učiteljice: »Vsebin se ne sme prilagajati in spreminjati, saj če bi prilagodili vsebine, bi lahko sicer imeli učenci višjo oceno, vendar bi ta ocena dajala lažno sliko o znanju učenca, tako njemu/njej kot njegovim/njenim staršem.« Od učiteljic različnih stopenj jih je 35 % izpostavilo, da ne ocenjujejo učencev le na podlagi preverjanj znanja, temveč upoštevajo učenčev napredek, sodelovanje, vložen trud, pozitivne odzive in motivacijo do dela.

Za učence, ki imajo izrazita odstopanja, v primeru pisnega ocenjevanja obstaja veliko načinov za prilagoditev pisnih in ustnih preverjanj. Približno polovica sodelujočih (44 %) daje velik poudarek ustnemu ocenjevanju, manj pa pisnemu, nadomeščajo pisne teste z ustnimi spraševanji. Od vseh anketirank pa jih je 16 % navedlo tudi druge načine ocenjevanja znanja. Nekaterе učiteljice pripravijo pisna preverjanja tako, da učenci z disleksijo pišejo manj v primerjavi z ostalimi vrstniki in izkazujejo znanje z logičnim povezovanjem in dopolnjevanjem povedi. Ostale učiteljice uporabljajo kombiniran način preverjanja znanja oziroma dajo učencu možnost, da obrazloži to, kar je napisal v testu. Učenci z disleksijo lahko oceno pisnega preverjanja vsekakor vedno popravijo z ustnim spraševanjem. Ena učiteljica daje učencem s specifičnimi učnimi težavami možnost pisnega preverjanja s pomočjo računalnika, druga pa jim omogoči preverjanje znanja individualno zunaj razreda. Na takšen način lahko učencu pomaga, usmeri njegovo pozornost, ponovi navodila in mu omogoči glasno branje. Ena izmed anketirank pa je povedala, da je le nekaj dijakov diagnosticiranih, vendar imajo prav gotovo tudi drugi težave. Zaradi tega se sprašuje, kako naj se učitelj vede s tistimi, ki imajo mogoče ravno

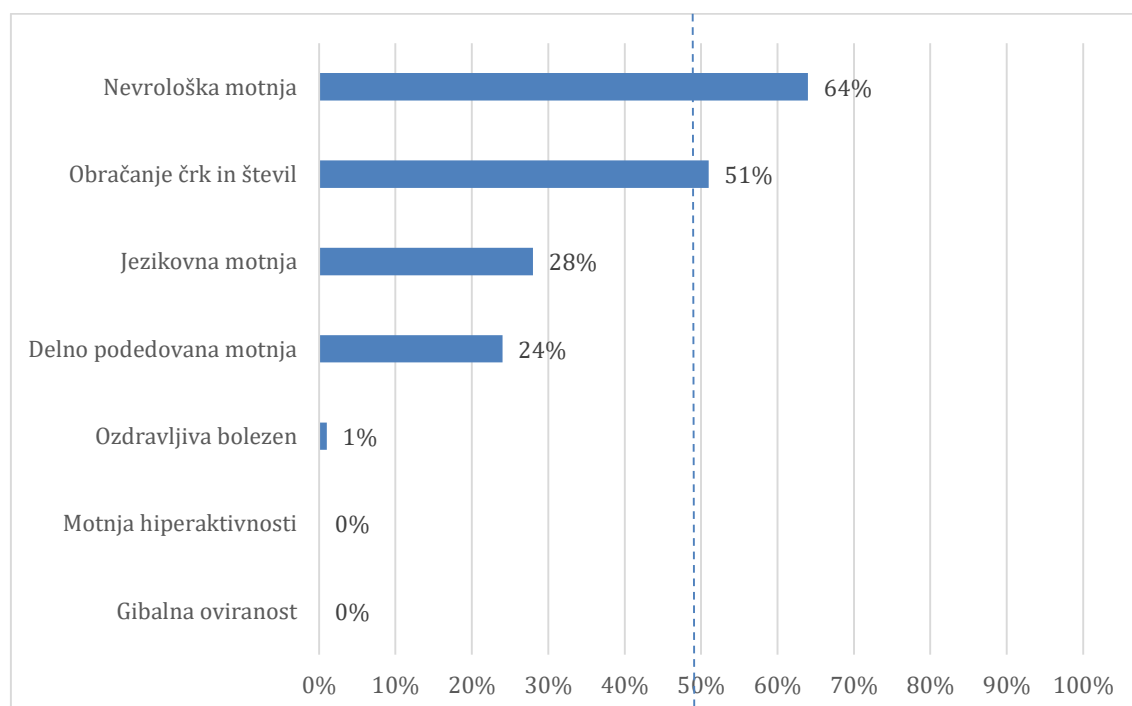
tako disleksijo, a nimajo zdravniškega potrdila. Slednjim učencem se po navadi ne prilagaja preverjanj znanja in so zaradi tega učno neuspešni.

3.5 Analiza podatkov glede na zastavljene hipoteze

H1a: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev zadovoljivo pozna motnjo disleksije na ravni opredelitve motnje.



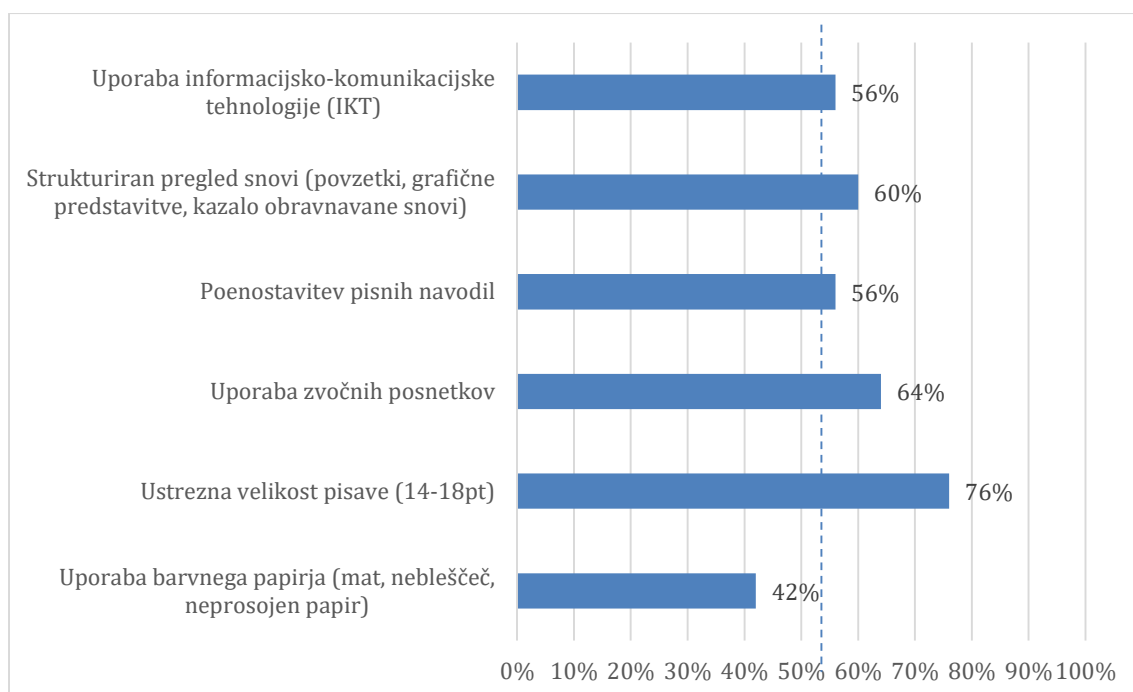
Graf 15: Delež učiteljevih ocen o lastnem poznavanju motnje disleksije (n = 67)



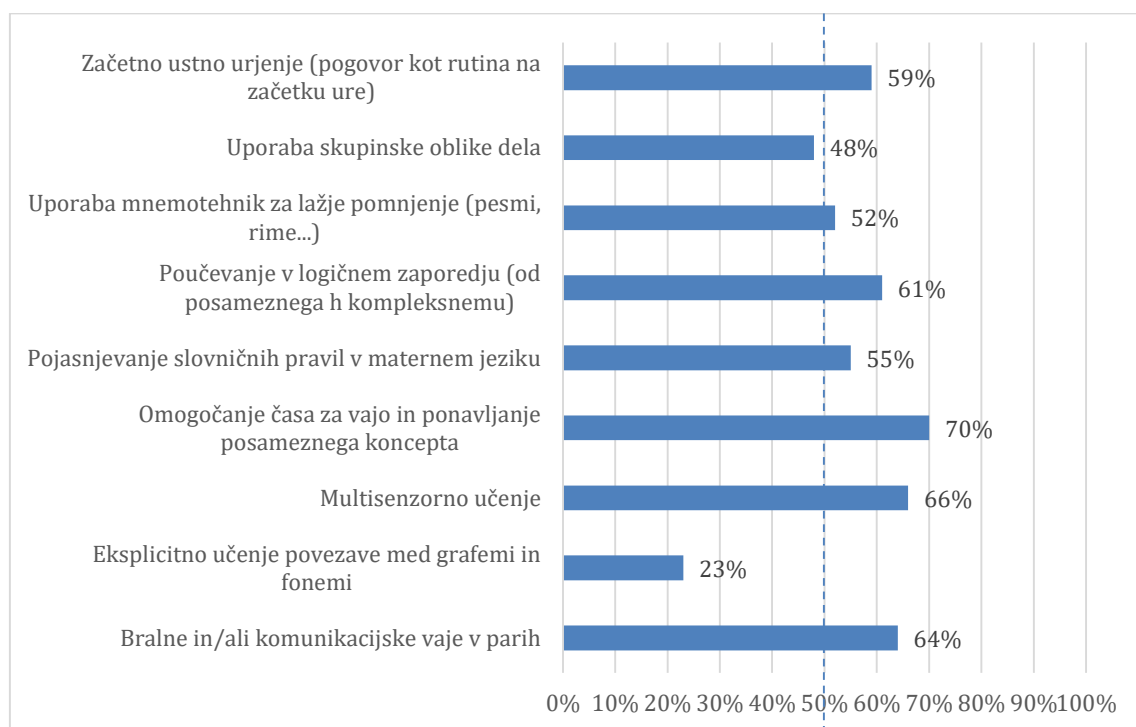
Graf 16: Delež učiteljevih mnenj o tem, kaj je disleksija (n = 67)

Hipoteza 1a pravi, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev zadovoljivo pozna motnjo disleksije, in sicer zna motnjo opredeliti. Iz grafa 15 lahko vidimo, da več kot polovica (88 %) anketiranih razrednih učiteljc meni, da zadovoljivo poznajo motnjo disleksije (osnovno znanje, zelo dobro znanje ali odlično znanje). Iz grafa 16 pa lahko vidimo, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljc zna motnjo disleksije opredeliti, in sicer 64 % anketiranih pravi, da je to nevrolška motnja, in 51 % anketirank pravi, da je to obračanje črk in števil. Pravilno so odgovorile tudi anketiranke, ki menijo, da je to jezikovna motnja (28 %) in delno podedovana motnja (24 %). Potemtakem lahko hipotezo na podlagi obravnavane teorije in rezultatov ankete sprejmemo.

H1b: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev uporablja različne metode poučevanja in prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije.



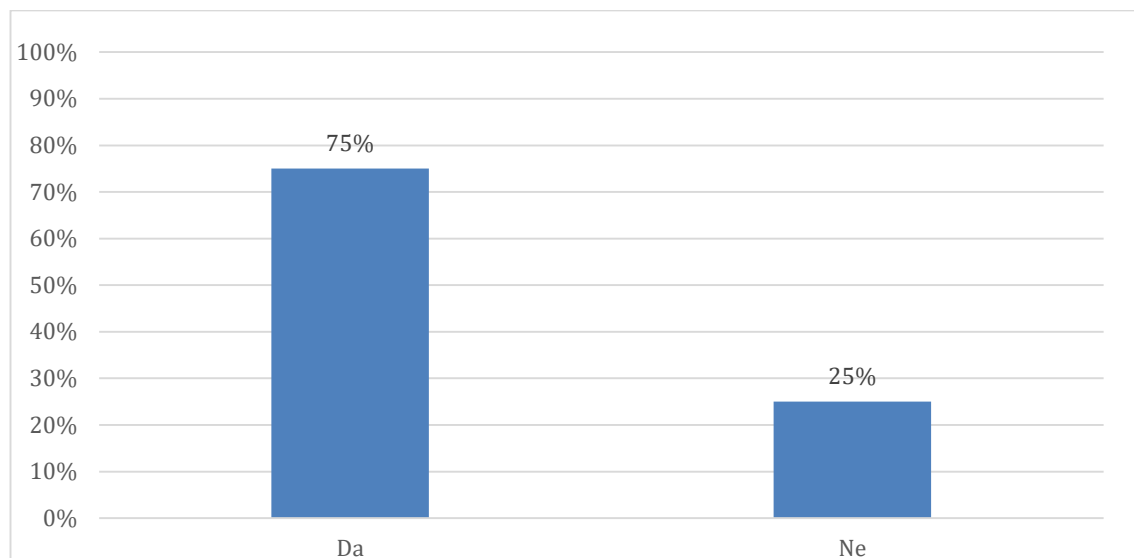
Graf 17: Delež prilagoditev (pripomočki, materiali), ki jih učiteljice uporabljajo za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo (n = 45)



Graf 18: Delež metod in strategij poučevanja angleščine za otroke z disleksijo, ki jih uporabljajo učiteljice (n = 44)

Hipoteza 1b pravi, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev uporablja različne metode poučevanja in prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije. Iz grafa 17 lahko vidimo, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljic uporablja različne prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije (uporabljajo 5 od 6 prilagoditev). Iz grafa 18 pa lahko vidimo, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljic uporablja različne metode poučevanja za otroka z motnjo disleksije (uporabljajo 7 od 9 metod). Na podlagi teh rezultatov lahko hipotezo sprejmemo.

H2: Večina anketiranih razrednih učiteljev je že poučevala otroka z disleksijo pri pouku angleščine.



