


# Navodila

ZA PRILAGOJENO IZVAJANJE PROGRAMA  
OSNOVNE ŠOLE Z DODATNO STROKOVNO POMOČJO



Primanjkljaji  
na posameznih  
področjih učenja



# Navodila

ZA PRILAGOJENO IZVAJANJE PROGRAMA OSNOVNE  
ŠOLE Z DODATNO STROKOVNO POMOČJO



PRIMANJKLJAJI NA  
POSAMEZNIH PODROČJIH  
UČENJA

**Uvod**, ki se nanaša na usmerjanje vseh skupin otrok s posebnimi potrebami v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, je pripravila *Nacionalna komisija za prenavo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami* pod vodstvom **dr. Staneta Koširja**.

Drugi člani in članice NK: **dr. Darko Opara, dr. Majda Končar, dr. Lidija Magajna, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Mojca Peček Čuk in Nives Molan.**

Strokovna redakcija **Janja Cotič Pajntar**

**Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je pripravila od NK imenovana Področna skupina za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** pod vodstvom:

**dr. Marije Kavkler.**

Druge članice in član PS: **Ksenija Bregar Golobič, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Mojca Klug, dr. Lidija Magajna, dr. Sonja Pečjak in Herman Vernik.**

Strokovna redakcija **Ksenija Bregar Golobič**

Izdal in založil **Zavod Republike Slovenije za šolstvo**

Predstavniki založbe **mag. Gregor Mohorčič**

Uredila **Andreja Nagode**

Jezikovni pregled **Tatjana Ličen**

Oblikovanje **Suzana Kogoj**

Prelom in tisk **Birografika BORI d. o. o., Ljubljana**

Naklada 2.800

Prvi natis

Ljubljana, 2008

Sprejeto na 57. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 17. 4. 2003.

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.



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

376.1

OTROCI s primanjkljaji na posameznih področjih učenja : navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo / [Stane Košir ... et al.]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

ISBN 978-961-234-656-0

1. Košir, Stanislav, 1947-  
238883584

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršni koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

# KAZALO

---

<b>I. UVOD</b>	5
<b>1 Načela vzgoje in izobraževanja</b>	5
<b>2 Učenci s posebnimi potrebami</b>	6
<b>3 Klima na šoli in v oddelku</b>	7
<b>4 Sodelovanje staršev</b>	7
<b>5 Strokovni delavci</b>	8
<b>II. NAVODILA ZA PRILAGOJENO IZVAJANJE PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE Z DODATNO STROKOVNO POMOČJO</b>	10
<b>1 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja</b>	10
1.1 Opredelitev »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«/kriteriji	10
1.2 Vrste specifičnih učnih težav in specifični kognitivni primanjkljaji	13
1.2.1 Specifične učne težave	14
1.2.1.1 Primanjkljaji na področju branja, pravopisa in pisanja	14
1.2.1.2 Primanjkljaji pri učenju matematike	15
1.2.1.3 Nebesedne motnje učenja	16
1.2.1.4 Dispraksija	16
1.2.2 Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje	16
1.3 Kognitivni primanjkljaji in posledice na različnih področjih učenja	17
<b>2 Prilagojeno izvajanje in dodatna strokovna pomoč</b>	20
2.1 Organizacija pouka	20
2.1.1 Prostor	20
2.1.2 Didaktični pripomočki in oprema	21
2.1.3 Strokovni delavci	21
2.2 Organizacija časa	22
2.3 Izvajanje pouka	23
2.3.1 Poučevanje in učenje	23
2.3.1.1 Splošna didaktično-metodična načela poučevanja	23
2.3.1.2 Učinkovite strategije poučevanja za učence s PPPU	25
2.3.1.3 Prilagajanje domačih nalog in drugih zahtev za delo doma	26
2.3.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja	27
<b>III. VIRI IN LITERATURA</b>	29



# I. UVOD

Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami so pripravljena na podlagi vsebinskih izhodišč za prenovo vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji, ki so opredeljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (MŠŠ, 1995) in ob upoštevanju Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96, 33/97, 59/01) ter Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/00).

Navodila so namenjena vsem strokovnim delavcem, ki bodo poučevali otroke s posebnimi potrebami, **usmerjene** v izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 54/00, 5. člen).

## 1 Načela vzgoje in izobraževanja

---

Za vzgojo in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem izobraževanju so poleg splošnih načel pomembna še predvsem naslednja:

- načelo integracije kot sodobne oblike izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami;
- načelo zagotovitve ustreznih razmer, ki bodo temelj za uspešno učenje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami;
- načelo enakih možnosti, s hkratnim upoštevanjem drugačnosti otrok in mladostnikov narekuje takšno naravnost vzgoje in izobraževanja, ki bo zagotavljala otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju čim bolj preseči posledice motenj, primanjkljajev ali ovir;
- načelo pravice do izbire, ki pomeni, da je treba otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim staršem zagotoviti pravico do izbire šole, ki ima zagotovljene možnosti za izvajanje ustreznega programa;
- načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami

precej odvisna od staršev, zato jih je treba vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki oz. mladostniki ter evalvacijo otrokovega napredovanja;

- načelo organiziranja izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami čim bližje domu sledi načelu, da tudi otrok, s posebnimi potrebami, če je le mogoče, ne bi izločali iz družinskega in socialnega okolja;
- načelo individualiziranega pristopa z diferenciranimi in individualiziranimi programi, ki upoštevajo otrokove oz. mladostnikove sposobnosti, pa tudi primanjkljaje in možnosti za doseganje standardov znanja,
- načelo kontinuiranosti programov zagotavlja fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja;
- načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, ki otrokom omogoča čimprejšnjo pomoč;
- načelo interdisciplinarnosti zahteva, da v vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami sodelujejo različni strokovnjaki (s področja šolstva, zdravstva in socialnega varstva), da bodo otrokove oz. mladostnikove potrebe celovito zaznane in da bo spremljanje njegovega učenja in razvoja celostno.

## 2 Učenci s posebnimi potrebami

---

V Izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci, za katere komisije za usmerjanje presodijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo, predvidoma s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja, določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku osnovne šole za razred, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami.

V skladu s 27., 28., 29. in 30. členom Zakona o usmerjanju (Ur. l. RS, št. 54/00) mora strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj, na šoli za otroka s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovnjaki, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi otrokovi starši. Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. pri predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Z vsemi predvidenimi prilagoditvami naj bi otroku s posebnimi potrebami omogočili doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja razreda, v katerega bo vključen. Mogoče prilagoditve so v navodilih našteje in opisane za posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami.



### 3 Klima na šoli in v oddelku

---

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v šolo oz. oddelek je treba posebno pozornost nameniti ustvarjanju pozitivnega ozračja. Nepoznavanje drugačnosti otrok s posebnimi potrebami lahko med drugimi učenci v oddelku oz. na šoli okrepi morebitne predsodke ali ustvari nesposobno klimo. Zato je pomembno »pripraviti« otroke na vključitev otroka s posebnimi potrebami tako, da jim ponudimo čim več informacij in možnost spraševanja.

Le tako se bodo izognili številnim odprtim ali neizrečenim vprašanjem, strahu, negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb ter tako tudi neprijetnim situacijam, ki bi lahko vplivale na izvajanje pouka.

Prav tako je treba otroku s posebnimi potrebami predstaviti in ozavestiti vzroke in naravo njegovih posebnih potreb in ga razbremeniti občutka krivde, ki je pogost ob težavah, ki jih ima lahko na različnih razvojnih in učnih področjih. Tako kot za vse otroke je za otroka s posebnimi potrebami še pomembnejše, da se v oddelku čuti sprejetega in varnega, saj je to pogoj za vzpostavljanje socialnih interakcij, za komunikacijo in tudi uspešno učenje.

### 4 Sodelovanje staršev

---

Zgolj uveljavljene oblike dela s starši praviloma niso dovolj za učinkovito vključevanje otrok s posebnimi potrebami in morebitno reševanje problematike v odnosih med učenci, strokovnimi delavci in starši vseh otrok in otrok s posebnimi potrebami. Nepoznavanje problematike, ki je povezana z vključitvijo otrok s posebnimi potrebami v šolo (oddelek) lahko sproža različna odzivanja staršev drugih otrok. Zato je pomembno posebno pozornost nameniti tudi načrtovanju sodelovanja s starši. Sodelovanje naj poteka na najmanj treh ravneh:

- s starši vseh otrok na šoli,
- s starši otrok v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami, in
- s starši otroka s posebnimi potrebami.

V okviru šole naj bo poskrbljeno za izobraževanje in seznanjanje vseh staršev o otrocih s posebnimi potrebami ter o njihovih možnostih za vključevanje v šolo, ki ima lahko prednosti za otroka s posebnimi potrebami in za vse druge otroke. Starši naj spoznajo sprejete zakonske in programske prilagoditve, ki so namenjene otrokom s posebnimi potrebami.

