

MOČNA PODROČJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI – OZAVEŠČANJE IN BELEŽENJE

Strengths in Students with Special Needs – Awareness and Recording

IZVLEČEK

V prispevku bomo predstavili sopojavljanje disleksije in motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ter kako vplivata na učenčino psihosocialno funkcioniranje. Opredelili bomo samopodobo in močna področja posameznika kot pomemben varovalni dejavnik pri načrtovanju in izvajanju procesa podpore in pomoči. Predstavili bomo mapo uspeha oz. mapo »Zmorem« kot enega izmed možnih načinov ozaveščanja in beleženja močnih področij, ki pripomore h krepitvi realne samopodobe posameznika. V zaključku bomo ocenili uporabnost, prednosti in slabosti uporabe oblikovane strategije pomoči.

Ključne besede: disleksija in motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, močna področja, pozitivna samopodoba, varovalni dejavniki

ABSTRACT

The article presents a co-occurrence of dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder, and their effect on the student's psycho-social functioning. We will define a person's self-image and strengths as an important protective factor in the planning and implementing of the support and assistance process. We will introduce the success folder »I Can Do It« as one of the ways of becoming aware of and recording one's strengths that can help reinforce a person's self-image. We will conclude by evaluating the usability, the benefits and the weaknesses of using the developed assistance strategy.

Keywords: dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder, strengths, positive self-image, protective factors

UVOD

Prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb temeljita na usmerjenem in strukturiranem pridobivanju podatkov za oblikovanje globalne ocene funkcioniranja posameznika, za načrtovanje in izvajanje programa pomoči na različnih ravneh življenja in na različne načine ter za evalvacijo in spremljanje napredka posameznika. Strokovnjaki v ta namen uporabljajo številne naloge, standardizirane teste in preizkuse, ki večinoma temeljijo na odkrivanju morebitnih težav oz. primanjkljajev. To je le eden izmed kriterijev za identifikacijo posebnih potreb; nezadosten za oblikovanje celostne ocene. Diagnostično ocenjevanje je namreč večnivojski, večdimenzionalen proces, ki mora nujno vključevati tudi prepoznavanje in ozaveščanje posameznikovih močnih področij, ki so podlaga za načrtovanje ustreznih oblik pomoči in za razvijanje kompenzacijskih strategij. Kljub temu da se v praksi temu posveča pozornost, še vedno ni na voljo (dovolj) diagnostičnih

instrumentarijev ali smernic, katerih prvotni namen bi bilo odkrivanje močnih področij. Pomembne informacije se tako večinoma pridobivajo prek pogovorov in intervjujev z različnimi deležniki in opazovanji posameznika v različnih (zunaj)šolskih situacijah. Pri omenjenem je način pridobivanja podatkov prepuščen presoji strokovnih delavcev. Tudi med izvajanjem programa pomoči in spremljanjem napredka se (pre)pogosto dogaja, da se pri odpravljanju težav pozablja na posameznikova močna področja, ki bi morala biti sestavni element, saj vplivajo na doživljanje uspeha, motivacijo in pozitivno samopodobo, posledično pa na kakovost izobraževanja in kasnejšega življenja. Spodbujanje prepoznavanja, ozaveščanja in uporabe močnih področij je torej eden izmed pomembnejših varovalnih dejavnikov, ki posamezniku omogoča napredek in razvoj, tako na akademskem kot tudi na emocionalnem in socialnovedenjskem področju.

V nadaljevanju bomo predstavili konkreten primer učenke razredne stopnje, ki je usmerjena kot otrok s specifičnimi

učnimi težavami (v nadaljevanju SUT) – otrok z disleksijo ob sopojavnosti motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) – in opisali njeno funkcioniranje v šolskem okolju, ki predstavlja težave na emocionalnem, psihosocialnem in vedenjskem področju. Pozitivno (realno) samopodobo in močna področja posameznika bomo izpostavili kot pomemben varovalni dejavnik pri načrtovanju oziroma izvajanju procesa podpore in pomoči. Predstavili bomo tudi pripomoček za sistematično in kontinuirano beleženje močnih področij in krepitev pozitivne samopodobe, ki bo temeljil na sodelovanju različnih deležnikov (učenec, delavci šole, starši, vrstniki, širše okolje). V zaključku bomo ocenili uporabnost, prednosti in slabosti uporabe oblikovanega pripomočka oz. strategije.

