

Vpliv izvedbe in vodenja intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na samozaznavo krepite profesionalnih kompetenc specialnih in rehabilitacijskih pedagogov

dr. Tanja Černe

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

Pridobljena dodatna funkcionalna znanja z možnostjo samozaznave in samorefleksije so bistvena za krepitev profesionalnih kompetenc učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter za učinkovito vodenje učencev. V raziskavi nas je zanimal vpliv izvedbe in vodenja intervencijskega treninga metakognitivnih bralnih strategij, ki ga je tri mesece izvajalo 29 specialnih in rehabilitacijskih pedagogov z učenci, na samozaznavo krepitev profesionalnih kompetenc znotraj procesa dodatne strokovne pomoči. Podatke smo zbrali z anketnim evalvacijskim vprašalnikom, ki smo ga oblikovali za potrebe raziskave. Izsledki raziskave kažejo, da specialni in rehabilitacijski pedagogi ob izvajanju in vodenju intervencijskega treninga poročajo o izboljšanju profesionalnih kompetenc zlasti na področjih krepitev lastnih metakognitivnih spretnosti in krepitev samoregulacijskega učenja, manj pa na področju strukturiranega in samokontroliranega poučevanja. Ugotovitve raziskave lahko služijo razmisleku o pomenu samozaznave in samorefleksije profesionalnih kompetenc specialnih in rehabilitacijskih pedagogov pri izvedbi in vodenju dodatne strokovne pomoči ter pri načrtovanju in izvedbi prihodnjih korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov.

Ključne besede: izvedba in vodenje intervencijskega treninga z učenci z disleksijo, specialni in rehabilitacijski pedagogi, samozaznava krepitev profesionalnih kompetenc

Teoretična izhodišča

Učiteljeva profesionalnost je dinamičen in večplasten pojav, katerega ključni vidiki so: samostojnost, odgovornost ter moralnost do sebe in svojega delovanja (Maggioli, 2004). Bush in Middlewood (2005, 22) razume-ta učiteljevo profesionalnost »kot izboljševanje učiteljevih profesionalnih veščin in sposobnosti, ki se razvijajo skladno z njihovimi potrebami v raz-ličnih obdobjih poučevanja«. Korthagen in Vasalos (2009) ugotavljata, da je učiteljeva profesionalnost večslojna, čemur sledi tudi profesionalno de-lovanje. V modelu čebule vidita bistvo dobrega učitelja, v skladnem delo-

vanju vseh plasti, ki so vidne/razvite/opazne od zunaj navznoter – veščine, metode, tehnike, kompleksnejše zmožnosti, kompetence, pojmovanja in prepričanja o učenju in znanju, poklicna identiteta, poslanstvo – ter v jedru – avtentična osebnost.

V procesu profesionalnega razvoja in učenja, ki je formalno in neformalno, individualno in skupinsko, načrtovano in sodelovalno, timsko, izkušensko (Hargreaves in O'Connor, 2017; Novak, 2018), specialni in rehabilitacijski pedagog (v nadaljevanju: SRP) kot najpogostejši izvajalec in vodja dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (v nadaljevanju: DSP), ki jo lahko izvajajo tudi drugi strokovni profili: pedagogi, psihologi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi, vzpostavlja lastno proaktivno vlogo, za kar je profesionalno odgovoren, in sicer da: 1) presoja in izboljšuje svoje delo; 2) aktivno in kritično spremlja in razvija lastno profesionalno vlogo (MacBeath, 2006); 3) vzpostavlja reflektivno vodenje DSP; 4) povezuje višja pojmovanja učenja in poučevanja z ravnanji; 5) razume profesionalni razvoj kot celovit, vseživljenjski proces sodelovanja in kooperativnega učenja (Valenčič Zuljan, 1999), kar je skladno s sodobnim modelom profesionalnega razvoja učiteljev, ki temelji na kritično-reflektivnem pojmovanju, ter je osnovano na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu učenja in pouka (prav tam).

V izobraževanju SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP je v zadnjih desetletjih prišlo do pomembnih vsebinskih in paradigmatskih sprememb na področjih: 1) uvajanja sodobnejših metod; 2) tesnejše povezave med teorijo in prakso; 3) povečevanja deleža pedagoških, psiholoških in metodoloških vsebin znotraj študijskega procesa (Kolenec, 2004); 4) razumevanja znanstvenih spoznanj o nevrobiološki osnovi specifičnih učnih težav in pomenu sopojavnih motenj; 5) oblikovanja inkluzivnega okolja, kar zahteva od SRP, da izvaja in vodi pedagoško delo fleksibilno, avtonomno, samorefleksivno in kreativno. SRP so vpeti v učno okolje, ki je v luči inkluzivne paradigme personalizirano, kar pomeni, da je povečano občutljivo za: 1) individualne razlike učencev (povzeto po Istance idr., 2017, 296); 2) razvijanje učenčevih potencialov in močnih področij; 3) identifikacijo njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, zato se kaže aktualna potreba po neprestanem profesionalnem učenju in usposabljanju, kar jim omogoča, da sledijo novostim ter spremembam v svoji stroki in so pri delu uspešni (Kolenec, 2004).