Starše otrok v oddelku, v katerega bo vključen otrok s posebnimi potrebami, pogosto skrbi, da bo vključitev takega otroka negativno vplivala na delo in odnose v

oddelku, da bodo zato njihovi otroci prikrajšani za pozornost učitelja, delo v takem oddelku pa morda manj učinkovito. Šola mora starše razbremeniti te skrbi, saj bodo sicer neustrezno vplivali na stališča svojih otrok in tako onemogočali sprejemanje otroka s posebnimi potrebami. Staršem predstavimo konkretnega otroka, ki bo vključen na šolo oz. v oddelek.

Tudi starši otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v šolo, imajo različna pričakovanja do otroka in šole, zato se bodo strokovni delavci srečevali z različno odzivnostjo staršev, pogosto tudi neracionalno, in željo po sodelovanju. Pomembno je, da si pri starših pridobijo zaupanje in jih razbremenijo strahu ob vključitvi njihovega otroka v program osnovne šole. Za uspešno sodelovanje z njimi je izjemno pomembno usklajeno timsko interdisciplinarno delovanje vseh strokovnih delavcev na šoli. Starši otroka s posebnimi potrebami imajo po Zakonu o usmerjanju (Ur. l. RS, št. 54/00, 28. člen) pravico do sodelovanja pri pripravi individualiziranega programa za otroka. Vključitev otroka v šolo bo učinkovitejša, če bo šola vzpostavila sodelovanje staršev pri ugotavljanju otrokovih močnih področij in težav, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa. Šola naj jih seznaní z njihovo vlogo pri sistematičnem spremljanju otrokovega razvoja in učenja. Starši lahko otroka spremljajo tudi v drugem, domačem okolju in zaznajo morebitno drugačno vedenje. Informacije o otrokovem delovanju doma, njegovih vedenjskih vzorcih, učnih navadah, spretnostih, interesih, motivaciji itd. bodo strokovnim delavcem v veliko pomoč pri prepoznavanju otrokovih močnih področij. Sodelovanje med starši in šolo pomeni tudi skupno odgovornost za doseganje ciljev, zato je pomembno razmejiti in določiti obseg dela vsakega vključenega v programu ter obremenitve otroka v šoli in doma, vlogo, pristojnosti in odgovornost staršev in strokovnih delavcev pri izvajanju programa.

## 5 Strokovni delavci

---

Pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami v program osnovne šole imajo pomembno vlogo različni strokovni delavci – odvisno tudi od posebnih potreb otroka, ki so vključeni na šolo.

V Odločbi o usmeritvi otroka v »Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo« so poleg drugih zahtev določeni tudi: obseg dodatne strokovne pomoči in način izvajanja te pomoči v okviru tedenske obremenitve otroka ter strokovni delavec, ki to pomoč izvaja.

Šola mora otroku s posebnimi potrebami, skladno z odločbo, zagotoviti možnosti za doseganje optimalnega razvoja. Za uspešno interdisciplinarno in usklajeno timsko delo na vseh stopnjah procesa načrtovanja, izvajanja in evalvacije programa za otroka se morajo strokovni delavci stalno strokovno spopolnjevati. Pomembno je predvsem pridobivanje in poglobljanje znanja s področja problematike otrok po-

sebnimi potrebami, znanja, ki jih potrebujejo za konkretno delo s posameznim otrokom s posebnimi potrebami, za uspešno komunikacijo, timski pristop dela in delo s starši. Strokovni delavci na šoli naj bi načrtovali svoje strokovno sodelovanje ob sodelovanju z morebitnim defektologom ustrezne usmeritve, ki na šoli omogoča otroku dodatno strokovno pomoč.

**Ravnatelj** šole ima pomembno vlogo pri zagotavljanju možnosti za doseganje optimalnega razvoja vsakega učenca. Njegove dejavnosti naj bodo usmerjene predvsem v skrb za zagotavljanje ustreznih materialnih in kadrovskih razmer, ki so potrebni za delo z otrokom s posebnimi potrebami. Pri tem je pomembno, da spoštuje profesionalno etiko in da ga pri zagotavljanju strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami, vodijo le potrebe otroka. Pomembno je, da pozna strokovna izhodišča vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v RS, ustrezno področno zakonodajo, veljavne standarde in normative za vključevanje otrok v program osnovne šole ter da ima pozitiven odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo. Subtilno mora pristopiti tudi k letni organizaciji dela šole.

**Svetovalni delavci** se glede na svojo strokovno usmeritev vključujejo v delo z otrokom s posebnimi potrebami. Če šola nima vseh strokovnih delavcev, ki bi bili potrebni za uspešno delo z otroki s posebnimi potrebami, se za pomoč obrnejo na strokovnjake v svetovalnih centrih, mentalnih oddelkih zdravstvenih domov ali pedopsihiatričnih služb v bolnišnicah.

**Učitelj** preživi največ časa z otrokom s posebnimi potrebami in ima zato v učnem procesu najbolj odgovorno nalogo. Ta zahteva od njega predvsem poznavanje otroka s posebnimi potrebami in pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb. Poleg svojih strokovnih kompetentnosti, ki si jih je pridobil v študiju, pa mora znanje dopoljevati z znanji s področja dela z otroki s posebnimi potrebami.

**Učitelj v oddelku podaljšanega bivanja** ima veliko možnosti za uresničevanje ciljev otroka s posebnimi potrebami. Delo v manjših skupinah, v skupinah po interesih otrok, mu omogoča veliko možnosti za uresničevanje ciljev, postavljenih v individualiziranem programu otroka, še posebej pomembne pa so številne življenjske priložnosti za urjenje socialnih veščin otrok in vključevanje v socialno okolje.

**Defektolog** lahko izvaja dodatno strokovno pomoč za otroka s posebnimi potrebami. Za njegovo uspešno delo je pomembno nenehno stalno strokovno sodelovanje z učiteljem oz. z učitelji otroka s posebnimi potrebami in njegovimi starši.

Pri interdisciplinarnem delu različnih strokovnjakov je pomembno, da se vsi vključeni zavedajo, da so tudi strokovni delavci ljudje z različnimi teoretičnimi znanji, izkušnjami in osebnimi lastnostmi, ki vplivajo na njihovo delovanje, in da je pomembno upoštevanje strokovnega mnenja različnih strokovnjakov in iskanje skupnih rešitev. Samo z medsebojno diskusijo in skupnim reševanjem težav bodo strokovnjaki našli najučinkovitejše oblike dela s posameznikom.

# II. NAVODILA ZA PRILAGOJENO IZVAJANJE PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE Z DODATNO STROKOVNO POMOČJO

## 1 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja<sup>1</sup>

---

### 1.1 Opredelitev »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«/kriteriji

Izraz **primanjkljaji na posameznih področjih učenja**<sup>2</sup> označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja). Težave, motnje pri učenju, ki sodijo v to skupino, so **notranje, nevrofiziološke narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami**

<sup>1</sup> V Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, ki so bila sprejeta na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (2003), redakcijsko vključujemo poglavje, v katerem z obrazložitvijo predstavljamo skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki jo je v šolski prostor vpeljal *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000), vključno s kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev na posameznih področjih učenja (sicer v manj razčlenjeni obliki objavljeni v *Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*, 2004).

<sup>2</sup> V nadaljevanju besedila bomo večkrat namesto izraza »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« uporabljali okrajšavo PPPU in namesto »učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« UPPPU.

**v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.**

Ker so zelo raznolika oblika motenj notranje narave, zahteva ugotavljanje tipa motnje, narave in izraženosti primanjkljajev **uporabo specialnih postopkov in specialističnih pregledov**. Ugotavljanje in določanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja zahteva interdisciplinarni pristop, sodelovanje otroka in staršev, učitelja in šolske svetovalne službe, specialista šolske ali klinične psihologije, defektologije, pedopsihiatrije ipd.

Ker so tudi splošne učne težave zelo različne, je treba opraviti **ustrezne diferencialno-diagnostične postopke ob upoštevanju kriterijev za določanje SPECIFIČNIH učnih težav** (za razmejevanje od splošnih učnih težav) **in kriterijev za določanje TEŽJE oblike specifičnih učnih težav**, *imenovane primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (za razmejevanje od lažjih oblik specifičnih učnih težav), kriterijev, ki so jih številni strokovnjaki različnih disciplin izoblikovali na podlagi večdesetletnih izkušenj.