Graf 19: Delež učiteljic, ki so že poučevale otroke z disleksijo pri pouku angleščine (n = 61)

Druga hipoteza pravi, da je večina anketiranih razrednih učiteljev že poučevala otroke z disleksijo pri pouku angleščine. S pomočjo strukturnih stolpcev smo preverili, ali je to res. Iz grafa 15 lahko vidimo, da je večina anketirank (75 %) že poučevala otroke z disleksijo pri pouku angleščine, 25 % pa ne. Na podlagi teh rezultatov lahko našo drugo hipotezo sprejmemo, kar pomeni, da je večina anketiranih razrednih učiteljic že poučevala otroke z disleksijo pri pouku angleščine. Ker imamo le eno spremenljivko pri drugi hipotezi, dodatni testi niso potrebni.

H3: Razredni učitelji v Sloveniji imajo več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami v primerjavi z učitelji, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji.

Preglednica 1: Število (f) in odstotek (f%) udeležbe učiteljic iz Slovenije in Italije na tečajih ali usposabljanjih za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami

			Poučujem v šoli		Skupaj
			Poučujem v šoli v Italiji	Poučujem v šoli v Sloveniji	
Ali ste se že kdaj udeležili kakšnega tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami?	DA	f	18	27	45
		%	90,0 %	77,1 %	81,8 %
	NE	f	2	8	10
		%	10,0 %	22,9 %	18,2 %
Skupaj		f	20	35	55
		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Opomba: $\chi^2(df = 1, n = 55) = 1,414, p = 0,234$.

V tretji hipotezi smo predpostavljali, da imajo razredni učitelji v Sloveniji več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami v primerjavi z učitelji, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji. S pomočjo Pearsonovega hi-kvadrata smo preverili, ali je to res.

Iz preglednice 1 vidimo, da se je 90 % učiteljic, ki poučuje v Italiji, udeležilo izobraževanja na področju poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami, medtem ko se je v Sloveniji takih izobraževanj udeležilo le 77 % učiteljic. Rezultati hi-kvadrat testa (hi-kvadrat = 1,414, df = 1, p = 0,234) so pokazali, da udeležba na tečaju ali usposabljanju za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami in poučevanje v Italiji ali Sloveniji nista statistično značilno povezana med seboj. To z drugimi besedami pomeni, da razredne učiteljice v Sloveniji nimajo več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z učiteljicami, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji. Na podlagi teh rezultatov lahko zavrnamo našo tretjo hipotezo.

H4: V primerjavi z učitelji, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredni učitelji v Sloveniji bolje poznajo metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji in pogosteje uporabljajo različne pripomočke in materiale, ki jih te metode predvidevajo.

Preglednica 2: Uporaba pripomočkov in materialov v Italiji in Sloveniji (n = 35)

	Poučujem v šoli v Italiji	Poučujem v šoli v Sloveniji	χ^2	P
Uporaba barvnega papirja	33 %	65 %	3,441	0,064
Ustrezna velikost pisave (14–18 pt)	67 %	90 %	2,917	0,088
Uporaba zvočnih posnetkov	87 %	50 %	5,115	0,024
Poenostavitev pisnih navodil	73 %	45 %	2,810	0,094
Strukturiran pregled snovi	87 %	45 %	6,374	0,012
Uporaba IKT	67 %	45 %	1,621	0,203

Preglednica 3: Uspešnost metod in strategij pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo (n = 35)

	ITA	SLO	ITA	SLO	ITA	SLO	ITA	SLO	χ^2	P
	Ne uporabljam		Neuspešno		Delno uspešno		Zelo uspešno			
Vaje v parih	8 %	5 %	0 %	5 %	61 %	70 %	31 %	20 %	1,206	0,752
Povezave med grafemi in fonemi	46 %	45 %	23 %	5 %	8 %	30 %	23 %	20 %	4,010	0,260
Multisenzorno učenje	13 %	20 %	7 %	5 %	27 %	35 %	53 %	40 %	0,787	0,853
Omogočanje časa za vajo	0 %	5 %	0 %	0 %	54 %	25 %	46 %	70 %	3,192	0,203
Slovnična pravila v maternem jeziku	14 %	15 %	21 %	5 %	36 %	25 %	29 %	55 %	3,517	0,319
Poučevanje v logičnem zaporedju	0 %	10 %	15 %	0 %	31 %	40 %	54 %	50 %	4,584	0,205
Mnemotehnike	23 %	5 %	0 %	0 %	38 %	40 %	39 %	55 %	2,573	0,276
Skupinska oblika dela	8 %	10 %	0 %	20 %	42 %	55 %	50 %	15 %	5,956	0,114
Začetno ustno urjenje	0 %	10 %	13 %	0 %	53 %	58 %	33 %	32 %	4,151	0,246
Drugo: Vzpostavljanje rutine	33 %	57 %	0 %	0 %	33 %	0 %	34 %	43 %	2,806	0,246

Četrta hipoteza pravi, da v primerjavi z učitelji, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredni učitelji v Sloveniji bolje poznajo metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji in pogosteje uporabljajo različne pripomočke in materiale, ki jih te metode predvidevajo.

V preglednici 2 vidimo, da učiteljice, ki delujejo v šolah v Sloveniji, pogosteje uporabljajo barvni papir (65 %) in ustrezno velikost pisave (90 %). Učiteljice, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, pa pogosteje uporabljajo zvočne posnetke (87 %), poenostavitev pisnih navodil (73 %), strukturiran pregled snovi (povzetki, grafične predstavitve, kazalo obravnavane snovi) (87 %) in IKT (67 %).

V preglednici 3 vidimo, da učiteljice, ki delujejo v šolah v Sloveniji, menijo, da so nekatere metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji za otroke z disleksijo zelo uspešne, pa tudi pogosteje jih uporabljajo kot učiteljice v Italiji: vzpostavljanje rutine in ponavljajočih se »chunkov« in digitalna knjiga (43 %), omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta (70 %), pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku (55 %) in uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime itd.) (55 %). Učiteljice, ki delujejo v šolah v Italiji, pa menijo, da so te metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji za otroke z disleksijo najbolj uspešne, pa tudi pogosteje jih uporabljajo kot učiteljice v Sloveniji: bralne in/ali komunikacijske vaje v parih (31 %), eksplicitno učenje povezave med grafemi in fonemi (23 %), multisenzorno učenje (53 %), poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu) (54 %), uporaba skupinske oblike dela (50 %) in začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure) (33 %).

Na podlagi zgornjih rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo kontingenčne tabele, lahko zavrnemo našo četrto hipotezo, ki trdi, da v primerjavi z učiteljicami, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredni učitelji v Sloveniji bolje poznajo metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji in pogosteje uporabljajo različne pripomočke in materiale, ki jih te metode predvidevajo, saj je skoraj pri vseh trditvah $p > 0,05$.

3.5.1 Rezultati kvantitativne raziskave in razprava

Preglednica 4: Pregled hipotez

HIPOTEZE	
H1a: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev zadovoljivo pozna motnjo disleksije, in sicer zna motnjo opredeliti in prepoznati učenca z disleksijo.	SPREJMEMO
H1b: Več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev uporablja različne metode poučevanja in prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije.	SPREJMEMO
H2: Večina anketiranih razrednih učiteljev je že poučevala otroka z disleksijo pri pouku angleščine.	SPREJMEMO
H3: Razredni učitelji v Sloveniji imajo več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z učitelji, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji.	ZAVRNEMO
H4: V primerjavi z učitelji, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredni učitelji v Sloveniji bolje poznajo metode poučevanja angleščine na zgodnji stopnji in pogosteje uporabljajo različne pripomočke in materiale, ki jih te metode predvidevajo.	ZAVRNEMO

Iz preglednice 4 lahko vidimo, da smo sprejeli prvo hipotezo, kar pomeni, da več kot polovica anketiranih razrednih učiteljev meni, da zadovoljivo poznajo motnjo disleksije, in sicer znajo motnjo opredeliti, prepoznati učenca z disleksijo in uporabljajo različne metode poučevanja in prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije. Večina anketirank meni, da je disleksija nevrolška, jezikovna in delno podedovana motnja. Po njihovem mnenju je obračanje črk in števil posledica motnje disleksije. Iz definicije Evropske zveze za disleksijo (EDA) lahko potrdimo, da je disleksija nevrolškega izvora in da so med možnimi vzroki za pojav disleksije tudi dedni dejavniki. Disleksija je jezikovna motnja, ki otežuje učenje in rabo veščin branja, pisanja in pravopisa. Kognitivne težave posameznikov z disleksijo lahko vplivajo tudi na organizacijske veščine, spoznavne in čustvene sposobnosti. Poleg tega pa motnja disleksije zajema kombinacijo težav na področju fonološkega procesiranja, delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedji in težav pri doseganju avtomatizacije osnovnih veščin (Kavkler idr., 2010).

Sodelujoče v raziskavi prepoznajo učence z disleksijo na različne načine. Večina je izpostavila težave učencev z disleksijo pri branju in pisanju. Opazile so, da omenjeni učenci zamenjajo besede med branjem, s težavo prepoznajo besede, črke in števila, izpuščajo črke in/ali zloge pri pisanju, imajo težave pri razumevanju besedil in si težje zapomnijo neznane izraze. Težave imajo tudi pri učenju pravopisa in slovnice. Poudarile pa so tudi druge učenčeve značilnosti, kot so težave z organizacijo, koncentracijo, počasen tempo dela in velike frustracije ob neuspehu. Prav tako so opazile težave s

kratkoročnim in dolgoročnim spominom. Pri učenju angleščine si ne morejo zapomniti novih besed in jezikovnih struktur. To pa je v skladu z izsledki različnih strokovnjakov na tem področju. Tako kot navajata Schneider in Crombie (2003), disleksija vpliva na učenje in rabo jezika, predvsem na branje in pisanje. Slabe sposobnosti fonološke obdelave, šibek kratkoročni in delovni spomin, težave pri iskanju besed, počasnejša obdelava informacij, težave s priklicem pravilnega vrstnega reda črk v besedah in besed v povedih, težave z avtomatizacijo veščin, sintakso in slovnico povzročajo dodatne ovire pri usvajanju tako maternega kot drugega ali tujega jezika. Posledice vseh teh težav pa so lahko številne frustracije, ki vodijo do rušenja samozavesti in upada motivacije. Nekateri učitelji so poudarili tudi močna področja učencev z disleksijo in to, da obstajajo različne stopnje disleksije. Učiteljice so povedale, da so ti učenci zelo ustvarjalni, hitro ugotovijo povezave med vsebinami, so dobri govorci in imajo bogat besedni zaklad. Večinoma so učence z disleksijo opisali kot pametne in socialno spretni. Tudi David in Braun (2008) navajata, da učenci z disleksijo na poseben način spreminjajo in ustvarjajo zaznave, so zelo radovedni, razmišljajo v slikah, se močno zavedajo okolja, so izredno bistri in intuitivni, razmišljajo večdimenzionalno ter so izjemno ustvarjalni. Učitelji so izpostavili tudi to, da se učenci, ki imajo to motnjo, zelo razlikujejo med seboj. Do takšne ugotovitve je prišel tudi Jordan (2002), ki pravi, da je vsak posameznik z disleksijo individuum zase, ki ima določene značilnosti, različne težave in stopnje primanjkljajev.

Anketirane učiteljice uporabljajo različne metode in strategije poučevanja ter prilagoditve pouka za otroka z motnjo disleksije. Slednje omogočajo čas za vajo in ponavljanje posameznega koncepta, uporabljajo multisenzorno metodo poučevanja, bralne in komunikacijske vaje v parih, začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure) in poučujejo v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu). Približno polovica anketirank uporablja tudi mnemotehnike za lažje pomnjenje in pojasnjuje slovnična pravila tujega jezika v učenčevem maternem jeziku. Prav tako učiteljice, ki še niso poučevale učenca z disleksijo, menijo, da so najbolj učinkovite metode in strategije poučevanja učencev z disleksijo: uporaba mnemotehnik, omogočanje več časa za vajo in ponavljanje, začetno ustno urjenje, multisenzorno učenje in poučevanje v logičnem zaporedju. Nekatere učiteljice pa so tudi poudarile, da se te metode uporabljajo za vse učence, ne le za učence z disleksijo. Tako kot učiteljice, ki nimajo izkušenj s poučevanjem učencev z disleksijo, učiteljice, ki imajo te izkušnje, menijo, da so najmanj uspešne metode: eksplicitno učenje povezave med grafemi in fonemi, pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku in skupinska oblika dela.

Uporaba raznolikih metod poučevanja je koristna za vse učence v razredu pri učenju tujega jezika, vendar je treba poudariti, da je izvajanje določenih učnih metod in strategij

ključnega pomena za učence z disleksijo, saj le tako lahko dosežejo učni uspeh. Kot pravita Ohene-Djan in Begum (2008), je multisenzorna metoda najučinkovitejša metoda poučevanja za otroke z učnimi težavami in je njeno izvajanje osrednjega pomena za razvoj učencev z disleksijo. Ko učenci sprejemajo informacije po različnih zaznavnih kanalih, se aktivno učijo in si lažje zapomnijo nove vsebine (Cimermanova, 2015).

Tudi strategija začetnega ustnega urjenja, prek katere učitelji povezujejo vsebine med sabo in ponavljajo snov, je koristna za učence z disleksijo. Glede na to, da imajo učenci z disleksijo težave z delovnim spominom, potrebujejo veliko ponavljanja ter utrjevanja snovi. Kormos in Smith (2012, v Cimermanova, 2015) priporočata, da vsebine ponavljajo vsaj v treh do štirih zaporednih učnih urah. Vidović (2008, v Vidović in Drakulić, 2012) pa poudarja, da so pesmi in igre odlične mnemotehnike in uspešne dejavnosti za poučevanje slovnice in besedišča v tujem jeziku. Glede na to, da imajo učenci z disleksijo težave z organizacijo in pomnjenjem zaporedij, je zelo pomembno, da učitelj jasno strukturira vsebine in da se pri poučevanju drži načela postopnosti (od lažjega k težjemu) (Cimermanova, 2015).

Na podlagi teoretičnih izhodišč smo ugotovili, v nasprotju z učiteljevimi mnenji, da je metoda eksplicitnega poučevanja povezav med grafemi in fonemi pomembna za učence z disleksijo. Prav tako pa so učinkovite metode poučevanja slovničnih pravil v maternem jeziku in skupinska oblika dela. Senzibiliziranje otrok za zvoke tujega jezika in poučevanje povezav med črkami in glasovi je za učitelje težavna, vendar nujna naloga. Fonološko zavedanje se pri učencih najprej razvije v povezavi z glasovi maternega jezika, zato je za učence težko razločevanje glasov tujega jezika, brez eksplicitnega poučevanja zvez med grafemi in fonemi. Poleg tega, če je učenčev prvi jezik transparenten, bo slednji imel težave pri dekodiranju tujega, netransparentnega jezika, saj ne bo mogel dojeti ter si zapomniti povezav med črkami in glasovi. Raziskave poučevanja angleškega jezika kažejo, da je strukturiran, ekspliciten pristop poučevanja učencem z disleksijo v pomoč, saj jim omogoča prepoznavanje težjih glasov in določenih ponavljajočih se vzorcev črkovanja, ki so prisotni tudi v netransparentnih jezikih (Costenaro idr., 2014).

