

Raziskovalna naloga

**VLOGA DODATNE STROKOVNE POMOČI PRI RAZVIJANJU UČNIH STRATEGIJ UČENCEV S
SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI**

Petra Toplak, mag. prof. inkl. ped.

Maribor, avgust 2026

POVZETEK

Specifične učne težave pomembno vplivajo na učni uspeh, samostojnost in vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Pri razvijanju učinkovitih učnih navad ima pomembno vlogo dodatna strokovna pomoč, katere cilj ni le odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč tudi razvijanje učnih strategij, ki učencem omogočajo večjo samostojnost pri učenju. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo pomen razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter katere strategije in pristope pri svojem delu najpogosteje uporabljajo. Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom, v katerem je sodelovalo 41 izvajalcev dodatne strokovne pomoči iz slovenskih osnovnih šol. Rezultati kažejo, da izvajalci razvijanju učnih strategij pripisujejo velik pomen ter jih pogosto načrtno vključujejo v svoje delo. Kot najučinkovitejše pristope izpostavljajo individualiziran pristop, redno utrjevanje učnih strategij in uporabo konkretnih ter vizualnih pripomočkov. Ugotovitve kažejo, da učenci naučenih učnih strategij zunaj ur dodatne strokovne pomoči še ne uporabljajo dovolj samostojno. Raziskava poudarja pomen sodelovanja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši ter sistematičnega razvijanja samostojnosti učencev.

KLJUČNE BESEDE: specifične učne težave, dodatna strokovna pomoč, učne strategije, samostojnost učencev, individualizacija

ABSTRACT

Specific learning difficulties have a significant impact on students' academic achievement, independence, and participation in the educational process. Additional professional support plays an important role in developing effective learning habits, as its purpose is not only to address current learning difficulties but also to develop learning strategies that enable students to become more independent learners. The aim of this study was to examine how providers of additional professional support evaluate the importance of developing learning strategies for students with specific learning difficulties and to identify the strategies and approaches they most frequently use in their work. The research was based on a quantitative approach. Data were collected through a questionnaire completed by 41 providers of additional professional support employed in Slovenian primary schools. The results indicate that the participants attach great importance to the development of learning strategies and regularly incorporate them into their work. They identified an individualized approach, regular practice, and the use of concrete and visual learning aids as the most effective methods. The findings also show that students do not yet use the acquired learning strategies independently enough outside additional professional support sessions. The study highlights the importance of cooperation between providers of additional professional support, teachers, and parents, as well as the systematic development of students' independence.

KEY WORDS: specific learning difficulties, additional professional support, learning strategies, student independence, individualized approach

KAZALO VSEBINE

UVOD	7
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	7
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	7
1.3 Raziskovalna vprašanja	8
1.4 Predpostavke in omejitve raziskave	9
1.5 Raziskovalne metode.....	9
1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji	10
2 TEORETIČNI DEL.....	11
2.1 Učne težave v osnovni šoli.....	11
2.2 Specifične učne težave	12
2.2.1 Disleksija	13
2.2.2 Disgrafija in disortografija	14
2.2.3 Diskalkulija.....	15
2.2.4 Dispraksija.....	16
2.3 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	17
2.4 Dodatna strokovna pomoč	18
2.5 Učenje in učne strategije	20
2.5.1 Kognitivne učne strategije	21
2.5.2 Metakognitivne učne strategije.....	22
2.5.3 Organizacijske učne strategije	23
2.6 Razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami	24
2.7 Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju samostojnosti učencev	25
3 EMPIRIČNI DEL.....	28
3.1 Hipoteze raziskave	28

3.2 Raziskovalni vzorec	29
3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov	29
3.4 Postopek obdelave podatkov	30
3.5 Etični vidik raziskave	30
3.6 Rezultati raziskave	30
4 RAZPRAVA.....	47
4.1 Preverjanje hipotez.....	49
5 SKLEP	51
VIRI IN LITERATURA	53
PRILOGE	57

Kazalo grafov

Graf 1: Delovne izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči	31
Graf 2: Strokovna izobrazba anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči.....	32
Graf 3: Stopnja osnovne šole, na kateri izvajalci izvajajo dodatno strokovno pomoč	33
Graf 4: Specifične učne težave, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo	34
Graf 5: Pogostost načrtnega razvijanja učnih strategij pri urah dodatne strokovne pomoči ...	35
Graf 6: Učne strategije, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo	36
Graf 7: Področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo podporo	37
Graf 8: Področja največjega napredka po uvedbi učnih strategij	38
Graf 9: Dejavniki, ki preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij	40
Graf 10: Najučinkovitejši pristopi pri razvijanju učnih strategij.....	41
Graf 11: Dejavniki, ki vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij.....	43

UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Učenje predstavlja pomemben del življenja vsakega učenca, vendar se učenci med seboj razlikujejo v načinu pridobivanja, razumevanja in uporabe znanja. Nekateri učenci se pri učenju srečujejo z različnimi ovirami, zaradi katerih potrebujejo dodatno podporo in prilagoditve. Med njimi so tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami, ki imajo kljub ustreznim sposobnostim težave na posameznih področjih učenja.

Specifične učne težave lahko vplivajo na branje, pisanje, računanje, organizacijo dela, načrtovanje učenja, pomnjenje informacij ter uporabo učinkovitih učnih strategij. Učenci zaradi teh težav pogosto potrebujejo dodatno strokovno pomoč, katere namen ni zgolj pomoč pri premagovanju trenutnih učnih težav, ampak predvsem razvijanje spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost pri učenju.

Pomemben del dodatne strokovne pomoči predstavlja razvijanje ustreznih učnih strategij. Učne strategije učencem pomagajo pri načrtovanju, organizaciji in spremljanju lastnega učenja. Z njihovo pomočjo lahko učenci razvijajo učinkovitejše pristope k učenju ter postopoma prevzemajo večjo odgovornost za lastni učni proces.

V raziskovalni nalogi se bomo osredotočili na vlogo dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. Zanimalo nas bo, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter s katerimi izzivi se pri tem srečujejo.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kakšno vlogo ima dodatna strokovna pomoč pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. Z raziskavo želimo pridobiti vpogled v izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči ter ugotoviti, katere učne strategije najpogosteje razvijajo pri svojem delu z učenci.

Zanimalo nas bo, na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči potrebujejo največ podpore ter katere težave se najpogosteje pojavljajo pri razvijanju samostojnega učenja. Posebno pozornost bomo namenili

vprašanju, ali razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev in učinkovitejšemu pristopu k učenju.

Cilji raziskovalne naloge so:

- ugotoviti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami,
- raziskati, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv učnih strategij na samostojnost učencev,
- ugotoviti, na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo največ podpore,
- raziskati najpogostejše izzive, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči srečujejo pri razvijanju učnih strategij,
- ugotoviti, kateri pristopi so po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj učinkoviti pri spodbujanju samostojnega učenja.

Z raziskavo želimo poudariti pomen sistematičnega razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter vlogo dodatne strokovne pomoči pri oblikovanju bolj samostojnih in uspešnih učencev.

1.3 Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami?
2. Kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv razvijanja učnih strategij na samostojnost učencev s specifičnimi učnimi težavami pri učenju?
3. Na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči potrebujejo največ podpore?
4. S katerimi izzivi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo pri razvijanju in utrjevanju učnih strategij?

5. Katere pristope in metode dela izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo kot najbolj učinkovite pri spodbujanju samostojnega učenja učencev s specifičnimi učnimi težavami?

1.4 Predpostavke in omejitve raziskave

Pri raziskovanju izhajamo iz predpostavke, da imajo izvajalci dodatne strokovne pomoči pomembno vlogo pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami. Predpostavljamo, da se pri svojem delu pogosto srečujejo z učenci, ki imajo težave pri organizaciji učenja, načrtovanju dela, izbiri ustreznih učnih strategij ter samostojni uporabi naučenih pristopov.

Predpostavljamo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči s sistematičnim razvijanjem učnih strategij prispevajo k večji samostojnosti učencev in njihovem učinkovitejšemu spoprijemanju z učnimi zahtevami. Prav tako predpostavljamo, da imajo izvajalci zaradi neposrednega in kontinuiranega dela z učenci dober vpogled v napredek učencev ter izzive, ki se pojavljajo pri razvijanju učnih strategij.

Omejitev raziskave predstavlja dejstvo, da bomo v raziskavo vključili samo izvajalce dodatne strokovne pomoči, zato bodo rezultati temeljili na njihovih strokovnih izkušnjah in opažanjih. V raziskavo ne bodo vključeni učenci s specifičnimi učnimi težavami, zato ne bomo neposredno preverjali njihovega doživljanja dodatne strokovne pomoči in uporabe učnih strategij.

Prav tako se zavedamo, da se izvajanje dodatne strokovne pomoči in razvijanje učnih strategij lahko razlikuje glede na potrebe posameznega učenca, vrsto specifičnih učnih težav, starost učencev ter način dela posameznega izvajalca dodatne strokovne pomoči.

1.5 Raziskovalne metode

Raziskovalna naloga je sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu bomo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja, s pomočjo katere bomo pregledali strokovno in znanstveno literaturo s področja specifičnih učnih težav, dodatne strokovne pomoči in razvijanja učnih strategij.

V empiričnem delu smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Podatke bomo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, namenjenega izvajalcem dodatne strokovne pomoči v

osnovnih šolah. Z vprašalnikom bomo raziskali njihove izkušnje, mnenja in opažanja glede razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

Pridobljene podatke bomo analizirali s pomočjo opisne statistike. Rezultate bomo predstavili s pomočjo grafov in jih vsebinsko interpretirali. Pri analizi bomo odgovore izvajalcev dodatne strokovne pomoči povezali z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji in hipotezami raziskave.

Na podlagi pridobljenih rezultatov bomo ugotavljali, kakšno vlogo ima dodatna strokovna pomoč pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami ter kateri pristopi po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj prispevajo k večji samostojnosti učencev pri učenju.

1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga bo prispevala k boljšemu razumevanju vloge dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami. Čeprav je dodatna strokovna pomoč pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, je pomembno raziskovati, na kakšen način lahko prispeva k večji samostojnosti učencev in njihovem učinkovitejšemu učenju.

Izvirni prispevek raziskovalne naloge predstavlja vpogled v izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči, ki se pri svojem delu neposredno srečujejo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Njihova opažanja lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju, katere učne strategije učenci najpogosteje potrebujejo, katere pristope izvajalci ocenjujejo kot učinkovite ter kateri izzivi se pojavljajo pri prenosu naučenih strategij v samostojno delo učencev.

Rezultati raziskave bodo lahko uporabni za izvajalce dodatne strokovne pomoči, učitelje in druge strokovne delavce v osnovnih šolah, saj bodo opozorili na pomen načrtnega razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Ugotovitve raziskave lahko prispevajo k oblikovanju učinkovitejših pristopov podpore, katerih cilj ni samo pomoč učencu pri trenutnih učnih težavah, ampak predvsem razvijanje spretnosti za vseživljenjsko učenje.

S tem raziskovalna naloga poudarja pomen dodatne strokovne pomoči kot procesa, ki učencem ne omogoča le premagovanja učnih ovir, temveč jih postopoma usmerja k večji samostojnosti, odgovornosti in aktivni vlogi pri lastnem učenju.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Učne težave v osnovni šoli

Učenci se med seboj razlikujejo po svojih sposobnostih, načinih učenja, interesih, motivaciji in hitrosti usvajanja novega znanja. Med šolanjem se lahko srečujejo z različnimi težavami, ki vplivajo na njihovo učno uspešnost, vključevanje v šolsko okolje ter doživljanje lastnih sposobnosti. Učne težave predstavljajo zelo raznoliko skupino težav, ki se med posameznimi učenci razlikujejo glede na vzroke nastanka, intenzivnost in trajanje (Magajna idr., 2008).

Učne težave se lahko pojavljajo krajši čas ali pa učenca spremljajo skozi daljše obdobje šolanja. Lahko so posledica različnih dejavnikov, kot so vplivi okolja, manj razvite učne navade, pomanjkanje motivacije, čustvene težave ali posebnosti v delovanju posameznika. Zaradi različnih vzrokov in oblik pojavljanja učnih težav je pomembno, da se pri načrtovanju pomoči upoštevajo individualne potrebe posameznega učenca (prav tam).

Učenci z učnimi težavami predstavljajo zelo heterogeno skupino, zato enotni pristopi pomoči pogosto niso učinkoviti za vse učence. Pomembno je razumevanje posameznikovih močnih področij, težav in dejavnikov, ki vplivajo na njegovo učenje. Pri načrtovanju podpore je zato potreben celosten pristop, ki vključuje tako učenčeve sposobnosti kot tudi okolje, v katerem se učenec uči (Lerner in Johns, 2012).

Glede na značilnosti učencev in vzroke nastanka lahko učne težave razdelimo na splošne in specifične učne težave. Splošne učne težave se lahko kažejo pri več učnih področjih in so pogosto povezane z različnimi notranjimi ali zunanjimi dejavniki. Specifične učne težave pa so povezane s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in se najpogosteje izražajo kot težave na področju branja, pisanja, računanja, pomnjenja informacij, organizacije in uporabe učinkovitih načinov učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri razumevanju učnih težav je pomembno upoštevati, da na učenčevo uspešnost vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov. Poleg kognitivnih značilnosti imajo pomembno vlogo tudi motivacija, učne izkušnje, kakovost poučevanja in pravočasna podpora. Raziskave poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja učnih težav in uporabe učinkovitih oblik pomoči, ki zmanjšujejo možnost dolgotrajnega šolskega neuspeha (Hallahan idr., 2014).

Pri učencih z učnimi težavami je pomembno pravočasno odkrivanje njihovih močnih področij in področij, kjer potrebujejo dodatno podporo. Ustrezna pomoč ni namenjena samo odpravljanju učnih primanjkljajev, ampak tudi razvijanju učinkovitih strategij, ki učencem omogočajo uspešnejše in bolj samostojno učenje (Kavkler in Magajna, 2008).

Sodobni pristopi pri obravnavi učnih težav poudarjajo pomen prilagajanja pomoči posameznemu učencu. Poleg neposrednega dela na področjih primanjkljajev je pomembno razvijanje strategij reševanja težav, samoregulacije in samostojnosti, saj učenci s tem pridobijo spretnosti, ki jim pomagajo tudi pri nadaljnjem učenju (Fletcher idr., 2019).

Pomembno vlogo pri podpori učencem z učnimi težavami imajo učitelji, svetovalni delavci, izvajalci dodatne strokovne pomoči in starši. Sodelovanje vseh vključenih omogoča oblikovanje ustreznih prilagoditev in načinov dela, ki učencem pomagajo pri premagovanju ovir ter razvijanju njihovih potencialov (Magajna idr., 2008).

2.2 Specifične učne težave

Specifične učne težave predstavljajo skupino težav, ki vplivajo na posamezna področja učenja, pri čemer splošne intelektualne sposobnosti učenca niso nujno znižane. Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo lahko ustrezne sposobnosti, vendar se zaradi posebnosti v delovanju določenih procesov srečujejo s težavami pri pridobivanju in uporabi šolskih spretnosti (Magajna idr., 2008).

Specifične učne težave se najpogosteje kažejo na področju branja, pisanja, pravopisa in računanja, lahko pa vplivajo tudi na organizacijo dela, pozornost, pomnjenje informacij, načrtovanje dejavnosti ter uporabo učinkovitih učnih strategij. Težave se med posamezniki razlikujejo glede na obliko, izrazitost in vpliv na vsakodnevno šolsko delo (prav tam).

Raziskovalci poudarjajo, da specifičnih učnih težav ne smemo razumeti samo kot težave pri posameznih šolskih spretnostih, ampak kot kompleksno prepletanje različnih procesov, ki sodelujejo pri učenju. Na uspešnost učenca lahko vplivajo jezikovne sposobnosti, delovni spomin, hitrost obdelave informacij, pozornost ter sposobnost organizacije in načrtovanja dela (Swanson idr., 2009).