### 1.1.1 Kriteriji za prepoznavanje specifičnih učnih težav

Splošne učne težave se lahko pojavljajo skupaj s specifičnimi ali pa tudi ne. Prav zato je učni neuspeh sicer nujen, ne pa zadosten kriterij za prepoznavanje specifičnih učnih težav. Da bi pri učencu lahko ugotovili **specifične učne težave**, moramo to **dokazati s pomočjo vseh** naslednjih petih kriterijev:

- **prvi kriterij** – neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja;
- **drugi kriterij** – obsežne in izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju (pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah), ki so izražene do te mere, da učencu onemogočajo napredovanje pri učenju;
- **tretji kriterij** – učenčeva slabša učna učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij (tj. sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev, nalog) ter motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij, hitrost usvajanja znanja);
- **četrti kriterij** – motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itn. Med najpomembnejšimi procesi, ki jih je pri učencu z učnimi težavami treba preučiti, sta pozornost in spomin. Ugotavljanje primanjkljajev ali motenosti psiholoških procesov pomeni ugotavljanje primanjkljajev ali motenosti v predelovanju (procesiranju) informacij, ki je posledica tega, kako možgani sprejemajo, uporabljajo, shranjujejo, prikličejo in izražajo informacije. Za učenje so ključni naslednji načini in vidiki predelovanja informacij: vidno, slušno, zaporedno/racionalno in konceptualno/celostno predelovanje, hitrost predelovanja in pozornost;
- **peti kriterij** – izključenost okvar čutil (vida, sluha), motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja

kot glavnih povzročiteljev težav pri učenju. Okvare čutil, motnje v duševnem razvoju itn. se sicer lahko pojavljajo skupaj z glavnim povzročiteljem, pomembno je, da jih izključimo kot glavne povzročitelje.

### 1.1.2 Kriteriji za prepoznavanje nižje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav ali prepoznavanje »otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« za namen usmerjanja

Glede na stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj na posameznih področjih učenja delimo **specifične** učne težave na dve skupini: *nižjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje lažje in del zmernih specifičnih učnih težav (»učne težave«), in *višjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje del zmernih, predvsem pa hujše in najhujše specifične učne težave (»primanjkljaji na posameznih področjih učenja«). Učence s specifičnimi učnimi težavami nižje stopnje ne usmerjamo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. **V program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo usmerjamo učence s specifičnimi učnimi težavami višje stopnje.**

Za **nižjo stopnjo težavnosti** je značilno:

- Izvajanje na večini področij kurikula je znotraj območja, ki se pričakuje pri večini vrstnikov. Izvajanje na enem ali več področjih (branje, pisanje, računanje) je nižje od pričakovanega (npr. na spodnji meji pričakovanega).
- Učenec dosega pri nekaterih specifičnih temeljnih veščinah (npr. pri branju, pisanju, štetju, računanju itd.) raven, ki še zadostuje za zadovoljivo delovanje v okviru kurikula kot celote (tj. doseganje predpisanih standardov znanja), vendar predstavlja raven obvladanja večšine oviro za napredovanje v skladu z njegovimi zmožnostmi in drugimi dosežki.
- Metode »dobre poučevalne prakse« pri rednem in dopolnilnem pouku ne zado- stujejo za premostitev zgoraj omenjenih težav, zato potrebuje druge individualne ali skupinske oblike pomoči, ki jih izvajajo učitelji, svetovalni delavci in/ali mobilni specialni pedagogi.
- Pri učencu lahko opazimo izogibanje obveznostim ali doživljanje frustracij pri nalogah, ki zahtevajo rabo njegovih šibkih funkcij, pripravljen pa se je lotiti reševanja drugih nalog.

Za **višjo stopnjo težavnosti** je značilno:

- Učencu pomanjkljivo obvladovanje temeljnih spretnosti otežuje sledenje in napredovanje na širših področjih kurikula (npr. pismenost je na ravni, ki otroku zelo otežuje dostop do pisnih materialov ali izvajanje pisnih nalog na katerem koli področju kurikula).
- Kljub skrbno zasnovanim (ciljno usmerjenim) oblikam pomoči ni opaznega napredka na področjih specifičnih primanjkljajev.

- Tudi različni alternativni pristopi in poskusi kompenziranja specifičnih primanjkljajev niso učinkoviti in ne zagotavljajo zadostnega napredovanja v okviru zahtev kurikula oziroma izobraževalnega programa (učnih načrtov).
- Pri učencu sta frustracija in oškodovano samospoštovanje kot posledica zgoraj omenjenih težav izražena do te mere, da postane splošno nemotiviran za učenje, izostaja od pouka, izrazijo se čustvene in/ali vedenjske težave.
- Učenci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami potrebujejo dodatno specialno strokovno pomoč, ki jo izvajajo specialni pedagogi ali učitelji na svojem predmetnem področju, če so se izpopolnjevali za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja se med šolanjem kažejo na različne načine in prizadenejo mnoge vidike posameznikovega življenja (šolanje ali delo, življenjski ritem in odnose v družinskem in širšem socialnem okolju). **Nekateri učenci imajo več primanjkljajev, ki se med sabo prekrivajo, pri drugih pa so primanjkljaji izrazito izolirani in le malo vplivajo na druga področja njihovega življenja** (npr. izraziti primanjkljaji na področju pozornosti in nadzora vedenja se kažejo na mnogih področjih otrokovega življenja, izrazite motnje v predelovanju glasov pri pisnem sporazumevanju pa posameznika ovirajo na ožjih področjih). **Neuspehi zaradi PPPU pri učencu pogosto povzročajo doživljanje frustracije, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo otrokovih šibkih področij.** Primanjkljaji lahko ovirajo posameznikovo učinkovitost vse življenje.

## 1.2 Vrste specifičnih učnih težav in specifični kognitivni primanjkljaji

Učenci s specifičnimi učnimi težavami oz. primanjkljaji ne predelujejo dražljajev tako kot vrstniki, zato so nekatere poti učenja ovirane. Učinkovitost sprejemanja in izražanja informacij je zaradi kognitivnih primanjkljajev na nekaterih področjih zmanjšana. **Na teh področjih se zato težko učijo na tradicionalen način in s hitrostjo, ki je sprejemljiva za njihove vrstnike.**

Med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja spadajo *učenci s težjo obliko specifičnih učnih težav in učenci z močno izraženimi primanjkljaji na področju pozornosti in nadzora vedenja*. **Čprav se obe obliki motenosti precej prekrivata** (od 30 do 40 odstotkov učencev s specifičnimi motnjami učenja ima tudi motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje), **gre za dve različni nevrološki motnji učenja, ki zahtevata različen pristop**<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Obe vrsti težav/motenj sta podrobneje predstavljeni v **Konceptu dela Učne težave v osnovni šoli** (ki je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje v oktobru 2007): v poglavju o podskupinah učnih težav (v podpoglavju IV.1 »Lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave« in v podpoglavju IV.2 »Učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti«. V nadaljevanju sledi nekoliko krajša predstavitev, ki pa je dodatno podprta z nekaterimi pomembnimi viri in podatki.

## 1.2.1 Specifične učne težave

Mednarodne klasifikacije specifičnih težav, motenj pri učenju:

### ICD 10 - Specifične razvojne motnje šolskih veščin<sup>4</sup>:

- F 81.0 Specifične motnje branja
- F 81.1 Specifične pravopisne motnje
- F 81.2 Specifične motnje aritmetičnih veščin
- F 81.3 Mešane motnje šolskih veščin
- F 81.8 Druge razvojne motnje šolskih veščin
- F 81.9 Nespecificirane razvojne motnje šolskih veščin

### DSM IV.- Motnje učenja<sup>5</sup>:

- 315.0 Motnje branja
- 315.1 Matematične motnje
- 315.2 Motnje pisnega izražanja

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- *vpletenost slušno-vizualnih procesov*, ki zadeva motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, ki temeljijo na jeziku (nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.) ter
- *vpletenost vizualno-motoričnih procesov*, ki zadeva težave pri pisanju (disgrafija), težave pri matematiki (spacialna diskalkulija), težave pri načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) in primanjkljaje na področju socialnih veščin.

### 1.2.1.1 Primanjkljaji na področju branja, pravopisa in pisanja (disleksija)

Disleksija (specifična motnja branja in pisanja) je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pravega pisanja. Spremljajoče težave so lahko na področju hitrosti predelovanja informacij, kratkoročnega spomina, pravega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, ustnega izražanja in motoričnih spretnosti.

Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisnega jezika, ki vključuje abecedno, številčno in glasbeno notacijo.<sup>6</sup> Operativna opredelitev disleksije<sup>7</sup> navaja prisotnost disleksije, ko se pri posamezniku ne razvije avtomatizacija prepoznavanja besed oziroma ko ta proces poteka nepopolno ali z velikimi težavami.

Težave ljudi z disleksijo se kažejo tako pri branju, pisanju kot tudi v matematiki in pri drugih dejavnostih, ki zahtevajo prevajanje in manipuliranje simbolov (npr. glasbenem zapisu).