Kormos in Smith (2012, v Cimermanova, 2015) trdita, da je za učence z disleksijo nujna eksplicitna razlaga jezikovnih struktur. Tudi Simon (2000) poudarja, da je za posameznike z disleksijo zelo težko razumevanje slovničnih pravil tujega jezika, če so ta predstavljena v tujem jeziku. Slednji potrebujejo razlago v svojem maternem jeziku, saj se na takšen način lahko opirajo na svoje predznanje, ga povezujejo z novo vsebino in utrdijo jezikovne koncepte. Tudi vrstniška pomoč in sodelovalno učenje sta se izkazala

za učinkoviti učni obliki dela. Strategije dela v skupini so v veliko pomoč vsem učencem, predvsem pa učencem z učnimi težavami, saj pozitivno vplivajo na učne dosežke, ustvarjajo pozitivne socialne odnose, spodbujajo motivacijo in večjo samostojnost pri učenju (Jereb, 2011).

Učiteljice iz Slovenije in Italije uporabljajo različne prilagoditve pouka za otroke z disleksijo. Večina anketirancev je uporabila ustrezno velikost pisave (14–18 pt), zvočne posnetke in strukturiran pregled snovi (povzetki, grafične predstavitve, kazalo obravnavane snovi). Najmanj pa uporabijo barvni papir (mat, nesvetleč, neprosojen papir). Učno gradivo za branje mora biti prilagojeno za učence z disleksijo. Paziti je treba na velikost črk, razmike med besedami in povedmi ter na strukturo besedila. Priporočljiva pa je tudi uporaba nesvetlečega, mat papirja, dovolj debelega, da ne preseva besedila na drugo stran (Altformat.org, 2019). Učiteljice, ki delujejo v Italiji in Sloveniji, prilagajajo tudi preverjanja in ocenjevanja za učence z disleksijo. Anketiranke pravijo, da se pri učencih z motnjo disleksije bolj poslužujejo ustnega ocenjevanja kot pisnega. Cilje jim poenostavijo in prilagodijo, prav tako pa ocenjujejo njihov napredek in vložen trud. Ne upoštevajo pravopisnih napak oziroma napak, ki so posledica motnje disleksije. Prav tako uporabljajo kombiniran način – če nekaj napišejo, lahko ustno obrazložijo. Nekatere učiteljice pravijo, da dajo učencem možnost pisanja na računalniku. Preverjanja prilagodijo – dajo na voljo več časa, manj vanj, omogočajo uporabo različnih pripomočkov (preglednice, miselne vzorce), navodila podajo večkrat, omogočajo glasno branje, več je logičnega povezovanja in dopolnjevanja povedi. To pa je v skladu z ugotovitvami Kormos (2017), ki pravi, da morajo učitelji pri načrtovanju pisnega preverjanja paziti na strukturo besedila, postavitev nalog na listu in natančno določiti oblike slogov (velikost pisave, barvo, zamik besedila). Poleg tega lahko učitelj učencem omogoči alternativne oblike preverjanja znanja in uporabo različnih pripomočkov. Pomembna pa sta tudi prilagoditev učnega okolja in zagotavljanje večjega časovnega obsega za preverjanje znanja.

Nadalje smo sprejeli drugo hipotezo, kar pomeni, da je večina anketiranih razrednih učiteljic že poučevala otroke z disleksijo pri pouku angleščine. Tretjo hipotezo smo zavrnil, kar pomeni, da razredne učiteljice v Sloveniji nimajo več možnosti za izobraževanje na področju poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z učiteljicami, ki poučujejo v slovenskih šolah v Italiji. Večina učiteljic iz Italije in Slovenije se je že udeležila tečajev za pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami. Učiteljice so se izobraževanju udeležile večinoma na lastno pobudo in v okviru izobraževanj, ki jih je organizirala šola, na kateri poučujejo. Učiteljice, ki se niso udeležile dodatnih

izobraževanj za te otroke, pa so rekle, da niso imele možnosti, čeprav bi jih udeležba na takem izobraževanju zanimala.

Prav tako smo zavrnili četrto hipotezo, kar pomeni, da v primerjavi z učiteljicami, ki delujejo v slovenskih šolah v Italiji, razredne učiteljice v Sloveniji metod poučevanja angleščine na zgodnji stopnji ne poznajo bolje in ne uporabljajo pogostejše različnih pripomočkov in materialov, ki jih te metode predvidevajo. Učiteljice v Sloveniji pogostejše vzpostavljajo rutine v razredu, omogočajo čas za vajo in ponavljanje, pojasnjujejo slovnična pravila v maternem jeziku in uporabljajo različne mnemotehniko. Učiteljice v Italiji pa v primerjavi z učiteljicami v Sloveniji bolj uporabljajo bralne in/ali komunikacijske vaje v parih, eksplicitno učenje povezav med grafemi in fonemi, multisenzorno učenje, poučevanje v logičnem zaporedju, skupinsko obliko dela in začetno ustno urjenje. Glede uporabe materialov in pripomočkov smo ugotovili, da učiteljice v Sloveniji pogostejše uporabljajo barvni papir in pazijo na ustrezno velikost pisave. Učiteljice v Italiji pa bolj uporabljajo zvočne posnetke, strukturiran pregled snovi, IKT in poenostavljajo pisna navodila.

3.6 Rezultati in razprava kvalitativnega dela empirične raziskave

3.6.1 Učiteljeva usposobljenost in izkušnje pri poučevanju angleščine otrok z disleksijo

Najprej nas je zanimalo, v kolikšni meri so učiteljice usposobljene za poučevanje angleščine otrok z disleksijo in kakšne izkušnje imajo pri poučevanju teh učencev, zaradi tega smo jim postavili dve vprašanji.

Prvo se je glasilo: Kakšne so vaše izkušnje pri poučevanju angleščine otrok z motnjo disleksije? Ali se vam zdi, da postaja ta motnja iz leta v leto bolj razširjena? Zakaj menite tako?

Pri interpretaciji odgovorov so se izpostavile bogate izkušnje pri poučevanju angleščine učencev z disleksijo in boljše poznavanje težav ter občutljivost učiteljev. Večina učiteljic slovensko-italijanskega obmejnega prostora ima veliko izkušenj pri poučevanju angleščine učencev s to motnjo. Vsako leto imajo v razredu vsaj enega otroka z disleksijo in/ali drugo vrsto specifičnih učnih težav. Večina učiteljic meni, da motnja disleksije ne postaja iz leta v leto bolj razširjena, čeprav število učencev z disleksijo narašča. Izpostavile so izobraženost in občutljivost učiteljev na to temo. Slednji so postali bolj pozorni na učence in njihove potrebe, zato lažje in hitreje prepoznajo učence z disleksijo ali drugimi specifičnimi učnimi težavami.

Le učiteljica Veronika pravi, da nima veliko izkušenj na tem področju, saj je na šolah, kjer je zaposlena, zelo malo otrok s to motnjo. Povedala nam je, da je med študijem skupaj z ostalimi študentkami in profesorji velikokrat delala raziskave na to temo. Rezultati so pokazali, da se je odstotek otrok z disleksijo v zadnjem desetletju precej zvišal.

Drugo vprašanje: V kolikšni meri ste seznanjeni z motnjo disleksije? Ste morda obiskovali tečaj ali dodatno usposabljanje za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami? Menite, da bi bilo to potrebno/koristno?

V odgovorih intervjuvank so bili izpostavljeni dobra seznanjenost z disleksijo in koristnost dodatnih izobraževanj za poučevanje otrok z disleksijo ter pomanjkanje strokovnjakov v šolskih timih v Italiji. Vse intervjuvane učiteljice iz slovenskih šol v Italiji in polovica učiteljic iz Primorske so se udeležile tečajev za poučevanje otrok z disleksijo. Obenem vse trdijo, da so dodatna usposabljanja in tečaji potrebni in koristni. Slednje imajo enake možnosti dodatnega usposabljanja in večina jih je dobro seznanjenih z motnjo disleksije. Iz odgovorov učiteljic pa je bilo jasno, da učiteljice prihajajo iz različnih okolij, po načinu upravljanja šol, odnosu šole oziroma ravnateljstva do teme učnih težav, usposobljenosti učiteljev na to temo in oblike pomoči, ki jo imajo učitelji na šoli. Učiteljice iz Italije so nam obrazložile, da se vsaka šola razlikuje in da le nekatera ravnateljstva spodbujajo učitelje osnovnih šol, da se izobražujejo, ter predlagajo razne tečaje in usposabljanja. Šole praviloma ne organizirajo tečajev. Učitelji so zelo samostojni, saj se sami odločijo, ali se želijo dodatno izobraževati ali ne. Težava pa je v tem, da na šoli nimajo strokovnjakov, s katerimi bi se lahko posvetovali. Zato s težavo prepoznajo učence z učnimi težavami in velikokrat ne vedo, kako jim pomagati, oziroma imajo veliko dvomov pri delu.

Učiteljice iz slovenskih šol v Italiji so se udeležile raznih tečajev za pomoč otrokom z disleksijo, ki jih je organiziralo italijansko društvo AID (Associazione Italiana Dislessia). Predavanja društva AID so po mnenju učiteljice Emme koristna, saj so po navadi namenjena za učitelje in profesorje vseh stopenj, od višje do srednje šole. Povedala je: »Pedagogi so imeli možnost razumeti, kako se posamezniki z disleksijo razvijejo, kakšne težave se pojavljajo in kako je treba ravnati z njimi na različnih stopnjah šolanja.« Šola, na kateri poučuje učiteljica Claudia, organizira predavanja o normativnih novostih, novih zakonih, s katerimi morajo biti učitelji seznanjeni.

Večina intervjuvank na Primorskem je povedala, da je šola vedno pripravljena učiteljem omogočiti dodatna izobraževanja. Nekateri šole ne organizirajo posebnih tečajev, v tem primeru lahko strokovnjaki na šoli predavajo učiteljem o specifičnih učnih

težavah. Druge šole ponujajo različna izobraževanja in/ali pedagoške konference in si učitelji sami izberejo, katere se bodo udeležili, glede na potrebe učencev. Učitelji pa se lahko dogovorijo tudi tako, da se le eden izmed aktiva udeleži določenega izobraževanja in svoje znanje potem deli s sodelavci. Le učiteljica Veronika nam je povedala, da se je seznanila z motnjo disleksije predvsem skozi teoretične snovi v času študija. Ta poudarja, da je finančnih prilivov v šolstvu premalo.

3.6.2 Skupne značilnosti in nadarjenosti učencev z disleksijo

Zanimalo nas je tudi, na kakšen način učitelji prepoznajo učenca z disleksijo in katere so skupne značilnosti in nadarjenosti večine učencev z disleksijo. V nadaljevanju bomo zato predstavili odgovore na dve vprašanji.

Prvo vprašanje se je glasilo: Kako prepoznate učenca z disleksijo? Katere so najbolj očitne razlike med učenci z disleksijo in ostalimi vrstniki?

Iz odgovorov učiteljic slovensko-italijanskega obmejnega prostora so se izpostavile naslednje kategorije: razlike v prepoznavanju učencev z disleksijo, pomen zgodnje obravnave, specifične bralno-napisovalne težave, težave pri splošnem razumevanju jezika, organizaciji in orientaciji, težave s koncentracijo in impulzivnostjo ter nizko samopodobo, nadarjenost učencev z disleksijo. Ugotovili smo prvo, bistveno razliko v načinu prepoznavanja učenca z disleksijo na zgodnji stopnji osnovne šole. V šolah na Primorskem vsi učenci gredo skozi presejalni diagnostični test, ki poteka v tretjem razredu osnovne šole, ko so otroci že usvojili osnovne pravopisne zakonitosti. Na tak način učitelji in strokovni delavci ugotovijo, kateri učenci imajo težave, in stopijo v stik s starši ter začnejo z izvajanjem petstopenjskega modela pomoči. Včasih pa se zgodi, da se v višjih razredih pojavijo težave in je potem odgovornost učiteljev in strokovnih delavcev, da so pozorni na to in nudijo ustrezno pomoč. V slovenskih osnovnih šolah v Italiji pa vsa odgovornost za prepoznavanje učencev z učnimi težavami sloni na učiteljih. V prvih dveh letih šolanja učitelj opazuje otrokov razvoj, v tretjem razredu pa težave res pridejo na dan in se zato mora pogovoriti s starši in jih napotiti k strokovnjakom na tem področju (sociopsihopedagogu, psihologu ali logopedu).

Učiteljice iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora menijo, da sta zelo pomembna zgodnja obravnava in zgodnje ugotavljanje težav. Prepoznavanje učnih težav v višjih razredih je nesprejemljivo. Največje razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije so opazile pri nalogah branja in pisanja ter splošnem razumevanju jezika. Opazile so, da imajo učenci z disleksijo skromno besedišče, težje oblikujejo stavke in jih manj fleksibilno uporabljajo. Težave so videle v vidno-gibalnem usklajevanju (npr. prepisovanju) in slušno-gibalnem usklajevanju (npr. nareku). Glavne značilnosti, ki so jih

opazile, so obračanje črk (npr. b-p-q), pozabljanje na velike začetnice, počasen tempo branja. Učenci z disleksijo večinoma berejo po zlogih in zamenjujejo besede. Poleg tega pa imajo velike težave pri dekodiranju tujega oziroma angleškega jezika, predvsem zaradi neujemanja glasov in njihovih pisnih ustreznih. Druge težave so opazile na ravni organizacije in orientacije v prostoru. Povedale so, da so učenci z disleksijo po navadi manj zbrani in bolj impulzivni, imajo počasen tempo dela in da večkrat pozabijo prinesiti v šolo šolske potrebščine. Večina učiteljic pa je poudarila, da imajo otroci z disleksijo nizko samopodobo. Zavedajo se, da ne morejo doseči visokih ocen, čeprav se za to veliko trudijo. To pa vpliva na vzpostavljanje socialnih stikov s sošolci in na motivacijo za učenje. Učenci z disleksijo potrebujejo nekoga, ki jih stalno vodi in usmerja njihovo pozornost. Temu sledi, da omenjeni učenci potrebujejo veliko individualnega dela z učiteljem ali strokovnjakom. Učitelji v Italiji pa, kot smo prej povedali, nimajo strokovnjakov na šoli, poleg tega pa imajo na razpolago zelo malo dodatnih učnih ur za delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami, to pa predstavlja velik problem.