V funkciji profesionalnega učenja, poučevanja in vodenja znotraj samoregulacijskega učenja (v nadaljevanju: SRU), ki je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško (Bakračević Vukman idr., 2012), zaznavamo metakognicijo kot pomemben dejavnik, ki pojasnjuje znanje

o posameznikovem lastnem kognitivnem sistemu oz. kognitivnih procesih ter znanje o njegovem spremljanju in kontroli (Brown, 1987; Butler in Winne, 1995; Flavell, 1979; Kluwe, 1982; Paris in Winograd, 1990, v Černe, 2020). Metakognicijo uvrščamo med miselne procese višjega reda, ki omogočajo načrtovanje in sledenje miselni aktivnosti ter njeno uravnavanje. Posamezniku omogoča prepoznavanje učnih in poučevalnih situacij ter skladno z njimi izbiranje in uporabo strategij, ki so zanj in za vse deležnike učnega procesa najprimernejše. Za izbiro ustreznih strategij posameznik potrebuje kognitivno in metakognitivno vedenje oz. znanje, ki je opredeljeno v modelu metakognicije (Flavell, 1979). Model vsebuje štiri elemente: 1) metakognitivno znanje; 2) metakognitivne izkušnje (mišljenje o lastnem trenutnem kognitivnem in afektivnem stanju); »metakognitivne izkušnje so predmeti metakognitivnega znanja, ki so vstopili v zavest« (prav tam, 908); 3) načrtovanje kognitivnih procesov z namenom doseganja ciljev; 4) akcije in strategije za doseganje ciljev.

Metakognitivno znanje, vedenje Flavell (1979) razloži kot znanje, vedenje ali prepričanje, ki ga imamo o mogočih spremenljivkah, ki vplivajo na izide posameznikovih kognitivnih procesov. Loči več kategorij metakognitivnega znanja, in sicer: 1) metakognitivno znanje o osebi; 2) metakognitivno znanje o nalogi; 3) metakognitivno znanje o strategijah. Metakognitivno znanje o osebi pomeni znanje o tem, kaj vemo o sebi in drugih s pomočjo svojih kognitivnih procesov. Metakognitivno znanje o nalogi, ki jo izvajamo, predstavlja podatke in informacije o določeni nalogi ter učinkovito upravljanje s svojimi kognitivnimi procesi. Metakognitivno znanje o strategijah pa omogoča predstavo in izbiro tiste strategije med znanimi, za katero menimo, da bo pri reševanju naloge učinkovita (prav tam).

Novejše raziskave delijo metakognitivno ali kognitivno znanje, vedenje na: deklarativno, proceduralno znanje in znanje o okoliščinah (Schraw in Moshman, 1995; Wells, 2009). Kluwe (1982) govori o dveh značilnih lastnostih metakognitivnega znanja: 1) metakognitivno deklarativno znanje je mišljenje učenca, da nekaj ve o lastnem mišljenju in mišljenju drugih; 2) metakognitivno proceduralno znanje vključuje mišljenje učenca, da lahko spremlja in uravnava lasten miselni proces z opazovanjem in s samousmerjanjem. McCormick (2003) opredeli dva elementa metakognitivnega znanja, ki sta pomembna pri učenju: 1) znanje o procesu učenja; 2) znanje o nadzoru oz. kontroli učnega procesa. Kadar učenec osredini svojo pozornost na proces učenja, govorimo o metakogniciji učenja.

Vse naštet elemente modela metakognicije zaokrožuje metakognitivna kontrola ali metakognitivna samoregulacija – funkcija, ki podpira načrtovanje posameznikovega lastnega procesa (profesionalnega) učenja,

sprotno načrtovanje pristopov in strategij ter njihovo preverjanje ustreznosti (povzeto po Schraw idr., 2006; Schraw in Moshman, 1995). Metakontrola ali metakognitivna samoregulacija torej vključuje interakcijo posameznika, učnih (delovnih) nalog, učnega (delovnega) gradiva ter posameznikove zmožnosti načrtovanja, opazovanja in evalviranja lastnega procesa (profesionalnega) učenja (poučevanja in vodenja) (povzeto po Brown idr., 1983, v Černe, 2020). Uspešna je takrat, kadar vključuje: 1) procese načrtovanja, ki vključujejo izbiro strategij in virov; 2) procese spremljanja razumevanja prebranega ali napisanega ter prilagajanja zahtevam naloge (Bakračević Vukman, 2010); 3) procese evalvacije, ki vplivajo na boljše načrtovanje in spremljanje lastnega (profesionalnega) učenja.