SOPOJAVNOST DISLEKSIIJE IN ADHD TER VPLIVI NA UČENČEVO FUNKCIONIRANJE

Disleksija se uvršča med SUT in je opredeljena kot nevrofiziološko pogojena motnja, za katero je značilno spremenjeno predelovanje jezikovnih informacij. Težave so prisotne predvsem pri prepoznavanju in razločevanju glasov, kar vpliva na natančnost in tekočnost črkovanja ter prepoznavanja besed pri branju in pisanju (IDA, 2008). ADHD je razvojna motnja, za katero so značilni znaki pomanjkljive pozornosti, kar povzroča težave pri osredotočanju in vztrajanju ob nalogah in dejavnostih, ter hiperaktivnosti, ki se izraža kot nenehna in nemirna motorična aktivnost ter impulzivnost, kar pomeni hitro odzivanje brez predvidevanja posledic (IDA, 2008; Rotvejn Pajič in Pulec Lah, 2011).

Disleksija in ADHD sta pogosto sopojavljajoči se motnji. IDA (2008) navaja, da ima približno 30 % oseb z disleksijo pridruženo ADHD-motnjo. L. Rotvejn Pajič in S. Pulec Lah (2011) zapišeta, da ima do 25 % oseb z ADHD-motnjo pridružene SUT na področju branja in pisanja. Germanò, Gagliano in Curatolo (2010) prav tako navajajo, da je sopojavnost ADHD in disleksije ena najpogostejših, poleg sopojavnosti ADHD in psihiatričnih motenj. Temeljna skupna značilnost disleksije in ADHD je pomanjkljivo ureničevanje kognitivnih potencialov – doseganje slabših rezultatov kljub povprečnim ali nadpovprečnim sposobnostim. Težave se kažejo predvsem na področju spominskih funkcij (težave kratkotrajnega, dolgotrajnega in delovnega pomnjenja), pri hitrosti procesiranja informacij, predelovanju in smiselnem organiziranju le-teh, prav tako pa tudi pri organizaciji in časovnem razporejanju aktivnosti (IDA, 2008).

Obstoječa literatura se večinoma nanaša na odkrivanje primanjkljajev in morebitnih ovir, ki so posledica sopojavnosti omenjenih motenj. L. Rotvejn Pajič in S. Pulec Lah (2011) opozarjata, da se ob sopojavnosti bistveno poveča tveganje za pojav sekundarnih težav na vedenjskem in socialno-emocionalnem področju. Navajata, da se težave pogosto pojavljajo predvsem zaradi »negativnih povratnih informacij, ki jih prejema iz okolja, kar povzroča motnje razpoloženja, občutke krivde, stiske, nizko samopodobo, slabše samospoštovanje, ipd.« (prav tam: 166). Podobno pišejo tudi Germanò idr. (2010), ki kot dva izmed najbolj rizičnih dejavnikov za pojav neugodnih sekundarnih težav (akademiških in nevropsiholoških) izpostavijo nižjo samopodobo in vedenjske težave učencev (oboje je kot glavna

težava prepoznano tudi v primeru učenke, predstavljenem v nadaljevanju).

SAMOPODOBA IN MOČNA PODROČJA

Samopodoba je opredeljena kot odnos do samega sebe. Youngs (2000: 16) jo opredeli kot »vsoto samoučinkovitosti, ki pomeni zaupanje v lastne sposobnosti ter samospoštovanje, ki se odraža kot zaupanje v lastne vrednote«. Splošno samopodobo deli na akademsko in neakademsko. Slednjo sestavljajo: socialna, telesna in emocionalna samopodoba. Vse vrste samopodobe se v določenem časovnem obdobju in v določenih situacijah sooblikujejo na podlagi šestih ključnih prvin samopodobe, ki so: fizična varnost, čustvena varnost, identiteta, pripadnost, kompetentnost in poslanstvo (Žibert, 2011; Youngs, 2000).