Drugo vprašanje se je glasilo: Ali ste morda opazili nekatere skupne značilnosti, nadarjenosti in/ali prednosti učencev z disleksijo in če ste jih opazili, katere so?

Odgovori učiteljic slovensko-italijanskega prostora glede nadarjenosti učencev z disleksijo so zelo podobni. Slednje menijo, da so učenci z disleksijo večkrat zelo ustvarjalni, intuitivni in se izkažejo na področjih, kot so šport, umetnost in glasba. Njihov način razmišljanja, ki je zelo ustvarjalen, temelji na asociacijah. Učenci z disleksijo dobijo različne poti do cilja, hitro in učinkovito povezujejo znanje. Nekateri učenci z disleksijo zlahka obvladajo govor v tujem jeziku in imajo bogat besedni zaklad. Drugi so zelo empatični in socialno nadarjeni. Učiteljice pa so izpostavile, da so učenci z disleksijo zelo različni in ni nujno, da imajo posebne nadarjenosti.

3.6.3 Priprava na učno uro angleščine z učenci z disleksijo

Nadalje smo želeli izvedeti, na kakšne načine se učitelji pripravijo na učno uro angleščine z učenci z disleksijo in če pri tem sodelujejo z drugimi učitelji, zato smo jim postavili naslednje vprašanje: Kako se pripravite na učno uro angleščine z otrokom/-ki z disleksijo? Ali sodelujete z drugimi učitelji, ko izbirate metode poučevanja in pripomočke? Na kakšen način?

V odgovorih so učiteljice izpostavile prilagoditve učnega materiala, pomen dobrega učbenika, sodelovanja z učitelji ter pomen domačega okolja in vrstniškega vpliva. Večina intervjuvanih učiteljic je izpostavila, da se ne pripravljajo na poseben način za učno uro angleščine z učenci z disleksijo. Večina intervjuvank ima sicer veliko izkušenj s poučevanjem učencev z disleksijo, zaradi česar predvsem prilagajajo učni material.

Poudarile pa so, da so učne priprave odvisne od stopnje učenčevih težav, saj so potrebe učencev zelo različne. Učitelj mora najprej dojeti značilnosti in težave posameznih učencev in jim pouk prilagajati na različne načine. Učiteljice v glavnem poenostavljajo vsebine, skrajšajo besedila, prilagodijo učne liste in preverjanja znanja. Dve učiteljici dovoljujeta, da učenci opravijo nekatere naloge na računalniku (zapis s pomočjo črkovalnika). Pri izbiri metod poučevanja in pripomočkov pa se poslužujejo tudi gradiv z različnih spletnih strani. Le učiteljica Veronika je poudarila, da se veliko časa pripravlja na učne ure z otroki z disleksijo, saj imajo slednji veliko različnih značilnosti, na katere mora biti pozorna. Iz odgovorov učiteljic smo ugotovili pomembnost dobrega učbenika, prilagojenega za učence z disleksijo in/ali drugimi specifičnimi učnimi težavami. Učbeniki se morajo prilagajati zahtevam šole in potrebam otrok (primerna pisavo, slike, struktura besedil ipd.), vključevati bi morali potrebne grafične predstavitve in miselne vzorce ter nuditi dodatne materiale (npr. digitalna knjiga). Prilagojena učbeniška gradiva olajšajo delo učiteljev in so v pomoč učencem z disleksijo.

Vse učiteljice slovensko-italijanskega obmejnega prostora sodelujejo z ostalimi učiteljicami in učitelji na šoli ter menijo, da je to zelo pomembno. Posvetujejo se o primerih dobre prakse, metodah poučevanja in si izmenjujejo materiale ter pripomočke. Učiteljice iz Slovenije pa so tudi izpostavile pomen domačega okolja in vrstniškega vpliva. Učitelj mora ustvariti pozitivno razredno klimo in aktivno sodelovati s starši. Za učiteljice v Italiji je sodelovanje z ostalimi učitelji še toliko bolj pomembno, saj nimajo strokovnjakov na šoli, s katerimi bi se lahko posvetovali. Potemtakem učencem z učnimi težavami lahko uspešno pomagajo samo, če si izmenjujejo pomembne informacije in izkušnje poučevanja. Učiteljica Jasna je obrazložila, da na začetku šolskega leta vsi učitelji na šoli sodelujejo pri pripravi osebne učnega načrta ali PDP-ja (ital. *Piano Didattico Personalizzato*). V dokumentu pa navedejo posebnosti otroka, metode poučevanja, ki bodo omogočile doseganje standardov znanja, načine in kriterije ocenjevanja ter pripomočke, ki jih bodo uporabili med letom.

3.6.4 Prilagoditve (pripomočki in materiali) za poučevanje angleščine za učence z disleksijo

Zanimalo nas je tudi, katere aktivnosti predstavljajo za učence z disleksijo problem in katere prilagoditve (pripomočke in materiale) uporabljajo učiteljice za pomoč tem učencem. Učiteljicam smo potemtakem postavili naslednja vprašanja:

1. Na kakšne načine organizirate učno uro angleščine, če imate v razredu otroka/-e z motnjo disleksije? Katere materiale in pripomočke uporabljate?

2. Katere aktivnosti predstavljajo problem za učence z disleksijo? Kako jim te aktivnosti prilagodite?

V odgovorih intervjuvank slovensko-italijanskega obmejnega prostora so bile izpostavljene težave pri aktivnostih branja in pisanja ter orientacijskih dejavnosti, prilagoditve učnega gradiva, uporaba pripomočkov in materialov ter pomen IKT. Iz odgovorov učiteljic smo ugotovili, da učnih ur angleščine za učence z disleksijo ne organizirajo na poseben način. Poudarile so, da učitelj mora najprej ugotoviti motnjo in stopnjo učne težave, učenčev učni stil in njegova močna področja. Nato pa mora poskusiti različne prilagoditve in ugotoviti, kaj se pri učencu obnese. Učiteljice so izpostavile težave učencev z disleksijo pri aktivnostih branja in pisanja. Učenci z disleksijo imajo težave pri pisanju pisem in spisov v angleščini, s pisanjem nareka ter razumevanjem navodil aktivnosti. Poleg tega so opazile, da so učenci z disleksijo pri pisanju besedil neurejeni in večkrat ne uporabljajo ustreznih slovničnih struktur. Imajo težave pri prepisovanju, pomnjenju besed, zbiranju in urejevanju podatkov ter na splošno pri organizaciji dela. Težavo pa predstavljajo tudi orientacijske aktivnosti.

Intervjuvane učiteljice prilagajajo učno gradivo učencem z disleksijo na podoben način. Pazijo na velikost pisave (14 –18 pt) in strukturo besedila, strukturirajo vsebine na pregleden način in učencem nudijo povzetke ter grafične predstavitve snovi. Veliko uporabljajo slikovni material. Aktivnosti pisanja prilagodijo tako, da jih razdelijo na manjše dele in vključijo več vprašanj in podvprašanj, da učenci lažje odgovarjajo. Učiteljice poenostavljajo pisna navodila, preverjajo razumevanje navodil in med reševanjem nalog učence usmerjajo ter večkrat pristopijo do njih. Pri nareku počasneje berejo besedilo in ga po potrebi večkrat preberejo. Učiteljica Nastja pa učencem omogoča, da se pisanju nareka izognejo ali jim ponudi besedilo nareka, kjer manjkajo samo določeni deli tega. Pri obravnavi besedila po navadi pripravi kartončke z vprašanji. Učenec dobi kartonček z vprašanjem, za njim napiše odgovor ali odgovor dopolni. »Glavno je to, da pri obravnavi daljših besedil učenec z disleksijo ne dobi občutka, da ne zmore.« Učiteljica Nastja pa je poudarila pomembnost vaj za razvoj natančnosti zapisa. Učencu po navadi ponudi učne liste, na katerih so nekatere besede zapisane pravilno, druge napačno. Učenec mora poiskati in obkrožiti pravilno zapisane besede. Druga vaja pa je, da učenec mora najti napake v odstavku, ki ga je sam napisal. Učiteljici iz slovenskih šol v Italiji pa sta povedali, da so v učbenikih angleščine navodila napisana v italijanščini, zato učenci nimajo težav z njihovim razumevanjem. Učiteljica Jasna pa vključuje tudi lutke, saj imajo v razredu lutke, ki upodabljajo glavne junake iz učbenika.

Vse učiteljice uporabljajo IKT in menijo, da je to zelo koristno za vse učence. Večinoma uporabljajo interaktivne table (YouTube posnetki, pesmice, risanke) in zvočne posnetke oziroma zgoščenke med poukom angleščine. Učiteljica Claudia včasih snema otroke, ki izgovarjajo besede ali krajše povedi, tako da lahko sami slišijo, kakšna je njihova izgovorjava.

Učiteljice iz slovenskih šol v Italiji so izpostavile, da imajo na šoli, kjer poučujejo, malo interaktivnih tabel (1–3), ki so zelo počasne in večkrat ne delujejo. Potemtakem učitelji nimajo veliko možnosti za izvajanje alternativnih oblik pouka oziroma za vključevanje tehnologije med učnimi urami. Učiteljica iz Primorske pa je izpostavila problem branja knjig, ki niso prilagojene za učence z disleksijo (besedilo brez slik, neprimerna pisava ipd.). Po njenem mnenju je ključno razvijanje tehnologije oziroma avdioknjig (angl. audiobooks). Najboljše bi bilo, če bi društva pedagoških delavcev ali univerze načrtovala projekt, kjer bi ustvarila posnetke knjig, ki so obvezne za domače branje na osnovni šoli. Te posnetke bi nato morali naložiti na internet in omogočiti zastonj dostop za vse učence.

3.6.5 Vpliv predhodnega poznavanja dveh jezikov (italijanščine in slovenščine) na usvajanje tretjega tujega jezika (angleščine)

Učiteljicam iz slovenskih šol v Italiji smo zastavili naslednje vprašanje: Kako predhodno poznavanje dveh jezikov (italijanščine in slovenščine) vpliva na usvajanje tretjega tujega jezika (angleščine)? Kako bi utemeljili ta vpliv?

Iz odgovorov učiteljic iz slovenskih šol v Italiji so se izpostavile naslednje kategorije: vpliv predhodnega poznavanja italijanščine in slovenščine na usvajanje angleščine, negativni transfer med slovenščino in italijanščino, težave italijanskih otrok, ki so vpisani v slovenske osnovne šole, nujnost določanja smernic za vpisovanje otrok v slovenske šole. Vse učiteljice menijo, da predhodno poznavanje italijanščine in slovenščine ne vpliva na usvajanje tretjega tujega jezika oziroma angleščine. Učenci imajo sicer težave pri usvajanju tujega jezika, vendar zaradi motnje disleksije, ne pa zaradi vpliva drugih jezikov. Učiteljica Maria je na razredni stopnji osnovne šole opazila negativni transfer med italijanščino in slovenščino. Učenci izpuščajo strešice v slovenskih besedah ali jih dodajajo v italijanskih, težave pa imajo pri učenju sklanjanja samostalnikov. Pri angleščini pa je večinoma opazila pozitivni transfer, saj učenci povezujejo italijanske besede z angleškimi (npr. error-errore, excercise-esercizio, elephant-elefante) in si jih tako lažje zapomnijo.

Večina učiteljic je izpostavila, da učenje tujega jezika predstavlja dodatno težavo za učence, ki imajo specifične učne težave in prihajajo iz italijanskih družin. Učiteljici Emma in Jasna sta povedali, da se pogosto zgodi, da italijanski starši vpisujejo svoje otroke v slovenske osnovne šole, čeprav ti niso obiskovali slovenskih vrtcev. Temu sledi, da niso doživeli tiste stopnje poslušanja in eksperimentiranja z jezikom, ki je ključna za uspešno usvajanje jezika. Po mnenju učiteljice Emme »to pomeni, da nimajo dovolj močne jezikovne podlage, da bi se lahko uspešno opismenjevali v slovenskem jeziku«. Učitelji slovenskih šol zahtevajo, da bi se otroci opismenjevali v jeziku, ki je za te otroke tuj jezik. Učenci z različnimi specifičnimi učnimi težavami in/ali motnjo disleksije bodo potemtakem imeli še dodatne težave pri opismenjevanju in usvajanju slovenskega jezika. »Učenec, ki ima težave slušnega zavedanja, mora slušno dekodirati nov, tuj jezik, ki ima zvoke, ki niso prisotni v njegovem maternem jeziku.« Težave otroka pa se še dodatno stopnjujejo z uvajanjem angleščine, ki za otroka predstavlja drugi tuji jezik, ki se ga morajo naučiti.

Učiteljica Emma meni, da sta za usvajanje jezika nujna tudi vključenost v slovensko skupnost in omogočanje priložnosti poslušanja slovenskega jezika zunaj šolskega okolja. Slednja je prepričana, da bodo učitelji morali spremeniti način poučevanja slovenščine, in sicer začeti poučevati slovenski jezik po metodah poučevanja tujega jezika. Sprašuje se, »če je smiselno, da se vpisuje otroke iz italijanskih družin, ki imajo specifične učne težave, v slovenske osnovne šole ali če bi bilo boljše, da bi se šolali v svojem maternem jeziku«. Učiteljica Jasna meni, da bi ravnatelji morali določiti smernice in načela za vpisovanje otrok v slovenske šole. Učenci imajo med šolanjem velike težave in se ne naučijo slovenskega jezika na zadovoljivi stopnji. Velikokrat pa se zgodi, da starši vpišejo svoje otroke v italijansko srednjo šolo, kar pa je nesmiselno. Otrokova šolska pot bi se morala začeti in zaključiti v slovenskih šolah, od vrtca do vsaj višje srednje šole.