Schunk in Zimmerman (2003) ugotavljata, da so posamezniki, ki se naučijo sistematičnega dela z gradivom, lahko pri učenju neodvisni, motivirani za uporabo različnih strategij, saj se počutijo že dovolj kompetentne. Po pregledu različnih programov za razvoj SRU ugotavljata: 1) da je učenje učnih strategij ključno za razvoj SRU; 2) da sta pomembna urjenje samoregulacijskih strategij in hkratna povratna informacija pomembnega drugega (učitelja ali vrstnika); 3) da je pomembna socialna podpora učitelja in ob pridobljeni kompetenci postopen umik; 4) da samorefleksija dosežkov in učenja vpliva na spoznanje, katere strategije so bile uspešne, katere uporabiti v določenih okoliščinah in katere omogočajo transfer; 5) da sta pomembna spremljanje strategij pri reševanju problemov in morebitna modifikacija.

Rziskovalni problem in raziskovalni vprašanji

SRP kot učitelji, izvajalci in vodje DSP izvajajo korektivno-intervencijsko-kompenzatorne treninge v sodelovalnem odnosu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, v našem primeru z učenci z disleksijo. Ti izkazujejo specifične primanjkljaje, ki so pogojeni z nevropsihološkimi in nefiziološkimi vzroki (Raduly Zorgo idr., 2010). Zaradi vztrajajočih kognitivnih in metakognitivnih primanjkljajev (Klassen in Lynch, 2007; Kolić Vehovec idr., 2014; Tops idr., 2014; Roth, 2008, v Černe, 2020), ki otežujejo proces kompenzacije disleksije, bralno-pisalnih spretnosti ne uspejo ustrezno razviti, zato potrebujejo poučevanje ustreznih strategij znotraj posameznih predmetnih področij in vključitev v ustrezne korektivno-intervencijsko-kompenzatorne treninge.

Dozdajšnji korektivno-intervencijsko-kompenzatorni treningi, ki v slovenskem strokovnem prostoru vključujejo aktivno vlogo učenca ter posamezne elemente krepitve učne motivacije, samoregulacijskih, kogni-

tivnih in metakognitivnih strategij ter jih v učni načrt uvajajo posamezne šole, spodbujajo zgodnji razvoj nekaterih spretnosti za učinkovito spoprijemanje s težavami in za iskanje divergentnih rešitev v problemskih situacijah. Spodbujajo tudi razvoj samoučinkovitosti, pridobivanja temeljnega znanja in spretnosti, splošne pismenosti in motivacije (Kiswarday Riccarda, 2012), kar je za učence z disleksijo pomembno za zdajšnje in nadaljnje šolanje ter prav tako za prihodnje osebno in poklicno življenje (Černe, 2020), vendar ti korektivno-intervencijsko-kompenzatorni treningi niso sistematično vključeni v korektivni proces. Poleg tega sistematično ne pristopajo k metakognitivnim vidikom SRU in sistematično ne vključujejo naslednjih strokovnih napotkov: 1) da je učenje učnih strategij ključno za razvoj SRU; 2) da je pomembno urjenje samoregulacijskih strategij in hkratna povratna informacija pomembnega drugega (učitelja ali vrstnika); 3) da je pomembna socialna podpora učitelja in ob pridobljeni kompetenci postopen umik; 4) da samorefleksija dosežkov in učenja vpliva na spoznanje, katere strategije so bile uspešne, katere uporabiti v določenih okoliščinah in katere omogočajo transfer; 5) da sta pomembna spremljanje strategij pri reševanju problemov in morebitna modifikacija (povzeto po Schunk in Zimmerman, 2003); 6) da sta za krepitev metakognitivnih vidikov SRU pomembna poznavanje in uporaba kognitivnih učnih strategij ter njihova samoregulacija; 7) da je za krepitev metakognitivnih vidikov SRU pomembna samoregulacija motivacije in njenih dimenzij: samoučinkovitosti, storilnostne motivacije in učnih ciljev (Hattie, 2009).

V skupino spretnosti, ki so pomembne za poučevanje učencev z disleksijo, pri katerih se izkazujejo primarni primanjkljaji na področju bralne tekočnosti, točnosti in bralnega razumevanja ter posledično SRU, sodijo tudi spretnosti metakognitivnih znanj, vedenja in strategij ter metakognitivnih bralnih strategij.

Glede na raziskovalne ugotovitve (Černe, 2020), da izvajalci DSP pred vključitvijo v usposabljanje za izvedbo treninga sistematično ne pridobijo poglobljenih znanj o metakogniciji in vključevanju metakognitivnih strategij v proces SRU, je bilo v tej raziskavi treba skrbno pristopiti k temu vprašanju z upoštevanjem predpostavke, da naj bi imel SRP, ki izvaja in vodi DSP, usvojene metakognitivne bralne strategije ter jih ozaveščene in uporabljene lahko posredoval učencu. V sklopu širše raziskave smo tudi s tem namenom oblikovali intervencijski trening metakognitivnih bralnih učnih strategij (v nadaljevanju: ITMBUS) in opazovali, ali izvedba in vodenje treninga vplivata na samoznajo profesionalnih kompetenc SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP.