Prvine samopodobe se izgrajujejo v času različnih življenjskih obdobj, temelji pa se postavljajo v času odrasčanja. Še posebej »ranljivo« je za posameznika obdobje otroštva in mladostništva, ko je veliko bolj dojemljiv za pozitivne in negativne ocene in komentarje drugih, na podlagi katerih ovrednoti samega sebe. Ob vstopu v šolo postanejo procesi oblikovanja samopodobe še intenzivnejši, saj se socialno okolje posameznika razširi, kar mu omogoča primerjavo svojih sposobnosti in spretnosti z drugimi (Žibert, 2011). »Vrednost, ki jo otroci skozi izgrajevanje pripišejo sebi, je notranja, izraža pa se z zunanjimi znaki in vpliva na vse aktivnosti posameznika. Če se izoblikuje negativna samopodoba, ta onemogoča izkoristek vseh potencialov in primerno delovanje osebe. Pri otrocih se najpogosteje kaže kot: negativno vedenje, samopodcenjevanje, občudovanje brez tekmovanja, neprizadevanje, pretirana samokritičnost ter zaskrbljenost glede namenov in mnenj vrstnikov.« (Žibert, 2011: 15–16)

Medtem ko obstajajo številne definicije o tem, katere so učne težave in primanjkljaji na akademskem področju, ki podrobno opisujejo in razlagajo kriterije za prepoznavanje in ocenjevanje le-teh, je definicij močnih področij bolj malo oz. so večinoma splošne, kar je še en dokaz večje usmerjenosti na poudarjanje težav bolj kot prednosti.

L. Magajna idr. (2008) so v svoji raziskavi močno področje opredelili kot področje, na katerem je posameznik ravno tako dober kot njegovi vrstniki ali pa še uspešnejši. Na podlagi pridobljenih rezultatov so izpeljali sklep, da so v konkretnih šolskih situacijah močna področja lažje prepoznana in upoštevana in da »delujejo kot varovalni dejavnik, ki ob prisotnosti učnih težav omili negativne posledice« (prav tam: 134). Kot pomemben vir informacij za nove možnosti oblikovanja intervencij in preventivnega dela na področju prepoznavanja močnih področij so izpostavili pomen longitudinalnih študij oseb s SUT in hkrati opozorili na zgoraj omenjeno dejstvo, da je področje morebitnih prednosti oseb s posebnimi potrebami še dokaj neraziskano.

Pri omenjeni raziskavi¹ je omembe vredna predvsem ugotovljeni razkorak med odgovori strokovnih delavcev na vprašanje o tem, ali so pri svojem delu pozorni na močna področja učencev z učnimi težavami, in odgovori učencev in njihovih staršev na vprašanje o tem, v kolikšni meri je šola v resnici pozorna na njihova močna področja. »98 % učiteljev meni, da so na močna področja pozorni, 51 %

1 Vzorec: Vprašanih 77 učiteljev, 24 učencev in 23 staršev.

učencev z učnimi težavami (na predmetni stopnji) in 61 % njihovih staršev pa tega pri vsakodnevnem šolskem delu ne zaznava oz. zaznava pri učiteljih drugačno naravnost, ki daje prednost predvsem usmerjenosti na njihove težave, pomanjkljive veščine in vrzeli v znanju.« (Prav tam: 140) Na podlagi teh rezultatov so opozorili, da se lahko razhajanja v percepcijah s strani različnih deležnikov uvrščajo med dejavnike tveganja za aktiviranje in motiviranje posameznikov v šolskem okolju, saj lahko vplivajo na ustaljene načine komunikacije med domom in šolo ter na šolsko klimo. Navajajo, da se vsebina komunikacije »še posebej ob prisotnosti težav pri učenju, osredotoča na probleme in težave, primanjkljaje v znanju in ocene. Čeprav imajo vpleteni veliko informacij o potencialnih virih reševanja težav, ki bi jih lahko aktivirali (močna področja, interesi, posebne sposobnosti, preference za določene metode učenja in poučevanja), se te informacije o otroku verjetno ne izmenjujejo. Učitelji morda bolje poznajo nekatera močna področja otrok, vendar starši tega nikoli ne izvedo, saj se o tem ne pogovarjajo odkrito. Prav tako strokovni delavci v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne eksplorirajo dovolj virov moči, ki jih starši in učenci s težavami dobro poznajo.« (Prav tam: 141)

V nadaljevanju bomo predstavili primer učenke ter situacijo v razredu, iz katere je moč razbrati dekličin odziv na emocionalnem, psiho-socialnem in vedenjskem področju. Posebej poudarjamo, da smo poskušali situacijo opisati čim bolj objektivno in da smo v opis doživljanja vključili tudi učenko.