3.6.6 Metode in strategije poučevanja angleščine za učence z disleksijo

V zvezi z načini poučevanja angleščine za učence z disleksijo smo učiteljice spraševali o strategijah in metodah, ki jih uporabljajo med poukom angleščine, in o komunikacijskih zmožnostih, ki jih skušajo pri učencih z disleksijo najbolj razviti. Poleg tega smo želeli izvedeti, ali učiteljice razlagajo slovnična pravila tujega jezika (angleščina) v učenčevem maternem jeziku (slovenščina) in v katerih drugih primerih uporabljajo slovenščino med poukom angleškega jezika. Učiteljicam smo postavili dve vprašanji.

Prvo se je glasilo: Katere zmožnosti (angl. skills) poskušate čim bolj razviti pri učencih z disleksijo? Katere metode in strategije pri tem uporabite?

Pri interpretaciji odgovorov smo identificirali naslednje kategorije: poudarek zmožnosti poslušanja in govora, pomen uporabe različnih metod pri poučevanju tujega jezika, učinkovitost multisenzorne metode, metode CLIL in TPR, podpornih strategij, ponavljanja snovi, sodelovalnega učenja, zanemarljivost metode eksplicitnega poučevanja povezav med grafemi in fonemi. Večina intervjuvank je izpostavila, da daje večji poudarek slušnemu razumevanju in govornemu sporočanju. Pri vseh mlajših učencih je treba razviti zavedanje o fonološki podobi jezika, zapis pa se uvaja kasneje. Uzaveščanje natančnosti zapisa (angl. accuracy) učenci razvijajo postopoma, v višjih razredih osnovne šole. Vsekakor pa je po njihovem mnenju pomembno razvijati vse jezikovne kompetence, ugotoviti otrokova močna področja in jih poskusiti čim bolj razviti, nato pa skupaj z otrokom poiskati ustrezne kompenzacijske strategije, ki mu pomagajo premostiti težave.

Pri interpretaciji odgovorov učiteljic se je pokazalo, da slednje poznajo in uporabljajo različne metode poučevanja angleščine otrok z disleksijo. Učiteljice menijo, da so metode, ki jih bomo navedli v nadaljevanju, uspešne za poučevanje vseh otrok, ne samo učencev z disleksijo. Zanje je pomembno poučevanje v logičnem zaporedju, saj brez tega ne pridejo do rezultatov. Opazile so, da imajo otroci z disleksijo težave z organizacijo misli in vsebin, zato potrebujejo, da učitelj podaja snov počasi, strukturirano, korak za korakom. Učiteljice omogočajo tudi več časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta ter uporabljajo različne mnemotehniko za lažje pomnjenje. Opazile so, da so pesmice za dneve v tednu, vreme, pozdrave in umivanje rok zelo koristne, saj učenci usvojijo besedišče z neverjetno hitrostjo. Učenci se veliko naučijo tudi s pomočjo asociacij, na primer, ko obravnavajo imena barv, prepisujejo vsako besedo s svojo barvo. Vse učiteljice uporabljajo multisenzorno strategijo poučevanja, ki se jim zdi zelo koristna, saj ima vsak učenec svoj način učenja in je potrebno omogočanje učenja prek različnih senzornih kanalov. Učenci se igrajo različne igre, igre pantomime, igre ugotavljanja (angl. guess who, guess what) in se pri tem zabavajo ter veliko naučijo. Med poukom uporabljajo veliko igrice, rim, pesmi, izštevank, križank. Po mnenju učiteljic pa je tudi metoda začetnega ustnega urjenja oziroma pogovora na začetku ure zelo uspešna. Učiteljice menijo, da otroci z disleksijo nujno potrebujejo ponavljanje snovi in razumevanje povezav med učnimi urami. Na začetku učne ure je treba na kratko ponoviti vsebine prejšnjih ur in jih povezati z novo snovjo. Izpostavile pa so tudi učinkovitost metod sodelovalnega učenja (npr. bralne in komunikacijske vaje v parih in skupinska oblika dela). Povedale so, da učenci z disleksijo po navadi dobro sodelujejo v skupini.

Učenci si razlagajo snov na drugačen, njim bližji in večkrat razumljivejši način. Otroci se razumejo, so generacijsko povezani, zato lahko uporabljajo določene asociacije, ki so jim bližje. Poleg tega si s sošolci porazdelijo vloge, tako da učenci z disleksijo niso obremenjeni s tistimi oblikami dela, ki jim težijo.

Večina učiteljic slovensko-italijanskega obmejnega prostora meni, da metoda eksplicitne povezave grafemov in fonemov ni nujna oziroma ni v veliko pomoč učencem z disleksijo. Po njihovem mnenju je cilj pouka razvoj govora, poslušanja in pridobivanja besednega zaklada. Na zgodnji stopnji osnovne šole pa ni treba toliko razviti sposobnosti pisanja oziroma se nanj osredotočiti. Poleg tega menijo, da učenci sami opazijo določene vzorce jezika in jih naravno usvojijo. Le učiteljica Maria iz slovenske šole v Italiji meni, da je omenjena metoda uspešna in povezuje glasove tujega jezika z odgovarjajočimi glasovi učenčevega maternega jezika (npr. č – chair, cheese, chicken, š – shoes, ship, shorts). Nemih črk v angleščini pa se učenci učijo s pomnjenjem določenih vzorcev, na primer nema črka »k« na začetku besed (knee, knife, knot).

Učiteljica Nika uporablja zanimivo alternativno metodo poučevanja, in sicer ob zapisu besed ustvarja like. Na primer, ko predstavi angleško besedo »table«, nariše najprej prvo črko -t- visoko kot nebotičnik, nato drugo črko -a- nizko kot hišo, črki -b- in -l- spet visoko kot nebotičnik in zadnjo črko -e- nizko kot hišo. Učenci si tako lažje zapomnijo besede, saj jih povežejo z narisanim likom.

Učiteljice iz dvojezičnega okolja so izpostavile, da je tudi povezovanje različnih jezikov za učence zabavno in si tako lažje zapomnijo strukture ter besede tujega jezika. Slednje veliko uporabljajo metodo CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) in menijo, da je zelo koristna za učence s specifičnimi učnimi težavami, saj »fokus ni na jeziku, temveč na vsebinah in jih tako lažje usvajajo«. Poleg metode CLIL pa so omenile metodo TPR (angl. total physical response), ki je zanje ključnega pomena za učenje angleščine, predvsem za mlajše otroke.

Drugo vprašanje se je glasilo: V kolikšni meri uporabite slovenski jezik med učnimi urami angleščine? Ali menite, da je uporaba slovenskega jezika nujna/potrebna za otroke z disleksijo? V katerih primerih?

Pri interpretaciji odgovorov učiteljic smo identificirali naslednje kategorije: pomen uporabe slovenskega jezika med poukom angleščine za vse učence, razlogi uporabe slovenskega jezika med učnimi urami angleščine, učinkovitost razlage slovničnih pravil v slovenskem ali italijanskem jeziku. Učiteljice iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora uporabljajo tako slovenski kot angleški jezik med učnimi urami angleščine. Izpostavile pa so, da je uporaba slovenskega jezika potrebna za vse otroke, ne le za

učence z disleksijo. V vsakem oddelku je veliko različnih otrok, ki imajo različne potrebe in zmožnosti, zato se jim mora učitelj prilagoditi. Iz pogovorov z učiteljicami pa smo tudi ugotovili, da je posebnost slovenskih šol v Italiji ta, da učiteljice večkrat uporabljajo tudi italijanski jezik med poukom angleščine.

Intervjuvanke uporabljajo slovenski jezik za preverjanje razumevanja, obrazložitev pomena neznanih besed, pojasnjevanje navodil in v primeru, da opazijo vrzeli v maternem jeziku. Učiteljice menijo, da na zgodnji stopnji osnovne šole niso potrebne eksplicitne razlage slovničnih pravil angleščine v slovenščini, saj je raven jezika zelo enostavna. Izpostavile pa so, da je v višjih razredih nujna obrazložitev pravil v slovenščini, in to metodo tudi uporabljajo.

Učiteljice iz Italije obravnavajo jezikovne strukture prek različnih vaj v konkretnih, ciljnih situacijah. Učiteljica Jasna po navadi najprej pokaže strukturo povedi, napiše na tablo ime angleškega časa (npr. present simple, present continuous), nato pa učenci izvajajo različne komunikacijske vaje, uporabljajoč strukturo povedi obravnavanega slovničnega časa. Učiteljice menijo, da je pomembno utrjevati slovenščino tudi med učnimi urami angleščine. V primeru, da opazijo vrzeli v slovenščini, jih skušajo zapolniti. Na primer, ko med uro obravnavajo stanovanjske prostore, včasih učenci ne poznajo slovenske besede »spalnica« in uporabijo narečno besedo »kambra«. Učiteljice jih zato mimogrede popravijo in povejo posamezne besede v treh jezikih, in sicer v angleščini, italijanščini in slovenščini. Otrokom je primerjanje jezikov všeč, saj je to zanje igra. Skupaj opazujejo podobnosti in razlike med jeziki. Učiteljica Claudia eksplicitno razlaga slovnična pravila v slovenščini in tudi v italijanščini. Italijanščino uporablja pri razlagi slovničnih pravil, ker so nekatere jezikovne strukture angleščine in italijanščine zelo podobne. Na primer angleška slovnična časa »Present simple« (angl. I play) in »Present continuous« (angl. I am playing) lahko učitelj zlahka predstavi z italijanskima slovničnima časoma »Presente indicativo« (ital. lo gioco) in »Presente progressivo« (ital. lo sto giocando).

3.6.7 Načini preverjanja in ocenjevanja znanja za učence z disleksijo

V zvezi z načini preverjanja in ocenjevanja učencev z disleksijo smo učiteljem postavili naslednje vprašanje: Kako ocenjujete znanje učenca, kadar opazite, da ima v izkazovanju znanja izrazita odstopanja v primeru pisnega in ustnega ocenjevanja?

Iz odgovorov intervjuvank so se izpostavile razlike in podobnosti med preverjanjem in ocenjevanjem znanja učencev z disleksijo v Italiji in Sloveniji, uporabljene prilagoditve preverjanj znanja in načinov preverjanja znanja, omogočanje dodatnega časa za reševanje preverjanja. Učenci z disleksijo na Primorskem pišejo pisna preverjanja zunaj

oddelka, z defektologom, psihologom ali specialnim pedagogom, saj je slednjim omogočen dodaten čas za pisanje. Nato pa učiteljica popravi in oceni test. Učitelji pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja po navadi sodelujejo v strokovnem timu, ki učenca spremlja. Učenci v Italiji pa nimajo te možnosti in pišejo v razredu z vsemi ostalimi učenci. Poleg tega v večini primerov ne sodelujejo s strokovnjaki pri oblikovanju preverjanja. Učiteljice v Italiji pa podobno kot učiteljice na Primorskem ocenjujejo učenca z disleksijo glede na odločbo in strokovne ugotovitve. Povedale so, da je v odločbi natančno zapisano, kaj se upošteva pri ocenjevanju znanja in česa ne, pogosto so opredeljeni tudi napotki za prilagoditve, ki jih da strokovna skupina.

Prav tako učiteljice na podoben način prilagajajo preverjanja znanja. Pazijo na strukturo besedila, ustrezno pisavo, pripravljajo krajša besedila, vključijo slike, ki so povezane z besedilom, in več nalog izbirnega tipa. Pri ocenjevanju ne upoštevajo napak, ki izhajajo iz značilnosti učenca (npr. zamenjava črk, napačno črkovanje). Nekatere učiteljice omogočijo opravljanje nalog lahko na računalniku (zapis s pomočjo črkovalnika). Vse pa upoštevajo učenčev razvoj in napredovanje. V primeru, da so učiteljice prepričane, da se je učenec naučil pisati določeno besedo, potem to besedo upoštevajo, če je pravilno ali napačno napisana. Pri ocenjevanju upoštevajo tudi sodelovanje, vedenje, trud in redno opravljanje domačih nalog. Poudarile pa so, da mora biti preverjanje znanja vedno napovedano in da je otrokom treba točno določiti obseg vsebin, ki se jih morajo naučiti.

Nadalje intervjuvanke dajo večji poudarek ustnemu ocenjevanju oziroma načinu ocenjevanja, ki je za učenca najboljši. Način ocenjevanja je po njihovem mnenju treba prilagoditi potrebam in značilnostim učencev z disleksijo. Učiteljica Nika v primeru ustnega ocenjevanja, ki temelji na učbeniku in/ali pisnem gradivu, učencem omogoča, da imajo ob sebi miselni vzorec. Ko morajo učenci z disleksijo obnoviti daljše besedilo, se ne spomnijo vrstnega reda dogodkov, z miselnim vzorcem pa si lahko pomagajo in se počutijo bolj samozavestne. Slednjega lahko napišejo tudi v slovenščini, tako da je ocenjevanje znanja čimbolj objektivno. Kar se tiče ustnih preverjanj, ki ne temeljijo na pisnih virih, pa učence z disleksijo obravnava isto kot ostale učence.

Učiteljice iz Italije v nasprotju z učiteljicami s Primorske menijo, da učencu z disleksijo ni treba dati več časa za reševanje vaj in preverjanj znanja. To pa zato, ker učenec vlaga veliko energije na začetku, pri prebiranju in razumevanju vaj ter navodil. Ta je preveč izčrpan, da bi lahko izkoristil dodaten čas. Boljše bi bilo, da bi mu med pisanjem omogočili krajše pavze, da bi se lahko sprehodil in sprostil, nato pa še enkrat pregledal nalogo.

3.6.8 Nasveti učiteljev za delo z učenci z disleksijo med poukom angleščine

Pri interpretaciji odgovorov so se izpostavili pomen usposobljenosti na področju učnih težav, uporabe ustreznih prilagoditev in metod poučevanja, sodelovanje med učitelji in starši, ozaveščanje staršev na temo učnih težav, razvijanje samozavesti učenca z disleksijo, pomanjkanje strokovnjakov v slovenskih šolah v Italiji. Učiteljice slovensko-italijanskega obmejnega prostora menijo, da je za uspešno izvajanje pouka za učence z disleksijo nujno, da so učitelji izobraženi na temo učnih težav in da uporabljajo ustrezne prilagoditve ter metode poučevanja za učence z disleksijo. Učitelji morajo dojeti, katere so učenčeve močne in šibke točke, ter jim pomagati, da uspešno razvijejo svoje sposobnosti. Zelo pomembno je tudi sodelovanje med učitelji in starši ter ozaveščanje staršev na temo učnih težav.