<sup>4</sup> Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodstvenih zdravstvenih problemov za statistične namene, ICD-10 (1995). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

<sup>5</sup> American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic Criteria from DSM IV*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

<sup>6</sup> Povzeto po opredelitvi *Britanskega združenja za disleksijo*.

<sup>7</sup> Povzeto po opredelitvi *Nizozemskega zdravstvenega sveta*.



Disleksijo spremljajo naslednji značilni primanjkljaji oziroma značilnosti kognitivnega funkcioniranja:

- *motnje v fonološkem (glasovnem) procesiranju;*
- *primanjkljaji v delovnem pomnjenju (težave pri ohranjanju verbalnega gradiva v delovnem spominu, še posebej nesmiselnih besed, ki zahtevajo mehanično pomnjenje zaporedij glasov);*
- *težave pri poimenovanju barv, simbolov, težave pri manipuliranju abstraktnih pojmov levo – desno, merskih enot, kemičnih formulah);*
- *težnje k vizualnemu mišljenju (dobre vizualno-prostorske zmožnosti);*
- *primanjkljaji v zaznavanju časa;*
- *znižan psihomotorični tempo.*

### 1.2.1.2 Primanjkljaji pri učenju matematike

Primanjkljaje pri učenju matematike delimo na diskalkulijo in specifične učne težave pri aritmetiki.

**Učenci z diskalkulijo** imajo kljub normalni inteligentnosti velike težave pri učenju matematike. Prisotne so izrazitejšje učne težave na področju matematičnega konceptualnega (pojmovnega), deklarativnega (obvladovanja aritmetičnih dejstev) in proceduralnega znanja (obvladovanja aritmetičnih postopkov). Slabše obvladajo že predpogoje za učenje aritmetike (štetje, mestne vrednosti, velikostne odnose itd.) ter uporabljajo razvojno manj razvite strategije reševanja aritmetičnih problemov, zato probleme rešujejo počasi in manj točno.

**Učenci s spacialno (prostorsko) diskalkulijo** imajo težave pri matematiki zaradi nezmožnosti vizualizacije matematike, bolj izrazite postanejo te težave ob poznejšem učenju geometrije in reševanju enačb. Spremlja jih vrsta težav pri prostorski orientaciji, predvidevanju, prerisovanju. Pogosto pa jih spremljajo tudi težave na področju socialne kognicije in nebesedne komunikacije. Na jezikovnem področju so lahko težave na področju pomenoslovja, skladnje in pragmatike (razumevanje rabe jezika v komunikaciji).

**Specifične aritmetične učne težave** imajo učenci, ki dosegajo pomembno nižje rezultate kot vrstniki in imajo težave pri obvladovanju osnovnih aritmetičnih sposobnosti ter spretnosti seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, manj pa na področju bolj abstraktnih matematičnih sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije ter geometrije. Na njihove dosežke vplivajo številni in raznovrstni dejavniki: *verbalne sposobnosti*, ki najbolj vplivajo na matematično uspešnost (pomensko pomnjenje, obvladovanje matematične terminologije, razumevanje matematičnega jezika v navodilih, besednih problemih itd.); *perceptivne sposobnosti* (sprejem informacij, razlikovanje slišanih in napisanih simbolov, orientacijske sposobnosti itd.); *pozornost in koncentracija* (usmerjenost pozornosti na določene podrobnosti, vztrajanje pri reševanju problemov itd.); *aritmetično deklarativno in proceduralno znanje*; *metakognitivne sposobnosti* (načrtovanje dejavnosti, samonadzor); *strah*

*in tesnoba; negativna samopodoba*, ki pomembno vpliva na nadaljnjo motivacijo za učenje itd.

### 1.2.1.3 Nebesedne motnje učenja

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

### 1.2.1.4 Dispraksija

Dispraksija je nevrološko pogojena *motnja procesov načrtovanja motorične dejavnosti, usvajanja motoričnih veščin in izvajanja naučenih motoričnih veščin*. Pogosto se povezuje še s težavami v jezikovnem, zaznavnem in miselnem funkcioniranju. Izrazita dispraksija pomembno vpliva na izobraževalno uspešnost učenca pri številnih predmetih (slovenskem jeziku, matematiki, tehničnem pouku itd.). Učenec ima lahko težave na področju fine motorike (npr. ne more avtomatizirati pisave, kar vpliva tudi na kakovost pisnega izdelka, ne le na obliko, težave ima pri geometrijskem risanju, izvajanju dejavnosti z obema rokama ipd.), na področju grobe motorike pa so težave pri izvajanju že običajnih grobo motoričnih dejavnosti (npr. pri teku, igranju žogo, plezanju ipd.) in težave na področju motorike govoril (artikulacijske težave, nerazločen govor itd.).

## 1.2.2 Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ali brez hiperaktivnosti)<sup>8</sup>

Izraz motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ali brez hiperaktivnosti) se uporablja za označevanje skupine motenj z naslednjimi značilnostmi: *zgodnji nastanek (navadno v prvih petih letih življenja), pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost in težnja k prehajanju od ene dejavnosti k drugi, ne da bi bila katera koli od teh dejavnosti dokončana, skupaj z dezorganizirano, slabo usmerjeno in pretirano dejavnostjo*.

Vzroki motnje so v nevrokemičnih posebnostih (zlasti v delovanju nevrotansmitterjev), ki vplivajo na delovanje izvršilnih funkcij in povzročajo pretirano, brezciljno dejavnost (hiperaktivnost), odkrenljivo pozornost ali impulzivnost.

Težave so lahko zelo raznovrstne, odvisno od prisotnosti ali različnih kombinacij značilnih simptomov (hiperaktivnost, odkrenljiva pozornost, impulzivnost) in vza-

<sup>8</sup> *Sindrom AD(H)D - Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder.*

jemnega delovanja različnih bioloških in psihosocialnih dejavnikov (težave v okolju lahko vzdržujejo ali zaostrejujejo moteče in neučinkovito vedenje otrok z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez hiperaktivnosti).

Postavitev diagnoze poteka interdisciplinarno. Kriteriji in motnje, ki jih je treba izključiti v okviru diagnostičnega procesa, so navedeni v mednarodnih klasifikacijah.

#### Mednarodni klasifikaciji motenj pozornosti s hiperaktivnostjo:

##### ICD 10 - F90

- F90.0 *Motnje dejavnosti in pozornosti*
- F90.1 *Hiperkinetične vedenjske motnje*
- F90.8 *Druge hiperkinetične motnje*
- F90.9 *Nespecificirane hiperkinetične motnje*

##### DSM IV:

- 314.0 *Motnje pozornosti*, predvsem izražene težave pri osredotočanju in ohranjanju pozornosti
- 314.1 *Hiperaktivnost in impulzivnost*, predvsem izražene težave pri nadzorovanju dejavnosti in odzivanja
- 314.2 *Kombinirana oblika motenj*

### 1.3 Kognitivni primanjkljaji in posledice na različnih področjih učenja

Pri učencih s PPPU so pogosto motena naslednja področja kognitivnega procesiranja:

- **vidno procesiranje,**
- **slušno procesiranje,**
- **procesiranje zaporedij informacij (sekvencialno procesiranje),**
- **pojmovno ali holistično (celostno) procesiranje (sočasno predelovanje informacij),**
- **hitrost predelovanja informacij,**
- **pozornost.**

#### PODROČJE MOTENEGA PROCESIRANJA

##### Vizualno procesiranje vključuje učinkovito rabo vizualnih informacij:

- pomnjenje vidnih podrobnosti,
- zaznavanje razlik,
- zapolnitev manjkajočih elementov na sliki,
- vidno-motorično koordinacijo,
- vizualizacijo in imaginacijo,
- organizacijo lastnega prostora (sobe, mize itd.).

#### POSLEDICE PRIMANJKLJAJEV - TEŽAVE NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Največje težave so pri **matematiki in pravopisu** zaradi težav pri »vizualizaciji« besed, črk, simbolov itd. Specifične težave vključujejo:

- *težave pri branju* (počasnost, slabo razumevanje) *in pisanju* (slaba pisava, pravopisne napake);
- *težave pri matematiki* (težave pri vizualiziranju problemov, težave pri najdenju v zvezi z delovnimi listi ipd);
- splošne težave (slaba organizacija in načrtovanje, težave pri preverjanju natančnosti izdelka, težave pri učenju s pomočjo opazovanja modela in težave pri učenju z uporabo videa).

**Slušno predelovanje vključuje zmožnost razumevanja slušne informacije:**

- razlikovanje glasov,
- pomnjenje specifičnih besed ali števil,
- pomnjenje vzorcev glasov,
- razumevanje nepopolno izgovorjene besede,
- spajanje delov besed,
- sposobnost za glasbeno izražanje.