PREDSTAVITEV UČENKE

Predstavitve učenke s strani razredničarke in staršev

Deklica je stara 10 let in obiskuje 4. razred osnovne šole. Ob koncu 3. razreda je bila, na podlagi odločbe Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, usmerjena kot otrok s SUT – otrok z disleksijo ob sopojujnosti ADHD. V šolo, ki jo trenutno obiskuje, je bila vključena ob začetku tekočega šolskega leta. Pred tem je obiskovala bližnjo vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki se nahaja v istem mestu. Deklica je nekaj sošolcev iz novega razreda poznala že od prej, zato se je sprva razmeroma dobro vključila v skupino vrstnikov. Zaradi njenega impulzivnega vedenja in neorganiziranosti je po nekaj mesecih izgubila večino prijateljev. Trenutno se družijo le z eno izmed sošolk. Pogosto zavrača povabila k igri. Slabi odnosi s sošolci se še dodatno poslabšajo ob preverjanjih in ocenjevanjih znanja, saj je učenka edina v razredu, ki ima prilagoditve in lahko teste piše zunaj razreda, prav tako ima podaljšan čas pisanja. Kadar dobi dobro oceno, ji sošolci očitajo, da je ta rezultat učiteljičinega popuščanja, da je učiteljičina ljubljenska, ker je nova in ker ima težave. Na obtožbe se deklica vedno odzove zelo burno – začne jokati in govoriti, da si ne more pomagati, ker je »neumna« in »nima pojma o ničemer«. Pred obtožbami se ne brani. Težave se še potencirajo, kadar tudi sama ni zadovoljna z dobljeno oceno. Z reševanjem nalog hitro odneha, saj pravi, da ne vidi smisla v tem, da kar koli počne, ker nikoli ni dobrega rezultata. Svojo »neumnost«, kot jo poimenuje sama, je začela posploševati na vsa šolska in zunajšolska področja. Ne želi več obiskovati pristočasnih aktivnosti, ki si jih je izbrala sama in v katerih je bila prej zelo uspešna (umetni-

ško ustvarjalne urice, dramski krožek in igranje klavirja). Svojega napredka ne pripisuje lastnemu trudu in delu, temveč ga dojema le kot trenutno srečo oz. pozitivno posledico sodelovanja z drugimi. Na pohvale se ne odziva s ponosom, temveč z umikanjem in zanikanjem. O svojem doživljanju sebe, o svojih talentih in interesih se ne želi pogovarjati, izjema so le individualna srečanja s specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo (v nadaljevanju SRP), ki z njo intenzivno dela na strategijah opolnomočenja ter sodeluje z njeno razredničarko pri pripravi socialnih vsebin za razredne ure. Zaradi negativno spremenjenega (odklonilnega) odnosa želi njena učiteljica v ospredje postaviti predstavitev učenkinih vedenjskih posebnosti zaradi ADHD-ja in s tem vplivati na večje sprejemanje in vključevanje v razred. Starši so glede tega v dvomih, saj se bojijo, da bi bila zaradi tega še bolj izpostavljena oz. izločena. Izpostavljajo predvsem spremenjeno samovrednotenje, nizko samopodobo, izgubo motivacije in pretiran pesimizem učenke.

Predstavitve situacije s strani učenke

Deklica pove, da sovraži pouk in da ji nova šola ni všeč, da pogreša stare sošolce, ki so jo imeli raje, so razumeli, da določenih stvari ni znala, in je nikoli niso obsojali, četudi ji je učiteljica pomagala večkrat kot preostali. V novem razredu pa se počuti neprijetno, ne želi prositi za pomoč ali vprašati, če česa ne razume, ker bodo sošolci »opazili, da je neumna«. Na vprašanje o najljubšem predmetu odgovori, da ne mara nobenega izmed predmetov, ker je povsod neuspešna in vedno dobi slabo oceno, čeprav se zelo trudi. Pove, da »najraje ne bi počela ničesar več«, saj da ji »nikoli nič ne uspe«. Želi si, da bi jo učitelji in sošolci večkrat pohvalili. Slednje bi večkrat rada povabila k sebi domov in jim povedala več o sebi, a se boji, da se bodo norčevali iz nje, ker jo imajo za neumno. Pravi, da bi tudi sama rada izvedela več o sošolcih, »da bi postali prijatelji«. Na vprašanje o tem, kaj bi pri sebi izpostavila kot dobro lastnost ali spretnost, odgovori: »Nič«.