Pomembna značilnost specifičnih učnih težav je neskladje med učenčevimi sposobnostmi in njegovimi dosežki na posameznih učnih področjih. Učenec lahko kljub vloženemu trudu in

ustreznim sposobnostim dosega nižje rezultate, saj mu primanjkljaji otežujejo učinkovito pridobivanje, obdelavo ali izražanje znanja (Kavkler in Magajna, 2008).

Specifične učne težave lahko vplivajo tudi na učenčevo motivacijo, samozavest in odnos do učenja. Zaradi ponavljajočih se neuspehov lahko nekateri učenci razvijejo občutek manjše učinkovitosti, strah pred neuspehom ali izogibanje zahtevnejšim nalogam. Zato je poleg prilagoditev pomembno tudi razvijanje občutka uspešnosti in zaupanja v lastne sposobnosti (Burden, 2008).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo pomoč pri razvijanju izvršilnih funkcij, ki vključujejo načrtovanje, organizacijo, nadzor pozornosti in spremljanje lastnega dela. Te spretnosti so pomembne predvsem zato, ker omogočajo učinkovitejšo uporabo učnih strategij in večjo samostojnost pri učenju (Barkley, 2012).

Med najpogostejše oblike specifičnih učnih težav uvrščamo disleksijo, disgrafijo, disortografijo, diskalkulijo in dispraksijo. Učenci imajo lahko težave samo na enem področju ali pa se različne oblike težav med seboj prepletajo. Zaradi tega je pomemben individualiziran pristop, ki upošteva posebnosti, močna področja in potrebe posameznega učenca (Magajna idr., 2008).

Učinkovita podpora učencem s specifičnimi učnimi težavami temelji na pravočasnem prepoznavanju težav, ustreznih prilagoditvah ter sistematičnem razvijanju strategij, ki učencu omogočajo aktivnejšo vlogo v procesu učenja. Pomembno je, da učenec postopoma razvija spretnosti, ki jih lahko uporablja tudi samostojno in v različnih učnih okoliščinah (Gersten idr., 2009).

2.2.1 Disleksija

Disleksija je ena izmed najpogostejših oblik specifičnih učnih težav in se najpogosteje kaže na področju usvajanja ter razvoja bralnih spretnosti. Učenci z disleksijo imajo lahko težave pri natančnem in tekočem branju, prepoznavanju besed, razumevanju prebranega ter pravilnem zapisovanju besed (Reid, 2016).

Težave pri disleksiji niso posledica nižjih intelektualnih sposobnosti ali pomanjkanja priložnosti za učenje, ampak so povezane s posebnostmi v procesiranju informacij. Pogosto se pojavljajo težave pri fonološkem zavedanju, delovnem spominu, hitrosti obdelave informacij ter povezovanju glasov in črk (Snowling, 2019).

Disleksija lahko pomembno vpliva na učenčevo vsakodnevno šolsko delo, saj je branje ena izmed osnovnih spretnosti, ki jih učenec potrebuje pri večini učnih predmetov. Težave pri tekočem branju lahko vplivajo na hitrost pridobivanja informacij, razumevanje navodil in samostojno učenje iz pisnih virov (Shaywitz, 2003).

Raziskave poudarjajo, da imajo pri disleksiji pomembno vlogo predvsem primanjkljaji na področju fonološkega procesiranja. Učenci imajo lahko težave pri prepoznavanju in obdelavi glasovne strukture jezika, kar vpliva na razvoj branja in pisanja (Lyon idr., 2003).

Učenci z disleksijo se lahko pri šolskem delu srečujejo tudi s težavami pri organizaciji zapiskov, načrtovanju dela, učenju iz pisnih virov in samostojnem pridobivanju informacij. Zaradi tega pogosto potrebujejo prilagojene pristope, uporabo različnih učnih strategij ter podporo pri razvijanju učinkovitih načinov učenja (Snowling, 2019).

Pomembno je, da pomoč učencem z disleksijo temelji na njihovih močnih področjih in jim omogoča razvijanje strategij, s katerimi lahko lažje premagujejo ovire pri učenju. Učinkoviti pristopi vključujejo sistematično poučevanje, jasna navodila, veččutno učenje in uporabo strategij, ki učencu pomagajo pri razumevanju ter organizaciji informacij (Vellutino idr., 2004).

Pri dodatni strokovni pomoči je pomembno, da učenec postopoma razvija strategije, ki mu omogočajo večjo samostojnost. Uporaba vizualnih opor, strukturiranih zapiskov, miselnih vzorcev in drugih prilagoditev lahko učencem pomaga pri uspešnejšem vključevanju v učni proces (Reid, 2016).

2.2.2 Disgrafija in disortografija

Disgrafija in disortografija spadata med specifične učne težave, ki se izražajo predvsem na področju pisnega izražanja. Pri disgrafiji se težave najpogosteje kažejo pri oblikovanju pisave, hitrosti pisanja, organizaciji zapisa in avtomatizaciji pisnih spretnosti. Pisanje za učence z disgrafijo pogosto predstavlja večji napor, kar lahko vpliva tudi na njihovo uspešnost pri drugih učnih dejavnostih (Reid, 2016).

Učenci z disgrafijo imajo lahko težave z oblikovanjem črk, ustreznim razmikom med besedami, čitljivostjo pisave ter usklajevanjem miselnih procesov in same izvedbe pisanja. Ker veliko pozornosti namenijo tehnični izvedbi zapisa, jim lahko ostane manj miselne energije za vsebino, organizacijo idej in izražanje znanja (prav tam).

Težave na področju pisanja niso povezane samo z motorično izvedbo pisanja, ampak vključujejo tudi načrtovanje, organizacijo in oblikovanje pisnega sporočila. Učenci s težavami pri pisanju pogosto potrebujejo podporo pri oblikovanju idej, strukturiranju besedila ter preverjanju in izboljševanju lastnega zapisa (Graham in Harris, 2005).

Disortografija se kaže predvsem kot težava pri usvajanju in uporabi pravopisnih pravil. Učenci imajo lahko kljub poznavanju pravil težave pri pravilnem zapisovanju besed, uporabi slovničnih pravil in samostojnem popravljanju lastnih napak. Težave niso posledica pomanjkanja truda, ampak posebnosti v procesih, povezanih z jezikovnim razvojem in obdelavo informacij (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri učencih z disgrafijo in disortografijo je pomembno razvijanje strategij, ki jim omogočajo učinkovitejše pisno izražanje. Med pomembne pristope sodijo načrtovanje pred pisanjem, uporaba opor za oblikovanje besedila, postopno preverjanje zapisa in učenje strategij samostojnega popravljanja napak (Troia, 2006).

Raziskave poudarjajo, da je pri razvijanju pisnih spretnosti pomembna tudi samoregulacija. Učenci, ki znajo načrtovati svoje pisanje, spremljati napredek in vrednotiti končni izdelek, lahko postopoma razvijejo večjo samostojnost pri pisnih nalogah (Graham in Harris, 2005).

Pri podpori učencem z disgrafijo in disortografijo imajo pomembno vlogo različne prilagoditve in učne strategije. Učencem lahko pomagajo strukturirani zapiski, uporaba vizualnih opor, razdelitev zahtevnejših nalog na manjše korake ter sistematično razvijanje organizacije pisnega izražanja (Kavkler in Magajna, 2008).

2.2.3 Diskalkulija

Diskalkulija je specifična učna težava, ki se kaže na področju usvajanja matematičnih znanj in spretnosti. Učenci z diskalkulijo imajo lahko težave pri razumevanju številskih predstav, izvajanju računskih postopkov, pomnjenju matematičnih dejstev in uporabi matematičnih strategij pri reševanju nalog (Geary, 2011).

Težave se lahko kažejo pri osnovnem razumevanju količin, povezovanju števil s količino, priklicu računskih dejstev ter izbiri ustreznih postopkov reševanja. Učenci pogosto potrebujejo več časa za usvajanje matematičnih pojmov in dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih načinov reševanja matematičnih problemov (prav tam).

Razvoj matematičnih spretnosti je povezan z različnimi kognitivnimi procesi, med katerimi imajo pomembno vlogo delovni spomin, pozornost, prostorske predstave in sposobnost logičnega sklepanja. Težave na teh področjih lahko vplivajo na hitrost in uspešnost usvajanja matematičnih znanj (Butterworth, 2019).

Učenci z diskalkulijo imajo pogosto težave pri oblikovanju občutka za števila, ocenjevanju količin in razumevanju odnosov med številskimi vrednostmi. Razumevanje številskih predstav predstavlja pomembno osnovo za nadaljnje razvijanje zahtevnejših matematičnih spretnosti (Dehaene, 2011).

Pri učencih z diskalkulijo se lahko pojavljajo tudi težave na področju organizacije dela, načrtovanja postopkov in spremljanja lastnega reševanja nalog. Zaradi tega je pomembno, da pomoč ni usmerjena samo v ponavljanje matematičnih vsebin, ampak tudi v razvijanje strategij, ki učencem omogočajo bolj sistematičen pristop k učenju matematike (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri podpori učencem z matematičnimi težavami je pomembno upoštevati individualne razlike med učenci. Nekateri potrebujejo več podpore pri razumevanju osnovnih pojmov, drugi pri izbiri strategij, organizaciji postopkov ali uporabi znanja v novih situacijah (Dowker, 2019).

Pri delu z učenci z diskalkulijo so učinkoviti postopni in strukturirani pristopi, uporaba konkretnih pripomočkov, vizualnih opor ter učenje strategij za samostojno reševanje nalog. Pomembno je, da učenec razume postopek dela in postopoma razvija večjo samostojnost pri izbiri ter uporabi ustreznih strategij (Kavkler in Magajna, 2008).

2.2.4 Dispraksija

Dispraksija oziroma razvojna motnja koordinacije je težava, ki vpliva predvsem na načrtovanje, usklajevanje in izvajanje gibalnih dejavnosti. Učenci z dispraksijo imajo lahko težave pri izvajanju vsakodnevnih in šolskih aktivnosti, ki zahtevajo ustrezno koordinacijo gibov, organizacijo dejavnosti ter načrtovanje posameznih korakov dela (Kirby in Peters, 2010).

Težave se lahko kažejo pri fini in grobi motoriki, pisanju, uporabi šolskih pripomočkov, orientaciji v prostoru ter izvajanju dejavnosti, ki zahtevajo natančno zaporedje korakov. Učenci z dispraksijo pogosto potrebujejo več časa za izvedbo nalog in dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih načinov organizacije dela (prav tam).

Razvojna motnja koordinacije lahko vpliva tudi na učenčev vključevanje v šolske dejavnosti in vsakodnevne naloge, saj težave niso omejene samo na gibalno področje. Pri nekaterih učencih se pojavljajo tudi izzivi pri načrtovanju aktivnosti, prilagajanju novim situacijam in izvajanju več zaporednih korakov (Blank idr., 2019).

Učenci z dispraksijo lahko zaradi težav pri izvajanju nalog potrebujejo več podpore pri oblikovanju učinkovitih strategij dela. Pomembno je, da imajo jasno predstavljene postopke, dovolj časa za izvedbo dejavnosti in možnost uporabe različnih pripomočkov, ki jim pomagajo pri večji samostojnosti (Missiuna idr., 2008).

Poleg gibalnih težav se lahko pri učencih z dispraksijo pojavljajo tudi težave na področju izvršilnih funkcij, predvsem pri načrtovanju, organizaciji, spremljanju lastnega dela in prilagajanju strategij. Zaradi tega je pomembno razvijanje pristopov, ki učencem pomagajo pri razdelitvi nalog na manjše korake ter sistematičnem reševanju problemov (Diamond, 2013).

Pri podpori učencem z dispraksijo je pomemben individualiziran pristop, ki temelji na učenčevih potrebah in močnih področjih. Ustrezne prilagoditve in sistematično razvijanje učnih ter organizacijskih strategij lahko učencem omogočijo večjo samostojnost ter uspešnejše vključevanje v šolske dejavnosti (Kavkler in Magajna, 2008).

2.3 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavljajo skupino učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pri katerih se pojavljajo izrazitejšje oblike specifičnih učnih težav. Primanjkljaji vplivajo na usvajanje in uporabo temeljnih šolskih spretnosti, predvsem na področju branja, pisanja, računanja ter drugih procesov, pomembnih za učinkovito učenje (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pri teh učencih se lahko kljub ustreznim intelektualnim sposobnostim pojavljajo pomembna odstopanja med njihovimi sposobnostmi in učnimi dosežki. Težave so povezane z delovanjem različnih procesov, kot so pozornost, pomnjenje, organizacija informacij, načrtovanje dela in uporaba ustreznih strategij učenja (Magajna idr., 2008).

Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je značilno, da potrebujejo prilagojene načine dela in sistematično podporo pri razvijanju spretnosti, ki jim omogočajo uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Pomembno je, da pomoč temelji na

učenčevih potrebah in ne samo na vrsti težave, saj se učenci med seboj razlikujejo po svojih močnih in šibkih področjih (Kavkler, 2011).

V slovenskem šolskem prostoru je pri obravnavi učencev z učnimi težavami pomemben koncept kontinuuma pomoči. Ta poudarja postopno zagotavljanje podpore, od pomoči pri rednem pouku do intenzivnejših oblik pomoči za učence, ki potrebujejo dodatne prilagoditve in strokovno obravnavo (Magajna idr., 2008).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pogosto potrebujejo prilagoditve pri pouku in dodatno podporo, ki jim omogoča uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Pomoč je usmerjena v zmanjševanje vpliva primanjkljajev, razvijanje močnih področij ter spodbujanje učenčeve samostojnosti (prav tam).

Za učence, pri katerih težave pomembno vplivajo na njihovo šolsko delovanje in potrebujejo več prilagoditev, se lahko uvede postopek usmerjanja. Na podlagi odločbe o usmeritvi se učencu zagotovi ustrezna oblika pomoči, med katerimi je tudi dodatna strokovna pomoč (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pri delu z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ima pomembno vlogo inkluzivno izobraževanje. Inkluzija poudarja prilagajanje učnega okolja potrebam posameznika, omogočanje sodelovanja vseh učencev ter zagotavljanje pogojev, v katerih lahko vsak učenec razvija svoje potencialne (Opara, 2015).

Pomemben del podpore učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavlja oblikovanje individualiziranega programa, v katerem so določeni cilji, prilagoditve ter oblike pomoči glede na potrebe posameznega učenca. Pri tem je pomembno sodelovanje učenca, strokovnih delavcev šole in staršev (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

2.4 Dodatna strokovna pomoč

Dodatna strokovna pomoč predstavlja eno izmed oblik podpore učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Namenjena je učencem, ki zaradi različnih primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo prilagojene oblike dela in dodatno podporo za uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Dodatna strokovna pomoč se izvaja na podlagi odločbe o usmeritvi in je prilagojena individualnim potrebam posameznega učenca. Obseg, način izvajanja in cilji pomoči so določeni v individualiziranem programu, ki ga pripravi strokovna skupina šole. Pri oblikovanju programa je pomembno upoštevati učenčeva močna področja, njegove potrebe ter prilagoditve, ki mu omogočajo uspešnejše učenje (prav tam).

Temelj uspešne dodatne strokovne pomoči predstavlja individualiziran pristop. Učenci s specifičnimi učnimi težavami se med seboj razlikujejo glede na izraženost težav, načine učenja in področja, kjer potrebujejo največ podpore, zato morajo biti cilji pomoči prilagojeni posameznemu učencu (Kavkler, 2011).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči ne vključuje samo neposredne pomoči pri premagovanju učnih težav, temveč tudi razvijanje spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno razvijanje učinkovitih učnih strategij, organizacijskih spretnosti, načrtovanja dela ter sposobnosti spremljanja lastnega učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Pomemben dejavnik učinkovite pomoči predstavlja odnos med izvajalcem dodatne strokovne pomoči in učencem. Spodbudno učno okolje, občutek sprejetosti in pozitivne izkušnje lahko vplivajo na učenčevo motivacijo ter pripravljenost za sodelovanje pri razvijanju novih načinov učenja (Mitchell, 2014).