Večinoma so največje težave **pri branju, pisanju in jeziku** (razumevanje in izražanje). Specifične težave lahko vključujejo:

- *težave pri branju* (slabo dekodiranje novih besed, slabo razumevanje);
- *težave pri pisanju* (težave pri pravilnem zapisu in tehniki pisanja, slaba struktura povedi);
- *težave pri komunikaciji* (težave z izražanjem, slabo razumevanje jezika) in
- *splošne težave* (težave pri sledenju ustnim navodilom, težave pri učenju ob ustni razlagi).

**Težave pri predelovanju zaporedij informacij vključujejo organiziranje in pomnjenje specifičnih delov informacij (dejstva, formule, slike):**

- kratkotrajno pomnjenje podrobnosti,
- priklic podrobnosti iz dolgotrajnega spomina,
- finomotorična koordinacija,
- težave pri poimenovanju,
- težave pri organiziranju misli in materialov,
- težave pri pravilnem zapisu,
- težave pri izgovarjavi novih besed,
- slabšo podrobno pozornost in
- težave pri postavljanju besed in misli v pravilno zaporedje.

Težave predvsem **pri branju, računanju, jezikovnem izražanju in tehniki** (mehanični izvedbi) **pisanja**. Lahko so tudi:

- *težave pri pisanju* (hitrost/jasnost, zamenjave črk, zamenjave vrstnega reda);
- *težave pri branju* (izgovarjava prebranih besed, hitrost in tekočnost, pomnjenje podrobnosti, pozornost in zbranost);
- *težave pri matematiki* (pomnjenje formul, pravih postopkov);
- *težave pri komunikaciji* (iskanje besed za ustno ali pisno izražanje) in
- *splošne težave* (načrtovanje daljših nalog, pomnjenje podrobnosti, pozornost, pomnjenje imen, ljudi ali predmetov in sledenje specifičnim navodilom).

**Pojmovno ali holistično predelovanje vključuje iskanje, opazovanje širše slike, celostnega vzorca ali temeljnih pojmov za uporabo pri razmišljanju, ustvarjanju in razumevanju:**

- pomnjenje splošnih tem ali idej,
- razmišljanje,
- zavedanje prostora,
- splošno znanje, sklepanje, presojanje,
- ustvarjalnost, raba konteksta,
- ritem, glasba in umetnost.

- *težave pri razumevanju* (razumevanju ironičnosti, sarkazma, metafor, splošno razumevanje);
- *težave pri matematiki* (posploševanje na nove situacije, besedilni problemi);
- *težave pri pisnem jeziku* (kreativno pisanje);
- *težave pri komunikaciji* (splošno jezikovno razumevanje, razumevanje humorja) in
- *težave v splošnem pristopu* (splošno zavedanje, pretirana pozornost na posamezna področja).

**Hitrost predelovanja informacij se nanaša na to, kako hitro informacije potujejo po možganih.**

Vsi učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo težave s hitrostjo predelovanja takrat, ko se od njih zahteva procesiranje informacij z rabo šibkega področja. Vendar pa pri učencih, ki imajo neko splošno šibkost v procesiranju informacij, prihaja do počasnosti na vseh področjih.

Procesiranje informacij vpliva na:

- kratkotrajno pomnjenje (pod časovnim pritiskom),
- priklic iz dolgotrajnega spomina (pod časovnim pritiskom),
- hitrost izgovorjave ali iskanja pravilnega izraza,
- hitrost pisanja,
- hitrost branja,
- pozornost in razumevanje.

Učenci, ki imajo splošno nezmožnost hitrega procesiranja informacij, imajo težave na vseh področjih procesiranja informacij.

**Veščine pozornosti vključujejo zmožnost osredotočenja na dejavnost.** Učenčeva zmožnost, da ohranja pozornost pri nalogah, vpliva na tipe učenja in predelovanje informacij. Učenci, ki imajo težave na področju pozornosti, kažejo pogosto enake težave kot učenci s šibkostmi v predelovanju zaporedij informacij.

Veščine pozornosti vključujejo:

- zmožnost ohranjati pozornost na nalogi,
- kratkotrajno pomnjenje podrobnosti,
- nadzor in usklajevanje impulzov,
- veščine priklica besed,
- organizacijo misli in materialov,
- tehniko pisanja (pravopis ali ločila),
- zmožnosti ohranjanja osredotočenja na prebrano besedilo, pozornost podrobnosti.

- *težave pri branju* (hitrost branja, zmožnost ohranjanja pozornosti na prebrano med samim branjem);
- težave pri matematiki (dokončanje serije problemov);
- *težave pri pisnem jeziku pod časovnim pritiskom* (hitrost pisanja, tehnika pisanja, oblika pisave);
- *težave pri komunikaciji* (daljši čas odzivanja, počasen preišljen govor, težave pri iskanju besed);
- in *splošne težave pri obvladovanju časovnih zahtev, tempu dela, ohranjanju pozornosti, dokončanju preizkusov znanja idr. znotraj predpisanega časa in pri obvladovanju zahtev okolja po hitreje opravljenem delu.*

Učenci, ki imajo težave pri pozornosti, imajo pogosto težave **pri osnovnem branju, računanju, jezikovnem izražanju in pisanju**, saj niso zmožni ohranjati pozornosti na podrobnostih. Specifične težave vključujejo:

- *težave pri pisanju* (hitrost in jasnost pisave, zaporedje črk, obračanje);
- *težave pri branju* (dekodiranje, hitrost in tekočnost, pomnjenje podrobnosti, pozornost in zbranost);
- *težave pri matematiki* (pomnjenje formul in stopenj);
- *težave pri komunikaciji* (iskanje besed za ustno ali pisno izražanje) in
- *splošne težave* (načrtovanje dolgih nalog, pomnjenje podrobnosti, ohranjanje osredotočenosti, pomnjenje imen ljudi ali predmetov, sledenje specifičnim usmeritvam).

Glede na diagnosticirane posamezne kognitivne primanjkljaje je treba izvajati ustrezne prilagoditve.

## 2 Prilagojeno izvajanje in dodatna strokovna pomoč

---

### 2.1 Organizacija pouka

#### 2.1.1 Prostor

##### Sedežni red

Zaradi poudarjene potrebe po tesnejšem, pozornejšem stiku učitelj-učenec oziroma učenec-učitelj naj učenec sedi **čim bliže učitelju** oziroma tako, da bo ta stik čim bolj mogoč.

Učenec naj sedi **na prostoru, ki mu omogoča biti pazljiv in pomaga pri osredotočenosti na šolsko delo** (npr. blizu table, kadar je pouk frontalno voden, proč od vrat, oken, ur, ki glasno tiktakajo ipd. distraktorjev, ki lahko motijo in ovirajo njegovo pozornost).

Učenec naj sedi **blizu sošolca oziroma sošolcev, ki so mu najbolj pripravljene pomagati**, ki ga znajo najbolj podpreti pri konkretnih nalogah in stiskah (npr. kaj prebrati, ponoviti navodilo, mu kaj prepisati itd.).

Nekaterim učencem pa je treba **omogočiti tudi to, da lahko za mizo sedijo sami, če to želijo** (ker se v zvezi z organizacijo prostora težje znajdejo in zato potrebujejo več prostora ipd.).

##### Organizacija prostora v učilnici

Tako za učiteljevo delo v oddelku kakor tudi za izvajanje dodatne strokovne pomoči v oddelku je potrebna **taka organizacija prostora v učilnici, ki omogoča več individualnosti in več individualne obravnave** (»individualni kotički«, »tihan kotiček« ipd.) ter **več dela tudi v parih in majhnih skupinah** (po dve ali več miz ustrezno razporejenih).

Predvideti je treba **prostor za učne in tehnične pripomočke**, ki naj bodo na stalnem mestu v učilnici, zaradi slabše razvitih organizacijskih sposobnosti in spretnosti, ki so pri učencih s PPPU pogostejše.

##### Druge potrebne organizacijske prilagoditve

Včasih učencu zaradi spleta konkretnih okoliščin v oddelku, ki privedejo do nekoliko bolj »kritične situacije«, pomagamo s tem, da mu omogočimo **umik iz učilnice**

v neki drug prostor (npr. v knjižnico, telovadnico ipd.), kjer si lahko »oddahne« in potem ponovno zbere za nadaljevanje pouka.

Na šoli je treba predvideti **ustrezno velik in ustrezno opremljen prostor oziroma prostore za individualno delo ter za delo v majhnih skupinah** (od tri do osem učencev) zunaj učilnice (prostori šolske svetovalne službe, mobilne specialno-pedagoške službe in drugi mogoči prostori za ta namen).

### 2.1.2 Didaktični pripomočki in oprema

Učna tehnologija omogoča učencem s PPPU pomembno povečanje izobraževalne uspešnosti na vseh najpomembnejših stopnjah učenja (pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja).