Na temelju zgoraj opisanih pridobljenih podatkov v nadaljevanju predstavljamo strategijo oz. pripomoček – mapo »Zmoreš« – s pomočjo katere bi ozaveščali in beležili dekličina močna področja ter s tem krepili njeno pozitivno (realno) samopodobo.

PREDSTAVITEV STRATEGIJE IN PRIPOMOČKA – MAPA »ZMOREŠ«

Teoretične osnove, ki smo jih upoštevali pri pripravi pripomočka, so bile izbrane ob upoštevanju različnih smernic in aktualnih dokumentov. Pripomoček vključuje elemente:

- sodobnih smernic in modelov prepoznavanja in ocenjevanja posebnih potreb, kjer paradigmatske spremembe stremijo k premiku od modela primanjkljajev k modelu nevrorazličnosti in modelu rezilientnosti. Slednji temelji na t. i. perspektivi moči, kar pomeni, da je »/.../ odkrivanje učnih težav zastavljeno celovito in kompleksno, s posebnim poudarkom na odkrivanju močnih področij, interesov in varovalnih dejavnikov« (Magajna idr., 2008: 145);
- sistemskega modela, ki kot uspešen element za uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja s otrok s posebnimi potrebami predlaga »sistematičen pristop z vključevanjem različnih komponent sistema, v katerem so štirje podsistemi: učenec, razred, šola in širše okolje« (Fer-

guson, Kozlevski in Smith, 2001, v: Kavkler, 2009: 365) oz. Bronfenbrennerjevega ekosistemskega modela, saj vključuje povezave med različnimi sistemi, ki so hkrati »zbrani koncentrično okoli posameznika in so medsebojno povezani v interakciji« (Bronfenbrenner, 1979, v: Hristovski, 2003: 321);

- osebnega izobraževalnega načrta, ker »ima vlogo motivacijskega sredstva ali pripomočka za prilagajanje načrtovanja, organizacije in izpeljave oz. spremljanja izobraževalnega procesa« in ker je »poudarek na lastni aktivnosti posameznika pri načrtovanju in iskanju najustreznejše poti med zunanjimi okoliščinami in zahtevami izobraževalnega procesa ter povsem specifičnimi osebnimi razmerami in svojim življenjskim slogom« (OIN, 2010: 7);
- mape učnih dosežkov, ker »postopoma, korak za korakom, učenec odkriva lastne prednosti, načrtuje osebne in učne cilje /.../ spremlja svojo osebnostno in intelektualno rast« (MUD, 2009: 2). V mapo se shranjuje različne »izdelke, projekte, slike z nastopov, rezultate s tekmovanj in drugih aktivnosti, ki so odraz znanja in usposobljenosti. Pri predstavljanju dosežkov naj učenec poskuša biti čim bolj inovativen in izviren. Učenec je spodbujan, da mapo dopolnjuje sam, drugi mu le pomagajo in ga usmerjajo.« (Prav tam) Mapa učnih dosežkov lahko pomaga tudi v »družbi vrstnikov, kjer lahko učenec samozavestno prikaže svoja zbrana znanja in spretnosti« (prav tam).

Oblika mape

Oblikovani pripomoček je sestavljen iz zbirke map in ima obliko znaka +, ki simbolično predstavlja močna področja. Sestavljen je iz petih delov, ki predstavljajo pet skupin udeležencev: učenko, sošolce in vrstnike, starše, učitelje in druge šolske strokovne delavce ter osebe iz širšega okolja. Položaj v sredini pripomočka zaseda učenka, na njeno mesto pa se za ponazoritev možnih vplivov zloži mape drugih udeležencev. Za večjo preglednost je za vsako



► SLIKA 1: Oblika mape »Zmoreš«

skupino udeležencev izbrana druga barva. Pomembno je, da je mapa učenki všeč in da jo oblikuje v skladu z njenimi željami. Pri oblikovanju je upoštevano načelo ekonomičnosti in enostavnosti izdelave, saj je pripomoček cenovno dosegljiv, praktičen in prenosljiv.

Namen map

Namen, ki je v ospredju, je sistematično zbiranje dokazov o dosežkih (v obliki rešenega akronima, pohval oz. diplom za različne dosežke, uspešno opravljene naloge ipd.), ki so lahko dokaz močnih področij. Ker pripomoček omogoča povratne informacije tako z akademskega kot tudi iz neakademskega področja, je vezan na krepitev različnih vrst samopodobe. Zbiranje pohval, diplom in preostalih vsebin ni časovno omejeno, ključno pa je, da je spremljano.