Izvajalec dodatne strokovne pomoči ima pomembno vlogo pri prepoznavanju učenčevih potreb in izbiri ustreznih pristopov dela. Pri tem mora upoštevati, da učenci s podobnimi težavami ne potrebujejo vedno enakih oblik podpore. Učinkovita pomoč temelji na individualnem pristopu, postopnem razvijanju spretnosti in spodbujanju učenčeve aktivne vloge pri učenju (Magajna idr., 2008).

Pri načrtovanju pomoči je pomembno sodelovanje različnih strokovnih delavcev. Sodelovalno delo omogoča izmenjavo informacij, oblikovanje skupnih ciljev ter bolj usklajeno podporo učencu v različnih učnih situacijah (Friend in Cook, 2017).

Pomemben cilj dodatne strokovne pomoči je, da učenec postopoma razvija strategije, ki jih lahko uporablja tudi zunaj individualnega dela z izvajalcem pomoči. Zato uspešnost dodatne strokovne pomoči ni odvisna samo od napredka učenca med posamezno uro, ampak tudi od njegove sposobnosti prenosa naučenih strategij v pouk in samostojno učenje (Meltzer, 2018).

Sodobni pristopi pomoči učencem poudarjajo aktivno vključevanje učenca v proces učenja. Učenec naj bi postopoma razvijal razumevanje lastnih močnih področij in težav ter pridobival strategije, s katerimi lahko sam vpliva na svojo učno uspešnost (Hattie, 2012).

Pri zagotavljanju učinkovite podpore je pomembno sodelovanje med izvajalcem dodatne strokovne pomoči, učitelji, starši in učencem. Usklajeno delovanje vseh vključenih omogoča, da učenec strategije uporablja v različnih učnih situacijah ter postopoma razvija večjo odgovornost za lastno učenje (Meltzer, 2018).

2.5 Učenje in učne strategije

Učenje je proces pridobivanja, povezovanja in uporabe novih znanj, spretnosti ter izkušenj. Uspešnost učenja ni odvisna samo od sposobnosti posameznika, ampak tudi od načinov, ki jih učenec uporablja pri pridobivanju in obdelavi informacij. Pomembno vlogo pri tem imajo učne strategije, ki učencu omogočajo bolj načrtno, organizirano in učinkovito učenje (Pečjak in Gradišar, 2012).

Učne strategije predstavljajo različne postopke, načine in tehnike, ki jih učenec uporablja z namenom boljšega razumevanja, pomnjenja in uporabe učne snovi. Učenci, ki poznajo različne učne strategije in jih znajo ustrezno uporabiti glede na učno situacijo, so pri učenju pogosto uspešnejši in bolj samostojni (prav tam).

Pomembno vlogo pri učenju ima aktivno vključevanje učenca v učni proces. Učinkoviti učenci ne sprejemajo informacij samo pasivno, ampak svoje učenje načrtujejo, spremljajo in prilagajajo glede na cilje ter rezultate. Takšen način učenja je povezan z razvojem samoregulacijskih spretnosti (Pintrich, 2004).

Samoregulacijsko učenje vključuje sposobnost postavljanja ciljev, izbire ustreznih strategij, spremljanja lastnega napredka in vrednotenja učinkovitosti učenja. Učenci, ki razvijejo te spretnosti, lahko postopoma prevzamejo večjo odgovornost za lastno učenje (Zimmerman, 2002).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ima razvijanje učnih strategij še posebej pomembno vlogo. Zaradi težav na področju organizacije informacij, načrtovanja dela, pomnjenja ali spremljanja lastnega napredka pogosto potrebujejo neposredno poučevanje strategij in podporo pri njihovi uporabi (Meltzer, 2018).

Raziskave poudarjajo, da uporaba učinkovitih učnih strategij vpliva na kakovost učenja. Pri tem niso pomembne samo količina vloženega časa in ponavljanje snovi, ampak predvsem izbira strategij, ki omogočajo globlje razumevanje in dolgoročnejše pomnjenje informacij (Dunlosky idr., 2013).

Samo poznavanje učne strategije še ne pomeni, da jo bo učenec znal samostojno uporabiti. Pomembno je, da učenec razume namen posamezne strategije, se jo nauči uporabljati v različnih situacijah ter postopoma prevzema več odgovornosti za lastno učenje (Zimmerman, 2002).

Motivacija ima pri uporabi učnih strategij pomembno vlogo. Učenci, ki imajo več zaupanja v svoje sposobnosti in vidijo smisel v uporabi strategij, jih pogosteje vključujejo v svoje samostojno učenje (Schunk in Zimmerman, 2008).

Učne strategije lahko razdelimo v več skupin. Med pomembnejše uvrščamo kognitivne strategije, ki so povezane z obdelavo učne snovi, metakognitivne strategije, ki omogočajo spremljanje in urnavanje lastnega učenja, ter organizacijske strategije, ki učencu pomagajo pri urejanju časa, prostora in učnih obveznosti (Weinstein in Mayer, 1986).

2.5.1 Kognitivne učne strategije

Kognitivne učne strategije so strategije, ki jih učenec uporablja za pridobivanje, razumevanje, organiziranje in pomnjenje učne snovi. Njihov namen je, da učenec informacij ne sprejema samo pasivno, ampak jih aktivno obdeluje, povezuje z že obstoječim znanjem in uporablja v novih situacijah (Weinstein in Mayer, 1986).

Med kognitivne učne strategije spadajo različni postopki, kot so ponavljanje informacij, podčrtovanje pomembnih podatkov, oblikovanje povzetkov, izdelovanje miselnih vzorcev, povezovanje novih informacij s predhodnim znanjem ter uporaba različnih tehnik pomnjenja. Izbira ustrezne strategije je odvisna od učne vsebine, zahtevnosti naloge in potreb posameznega učenca (prav tam).

Pomemben del učinkovitega učenja predstavlja globlja obdelava informacij. Učenci si informacije lažje zapomnijo, kadar jih povezujejo z obstoječim znanjem, iščejo odnose med pojmi in jih uporabljajo v različnih okoliščinah. Strategije, ki spodbujajo aktivno razmišljanje o učni vsebini, imajo zato pomembno vlogo pri kakovostnejšem učenju (Craik in Lockhart, 1972).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno, da se kognitivnih strategij ne pričakuje samoumevno, ampak se jih pogosto poučuje neposredno in postopno. Učenci potrebujejo jasen prikaz uporabe strategije, več možnosti za utrjevanje ter podporo pri prenosu strategije na različna učna področja (Meltzer, 2018).

Ena izmed pogosto uporabljenih strategij je oblikovanje grafičnih prikazov, kot so miselni vzorci in sheme. Ti učencem pomagajo pri organizaciji informacij, iskanju povezav med pojmi in lažjem priklicu naučenih vsebin. Takšne strategije so še posebej uporabne pri učencih, ki imajo težave z organizacijo večje količine informacij (prav tam).

Učinkovito učenje je povezano tudi z izbiro strategij glede na namen učenja. Nekatere strategije so učinkovite predvsem za kratkotrajno pomnjenje, druge pa omogočajo boljše razumevanje in dolgoročneje ohranjanje znanja. Zato je pomembno, da učenci spoznajo različne strategije in se naučijo izbirati tiste, ki najbolj ustrezajo posamezni nalogi (Pressley in Harris, 2006).

Pomembno področje predstavljajo tudi strategije bralnega razumevanja, saj učencem pomagajo pri aktivnem pristopu k besedilu. Učenec se uči poiskati bistvene informacije, oblikovati vprašanja, spremljati lastno razumevanje in povzeti ključne podatke. S tem postopoma razvija večjo samostojnost pri učenju iz različnih virov (Pečjak in Gradišar, 2012).

2.5.2 Metakognitivne učne strategije

Metakognitivne učne strategije so povezane z učenčevim razumevanjem in spremljanjem lastnega procesa učenja. Vključujejo sposobnost načrtovanja učenja, spremljanja lastnega napredka, preverjanja razumevanja ter prilagajanja načinov učenja glede na zastavljene cilje (Flavell, 1979).

Metakognicija učencu omogoča, da razmišlja o svojem učenju in se zaveda, katere strategije so zanj učinkovite. Učenec z razvitimi metakognitivnimi spretnostmi zna oceniti zahtevnost naloge, izbrati ustrezen pristop k učenju ter preveriti, ali je dosegel zastavljeni cilj (prav tam).

Razvoj metakognitivnih spretnosti pomembno vpliva na učinkovitost učenja, saj učenci postopoma razvijajo večji nadzor nad lastnimi miselnimi procesi. Pomemben del metakognicije predstavlja sposobnost posameznika, da načrtuje svoje dejavnosti, spremlja njihovo izvajanje in vrednoti uspešnost uporabljenih pristopov (Brown, 1987).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami so metakognitivne strategije še posebej pomembne, saj imajo pogosto težave pri samostojnem načrtovanju in spremljanju svojega dela. Nekateri učenci strategije poznajo, vendar jih brez zunanje spodbude ne uporabijo ali jih težje prenesejo v nove učne situacije (Meltzer, 2018).

Razvijanje metakognitivnih strategij zato vključuje postopno usmerjanje učenca k večji odgovornosti za lastno učenje. Izvajalec dodatne strokovne pomoči lahko učenca spodbuja k razmišljanju o tem, kaj že zna, kaj mora še narediti, katera strategija mu lahko pomaga in kako bo preveril svojo uspešnost (prav tam).

Metakognitivne spretnosti se razvijajo postopoma in zahtevajo aktivno vlogo učenca. Pomembno je, da učenec ne uporablja strategij samo po navodilih drugih oseb, ampak razume, kdaj, zakaj in kako mu določena strategija pomaga pri učenju (Schraw in Moshman, 1995).

Pomemben del metakognitivnega učenja predstavlja tudi samoregulacija. Samoregulirani učenci znajo načrtovati svoje dejavnosti, spremljati učinkovitost uporabljenih strategij in prilagajati svoje ravnanje glede na rezultate. Razvoj teh spretnosti učencem omogoča postopno zmanjševanje odvisnosti od pomoči odraslih oseb in večjo samostojnost pri učenju (Zimmerman, 2002).

Proces samoregulacijskega učenja ni enkraten dogodek, ampak vključuje stalno povezovanje načrtovanja, izvajanja in vrednotenja lastnega dela. Učenci, ki razvijejo te spretnosti, so praviloma uspešnejši pri prenosu naučenih strategij v različne učne situacije (Winne in Hadwin, 1998).

2.5.3 Organizacijske učne strategije

Organizacijske učne strategije predstavljajo pomemben del učinkovitega učenja, saj učencu pomagajo pri načrtovanju, urejanju in izvajanju učnih obveznosti. Nanašajo se na sposobnost organiziranja časa, prostora, učnega gradiva ter izbiri ustreznih načinov dela glede na zastavljene cilje (Meltzer, 2018).

Učenci z razvitimi organizacijskimi strategijami lažje načrtujejo svoje šolske obveznosti, določajo prednostne naloge, spremljajo opravljeno delo in pravočasno prilagajajo svoje učenje. Organizacijske spretnosti so tesno povezane z izvršilnimi funkcijami, ki omogočajo

načrtovanje dejavnosti, nadzor vedenja, prilagajanje novim situacijam in doseganje zastavljenih ciljev (Diamond, 2013).

Izvršilne funkcije imajo pomembno vlogo pri učenju, saj učencu omogočajo usmerjanje pozornosti, organizacijo informacij, nadzor nad lastnim vedenjem ter prilagajanje načinov dela glede na zahteve naloge. Te spretnosti se razvijajo postopoma in pomembno vplivajo na učenčevo samostojnost pri šolskem delu (Best in Miller, 2010).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami se pogosto pojavljajo težave prav na področju organizacije in načrtovanja. Učenci lahko pozabljajo učne pripomočke, imajo težave pri razporejanju časa, težje določijo zaporedje korakov pri nalogi ali potrebujejo več zunanjih spodbud za dokončanje dejavnosti (Meltzer, 2018).

Raziskave poudarjajo, da imajo težave na področju izvršilnih funkcij pomemben vpliv na vsakodnevno šolsko delovanje. Učenec lahko pozna določeno vsebino ali strategijo, vendar ima težave pri samostojni organizaciji dela in uporabi znanja v ustreznem trenutku (Dawson in Guare, 2018).

Razvijanje organizacijskih strategij zato vključuje učenje uporabe različnih pripomočkov in pristopov, ki učencu pomagajo pri večji samostojnosti. Med pogoste strategije spadajo uporaba urnikov, seznamov opravil, načrtovanje časa za učenje, urejanje zapiskov ter razdelitev večjih nalog na manjše in lažje obvladljive korake (prav tam).

Pomemben cilj razvijanja organizacijskih strategij ni samo boljša organiziranost učenca pri posamezni nalogi, ampak postopno razvijanje sposobnosti samostojnega načrtovanja in spremljanja lastnega dela. S tem učenec pridobiva spretnosti, ki so pomembne za uspešno učenje tudi v nadaljnjem izobraževanju in vsakdanjem življenju (Zimmerman, 2002).

2.6 Razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju in uporabi učinkovitih učnih strategij. Pri njih se lahko pojavljajo težave pri izbiri ustreznega načina učenja, organizaciji informacij, načrtovanju dela ter samostojnem prenosu naučenih strategij v različne učne situacije (Meltzer, 2018).

Razvijanje učnih strategij mora potekati načrtno in postopno. Pomembno je, da učenec najprej spozna namen posamezne strategije, opazuje njeno uporabo, jo uporablja ob podpori odrasle

osebe in jo postopoma začne uporabljati samostojno. Samo poznavanje strategije namreč še ne pomeni, da jo bo učenec znal učinkovito uporabiti pri vsakodnevem učenju (prav tam).

Pri poučevanju učnih strategij ima pomembno vlogo neposredno in sistematično poučevanje. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo jasno razlago posameznih korakov, prikaz uporabe strategije, vodeno izvajanje ter postopno prehajanje k samostojni uporabi (Archer in Hughes, 2011).

Pomembno vlogo pri razvijanju strategij ima postopno zmanjševanje podpore. Strokovni delavec učencu na začetku zagotavlja več usmerjanja, nato pa podporo postopoma zmanjšuje in učenca spodbuja k samostojnemu odločanju ter izbiri ustreznih pristopov (Vygotsky, 1978).

Pri poučevanju učnih strategij ima pomembno vlogo tudi povratna informacija. Učenec potrebuje informacije o tem, kaj že izvaja uspešno in katera področja lahko še izboljša. Učinkovita povratna informacija učencu pomaga razumeti lasten proces učenja in prilagoditi nadaljnje delo (Hattie in Timperley, 2007).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno, da se strategije prilagajajo posameznikovim potrebam. Strategija, ki je učinkovita za enega učenca, ni nujno enako učinkovita za drugega, zato mora strokovni delavec upoštevati učenčeve sposobnosti, težave, interese in načine učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Cilj razvijanja učnih strategij ni, da učenec strategije uporablja samo ob pomoči učitelja ali izvajalca dodatne strokovne pomoči, ampak da jih postopoma prenese v samostojno učenje. Pri tem je pomembno razvijanje odgovornosti za lastno delo ter sposobnosti izbire strategije glede na zahteve posamezne naloge (Zimmerman, 2002).

Uspešno razvijanje učnih strategij zato zahteva čas, ponavljanje in sodelovanje vseh oseb, ki sodelujejo z učencem. Pomembno je, da se strategije ne uporabljajo samo pri urah dodatne strokovne pomoči, ampak tudi pri pouku in domačem učenju, saj lahko učenec le tako razvije njihovo samostojno in učinkovito uporabo (Meltzer, 2018).