*Učenci s PPPU z bralnimi težavami* morajo imeti priložnost, da posnamejo na kasetofon predavanja učiteljev, uporabljajo računalnik, ki bere besedilo itd.

*Učenci s PPPU s slabo avtomatizirano tehniko pisanja* naj uporabljajo računalnik za pisanje, fotokopiramo jim daljše zapiske snovi, razlage snovi naj posnamejo na kasetofon itd.

*Učenci s slabše razvitimi finomotoričnimi sposobnostmi* potrebujejo prilagoditve tudi pri rabi tehničnih pripomočkov pri kemiji, fiziki, pri tehničnem pouku.

*Učenci, ki naredijo veliko napak pri pisanju*, potrebujejo še slovarje in računalnik s črkovalnikom.

*Učenci s PPPU s slabo avtomatiziranimi aritmetičnimi dejstvi in postopki* potrebujejo več učnih pripomočkov (tabel, strukturiranih materialov itd.), **od predmetne stopnje naprej** pa naj bi pri reševanju aritmetičnih problemov uporabljali **še kalkulator**.

Pri učencih s PPPU je izražena večja potreba po ponazarjanju snovi z avdiovizualnimi sredstvi.

### 2.1.3 Strokovni delavci

Področje dela z učenci s PPPU v osnovni šoli vključuje in povezuje **učitelje**, ki izvajajo »dobro poučevalno prakso«, **svetovalne delavce** (ki so lahko psihologi, pedagogi, so-

<sup>9</sup> Svetovalni delavci so najprej v vlogi mobilizatorja in koordinatorja vseh možnih strokovnih moči v projektu prilagajanja in pomoči učencu s posebnimi potrebami, hkrati pa se v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo vključujejo tudi v neposredno izvajanje dodatne strokovne pomoči tem učencem oz. v specialno pedagoško obravnavo učenca. Koncept šolskega svetovalnega dela je razviden v *Programskih smernicah za delo svetovalne službe v osnovni šoli*, sprejetih na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (1999).

cialni delavci, defektologi in socialni pedagogi), ki v okviru svoje specifične strokovne usposobljenosti opravljajo svetovalno delo<sup>9</sup>, **ter mobilne defektologe**, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč oziroma specialno pedagoško obravnavo. Ker se učenčeve posebne vzgojno-izobraževalne potrebe razprostirajo na kontinuumu, mora temu slediti tudi kontinuum strokovne pomoči (od kratkotrajne do bolj intenzivne, ki lahko traja ves čas šolanja, ter od manj specialne pomoči učiteljev preko pomoči različnih svetovalnih delavcev do zelo specialne pomoči defektologov). Strokovni delavec, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, mora imeti dodatna strokovna znanja v zvezi s poznavanjem različnih vrst PPPU, njihovih značilnosti, posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev s temi primanjkljaji (**osnovna specifična znanja**) in specialna didaktično-metodična znanja za delo s temi učenci (**dodatna specifična znanja**).

## **Učitelj**

UPPPU večino časa preživijo v oddelku brez dodatne strokovne pomoči, zato je za te učence najpomembnejša dobra strokovna usposobljenost učitelja. Učitelj potrebuje za dobro osnovno strokovno usposobljenost za delo z UPPPU osnovna splošna pedagoška znanja in strategije, ki spadajo v sklop »dobre poučevalne prakse« in nekatera osnovna specifična znanja v zvezi z UPPPU, ki omogočajo razumevanje posebnih primanjkljajev in njihovih posledic na učenje ter seznanjenje z nekaterimi najpomembnejšimi načeli in oblikami prilagoditev tem učencem.

## **Svetovalni delavec**

Tudi svetovalni delavci ( poleg defektologov še psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi) potrebujejo osnovna specifična znanja v zvezi z UPPPU. Podobno kot učitelji potrebujejo ta osnovna specifična znanja v zvezi z UPPPU pri opravljanju svojega osnovnega dela.

Za neposredno izvajanje dodatne strokovne pomoči tem učencem pa svetovalni delavci, tako kot vsi drugi mogoči izvajalci dodatne strokovne pomoči, poleg potrebujejo osnovnih znanj še dodatna specifična znanja.

## **Ravnatelj**

Ravnatelj poskrbi za organizacijski del, zagotovi materialne in kadrovske možnosti in poskrbi za poznavanje strokovnih izhodišč, zakonodaje, standardov in normativov za vključevanje učencev s PPPU v šolo. Imenuje strokovno skupino za izdelavo in spremljanje individualiziranega programa za učenca s PPPU.

## **2.2 Organizacija časa**

Časovne prilagoditve potrebujejo predvsem učenci s PPPU, ki imajo slabše avtomatizirano tehniko branja, pisanja in računanja. Predelovanje informacij in strategije reše-



vanja potekajo počasneje. časovne prilagoditve potrebujejo pri pridobivanju znanja, utrjevanju in preverjanju. Količina dodatnega časa na posamezni stopnji poučevanja oziroma učenja je odvisna od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika, ki morajo biti točno opredeljene v individualiziranem programu. **Pomembno je, da se učencu zagotovi dovolj časa, da ne občuti časovnega pritiska.**

Količino in obliko izvedbe dodatne strokovne pomoči je nujno uskladiti z učenčevimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter z njegovo obremenjenostjo in utrudljivostjo. **Dodatna strokovna pomoč se praviloma izvaja med poukom**, ne pred poukom in po njem. čim več oblik dodatne strokovne pomoči (tudi specialnih) je treba izvajati v okviru rednega pouka v oddelku. Oblike dodatne strokovne pomoči, ki se izvajajo zunaj učilnice med poukom, je treba organizirati **sočasno s potekom predmeta v učilnici**, kar terja dobro komunikacijo, usklajeno načrtovanje in preverjanje med učiteljem in izvajalcem dodatne strokovne pomoči. Pri organizaciji dodatne strokovne pomoči zunaj učilnice je potrebna precejšnja prožnost, da se uskladijo urnik, količina pomoči, kraj in čas izvajanja pomoči itd. če se dodatna strokovna pomoč pri posameznem predmetu izvaja v manjši skupini za vse učence iz različnih oddelkov, je najbolje, če so usklajeni urniki vseh oddelkov posameznega razreda. Tako otroka, ki ima težave npr. pri računanju, izvajalec dodatne strokovne pomoči odpelje iz oddelka izključno pri matematiki. Učenec je pri preostalih predmetih pri pouku, posebno pomembno je, da je **skupaj z vrstniki takrat, ko so na urniku t. i. vzgojni predmeti (likovna, glasbena, športna vzgoja ipd)**. Pri takem usklajevanju urnikov izvajalec dodatne strokovne pomoči lahko sočasno pomaga več učencem hkrati ali pa v isti šolski uri sprejme zaporedoma (npr. po od 20 do 25 minut) dva različna učenca, če je tako določeno z odločbo o usmeritvi. Dodatna strokovna pomoč je praviloma učinkovitejša, če je **na začetku zelo intenzivna, pozneje pa se količina pomoči zmanjšuje**. Prav tako ni nujno, da se npr. ena- do dve-urna pomoč izvaja celo šolsko uro, ampak je pogosto veliko učinkovitejša, če se izvaja **krajši čas, a večkrat na teden** (npr. pri treningu tehnik branja, računanja itd. se izvaja vsak dan po petnajst do trideset minut).

## 2.3 Izvajanje pouka

### 2.3.1 Poučevanje in učenje

#### 2.3.1.1 Splošna didaktično-metodična načela poučevanja

**Vsa načela, ki veljajo za »dobro poučevalno prakso« za vse učence, so za učence s PPPU še posebnega in ključnega pomena.** Ker je pri vsakem učencu enkratna kombinacija kognitivnih in drugih primanjkljajev, morata biti učitelj in izvajalec dodatne strokovne pomoči dovolj senzibilizirana in odprta za prepoznavanje učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in za prilagodljivo uporabo različnih didaktično-metodičnih pristopov.

Pri delu z učenci s PPPU je nujno treba identificirati tiste metode in pristope, ki posameznemu učencu **olajšujejo učenje** (*omogočajo uspešno učenje*), in tiste, ki **ovirajo učenje** (*povečujejo njegovo vzgojno-izobraževalno neuspešnost*), ter graditi nadaljnje delo ob upoštevanju obeh vrst ugotovitev.

Učenci s PPPU potrebujejo **kombinacijo različnih metod in pristopov**, ki omogočajo optimalne dosežke. Kombiniramo lahko **direktno poučevanje** (jasno določeni cilji, pravila, posebni koraki, ki se natančno razložijo, demonstracija korakov in povezav med pojmi) ter strateško poučevanje (učenje strategij reševanja naloge in uporabe znanj pri reševanju problemov). Obe metodi terjata *modeliranje, demonstracije, povratne informacije, vodeno in samostojno izvajanje vaj ter transfer znanja in naučenih strategij*.