Predlog uporabe pripomočka

Vključeni in njihove vloge pri posameznih korakih

Za konkretni primer smo predvidevali, da je koordinatorica za učenko SRP, saj individualne obravnave učenko motivirajo. Strategija vsebuje 4 korake, in sicer:

- a) načrtovanje (določitev sodelujočih, okvirna časovna organizacija: začetek, čas trajanja, okvirni termini evalvacije in timskih sestankov, okvirni načrt dela: kdo bo pripravil mapo in kako, kaj bo vsebovala itd.),
- b) seznanjanje (predstavitve pripomočka in načina dela vsem sodelujočim s strani strokovnega delavca, seznanjanje z razpoložljivimi viri pomoči, delitev vlog in odgovornosti, dogovor o načinih informiranja, beleženja informacij, informiranje širšega okolja – sošolci, prijatelji, sorodniki ipd.),
- c) izvajanje (aktivno delo učenke: akronim kot vsakodnevna rutina, oblikovno urejanje mape, izvajanje in dopolnjevanje nabora aktivnosti; aktivno delo preostalih udeležencev: prepoznavanje in beleženje močnih področij na različne načine, npr. zapisi, diplome, nalepke, izbiranje dejavnosti in aktivno vključevanje v izvedbo in spremljanje le-teh, podajanje pozitivnih povratnih informacij, pomoč in podpora, izmenjava informacij),
- č) evalvacija (ocena splošne uspešnosti, ocena posameznih strategij/načinov dela, ocena sodelovanja v skupini in izpolnjevanja obveznosti, izpostavitve pozitivnih in negativnih učinkov, predlogi za spremembe, po potrebi uvedba potrebnih modifikacij – sprememba načrta dela).

V vseh korakih aktivno vlogo prevzema učenka, ki deluje ob bolj ali manj intenzivnem spremljanju SRP, ki jo vodi skozi posamezne korake, pomaga pri vključevanju in izobraževanju preostalih članov, koordinira delo, svetuje, informira o napredku/spremembah/težavah, beleži pomembne informacije ipd.

Vsebina map

Za vsakodnevno in kontinuirano spremljanje lastnih močnih področij oz. aktivnosti, pri katerih je bila učenka tekom dneva uspešna, smo oblikovali enostaven akronim. Mapo smo poimenovali »Zmoreš«, saj »kar loči otroke z visoko samopodobo od tistih z nizko, je življenjska drža, ko si otrok dopoveduje: Zmorem« (Youngs, 2000: 18).

Izvedba: Akronim učenka prilepi na vidno mesto, ki je povezano z njenimi vsakodnevnimi rutinami (npr. ogledalo v

► PREGLEDNICA 1. Akronim »Zmoreš« in vprašanja, ki si jih lahko zastavimo na določenem področju funkcioniranja.

	VODILO, VPRAŠANJE	PODROČJE
Z	Zadovoljen/-na sem bila, ko sem dokončal/-a...	Čustveno
M	Mogoče sem tudi danes komu pomagal/-a... Kje? Kako?	Socialnovedenjsko
O	Osebe, s katerimi sem se danes družil/-a...	Socialnovedenjsko
R	Razveselil/-a sem se, ko sem ...	Čustveno
E	Enostavno mi je bilo (pri) ...	Izobraževalno
Š	Šolski predmet, pri katerem mi je danes šlo najbolje ...	Izobraževalno

kopalnici, stena ob postelji, miza v kuhinji ipd.). Akronim prebere in odgovori na zastavljena vprašanja. Če je za njo uspešen dan, lahko odgovore zabeleži in jih shrani v mapo. Če je za njo neugoden in naporen dan, stori obratno – iz mape vzame že shranjeno vsebino in pregleda dosežke za nazaj (s tem preusmeri misli z negativnih v pozitivne). Vsaka črka akronima predstavlja besedo, ki je sprožilec toka razmišljanja.

V nadaljevanju so navedeni primeri strategij za ozaveščanje močnih področij, ki jih lahko uporabimo.