Učiteljice so izpostavile, da je treba učencu z disleksijo pomagati pri razvoju samozavesti. Učiteljica Nika je povedala, da učence uči, kako naj se spopadejo s težavami in naj ne sprejemajo negativnih mnenj o sebi in svojih sposobnostih. Poleg tega jim pove, da disleksija ni motnja ali težava, ampak da je to le značilnost posameznikov, ki jim bo omogočila, da bodo nekaj prispevali človeštvu, na svoj način. Učiteljica Jasna je povedala: »Dober učitelj mora biti odprt in fleksibilen, spodbuden in razumljiv. Se mora znati prilagoditi vsakemu otroku in z njim vzpostaviti pozitiven odnos. Otroci se ne smejo nikoli počutiti neumne, manjvredne in se odtujiti, saj to lahko vpliva nanje celo življenje.«

Učiteljice iz Italije so izpostavile, da je problem na osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji ta, da so učitelji sami, imajo veliko odgovornosti in malo dejanske pomoči. Poleg tega se veliko učiteljev ne izobražuje dodatno na temo učnih težav, zaradi česar so napake z njihove strani neizogibne.

3.7 Odgovori na raziskovalna vprašanja

Po analizi odgovorov učiteljic iz Primorske in slovensko-italijanskega obmejnega prostora lahko odgovorimo na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili v sklopu raziskave:

1. V kolikšni meri učitelji, vključeni v raziskavo, poznajo motnjo disleksije?

Vse intervjuvane učiteljice iz Primorske in slovensko-italijanskega obmejnega prostora imajo izkušnje s poučevanjem angleščine učencev z disleksijo. Učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi, menijo, da so dandanes učitelji bolj izobraženi in občutljivi na temo učnih težav. Temu sledi, da hitreje in lažje prepoznajo učence z disleksijo ali drugimi specifičnimi učnimi težavami v primerjavi s preteklostjo. Slednje trdijo, da so

dodatna izobraževanja na temo disleksije in drugih učnih težav potrebna in koristna. Od osmih intervjuvanih učiteljic se le še dve nista udeležili tečajev in usposabljanj za poučevanje otrok z disleksijo. Učiteljice iz Primorske so spoznale motnjo disleksije z gradivi društva Bravo in drugo literaturo ter prek teoretičnih snovi v času študija. Udeležile so se raznih tečajev in pedagoških konferenc ter predavanj z defektologinjo na šoli. Učiteljice iz slovenskih šol v Italiji pa so se udeležile tečajev o disleksiji, ki jih je organiziralo italijansko društvo AID (Associazione Italiana Dislessia). Potemtakem vse intervjuvane učiteljice zadovoljivo poznajo motnjo disleksije, in sicer znajo prepoznati učence z disleksijo ter jim nuditi ustrezno podporo in pomoč.

Učiteljice iz Primorske in slovenskih šol v Italiji so opazile, da imajo učenci z disleksijo težave pri nalogah branja in pisanja. Imajo skromno besedišče, težje oblikujejo povedi in imajo težave pri prepisovanju ter pisanju po nareku. Druge težave so povezane z zmožnostjo organizacije, orientacije in zbiranjem ter urejanjem podatkov. Učenci z disleksijo se hitro utrudijo, so bolj impulzivni in težje vzdržujejo pozornost. Zaradi tega potrebujejo veliko individualnega dela z učiteljem ali strokovnjakom, ki jih vodi in usmerja njihovo pozornost. Učenci z disleksijo imajo po navadi nizko samopodobo, kar vpliva na njihovo motivacijo za učenje in na odnose z vrstniki. To pa je v skladu z obravnavanimi teoretičnimi izhodišči. Jordan (2002) je izpostavil težave posameznikov z disleksijo pri usvajanju spretnosti pisanja, branja in črkovanja. Poudaril je, da je disleksija kompleksna motnja, ki vpliva tudi na način obdelave, shranjevanja in pridobivanja informacij in obsega težave pri pomnjenju besed in podatkov, hitrosti obdelave informacij, operiranju z zaporedji, zaznavanju časa in organizaciji.

Vse intervjuvane učiteljice prilagajajo pouk angleščine potrebam učencev z disleksijo. Najprej ugotovijo učenčeve značilnosti in stopnjo njihovih težav, nato pa jim prilagajajo učni material in pripomočke. Učiteljice uporabljajo IKT med učnimi urami angleščine, in sicer zvočne posnetke, interaktivno tablo, računalnike in zgoščenke ter menijo, da je tehnologija lahko v veliko pomoč učencem z disleksijo. Pri aktivnostih branja in pisanja razdelijo besedila na več delov, vključijo več vprašanj in podvprašanj. Večinoma omejujejo obseg branja in usmerjajo učence med pisanjem. Na podlagi obravnavane teorije pa lahko zaključimo, da so te prilagoditve primerne za učence z disleksijo. Pavlin idr. (2014) predstavljajo podobne prilagoditve na ravni učnega gradiva. International Dyslexia Association (2017) pa priporoča uporabo IKT.

Izpostavile so pomembnost dobrega učbenika angleščine, ki je prilagojen za učence z disleksijo. Vsa učbeniška gradiva bi morala biti prilagojena, saj olajšajo delo učiteljev in so v pomoč učencem. Ključnega pomena za uspešen razvoj učencev z disleksijo pa

so sodelovanje med učitelji, pozitivni odnosi med učitelji in starši ter pozitivni vrstniški vplivi. Učitelji si morajo pomagati med sabo, se spodbujati in posvetovati, si izmenjevati materiale in izkušnje o primerih dobre in slabe prakse. Prav tako morajo sodelovati s starši, se pogovarjati z njimi ter dojeti starševa čustva in stiske. Zelo pomembna pa sta tudi spodbujanje strpnosti in učenje sprejemanja drugačnosti v razredu. Učitelji morajo ustvariti pozitivno klimo v razredu, kjer imajo vsi učenci možnost napredovanja in izkazovanja svojih sposobnosti.

2. Katere metode in strategije uporabljajo za poučevanje tujega jezika učencev z disleksijo?

Večina učiteljic, ki so sodelovale v raziskavi, meni, da je na ravni osnovne šole najbolj pomemben razvoj zmožnosti slušnega razumevanja in govornega sporočanja. Učiteljice so na podlagi svojih izkušenj povedale, da so najbolj uspešne metode in strategije poučevanja tujega jezika za učence z disleksijo: poučevanje v logičnem zaporedju (strukturirano, po korakih, od posameznega h kompleksnemu), uporaba mnemotehnik (rime, pesmi) in multisenzorno učenje (»flashcards«, igre pantomime, igre ugotavljanja). Omenjene metode poučevanja so zelo koristne za vse otroke, vendar so nujne za učenje otrok z disleksijo. Tudi začetno ustno urjenje je ključnega pomena za učence z disleksijo, saj ti potrebujejo ponavljanje in utrjevanje snovi. Učiteljice uporabljajo skupinske oblike dela in/ali bralne in komunikacijske vaje v parih, saj učenci z disleksijo po navadi dobro sodelujejo v skupini. Metoda eksplicitnega učenja povezave med grafemi in fonemi se večini učiteljic ne zdi potrebna in koristna. To pa zato, ker sta glavna cilja pouka tujega jezika razvoj sposobnosti govora in poslušanja, pisanje pa ni tako poudarjeno. Poleg tega po mnenju učiteljic učenci sami opazijo določene ponavljajoče se vzorce jezika in jih naravno usvojijo. Drugi metodi, ki sta za učitelje iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora uspešni pri poučevanju angleščine učencev z disleksijo, pa sta metoda TPR (angl. Total Physical Response) in CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning). Ugotovitve učiteljic so v skladu z izsledki raziskovalcev na tem področju, ki ugotavljajo, da so omenjene metode primerne za poučevanje učencev z disleksijo. Med poukom tujega jezika je treba aktivirati čim več senzornih kanalov, uporabiti različne pripomočke in materiale (npr. slike, zvočni posnetki, videoposnetki, različni predmeti). Učitelj se mora pri poučevanju držati načela postopnosti, eksplicitno poučevati jezikovne strukture in pogosto ponavljati učne vsebine (Cimermanova, 2015). Kot pravi Jereb (2011), so strategije sodelovalnega učenja zelo učinkovite. Vrstniška pomoč omogoča učencem vzpostavitev pozitivnih stikov s sošolci, motivira za učenje in dviguje uspešnost vseh učencev. Kot navaja Cimermanova (2015),

je celostni pristop poučevanja tujega jezika (TPR) uspešen za poučevanje otrok z disleksijo. Prek gibanja in igre se učenci sprostijo ter naravno usvajajo nove besede in jezikovne strukture. V nasprotju z učiteljevimi mnenji pa smo ugotovili, da je metoda eksplicitnega učenja povezav med grafemi in fonemi primerna za učence z disleksijo. Costenaro idr. (2014) navajajo, da je za dekodiranje tujega, netransparentnega jezika nujno potrebno povezovanje črk in glasov. To je v veliko pomoč učencem z disleksijo, saj bodo tako lažje prepoznali in si zapomnili glasove ter ponavljajoče se vzorce črkovanja.

Večina učiteljic iz Primorske in slovenskih šol v Italiji uporablja slovenski in angleški jezik med učnimi urami angleščine predvsem za preverjanje razumevanja, razlaganje pomena neznanih besed, za pojasnjevanje navodil in v primeru, da opazijo vrzeli v maternem jeziku. Večina učiteljic meni, da pojasnjevanje slovničnih pravil angleškega jezika v slovenščini na zgodnji stopnji osnovne šole ni potrebno. Le ena učiteljica je izpostavila, da je razlaga slovničnih pravil v slovenskem in/ali italijanskem jeziku v pomoč učencem, ki razumejo povezave med jeziki in lažje usvajajo jezikovne strukture. Učiteljice vsekakor menijo, da je na višjih stopnjah nujna uporaba slovenščine za obrazložitev pravil tujega jezika, saj slovenščina predstavlja za otroke podlago, na kateri učenci gradijo svoje znanje o tujih jezikih, v slovenščini pa tudi najprej pridobijo metajezik za opisovanje značilnosti jezikov. Do takšne ugotovitve je prišla tudi Margaret Smith (2012), ki pravi, da je pravila in izjeme tujega jezika treba eksplicitno obrazložiti v učenčevem maternem jeziku.

3. Na kakšen način prilagodijo preverjanje in ocenjevanje znanja angleškega jezika za učence z motnjo disleksije?

Intervjuvane učiteljice iz Primorske in slovensko-italijanskega obmejnega prostora ocenjujejo učence z disleksijo glede na odločbo, kjer je natančno napisano, kaj morajo učitelji upoštevati in česa ne. Pomembno je to, da učitelji ne upoštevajo napak, ki izhajajo iz motnje disleksije (npr. zamenjava črk). Pisna preverjanja morajo tiskati na poseben papir, paziti morajo na velikost črk, med deli naloge morajo biti presledki. V preverjanjih znanja lahko učitelji vključijo slike, ki so povezane z vsebino, in več nalog izbirnega tipa. Učencem omogočijo, da nekatere naloge rešijo na računalniku in podaljšajo čas reševanja vaj. Nekaterim učiteljicam se ne zdi potrebno omogočanje učencem z disleksijo več časa za reševanje vaj in preverjanj znanja, saj so slednji preveč izčrpani, da bi lahko izkoristili dodaten čas. Nekatere učiteljice dajo več poudarka ustnemu spraševanju, druge manj. Način ocenjevanja je treba prilagoditi potrebam in značilnostim vsakega učenca z disleksijo. V primeru ustnega ocenjevanja, ki temelji na učbeniku in/ali

pisnem gradivu, učiteljice omogočajo učencem, da imajo ob sebi določene pripomočke, na primer miselne vzorce ali preglednice.

Preverjanja znanja morajo vedno biti napovedana in obseg vsebin, ki se jih mora učenec naučiti, mora biti točno določen. Pri ocenjevanju učiteljice vedno upoštevajo tudi učenčevo sodelovanje med poukom, vedenje, trud in redno opravljanje domačih nalog. Naštete prilagoditve pa so v skladu z obravnavano teorijo. Judit Kormos (2017) navaja štiri potrebne prilagoditve preverjanja znanja za učence z učnimi težavami, in sicer: spremeniti format pisnega preverjanja, spremeniti način pridobivanja odgovorov, podaljšati časovni obseg in urediti prostor preverjanja znanja.

4. Kakšne so posebnosti poučevanja tujega jezika za učence z disleksijo v dvojezičnem okolju?

Intervjuvane učiteljice iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora menijo, da predhodno poznavanje italijanščine in slovenščine nima negativnega vpliva na usvajanje angleščine. Opazile so pozitiven transfer med angleškim in italijanskim jezikom, saj sta si ta na ravni besedišča podobna. Učenci povezujejo italijanske besede in jezikovne strukture z angleškimi in na takšen način lažje usvojijo tuj jezik. Obenem pa so opazile negativni transfer med italijanščino in slovenščino, saj sta si slednja jezika zelo različna.

Glavni problem slovenskih šol v Italiji je po njihovem mnenju ta, da italijanski starši vpisujejo v slovenske osnovne šole otroke, ki niso obiskovali slovenskega vrtca. Učiteljice so povedale, da je za učence, ki imajo disleksijo in prihajajo iz italijanskih družin, učenje slovenskega in angleškega jezika zelo težko. Ti otroci se opismenjujejo v slovenskem jeziku, čeprav je to zanje nov, tuj jezik. Dodatno težavo pa predstavlja uvajanje angleščine, ki je za otroke drugi tuji jezik, ki ga morajo usvojiti. Učiteljice menijo, da bodo morale začeti poučevati slovenski jezik po metodah poučevanja tujega jezika. Po njihovem mnenju pa bi bilo nujno, da bi ravnateljstva določila smernice in načela za vpisovanje otrok v slovenske šole v Italiji.

Nadalje smo iz pogovorov z učiteljicami ugotovili druge posebnosti poučevanja tujega jezika za učence z disleksijo v dvojezičnem okolju in jih bomo zato predstavili v nadaljevanju. Posebnost slovenskih šol v Italiji je, da so načini upravljanja posameznih šol zelo različni. Zaradi tega ni mogoče jasno opisati, kako delujejo ravnateljstva, šole in učiteljski zbori.