Če za vse učence s PPPU pri poučevanju prilagajamo zahteve le tako, da reduciramo kompleksnost nalog, onemogočamo optimalen razvoj njihovih zmožnosti. **Redukcijo kompleksnosti nalog potrebujejo samo tisti učenci s PPPU, ki imajo slabše razvito pojmovno znanje** (npr. učenci z diskalkulijo). Pod pojmom »redukcija kompleksnosti nalog«, ki še dodatno zmanjšuje izobraževalno učinkovitost večine UPPPU, se misli na:

- *zmanjševanje kompleksnosti gradiv*, kar terja učenje snovi na pamet, ki pa je pri teh učencih pogosto oteženo, saj težko prikličejo izolirane informacije. Mnogo lažje se učijo takrat, ko dobijo širši kontekst, povezan z življenjskimi izkušnjami itd.;
- *zmanjševanje priložnosti za učenje*, ko otrok dobi malo in manj zanimive informacije;
- *zmanjševanje priložnosti za razvoj miselnih procesov*, saj so vsebine zelo poenostavljene (usmerjenost le v osnovna znanja in spretnosti) in ne omogočajo razvoja višjih miselnih funkcij;
- *zmanjševanje števila idej v besedilih*, ker se besedila prilagaja bralnim, in ne intelektualnim sposobnostim otroka;
- *zmanjševanje zanimivosti besedil*, saj so vključene le skope, najosnovnejše informacije itd.

**Ustreznejša in uspešnejša so tista prilagajanja kurikula, ki temeljijo na zasnovah dejavnega, konstruktivističnega učenja in razvojno primerni praksi, v okviru katerih se poudarja:**

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

- *upoštevanje kognitivnih in učnih slogov;*
- *razvijanje notranje motivacije in samoučinkovitosti.*

### 2.3.1.2 Učinkovite strategije poučevanja za učence s PPPU

**Obvezno dobro strukturiranje vseh pomembnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar zahteva jasna in stalno veljavna pravila.**

**Upoštevanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb UPPPU** v procesu poučevanja in učenja, kar terja:

- *uvodne povezave vsake nove teme z že obravnavanimi temami*, da otrok lahko poveže informacije v mreže podatkov ter tako snov bolje razume in potem lažje priključuje podatke;
- *povezavo obravnavanih tem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami;*
- *multisenzorno učenje* (sprejem informacij po vseh možnih senzornih poteh: slušni, vidni, taktilni poti in tudi s pomočjo vonja in okusa);
- *kratka in jasna navodila, s sprotnim preverjanjem razumevanja navodil, kombiniranjem ustnih in pisnih navodil;*
- *pomoč pri organizaciji* zapiskov, učnih pripomočkov, beležk za starše itd.;
- *prednost odprtih vprašanj* (ti učenci tako bolje prikažejo razumevanje snovi, resnično znanje) pred vprašanji, ki terjajo le priključitev točno določene informacije;
- *odgovore večjega števila učencev na isto vprašanje*, ki je pomembno za resnično razumevanje snovi, da si bolje zapomnijo ključne informacije;
- *razdelitev kompleksnih nalog, postopkov, navodil na krajše dele;*
- *rabo vizualnih pripomočkov* (grafov, tabel, slik, videoposnetkov itd.);
- *pogosto menjavo dejavnosti* (zagotavljanje pestrosti pouka s spremembo metode, materialov itd.);
- *zanimivo predstavljanje snovi*, da pritegne otrokovo pozornost (več gestikuliranja, dramatizacij, vključevanja lutk, gibalnih dejavnosti itd.);
- *aktivno učenje*, ki omogoča konstrukcijo lastnega znanja (z eksperimenti, diskusijo, delom v paru ali skupini itd.);
- *sprotne povratne informacije* učitelja o napakah, da jih učenec lahko odpravi in da ne pride do razvoja napačnih pojmov ali utrjevanja napačnih vzorcev;
- *sporočanje ocene učencu naj vedno spremlja širša razlaga*, ki naj poleg analize napak vključuje tudi analizo uspešno izkazanega znanja, **v zvezi z napakami pa se ne ustavi samo pri njihovem izpostavljanju, temveč pri obveznem skupnem delovnem pogovoru/dogovoru z učencem, kako naprej;**
- *več odmorov* med nalogami itd.

**Omogočanje razvoja otrokovega samonadzora oziroma otrokove lastne odgovornosti:**

- z občasno telesno bližino ali dotikom (roka na rami);
- s pogostejšim očesnim stikom pred podajanjem pomembne informacije;
- s primernimi vprašanji spodbuditi/omogočiti učenčevo samoevalvacijo, večkrat

- je primerneje, da to postorimo individualno, in ne pred skupino;
- z učenjem strategij samonadzora («Vdihni, preden rečeš.«, »Daj znak.«, »Preštej do ...«, »Premisli, ali ti to, kar želiš storiti, koristi.« ipd.).

**Razvoj učenčeve kompetentnosti** na kognitivnem, čustveno-motivacijskem in socialnem področju zagotavljamo:

- z razvijanjem prilagojenih načinov pristopanja k učenju (usmerjenost na nalogo, reševanje problemov) in reduciranjem obrambnih pristopov, katerih cilj je predvsem zmanjševanje občutkov negotovosti in ogroženosti (izogibanje, pretirana odvisnost, itd.);
- s spodbujanjem in opogumljanjem («Uspel boš.«, »Imaš dobre ideje.« ipd.);
- s tem, da se znamo otroku približati, mu prisluhniti, prepoznati njegove stiske, ki mu jih povzročajo primanjkljaji, in mu pri tem dati ustrezno podporo;
- s tem, da zares pozorno spremljamo otrokovo napredovanje, da opazimo vsak njegov uspešen korak (ujamemo ga pri dobro opravljeni nalogi, opazimo trud, pozitivno vedenje ipd.);
- s spodbujanjem in usmerjanjem k primerjanju/tekmovanju s samim sabo, ne pa z drugimi;
- z razporeditvijo v skupino otrok, ki ga sprejema in se z njimi dobro počuti;
- z odkrivanjem, spodbujanjem in poudarjanjem učenčevih močnih področij;
- s strpnostjo, potrpežljivostjo in razumevanjem.

### 2.3.1.3 Prilagajanje domačih nalog in drugih zahtev za delo doma

V primerjavi z vrstniki, ki brez posebnih in večjih težav osvajajo potrebna znanja in spretnosti, so UPPPU pogosto bolj obremenjeni s šolskim delom, tako v šoli kot doma. Prav zato je zanje še pomembneje, da so **zahteve v zvezi z domačo nalogo dobro premišljene in dobro strukturirane**.

**Učitelj načrtuje in prilagaja domače naloge tako, da jih bodo učenci s PPPU zmogli kar najbolj opraviti samostojno** in da za opravljanje domače naloge ne bodo porabili bistveno več časa kot njihovi vrstniki.

Domača naloga je del učenčevega učenja, zato je pomembno, da so **za domačo nalogo izbrane take naloge in vaje, ki bodo upoštevale zadnje stanje učenčevega znanja, sposobnosti in primanjkljajev**, samo tako bo domača naloga lahko prispevala k uresničevanju osrednjega pedagoškega cilja, tj. k optimalnemu razvoju učenčevih potencialov.

Ker so UPPPU pri delu manj gotovi, počasnejši in manj spretni, z veliko količino domačih nalog in zahtev ne bomo dosegli izboljšanja njihovih izobraževalnih dosežkov. **Domače delo naj zato temelji na načelih kakovosti, in ne kvantitete**.

Učitelj naj v zvezi z domačo nalogo predvidi **potreben čas za dodatno pojasnjevanje, za preverjanje, ali so učenci razumeli, »kaj je za domačo nalogo«, za prever-**

**janje, ali so si v beležko navodila v zvezi z domačo nalogo točno zapisali. če je treba, učitelj učencu pomaga pri zapisu, kaj je za domačo nalogo.** Za mlajše in tiste z izrazitimi PPPU navodila v pisni obliki pripravi učitelj sam. Domača naloga se zato praviloma daje sproti med uro, nikoli pa na koncu ure, saj v tem primeru zmanjka časa za pojasnjevanje, preverjanje, zapisovanje, pomoč pri zapisovanju.

Enako pomembno je **dosledno preverjanje domačih nalog**, kar pomeni dosledno upoštevanje načela povratne informacije.

Za dobro opravljanje domačih nalog je zelo pomembno **dobro (sproti, odprto in delovno) sodelovanje med učitelji in starši**. V zvezi z domačimi nalogami oz. domačim delom za šolo potrebujejo ti učenci v primerjavi z vrstniki več stalne spodbude in podpore.

### 2.3.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja

**Prilagoditve niti pri preverjanju niti pri ocenjevanju znanja ne smejo temeljiti le na redukciji kompleksnosti snovi, ampak predvsem na iskanju prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj, posredovanja odgovorov in na količini opor**, ki jih ponudimo učencu s PPPU, da mu omogočimo optimalno pokazati usvojeno znanje.

**Prilagoditve morajo upoštevati učenčeva močna področja in njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe.** V učenčevem individualiziranem programu mora biti za tisto predmetno področje, ki zahteva rabo učenčevega šibkega področja (področja s primanjkljajem oz. primanjkljaji), jasno in konkretno opredeljeno, katere prilagoditve pri načinu preverjanja in ocenjevanja znanja učenec zaradi svojega primanjkljaja oz. primanjkljajev potrebuje.

Tako pri preverjanju kot pri ocenjevanju prilagajamo lahko:

- *način posredovanja (učiteljevih) vprašanj* (vprašanja morajo biti konkretna in enoznačna, zahtevnejša vprašanja oziroma kompleksnejša navodila naj bodo razdeljena na podvprašanja oziroma na enostavnejša navodila, učitelj sproti preverja razumevanje navodil);
- *način posredovanja (učenčevih) odgovorov* (znanje učencev z izrazitimi bralno-napisovalnimi težavami se preverja predvsem ustno, z grafično predstavljenimi rezultati, s praktičnimi izdelki ipd.);
- *čas ocenjevanja znanja* pri tistih učencih s PPPU, ki nimajo avtomatizirane tehnike pisanja, branja in računanja, in tistih z organizacijskimi težavami primerno podaljšamo, pri čemer je za te učence še posebej pomembno, da ne rešujejo ali ustno odgovarjajo pod časovnim pritiskom, pri presojanju glede dolžine podaljšanega časa je treba upoštevati tudi učenčevo utrudljivost;
- *organizacijo preverjanja* (preverjanje po delih, ne vsega naenkrat, kar pomeni, da samo preverjanje razdelimo na dve zaključeni enoti ali več in ga izvajamo v dveh ali več delih oziroma srečanjih);

- *obliko pisnih gradiv za preverjanje znanja* (več grafičnih in barvnih opor, več odprtih vprašanj, več vprašanj izbirnega tipa, povečan tisk, večji razmiki med vrsticami, vsako vprašanje na svojem listu, pri čemer učenec lahko dobiva vprašanja drugega za drugim, pri določenem tipu nalog se učencu pomaga z vključitvijo nazornih zgledov oziroma primerov reševanja itd.);
- *rabo tehničnih pripomočkov* (računalnik, kalkulator ali kasetofon, didaktični materiali in ponazorila, ki jih je učenec za konkretizacijo uporabljal že pri samem pridobivanju in utrjevanju znanja itd.);
- *prostorske pogoje* (če je pri otroku opaziti izrazit strah pri odgovarjanju pred celim oddelkom, njegovo znanje preverjamo v »tihem« kotičku v učilnici oziroma po potrebi lahko tudi zunaj učilnice itd.).

## III VIRI IN LITERATURA

- Binder, G.; Michaelis, R. (1999). *Moj otrok vendar ni neumen: razvojne in učne motnje*. Ljubljana, Kres.
- Faber, Adele, Mazlish, Elaine (1996). *Kako se pogovarjamo z otroki in kako jih poslušamo*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Faber, Adele; Mazlish, Elaine (2000). *Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Gaberšek, Smilja (2001). »Vpliv pozornosti in koncentracije pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami na poslušanje, pripovedovanje in branje«. *Defektologica slovenica*, IX/1, str. 25–43.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Golli, D. in sodelavci (1992). *Sodobne oblike opismenjevanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Hauc, D. (1992). »Dejavniki napredka pisanja pri legastenikih.« *Sodobna pedagogika*, št. 5/6, str. 311–316
- Jelenc, D. (1992). *Značilnosti bralnega procesa in specifična razvojna motnja branja*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Jelenc, D. (1993). »Zgodnji kognitivni procesi, ki vplivajo na nastanek specifične razvojne motnje branja.« Aktiv logopedov Južne Primorske, Portorož, publikacija: *Multidisciplinarni pristop v logopediji* (4. strokovno srečanje logopedov Slovenije).
- Jelenc, D. (1997). »Pomen fonološkega zavedanja za začetno branje in pisanje otrok s posebnimi potrebami«. Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, publikacija: *Uresničevanje integracije v praksi*.
- Kavkler, M. (1990). *Pomoč otroku pri matematiki*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
- Kavkler, M. (1993). »Jezikovne sposobnosti učencev s specifično razvojno motnjo pri učenju matematike.« Aktiv logopedov Južne Primorske, Portorož, publikacija: *Multidisciplinarni pristop v logopediji* /4. strokovno srečanje logopedov Slovenije.
- Kavkler, M. (1994). »Nadarjen otrok z učnimi težavami: študij primera.« Pedagoška obzorja, Novo mesto, publikacija *Nadarjeni*, str. 217–224.
- Kavkler, M. (1999/2000). »Kako premagati učne težave pri pisnem računanju«. *Matematika v šoli*, VII/3–4, str. 147–154.

- Kavkler, M. (2000). »Heterogenost podskupin otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki«. *Pedagoška obzorja*, XV/1–2, str. 50–64.
- Kavkler, M. in sodelavke (1991). *Brati, pisati, računati*. Murska Sobota, Pomurska založba, str. 68–94.
- Kavkler, M.; Tancig, S.; Lipec - Stopar, M. (1997). »Strategije reševanja matematičnih problemov pri otrocih s posebnimi potrebami«. Pedagoška fakulteta, Ljubljana, publikacija: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*.
- (ur.) Kavkler, M. (2002). Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. Different, d. o. o., Trzin.
- (ur.) Končnik - Goršič N.; Kavkler M. (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Ljubljana.
- Ladinek, N.; Korenjak, M. (2001). »Otroci s specifičnimi učnimi težavami«. *Didakta*, XI/60–61, str. 42–44.
- Levandovski, D.; Igrić, L. (1990). *Izbor perceptivno-motoričkih zadataka za utvrđivanje sposobnosti za učenje*. Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Magajna, L. (2002). »Razumeti učne težave«. *Didakta*, XI/63, str. 22–25.
- Magajna, L. (2000). »Motnje učenja pri otrocih z epilepsijo.« *Medicinski razgledi*, XXXIX/10, str. 103–107.
- Magajna, L. (2000). »Učne težave, specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – problem usmeritve v teoriji in praksi«. Destovnik, K. (ur.), Kralj, S. (ur.). *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L. (1987). *Učne težave specifične in nespecifične narave*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Magajna, L. (1983). *Kako pomagamo otrokom s specifičnimi učnimi težavami*. Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, zbirka: Sodobno pedagoško delo.
- Mikuš - Kos, A., Žerđin, T., Stojin, M. (1995). *Nemirni otroci*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
- Opara D., Trunkl R. (1992). *Obravnavanje šoloobveznih otrok s težavami v razvoju in učenju*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Passolt, M. (2002). *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Sožitje, Ljubljana.
- Pšunder, M. (2001). »Kako zaznati legastenika in mu pomagati.« *Pedagoška obzorja*, XVI/1, str. 61–70.
- Revija *Bučka*. Vrhnika: Bučka, Mojca Klug, s. p.
- Reid, G.: (2002) *Nekaj v prijateljsko pomoč*. Društvo BRAVO za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. Ljubljana.
- Schwarz, M. (2000). *Težave pri računanju: Kako lahko starši pomagajo*. Kres, Ljubljana.
- Skalar, M. (1996). *Pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami: izbrana poglavja iz razvojne psihologije za študente razrednega pouka*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Skupina avtorjev (1983). *Kako pomagamo otrokom s specifičnimi učnimi težavami*. Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana.



- Soršak, S. (1995). *Oblike specifične učne pomoči otrokom z motnjami branja in pisanja (MBP) v drugem razredu osnovne šole*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani.
- Šket, I. (2002). »Otroci s specifičnim učnimi težavami.« *Katarina*, VII/4, str. 4–5.
- Žerdin, T. (1990). *Branje in pisanje: kako prepoznavamo motnje in kako jih odpravimo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
- Žerdin, T. (1991) *Težavice, težave, učne motnje*. Pomurska založba, Murska Sobota, zbirka: Izstopiti ne moreš.
- Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja. Priročnik za gibalno-grafične vaje*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Žerovnik, A. (1994). *Igrajmo se, premagajmo težave: vaje za otroke s specifičnimi učnimi težavami*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Žerovnik, A. (1994). *Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.



# ZA PRILAGOJENO IZVAJANJE PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE Z DODATNO STROKOVNO POMOČJO



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



ISBN 978-961-234-656-0



9 789612 346560