VMapi učnih dosežkov (2009: 4–16) npr. najdemo strategije: To sem jaz (otrok se nariše, opiše, odgovarja na vprašanja o sebi); Kaj vse lahko dosežem? (zapis lastnih prednosti in načinov, kako jih izkoristiti v lasten prid oz. za reševanje obstoječih težav); Sedmere inteligence (vprašalnik za samooceno prevladujočih področij kompetenc); Rad imam, ne maram (zapisovanje/risanje na podlagi podanih sugestij, npr. Uživam v ..., Zanima me ... ipd.); Pohvale (pogovor in zapis ob vprašanjih, npr. Kakšne pohvale dobivam?, Kaj drugi cenijo pri meni? ipd.) in Moja samostojnost (pogovor in zapis ob sugeriranih vprašanjih, npr. Za katere stvari poskrbim sam?, Kdaj sem že ravnal odgovorno? ipd.).

Uporabimo lahko tudi *ideje iz predlogov, ki jih je oblikoval Musek Lešnik (2007: 16–35)*, npr.: Kaj vse zna moja roka/noga? (otrok obriše svojo dlan/stopalo in zapiše čim več stvari, ki jih lahko počne z njima); Šahovnica uspeha (otrok samooceni uspešnost pri različnih navedenih dejavnostih tako, da barva kvadratke, v katerih so le-te navedene, in sicer: modra – zelo slabo, zelena – dobro in rumena – zelo dobro); Prijateljska dlan (učenec obriše svojo dlan in izžreba 5 sošolcev, ki na prste zapišejo, v čem je dober/kaj jim je všeč na njem); Vsak je v nečem dober (učenci izbirajo sošolce, ki bi se najbolje odrezali v navedenih situacijah, npr. Koga bi prosil za pomoč, če bi moral narisati risbo, poviti potolčeno koleno, prebrati zgodbo ...?); Veriga uspehov (na stalnem mestu v razredu so lističi, na katere lahko učenci kadar koli zapišejo svoje dosežke in jih sproti spenjajo v verigo); Znaš bolje od mene (starši vsake toliko časa narišejo po eno stvar, pri kateri je njihov otrok boljši od njih, in ga spodbudijo k ugibanju in zapisu rešitve); Poglej in povej (družina in sorodniki otroku ob fotografijah pripovedujejo o trenutkih, ko so bili nanj še posebej ponosni); To imaš po meni (družina in sorodniki iščejo in zapisujejo podobne dobre lastnosti in močna področja).

Drugi predlogi: motivacijsko pismo učitelja ob začetku/koncu šolskega leta (izpostavi močna področja, prednosti, uspehe), redno vpisovanje pohval v e-Asistenta, skriti prijatelj (ob začetku tedna učenci izžrebajo svoj delovni par).

SKLEP

Glede na predstavljeno konkretno situacijo funkcioniranja učenke v razredu in povezavo le-te s teoretičnimi izhodišči menimo, da smo za učenko oblikovali ustrezen pripomoček oz. strategijo. Učenka se lahko ustvarjalno izraža (njeno močno področje); kot koordinatorica je predvidena SRP, s katero učenka rada sodeluje na individualnih obravnavah; omogoča pridobitev oprijemljivih pohval učiteljev in sošolcev (izpostavila je, da si želi več le-teh); prek različnih aktivnosti jo lahko sošolci postopoma bolje spoznavajo, kar posledično vpliva na večjo mero sprejemanja njenih učnih in vedenjskih težav; večina naštetih strategij je usmerjena v razredno sodelovanje; v aktivnosti so vključeni tudi posamezniki iz njenega širšega okolja (družina, sorodniki, znanci) in pripomoček spodbuja pozitivno in konstruktivno komunikacijo med različnimi deležniki, tudi med starši in učitelji.

Čeprav smo izhajali samo iz enega primera, smo se trudili oblikovati pripomoček, ki bi ga lahko prilagodili različnim posameznikom in situacijam. Zaradi želje po fleksibilni uporabi smo se odločili, da v njem združimo oz. predstavimo nabor različnih možnosti, med katerimi se lahko izbira. Prednosti uporabe vidimo tudi v tem, da so v oblikovanje vključeni različni deležniki, da se pripomoček uporablja v daljšem časovnem obdobju, saj tako učenci in drugi posredno zaznavajo, da je za uspeh, ki temelji na njihovih močnih področjih, potreben čas ter da se ga lahko uporablja tako v akademskem kot tudi v neakademskem okolju (pri vsakodnevnih, pristočasnih in interesnih dejavnostih).