Ravnateljstva po navadi ne organizirajo nobenih tečajev za učitelje, ampak jih spodbujajo in jim predlagajo tečaje ter dodatna usposabljanja. Učitelji so večinoma zelo samostojni in se sami odločijo, ali se bodo udeležili dodatnih izobraževanj. Izobraževanja

pa za nekatere učitelje predstavljajo dodatno delo in se jih zato ne udeležujejo. Učitelji ki niso seznanjeni s temo specifičnih učnih težav, tem učencem ne morejo nuditi ustrezne podpore in pomoči. Učenci, ki imajo učne težave, so potemtakem prikrajšani in lahko vsakodnevno doživljajo hude stiske.

V slovenskih šolah v Italiji je še toliko bolj pomembno, da so učitelji ozaveščeni o značilnostih učencev s specifičnimi učnimi težavami in specifičnih metodah poučevanja in preverjanja znanja, saj na šolah nimajo strokovnjakov, s katerimi bi se lahko posvetovali. Poleg tega, v nasprotju z osnovnimi šolami v Sloveniji, v osnovnih šolah v Italiji ne izvajajo diagnostičnega nareka za prepoznavanje učencev z učnimi težavami. Temu sledi, da morajo biti učitelji v Italiji usposobljeni za odkrivanje in prepoznavanje teh učencev in poznati potrebne metode pomoči in podpore za te otroke. Poleg tega imajo učitelji zelo malo dodatnih učnih ur za delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami, zato morajo skušati posameznikom pomagati med poukom na čimbolj učinkovit način.

Naslednja posebnost slovenskih šol v Italiji, ki vpliva na poučevanje vseh šolskih predmetov, je slaba opremljenost šol z IKT. Le nekatere šole so opremljene z interaktivnimi tablam, vendar nimajo interaktivnih tabel v vsakem razredu in te večkrat ne delajo ter so preveč počasne. Interaktivne table so zelo dober pripomoček za poučevanje in učenje različnih predmetov, še posebej angleščine. Učenci se s pomočjo tehnologije lahko veliko naučijo, poslušajo zgodbe, pesmi, gledajo risanke in ob poslušanju naravnih govorcev podzavestno usvajajo naglas, ritem in izgovorjavo tujega jezika.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

Danes se šola trudi, da bi zagotovila optimalno učno okolje za vse učence, kar vključuje prilagojeno izvajanje pouka za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Trunkelj, 2016). Slednjo kategorijo otrok tvorijo učenci s težjo in težko obliko specifičnih učnih težav, tudi disleksije. Disleksija je specifična učna težava, ki je nevrolško pogojena, zajema širok spekter različnih težav (npr. težave delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, razvoja avtomatizacije veščin) in vpliva na razvoj spretnosti, povezanih z jezikom (Raduly-Zorgo, Gyarmathy in Smythe, 2010). Značilnosti učenca z disleksijo, vrsta in stopnja disleksije vplivajo na usvajanje maternega in drugega, tujega jezika. V slovenskih osnovnih šolah v Italiji in Sloveniji je angleščina prvi tuj jezik, ki se je morajo učenci naučiti. Kot navajata Davis in Braun (2008), je angleščina za osebe z disleksijo eden od najtežjih jezikov za učenje zaradi mnogih nedoslednosti v izgovarjavi in črkovanju.

Učenci z disleksijo imajo veliko težav z učenjem angleščine, zato je za njihov uspeh in napredek treba zagotoviti optimalno učno okolje, ki vključuje prilagojeno izvajanje poučevanja. Spoznali smo, da je zelo pomembno, da učitelji in starši prepoznajo motnjo disleksije. Poznati morajo težave, ki jih povzroča ta motnja, in načine pomoči otroku z disleksijo. Razumevajoče in spodbudno okolje tako v šoli kot doma omogoča učencu z disleksijo uspeh in razvoj njegovih zmožnosti. Po drugi plati pa pritisk, nerazumnost in previsoke ter neuresničljive zahteve povzročijo negativna čustva, neuspeh in razvoj nizke samopodobe (Jordan, 2002).

V magistrskem delu smo raziskovali poznavanje motnje disleksije pri učiteljih angleščine na zgodnji stopnji in kakšne možnosti imajo učiteljice za udeležbo na tečajih na tem področju, pa tudi metode in strategije poučevanja ter vrste prilagoditev pri pouku ter preverjanju in ocenjevanju znanja, ki jih učiteljice uporabljajo pri delu z učenci z disleksijo. Nadalje smo ugotavljali posebnosti učenja in poučevanja angleščine v dvojezičnem okolju.

Večina anketirancev in vse intervjuvane učiteljice imajo izkušnje s poučevanjem učencev z disleksijo. Zadovoljivo poznajo motnjo disleksije, in sicer znajo motnjo opredeliti, prepoznati učenca z disleksijo in uporabljajo različne metode poučevanja ter prilagodijo pouk in preverjanje znanja tem učencem. Večina učiteljic prepozna učence z disleksijo po težavah pri branju in pisanju. Druge težave pa so povezane z zmožnostjo koncentracije, organizacije in pomnjenja vsebin. Opazile so, da učenci z disleksijo potrebujejo veliko individualnega dela in imajo po navadi nizko samopodobo. Večkrat pa ti učenci izkažejo nadarjenosti na različnih področjih (umetnost, šport). Ugotovili smo, da

imajo učiteljice iz Slovenije in Italije enake možnosti za udeležbo na izobraževanjih za učence s specifičnimi učnimi težavami in da se jih udeležujejo na lastno pobudo. Učiteljice iz slovenskih šol v Italiji so se v glavnem udeležile tečajev, ki jih je organiziralo društvo AID (Associazione Italiana Dislessia). Učiteljice iz slovenskih šol na Primorskem pa so se udeležile raznih predavanj in pedagoških konferenc na temo učnih težav, ki jih je predlagala ali organizirala šola. Prilagoditve materialov, ki jih sodelujoče v raziskavi najbolj uporabljajo, so: (1) ustrezna velikost pisave, (2) zvočni posnetki, (3) strukturiran pregled snovi, (4) IKT. Izpostavile so tudi pomembnost dobrega učbenika, prilagojenega za učence z disleksijo. Metode, ki so po izkušnjah učiteljic uspešne in jih med poukom uporabljajo, so: (1) poučevanje v logičnem zaporedju, (2) uporaba mnemotehnik, (3) multisenzorno učenje, (4) začetno ustno urjenje, (5) sodelovalno učenje. Učiteljice iz slovenskih šol v Italiji pa so povedale tudi, da sta metoda celostnega telesnega odziva (TPR) in CLIL zelo uspešni za poučevanje angleščine učencev z disleksijo. Učiteljice prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja na podoben način, saj sledijo smernicam, ki so opredeljene v odločbi. Pri ocenjevanju ne upoštevajo napak, ki izhajajo iz motnje disleksije. Pazijo na strukturo besedila in velikost pisave. Omogočajo uporabo različnih pripomočkov (npr. preglednice, računalnik) in ponudijo druge oblike izkazovanja znanja (npr. spraševanje). Natančno določijo obseg vsebin in učencu dajo več časa za pisanje preverjanja znanja. Kar se tiče posebnosti poučevanja tujega jezika učencev z disleksijo v dvojezičnem okolju, smo ugotovili, da predhodno poznavanje italijanščine in slovenščine nima negativnega vpliva na usvajanje angleškega jezika. Nasprotno, znanje italijanščine učencem pomaga pri učenju angleščine, saj lahko na ravni besedišča med jezikoma najdemo številne podobnosti. Težava, ki se pojavlja v dvojezičnem okolju, pa je, da se v slovenske šole vpisujejo otroci, ki niso obiskovali slovenskega vrtca in se tako pri pouku v slovenskem jeziku šele začenjajo učiti slovenščine. Dodatno težavo pa predstavlja uvajanje angleščine, ki je za otroka drugi tuji jezik, ki se ga mora naučiti. Druga posebnost slovenskih šol v Italiji pa je njihova slaba opremljenost, kar onemogoča izvajanja alternativnih oblik poučevanja tujega jezika, ki bi lahko koristile vsem učencem, še posebej pa učencem z disleksijo. Poleg tega so učitelji v Italiji zelo svobodni in samostojni, vendar na šoli nimajo strokovnjakov, s katerimi bi se lahko posvetovali o prilagoditvah pouka, preverjanju znanja in metodah poučevanja za učence s specifičnimi učnimi težavami. Načini upravljanja posameznih šol so zelo različni in delo učiteljev večkrat postane stresno in težavno, zato bi veljalo razmisliti o spremembah v slovenskih osnovnih šolah v Italiji. Smiselno bi bilo, da bi ravnateljstva določila smernice in načela za vpisovanje otrok v slovenske šole v Italiji. Prav gotovo pa bi bilo treba vsako leto staršem predstaviti potek izobraževanja na dvojezični šoli in jim obrazložiti pomembnost

vključevanja otroka v slovensko skupnost ter nadaljevanje šolanja v slovenskih šolah. Zelo pomembno pa bi bilo izboljšati sistem in izobraziti učitelje na temo učnih težav, zagotoviti strokovno pomoč na šolah in opremljenost šol z IKT.

5 LITERATURA IN VIRI

- Alber, R. (2014). 6 Scaffolding Strategies to Use with Your Students. *Edutopia and George Lucas Educational Foundation*. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www.virginia.edu/blandy/blandy_web/education/MSI/Resources/Differentiation/6%20Scaffolding%20Strategies%20to%20Use%20with%20Your%20Students%20_%20Edutopia.pdf.
- Heijer, A. (2016). *Quotes by Alexander den Heijer*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.alexanderdenheijer.com/quotes>.
- Altformat.org Accessible text for learning (2019). *Top tips for creating dyslexia friendly print materials*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.altformat.org/index.asp?pid=344>.
- Anastasis Società Cooperativa Sociale (2018). *Il PEI cos'è e come funziona*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.anastasis.it/adhd/pei/>.
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*, (1–7). Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf>.
- Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B., Lesničar, B. in Zavod RS za šolstvo (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf.
- Bodnar, M. (2015). Teaching English to young learners with ADHD and dyslexia. *World Scientific News* 9, str. 37–53. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-8-2015-37-53.pdf>.
- Bon, J., Bresjanac, M., Drolec Novak, M., Jelen, N., Kržan, M., Milavec, M., Mohorko, N. in Repovš, G. (2014). *Prvi koraki v nevroznanost – Znanost o možganih*. Ljubljana: Sinapsa. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.sinapsa.org/radovedni/media/priponke/a317-Nevroznanost-2014.pdf>.
- British Dyslexia Association. (b. d.). Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.bdadyslexia.org.uk/about>.
- Branje in pisanje (disleksija). (b. d.). Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www2.arnes.si/~dbravo/bravomi/dejstva/disleksija_slo.htm.
- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51–60. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_2/bregant.pdf.
- Bregant, T. (2016). *Rast, razvoj in zorenje možganov pri dojenčku*. Nacionalni inštitut za javno zdravje, 1–5. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.zdaj.net/assets/Gradiva/>

- Gradivo-za-starse-Nasveti-in-pogovori-o-dojencku/Rast-razvoj-in-zorenje-mozganov-pri-dojencku-za-starse.pdf.
- Brizzolara, D. (2013). *La diagnosi di DSA – Chi, come, dove, quando*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.liceodini.it/wp-content/uploads/2013/04/presentazione-liceo-Di-ni-9-aprile-2013.pdf>.
- Brownell, R. (2000). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28 (29–39). Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/programmatisches/pachl.html>.
- Cimermanova, I. (2015). Teaching English as a foreign language to dyslexic learners. V Pokrivčáková, S. (ur.), *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs* (str. 39–62). Nitra: Constantine the Philosopher University. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Ivana_Cimermanova/publication/285590741_3_Teaching_English_as_a_foreign_language_to_dyslexic_learners/links/56709e1308ae5252e6f1f3ff/3-Teaching-English-as-a-foreign-language-to-dyslexic-learners.pdf.
- Costenaro, V., Daloiso, M. in Favaro, L. (2014). Teaching English to Young Learners with Dyslexia – Developing phonemic awareness through the Sound Pathways. *EL.-LE.*, 3(2), 209–230. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-324.pdf>.
- Cremaschini, M. (2017). *Differenza tra DSA, ADHD e BES*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.marilenacremaschini.it/differenza-tra-dsa-adhd-e-bes/>.
- Cummis, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?. *Sprogforum*, 7(19), 15–20. Pridobljeno s <https://inside.isb.ac.th/native-language/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>.
- Davis, D. R. in Braun, E. M. (2008). *Dar disleksije*. Ljubljana: V.B.Z.
- Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2013). *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ellis, E. S. (b. d.). How Now Brown Cow: Phoneme Awareness Activities. *Reading Rockets*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.readingrockets.org/article/how-now-brown-cow-phoneme-awareness-activities>.
- Ellis, G. in Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. UK: British Council.

- Erjavec, G. (2011). Vizualni primanjkljaj v razvojni disleksiji – smernice za detekcijo. V: Magajna, L. In Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 124–129). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/2_Prepoznavanje.pdf.
- Frost, R. (2004). *Total physical response – TPR*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr>.
- Grandi, L., Luci, A., Bertelli, M., Bianchi, E., Rossi, V., Ventriglia, L., Stella, G. in Associazione Italiana Dislessia. (2012). *Guida alla dislessia per genitori*. Ravenna: Associazione Italiana Dislessia.
- Hammond, J. in Gibbons, P. (2001). What is scaffolding?. V A. Burns in H. Joyce (ur.). *Teacher's voices 8. Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom* (str. 8–16). Macquarie University: National Center of English Language Teaching and Research. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/teachers_voices/Teachers_voices_8.pdf#page=15.
- Imrie, D. (2013). Supporting students with dyslexia: tips, tricks and techs for teachers. *The Guardian*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/sep/09/supporting-students-with-dyslexia-teachers-tips-pupils>.
- International Dyslexia Association. (2012). *At-Risk Students and the Study of Foreign Language in School*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://app.box.com/s/1bg6yjdpu20xirp1lenxfqi0zxst4h1o>.
- International Dyslexia Association. (2017). *Dyslexia In the Classroom: What Every Teacher Needs to Know*. Priročnik. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 68–79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/1_-Izbrane-teme.pdf.
- Jordan, D. R. (2002). *Overcoming dyslexia in Children, Adolescents, and Adults* (3rd Edition). Texas: Pro-Ed.
- Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G. in Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.cpi.si/files/cpi/>

- userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: pomoč in podpora* (str. 8–42). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/3_Pomoc.pdf.
- Kirby, P. (2018). A Brief History of Dyslexia. *The psychologist*, 31, 56–59. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-31/march-2018/brief-history-dyslexia>.
- Košak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M. in Pižorn, K. (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing* 36(1), 51–74.
- Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Lawrence, D. (2009). *Understanding Dyslexia: A Guide For Teachers And Parents*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335235940.pdf>.
- 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., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošter Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–29). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K. M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Martin, N. A. in Brownell, R. (2005). *Test of Auditory Processing Skills* (3rd Edition). Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0>.