2.7 Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju samostojnosti učencev

Eden izmed pomembnih ciljev dodatne strokovne pomoči je razvijanje učenčeve samostojnosti pri učenju. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo podporo pri razvijanju

spretnosti, ki jim omogočajo učinkovitejše načrtovanje dela, uporabo ustreznih učnih strategij in spremljanje lastnega napredka (Meltzer, 2018).

Pri razvijanju samostojnosti ima pomembno vlogo postopno zmanjševanje podpore odrasle osebe. Izvajalec dodatne strokovne pomoči učenca najprej vodi in usmerja pri uporabi strategij, nato pa ga postopoma spodbuja k samostojnemu odločanju, izbiri ustreznih načinov dela in prevzemanju odgovornosti za lastno učenje (prav tam).

Samostojnost pri učenju je tesno povezana z učenčevo motivacijo in občutkom, da lahko vpliva na svoj učni uspeh. Učenci, ki razvijejo notranjo motivacijo in občutek kompetentnosti, so pogosto bolj pripravljeni uporabljati različne strategije, vztrajati pri zahtevnejših nalogah ter iskati načine za premagovanje težav (Deci in Ryan, 2000).

Pomemben dejavnik pri razvijanju samostojnosti je tudi učenčevo prepričanje o lastnih sposobnostih. Učenci, ki verjamejo, da lahko s svojim trdom in uporabo ustreznih strategij vplivajo na svoj uspeh, se pogosteje aktivno vključujejo v učni proces in vztrajajo tudi ob težavah (Bandura, 1997).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je zato pomembno, da dodatna strokovna pomoč ne temelji samo na odpravljanju primanjkljajev, ampak tudi na razvijanju občutka uspešnosti in zaupanja v lastne sposobnosti. Pozitivne izkušnje pri učenju lahko prispevajo k večji motivaciji in pripravljenosti za uporabo novih strategij (prav tam).

Razvoj samostojnosti je povezan tudi z učenčevo sposobnostjo prilagajanja lastnega učenja različnim okoliščinam. Učenci morajo postopoma razviti sposobnost izbire ustreznih strategij, spremljanja svoje učinkovitosti in spreminjanja pristopa, kadar določen način dela ni uspešen (Boekaerts, 1999).

Samostojna uporaba učnih strategij se razvija postopoma in zahteva prenos naučenega v različna učna okolja. Zato je pomembno sodelovanje med izvajalcem dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši, saj lahko skupna podpora učencu omogoča uporabo pridobljenih spretnosti pri pouku, domačem učenju in drugih učnih situacijah (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri tem ima pomembno vlogo tudi učenčevo zavedanje lastnega procesa učenja. Učenci, ki poznajo svoje močne strani, razumejo področja, kjer potrebujejo podporo, in znajo izbrati ustrezne strategije, imajo več možnosti za uspešno samostojno učenje (Zimmerman, 2002).

Končni cilj dodatne strokovne pomoči je učencu omogočiti, da bolje razume svoj način učenja, prepozna strategije, ki mu pomagajo, ter jih zna uporabiti čim bolj samostojno. Tako dodatna strokovna pomoč ne prispeva samo k premagovanju trenutnih učnih težav, ampak tudi k razvijanju spretnosti, pomembnih za nadaljnje izobraževanje in vseživljenjsko učenje (Meltzer, 2018).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Hipoteze raziskave

Na podlagi zastavljenih ciljev in raziskovalnih vprašanj smo pred izvedbo raziskave oblikovali naslednje hipoteze:

H1: Izvajalci dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami najpogosteje razvijajo strategije organizacije učenja in učnega gradiva.

S prvo hipotezo želimo preveriti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Predvidevamo, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto težave z organizacijo učnega procesa, urejanjem učnih pripomočkov, načrtovanjem učenja in izbiro ustreznih načinov učenja, zato izvajalci dodatne strokovne pomoči veliko pozornosti namenjajo razvijanju teh področij.

H2: Večina izvajalcev dodatne strokovne pomoči meni, da razvijanje učnih strategij pozitivno vpliva na večjo samostojnost učencev pri učenju.

Z drugo hipotezo želimo ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv razvijanja učnih strategij na samostojnost učencev s specifičnimi učnimi težavami. Predvidevamo, da usvajanje učinkovitih učnih strategij učencem pomaga pri bolj samostojnem načrtovanju, izvajanju in spremljanju lastnega učenja ter zmanjšuje potrebo po stalni podpori odraslih oseb.

H3: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami največ težav na področju organizacije, načrtovanja in samostojnega izvajanja učnih aktivnosti.

S tretjo hipotezo želimo preveriti, na katerih področjih izvajalci dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami opažajo največ težav. Predvidevamo, da so težave pri organizaciji, načrtovanju in samostojnem izvajanju učnih aktivnosti pogoste, saj učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih učnih strategij, samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za lasten učni proces.

H4: Največji izziv izvajalcev dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij predstavlja prenos naučenih strategij v samostojno učenje učencev.

S četrto hipotezo želimo ugotoviti, s katerimi izzivi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo pri razvijanju učnih strategij. Predvidevamo, da učenci določene strategije uspešno uporabljajo ob podpori izvajalca dodatne strokovne pomoči, več težav pa se pojavlja pri samostojnem prenosu in uporabi teh strategij pri pouku ter domačem učenju.

3.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je bil namenski. V raziskavo so bili vključeni izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki pri svojem delu obravnavajo učence s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. K sodelovanju so bili povabljeni strokovni delavci različnih osnovnih šol v Sloveniji.

V raziskavi je sodelovalo 67 izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Anketni vprašalnik je bil anonimen in prostovoljen, sodelujoči pa so bili pred začetkom izpolnjevanja seznanjeni z namenom raziskave. Zaradi anonimnosti raziskava ni zbirala osebnih podatkov, na podlagi katerih bi bilo mogoče prepoznati posamezne udeležence.

Raziskovalni vzorec predstavljajo izvajalci dodatne strokovne pomoči z različnimi delovnimi izkušnjami, stopnjo izobrazbe ter izkušnjami pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, kar omogoča vpogled v različne pristope pri razvijanju učnih strategij.

3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga pripravili posebej za namen raziskave. Vprašalnik je bil oblikovan s pomočjo spletnega orodja 1KA (EnKlikAnketa).

Anketni vprašalnik je obsegal 25 vprašanj, pri čemer je vseboval vprašanja zaprtega tipa, vprašanja z možnostjo izbire več odgovorov, vprašanja z ocenjevalno lestvico ter nekaj odprtih vprašanj, pri katerih so lahko anketiranci podali svoje mnenje in izkušnje.

Vprašanja so bila oblikovana na podlagi pregleda strokovne literature in raziskovalnih ciljev naloge. Nanašala so se na razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, težave, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči opažajo pri učencih, uporabo različnih oblik podpore ter oceno samostojne uporabe učnih strategij.

Anketni vprašalnik je bil dostopen v spletni obliki, povezava do vprašalnika pa je bila posredovana izvajalcem dodatne strokovne pomoči. Zbiranje podatkov je potekalo anonimno in prostovoljno.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke smo izvozili iz spletnega orodja 1KA (EnKlikAnketa) v program Microsoft Excel, kjer smo jih uredili in pripravili za nadaljnjo analizo.

Rezultate smo prikazali s tabelami in grafi ter jih predstavili opisno. Pri vprašanjih zaprtega tipa smo izračunali frekvence in odstotne deleže odgovorov. Odgovore na odprta vprašanja smo pregledali, jih vsebinsko analizirali ter jih smiselno povzeli glede na najpogostejše izražena mnenja anketirancev.

Na podlagi rezultatov smo preverili postavljene hipoteze ter ugotovitve primerjali z ugotovitvami iz strokovne literature.

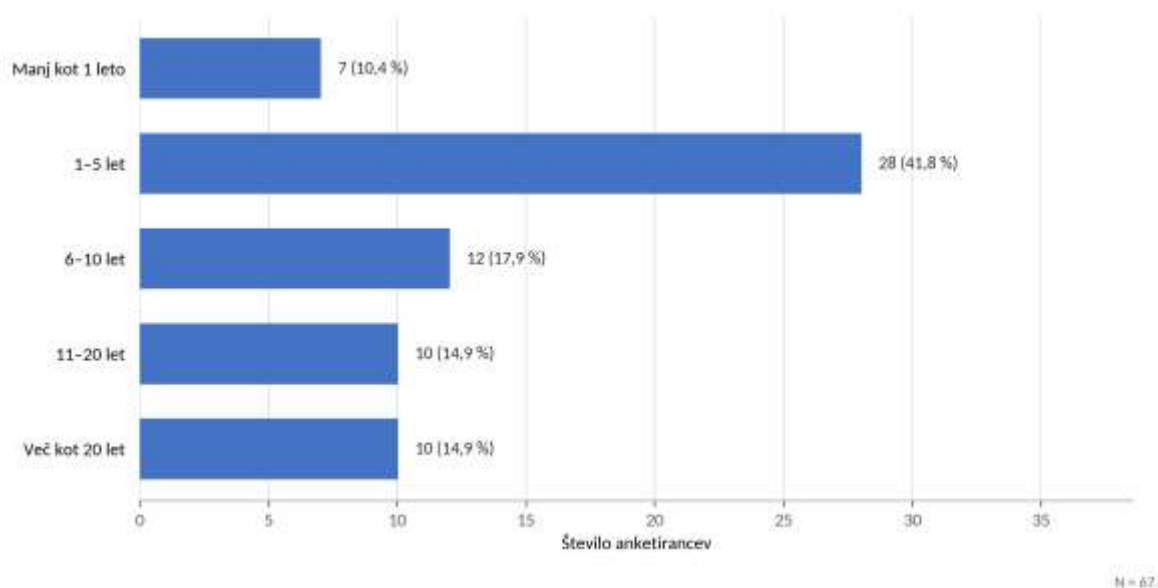
3.5 Etični vidik raziskave

Raziskava je bila izvedena v skladu z osnovnimi etičnimi načeli raziskovalnega dela. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno.

Anketiranci so bili pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika seznanjeni z namenom raziskave ter z dejstvom, da bodo pridobljeni podatki uporabljeni izključno za pripravo raziskovalne naloge. Raziskava ni zbirala osebnih podatkov, ki bi omogočali identifikacijo posameznih udeležencev, vsi pridobljeni podatki pa so bili obravnavani zaupno in uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

3.6 Rezultati raziskave

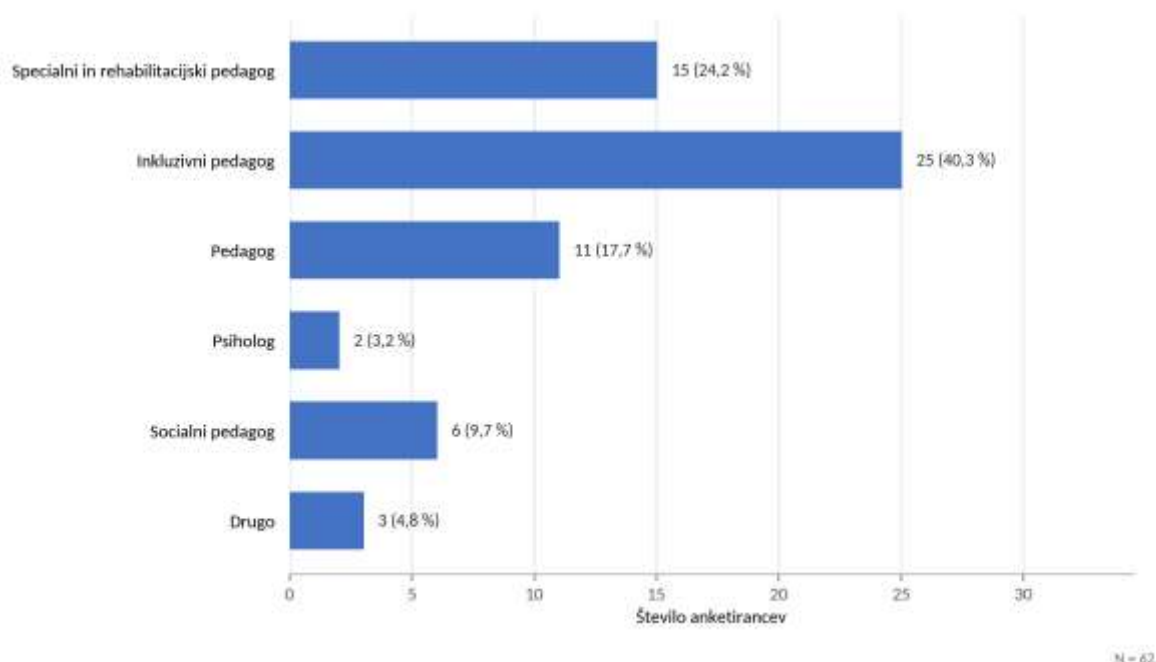
Graf 1 prikazuje delovne izkušnje anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči.



Graf 1: Delovne izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči

V raziskavi je sodelovalo 67 izvajalcev DSP z različno dolgo delovno dobo. Največ anketirancev (41,8 %) izvaja dodatno strokovno pomoč od 1 do 5 let. Sledijo izvajalci, ki DSP izvajajo od 6 do 10 let (17,9 %). Enak delež anketirancev (14,9 %) predstavljajo izvajalci z 11 do 20 leti delovnih izkušenj in izvajalci z več kot 20 leti izkušenj, najmanj pa je bilo izvajalcev, ki DSP izvajajo manj kot eno leto (10,4 %). Rezultati kažejo, da v raziskavi prevladujejo izvajalci z večletnimi izkušnjami pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, kar prispeva k verodostojnosti pridobljenih rezultatov.

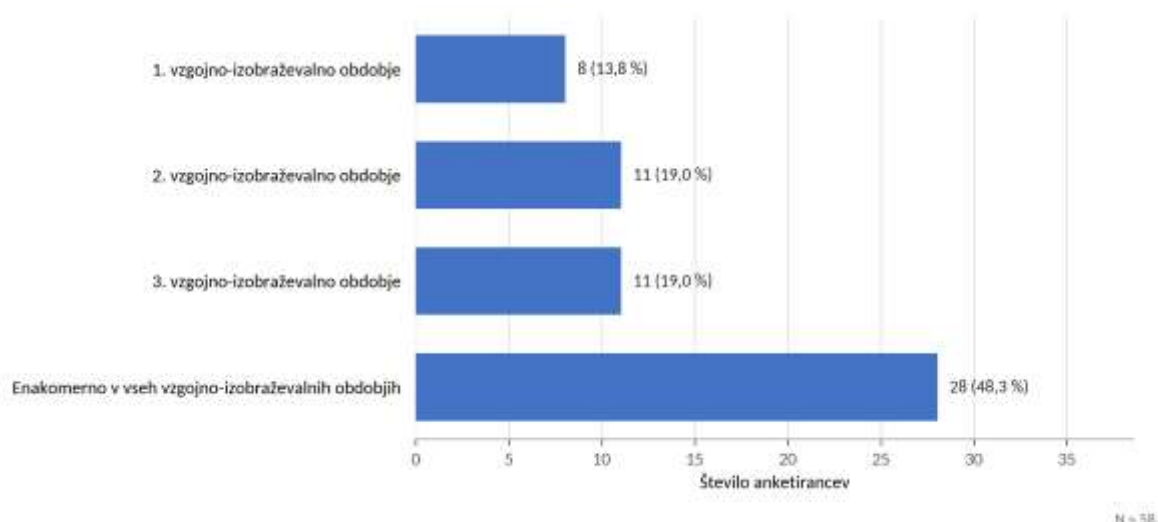
Graf 2 prikazuje strokovno izobrazbo anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči.