ITMBUS so SRP z učenci z disleksijo v okviru DSP izvajali v obdobju treh mesecev, v povprečju tri ure tedensko. ITMBUS smo oblikovali za

potrebe doktorske raziskave z naslovom Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo (Černe, 2020) na podlagi teorije metakognicije (Flavell, 1979), metakognitivnega učenja (McCormick, 2003), metakognitivne kontrole na področjih branja in pisanja (Paris in Lindauer, 1982; Schraw, 2001) ter strokovnih ugotovitev drugih avtorjev (McInerney in McInerney, 2002; Mokhtari in Reichard, 2002; Pečjak in Gradišar, 2015; Smith, 2004). Znotraj ITMBUS so SRP uporabljali individualni pristop s krepitvijo različnih metakognitivnih bralnih učnih strategij, kar vpliva na učinkovitejše in smiselno učenje, boljše sposobnosti razumevanja in metakognitivnega znanja (Bauman idr., 1992; Chi idr., 1989). Pred začetkom izvedbe ITMBUS smo za SRP pripravili usposabljanje in po koncu izvedbe ITMBUS sklepno evalvacijsko srečanje, na katerem so SRP podali samooceno glede pridobljenih profesionalnih kompetenc in vpliva na spremembo vodenja DSP.

Glede na opredeljen raziskovalni problem smo oblikovali naslednji raziskovalni vprašanja:

1. Ali izvedba in vodenje ITMBUS vplivata na samozaznavo razvoja profesionalnih kompetenc SRP?
2. Ali izvedba in vodenje ITMBUS vplivata na samozaznavo krepitve metakognitivnih strategij SRP?

Metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi smo uporabili kvalitativno, deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Uporabili smo anketni evalvacijski vprašalnik z vprašanji odprtega tipa, pri katerem smo želeli dostopati do poglobljenega spoznavanja pojavov (Mesec, 1998). Zaradi lažje preglednosti in boljšega razumevanja preučevanega pojava smo kvalitativne podatke prikazali s statističnimi izračuni (odstotki), kar predlaga tudi Vogrinc (2008).

Anketni evalvacijski vprašalnik za SRP, izvajalce DSP, smo oblikovali za potrebe raziskave; poleg opažanj in komentarjev, vezanih na celoten ITMBUS, in opisa napredka učenca je vseboval tudi opis profesionalnih kompetenc, ki so jih med izvajanjem ITMBUS pridobili izvajalci DSP. Vprašanja, ki sta se nanašala na našo raziskavo in sta bili odprtega tipa, z namenom, da pridobimo čim več raznolikih in poglobljenih odgovorov, sta bili: »Opišite znanja in spretnosti, ki ste jih med izvajanjem ITMBUS pridobili Vi sami. Opišite, ali ste pridobili nove kompetence s področja poučevanja in vodenja DSP.« Preverjanje vsebinske ustreznosti vseh vprašanj smo izvedli s skupino treh strokovnjakov s področja učenja. Z

upoštevanjem njihovih priporočil smo zagotovili vsebinsko in ekspertno veljavnost anketnega evalvacijskega vprašalnika.

Anketni evalvacijski vprašalnik so vključeni SRP lahko izpolnjevali na evalvacijskem srečanju skupinsko, v šolskem letu 2017/18, v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, ob jasno podanih navodilih, z zagotavljanjem enakih pogojev; lahko so komentirali tudi svoja opažanja glede pridobljenih profesionalnih kompetenc. Izpolnjevanje je trajalo deset minut. Izpolnjen vprašalnik so SRP posredovali raziskovalki.

V raziskavi smo upoštevali Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani in Načela kodeksa etike na področju družboslovja. Za izvedbo raziskave smo v sklopu širše raziskave predhodno pridobili sklep Komisije za etiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

V raziskavo je bilo z namenskim vzorčenjem vključenih 29 SRP, izvajalcev DSP iz 11 različnih osnovnih šol, različnih statističnih regij, ki imajo med 1 in 35 let delovnih izkušenj, v povprečju pa 12 let delovnih izkušenj ($SD = 8,13$). 10 let ali manj delovnih izkušenj ima sicer 53,6 % izvajalcev. Vsi izvajalci so pridobili 7. stopnjo izobrazbe.

Postopek obdelave podatkov je potekal z deskriptivno metodo odprtega kodiranja, ki je primerna za razumevanje poglobljenih informacij. Kvalitativna vsebinska analiza je vsebovala: 1) urejanje gradiva; 2) določitve enot kodiranja; 3) kodiranje; 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov; 5) definiranje kategorij; 6) oblikovanje končne teoretične formulacije ali utemeljene teorije (Kvale, 1996; Mesec, 1998; Vogrinc, 2008; Vogrinc in Saqipi, 2019, v Černe, 2020).

Rezultati s sklepnimi ugotovitvami

Po opravljeni analizi smo podatke samozaznave SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc po postopku kodiranja razporedili v naslednje kategorije: 1) strukturirano in samokontrolirano poučevanje (opredeli 7 izvajalcev DSP, 24 %); 2) izboljšanje profesionalnih kompetenc na področju uporabe metakognitivnih strategij (opredeli 28 izvajalcev DSP, 97 %); 3) krepitev SRU (opredeli 10 izvajalcev DSP, 35 %).

PREGLEDNICA 1 Samozaznava SRP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc

Samozaznava SRP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc	
Koda (pojem)	Kategorija
• opazovanje učencev in njihovega učnega procesa • vzpostavljanje nove strukture znotraj ure DSP • razmišljanje o lastnem učnem procesu in lastnem procesu poučevanja	strukturirano in samokontrolirano poučevanje (opredeli 24 % vključenih SRP)
• usvajanje metakognitivnega znanja SRP • krepitev metakognitivne kontrole SRP	izboljšanje profesionalnih kompetenc glede uporabe metakognitivnih strategij (opredeli 97 % vključenih SRP)
• prenos metakognitivnega znanja na druga področja učenja • aktivna udeležba učenca znotraj DSP	krepitev SRU (opredeli 35 % vključenih SRP)

Pod kategorijo strukturiranega in samokontroliranega poučevanja smo uvrstili prvo kodo (pojem), ki se nanaša na opazovanje učencev in njihovega učnega procesa; drugo kodo (pojem), ki se nanaša na vzpostavljanje nove strukture znotraj ure DSP; tretjo kodo (pojem), ki se nanaša na razmišljanje o lastnem učnem procesu in lastnem procesu poučevanja.

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 20 let delovnih izkušenj: *»Ure DSP so zdaj bolj ciljno naravnane, bolj sistematične in usmerjene v proces razvijanja metakognitivnih spretnosti. Znotraj DSP sem postala bolj pozorna na učenceve metakognitivne strategije glede spremljanja lastnega procesa učenja.«*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 14 let delovnih izkušenj: *»Ure DSP so zdaj bolj strukturirane, načrtovane in evalvirane. Točno vem, katere vsebine in metode sodijo v začetno fazo, katere v sredino in katere v zaključno fazo.«*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 12 let delovnih izkušenj: *»Pridobila sem bolj sistematično znanje glede lastnega procesa poučevanja. Proces poučevanja je postal na podlagi opažanj in postavljanja vprašanj sebi in učencem bolj sistematičen in usmerjen.«*

Pod kategorijo izboljšanje profesionalnih kompetenc o metakognitivnih strategijah smo umestili: prvo kodo (pojem), ki se nanaša na usvajanje metakognitivnih znanj in strategij; drugo kodo (pojem), ki se nanaša na krepitev metakognitivne kontrole SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP.

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 11 let delovnih izkušenj: *»Sama sem izboljšala zavedanje o lastnem načinu*

učenja in dela ter o svojih metakognitivnih strategijah. Postala sem boljša bralka strokovnih gradiv; napredujem pri izdelovanju zapiskov ob branju, kar vpliva tudi na poučevanje učencev.»

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 20 let delovnih izkušenj: *»Lažje si zastavim marsikatero vprašanje oz. se večkrat sprašujem, kot sem se prej. Večkrat se vprašam: »Ali vzpostavljam spodbudno učno okolje? Ali spodbujam učenkino samozavedanje? ...). Pri tem so mi v veliko pomoč napisana vprašanja za razvoj metakognitivnih spretnosti (tako oblikovana in strnjena).«*

Pod kategorijo krepitev SRU smo umestili: prvo kodo (pojem), ki se nanaša na prenos metakognitivnega znanja na druga učna področja; drugo kodo (pojem), ki se nanaša na aktivno udeležbo učenca znotraj DSP, kar se ujema s Pintrichovimi in z DeGrottovimi (1990) raziskavami, v katerih navajata tri komponente, ki so pomembne za učinkovito SRU: 1) metakognitivne strategije za načrtovanje, opazovanje in za prilagajanje svojega mišljenja; 2) upravljanje in nadzorovanje lastnega truda za izpolnitev akademskih nalog; 3) kognitivne strategije, ki jih posamezniki uporabljajo pri učenju; opozarjata na vpliv motivacije na doseganje dobrih učnih dosežkov.

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. SRP), ki ima 7 let delovnih izkušenj: *»Napredovala sem na področju razumevanja vključitve učencev v načrtovanje, izbiro oblik/metod dela ter v evalvacijo ure; vprašanja za razvoj metakognicije in samoregulacijskega učenja uporabljam pri različnih učnih predmetih in različnih učencih znotraj ur DSP, ne samo znotraj treninga.«*

Primer samozaznave izvajalca DSP (dr. prof. SRP), ki ima 10 let delovnih izkušenj: *»Poglobil sem svoja znanja o metodiki aktivnega vključevanja učenca v potek ure DSP. Učenec je napredoval v strategijah načrtovanja učenja, ki jih je dobro ponotranjil.«*

Na podlagi kvalitativne analize odgovarjamo na obe raziskovalni vprašanji in povzemamo, da je samozaznava SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP posegala na različna področja krepitev profesionalnih kompetenc, v največji meri pa na področje krepitev njihovih metakognitivnih strategij znotraj SRU, kar lahko vpliva na učenčevo boljšo pozornost, motivacijo in spomin ter na doajanje učne snovi (Wittrock, 1986). Veenman idr. (2006) ugotavljajo, da dobro razvite metakognitivne sposobnosti lahko kompenzirajo nekatere kognitivne primanjkljaje. Bransford idr. (1999) pa poudarjajo, da razvita metakognicija vpliva na predvidevanje posledic dejanj, izboljša razumevanje situacij, aktivira dozdajšnje znanje, izboljšuje načrtovanje aktivnosti in časa ter vpliva na spominske funkcije (povzeto po Černe, 2020). Zato je pomembno, da SRP kot učitelji, izvajalci in vodje

DSP znotraj ur DSP oblikujejo in sistematično implementirajo metakognitivne treninge ter da učence usposobijo za uporabo različnih učnih strategij, ki s ključnim metaznanjem vplivajo na SRU (Pečjak, 2011). Ob tem pa ne gre samo za strategije, ampak za fleksibilen načrt, ki omogoča učinkovitejše učenje pri različnih učnih predmetih (Pečjak, 1999), saj so učitelji pomembni pri ozaveščanju strategij, ki vplivajo na učinkovito branje z zavedanjem lastnega bralnega procesa (Pressley in Afflerbach, 1995), ter pri razvoju metakognitivnih sposobnosti, ki je odvisen od njihove uporabe v učnem procesu (van der Steel in Veenman, 2009, v Černe, 2020).

Diskusija

V raziskavi nas je v luči kritično-refleksivnega pojmovanja učiteljskega poklica, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja, zanimal vpliv izvedbe in vodenja ITMBUS z učenci z disleksijo v obsegu treh mesecev na krepitev samozaznave SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij uporabe lastnih metakognitivnih bralnih strategij, v funkciji razvoja profesionalnih kompetenc, s predpostavko, da jih učitelj, ki nima razvitih dobrih učnih strategij in metakognitivnega razmisleka o njih, težko razvija pri svojih učencih (povzeto po Marentič Požarnik, 2005).

V ITMBUS so bili vključeni učenci z disleksijo, ki zaradi nevrobioloških in nevropsiholoških vzrokov izkazujejo vztrajajoče primanjkljaje na področjih bralne tekočnosti, bralnega razumevanja, usvajanja SRU in uporabe učinkovitih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij, zato potrebujejo podporo pri usvajanju teh spretnosti in strategij, kar se izvaja v obliki korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov, znotraj ur DSP, kar ugotavljajo tudi Hattie idr. (1996), ki so z metaanalizo 51 študij potrdili, da na uspešnost učenja lahko vplivamo z metakognitivnim treningom, ki vključuje samouravnavanje učenja z načrtovanjem, vlaganjem in s spremljanjem napora ter z znanjem o uporabi ustreznih učnih tehnik in strategij.

Ugotovili smo, da vključeni SRP v večji meri poročajo o krepitvi samozaznavanja profesionalnih kompetenc na področju uporabe lastnih metakognitivnih bralnih strategij, ki so pomembne za poučevanju učencev z disleksijo, kar se ujema z empiričnimi rezultati raziskave o vplivu izvedbe intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na metakognitivno zavedanje bralnih strategij SRP (Černe, 2021). Poročali so tudi o samozaznavi krepitve SRU učencev, kar se sklada s strokovnimi smernicami SRP korektivne obravnave in z ugotovitvami Borkowskega idr. (2000), da

je osrednji del SRU tisti, ki se definira kot metakognitivno voden proces s ciljem prilagoditve uporabe kognitivnih taktik in strategij nalogi, ob povezanosti osebnih, motivacijskih variabel in samoregulacije. Najmanj sprememb pa so vključeni SRP samozaznali na področju strukturiranega in samokontroliranega poučevanja znotraj izvedbe DSP, kar si morda lahko razlagamo z ugotovitvijo, da na proces izvedbe in vodenja DSP vpliva preplet raznolikih notranjih in zunanjih dejavnikov ter da je proces strukturiranega in samokontroliranega poučevanja pogojen s pridobivanjem, samozaznavo in s samorefleksijo profesionalnih izkušenj, ki se odvija skozi daljše časovno obdobje, česar med trimesečnim potekom ITMBUS nismo uspeli zajeti.

Omejitve raziskave se nanašajo na manjše število v raziskavo vključenih SRP, kar otežuje posploševanje na osnovno populacijo ter na uporabo le enega načina pridobivanja podatkov – samozaznavanja in samoocenjevanja. Pomembnejši doprinos bi bil dosežen ob uporabi triangulacije metod in vključenih oseb. V prihodnje bi bilo treba podkrepiti raziskovanje samozaznav profesionalnega razvoja SRP s pomočjo kombiniranega raziskovalnega pristopa in večjega raziskovalnega vzorca, in sicer na več različnih učnih področjih.

Ob uresničevanju inkluzivne paradigme pa bi bilo treba načrtno, strukturirano in profesionalno zasnovati učna okolja, ki vključujejo SRP kot učitelja, izvajalca in vodjo DSP v učečo se skupnost, ki gradi na profesionalni odgovornosti in profesionalnem razvoju.

Literatura

- Bakračević Vukman, K. 2010. *Psihološki korelati učenja učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Bakračević Vukman, K., Čagran, B., in Ivanuš Grmek, M. 2012. »Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih.« *Vzgoja in izobraževanje*, 43 (6): 34–38.
- Barentič Požarnik, B. 2005. »Učenje za prihodnost – kaj nam o tem pove zgodnje učenje?« *Annales*, 15: 157–162.
- Baumann, J. F., Jones, L. A., in Seifert - Kessell, N. 1993. *Monitoring reading comprehension by thinking aloud*. Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., in Muthukrishna, N. 2000. »A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivational and Executive Functioning.« *Issues in the Measurement of Metacognition*. 1–41.
- <http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/2>.

- Bransford, D. A., Brown, A. L., in Cocking, R. R. 1999. »How people learn: Brain, mind, experience, and school.« Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bush, T., in Middlewood, D. 2005. *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Cioffi, G. 1986. »Relationships among comprehension strategies reported by college students.« *Reading Research and Instruction*, 25 (3): 220–232.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., in Glaser, R. 1989. »Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems.« *Cognitive Science*, 13 (2): 145–182.
- Černe, T. 2020. »Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo« Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Černe, T. 2021. »Vpliv izvedbe intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na meta-kognitivno zavedanje bralnih strategij pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih.« *Sodobna pedagogika*. Letn. 72(138), št. 4 (dec. 2021), str. 152–168.
- Flavell, J. H. 1979. »Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.« *American Psychologist*, 34 (10): 906–911.
- Hargreaves, A., in O'Connor, M. T. 2017. Collaborative Professionalism. WISE Research 12. http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/rr.12.2017_boston.pdf
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J., Biggs, J., in Purdie, N. 1996. »Effects of Learning Skills Intervention on Student Learning: A Meta-Analysis.« *Rewiew of Education Research Summer* 66 (99–136). http://www.jstor.org/stable/1170605?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Dumont, H., in Istance, D. 2013. »Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje.« V *Smernice za učna okolja v 21. stoletju, O naravi učenja*, ur. H. Dumont, Istance, D., in Benavides, F., 23–37. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kiswarday Riccarda, V. 2012. »Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih« Doktorska disertacija, Pedagoška Fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kluwe, R. H. 1982. »Cognitive knowledge and executive control: Metacognition.« V *Animal mind – human mind*, ur. D. R. Griffin, 201–224. New York, NY: Springer.
- Kolenec, F. M. 2004. »Sistemska in organizacijska zasnova stalnega strokovnega spopolnjevanja defektologov.« Doktorska disertacija, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Korthagen, F. A. J., in Vasalos, A. 2009. »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja.« *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (4): 5–21.
- McCormick, C. B. 2003. »Metacognition and learning.« V *Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology*, ur. G. E. Miller in I. B. Weiner, 79–103. Hoboken, NJ: Willey & Sons, Inc.
- MacBeath, J. 2006. *School inspection and self-evaluation. Working with the new relationship*. London in New York: Routledge.
- McInerney, D. M., in McInerney, V. 2002. *Educational psychology: Constructive learning*. French Forest NSW, Australia: Prentice Hall.

- Maggioli, G. D. 2004. *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marentič Požarnik, B. 2005. »Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika*, 56 (1): 58–74.
- Mokhtari, K., in Reichard, C. 2002. »Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies.« *Journal of Educational Psychology* 94 (2): 249–259.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Novak, L. 2018. »Raziskovanje lastne prakse – kako in le zakaj?« *Vzgoja in izobraževanje* 49 (1–2): 17–25.
- Paris, S. G., in Lindauer, B. K. 1982. »The development of cognitive skills during childhood.« V *Handbook of developmental psychology*, ur. B. Wolman 333–349. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pečjak, S. 1999. *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pečjak, S. 2011. »Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja.« *Šolsko polje*, 22 (5/6): 69–88.
- Pečjak, S., in Gradišar, A. 2015. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pintrich, P., in de Groot, E. 1990. »Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.« *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33–40.
- Pressley, M., in Afflerbach, P. 1995. *Verbal reports of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Raduly Zorgo, E., Smythe, L., in Gyarmathy, E. 2010. *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Schraw, G. 2001. »Promoting general metacognitive awareness.« V *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, ur. H. J. Hartman 3–16. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., in Moshman, D. 1995. »Metacognitive theories.« *Educational Psychology Review*, 7 (4): 351–371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., in Hartley, K. 2006. »Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning.« *Research in Science Education*, 36: 111–139.
- Schunk, D. H., in Zimmerman, B. J. 2003. »Self-regulation and learning.« V *Handbook of psychology*. Vol. 7, ur. W. M. Reynolds, in G. E. Miller, 59–78. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Smith, B. D. 2004. *The reader's handbook: Reading strategies for college and everyday life* (second edition). New York, NY: Pearson Longman.
- Valenčič Zuljan, M. 1999. »Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka« (Doktorska disertacija), Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Veenman, M. V. J., van Hout - Wolters, B. H. A. M., in Afflerbach, P. 2006. »Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations.« *Metacognition Learning*, 1: 3–14.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Wittrock, M. C. 1986. »Students thought processes.« V *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association* (third edition), ur. M. C. Wittrock, 297–314). New York, NY: Macmillan Publishing Company.