- Morpus, N. (2018). Teaching Students with Dyslexia: 4 Effective Lesson Plans. *School Administration*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://blog.capterra.com/teaching-students-with-dyslexia-4-effective-lesson-plans/>.
- Mulvahill, E. (2018). 10 Ways to Scaffold Learning. *We are Teachers*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/>.
- Nicolson, I. R., Fawcett, A. J. in Dean., P (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in neurosciences*, 24(9), 508–516. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://pdfs.semanticscholar.org/d4d5/ebf40ad0e6c45844c373778eae746a6087.pdf>.
- Ohene-Djan, J. in Begum, R. (2008). *Multisensory Games for Dyslexic Children*. London: Goldsmiths University of London. Pridobljeno 26. 4. 2019, https://www.researchgate.net/profile/James_Ohene-Djan/publication/221057032_Multisensory_Games_for_Dyslexic_Children/links/574ed16308aefc38ba11fd95.pdf#page=51.
- Pavlin, A., Pezdir, N., Skodlar, B. in Slabe, Š. (2014). *Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.drustvo-bravo.si/prispevki/gradiva-za-strokovne-delavce/>.
- Pižorn, K. (2009). *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*. Pregledna evalvacijska študija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 26. 4. 2019, [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)%20pizorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)%20pizorn.pdf).
- Povše, B. (2016). *Razvijanje fonoloških spretnosti pri učencih s težavami na področju fonološkega zasedanja* (magistrska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://pefprints.pef.uni-lj.si/4310/1/Magistrsko_delo_kon%C4%8Dna_verzija2.pdf
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I. in Gyarmathy, E. (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Ramus, F. in Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit?. *The quarterly journal of experimental psychology*, 61(1), 129–141. Pridobljeno 26. 4. 2019, <http://www.lscf.net/persons/ramus/docs/QJEP08.pdf>.
- Savic, V. (2014). Total physical response (TPR) activities in teaching English to young learners. *Fizička kultura i moderno društvo*, 17, 447–454.
- Schneider, E. in Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.

- Simon, S. C. (2000). Dyslexia and Learning a Foreign Language: A personal Experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155–187. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-000-0021-7>.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 26–62). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skela, J., Sešek, U. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji. V: Pižorn, K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 220–245). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smith, M. A. (2012). *Teaching vocabulary and grammar* (Video). Future learn: Dyslexia and foreign language teaching. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia/0/steps/6765>.
- Sowell, J. (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. *English teaching forum* 55(3), 10–19. Pridobljeno 26. 4. 2019, https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_55_3_pg10-19.pdf.
- Sparks, R. L. (2013). Foreign-Language Teaching for Students With Language-Learning Problems. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, str. 1–6.
- SURS. (2018). *Svetovni dan učiteljev*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.stat.si/statweb/News/Index/7700>.
- Termania (2008-2009). *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja – metakognicija*. Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474802/metakognicija>.
- Toronto District School Board. (2009). *May is Speech, Language and Hearing Awareness Month: Visuals for Everyone*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Departments/docs/Visuals%20for%20Everyone.pdf>.
- Trunkelj, M. (2016). *Trening angleščine pri učencih z disleksijo* (magistrska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 26. 4. 2019, http://pefprints.pef.uni-lj.si/4120/1/TRUNKELJ_MAJA__magistrsko_delo_2016_pdf.pdf.
- Tušar, U. (2016). *Razvijanje pismenosti v angleščini kot tujem jeziku na razredni stopnji* (magistrska naloga). Koper: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 26. 4. 2019, https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Tusar_Urska_2016.pdf.
- TuttoDSA. (2017). *Il »Referente« DSA a scuola*. Pridobljeno 26. 4. 2019, <https://www.tuttodsa.it/il-referente-dsa-a-scuola.html>.

Vidović, E. in Drakulić, M. (2012). Teaching the concept of singularity and plurality of nouns within English lessons to children of an early age. *Metodički obzori*, 15(7), 141–154.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, str. 7105–7110.

West, G., Vadillo, M. A, Shanks, D. R. in Hulme, C. (2017). The procedural learning deficit hypothesis of language learning disorders: we see some problems. *Developmental Science*, 21(2), 1–14.

6 PRILOGE

Priloga 1: Vprašalnik o poučevanju angleščine učencev z disleksijo

Pozdravljeni, sem Brigita Gergolet, študentka podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti, Univerza na Primorskem, smer Razredni pouk. Pripravljam magistrsko nalogo z naslovom »Zgodnje učenje angleščine pri učencih z disleksijo v slovensko-italijanskem obmejnem prostoru«. Namen raziskave je ugotoviti, koliko so učitelji seznanjeni s poučevanjem otrok z disleksijo in kako bi se lahko bodoči učitelji učinkovito in uspešno pripravili na pouk tujega (angleškega) jezika z učenci z disleksijo. Vaše sodelovanje v raziskavi je zelo pomembno, saj bom le s pomočjo vaših odgovorov prišla do rezultatov, ki bodo osnova za mojo magistrsko nalogo. Za izpolnjevanje ankete boste potrebovali približno 7–10 minut časa. Anketa je anonimna, zbrani podatki pa bodo uporabljeni izključno za pripravo te magistrske naloge. Za vaše sodelovanje se vam prijazno zahvaljujem.

1. Spol:

☐ Moški.

☐ Ženski.

2. Šola, v kateri poučujete:

☐ Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

☐ Osnovna šola na Primorskem, kjer se učenci učijo italijanščino kot drugi jezik/jezik okolja.

☐ Osnovna šola drugod v Sloveniji, kjer se učenci ne učijo jezika okolja, učijo pa se angleščino kot drugi/tuji jezik.

☐ Nižja srednja šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

☐ Drugo:

3. Leta pedagoške prakse:

4. Kakšna je vaša najvišja dosežena formalna izobrazba?

☐ Srednja strokovna izobrazba.

☐ Srednja splošna izobrazba.

☐ Višja izobrazba (višja strokovna; višješolska; višješolska specialistična).

☐ Dodiplomska izobrazba (visoka strokovna; univerzitetna).

☐ Podiplomska izobrazba (specializacija; magisterij; doktorat).

☐ Drugo:

5. Ali ste se že kdaj udeležili kakšnega tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami?

☐ DA.

☐ NE.

6. V primeru, da se niste udeležili kakšnega tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Zakaj se niste udeležili nobenih tečajev ali usposabljanj za poučevanje otrok s posebnimi potrebami?

☐ Nisem imel/-a te možnosti, a bi me udeležba na takšnem izobraževanju zanimala.

☐ Imel/-a sem možnost, a se izobraževanj nisem želel/-a udeležiti.

☐ Nisem imel/-a ne možnosti ne želje za udeležbo na takšnem izobraževanju.

☐ Drugo:

7. V primeru, da ste se že kdaj udeležili kakšnega tečaja ali usposabljanja za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Tečajev in usposabljanj sem se udeležila:

☐ Na lastno pobudo.

☐ V okviru izobraževanj, ki jih organizira šola, na kateri poučujem.

☐ Drugo:

8. Kako bi ocenili svoje poznavanje motnje disleksije?

☐ 1 – Nimam znanja.

☐ 2 – Delno znanje.

☐ 3 – Osnovno znanje.

☐ 4 – Zelo dobro znanje.

 5 – Odlično znanje.

9. Kaj je disleksija po vašem mnenju?

Možnih je več odgovorov.

 Jezikovna motnja.

 Ozdravljiva bolezen.

 Gibalna oviranost.

 Obračanje črk in števil.

 Motnja hiperaktivnosti.

 Delno podedovana motnja.

 Nevrološka motnja.

 Drugo:

10. Ali ste že kdaj učili otroka z motnjo disleksije?

 DA.

 NE.

11. V primeru, da ste že kdaj učili otroka z motnjo disleksije, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Na kakšne načine ste prepoznali učenca z motnjo disleksije? Kakšne razlike ste opazili na kognitivni in vedenjski ravni med učenci z disleksijo in njihovimi vrstniki?

12. V primeru, da še niste poučevali otroka z disleksijo, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Kako uspešne se vam zdijo našteje metode in strategije pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo?

	Ne vem	Neuspešno	Delno uspešno	Zelo uspešno
Multisenzorno učenje	☐	☐	☐	☐
Začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure)	☐	☐	☐	☐
EksPLICITNO učenje povezave med grafemi in fonemi	☐	☐	☐	☐
Pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku	☐	☐	☐	☐
Uporaba skupinske oblike dela	☐	☐	☐	☐
Uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime itd.)	☐	☐	☐	☐
Bralne in/ali komunikacijske vaje v parih	☐	☐	☐	☐
Omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta	☐	☐	☐	☐
Poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu)	☐	☐	☐	☐
Drugo:	☐	☐	☐	☐

13. V primeru, da ste že poučevali otroka z disleksijo, prosim, odgovorite na naslednja vprašanja. Katere prilagoditve (pripomočki, materiali) ste uporabili za poučevanje angleškega jezika za učence z disleksijo?

Možnih je več odgovorov.

- ☐ Uporaba barvnega papirja (mat, nebleščeč, neprosojen papir).
- ☐ Ustrezna velikost pisave (14–18 pt).
- ☐ Uporaba zvočnih posnetkov.
- ☐ Poenostavitev pisnih navodil.
- ☐ Strukturiran pregled snovi (povzetki, grafične predstavitve, kazalo obravnavane

snovi).

 Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT).

 Drugo:

14. V primeru, da ste že poučevali otroka z disleksijo, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Katere metode in strategije poučevanja angleščine za otroke z disleksijo uporabljate?

Možnih je več odgovorov.

 Multisenzorno učenje.

 Začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure).

 Eksplicitno učenje povezave med grafemi in fonemi.

 Pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku.

 Bralne in/ali komunikacijske vaje v parih.

 Omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta.

 Poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu).

 Uporaba skupinske oblike dela.

 Uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime itd.).

 Drugo:

15. V primeru, da ste že poučevali otroka z disleksijo, prosim, odgovorite na naslednje vprašanje. Glede na vaše izkušnje, kako uspešne se vam zdijo našte metode in strategije pri poučevanju angleščine za otroke z disleksijo?

	Ne uporabljam	Neuspešno	Delno uspešno	Zelo uspešno
Multisenzorno učenje				
Začetno ustno urjenje (pogovor kot rutina na začetku ure)				
EksPLICITNO učenje povezave med grafemi in fonemi				
Pojasnjevanje slovničnih pravil v maternem jeziku				
Uporaba skupinske oblike dela				
Uporaba mnemotehnik za lažje pomnjenje (pesmi, rime itd.)				
Bralne in/ali komunikacijske vaje v parih				
Omogočanje časa za vajo in ponavljanje posameznega koncepta				
Poučevanje v logičnem zaporedju (od posameznega h kompleksnemu)				
Drugo:				

16. Kako ocenjujete znanje učenca, kadar opazite, da ima v izkazovanju znanja izrazita odstopanja v primeru pisnega in ustnega ocenjevanja?

Priloga 2: Intervju za učitelje iz slovensko-italijanskega obmejnega prostora

Vprašalnik vsebuje dodatno vprašanje za učiteljice iz slovenskih šol v Italiji, tj. vprašanje o vplivu predhodnega poznavanja dveh jezikov (italijanskega in slovenskega jezika) na usvajanje tretjega jezika (angleščine).

INTERVJU O POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA (ANGLEŠČINE) PRI UČENCIH Z DISLEKSIJO

Pozdravljeni, sem Brigita Gergolet, študentka prvega letnika podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti, Univerza na Primorskem, smer Razredni pouk. Potrebovala bi vaše splošne podatke, mnenja in izkušnje za svoje magistrsko delo »Zgodnje učenje angleščine pri učencih z disleksijo v slovensko-italijanskem obmejnem prostoru«. Intervju je povsem anonimen in vaši odgovori bodo uporabljeni in prikazani le v študijske namene.

1. Koliko let že poučujete angleščino?
2. Kakšne so vaše izkušnje pri poučevanju angleščine otrok z motnjo disleksije? Ali se vam zdi, da postaja ta motnja iz leta v leto bolj razširjena? Zakaj tako menite?
3. V kolikšni meri ste seznanjeni z motnjo disleksije? Ste morda obiskovali tečaj ali dodatno usposabljanje za poučevanje otrok s posebnimi potrebami? Menite, da bi bilo to potrebno/koristno?
4. Kako se pripravite na učno uro angleščine z otrokom/-ki z disleksijo? Ali sodelujete z drugimi učitelji, ko izbirate metode poučevanja in pripomočke? Na kakšen način?
5. Kako prepoznate učenca z disleksijo? Katere so najbolj očitne razlike med učenci z disleksijo in ostalimi vrstniki?
6. V kolikšni meri uporabite slovenski jezik med učnimi urami angleščine? Ali menite, da je uporaba slovenskega jezika nujna/potrebna za otroke z disleksijo? V katerih primerih?
7. Kako predhodno poznavanje dveh jezikov (italijanščine in slovenščine) vpliva na usvajanje tretjega tujega jezika (angleščine)? Kako bi utemeljili ta vpliv?
8. Na kakšne načine organizirate učno uro angleščine, če imate v razredu otroka/-e z motnjo disleksije? Katere materiale in pripomočke uporabljate?
9. Katere sposobnosti (angl. skills) poskušate čim bolj razviti pri učencih z disleksijo? Katere metode in strategije pri tem uporabite?
10. Ali ste morda opazili nekatere skupne značilnosti, nadarjenosti in/ali prednosti učencev z disleksijo in če ste jih opazili, katere so?

11. Katere aktivnosti predstavljajo problem za učence z disleksijo? Kako jim te aktivnosti prilagodite?
12. Kako ocenjujete znanje učenca, kadar opazite, da ima v izkazovanju znanja izrazita odstopanja v primeru pisnega in ustnega ocenjevanja?
13. Kakšen bi bil po vaši presoji primer dobre prakse oziroma dobro zastavljene in uspešne učne ure angleščine za učence z disleksijo? Kakšne so vaše izkušnje z morebitnimi primeri slabe prakse?