Graf 2: Strokovna izobrazba anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči

Graf 2 prikazuje strokovno izobrazbo anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Na vprašanje je odgovorilo 62 anketirancev. Največ sodelujočih je bilo inkluzivnih pedagogov (40,3 %), sledijo specialni in rehabilitacijski pedagogi (24,2 %) ter pedagogi (17,7 %). Med anketiranci so bili zastopani tudi socialni pedagogi (9,7 %) in psihologi (3,2 %), manjši delež pa predstavljajo izvajalci z drugo strokovno izobrazbo (4,8 %). Iz odgovorov je razvidno, da so v raziskavi sodelovali strokovni delavci različnih strokovnih profilov, kar omogoča celovitejši vpogled v razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

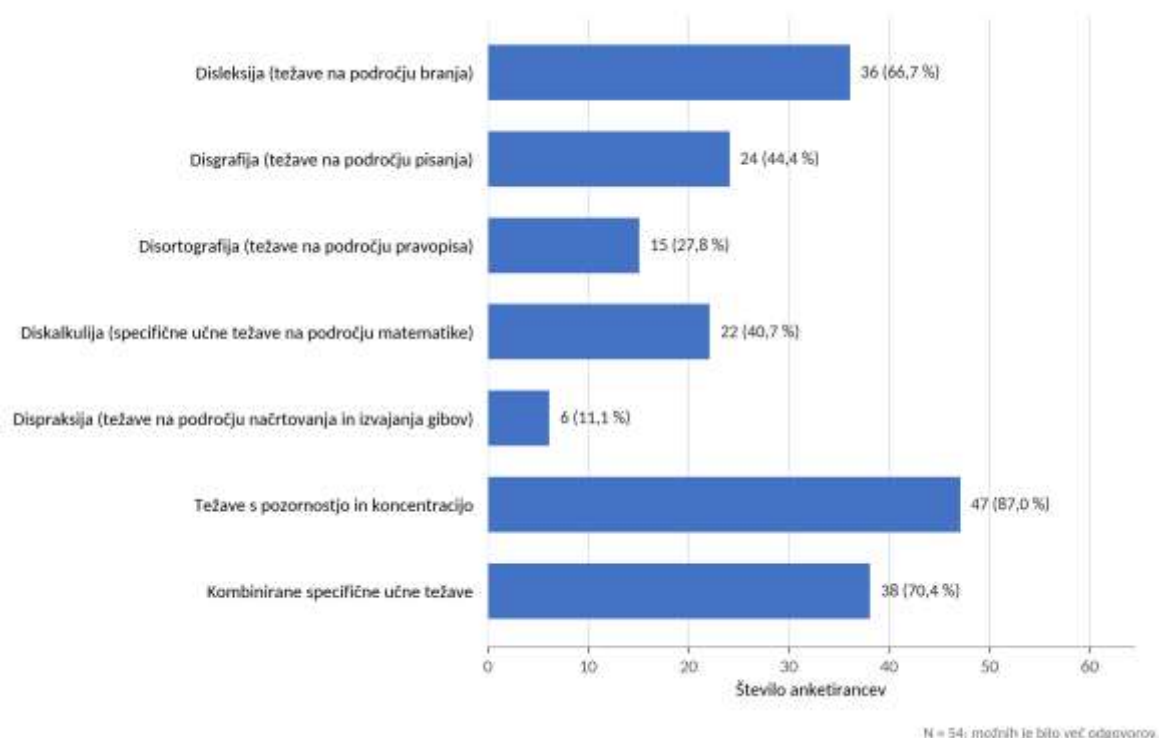
Graf 3 prikazuje, na kateri stopnji osnovne šole anketirani najpogosteje izvajajo dodatno strokovno pomoč.



Graf 3: Stopnja osnovne šole, na kateri izvajalci izvajajo dodatno strokovno pomoč

Na vprašanje je odgovorilo 58 anketirancev. Največ sodelujočih (48,3 %) je navedlo, da dodatno strokovno pomoč izvajajo enakomerno v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Enako velik delež izvajalcev (po 19,0 %) najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč v drugem oziroma tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, najmanj pa v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (13,8 %). Podatki kažejo, da večina sodelujočih pri svojem delu obravnava učence različnih starostnih skupin, kar omogoča širši vpogled v razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

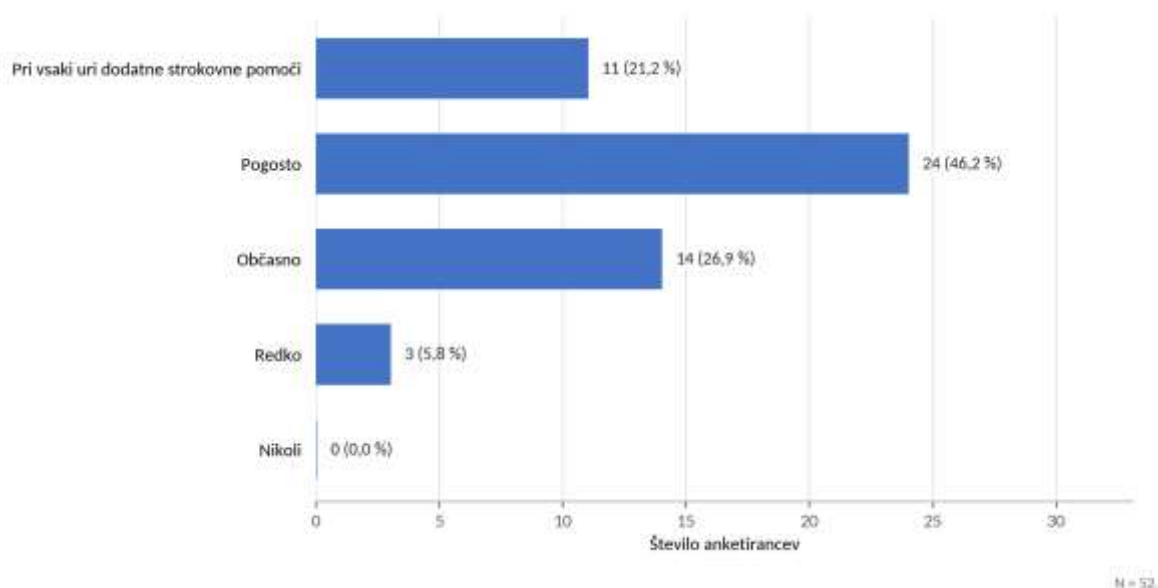
Graf 4 prikazuje, s katerimi specifičnimi učnimi težavami se izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu najpogosteje srečujejo.



Graf 4: Specifične učne težave, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Največ izvajalcev je navedlo, da se najpogosteje srečujejo z učenci s težavami s pozornostjo in koncentracijo (47 odgovorov), sledijo kombinirane specifične učne težave (38 odgovorov) in disleksija (36 odgovorov). Nekoliko manj pogosto so navedli disgrafijo (24 odgovorov), diskalkulijo (22 odgovorov) in disortografijo (15 odgovorov), najmanj pa dispraksijo (6 odgovorov). Rezultati kažejo, da se izvajalci dodatne strokovne pomoči v praksi najpogosteje srečujejo z učenci, pri katerih se težave pojavljajo na več področjih hkrati oziroma vključujejo težave s pozornostjo in koncentracijo.

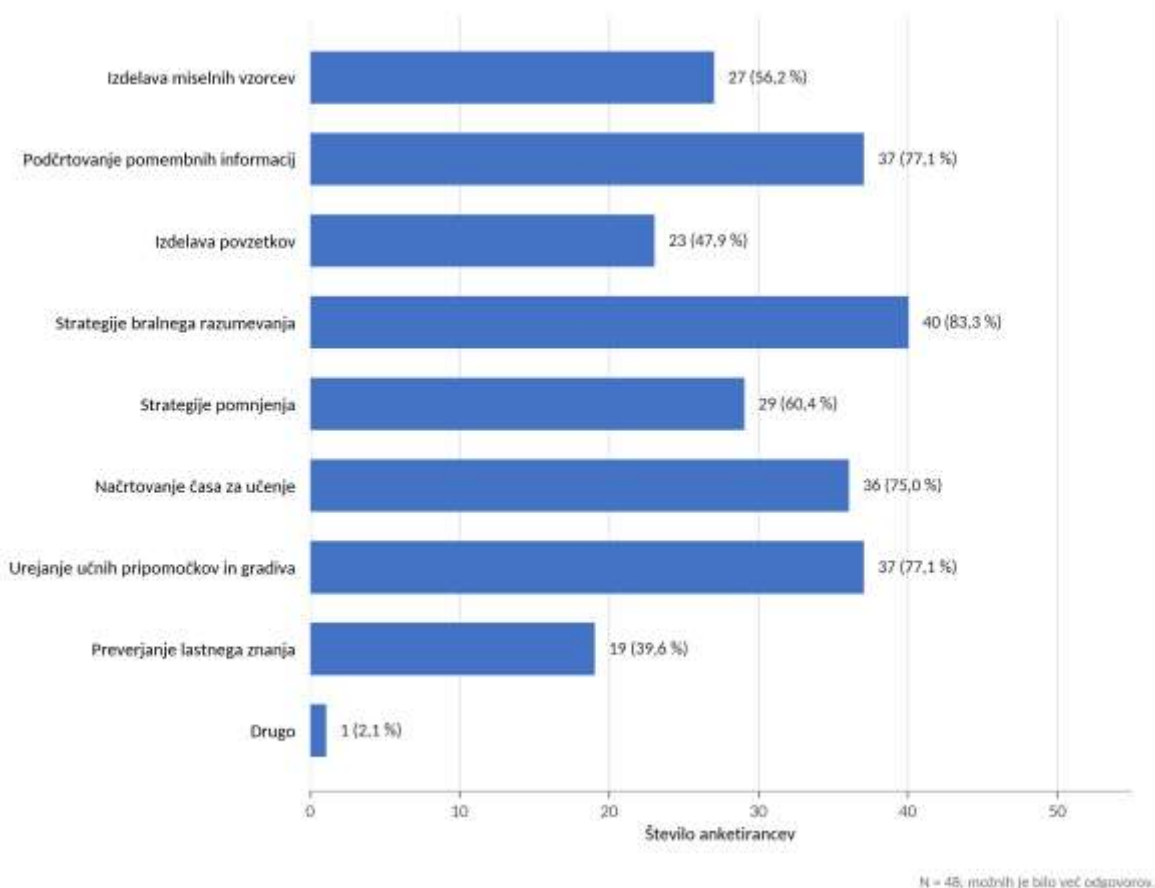
Graf 5 prikazuje, kako pogosto izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu načrtno razvijajo učne strategije.



Graf 5: Pogostost načrtnega razvijanja učnih strategij pri urah dodatne strokovne pomoči

Na vprašanje je odgovorilo 52 anketirancev. Največ sodelujočih (46,2 %) je navedlo, da učne strategije razvijajo pogosto, 21,2 % pa jih razvija pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči. Občasno učne strategije razvija 26,9 % anketirancev, medtem ko jih le 5,8 % navaja, da to počne redko. Nihče izmed sodelujočih ni odgovoril, da učnih strategij nikoli ne razvija. Iz rezultatov lahko sklepamo, da večina izvajalcev dodatne strokovne pomoči načrtno vključuje razvijanje učnih strategij v svoje delo, kar poudarja njihov pomen pri podpori učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Graf 6 prikazuje, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.



Graf 6: Učne strategije, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Najpogosteje so anketiranci navedli strategije bralnega razumevanja (40 odgovorov), sledita podčrtovanje pomembnih informacij in urejanje učnih pripomočkov ter gradiva (po 37 odgovorov) ter načrtovanje časa za učenje (36 odgovorov). Pogosto razvijajo tudi strategije pomnjenja (29 odgovorov), izdelavo miselnih vzorcev (27 odgovorov) in izdelavo povzetkov (23 odgovorov), nekoliko redkeje pa preverjanje lastnega znanja (19 odgovorov). Le en anketiranec je navedel drugo strategijo, in sicer strategije reševanja problemov, razvijanje številskih predstav ter učenje korakov reševanja nalog. Iz odgovorov je razvidno, da izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu razvijajo širok nabor učnih strategij, pri čemer največ poudarka namenjajo strategijam, ki učencem pomagajo pri razumevanju, organizaciji učenja in učinkovitejšem usvajanju učne snovi.

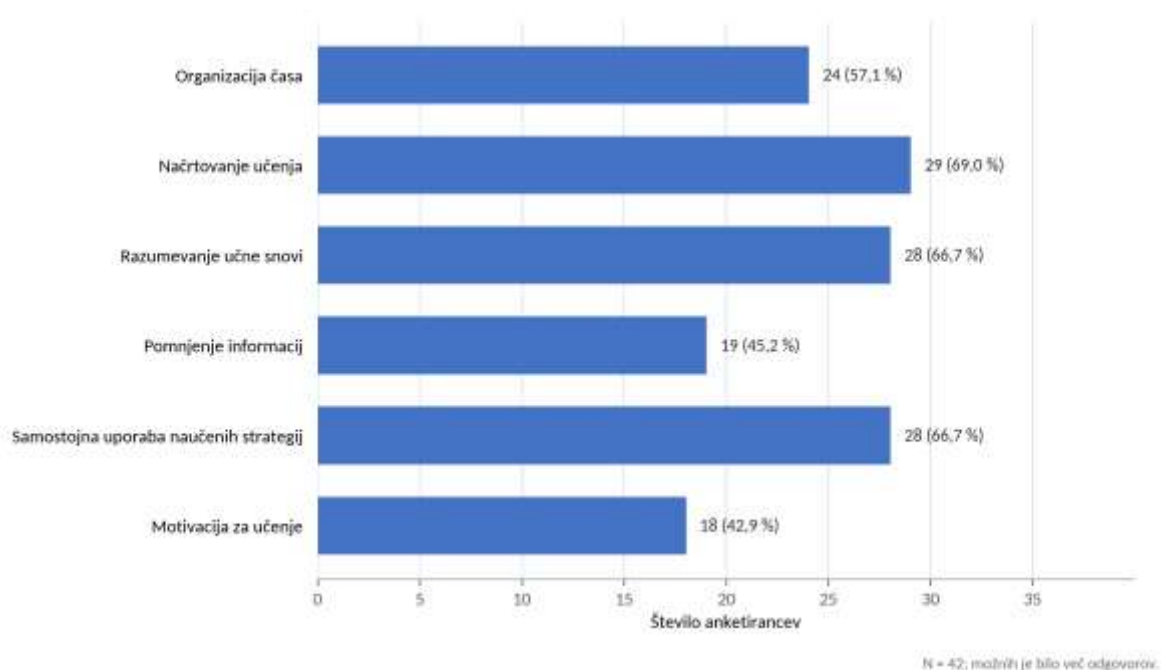
Na odprto vprašanje, katere učne strategije učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najtežje usvojijo, so anketiranci podali raznolike

odgovore. Najpogosteje so izpostavili strategije, povezane z organizacijo in načrtovanjem učenja, izdelavo miselnih vzorcev, strategije bralnega razumevanja ter izdelavo povzetkov in izpiskov. Pogosto so omenjali tudi strategije pomnjenja, iskanje ključnih informacij v besedilu, preverjanje lastnega znanja ter samostojno uporabo učnih strategij.

Več anketirancev je poudarilo, da učenci težko razvijejo predvsem tiste strategije, ki od njih zahtevajo višjo stopnjo samostojnosti, načrtovanja in samoregulacije. Nekateri so izpostavili, da je uspešnost usvajanja učnih strategij odvisna od vrste primanjkljaja posameznega učenca, njegovih individualnih značilnosti ter zadostne količine časa za postopno uvajanje in utrjevanje strategij.

Odgovori izvajalcev dodatne strokovne pomoči kažejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami največ težav nimajo zgolj pri usvajanju posameznih učnih strategij, temveč predvsem pri njihovi samostojni, načrtni in dosledni uporabi v različnih učnih situacijah.

Graf 7 prikazuje področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najpogosteje potrebujejo podporo.