Kar je prednost, pa je lahko po drugi strani tudi slabost. Sodelovanje različnih posameznikov je v praksi večkrat oteženo in hitro se lahko zgodi, da kdo zavzame dominantni položaj (npr. učitelj nad učencem in starši) ali pa se kdo umakne v pasivni položaj. Predvidevamo, da so v našem primeru najbolj »kritična« skupina sovrstniki oz. sošolci, ki morda ne bi želeli sodelovati, saj pripomoček ni namenjen njim, temveč nekomu, ki je trenutno manj vključen v njihov krog (zato so spodbujeni, da tudi sami oblikujejo mape). Tudi fleksibilnost je lahko ovira, saj pripomoček nima enoznačnih navodil in enotnih kriterijev za uporabo, kar pomeni, da je od posameznika, ki je v vlogi koordinatorja, zahtevan trud in poglobljen razmislek o tem, kakšen način dela bi bil najustrežnejši. Kritika, ki smo jo dobili po preizkušnji pripomočka, je bila, da pripomoček v osnovi ne temelji na zbiranju kvantitativnih rezultatov, zaradi česar je onemogočena primerjava posameznika z njegovimi vrstniki. Naš protargument je, da v tem primeru močnih področij ni smiselno številčno oz. točkovno vrednotiti, saj

smo si ljudje med seboj različni – vsak je dober v nečem drugem. Kadar poskušamo vrednotiti močna področja tako, v praksi slej ko prej pridemo tudi do tega, da so določena področja označena za večvredna (npr. matematika v primerjavi z likovno vzgojo kot močnim področjem). Prav tako menimo, da se deklica samovrednoti kot neuspešna in »neumna« ravno zaradi primerjave z vrstniki in z njihovimi rezultati.

Ker smo izhajali iz konkretne situacije, je bilo oblikovanje predloga za strategijo veliko težje, saj smo morali upoštevati več različnih vzrokov deključnega vedenja, čustvova-

nja, odzivanja in različne reakcije na dejavnike iz okolja. Hkrati nas je to pripeljalo do tega, da smo razmišljali širše, na več nivojih in posledično dobili tudi več idej. Zagotovo pa nam bi bilo veliko lažje, če bi imeli na voljo več konkretnih pripomočkov, katerih uporabnost bi bila v praksi že preverjena. Kljub temu menimo, da je ozavešanje in beleženje močnih področij pomemben varovalni dejavnik za razvijanje kompenzacijskih strategij, pozitivne samopodobe ter podlaga za načrtovanje ustreznih oblik pomoči. Lahko pripomore k uspešnemu izidu na ne/akademskem področju in s tem pomembno vpliva na zaupanje v lastne zmožnosti.

VIRI IN LITERATURA

Claes, C., Van Hove, G., Vandeveld, S., Van Loon, J., Schalock, R. (2012). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. V: *Research in Developmental Disabilities*, 33, 96–103.

Germanò, E., Gagliano, A., Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and Dyslexia. V: *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475–493. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565641.2010.494748>.

Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. V: *Socialna pedagogika*, 7(3), 315–338. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Z0E4SJ13>.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. V: *Sodobna pedagogika*, 60(1), 362–375. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ZXVK54TU>.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli problemi: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mapa učnih dosežkov (MUD). (2009). Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/MapaUcnihDosezkov_interaktivna.pdf.

Musek Lešnik, K. (2007). Samozavedanje: didaktična mapa za 1. triletje osnovne šole. Ljubljana: IPSOS.

Osební izobraževalni načrt (OIN). (2010). Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura_OIN_za_objavo.pdf.

Osební izobraževalni načrt (OIN). (2010). Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura_OIN_za_objavo.pdf.

Rotvejn Pajič, L., Pulec Lah, S. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in

hiperaktivnosti. V: L. Magajna in M. Velikonja, *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (161–187). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strengths and Benefits of ADHD and Dyslexia. (2015). Pridobljeno s <https://www.scilearn.com/blog/strengths-benefits-of-ADHD-and-Dyslexia>.

The International Dyslexia Association (IDA): Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Dyslexia. (2008). Pridobljeno s <https://dyslexiaida.org/attention-deficithyperactivity-disorder-adhd-and-dyslexia/>.

Žibert, S. (2011). Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca. Nova Gorica: Educa.

Youngs, B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: EDUCY.