- **Dr. Tanja Černe** je profesorica defektologije, zaposlena v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
tanja.cerne@scoms-lj.si

*Mija Penca
Vehovec and
Jasna Špindler*

Introducing changes in education process during the covid-19 epidemic and in the future in the most positive way through constructive collaboration

The conditions due to the emergence of the new SARS-CoV-2 virus made us face a new reality that requires from us to deal with change constructively. Introducing change in an organization goes hand in hand with creating a safe and stimulating learning environment that offers employees an opportunity to become initiators and holders of change in an organization. Since every change has a strong impact on beliefs and values of an individual, the improvement of the education process and pedagogical leadership has to be done gradually following predetermined steps and informing those who will be affected by the changes. The analysis of the survey and the presentation of examples of good practise at both studied institutions and the review of selected literature offered interesting experience of introducing changes based on creating and preserving stimulating and safe learning environment. Involvement and consideration of every individual, a detailed context analysis, diverse strategies for introducing changes, quality relationships and assertive communication are a solid basis for successful implementation of changes in education process.

Key words: introducing change, employees as holders of change, safe and stimulating learning environment, context analysis, assertive communication

VODENJE 3|2021: 39–55

Tanja Černe

How the implementation and leadership of intervention training with dyslexic students influences the self-perception of strengthened professional competencies of special education and rehabilitation teachers

Acquired additional functional skills, which foster self-perception and self-reflection, are essential for strengthening the professional competencies of teachers and other professionals and for effective leadership of students. In the research we investigated how the implementation and leadership of intervention training of metacognitive reading strategies, conducted with students for three months by 29 special education and rehabilitation teachers, influenced the self-perception of strengthened professional competencies in the process of additional professional assistance. Data were collected with an evaluation questionnaire, designed specifically for this research. The results of the research indicate that special education and rehabilitation teachers report the improvement of their professional competencies when conducting and leading the intervention training, mainly in the field of strengthening their own metacognitive skills and self-regulated learning, and less in the field of structured and self-controlled teaching. The findings of this research can be used to reflect on the importance of self-perception and self-reflection of pro-

professional competencies of special education and rehabilitation teachers when conducting and leading additional professional assistance and when planning and conducting future corrective intervention compensatory trainings.

Key words: conducting and leading intervention training with dyslexic students, special education and rehabilitation teachers, self-perception of strengthened professional competencies

VODENJE 3|2021: 57–70

Tatjana Ažman

Examples of good leadership practises developed within the Network of Head teachers for Leadership Development program

In the school year 2020/2021, our programme of the Network of head teachers for leadership development was implemented for the third time for 36 head teachers from kindergartens, primary and secondary schools and other institutions. The purpose of the programme was to highlight existing leadership practices of education institutions and to develop new approaches for more effective leadership. Our intention in the programme was to support the professional development of head teachers and to strengthen their networking. In the final evaluation with an average score of 3.5 to 3.9 (on a scale of 1 – zero to 4 – very), the head teachers assessed that they strengthened their leadership competencies through networking, exchange of good practise, solving challenges, discussions on topical issues and self-reflection. In the implementation of the programme, we took into account the elements of innovative learning environments consisting of modern principles of learning and teaching, a student-centred approach and thus a focus on modern pedagogy, strengthening competencies, care for educators and various resources. The concept of innovative learning environments has been in the forefront of professional discussions since 2013, when the publication with this title was published by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Looking at the four main elements of learning environments: student, learning content, teacher and resources, their inter-connectedness is emphasized taking into account their connection with the goals of enabling and supporting creativity and participation of all participants in the learning process. Inclusive, flexible and safe learning environment was ensured by dividing thirty-six participants into eight networks of four or five members each. Learning in small groups enables the network members to build trust and have a relaxed, open conversation. Each network was led by a moderator from the National School for Leadership in Education. As a rule, the meetings took place in the kindergartens, primary and secondary schools that the participants came from. Partly they were held at a distance due to the closure of schools during the Covid 19 epidemic. The head teachers participating in the program presented to each other 35 examples of good practices in contemporary school and kindergarten leadership with which they, as leaders, im-