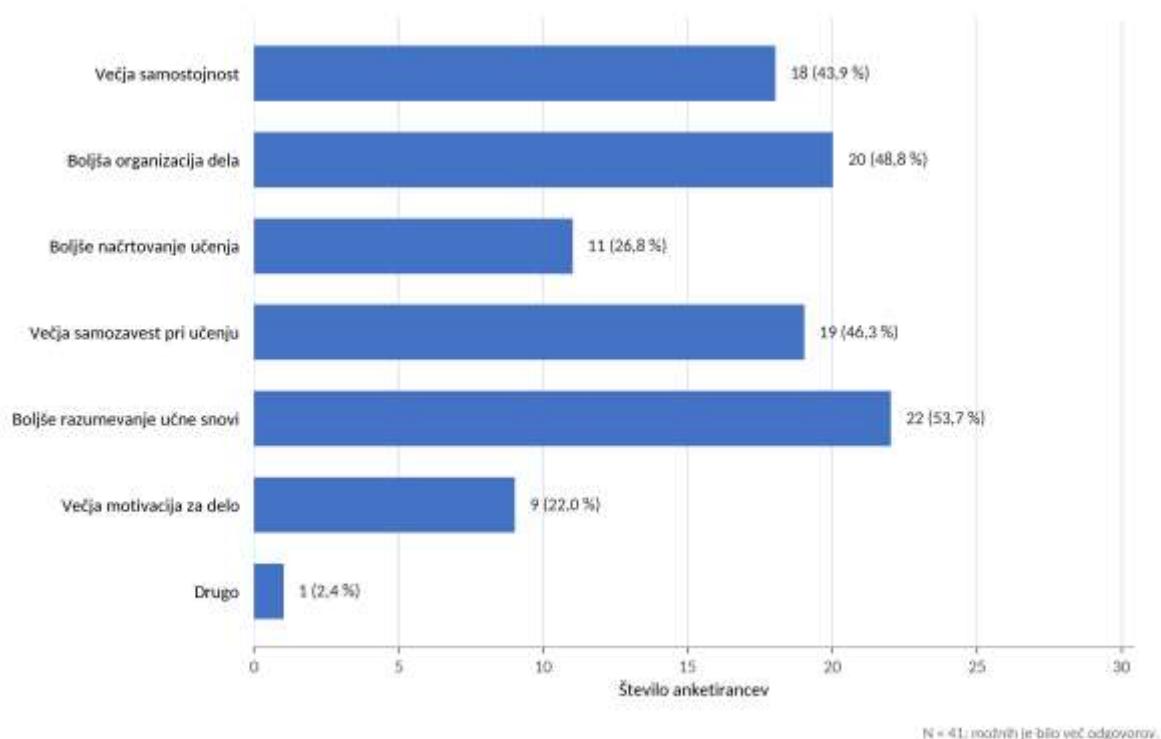
Graf 7: Področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo podporo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli načrtovanje učenja (29 odgovorov), sledita

razumevanje učne snovi ter samostojna uporaba naučenih strategij (po 28 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi organizacijo časa (24 odgovorov), nekoliko redkeje pa pomnjenje informacij (19 odgovorov) in motivacijo za učenje (18 odgovorov). Ugotovitve nakazujejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči največ podpore potrebujejo pri razvijanju organizacijskih in metakognitivnih spretnosti ter pri prenosu naučenih strategij v samostojno učenje.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči se skoraj enotno strinjajo, da razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami. Skoraj polovica sodelujočih (48,8 %) se s trditvijo popolnoma strinja, 46,3 % pa se z njo strinja. Le dva anketiranca (4,9 %) sta navedla, da se s trditvijo delno strinjata, medtem ko nihče ni izbral možnosti »se ne strinjam« ali »sploh se ne strinjam«. Rezultati kažejo na zelo visoko stopnjo soglasja med izvajalci glede pozitivnega vpliva razvijanja učnih strategij na večjo samostojnost učencev.

Graf 8 prikazuje področja, na katerih izvajalci dodatne strokovne pomoči po uvedbi učnih strategij najpogosteje opazajo napredek učencev.



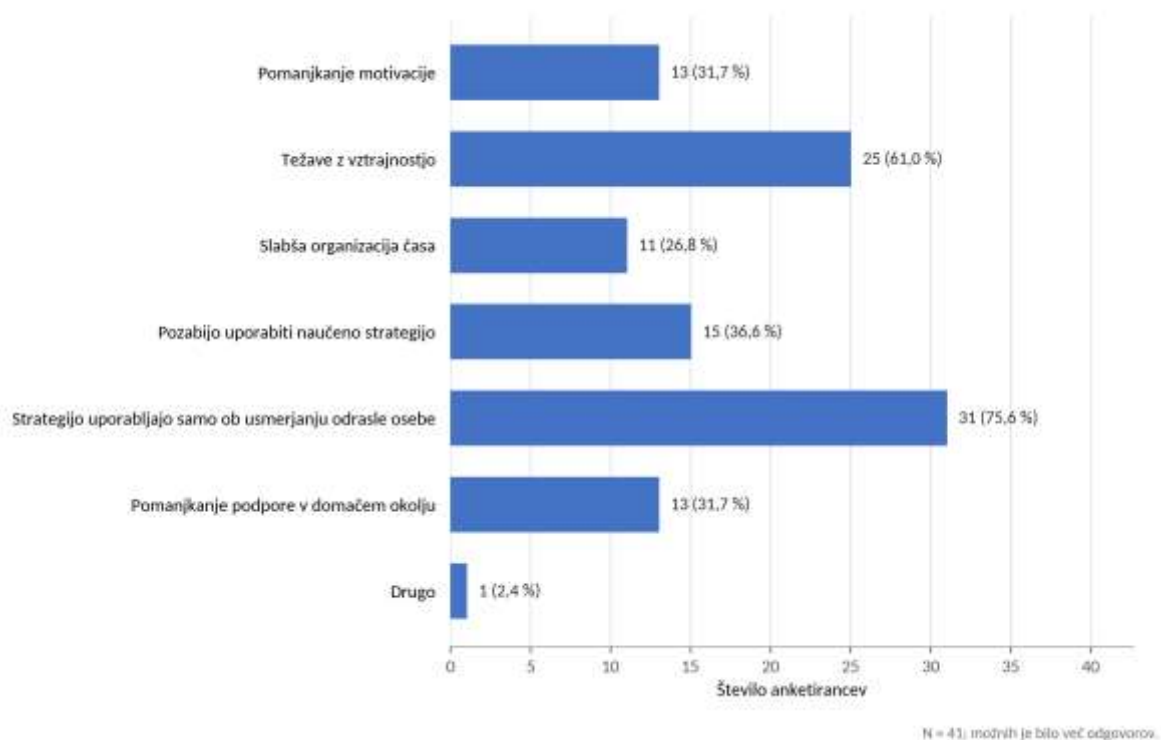
Graf 8: Področja največjega napredka po uvedbi učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci najpogosteje opažajo boljše razumevanje učne snovi (22 odgovorov), sledita boljša organizacija dela (20 odgovorov) ter večja samozavest pri učenju (19 odgovorov). Pogosto opažajo tudi večjo samostojnost učencev (18 odgovorov), nekoliko redkeje pa boljše načrtovanje učenja (11 odgovorov) in večjo motivacijo za delo (9 odgovorov). En anketiranec je pod možnostjo »drugo« navedel splošen psihosocialni razvoj. Iz rezultatov lahko sklepamo, da se učinki razvijanja učnih strategij po mnenju izvajalcev odražajo tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju učencev.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci naučene učne strategije brez njihove pomoči najpogosteje uporabljajo občasno. Tako je odgovorilo 30 anketirancev (73,2 %). Sedem anketirancev (17,1 %) meni, da učenci strategije samostojno uporabljajo pogosto, štirje (9,8 %) pa ocenjujejo, da se to dogaja redko. Nihče izmed sodelujočih ni izbral možnosti »zelo pogosto« ali »nikoli«. Anketirani ocenjujejo, da učenci učne strategije sicer postopoma prenašajo v samostojno učenje, vendar njihova uporaba še ni povsem ustaljena in pogosto še potrebujejo usmerjanje ter podporo izvajalcev dodatne strokovne pomoči.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci naučene učne strategije najlažje uporabljajo pri uri dodatne strokovne pomoči. To možnost je izbralo 18 anketirancev (45,0 %). Enajst anketirancev (27,5 %) meni, da učenci strategije najlažje uporabljajo pri domačem učenju, sedem (17,5 %) pa ocenjuje, da jih učenci enako uspešno uporabljajo v vseh učnih situacijah. Le štirje anketiranci (10,0 %) so navedli, da učenci strategije najlažje uporabljajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, medtem ko nihče ni izbral možnosti, da jih učenci najlažje uporabljajo pri rednem pouku. Rezultati nakazujejo, da učenci naučene učne strategije najuspešneje uporabljajo v okolju, kjer imajo največ podpore in usmerjanja, prenos strategij v vsakodnevne učne situacije pa zanje še predstavlja izziv.

Graf 9 prikazuje dejavnike, ki po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči učencem najpogosteje preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij.



Graf 9: Dejavniki, ki preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij

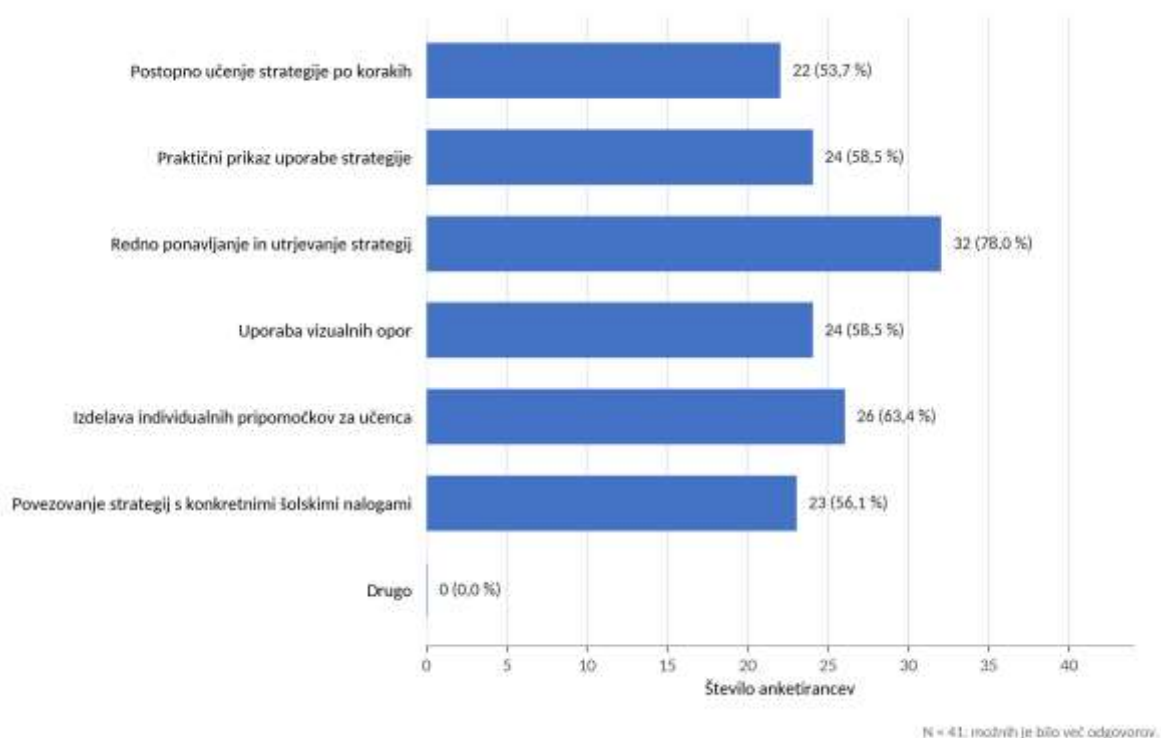
Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli, da učenci strategije uporabljajo predvsem ob usmerjanju odrasle osebe (31 odgovorov), sledijo težave z vztrajnostjo (25 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi, da učenci pozabijo uporabiti naučeno strategijo (15 odgovorov), pomanjkanje motivacije (13 odgovorov) ter pomanjkanje podpore v domačem okolju (13 odgovorov). Nekoliko manj pogosto so navedli slabšo organizacijo časa (11 odgovorov). En anketiranec je pod možnostjo »drugo« izpostavil premalo vaje doma in v šoli. Podatki kažejo, da največjo oviro pri samostojni uporabi učnih strategij predstavljata odvisnost od usmerjanja odraslih ter težave z vztrajnostjo, kar nakazuje na potrebo po postopnem razvijanju samostojnosti in rednem utrjevanju uporabe učnih strategij v različnih učnih situacijah.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanje učnih strategij ocenjujejo kot zelo pomemben del svojega dela. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Večina sodelujočih (78,0 %) je navedla, da se jim razvijanje učnih strategij zdi zelo pomembno, preostalih 22,0 % pa ga ocenjuje kot pomembnega. Nihče izmed anketirancev ni izbral možnosti »delno pomembno«, »manj pomembno« ali »ni pomembno«. Ugotovitve nakazujejo na enotno

stališče izvajalcev dodatne strokovne pomoči, da je sistematično razvijanje učnih strategij pomemben del podpore učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči se skoraj enotno strinjajo, da cilj dodatne strokovne pomoči ni zgolj odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč tudi razvijanje samostojnega učenca. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Večina sodelujočih (75,6 %) se s trditvijo popolnoma strinja, 22,0 % se z njo strinja, le en anketiranec (2,4 %) pa se s trditvijo delno strinja. Nihče ni izbral možnosti »se ne strinjam« ali »sploh se ne strinjam«. Rezultati kažejo na visoko stopnjo soglasja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, da je razvijanje samostojnosti eden izmed temeljnih ciljev njihovega strokovnega dela.

Graf 10 prikazuje, katere pristope pri razvijanju učnih strategij izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo kot najbolj učinkovite.



Graf 10: Najučinkovitejši pristopi pri razvijanju učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so kot najučinkovitejši pristop najpogosteje navedli redno ponavljanje in utrjevanje strategij (32 odgovorov). Sledijo izdelava individualnih pripomočkov za učenca (26 odgovorov), praktični prikaz uporabe strategije in uporaba vizualnih opor (po 24

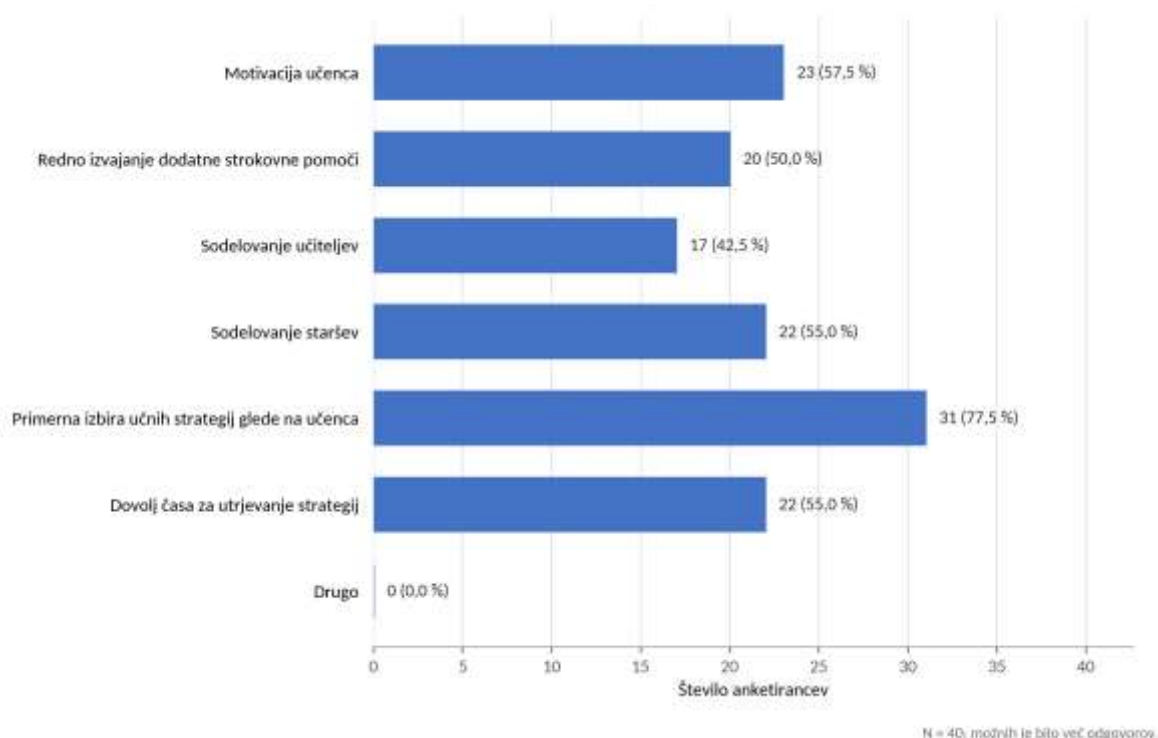
odgovorov) ter povezovanje strategij s konkretnimi šolskimi nalogami (23 odgovorov). Nekoliko manj odgovorov je prejelo postopno učenje strategije po korakih (22 odgovorov), medtem ko možnosti »drugo« ni izbral nihče. Podatki kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči največji pomen pripisujejo sistematičnemu utrjevanju učnih strategij ter njihovi prilagoditvi individualnim potrebam učencev.

Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da z učitelji pri spodbujanju uporabe naučenih učnih strategij pri pouku najpogosteje sodelujejo pogosto ali občasno. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Največ sodelujočih (43,9 %) je navedlo, da z učitelji sodelujejo pogosto, 39,0 % občasno, 9,8 % zelo pogosto, 7,3 % pa redko. Nihče ni izbral možnosti »nikoli«. Iz odgovorov je razvidno, da je sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji prisotno, vendar ni vedno redno in sistematično, kar lahko vpliva na uspešen prenos učnih strategij v vsakodnevni pouk.

Sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij iz dodatne strokovne pomoči v redni pouk večina sodelujočih ocenjuje kot zelo pomembno. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Skoraj polovica (46,3 %) meni, da je sodelovanje učiteljev zelo pomembno, enak delež (46,3 %) pa ga ocenjuje kot pomembnega. Le trije anketiranci (7,3 %) so izbrali možnost »delno pomembno«, medtem ko možnosti »manj pomembno« ali »ni pomembno« ni izbral nihče. To kaže na skoraj popolno soglasje, da je sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji eden ključnih dejavnikov uspešnega prenosa učnih strategij v redni pouk.

Pri sodelovanju s starši izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje navajajo občasno vključevanje. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Največ sodelujočih (43,9 %) je odgovorilo, da s starši sodelujejo občasno, 26,8 % pogosto, 22,0 % redko, 7,3 % pa zelo pogosto. Nihče ni izbral možnosti »nikoli«. Rezultati nakazujejo, da je sodelovanje s starši sicer prisotno, vendar večinoma ni zelo intenzivno, čeprav lahko pomembno prispeva k utrjevanju in prenosu učnih strategij v domače okolje.

Graf 11 prikazuje dejavnike, ki po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.



Graf 11: Dejavniki, ki vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli primerno izbiro učnih strategij glede na posameznega učenca (31 odgovorov). Sledijo motivacija učenca (23 odgovorov), sodelovanje staršev (22 odgovorov) ter dovolj časa za utrjevanje strategij (22 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi redno izvajanje dodatne strokovne pomoči (20 odgovorov) in sodelovanje učiteljev (17 odgovorov), medtem ko možnosti »drugo« ni izbral nihče. Rezultati kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot ključne dejavnike uspešnega razvijanja učnih strategij prepoznajo predvsem individualiziran pristop, ustrezno motivacijo učencev ter sodelovanje vseh, ki sodelujejo pri njihovem izobraževanju.

Na vprašanje, ali imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami dovolj možnosti za razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči, je 12 anketirancev odgovorilo pritrdilno, 11 nikalno, največ (17) pa jih je izbralo možnost »delno«. Iz odgovorov anketirancev je razvidno, da večina meni, da dodatna strokovna pomoč omogoča razvijanje učnih strategij, vendar so možnosti za to pogosto omejene.

Najpogosteje so anketiranci kot razlog navedli premajhno število ur dodatne strokovne pomoči ter dejstvo, da je velik del časa namenjen obravnavi tekoče učne snovi in odpravljanju trenutnih učnih težav. Posledično pogosto zmanjka časa za sistematično razvijanje, utrjevanje in prenos učnih strategij. Več sodelujočih je poudarilo tudi pomen individualnega pristopa ter sodelovanja učiteljev in staršev pri utrjevanju naučenih strategij izven ur dodatne strokovne pomoči. Nekateri so izpostavili, da je uspešnost razvijanja učnih strategij odvisna tudi od potreb posameznega učenca, njegove motivacije ter strokovne usposobljenosti izvajalca dodatne strokovne pomoči.

Iz odgovorov je razvidno, da izvajalci dodatne strokovne pomoči prepoznavajo velik pomen razvijanja učnih strategij, vendar opozarjajo, da za njihovo dosledno in načrtno razvijanje pogosto primanjkuje časa, saj imajo pri delu prednost sprotne učne težave učencev.

Anketiranci so navedli različna področja, na katerih bi učenci s specifičnimi učnimi težavami po njihovem mnenju potrebovali še več podpore. Iz odgovorov je razvidno, da se potrebe učencev razlikujejo glede na njihove primanjkljaje in individualne značilnosti, vendar se je pojavilo več skupnih področij.

Najpogosteje so izpostavili potrebo po dodatni podpori pri razvijanju izvršilnih funkcij, kot so načrtovanje, organizacija učenja, upravljanje časa, pozornost in vztrajnost. Pogosto so omenjali tudi razvijanje učnih strategij, samostojnosti pri učenju ter metakognitivnih spretnosti. Več odgovorov je poudarjalo pomen podpore pri krepitvi motivacije, samozavesti in pozitivne samopodobe ter razvijanju socialno-čustvenih kompetenc. Anketiranci so izpostavili tudi potrebo po več individualiziranega dela, dodatnem času za utrjevanje učnih strategij ter tesnejšem sodelovanju med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Izpostavljena področja kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči poleg razvijanja učnih strategij velik pomen pripisujejo tudi razvoju izvršilnih funkcij, samostojnosti in socialno-čustvenih kompetenc, saj prav ta področja pomembno vplivajo na uspešno učenje in vključevanje učencev v šolsko okolje.

Iz odgovorov anketirancev je razvidno, da po njihovem mnenju ni ene učne strategije, ki bi bila učinkovita pri vseh učencih s specifičnimi učnimi težavami. Več izvajalcev dodatne strokovne pomoči je poudarilo, da je izbira ustrezne strategije vedno odvisna od učenčevih

primanjkljajev, starosti, učnega sloga in individualnih potreb, zato je ključnega pomena individualiziran pristop.

Med najpogostejše omenjenimi strategijami so bili razvijanje bralnega razumevanja, podčrtovanje ključnih informacij, izdelava miselnih vzorcev, izdelava povzetkov, načrtovanje učenja in organizacija časa ter redno ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Več anketirancev je izpostavilo tudi uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov, razčlenjevanje zahtevnejših nalog na manjše korake, uporabo koledarjev oziroma planerjev ter razvijanje metakognitivnih in samoregulacijskih strategij. Nekateri so poudarili pomen učenja skozi igro, gibanje ter uporabo didaktičnih pripomočkov, ki učencem omogočajo aktivnejše in bolj motivirajoče učenje.

Izpostavljene strategije potrjujejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot najučinkovitejše prepoznavajo pristope, ki so prilagojeni posameznemu učencu, omogočajo aktivno sodelovanje ter spodbujajo postopno razvijanje samostojnosti pri učenju.

Anketiranci so navedli različne predloge, ki bi po njihovem mnenju pripomogli k pogostejši samostojni uporabi naučenih učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Iz odgovorov je razvidno, da je za uspešno uporabo učnih strategij potrebno sistematično sodelovanje vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju.

Najpogostejše so izpostavili pomen sodelovanja staršev in podpore v domačem okolju ter tesnejšega sodelovanja z učitelji, ki bi učence spodbujali k uporabi enakih učnih strategij tudi pri rednem pouku. Pogosto so omenjali tudi potrebo po rednem ponavljanju in utrjevanju učnih strategij, večji motivaciji učencev, več časa za razvijanje in uporabo strategij ter sistematičnem vključevanju učnih strategij pri različnih predmetih. Več anketirancev je poudarilo tudi pomen pozitivnih izkušenj in uspeha pri uporabi strategij, saj ti povečujejo pripravljenost učencev za njihovo nadaljnjo samostojno uporabo.

Iz navedenih predlogov je razvidno, da samostojna uporaba učnih strategij po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči ni odvisna le od učenca, temveč tudi od usklajenega delovanja šole in doma, rednega utrjevanja ter spodbudnega učnega okolja, ki omogoča postopno razvijanje samostojnosti.

Večina anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči meni, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole učne strategije za nadaljnje izobraževanje razvite

le delno. Na vprašanje je odgovorilo 34 anketirancev. Možnost »delno« je izbralo 24 sodelujočih (70,6 %), medtem ko jih je po pet (14,7 %) ocenilo, da imajo oziroma nimajo dovolj razvitih učnih strategij za uspešno nadaljnje izobraževanje.

Iz utemeljitev odgovorov je razvidno, da je razvitost učnih strategij v veliki meri odvisna od posameznega učenca, njegovih primanjkljajev, motivacije, vloženega truda ter podpore, ki jo prejema v šoli in doma. Več anketirancev je poudarilo, da učenci kljub napredku pogosto še vedno potrebujejo usmerjanje, saj učnih strategij ne uporabljajo dovolj samostojno ali pa se brez podpore odraslih nanje ne zanesejo. Opozorili so tudi, da zaradi omejenega časa za razvijanje učnih strategij in pogoste usmerjenosti dodatne strokovne pomoči v sprotno učno snov učenci nimajo dovolj priložnosti za njihovo utrjevanje in avtomatizacijo.

Po drugi strani so nekateri izvajalci poudarili, da učenci, ki so bili deležni zgodnje, kakovostne in kontinuirane dodatne strokovne pomoči ter so bili pri učenju motivirani, pogosto razvijejo ustrezne učne strategije za uspešno nadaljnje izobraževanje. Ugotovitve tako kažejo, da uspešnost razvijanja učnih strategij ni odvisna le od dodatne strokovne pomoči, temveč tudi od individualnih značilnosti učenca, njegove motivacije, podpore okolja ter sistematičnega in dolgoročnega razvijanja učnih navad.

4 RAZPRAVA

Raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje pomena razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami v okviru dodatne strokovne pomoči. Zanimalo nas je, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na uspešno razvijanje in uporabo učnih strategij.

Rezultati raziskave kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanju učnih strategij namenjajo pomembno mesto pri svojem delu. Večina anketiranih je navedla, da učne strategije načrtno razvija pogosto ali pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči, pri čemer najpogosteje uporabljajo strategije bralnega razumevanja, podčrtovanja pomembnih informacij, načrtovanja učenja ter organizacije učnega gradiva. Takšni rezultati potrjujejo ugotovitve avtorjev, kot so Pečjak (2012), Meltzer (2018) in Dunlosky idr. (2013), ki poudarjajo, da sistematično poučevanje učnih strategij pomembno prispeva k učinkovitejšemu učenju, boljšemu razumevanju učne snovi in večji samostojnosti učencev.

Raziskava je pokazala tudi, da izvajalci dodatne strokovne pomoči učne strategije razumejo kot pomembno sredstvo za razvijanje samostojnosti učencev in ne zgolj kot pomoč pri trenutnih učnih težavah. Skoraj vsi sodelujoči se strinjajo, da je eden temeljnih ciljev dodatne strokovne pomoči razvijanje samostojnega učenca, kar se ujema s sodobnimi pristopi inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo pomen samoregulacije, metakognicije in postopnega prevzemanja odgovornosti za lastno učenje (Zimmerman, 2002; Hattie, 2012).

Kljub pozitivnim stališčem izvajalcev rezultati raziskave kažejo, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno. Večina anketiranih ocenjuje, da učenci strategije brez pomoči uporabljajo le občasno, najlažje pa jih uporabljajo med dodatno strokovno pomočjo. Izvajalci kot največjo oviro izpostavljajo dejstvo, da učenci strategije pogosto uporabljajo le ob usmerjanju odrasle osebe, težave pa imajo tudi z vztrajnostjo, motivacijo in prenosom naučenih strategij v vsakodnevne učne situacije. Tudi literatura poudarja, da je prenos učnih strategij v različna učna okolja eden zahtevnejših procesov, ki zahteva veliko ponavljanja, sistematičnega usmerjanja in postopnega razvijanja samostojnosti (Meltzer, 2018).

Pomembna ugotovitev raziskave je, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot najučinkovitejše pristope izpostavljajo redno ponavljanje in utrjevanje učnih strategij, njihovo prilagajanje posameznemu učencu ter uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov. Tudi pri odprtih vprašanjih so večkrat poudarili, da ni ene učne strategije, ki bi bila učinkovita pri vseh učencih, temveč je treba izbiro vedno prilagoditi posameznikovim potrebam, primanjkljajem, učnemu slogu in razvojnim značilnostim. Takšne ugotovitve se ujemajo z načeli individualizacije, ki predstavljajo eno temeljnih izhodišč sodobne specialnopedagoške obravnave (Magajna idr., 2015).

Posebej pomembno vlogo so anketirani pripisali sodelovanju učiteljev in staršev. Skoraj vsi menijo, da je sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij v redni pouk zelo pomembno, vendar rezultati kažejo, da to sodelovanje v praksi ni vedno dovolj pogosto. Podobno velja za sodelovanje s starši, ki je po ocenah izvajalcev večinoma občasno, čeprav odgovori pri odprtih vprašanjih jasno kažejo, da je podpora doma ključna za utrjevanje in samostojno uporabo učnih strategij. Ugotovitve potrjujejo spoznanja strokovne literature, da je za uspešno razvijanje učnih strategij potrebno usklajeno delovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri odprtih vprašanjih so izvajalci dodatne strokovne pomoči opozorili tudi na omejitve, s katerimi se srečujejo pri svojem delu. Najpogosteje so izpostavili premajhno število ur dodatne strokovne pomoči in dejstvo, da velik del časa namenijo sprotnemu usvajanju učne snovi. Zaradi tega pogosto zmanjka časa za načrtno razvijanje, utrjevanje in avtomatizacijo učnih strategij. Po njihovem mnenju bi učenci potrebovali več podpore pri razvijanju izvršilnih funkcij, organizaciji učenja, načrtovanju časa, samoregulaciji, motivaciji in socialno-čustvenih kompetencah. Takšne ugotovitve potrjujejo, da razvijanja učnih strategij ni mogoče obravnavati ločeno od razvoja izvršilnih funkcij in drugih področij, ki pomembno vplivajo na uspešnost učenja (Diamond, 2013).

Ob zaključku raziskave je večina izvajalcev ocenila, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole učne strategije razvite le delno. Po njihovem mnenju je uspešnost razvijanja učnih strategij odvisna od številnih dejavnikov, predvsem od motivacije učenca, zgodnje in kakovostne dodatne strokovne pomoči, sodelovanja učiteljev in staršev ter možnosti za redno uporabo učnih strategij v različnih učnih situacijah. To potrjuje, da razvijanje

učnih strategij predstavlja dolgoročen proces, ki zahteva sistematično delo skozi celotno obdobje šolanja.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko sklenemo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči prepoznavajo velik pomen učnih strategij za uspešno vključevanje učencev s specifičnimi učnimi težavami v učni proces ter za razvijanje njihove samostojnosti. Hkrati rezultati opozarjajo na potrebo po večjem poudarku sistematičnemu razvijanju učnih strategij, tesnejšem sodelovanju med šolo in domačim okoljem ter zagotavljanju dovolj časa za njihovo utrjevanje in uporabo v različnih učnih situacijah.

4.1 Preverjanje hipotez

H1: Izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu pogosto načrtno razvijajo učne strategije pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

Rezultati raziskave kažejo, da večina anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči učne strategije razvija pogosto ali pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči. Prav tako so anketiranci navedli, da pri svojem delu uporabljajo različne učne strategije, predvsem strategije bralnega razumevanja, organizacije učenja, načrtovanja časa ter podčrtovanja ključnih informacij.

Hipotezo H1 lahko potrdimo.

H2: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da razvijanje učnih strategij pomembno prispeva k večji samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami.

Skoraj vsi anketirani se strinjajo oziroma popolnoma strinjajo, da razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev. Prav tako menijo, da cilj dodatne strokovne pomoči ni zgolj odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč predvsem razvijanje samostojnega učenca. V odprtih odgovorih so večkrat poudarili pomen sistematičnega razvijanja učnih strategij in njihovega prenosa v različne učne situacije.

H3: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami naučene učne strategije uporabljajo samostojno tudi izven ur dodatne strokovne pomoči.

Rezultati raziskave kažejo, da učenci naučene učne strategije brez pomoči večinoma uporabljajo le občasno. Izvajalci ocenjujejo, da jih učenci najlažje uporabljajo med dodatno strokovno pomočjo, največjo oviro pri samostojni uporabi pa predstavljata potreba po

usmerjanju odrasle osebe in težave z vztrajnostjo. Zato ni mogoče trditi, da učenci učne strategije pogosto in samostojno uporabljajo tudi izven ur dodatne strokovne pomoči.

H4: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da je za uspešno razvijanje učnih strategij pomembno sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Rezultati raziskave kažejo, da skoraj vsi anketirani sodelovanje učiteljev ocenjujejo kot pomembno oziroma zelo pomembno. Tudi pri odprtih vprašanjih so večkrat poudarili pomen sodelovanja staršev, podpore v domačem okolju in usklajenega delovanja vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju. Kot pomembne dejavnike uspešnega razvijanja učnih strategij so navedli tudi sodelovanje učiteljev in staršev.

Hipotezo H4 lahko potrdimo.

Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo, da so bile tri postavljene hipoteze potrjene, ena hipoteza pa zavrnjena. Rezultati potrjujejo pomembno vlogo razvijanja učnih strategij pri dodatni strokovni pomoči ter poudarjajo pomen individualiziranega pristopa, sodelovanja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši ter sistematičnega razvijanja samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami. Hkrati raziskava kaže, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno izven ur dodatne strokovne pomoči, kar nakazuje potrebo po večji podpori pri njihovem prenosu v vsakodnevne učne situacije.

5 SKLEP

Učenci s specifičnimi učnimi težavami se pri učenju pogosto srečujejo z različnimi ovirami, ki vplivajo na njihovo uspešnost, motivacijo in samostojnost. Zato ima dodatna strokovna pomoč pomembno vlogo pri razvijanju učnih strategij, s katerimi učenci postopoma pridobivajo spretnosti za učinkovitejše učenje ter večjo samostojnost pri šolskem delu. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo pomen razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter katere strategije in pristope pri svojem delu najpogosteje uporabljajo.

Rezultati raziskave so pokazali, da izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanju učnih strategij pripisujejo velik pomen. Večina jih učne strategije načrtno vključuje v svoje delo in meni, da pomembno prispevajo k večji samostojnosti učencev. Kot najučinkovitejše prepoznajo strategije, ki so prilagojene posameznemu učencu, temeljijo na rednem utrjevanju, praktični uporabi in postopnem razvijanju samostojnosti. Posebej poudarjajo pomen individualiziranega pristopa, saj se potrebe učencev med seboj razlikujejo glede na vrsto primanjkljajev, učni slog in stopnjo razvitosti učnih navad.

Raziskava je pokazala tudi, da razvijanje učnih strategij ni odvisno zgolj od dela izvajalca dodatne strokovne pomoči, temveč od sodelovanja vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju. Izvajalci kot pomembne dejavnike uspeha izpostavljajo sodelovanje učiteljev, staršev ter redno uporabo učnih strategij pri pouku in domačem učenju. Kljub temu rezultati kažejo, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno izven ur dodatne strokovne pomoči, saj pogosto potrebujejo usmerjanje odraslih in dodatno spodbudo za njihovo uporabo v različnih učnih situacijah.

Med pomembnejšimi ugotovitvami raziskave je tudi, da izvajalci dodatne strokovne pomoči opozarjajo na omejitve pri svojem delu. Najpogosteje omenjajo premajhno število ur dodatne strokovne pomoči ter dejstvo, da je velik del časa namenjen sprotnemu usvajanju učne snovi, zaradi česar pogosto zmanjka časa za sistematično razvijanje in utrjevanje učnih strategij. Po njihovem mnenju bi učenci potrebovali več podpore predvsem pri razvijanju izvršilnih funkcij, organizaciji učenja, načrtovanju časa, motivaciji, samoregulaciji ter socialno-čustvenih kompetencah.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko zaključimo, da razvijanje učnih strategij predstavlja enega izmed pomembnejših ciljev dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Učne strategije namreč ne prispevajo le k boljšemu učnemu uspehu, temveč tudi k razvijanju samostojnosti, odgovornosti za lastno učenje in večji samozavesti učencev. Za doseganje dolgoročnih učinkov pa je potrebno zagotoviti dovolj časa za njihovo načrtno razvijanje ter spodbujati sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Raziskava ima tudi določene omejitve. V raziskavo je bilo vključenih 41 izvajalcev dodatne strokovne pomoči, zato rezultatov ni mogoče posploševati na celotno populacijo. Poleg tega raziskava temelji na subjektivnih ocenah izvajalcev dodatne strokovne pomoči, medtem ko mnenja učencev in staršev niso bila vključena. V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo razširiti tudi na druge udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa ter primerjati njihove poglede na razvijanje in uporabo učnih strategij.

Kljub navedenim omejitvam raziskava prispeva k boljšemu razumevanju pomena razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Ugotovitve lahko predstavljajo uporabno izhodišče za nadaljnji razvoj kakovostne dodatne strokovne pomoči ter za spodbujanje učinkovitejšega sodelovanja med vsemi, ki sodelujejo pri podpori učencem s specifičnimi učnimi težavami.

VIRI IN LITERATURA

1. Archer, A. L. in Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
3. Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: Guilford Press.
4. Best, J. R. in Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660.
5. Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugden, D., Wilson, P. in Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(3), 242–285.
6. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
7. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. V F. E. Weinert in R. H. Kluwe (ur.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (str. 65–116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? *Dyslexia*, 14(3), 188–196.
9. Butterworth, B. (2019). *Dyscalculia: From Science to Education*. London: Routledge.
10. Craik, F. I. M. in Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
11. Dawson, P. in Guare, R. (2018). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.
12. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
13. Dehaene, S. (2011). *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*. New York: Oxford University Press.
14. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
15. Dowker, A. (2019). *Individual Differences in Arithmetic: Implications for Psychology, Neuroscience and Education*. London: Routledge.

16. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. in Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.
17. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
18. Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. in Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
19. Friend, M. in Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson.
20. Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552.
21. Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. in Tilly, W. D. (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades*. Washington: Institute of Education Sciences.
22. Graham, S. in Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
23. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. in Pullen, P. C. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Boston: Pearson.
24. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
25. Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
26. Kavkler, M. (2011). *Obravnava otrok z učnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
27. Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). *Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Kirby, A. in Peters, L. (2010). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyspraxia and DCD*. London: Continuum.
29. Lerner, J. W. in Johns, B. (2012). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and New Directions*. Belmont: Wadsworth.

30. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. in Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
31. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Meltzer, L. (2018). *Executive Function in Education: From Theory to Practice*. New York: Guilford Press.
33. Missiuna, C., Rivard, L. in Pollock, N. (2008). *Children with Developmental Coordination Disorder: At Home, at School, and in the Community*. Hamilton: CanChild.
34. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
35. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
36. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
37. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
38. Pressley, M. in Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 265–286). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester: Wiley.
40. Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Knopf.
41. Schraw, G. in Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
42. Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
43. Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
44. Swanson, H. L., Harris, K. R. in Graham, S. (2009). *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press.

45. Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. V C. A. MacArthur, S. Graham in J. Fitzgerald (ur.), *Handbook of Writing Research* (str. 324–336). New York: Guilford Press.
46. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
47. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. in Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
48. Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. V M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (str. 315–327). New York: Macmillan.
49. Winne, P. H. in Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. V D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser (ur.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (str. 277–304). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
50. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11.
51. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

PRILOGE

Priloga A: Anketni vprašalnik

Spoštovani,

sem Petra Toplak, magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Pripravljam raziskovalno nalogo z naslovom *Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli*. Namen raziskave je ugotoviti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter s katerimi izzivi se pri tem srečujejo.

Anketni vprašalnik je anonimen, pridobljeni podatki pa bodo uporabljeni izključno za namen raziskovalne naloge. Izpolnjevanje vprašalnika vam bo vzelo približno 10 – 15 minut.

Za sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem.

1. Koliko let že izvajate dodatno strokovno pomoč?

- a) Manj kot 1 leto
- b) 1–5 let
- c) 6–10 let
- d) 11–20 let
- e) Več kot 20 let

2. Kakšna je vaša strokovna izobrazba?

- a) Specialni in rehabilitacijski pedagog
- b) Inkluzivni pedagog
- c) Pedagog
- d) Psiholog
- e) Socialni pedagog
- f) Drugo: _____

3. Na kateri stopnji osnovne šole najpogosteje izvajate dodatno strokovno pomoč?

- a) 1. vzgojno-izobraževalno obdobje
- b) 2. vzgojno-izobraževalno obdobje

- c) 3. vzgojno-izobraževalno obdobje
- d) Enakomerno v vseh obdobjih

4. S katerimi specifičnimi učnimi težavami se pri svojem delu najpogosteje srečujete? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Disleksija (težave na področju branja)
- ☐ Disgrafija (težave na področju pisanja)
- ☐ Disortografija (težave na področju pravopisa)
- ☐ Diskalkulija (specifične učne težave na področju matematike)
- ☐ Dispraksija (težave na področju načrtovanja in izvajanja gibov)
- ☐ Težave s pozornostjo in koncentracijo
- ☐ Kombinirane specifične učne težave

5. Kako pogosto pri izvajanju dodatne strokovne pomoči načrtno razvijate učne strategije?

- a) Pri vsaki uri DSP
- b) Pogosto
- c) Občasno
- d) Redko
- e) Nikoli

6. Katere učne strategije najpogosteje razvijate pri učencih s specifičnimi učnimi težavami? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Izdelava miselnih vzorcev
- ☐ Podčrtovanje pomembnih informacij
- ☐ Izdelava povzetkov
- ☐ Strategije bralnega razumevanja
- ☐ Strategije pomnjenja
- ☐ Načrtovanje časa za učenje

- ☐ Urejanje učnih pripomočkov in gradiva
- ☐ Preverjanje lastnega znanja
- ☐ Drugo: _____

7. Katere strategije po vašem mnenju učenci najtežje usvojijo?

8. Na katerem področju učenci s specifičnimi učnimi težavami najpogosteje potrebujejo podporo? (Možnih je več odgovorov.)

- a) Organizacija časa
- b) Načrtovanje učenja
- c) Razumevanje učne snovi
- d) Pomnjenje informacij
- e) Samostojna uporaba naučenih strategij
- f) Motivacija za učenje

9. Ocenite, koliko se strinjate s trditvijo:

»Razvijanje učnih strategij pri DSP prispeva k večji samostojnosti učencev.«

1 – sploh se ne strinjam

2 – se ne strinjam

3 – delno se strinjam

4 – se strinjam

5 – popolnoma se strinjam

10. Na katerih področjih po uvedbi učnih strategij najpogosteje opazate napredek učencev? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Večja samostojnost
- ☐ Boljša organizacija dela
- ☐ Boljše načrtovanje učenja

- ☐ Večja samozavest pri učenju
- ☐ Boljše razumevanje učne snovi
- ☐ Večja motivacija za delo
- ☐ Drugo: _____

11. Kako pogosto učenci uporabljajo naučene učne strategije samostojno, brez vaše pomoči?

- a) Zelo pogosto
- b) Pogosto
- c) Občasno
- d) Redko
- e) Nikoli

12. Kje učenci po vašem mnenju najlažje uporabljajo naučene učne strategije?

- a) Pri uri dodatne strokovne pomoči
- b) Pri pouku
- c) Pri domačem učenju
- d) Pri preverjanju in ocenjevanju znanja
- e) Povsod enako uspešno

13. Kaj učencem po vašem mnenju najpogosteje preprečuje samostojno uporabo naučenih učnih strategij? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Pomanjkanje motivacije
- ☐ Težave z vztrajnostjo
- ☐ Slabša organizacija časa
- ☐ Pozabijo uporabiti naučeno strategijo
- ☐ Strategijo uporabljajo samo ob usmerjanju odrasle osebe
- ☐ Pomanjkanje podpore v domačem okolju
- ☐ Drugo: _____

14. Kako pomembno se vam zdi razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči?

- a) Zelo pomembno
- b) Pomembno
- c) Delno pomembno
- d) Manj pomembno
- e) Ni pomembno

15. Ocenite, koliko se strinjate s trditvijo:

»Cilj dodatne strokovne pomoči ni samo pomoč pri trenutnih učnih težavah, ampak razvijanje samostojnega učenca.«

1 – sploh se ne strinjam

2 – se ne strinjam

3 – delno se strinjam

4 – se strinjam

5 – popolnoma se strinjam

16. Katere pristope pri razvijanju učnih strategij ocenjujete kot najbolj učinkovite? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Postopno učenje strategije po korakih
- ☐ Praktični prikaz uporabe strategije
- ☐ Redno ponavljanje in utrjevanje strategij
- ☐ Uporaba vizualnih opor
- ☐ Izdelava individualnih pripomočkov za učenca
- ☐ Povezovanje strategij s konkretnimi šolskimi nalogami
- ☐ Drugo: _____

17. Kako pogosto sodelujete z učitelji pri spodbujanju uporabe naučenih učnih strategij pri pouku?

- a) Zelo pogosto
- b) Pogosto
- c) Občasno
- d) Redko
- e) Nikoli

18. Kako pomembno je po vašem mnenju sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij iz dodatne strokovne pomoči v pouk?

- a) Zelo pomembno
- b) Pomembno
- c) Delno pomembno
- d) Manj pomembno
- e) Ni pomembno

19. Kako pogosto sodelujete s starši pri spodbujanju uporabe učnih strategij doma?

- a) Zelo pogosto
- b) Pogosto
- c) Občasno
- d) Redko
- e) Nikoli

20. Kateri dejavniki po vašem mnenju najbolj vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami? (Možnih je več odgovorov.)

- ☐ Motivacija učenca
- ☐ Redno izvajanje dodatne strokovne pomoči
- ☐ Sodelovanje učiteljev
- ☐ Sodelovanje staršev
- ☐ Primerna izbira učnih strategij glede na učenca

☐ Dovolj časa za utrjevanje strategij

☐ Drugo: _____

21. Ali menite, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami dovolj možnosti za razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči?

a) Da

b) Ne

c) Delno

Prosimo, utemeljite svoj odgovor:

22. Na katerih področjih bi po vašem mnenju učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebovali še več podpore?

23. Katera učna strategija se je pri vašem delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami izkazala kot najbolj učinkovita?

24. Kaj bi po vašem mnenju pripomoglo k temu, da bi učenci naučene učne strategije pogosteje uporabljali samostojno?

25. Ali menite, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole dovolj razvite učne strategije za nadaljnje izobraževanje?

a) Da

b) Ne

c) Delno

Prosimo, utemeljite svoj odgovor:
