

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Maja Janežič

Disleksija in osnovnošolski pouk književnosti

Diplomsko delo

Mentorica doc. dr. Alenka Žbogar

Domžale, marec 2008

ZAHVALA

Najlepše se zahvaljujem svoji mentorici, doc. dr. Alenki Žbogar, za prijazno svetovanje in pomoč pri pisanju diplomske naloge.

Iskrena hvala tudi moji družini za materialno in moralno podporo tekom celotnega šolanja, poleg tega pa tudi za vso skrb, spodbudo, potrpežljivost in razumevanje.

Lepa hvala tudi fantu Igorju za potrpežljivost in podporo v času študija ter vso izkazano dobro voljo.

Navsezadnje pa hvala tudi vsem prijateljicam in študijskim kolegicam, ki so mi s svojo navzočnostjo polepšale študijska leta v obliki medsebojne pomoči in spodbude, dobre debate ali zgolj klepeta ob kavici.

IZVLEČEK

Dandanes je tako, da delo učitelja na osnovni šoli še zdaleč ne obsega samo poučevanja – spomnimo se samo, s kakšno natančnostjo je potrebno izdelati pisne priprave na posamezne ure vzgojno-izobraževalnega procesa ipd. Tako učiteljem zmanjkuje časa, da bi svojim učencem namenili dodatno skrb in se posvetili njihovim morebitnim težavam; res pa mnogi zanje niti nimajo posluha niti dovolj znanja, da bi le-te sploh prepoznali.

V pričujočem diplomskem delu sem se osredotočila na eno vrsto teh težav, ki lahko pestijo nadebudnega šolarja – na motnjo branja in pisanja, imenovano disleksija, saj menim, da mi bodo spoznanja in ugotovitve brez dvoma koristile v nadaljnjem poklicnem življenju. V ta namen sem želela strniti spoznanja o disleksiji, zbrati priporočila, namenjena učiteljem slovenščine, o možnostih prilagajanja svojega pouka književnosti učencem s to motnjo, s tem pa tudi prispevati k tolerantnejšemu odnosu nas, bodočih pedagogov, do disleksičnih učencev, tako pri delu v razredu kot tudi med preverjanjem znanja.

Diplomsko delo se tako deli na dva dela. V prvem se osredotočam na disleksijo v njenem splošnem pomenu – predstavljeni so njeni potencialni izvori, značilnosti, možnosti zgodnjega odkritja ter postopek pomoči disleksičnemu otroku. V drugem delu pa se nanašam na vlogo učitelja slovenščine v interakciji s takim učencem – predstavljena je vloga učitelja pri vzpostavitvi prijetne razredne klime, poleg tega so vključene možnosti prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa in pravice disleksičnih otrok ter upoštevanje le-teh v šolah po Evropi in pri nas.

Ključne besede:

disleksija, motnja branja in pisanja, značilnosti disleksije, pomoč disleksiku, vloga učitelja slovenščine, prilagoditev pouka, pravice disleksičnih otrok.

ABSTRACT

Nowadays, the work of a teacher in a primary school does not include just teaching – let us recall the precision with which written preparations for individual hours of the educational process need to be made and the similar. It is for this reason that teachers are left with no time to allocate additional care for their pupils and to dedicate themselves to their possible problems; however it is also true that many teachers have neither enough understanding nor enough knowledge in order to recognize the problems of their pupils.

In the present thesis I've focused myself on one kind of problems which can trouble a promising pupil – on the disorder of reading and writing, called dyslexia, since I think that the findings and assessments, which are connected with it, will be without any doubt useful in my further professional career. For that purpose, I've wanted to merge all the findings about dyslexia and assemble references, intended for the teachers of Slovene, that are discussing the options of adjustment which can be used in the classes of literature to the pupils with the disorder and therefore contribute to a more tolerant attitude of us, future pedagogues, towards dyslexic pupils during the classes and examinations.

The thesis is split into two parts. In the first one I've put my focus on dyslexia in its broadest meaning – its potential origins, its features, its possibilities of an early discovery and the procedure of help to a dyslexic child. In the second part I discuss the part of teacher of Slovene in the establishment of an enjoyable class environment. Besides that, this part also includes the possibilities of adjustment in the educational process, the rights of dyslexic children and the fulfillment of them in schools around Europe and in Slovenia.

Key words:

dyslexia, the disturbance of reading and writing, the features of dyslexia, the help to dyslexic person, the part of teacher of Slovene, the adapting of lessons, the rights of dyslexic children.

KAZALO

Uvod	1
I. Specifične učne težave	4
1 Disleksija	5
1.1 Izvor disleksije	6
1.1.1 Fonološki deficit	6
1.1.2 Magnocelularni deficit	7
1.1.3 Primanjkljaj v malih možganih	8
1.1.4 Dedovanje	8
1.2 Značilnosti disleksije	9
1.2.1 Vidno in slušno razločevanje	10
1.2.2 Povezovanje glasov	11
1.2.3 Razčlenjevanje	11
1.2.4 Sledenje	12
1.2.5 Samodejno prepoznavanje	12
1.2.6 Pomnjenje	13
1.2.7 Pozornost	14
1.2.8 Orientacija	15
1.2.9 Grafomotorika	16
1.2.10 Razumevanje	17
1.2.11 Čustvene težave	17
1.3 Zgodnje odkrivanje disleksije	19
1.3.1 Pomen zgodnjega odkrivanja	19
1.3.2 Dejavniki za zaskrbljenost	20
1.3.2.1 Predšolsko obdobje	20

	1.3.2.2	Šolsko obdobje	21
	1.3.2.3	Srednješolsko obdobje	22
1.4		Postopek pomoči disleksikom	23
	1.4.1	Diagnosticiranje	24
	1.4.2	Oblike pomoči	28
	1.4.2.1	Korekcija branja	28
	1.4.2.2	Korekcija pisanja	31
II.		Vloga učitelja slovenščine	35
1		Razredna klima	36
	1.1	Odnos učitelj – učenec z disleksijo	36
	1.2	Odnos sošolci – učenec z disleksijo	37
2		Prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa	38
	2.1	Prilagoditev učnega gradiva	39
	2.1.1	Oblika tiskanih črk	40
	2.1.2	Papir	40
	2.1.3	Slog predstavitve besedila	40
	2.1.4	Stil pisanja	41
	2.2	Prilagoditev preverjanja/ocenjevanja znanja	41
	2.3	Učenje učnih veščin	42
	2.3.1	Komunikacijske veščine	42
	2.3.1.1	Organizacija	42
	2.3.2	Spominske veščine	43
	2.3.2.1	Ponavljjanje	43
	2.3.2.2	Miselni vzorci	44
	2.3.2.3	Seznam okrajšav	45
	2.4	Druge korektivne tehnike	45

2.4.1	Razvoj jezikovnih spretnosti	45
2.4.2	Razvoj potencialov	46
3	Pravice disleksičnih otrok	47
3.1	Pravice disleksičnih otrok v Evropi	47
3.2	Pravice disleksičnih otrok pri nas	50
	Za konec	51
	Viri in literatura	52
	Priloge	56

KAZALO PRILOG

Tabela 1:	Vaje za razvoj fonološkega zavedanja in verbalni spomin	56
Tabela 2:	Lestvica znakov M. Bogdanowicz za ugotavljanje disleksije	57
Slika 1:	Prikaz gibanja očesnih zrkel pri branju	59
Slika 2:	Literarna križanka	60
Shema 1:	Začarani krog šolskega neuspeha	61
Shema 2:	Simboli, ki predstavljajo različne vidike disleksije	62
Shema 3:	Primer miselnega vzorca	63
Grafikon 1:	Ozaveščenost glede težav otrok z disleksijo pri učiteljih	64
Grafikon 2:	Ozaveščenost glede težav otrok z disleksijo pri starših	64
Grafikon 3:	Opredelitev disleksičnega otroka kot učenca ...	64
Grafikon 4:	Prisotnost posebnih privilegijev za otroke z disleksijo	65

Grafikon 5: Oprostitev otroka z disleksijo od glasnega branja ...	65
Grafikon 6: Prejemanje slabih ocen zaradi slabega rokopisa	65
Grafikon 7: Prejemanje slabih ocen zaradi slabega črkovanja	66
Grafikon 8: Možnost uporabe računalnika pri šolskem delu	66
Grafikon 9: Možnost snemanja učne snovi	66
Grafikon 10: Možnost poslušanja posnetih testnih vprašanj	67
Grafikon 11: Podaljšanje časa pri pisnem preverjanju znanja	67
Grafikon 12: Omogočanje učenja zgolj enega tujega jezika	67
Grafikon 13: Osnova za opredelitev disleksije pri otroku	68

UVOD

Način življenja, ki smo mu dandanes priča zaradi različnih dejavnikov, kot so razvoj znanosti, tehnologije, gospodarstva ipd., postavlja pred šolajočega se človeka precejšnje zahteve. Tem žal niso podvrženi samo odrasli, pač pa tudi otroci, skorajda že ob prvem vstopu v šolo. Da bi bili zadostili ciljno naravnemu vzgojno-izobraževalnemu sistemu ter željam staršev, da bi bil njihov otrok na svoji izobraževalni in poklicni poti čim uspešnejši, tj. brez večjih zapletov in padcev, živijo današnji otroci pod velikimi pritiski. Morali bi biti pametni, iznajdljivi, spretni, zanesljivi, uspešni, nezmotljivi in še bi lahko naštevala.

Pa vendar obstajajo otroci, ki teh zahtev/želja že a priori ne morejo uresničiti; ne ker bi bili leni ali ker jim za šolo ne bi bilo mar, pač pa ker jih pri doseganju ciljev ovirajo specifične učne težave, ki so posledica različnih razvojnih primanjkljajev. Ti otroci potemtakem dosegajo nižje rezultate od želenih in so posledično podvrženi še večjim pritiskom, kar jih še dodatno obremeni in jim poleg primarnih težav nakoplje še dodatne – v obliki čustvenih in vedenjskih motenj.

V omenjeno skupino otrok lahko sodijo tudi otroci z disleksijo oz. motnjo v branju in pisanju. Ti dve veščini, torej branje in pisanje, pa štejemo za najpomembnejši prenosniški dejavnosti osnovnošolskega pouka, in ker sta od uspešnega obvladovanja branja in pisanja odvisna otrokov celotni učni uspeh in šolski napredek, dolgoročno gledano pa celo življenje, je otrok postavljen pred velik problem. V kolikor gre za težave z učenjem branja in pisanja v hujši obliki, je lahko ogrožen še njegov duševni in osebni razvoj, kljub temu da imamo v okviru disleksije običajno opraviti z nadpovprečno ali vsaj povprečno inteligentnimi otroki.

Ne glede na našeto pa situacija le ni tako pesimistična, kot se zdi na prvi pogled. Obstaja namreč veliko odraslih, ki so kljub svojim omejitvam in

specifičnim težavam pri učenju poklicno uspeli. Ključni za njihov uspeh niso bili zgolj jasni cilji in njihova vztrajnost, pač pa predvsem razumevanje, spodbujanje in podpora okolja.

In tukaj nastopi pomembna vloga učiteljev slovenščine oz. učiteljev/šole nasploh. Namreč prav vsi mi, zdajšnji in bodoči učitelji, lahko od vseh vpletenih v proces pomoči za otroka z disleksijo največ naredimo. Prispevamo lahko že k njegovemu čim zgodnejšemu odkritju, se mu v nadaljevanju prilagodimo v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa, vplivamo na razvoj njegovih potencialov in mu pomagamo k boljši samopodobi. Vse to pa od nas zahteva dobro poznavanje motnje branja in pisanja, njenih značilnosti, oblik pomoči, možnosti prilagajanja in samih strategij ter korektivnih tehnik.

Pričujoča diplomska naloga je nastala z namenom pridobiti znanje o disleksiji, poučiti se za delo z disleksičnim otrokom pri pouku slovenščine in premisliti o možnostih prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa disleksičnemu otroku v okviru pouka književnosti.

*Splošno mnenje je, da kar koli veš o disleksiji,
pomeni, da si opremljen s kompletom za pomoč.*

Mi vemo, da ni tako!

Otrok ne popravljamo, saj niso pokvarjeni!

Dr. Gavin Reid

I. SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Izraz specifične učne težave označuje zelo raznoliko skupino motenj, in sicer od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Kljub raznolikosti načinov pojavljanja pa imajo specifične učne težave določene skupne značilnosti.

Lidija Magajna (2002) našteva naslednje¹:

- kažejo se z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje;
- so notranje narave;
- vplivajo na zmožnost razlaganja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin branja, pisanja, računanja;
- pojavljajo se lahko v celotnem življenjskem obdobju;
- izhajajo lahko iz genetske variacije, nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pre- in postnatalnem obdobju ali katerih koli dogodkov, ki imajo za posledico nevrolško oviranost;²
- vplivajo lahko na učenje in vedenje vsakega posameznika – tudi povprečno in nadpovprečno inteligentnega;

¹ Naštete značilnosti se pri otroku kažejo kot zaznavne motnje (težave z vidnim in slušnim zaznavanjem, z zaznavanjem časa, prostora, smeri, položaja v prostoru ...), otrok ima pomanjkljivo razvit »novi spomin« (po razlagi ne zmore obnoviti preprostih vsebin, tega je sposoben storiti npr. šele naslednji dan, in sicer ne da bi se prej učil), otrok je zmožen le kratkotrajne pozornosti, kontrola motorike je nezadostna, saj so njegovi gibi sunkoviti, neusklajeni, pri risanju in pisanju je nespreten in počasen, neustreznost se izraža tudi v mišljenju, saj je njegov miselni tok begav, otrok misli počasi in leno ter težko prehaja iz ene miselne sheme v drugo, poleg tega se hitro utruja, lahko je hiper- ali hipoaktiven, zelo vpadljivi pa so tudi njegovi »dobri in slabi dnevi«, ki se odražajo v vedenju, razpoloženju in učni uspešnosti (Marija Skalar 1996).

² Po *Velikem slovarju tujk* je prenatalno obdobje obdobje pred rojstvom, postnatalno pa obdobje po rojstvu.

- niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, lahko pa se pojavljajo skupaj z njimi.

Med specifičnimi motnjami učenja so najbolj raziskane prav specifične bralno-napisovalne težave – težave pri usvajanju in avtomatizaciji branja in pisanja, ki se pojavljajo kljub ustreznemu poučevanju, ustreznim umskim sposobnostim, motiviranosti in sociokulturnem okolju, ki nudi potrebne priložnosti.³

1 DISLEKSIJA

V strokovni literaturi obstaja več definicij disleksije, kot je npr. definicija Britanskega združenja za disleksijo, ki pravzaprav zajema opis razpona težav, ali pa definicija Organizacije za disleksijo odraslih, ki poudarja, da je vsak človek z disleksijo drugačen in je zato treba vsakega drugače tudi obravnavati.⁴ Definicija, ki jo bom predstavila, pa je ena od novejših, zapisal jo je dr. Gavin Reid (2007: 28–29), vodilni strokovnjak na področju disleksije v Veliki Britaniji. Takole pravi:

³ Te so v strokovni literaturi poimenovane tudi motnja branja in pisanja ipd. Do nedavnega pa se je v Sloveniji za tovrstne težave najpogosteje uporabljalo poimenovanje legastenija, ki je k nam zašlo z nemškega govornega področja, medtem ko danes strokovnjaki večinoma uporabljajo izraz disleksija, ki izhaja iz angleškega jezika, predvsem zaradi dostopnosti angleške literature in informacij na spletu.

⁴ Po definiciji Britanskega združenja za disleksijo je disleksija »kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pisanja. Spremljajoče težave se lahko kažejo na področju hitrosti predelave informacij, na področju kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, govornega jezika in motoričnih spretnosti. Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisnega jezika, ki vključuje abecedni, številčni in glasbeni sistem simbolov.« (Gavin Reid, *Nekaj v prijateljsko pomoč: vodnik za starše otrok z disleksijo*, Ljubljana: Društvo Bravo, 2002, 11.) Organizacija za disleksijo odraslih pa trdi, da »povzroča disleksijo kombinacija primanjkljajev v glasovnem, vizualnem in slušnem predelovanju informacij. Prisotne so lahko tudi težave v priklicu besed in hitrosti pridelovanja informacij. Omenjenim kognitivnim primanjkljajem botruje vrsta bioloških vzrokov in verjetno jih je v vsakem posamezniku prisotnih več. Čeprav odrasli in otroci z disleksijo doživljajo težave v usvajanju branja, pisanja in črkovanja, jih lahko naučimo strategij in alternativnih učnih metod, s katerimi lahko premagajo večino omenjenih in drugih težav. Vsak človek z disleksijo je drugačen in ga je potrebno tako tudi obravnavati.« (Navedeno delo, 11.)

»Disleksija predstavlja drugačnost procesiranja, ki jo izkusijo ljudje vseh starosti in za katero so pogosto značilne težave pri opismenjevanju. Vpliva lahko tudi na ostala kognitivna področja, kot so spomin, hitrost procesiranja, uporaba časa, koordinacija in orientacijski vidiki. Prisotne so lahko vizualne in fonološke težave in običajno prihaja do razhajanja v uspešnosti na različnih področjih učenja. Pomembno je, da prepoznamo individualne razlike in učne stile, saj bodo le-ti vplivali na rezultate učenja in ocenjevanja. Upoštevati moramo tudi učni in delovni kontekst, saj je narava težav, povezanih z disleksijo, lahko v nekaterih učnih situacijah bolj poudarjena.«

1.1 IZVOR DISLEKSIIJE

Danes veliko dokazov govori v prid nevrološki podlagi za disleksijo, kar pomeni, da se možganska zgradba in živčne povezave, potrebne za procesiranje informacij, pri osebah z disleksijo lahko razvijajo drugače. Kljub tem ugotovitvam pa znanstveniki ne poznajo natančnega izvora disleksije oz. se v prepričanjih glede le-tega razhajajo, zato smo priča različnim razlagam, ki disleksijo obravnavajo kot fonološki deficit, magnocelularni deficit, primanjkljaj v malih možganih ali pa zgolj kot rezultat dedovanja (Gavin Reid 2007).⁵

1.1.1 Fonološki deficit

Disleksični otroci dosti bolj pogosto kažejo veščine procesiranja informacij z desno hemisfero, zato imajo lahko težave pri procesiranju z levo hemisfero. Veščine natančnega branja, imenovane fonološke veščine, so običajno veščine

⁵ Na tem mestu se mi zdi smiselno predstaviti stališče Tereze Žerdin (2003), ki na težave z branjem in pisanjem gleda širše. Meni, da ni tako pomembno, od kod težave izvirajo, pač pa, da nekemu grenijo življenje, mu slabšajo učni uspeh in s tem tudi zmanjšujejo življenjske možnosti. Poudarja, da je pomembno predvsem, da se zavedamo, kaj vse lahko otežuje učenje branja in pisanja ter rabo teh dveh spretnosti po tem, ko je začetno učenje že končano.

leve hemisfere (npr. veščine razlikovanja različnih glasov v besedah) in so pomembne za prepoznavanje skupin črk, ki tvorijo določene zvoke. Ker pa imajo otroci z disleksijo te veščine slabše razvite, je tudi njihova sposobnost tekočega branja slabša.⁶ Se pa lahko branje zaradi učenja fonoloških veščin v zgodnjih letih opismenjevanja izboljša.⁷

1.1.2 Magnocelularni deficit

Nekateri otroci z disleksijo imajo lahko težave tudi pri vizualnem procesiranju (ali celo vizualne in še fonološke težave). Profesor John Stein z Univerze v Oxfordu v Veliki Britaniji je v svojih raziskavah dokazal delovanje skupine celic v vizualnem korteksu, ki se imenuje magnocelularni sistem. Ugotovil je, da celice, ki nadzorujejo gibanje očesa in vizualno ostrino med premikanjem oči, pri disleksičnih otrocih ne delujejo pravilno, kar pa vpliva na natančnost in spretnost branja (hipoteza o magnocelularnem primanjkljaju).

Živčne poti vidnega sistema lahko na anatomski podlagi razdelimo na dve skupini. To sta parvocelularni in magnocelularni sistem, za katera velja, da sta na različne načine dovzetna za različne vrste dražljajev, pri čemer je magnocelularni sistem bolj občutljiv na večje, hitro spreminjajoče se ali premične informacije. Dr. John Everatt z Univerze v Surreyju poroča o raziskavi, ki se nanaša na slabo uspešnost disleksičnih otrok pri nalogah, s katerimi se ocenjuje delovanje magnocelularnih poti. Raziskovalne študije so pokazale neobičajno velikost in urejenost celic v magnocelularnih plasteh vizualnega

⁶ Težave pri branju otrok z disleksijo potrjuje tudi shema, ki ponazarja gibanje očesnih zrkel pri branju pri »normalnem« in disleksičnem otroku (glej poglavje Priloge, str. 59).

⁷ Pri normalnem razvoju se otroci naučijo reševanja nalog fonološkega (glasovnega) zavedanja, poleg tega pa tudi ponotranjijo sposobnost fonološkega zavedanja v vsakodnevnih dejavnostih, kar je zelo pomembno, saj je sposobnost fonološkega zavedanja predpogoj za uspešno začetno učenje branja in pisanja oz. uspešno nadaljnje šolanje. Martina Ozbič in Damjana Kogovšek (2006) predlagata vrsto vaj za trening ozaveščanja glasov in črk (torej vidnega in slušnega nivoja), saj se do končnega cilja – fonološkega zavedanja – skušamo dokopati po glavni in osnovni slušni poti, vidni nivo pa nam pomaga, da vizualiziramo in »ustavimo« dražljaj, saj je zgolj slušni dražljaj tako hipen in minljiv, da je za disleksične otroke fonološko zavedanje res zahtevna razvojna naloga. (Za primere vaj glej poglavje Priloge, str. 56.)

sistema posameznikov z bralnimi težavami. Na srečo pa se dajo težave pri vizualnem procesiranju ublažiti z različnimi intervencijami in prilagoditvami (uporaba barvnih plastičnih prosojnic, barvnega papirja, povečevalnih lup ipd.).

1.1.3 Primanjkljaj v malih možganih

Angela Fawcett in Rod Nicolson z Univerze v Sheffieldu v Veliki Britaniji sta razvila in tudi že izboljšala hipotezo o cerebralnem primanjkljaju, ki pravi, da se pri disleksičnih otrocih kaže nezrelost malih možganov. Le-ti opravljajo številne pomembne funkcije, ki jih običajno povezujemo z motorično kontrolo, gibanjem in ravnotežjem. Poleg tega so povezani tudi z drugimi ključnimi elementi procesiranja, kot so hitrost procesiranja, fonološko zavedanje in vizualno procesiranje.

Motorične težave se razprostirajo od večjih težav (te vplivajo na hojo, tek in držo, pri čemer kaže otrok očitne znake nerodnosti) do manjših, povezanih z bolj natančnim motoričnim nadzorom, ki vplivajo predvsem na držanje svinčnika in pisavo.

1.1.4 Dedovanje

Študije s področja genetike so dokazale, da je z disleksijo povezana tudi družinska obremenjenost. Upoštevajoč študijo, ki so jo izvedli Gilger, Pennington in De Fries v ZDA leta 1991, je tveganje, da bo imel sin disleksijo, če ima očeta disleksika, približno 40 %.

Nekatere študije so skušale celo določiti kromosom in gene, ki so odgovorni za disleksijo, in sicer so označevalce genov za disleksijo našli v kromosomu 6

(Fisher in sodelavci, 1999). Ta študija in njej podobne navajajo prisotnost morebitnega mesta za »gene za disleksijo« v kromosomu 6, ki se nahajajo v istem območju kot geni, ki sodelujejo pri avtoimunskih boleznih, kar pomeni, da bolezni, povezane z avtoimunskim sistemom, kot so astma, seneni nahod in alergije, kažejo visoko raven povezanosti z disleksijo.

1.2 ZNAČILNOSTI DISLEKSIJE

Značilnosti disleksije se kažejo predvsem kot težave pri vidnem in slušnem razločevanju, povezovanju glasov, razčlenjevanju besed, očesnem sledenju, samodejnem prepoznavanju glasov ter simbolov, pomnjenju, pozornosti, orientaciji, grafomotoriki in razumevanju. Poleg teh težav pa je potrebno omeniti še čustvene in vedenjske motnje, ki se pri disleksičnih otrocih lahko pojavijo kot posledica prej naštetih pojavnih oblik razvojnih primanjkljajev.⁸ Sledečo obširno in podrobno predstavitev primarnih značilnosti disleksije povzemam po Tereziji Žerdin (2003), spekter čustvenih težav pa po Darji Starc in Katji Rojs (2003).⁹

⁸ Glej tudi shemo Gavina Reida (2007) v poglavju Priloge, str. 62, kjer so prikazani različni vidiki, ki vplivajo na razumevanje disleksije. In sicer simbol za oko predstavlja vizualni vidik disleksije, simbol med ušesom in očesom ponazarja nevrološko podlago disleksije, simbol otroka na kolesu predstavlja motorični vidik, svinčniki in knjige v zgornji shemi predstavljajo bistvene težave, povezane z disleksijo – branje, črkovanje in pisanje. Zadnji trije simboli na shemi prikazujejo učitelja z učencem, šolsko poslopje in skledo sadja. Učitelj in učenec predstavljata pomembnost interakcije, simbol šole pa poudarja pomembnost šolskih značilnosti ter učnega okolja. Skleda sadja ponazarja vlogo prehrane pri učenju, saj Richardson v svoji študiji dokazuje pomembnost osnovnih maščobnih kislin, ki zvišajo učinkovitost učenja in ugotavlja, da mnogim otrokom z disleksijo primanjkuje omega 3 in omega 6 maščobnih kislin.

⁹ Borut Šali (1975) pa v okviru značilnosti disleksikov govori o disleksiji v obliki ožjega (specifičnega, primarnega) in širšega (nespecifičnega, sekundarnega) sindroma, pri čemer je sindrom relativno konsistentna kombinacija raznovrstnih simptomov, znakov, značilnih za neko motnjo. Ožji sindrom obsega same motnje v branju in pisanju, širši pa tako imenovane vzporedne motnje oz. reaktivne simptome, ki obsegajo razne odklone v čustvovanju, psihosomatske motnje, odklone v socialnem vedenju in storilnosti, pri čemer Šali omenja L. Schenk-Danzingerjevo, ki navaja štiri osnovne reaktivne tipe: izogibalno vedenje (npr. odklanjanje sodelovanja, izostajanje od pouka, neizpolnjevanje domačih nalog ...), kompenzacija (bahanje, nagajanje, porednost ...), agresivnost (trma, napadalnost, zasmehovanje, prepirljivost ...) ter bojzljiv umik, zapiranje vase (plašnost, jokavost, občutek manjvrednosti ...). Velja pa še poudariti, da se primarni faktorji interaktivno prepletajo s sekundarnimi determinantami motenosti. Čim dlje traja otrokova disleksična motnja, večja je verjetnost, da postanejo prvotne reaktivne težave primarne determinante novih posledičnih motenj. Tako s časom lahko postanejo sekundarne motnje za disleksika hujši problem kot primarna oviranost v branju in pisanju. Pomembno pa je poznati tudi odklone, ki niso povezani z

1.2.1 Vidno in slušno razločevanje

Nekatere črke in glasovi so si med seboj zelo podobni, bodisi na pogled bodisi po tem, kako se slišijo. Črke se med seboj razlikujejo po detajlih, na primer po številu lokov, po velikosti loka ali ravne črte, po položaju sestavin ... Glasovi so si podobni po mestu oblikovanja, razlikujejo pa se po zvonečnosti (torej ali so zvoneči ali nezvoneči). Otroci podobne črke in glasove med seboj zamenjujejo.

Črke, ki jih otroci najpogosteje zamenjujejo:

- pri branju besedila z malimi tiskanimi črkami: b in d, g in p, b in p, d in g, a in e, m in n, n in h; na prvem mestu je zamenjava črk, ki se razlikujejo le po smeri, na drugem pa so razlike v nadrobnostih; to so napake vidnega tipa in orientacije;
- pri pisanju besedila po nareku s pisanimi in tiskanimi črkami: t in d, p in b, k in g, s in z, e in i; to so, razen samoglasnikov, zvoneče in nezvoneče glasovne dvojice; te zamenjave sodijo v slušni tip napak; otroci zamenjujejo glasove, ker so med glasovoma v dvojicah le zelo majhne slušne razlike; tudi med bližnjimi samoglasniki so v kombinaciji s soglasniki le majhne razlike in jih otroci pogosto zamenjujejo (sir – ser, oko – uko);
- pri pisanju besedila s tiskanimi in še bolj pri pisanju s pisanimi črkami: n in m, n in h, h in k, a in o; zamenjava teh dvojic črk sodi v vidni tip napak; nastaja zato, ker si otroci ne zapomnijo razlik v nadrobnostih, številu in višini lokov ali pa zaradi slabe orientacije.

disleksijo. Ti so: organski psihosindromi na temelju deterioracijskega procesa ali stanja – tudi agrafija in aleksija (pri čemer je po *Velikem slovarju tujk* deterioracija stanje, ki je slabše od prejšnjega, agrafija je nezmožnost za pisanje zaradi poškodbe možganskega centra, aleksija pa zaradi možganskih okvar pridobljena nezmožnost doumeti pomen brane besede pri ohranjenem vidu in inteligentnosti), težave z branjem in pisanjem zaradi okvarjenega ali motenega čutila (npr. naglušnost, slabovidnost), težave z branjem in pisanjem ob podnormalni inteligentnosti ter težave z branjem in pisanjem zaradi neprimerne pouka ali oviranosti pri učenju doma.

1.2.2 Povezovanje glasov

Na začetni razvojni stopnji branja je učenje te spretnosti odvisno od tega, ali otrok ve, kako en glas zlititi z drugim, torej kako dva ali več glasov povezati v besedo.

Težave pri sintezi se kažejo takole:

- otrok kratke, enozložne besede prebere kot celoto, pri daljših besedah pa se na različne načine ustavlja;
- bere posamezne črke in jih nato spoji v besedo;
- bere posamezne črke in jih ne zna sestaviti v besedo;
- začetne črke besede prebere ločeno, konec besede prebere povezano z ugibanjem, besedo ponovi ali pa bere naprej.

1.2.3 Razčlenjevanje

Zaradi težav z razčlenjevanjem besed na glasove nastajajo tele napake:

- izpuščanje črk pri pisanju; najpogostejše so to glasovi, ki so v kombinaciji z drugimi slabše slišni; kakšen otrok pogostejše izpušča samoglasnike, drugi otrok pa soglasnike;
- vstavljanje črk pri pisanju je manj pogosta in ne zelo značilna napaka; izpuščanje in vstavljanje črk sodita v slušni tip napak.

1.2.4 Sledenje

Nekateri otroci pri branju s pogledom ne sledijo zaporedju črk ali besed. Manj zreli otroci ne vedo, da je to za branje pomembno, če jih tega ni še nihče učil in tega ne znajo, če niso vadili. Posebne težave pa imajo otroci z nekaterimi okvarami vida, kot je slabo usklajevanje leve in desne očesne slike, ki naj bi se v možganih združili v enotno, ali pa otroci, ki ne morejo dobro nadzorovati gibanja očesnih zrkel.

Zaradi težav sledenja:

- otrok začenja brati besedo v sredini in se vrne na začetek; sklope črk ali zloge premešča in prebrano besedo zmaliči tudi do neprepoznavnosti;
- s pogledom zajame del naslednje ali prejšnje besede, del besede v zgornji ali spodnji vrsti in jo združi z besedo, ki naj bi jo bral;
- pri branju glasove izpušča ali vstavlja;
- težko sledi vrsticam, posebno če so stisnjene; preskoči jih ali pa se vrne na začetek že prebrane vrstice.

1.2.5 Samodejno prepoznavanje

Za tekoče branje je potrebno tudi tekoče prepoznavanje črk in povezovanje z glasovi ter pri pisanju tekoči priklic oblike črk in njihove motorične izpeljave. Po določeni količini utrjevanja in urjenja naj bi otrok ponotranjil povezanost med črkami in glasovi tudi pri besedah, kjer je povezava črka – glas zaradi slovničnih pravil drugačna kot po navadi. Normalno je, da se takoj, ko se zagleda črkovno znamenje, samodejno sprožita prepoznavna in glas ali pa da roka piše črke po vrsti, ne da bi za to dobivala ozaveščene ukaze glave. Z vajo se branje in pisanje avtomatizirata.

Težave z avtomatizacijo branja in pisanja se kažejo takole:

- otrok se kljub vajam ne nauči tekoče brati; bere s črkovanjem, s počasnim spajanjem ali z nezanesljivim globalnim prepoznavanjem krajših enot, večinoma počasi in z zastoji;
- ritem branja je moten, otrok bere nekaj časa hitro, nato se povsem ustavi, ker potrebuje čas za prepoznavo črke ali črkovnega sklopa;
- bere nenatančno, ker prepoznavanje črk ni zanesljivo; pogosto nastajajo napake, ker hoče prehiteti samega sebe;
- med pisanjem se ustavlja, ker premišlja, kateri glas je naslednji, s katero črko se zapiše, kakšna je in kako se napiše;
- pozna pravopisna pravila, a jih pri pisanju ne upošteva (velika začetnica za piko in za imena, vejica pri naštevanju, vprašaj za vprašalnimi stavki);
- za veliko začetnico zapiše isto črko še enkrat kot malo črko;
- med tihim branjem ali pri samonareku premika ustnice.

1.2.6 Pomnjenje

Težave s pomnjenjem se najbolj pokažejo pri obnavljanju prebranega besedila. Otrok si na primer zapomni samo začetek ali pa le konec vsebine. Pogosto imajo otroci predsodek, da si je treba zapomniti vse dobesedno.

Kot specifična bralno-pisalna motnja pa se težave s pomnjenjem kažejo takole:

- otrok si ne zapomni oblike črk, ne spomni se imena črk, pozablja nekatere nadrobnosti (katera črka je tista, ki ima trebušček na levi);
- pri pisanju pozablja posamezne besede, ki so del narekovane povedi, in zaporedje besed;
- težave ima s priklicem vidne podobe za glas ali gib.

Motnja se kaže tako, da se otrok sredi branja ali pisanja ustavi in na vprašanje, zakaj se je ustavil, odgovori, da se ne spomni, da premišlja, da je pozabil. Težave s spominskim priklicem so del motnje v avtomatizaciji.

1.2.7 Pozornost

Motnje pozornosti in koncentracije pogosto spremljajo tudi motnje branja in pisanja, ki so lahko posledica motene pozornosti ali pa nastanejo ene in druge iz istega vzroka. Z ukrepi za izboljševanje pozornosti pa se lahko tudi že odpravljajo motnje branja in pisanja.

Motena pozornost se pri branju in pisanju kaže takole:

- otroka pritegne različno dogajanje v bližini, nenaden vidni, slušni, gibalni pojav; preneha brati ali pisati in se zagleda ali se premakne v smer izzivajočega pojava;
- med dražljaji otrok ne zna odbrati tistega, ki je za njegovo trenutno delo pomemben (obrne list, da bi videl, kaj je na drugi strani);
- težko vztraja pri vajah branja in pisanja;
- napake pri branju in pisanju se kažejo kot površnost;
- bere približno, z ugibanjem, po pričakovanju;
- vsebino branja je sposoben razumeti, a jo večkrat dojema le na pol;
- pri pisanju ne upošteva pravil, ki jih teoretično pozna;
- pozablja na strešice, črtice, pike na črkah;
- ne dela enakih napak, temveč zmeraj drugačne;
- poprave konča hitro, čeprav naloge sploh še ni pregledal;
- nalogo začne reševati še preden prebere celotno nalogo ali navodilo za reševanje.

Z nekaterimi ukrepi, ki pritegnejo pozornost ali pa jo usmerijo k izoliranemu cilju, se branje in pisanje izboljšata.

1.2.8 Orientacija

Orientacija je doživljanje prostora, položaja lastnega telesa v prostoru, premikanja telesa ali delov telesa; je sposobnost, da ugotovimo lego predmetov ali posameznih likov glede na položaj drugih točk. Orientiranost ni zgolj znanje o tem, katera roka je leva ali desna, temveč tudi sposobnost, da presodimo, kakšen gib moramo narediti z roko, da bo poteza, ki jo želimo narediti, podobna neki drugi glede na smer, dolžino, velikost, razmerje delov. Težave z orientacijo se povezujejo z vidnim tipom disleksičnih motenj.

Motnje orientacije se kažejo takole:

- v šolskih prostorih se otrok dalj časa ne znajde, ne najde svoje učilnice ali drugih prostorov;
- določanje leve ali desne strani telesa mu povzroča težave, pogosto tudi še v odraslosti;
- pri branju se slabo znajde v vrsticah; preskakuje jih ali pa se vrača v isto vrsto;
- zamenjuje predvsem črke, ki se razlikujejo le po smeri tako pri branju kot pri pisanju (najpogosteje b in d);
- bere in piše v obrnjeni smeri od desne proti levi; piše zrcalno (morda je preusmerjen levičar);
- na glavo obrnjeno besedilo morda bere bolje prav zato, ker lahko bere od desne proti levi;
- pisati začenja enkrat na začetku zvezka ali lista, drugič na sredini, tretjič na koncu; zvezek ali list obrne na glavo; črta za rob na levi ali rob zgoraj mu pri orientaciji ne pomaga;

- pri pisanju se ne more navaditi, da bi v vrstah pisal z enakomernimi presledki; enkrat vrsto izpusti, drugič ne;
- pisati začenja na skrajnem levem robu, potem pa pomika vrstice čedalje bolj proti sredini;
- motnje orientacije so lahko povezane tudi s preusmerjanjem pisanja na neprednostno roko, s prednostne levice na desnico.

1.2.9 Grafomotorika

Grafomotorične težave so najpogostejše povezane z vidnim tipom disleksičnih težav in z motnjami orientacije.

Kažejo se takole:

- drži telesa, roke in svinčnika je okorna; otrok drži svinčnik brez prave opore pri sami konici, s členki namesto z blazinicami; konico pogosto obrača proti sebi; pri pisanju obrača roko v zapestju in se hitro utruji;
- pri pisanju močno pritiska ali pa drži svinčnik tako ohlapno, da mu pada iz rok; počasen je in neroden;
- rokopis je v celoti neurejen, črke so med seboj preveč oddaljene ali stisnjene, poteze razvlečene ali skrajšane, okrogle poteze piše oglati ali obrnjeni, linije niso ravne, ne vodoravne, ne navpične, ne poševne, nekatere so debele, druge tanke, pogosto jih popravlja; razmerje med zgornjim, spodnjim in srednjim delom črk ni ustrezno;
- telesno je lahko povsem normalno spreten.

1.2.10 Razumevanje

Na kakovost branja in pisanja vpliva tudi razumevanje. Če otrok spremlja branje z razumevanjem, bere ponavadi hitreje, ker s pomočjo sobesedila bere tudi z ugibanjem. Ugibanje pa lahko povzroča napake. Včasih prebere besedo tako, da ni niti najmanj podobna napisani, vendar je smiselno povsem ustrezna. Razumevanje ni v celoti povezano s kakovostjo tehnike branja. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki nimajo motnje v branju, se naučijo sorazmerno hitro in dobro brati. Berejo tekoče in pravilno, a vsebini branega ne sledijo ali pa jo razumejo le delno, odvisno predvsem od intelektualne zrelosti in tega, ali ima otrok motnjo v jezikovnem razumevanju ali ne. Ni nujno, da se bralni motnji pridružijo tudi težave z razumevanjem. Razumevanje vpliva tudi na pisanje posameznih besed in prav tako na pisanje po nareku. Če otrok ne bo razumel narekovanega besedila, ne bo znal ustrezno postavljati ločil, pri zapisovanju neznanih besed pa bo imel več napak.

1.2.11 Čustvene težave

Otrok v šoli zaradi disleksije, še posebej če je bolj izrazita, običajno doživlja veliko sporov, neuspehov, odklanjanj. Družinska podpora in zaščita sta zanj nadvse pomembni. Majhno zanimanje ali nezanimanje družine lahko za otroka pomeni razvrednotenje šole, šolskega dela in uspeha. Kadar okolje ne ve za vzrok otrokovih šolskih neuspehov in jih pripisuje otrokovi nemarnosti, lenobi, je lahko to za otroka neugodno. Poleg tega otroci sčasoma sprejmejo to mnenje in takšno doživljanje samega sebe lahko vodi v pasivnost, nedelavnost in dostikrat v motnje vedenja in čustvovanja. Otrok se začne obnašati ustrezno negativni vlogi, ki mu jo je okolje podelilo.

Psihološke potrebe otroka, ki so značilne pravzaprav za vsakega človeka, so:

- avtonomija (potreba po avtonomiji je potreba po čim večji neodvisnosti od drugih),
- socialna podpora (potreba, da nas drugi sprejmejo takšne kot smo, tudi s svojimi omejitvami),
- kompetentnost (potreba, da se počutimo sposobne premagati težave in doživljati uspehe na pomembnih področjih našega življenja).

Glede na to razdelitev osnovnih psiholoških potreb lahko ugotovimo, da je pri otrocih z disleksijo večja možnost za doživljanje frustracijskih situacij.¹⁰

Značilne čustvene težave otrok z disleksijo:

- negotovost: je negotov, ker ima izrazito slabe in dobre dneve, čuti da je drugačen, a ne razume, v čem je ta drugačnost in zakaj je drugačen;
- manjvrednost: ima občutek manjvrednosti, ker je manj spreten, njegov učni uspeh je pri nekaterih predmetih slab, ne zmore enostavnih stvari, ki jih drugi zmorejo, je pri mnogih igrah zadnji, se mu drugi smejejo;
- krivda: ima občutek krivde, ker mnogokrat razočara starše in so ti zaradi njega prizadeti, ker vedno kaj izgubi ali pozabi, mnogokrat kaj uniči, polomi, prevrne, ker se pritožujejo čezenj;
- depresija: raziskave kažejo, da so otroci z disleksijo večkrat izpostavljeni depresijam kot ostala populacija;
- sramovanje: za nekatere je to, da prejmejo diagnozo, pravo olajšanje, medtem ko oznaka nekatere vodi v nadaljnjo stigmatizacijo; občutek sramu pogosto povzroča, da posamezniki prikrivajo svoje težave, mnogi pa jih celo odklanjajo, ker se bojijo zaznamovanosti, da so neumni, leni; omenjene negativne oznake se pogosto odražajo v nizki samopodobi in pomanjkanju samozavesti;

¹⁰ Govorimo lahko tudi o začaranem krogu neuspeha pri otroku z disleksijo – glej poglavje Priloge, str. 61.

- strah: strah, da te odkrijejo (večina otrok z učnimi težavami živi s strahom, da bi drugi izvedeli za njihove težave, zato razvijejo strategije, da jih prikrijejo), strah pred neuspehom (ki lahko povzroča anksioznost in paralizira reševanje problemov), strah pred posmehovanjem, strah pred zavrnitvijo;
- čustvena občutljivost in obvladovanje čustev: otroci z disleksijo so čustveno občutljivejši (kar lahko sicer pozitivno vpliva pri navezovanju medosebnih stikov), težje obvladujejo svoje emocije, zato lahko pride do čustvenih izbruhov;
- občutljivost na zunanje dražljaje;
- prilagajanje spremembam: otroci z disleksijo se težje prilagajajo spremembam, težave imajo s prehajanjem iz ene aktivnosti na drugo.

1.3 ZGODNJE ODKRIVANJE DISLEKSIIJE

V tem poglavju bom predstavila pomen zgodnjega odkrivanja disleksije (Lidija Magajna 2002) in dejavnike, ki povzročajo zaskrbljenost za morebitni razvoj disleksije pri otroku v različnih starostnih obdobjih (Gavin Reid 2002 in Tereza Žerdin 1990).¹¹

1.3.1 Pomen zgodnjega odkrivanja disleksije

Preprečevanje težav je cenejše in mnogo bolj učinkovito kot kasnejše oblike pomoči. Če nam uspe preprečiti, da bi se neka izolirana težava posplošila na

¹¹ S tem področjem se je ukvarjala tudi strokovnjakinja Marta Bogdanowicz, ki je svojo t. i. lestvico znakov za zgodnje odkrivanje otrok, ki so rizični za nastanek disleksije v času šolanja, predstavila na seminarju »Metoda dobrega začetka«, ki ga je organiziralo društvo Bravo leta 2004. Njena lestvica obsega naslednja področja: finomotorične sposobnosti, grobomotorične sposobnosti, vidno zaznavanje, jezikovno procesiranje, jezikovno procesiranje in izražanje ter pozornost (glej poglavje Priloge, str. 57–58).

več področij ali da bi se občasen neuspeh razvil v dolgotrajne težave, otroku prihranimo mnoga razočaranja in čustvene stiske. Bolečino neugodnih izkušenj iz obdobja šolanja mnogi nosijo vse življenje. Vsesplošen občutek manjvrednosti, nizko samospoštovanje in slaba samopodoba jih ovirajo tudi v obdobju mladostništva in odrasli dobi. V praksi pa se pogosto pojavlja, da tudi potem, ko so opazili težave, starši ali učitelji čakajo vsaj leto dni, preden se odločijo za iskanje ustrezne strokovne pomoči.

1.3.2 Dejavniki, ki povzročajo zaskrbljenost

V nadaljevanju predstavljam dejavnike, ki povzročajo zaskrbljenost, da ima otrok disleksijo. Le-ti so ločeni glede na otrokovo starost, in sicer na predšolsko, šolsko in srednješolsko obdobje. Iz seznamov bo moč opaziti, da gre za dejavnike, ki jih lahko prepoznajo tako starši kot učitelji – zato je pomembno, da oboji tesno sodelujejo.

1.3.2.1 Predšolsko obdobje

Otrok je lahko disleksik, če v predšolskem obdobju zanj velja sledeče:

- je pozabljiv,
- pozno je začel govoriti in še vedno ne govori dobro,
- slabo izgovarja nekatere glasove, zlasti sičnike in šumnike,
- občasno jeclja,
- zamenjuje črke,
- zamenjuje besede, ki podobno zvenijo,
- ima težave pri pomnjenju črk abecede,

- ima težave pri pomnjenju zaporedja črk v abecedi,
- ima težave s koordinacijo, npr. zaletava se v mize, stole,
- zelo je živ, ne more biti pri miru,
- nespretno uporablja roke, zato ima težave pri nalogah, ki zahtevajo finomotorične spretnosti, kot je zavezovanje vezalk na čevljih,
- počasno se odziva na določene naloge,
- pri določeni nalogi ne vztraja dovolj dolgo,
- kmalu bo šel v šolo, a se še ne zmeni za črke, knjige, odklanja tudi barvice in svinčnik.

1.3.2.2 Šolsko obdobje

Otrok je morda disleksik, če se v prvih dveh letih šolanja pri njem pojavlja:

- odpor do šole,
- kaže znake nezadovoljstva s šolo,
- ima odpor do branja,
- težave pri učenju besed in črk,
- težave s pretvarjanjem črk v glasove,
- slab spomin,
- težave s koordinacijo, pozornostjo,
- izgublja predmete,
- ima težave z oblikovanjem črk,
- ima težave pri prepisovanju, piše grdo in počasi,
- ima težave pri barvanju,
- šolske potrebščine in osebne stvari ima neurejene.

Po približno 2 letih osnovne šole pa pri morebitnem disleksiku opazimo:

- zatikajoče branje, pri branju dela veliko napak,
- bere napačno, vendar pravilno razume, včasih pa ne ve niti, o čem je bral,
- ima šibek besedni zaklad, slabo se izraža,
- slabo pozna glasove v besedah,
- ima težave pri prepoznavanju, kje v besedi se pojavljajo določeni glasovi,
- ima težave s pravilnim zapisom, pozablja na velike začetnice in ločila,
- nadomešča besede, npr. prebere avto namesto kombi.

V višjih razredih osemletke je potencialni disleksik lahko otrok, ki:

- bere počasi in z napakami ali pa hitro in zaletavajoče, neritmično,
- ima do branja in učenja odpor,
- njegove pisave ni mogoče prebrati, namerno piše grdo, da bi se napake težje odkrile,
- ima vedenjske težave, v šoli je agresiven, doma z njim načeloma ni težav, razen ko bi se moral učiti,
- ima težave z zbranostjo,
- lahko kaže sposobnosti pri drugih predmetih, razen pri branju.

1.3.2.3 Srednješolsko obdobje

V srednji šoli je disleksik lahko otrok, ki kaže že zgoraj naštetе znake, poleg teh pa še sledeče:

- za domačo nalogo potrebuje veliko časa,
- pogosto besede bere narobe,

- hoče, da mu drugi povedo podatke,
- ima slabo splošno znanje,
- za večino pisnih nalog potrebuje več časa kot ostali.

1.4 POSTOPEK POMOČI DISLEKSIKOM

Da disleksičnemu otroku sploh lahko pomagamo, moramo najprej opaziti njegove težave. Temu sledi diagnosticiranje. Postopek sestoji iz več preizkusov in razgovorov s starši in učitelji. Vedeti moramo namreč, da ocene ne izdelata le en strokovnjak (npr. šolski psiholog), saj so poleg njega pomembni tudi razredni učitelj, svetovalni delavci na šoli, drugi strokovnjaki in seveda starši, saj ti lahko prispevajo ključne podatke za diagnostično oceno. Za oceno in nadaljnjo pomoč otroku z disleksijo je torej pomembna, če ne že kar odločilna, pozitivna komunikacija med starši, šolo in strokovnjaki.

Na osnovi dobljenih podatkov strokovnjak potem skupaj z učiteljem sestavi načrt za terapijo. Otrok najprej prične s splošnimi vajami (za obvladovanje telesne sheme, za ustreznejše zaznavanje časovnega zaporedja, orientacije v razredu itd). Temu sledijo bolj specifične vaje v pisanju in branju. Dolžina posamezne vadbe je odvisna od narave motnje in od otrokovih zmožnosti za učenje. Poudariti pa je treba, da je trening učinkovit, če se izvaja vsaj leto in pol.

Prav tako pomembna kot vaje je tudi posebna skrb učitelja za otroka, saj je največkrat prav učitelj prvi, ki opazi otrokove težave in morebitno neustrezno ravnanje staršev. Mnogokrat starši zaradi nepoučenosti pripisujejo neuspešnost pri slovenščini otrokovi lenobi in nepripravljenosti za delo ter mu zato v nedogled podaljšujejo čas za učenje in mu s pridiganjem grenijo življenje. Otrok pa takrat potrebuje mnogo opogumljanja in pomoči pri iskanju samega sebe, še posebej pa duševno podporo pri premagovanju naporov, ki so obvezni pri

korekciji pisanja in branja. Starši in učitelji bi morali otroka razbremenjevati občutkov krivde in manjvrednosti, tako da bi otrok razumel motnjo kot nekaj, kar je možno odpraviti, če se dovolj trudi za to. S sistematičnim treningom in ustreznim celotnim odnosom do učenca v šoli se motnja namreč dokaj omili in izboljša (Marija Skalar 1996).

1.4.1 Diagnosticiranje

Po besedah Tereze Žerdin (1990) imamo za diagnosticiranje motenj branja in pisanja na voljo le en slovenski test, in sicer Šalijev Test motenj branja in pisanja. Ta je bil sprejet za otroke drugega razreda osnovne šole, a je povsem uporaben tudi za učence višjih razredov. Vsebuje enajst različnih preizkusov, od teh jih je pet namenjenih preverjanju znanja, po eden pa pisanju, orientaciji, stranskosti, slušnemu razlikovanju, slušnemu razčlenjevanju in neposrednemu slušnemu pomnjenju.

Omenjeni preizkusi so sledeči.

1. Branje črk (Preverjamo poznavanje črk in razlikovanje vidno podobnih simbolov. Preskus je primeren za prvošolce.)
2. Branje krajših besed (Izbor je sestavljen iz besed, ki vsebujejo vidno podobne črke.)
3. Branje daljših besed (Izbor je narejen iz besed s težjimi soglasniškimi sklopi ali iz zaporedja zlogov.)
4. Branje besedila (Preverjamo hitrost in pravilnost branja. Hkrati spoznamo, koliko si otrok pri branju težjih besed pomaga z razumevanjem sobesedila in delnim ugibanjem ipd. Z narekom odkrijemo tudi, ali je otrokovo pisanje že avtomatizirano, ugotovimo otrokovo razumevanje besed in presodimo otrokove grafomotorične spretnosti.)

5. Branje števil (Preverjamo vidno razlikovanje in zapomnitev podobnih številskih simbolov ter način branja dvomestnih števil.)
6. Narek besedila (Besedilo je sestavljeno iz besed in glasov, ki zahtevajo dobro sposobnost slušnega razlikovanja in slušnega razčlenjevanja.)
7. Orientacija na telesu in v prostoru (Razlikovanje dvojice levo – desno.)
8. Stranskost (Z različnimi preskusi ugotavljamo, katera roka, oko in noga so pri otroku prednostni – npr.: z uporabo škarij, metanjem žoge, z gledanjem skozi ključavnico, s skakanjem po eni nogi itd.)
9. Razlikovanje slušno podobnih glasov v besedah (Test vsebuje dvojice slušno podobnih in dvojice enakih besed. Otrok mora povedati, katera dvojica besed je enaka in katera različna.)
10. Slušno razčlenjevanje (Preskus je sestavljen iz besed, ki imajo enega do dva zloga. Otrok mora naštetih glasove ali črke, ki jih na tej stopnji še pogosto enači z glasovi.)
11. Neposredno slušno pomnjenje (Preskus je sestavljen iz vrste nesmiselnih »besed«, od kratkih dvozložnih skovank do petzložnic. Otroci s slabim neposrednim slušnim pomnjenjem imajo pri ponavljanju teh nesmiselnih besed precejšnje težave.)

Poznamo pa še druge načine in oblike diagnosticiranja motenj branja in pisanja. Gavin Reid (2007) navaja naslednje strategije:

- Analiza napačne razlage namigov pri glasnem branju: temelji na pristopu 'od zgoraj navzdol' do branja, ki ga je razvil Goodman. Goodman pravi, da mora bralec najprej predvideti najverjetnejši pomen besedila. Taka predvidevanja temeljijo na tem, kako bralec dojema grafične, sintaktične in semantične informacije, vsebovane v besedilu. Goodman je uporabil izraz 'psiholingvistična igra ugibanja', da bi opisal, kako se bralci, zlasti tisti s težavami, spopadajo z zapisom. To pomeni, da so otroci za branje uporabljali kontekstualne in simbolične namige in niso dešifrirali vsake besede. Če je otrok besede napačno prebral, to pomeni, da je uporabil

napačne namige in ni razumel besedila, zato tega ni mogel uporabiti kot pomoč pri 'ugibanju' besede.

- Fonološko opazovanje: lahko v veliki meri izvede učitelj s pomočjo gradiv za učitelje ali z opazovanjem otrokovega bralnega vzorca. Eden tovrstnih testov, ki je na voljo v Veliki Britaniji, se imenuje Baterija fonološkega ocenjevanja¹² in obsega test aliteracije, test rime, test hitrosti poimenovanja, test tekočnosti in test spunerizma oz. zamenjave začetnih črk.
- Presejalno in temeljno ocenjevanje: pomembno je, da se rezultati presejalnih in temeljnih ocenjevanj uporabijo diagnostično in da se otrok ne označi prezgodaj. Obstajajo presejalni testi, ki so bili razviti posebej za ugotavljanje disleksije. Ti lahko dajo zelo uporabne informacije, vendar jih je potrebno uporabiti skupaj z ostalimi podatki, pridobljenimi z učiteljevim opazovanjem otrokovega dela in napredka v razredu in na različnih področjih učnega načrta. Fawcett in Nicolson sta razvila Presejalni test za disleksijo¹³, ki ga lahko uporabimo za otroke, stare med 6,6 in 16,5 let. Sestavljen je iz naslednjih podtestov, vezanih na dosežke: enominutnega branja, dvominutnega črkovanja, enominutnega pisanja in naslednjih diagnostičnih podtestov: hitro poimenovanje, izdelovanje ogrlic, stabilnost drže, fonemsko razčlenjevanje, obseg pomnjenja števil v obratnem vrstnem redu, branje nesmiselnih odlomkov in verbalna in semantična tekočnost. Ti podtesti se ujemajo z najnovejšimi teoretičnimi stališči o disleksiji, zlasti glede raziskav o fonoloških težavah in hitrosti procesiranja.
- Profil za ocenjevanje posebnih potreb¹⁴: je računalniško podprt paket za diagnostično ocenjevanje in profiliranje, ki omogoča 'umestitev' mešanice problemov posameznega učenca na celotni matrici vedenjskih in drugih težav pri učenju. Iz tega dobimo skupine in vzorce slabosti ter prednosti, ki pomagajo ugotoviti temeljne značilnosti učenčevih težav.¹⁵

¹² The Phonological Assessment Battery – PHAB.

¹³ Dyslexia Screening Test – DST.

¹⁴ Special Needs Assessment Profile – SNAP.

¹⁵ SNAP program, ki sta ga sestavila Charles Weedon in Gavin Reid, vsebuje 140 vprašanj, ki so razdeljena na 16 oddelkov. Smisel programa je v tem, da dobimo predstavo o otroku, in ker

- Kontrolni sezname: obstaja veliko različic kontrolnih seznamov za ugotavljanje disleksije, s katerimi pa je treba ravnati zelo previdno. Niso dokončna diagnoza disleksije in imajo zato omejeno vrednost. Služijo lahko kot uvod, s katerim upravičimo bolj podrobno testiranje. Primer: Kontrolni seznam za pisno delo – orientacijske težave, težave pri povezovanju vizualnih simbolov z glasovi, nagnjenost k nepopolnemu izgovarjanju glasov pred pisanjem, nenavadni črkovalni vzorci, težave s pisavo, težave s tekočim pisanjem, izmenična in nedosledna uporaba velikih in malih začetnic in slaba organizacija dela na strani zvezka ali lista).
- Odstopanja: pristop k ocenjevanju, ki ga lahko učitelj izvede takoj, lahko vključuje ugotavljanje odstopanj pri različnih elementih branja. Ta lahko vključuje naslednje: test dešifriranja (nebesedni bralni test), test branja besed, test fonološkega zavedanja, test slušnega razumevanja in test bralnega razumevanja. Informacije, pridobljene s tovrstno ocenjevalno strategijo, lahko primerjamo in ugotovimo kakršna koli očitna razhajanja.
- Indeks poslušanja in pismenosti¹⁶: je sestavljen iz skupinskih testov za izdelavo profila opismenjevanja in ugotavljanje specifičnih učnih težav. Vsebuje štiri podteste: poslušanje (ocenjuje otrokovo sposobnost razumevanja govorjenega jezika o vsakdanjih situacijah), pravilno črkovanje (ocenjuje fonološko procesiranje in spomin), vidno črkovanje besed (ocenjuje vizualno procesiranje in spomin) ter bralno razumevanje (ocenjuje sposobnost tihega branja in iskanja pomena). Rezultati tega testa omogočajo primerjave med naštetimi dejavniki, lahko pa opozarjajo tudi na prisotnost ali vsaj nevarnost disleksije ali drugih specifičnih učnih težav.

ne gre za klinični program, ga lahko izvajamo v šoli. Test nam pomaga osredotočiti se na otrokove težave in na njegova močna področja, poleg tega nam napravi izpis, kaj naj bi z otrokom delali in kako naj bi mu pomagali, predlaga torej seznam strategij, nudi pa nam tudi pregled otrokovega napredka. Ponovno ocenjevanje nam pomaga oceniti, ali je bilo naše ocenjevanje uspešno, sicer moramo začeti s čim drugim. Društvo Bravo ima v svoji knjižnici program v celoti (Milena Pačnik 2006).

¹⁶ Listening and Literacy Index.

Mnogi izmed zgoraj opisanih testov so razviti v Veliki Britaniji, a lahko nekatere od njih prenesemo tudi v druge jezike in države. Predvsem je pomembno, da pomanjkanje testov ne prepreči prepoznavanje otrokovih težav, povezanih z disleksijo (Marija Skalar 1996).

Sicer pa Gavin Reid (2007) meni, da disleksije ne bi smeli ugotavljati samo z uporabo testov, saj je ocenjevanje disleksije proces, ki vključuje veliko več. Upoštevati mora tako dejavnike razreda in učni načrt, kot tudi primanjkljaje in prednosti, ki jih kaže otrok. Pri vsem tem pa je zelo pomembno tudi to, da so učitelji pravilno poučeni o tem, kaj je disleksija, da bi prepoznali njene značilnosti ter razvili primerna gradiva in programe poučevanja.

1.4.2 Oblike pomoči

V tem poglavju bom predstavila dve splošnejši obliki pomoči, nanašajoči se na branje in pisanje, in sicer gre za korekcijo branja in pisanja, ki ju otrok ob pomoči in nadzoru staršev lahko izvaja doma. Z bolj specifičnimi oblikami se bom namreč ukvarjala v drugem delu diplomske naloge, kjer se bom osredotočila predvsem na oblike pomoči učitelja slovenščine pri pouku književnosti.

1.4.2.1 Korekcija branja

Branje je zapleten miselni proces in spretnost. Mnogi učenci, ki imajo težave z branjem, se le-temu kmalu začnejo izogibati. Bralni trening po vedenjsko-kognitivni terapiji pa nam ponuja modifikacijo vedenja, ki pozitivno vpliva na samo branje, saj trening ne postavlja osnovnih temeljev za izgradnjo bralne tehnike, pač pa gradi na pozitivni motivaciji in želji po uspehu, ki se skriva v

vsakem otroku, posredno pa gradi tudi na izboljšanju otrokove samopodobe (Marko Kalan 2008).

Značilnosti te metode so sledeče:

- metoda ima pet stopenj,
- vsaka stopnja traja 8 dni in ima določen cilj,
- vsako stopnjo lahko podaljšamo, npr. še za 8 dni, če se nam to zdi koristno,
- potrebno je prekiniti z vsemi dosedanjimi vajami branja,
- vsak dan se bere samo deset minut,
- izbira ustrezne literature (manj besedila na strani, več slik, zahtevnost za dve leti nižja),
- z otrokom bere določena oseba – mediator.

Ker beremo z otroki, ki branja ne marajo, uvedemo nagrajevanje z žetoni. Dogovorimo se, da bo otrok vsak dan dobil žeton, če se bo spomnil na branje, npr. pred 17. uro, prav tako pa uvedemo žetone za zelo dobro branje (npr. otrok dobi žeton, če ima v enem dnevu samo črtice). Ko zbere določeno število žetonov, dobi majhno nematerialno nagrado, s čimer pri otroku povečamo motivacijo za delo oz. branje.

Stopnje bralnega treninga:

1. stopnja (8 dni)

Izbrana oseba otroku bere deset minut na dan. Koristno je, da izberemo večerni čas, ko se vse umiri. Pomembno je, da je otroku prijetno ob poslušanju, da knjigo izbere sam, da je v skladu z njegovimi interesi ter da je knjiga nova, še neznana. Cilj: Otroku naj branje postane zadovoljstvo.

2. stopnja (8 dni)

Otroku še vedno bere izbrana oseba, ki pa občasno v desetminutno branje vključi tudi otroka, pri čemer naj otrok prebere samo besedo ali krajšo poved, da bo ob tem uspešen. Pomembno je, da njegovega branja ne kritiziramo. Cilj: Postopno vključevanje otroka v branje.

3. stopnja (8 dni)

Od te stopnje dalje bere deset minut na dan otrok. Z njim se dogovorimo, da bomo spremljali njegove napake. S črtico (|) bomo beležili napake, ki jih sam takoj popravi, in s piko (.) prave napake, ko otrok napačno prebere in tega ne zazna. Ob koncu branja se z njim pogovorimo in mu predstavimo število enih in drugih znakov. Za boljši pregled te znake lahko prenesemo na list in prikažemo s stolpci, da otrok zelo jasno vidi svoj napredek. Cilj: Navajanje otroka na točnost branja.

4. stopnja (8 dni)

Na tej stopnji beremo tako kot na 3. stopnji, le da tu merimo tudi čas. Z otrokom se dogovorimo, da bomo brali npr. dvakrat po pet minut isti tekst. Obakrat merimo število napak in na koncu spet predstavimo rezultate. Ponavadi so rezultati drugega branja boljši, kar učenca spet motivira. Cilj: Navajanje učenca na točnost branja in usvajanje navade branja s ponavljanjem.

Po tej stopnji naredimo evalvacijo dosedanjega dela. Če smo otroka na začetku testirali, ponovimo testiranje še zdaj in ugotavljamo napredek. Ponavadi otrok doseže napredek po vseh kriterijih, največji dosežek pa je, če sam poseže po knjigah in bere brez našega opominjanja. Običajno se hitrost branja ne poveča, se pa zmanjša število napak pri branju in kar je zelo pomembno – naraste motivacija za branje.

5. stopnja (1 mesec ali dlje)

Na tej stopnji si vzamemo čas in z otrokom predvidimo vpis v knjižnico (do sedaj je bil član šolske knjižnice). Najpomembnejša sprememba v vedenju bralca je samostojno branje, ki ne izhaja iz domače naloge ali dogovorjenega programa. Cilj: Pridobivanje in ohranjanje navade branja.

Ob koncu poglavja pa je potrebno v zvezi s korekcijo branja poudariti to, da so najbolj pomemben model za otrokov odnos do pisane besede prav odrasli, saj se njihovo seganje po knjigi in bralni užitki nezavedno prenašajo na otroke.

1.4.2.2 Korekcija pisanja

Andreja Gamser (2007) navaja, da je Ayres kot posebno pomemben pogoj za uspešno pisanje izpostavil dobro integriran taktilni sistem in specifične taktilne dražljaje, ki iz roke in dlani potujejo v senzorni korteks, kjer se izvrši njihova detajlna slika. Pri tem, ko se pisalo dotakne določenih točk na prstih, potujejo taktilne informacije v senzorni predel skorje velikih možganov, kjer se oblikuje odgovor, ki ga možgani v najkrajšem možnem času pošljejo točno določenim mišicam, ki sodelujejo pri drži in premikanju pisala. Če taktilne informacije, ki prispejo v možgane, niso jasne ali pa izmenjava informacij na tej poti med možgani in mišicami ne poteka gladko, so občutki, ki jih dobi učenec nazaj v dlan, difuzni in slabo definirani. Pomembno vlogo ima tudi vestibularni sistem, ki omogoča fiksacijo pogleda in glave, da lahko otrok spremlja pisanje na tabli in stvari nato prepiše v zvezek. Disfunkcija v vestibularnem sistemu se odraža tudi v hipo- in hipertoniji, zaradi katere lahko otrok s pisalom premalo ali premočno pritiska na podlago.

Navedene multisenzorne strategije in aktivnosti so del sistematično strukturiranega multisenzornega treninga za izboljšanje pisanja.

Ogrevalne aktivnosti pred začetkom pisanja (5–10 minut):

- stiskanje proprioceptivnih žogic,
- drgnjenje dlani druge ob drugo,
- kroženje z dlanmi,
- »igranje klavirja« po svinčniku, pozibavanje na dlaneh ...

Strategije, ki pomagajo k izboljšanju tehnike pisanja:

- pisanje črk z zavezanimi očmi ob vodenju,
- pisanje na ozke trakove,
- pisanje na tablo stoje (pomaga sproščati zakrčenost zapestja),
- pisanje z različnimi vrstami pisal,
- pritrditev lista na pisalno površino,
- uporaba obteženih svinčnikov ...

Materiali in aktivnosti za multisenzorno utrjevanje zapisa črk:

- zapis črk v slikarski vosek, plastelin ...,
- brizganje črk s sladko smetano, brivsko peno,
- oblikovanje črk iz vžigalic, gumbov,
- zabijanje oblike črke iz risalnih žebličkov na pluto,
- pisanje črk s prstnimi barvami,
- zapis črk na hrbet nekoga drugega ...

Strategije, ki razvijajo pozornost in dobro telesno držo med pisanjem:

- uporaba podlage za pod noge pri sedenju za mizo in
- blazine na sedalu,
- sedenje na terapevtski žogi

Strategije, ki razvijajo ustrezni prijem pisala:

- uporaba gumijastih nastavkov za pisalo,
- označitev točk na pisalu, kamor mora otrok položiti prste,
- »trik« z elastiko (če otrok drži pisalo preveč pokončno) ...

... Na začetku sem bila samo majhen kupček zmožnosti.

Moja učiteljica je bila tista, ki jih je odkrila in razvijala.

*Kadar je prišla, je vse okrog mene zadihalo
v ljubezni in veselju in dobilo polni smisel...*

Helen Keller

II. VLOGA UČITELJA SLOVENŠČINE

Otroci velik in najdejavnejši del dneva preživijo v šoli. Prav zato ima le-ta oz. učitelji, ki v njej poučujejo, velik vpliv na razvoj različnih otrokovih sposobnosti, na oblikovanje njihove samopodobe ipd. Še toliko bolj pa to velja za otroke z disleksijo, saj je, kot sem že omenila, prav učitelj lahko tisti, ki motnjo sploh odkrije, poleg tega je njegovo nadaljnje ravnanje s takim otrokom ključnega pomena za le-tega. S pravilnim pristopom ter poglobitvijo svojega znanja o naravi posebnih učnih težav in možnostih za pomoč lahko učitelj veliko pripomore k omiljenju otrokove motnje, medtem ko naredi veliko škodo, v kolikor za otrokove posebnosti nima posluha in je brez potrpljenja.

Menim, da ima od vseh učiteljev najpomembnejšo vlogo prav učitelj slovenščine. Le-ta najlažje zazna otrokove motnje, saj gre pri disleksiji v prvi vrsti za motnje branja in pisanja, ti dve dejavnosti pa sta pri pouku slovenščine v ospredju, zlasti pri obravnavi književnosti, ko se izvaja pisanje spisov, branje odlomkov iz berila, povzemanje vsebine del, vključenih v domača branja, pri govornih vajah, pri predstavitvi avtorjev in del v obliki referatov, pri recitiranju pesmi ipd.

Tereza Žerdin (2003) meni, da otrokove težave resda niso učiteljev problem, kar pa še ne pomeni, da jih ni dolžen reševati. In pravzaprav je učitelj tisti, ki lahko s primernimi metodami poučevanja za otroka največ naredi. In ne nazadnje – učitelj, ki je ugotovil, da ima v razredu učenca s primanjkljaji v jezikovnem razvoju in s težavami pri branju in pisanju, ima priložnost, da se ob tem učencu tudi marsičesa nauči.

V naslednjih poglavjih bom torej predstavila različna področja, na katerih se učitelj slovenščine, zlasti pri pouku književnosti, lahko prilagodi učencu z disleksijo, ne da bi pri tem premočno skrenil s smeri poučevanja, ki je določena

z učnimi načrti.¹⁷ Temu pa sledi še predstavitev pravic disleksičnih otrok in ponazoritev upoštevanja le-teh v Evropi in pri nas.

1 RAZREDNA KLIMA

V vsakdanjem življenju so za naše počutje in napredek zelo pomembni tudi medosebni odnosi, saj naj bi ti ustvarjali pozitivno energijo. Tako so tudi v šoli primerni odnosi, dobro počutje in vzpodbudno okolje za vsakega otroka, za otroka z motnjami pa še toliko bolj, ključnega pomena in hkrati tudi pogoji za uspeh. K temu veliko lahko pripomore že sam učitelj z ustreznim odnosom do disleksičnega učenca, poleg tega ima lahko vpliv tudi na primeren odnos sošolcev do otroka, še posebej, če spodbuja medsebojno vrstniško pomoč in sprejemanje drugačnosti. Pri tem ima pomembno funkcijo predvsem komunikacija, natančnejše pogovor.

1.1 ODNOS UČITELJ – UČENEC Z DISLEKSIJO

Ingrid Babič Podržaj (2006) ugotavlja, da sta moč učitelja in njegovo poslanstvo v tem, da v otrocih prebudi najboljše, torej, da verjame v otroke, jim dovoli, da so med seboj različni, da delajo napake ter da razmišljajo po svoje.

Učitelj mora imeti otroke preprosto rad. Z njimi mora vzpostaviti pozitiven človeški odnos in jih sprejeti takšne, kot so, z vsemi dobrimi in slabimi lastnostmi, kajti učenci v sebi čutijo, koliko jih učitelji cenijo in koliko jim je mar zanje, večini od njih pa je precej pomembno, kaj si o njih mislijo njihovi učitelji.

¹⁷ Ta področja so razredna klima in vzgojno-izobraževalni proces, ki vključuje prilagoditve učnega gradiva, preverjanja in ocenjevanja znanja itd. Pri tem so nekateri napotki splošne narave in jih lahko upoštevajo tudi učitelji drugih predmetov.

Pomembno je, da učitelj pri učencih razvije občutek lastne vrednosti, zato otroka ni dobro primerjati z njegovimi vrstniki, prav tako naj tudi ne bi uporabljali tehnik poniževanja in zastraševanja. Kadar ima učitelj slab dan, naj to učencem tudi pove, namesto da v razredu stresa slabo voljo.

Priporočljivo je tudi, da učitelj del ure včasih nameni osebnim stikom, da učenca povpraša o počutju, o dogodkih, ki so zanj pomembni. Tako bo učenca lahko bolje spoznal, le-ta se mu bo lažje zaupal, zlasti ko bo naletel na določene probleme in ovire.

Za vzpostavljanje osebnih stikov so najbolj hvaležne prav ure književnosti, kjer učenci v razpravljanje o določenih junakih, dogodkih iz fiktivnega sveta literature ipd. vključujejo svoje lastne vtise, doživljanje, stališča, s tem se razred zbliža, kar pa pozitivno vpliva tudi na odnose med učenci.

1.2 ODNOS SOŠOLCI – UČENEC Z DISLEKSIJO

Oznaka posebnosti, izjemnosti posamezniku večkrat prinaša probleme kot kaj pozitivnega, še bolj pa je zapleteno doživljanje učencev, ki imajo razne učne posebnosti, primanjkljaje in zastavljene cilje dosegajo le s težavo. Neva Pahor (2006) pravi, da starejši, kot je otrok, težje prenaša omenjene oznake okolja in tudi težje dopušča, da bi mu nudili pomoč, saj ima že sama beseda pomoč prizvok nečesa negativnega.

Pomembno je torej, da učitelj v razredu večkrat načne za nekatere učence kočljive teme, ki pripomorejo, da le-ti v svoj sistem vgradijo načela enakosti, spoštovanja razlik ipd., učenec z motnjo pa bo tako lažje sprejemal svoje posebnosti, če ga bo razred podpiral v njegovih prizadevanjih. Da pa posameznega učenca v pogovoru ne bi direktno izpostavili, lahko na omenjene

teme pogovor zopet napeljemo preko različnih del, ki se jih obravnava pri pouku književnosti.

Marija Kavkler (2005) predlaga še eno dejavnost, ki bi pripomogla k prijaznejši šoli za disleksike. In sicer pravi, naj bo večji poudarek namenjen tudi vrstniški pomoči, saj vrstniki lahko prispevajo k večji uspešnosti disleksičnih otrok, tako da jim razložijo postopek dela, jih spomnijo na domačo nalogo, jim ponovno preberejo zahtevno besedilo itd. Da pa vrstniška pomoč ne bi prehitro zamrla, lahko učitelj za »vrstnike-pomočnike« uvede pohvale ali drobne ugodnosti.

2 PRILAGODITEV VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Disleksični otroci zaradi svojih težav dosti težje sledijo pouku kot ostali otroci, zato je prav, da učitelj zanje predvidi prilagoditve, ki mu bodo omogočale lažje spremljanje pouka in ustrežnejše učenje.

Tanja Černe (2002) predlaga naslednje, splošnejše, prilagoditve: otrok naj sedi spredaj, dobi naj čim več povratnih informacij o svojem napredku, ključne šolske pojme naj se mu dodatno razloži, sprti naj se preverja razumevanje snovi, ki se trenutno obravnava, in navodil nalog, potrebna je tudi pozornost, ali lahko prepiše v zvezek vso narekovano snov ipd.

Poleg tega je priporočljivo, da vzgojno-izobraževalni proces obsega manj frontalnega poučevanja, pasivnosti otrok, tišine v razredu, individualnega reševanja nalog iz delovnih zvezkov in učnih listov, obravnave preobsežnih tematskih sklopov, učenja na pamet, razporejanja otrok po skupinah glede na sposobnosti ter več eksperimentalnega dela, aktivnih oblik dela, kooperativnega dela, poudarek naj bo na razvoju višjih miselnih procesov in učenju ključnih pojmov, več naj bo časa za branje originalnih knjižnih del, povezanosti z

življenjskimi in delovnimi izkušnjami, heterogenih skupin v razredu itd. (Marija Kavkler 2008).¹⁸

Poleg že omenjenih prilagoditev ima učitelj slovenščine pri pouku književnosti tudi možnost prilagoditve učnega gradiva, med poukom književnosti lahko izvaja učenje učnih veščin in še nekaterih drugih, zanimivih, korektivnih tehnik, ki disleksičnim otrokom olajšajo vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.¹⁹

2.1 PRILAGODITEV UČNEGA GRADIVA

Za večino ljudi velja, da pri branju uporablja le malo zavestnega napora. Pri nekaterih disleksičnih bralcih pa branje ni avtomatična oz. nezavedna veščina, zato se pri branju le-ti ukvarjajo bolj s tehniko branja, kar ima za posledico otežkočeno spremljanje vsebine in okrnjeno razumevanje le-te.

Milena Košak Babuder (2005) tako omenja številne predloge za oblikovanje besedila, z namenom, da bi bile njegove informacije za bralca hitreje dostopne in bolj razumljive. Sledeče napotke lahko učitelj slovenščine pri pouku književnosti upošteva pri pripravi učnih ter delovnih listov, testov, prosojnic ipd.

¹⁸ Mojca Klug pravi, da je pomembno tudi to, da kot učitelji v šoli poskrbimo, da ima učenje obliko igre, vendar pa mora biti igra kot metoda dela skrbno načrtovana in usmerjena. Učitelj mora vedeti, kaj želi z določeno igro doseči, katero področje bo z njo razvijal in katero znanje bo učenec z njo pridobil. Z igro bo za učenca pot do znanja lažja in prijetnejša, res pa je, da to od učitelja zahteva več dela in priprav.

¹⁹ Kar nekaj splošnih predlogov in različnih strategij za delo z disleksičnimi učenci je podalo tudi združenje FAWCO (krovna organizacija – nepolitična in neprofitna – 77 neodvisnih ameriških ženskih društev v 34 državah) v okviru projekta »Podpora učiteljem pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami«, katerega namen je pomagati številnim učiteljem po svetu, ki so premalo seznanjeni z učinkovitimi pristopi obravnave učencev s specifičnimi učnimi težavami v svojih razredih. Med drugim učiteljem svetujejo uporabo veliko vizualnih učnih in tehničnih pripomočkov, kot so grafoskop, filmi, videoposnetki, diapozitivi, table, računalniška grafika, razpredelnice, podčrtavanje, označevanje, puščice in risbe za ponazoritev; naj se stalno izobražujejo, uporabljajo tudi strokovno znanje sodelavcev in naj se ne bojijo priznati, če česa ne vedo. Poleg tega poudarjajo, naj učitelj »ujame« učenca, ko dela dobro in je priden ter takrat nagradi njegovo vedenje.

2.1.1 Oblika tiskanih črk

Črke naj bodo zaokrožene, prijetne na pogled, izgledajo naj razločno in čitljivo, saj črke z neobičajno obliko pri branju povzročajo težave. Priporočljiv je tisk, kjer si črke ne sledijo tesno ena za drugo, med njimi naj bo raje nekaj prostora.

Poševna oblika črk ni ustrezna. Najustreznejša oblika tiska je Arial ali Comic Sans, primerne so tudi Verdana, Helvetic, Tahoma in Trebuchet. Velikost pisave naj znaša minimalno 12 pt ali 14 pt do 18 pt.

Izogibajte se pisanju celih stavkov z velikimi tiskanimi črkami in če je le možno, uporabljajte vedno male namesto velikih tiskanih črk. Male tiskane črke so namreč lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko. Besedilo, kjer so poudarjene besede napisane z velikimi tiskanimi črkami, je težje berljivo.

2.1.2 Papir

Namesto belega papirja uporabljajte raje barvnega. Najustreznejša sta krem barva in sivo-bela. Papir naj ne bo pretanek, da ne proseva teksta na drugo stran, poleg tega je ustreznejši papir brez leska, ker zmanjšuje bleščanje.

Branje olajša tudi dober kontrast med ozadjem in črkami – priporočljiv je okrepjen temno zelen tisk na rumenem, krem, svetlo zelenem ali sivo-belem papirju. Otroci z disleksijo imajo namreč ob črnem tisku na belem papirju pogosto občutek, da so vrstice zamegljene in da se besedilo premika.

2.1.3 Slog predstavitve besedila

Vrstice naj imajo največ 60 do 70 znakov, saj so le-te, če so predolge ali prekratke, lahko naporne za oči. Poravnane naj bodo zgolj na levem robu, razmak med njimi naj bo širši, to je od 1,5 do 2.

Besedilo ločite z odstavki, tako da med njimi uporabljate presledke. Naslovi in robovi besedila naj bodo široki. Pomembno besedilo naj bo uokvirjeno, saj je kot tako zelo učinkovito. Zgoščeno napisanih besedil se izogibajte in raje uporabljajte kratke odstavke. Neprekinjeno besedilo raje oblikujte v alineje, označene s števili ali drugimi znaki.

Za poudarjanje uporabite okrepljen tisk, saj poševno ležeč ali podčrtan tisk daje vtis, kot da so besede zapisane skupaj.

2.1.4 Stil pisanja

Vsebina besedila naj bo jedrnata. Stavki naj bodo kratki in enostavni, če je le možno, naj se začenjajo na začetku vrstice, saj osebe z disleksijo težje sledijo stavku, ki se začne na koncu le-te. V povprečju naj vsebujejo od 15 do 20 besed.

Priporočljiv je takšen način pisanja, v katerem avtor direktno nagovarja bralca; s tem si bralec predstavlja, da sedi nasproti avtorja in ga posluša, ko mu le-ta pripoveduje.

Navodila naj bodo jasno napisana. Čim manj naj bo dolgih stavkov za pojasnjevanje.

2.2 PRILAGODITVE PREVERJANJA/OCENJEVANJA ZNANJA

Učitelj, če ima količkaj posluha za učence z disleksijo, bo le-tem prilagodil tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Možne prilagoditve so naslednje (Tanja Černe 2002)²⁰:

- učitelj naj otroka opogumlja, pomaga naj mu pri usmerjanju pozornosti v nalogo;

²⁰ Še nekaj predlogov prilagoditev je možno zaslediti v poglavju Pravice disleksičnih otrok.

- preveri naj, če razume navodila v nalogi, drugače naj mu jih ponovno prebere oz. razloži;
- naloge naj bodo ločene na posameznih listih ter povečane;
- navodila naj učitelj poenostavi, bistvene besede naj podčrta ali napiše s poudarjenimi črkami;
- učitelj naj prilagodi čas in kraj preverjanja znanja – čas pisanja kontrolne naloge naj bo podaljšan, pisanje se lahko odvija pri dopolnilnem pouku;
- otrokovo znanje naj večkrat preverja ustno kot pisno itd.

2.3 UČENJE UČNIH VEŠČIN

Za učitelja je zelo pomemben dobro zgrajen program učenja učnih veščin, saj je dokazano, da potrebujejo disleksični otroci, predvsem zaradi svojih organizacijskih problemov, največ pomoči ravno na tem področju. Gavin Reid (2007) omenja različne vrste veščin in napotke za učenje le-teh, v nadaljevanju pa predstavljam le tiste, ki jih lahko učitelj slovenščine vključi v svoj pouk književnosti.

2.3.1 Komunikacijske veščine

Izraz komunikacijske veščine se nanaša na tiste vidike učnih veščin, ki upravljajo ustno in pisno komunikacijo. Nekateri izmed dejavnikov, ki vplivajo na komunikacijske veščine pa vključujejo npr. organizacijo in določanje zaporedja.

2.3.1.1 Organizacija

Otroci z disleksijo pogosto potrebujejo pomoč pri organizaciji svojih misli, zato ni primerno, da otroka po prebranem književnem delu vprašamo po vsebini zgodbe, pač pa jim je potrebno dati strukturo, s pomočjo katere bodo to zgodbo znali obnoviti v primernem vrstnem redu, poleg tega jim bo to omogočilo lažjo ohranitev podrobnosti v spominu.

Struktura, ki naj jo učitelj razvije za učenca, da bo ta lažje organiziral svoje pripovedovanje, lahko obsega npr. naslednja vprašanja oz. naloge: Kdo je avtor književnega dela?, Kakšen je naslov?, Kje in kdaj se zgodba dogaja?, Katere osebe nastopajo v njej?, Opiši glavne osebe!, Kako se je zgodba začela?, Kaj se zgodi v glavnem delu zgodbe?, Kako se zgodba konča? ipd.

2.3.2 Spominske veščine

Disleksični otroci imajo lahko tudi težave pri pomnjenju, ohranjanju informacij v spominu in njihovem priklicu, zato je pomembno spodbujati uporabo strategij, ki lajšajo omenjene težave. Takšne strategije lahko vključujejo ponavljanje, uporabo miselnih vzorcev, seznam okrajšav itd.

2.3.2.1 Ponavljanje

Težave s kratkoročnim spominom pri disleksičnem otroku lahko premagamo s ponavljanjem, utrjevanjem snovi. Da bi povečali učinek ponavljanja, uporabimo multisenzorni način učenja – ustni, vizualni, slušni in kinestetični. Tako npr. pri obravnavi življenja in dela nekega pisatelja v pouk vključimo kratek filmček o avtorju, seveda, če le-ta obstaja, učencem pokažemo osebno sliko pisatelja in sliko njegove rojstne hiše/kraja, določimo lahko nekaj uspešnejših učencev, da izdelajo referat/govorno vajo na to temo, pred vsako uro pa si vzamemo pet minut za ponovitev bistvenih informacij iz prejšnje ure, pri čemer učitelj postavlja različna vprašanja, na katera odgovarjajo učenci sami. Vsi ti načini okrepijo vnosne dražljaje in pomagajo utrditi informacije.

2.3.2.2 Miselni vzorci

Miselne vzorce, le-te je razvil Buzan, imajo za disleksičnega otroka številne prednosti.²¹ Uporabljamo jih kot pomoč učencu, da si zapomni večjo količino informacij, hkrati pa ti tudi spodbudijo otroka, da razmišlja o glavnih idejah neke vsebine, ki se jo mora naučiti. Otroku z disleksijo lajšajo pomnjenje informacij, pomagajo mu pri organizaciji in s tem tudi omogočajo lažje razumevanje vsebine. Smisel miselnih vzorcev je ravno v tem, da je otrok zmožen izluščiti bistvo, urediti povezave med informacijami ter jih na listu jasno in razumljivo organizirati, k čemur še dodatno pripomore raba slik, simbolov, različnih barv ...

Tudi učitelj slovenščine naj pri pouku književnosti za učence pripravlja učne liste z miselnimi vzorci, tako se bodo snov lažje in hitreje naučili, poleg tega bodo lažje sledili ustni razlagi. Smiselno pa bi bilo tudi, če bi učitelj na začetku šolskega leta uro pouka namenil učenju izdelave miselnega vzorca, saj bo, predvsem disleksičnim učencem, ta spretnost koristila pri zapisovanju, učenju in utrjevanju nove snovi.²²

Darka Čuček Gerbec (2006) predlaga naslednje faze oblikovanja miselnega vzorca, in sicer:

1. izbiro ključnih besed,
2. vzpostavitev razmerij – odnosov med ključnimi besedami,
3. vključitev simbolov, opornih oznak, povezav in asociativnih pripomočkov,
4. krčenje miselnega vzorca ter

²¹ Darka Čuček Gerbec (2006) omenja naslednje prednosti miselnih vzorcev: so zabavni in vključujejo domišljijo in kreativnost. Poleg tega zahtevajo aktivno učenje, saj mora otrok pri samostojnem oblikovanju miselnega vzorca snov dobro razumeti, prepoznati hierarhijo ter povezavo med informacijami, istočasno se mora ukvarjati s celoto in posameznimi elementi, obenem pa mora za organizacijo učinkovitega miselnega vzorca razumeti in poznati vse elemente, ki sestavljajo celotno snov, in njihov položaj v vsebini. Prednost miselnih vzorcev je tudi v tem, da omogočajo povezave (vključujejo asociacije), olajšajo razumevanje snovi in vodijo miselni proces, kar je za otroke z disleksijo izredno pomembno, zlasti za tiste, ki imajo težavo z usmerjanjem in vodenjem svojih misli (radi izgubijo »nit«). V tem primeru pa ob oblikovanju na listu takoj vidijo, od kod so prišli in kje so še »luknje«. Miselne vzorce pa je moč tudi prilagoditi tipu spomina, saj imamo vanj možnost vključiti razne slike, materiale, pesmice itd.

²² Primer miselnega vzorca, namenjenega disleksičnemu učencu, na temo Drama je v poglavju Priloge, str. 63.

hkrati svetuje, naj sprva za učenje izdelovanja miselnega vzorca ne izberemo pisanih besedil ter naj ključne besede iščemo v okviru krajših vsebinskih enot. Poleg tega naj, ko otroka učimo izdelave in uporabe miselnih vzorcev, vedno izhajamo iz njegovih možnosti, potreb ter značilnosti, sicer je ves trud povsem nesmiseln.

2.3.2.3 Seznam okrajšav

Tereza Žerdin (1990) predlaga še pomoč disleksičnemu otroku pri izdelavi seznama okrajšav, ki se pri določenem predmetu pogosto pojavljajo. Le-te bo učenec lahko uporabljal pri zapisovanju učne snovi – zmoget bo zapisati več podatkov ali celó snov v celoti, saj bo pri tej dejavnosti hitrejši, posledično pa bo tudi s seboj bolj zadovoljen.

Primeri takih okrajšav pri pouku književnosti bi bili npr.: gl. os. = glavna oseba, D = drama, knj. = književnost, znač. = značilnosti, roj. = se je rodil itd.

2.4 DRUGE KOREKTIVNE TEHNIKE

Pod druge korektivne tehnike sem uvrstila razvoj jezikovnih spretnosti in razvoj potencialov (Tanja Černe 2002). V obe skupini sem zajela tiste dejavnosti, ki jih učitelj slovenščine lahko uporabi pri pouku književnosti in ki, poleg tega da pri učencu z disleksijo razvijajo že omenjene spretnosti in potenciale, omogočajo posredovanje učne snovi na prijetnejši in morda dostopnejši način.

2.4.1 Razvoj jezikovnih spretnosti

Učitelj lahko ponudi učencem različne oblike učenja, ki jih bodo motivirale za razvoj jezikovnih spretnosti, saj so le-te pomembne za pisanje spisov, obnov, povzetkov ter za učenje. V ta namen lahko v pouk književnosti vključi igro vlog (npr. učenci lahko po svoje odigrajo prizor iz Linhartove *Županove Micke*, ki se

nahaja v berilu za 8. razred), možgansko nevihto (npr. učitelj na tablo zapisuje predloge učencev o potencialnih zaključkih *Županove Micke*, še preden ti poznajo dejanski konec komedije), reševanje literarne križanke, ki lahko služi za utrjevanje ali ponovitev snovi, branje s posebno nalogo, katerega cilji so usmeritev učenčeve pozornosti, izboljšanje koncentracije in motivacija (npr. učenec, ki je dober bralec, mora prebrati določen odstavek besedila, za tem pa mora učenec z disleksijo obnoviti prebrano ali odgovoriti na določena vprašanja; seveda učenca na to nalogo opozorimo še pred branjem, da usmerimo njegovo pozornost v poslušanje besedila).²³

2.4.2 Razvoj potencialov

Pri otroku z motnjo branja in pisanja je zelo pomembna njegova samopodoba, zato naj učitelj med šolskim časom poskrbi tudi za odkrivanje in razvoj otrokovih potencialov, ki naj jih potem na pravilen način ovrednoti.

Znano je, da so disleksični otroci pogosto umetniško nadarjeni in imajo inovativne ideje, zato lahko te njihove potenciale v okviru književnosti razvijamo npr. z vključevanjem v dramsko igro (v smislu igranja odlomkov znotraj pouka ali v okviru šolskega krožka), pri čemer dramska igra ne pomeni zgolj branje iger, kajti pomembno je, da učenec z disleksijo aktivno sodeluje na vseh ravneh dramske igre, kar vključuje tudi načrtovanje odrske opreme in oblikovanje kostumov. Potem lahko učenca z disleksijo, pri katerem opazimo umetniško žilico, vključimo v izdelovanje plakatov na temo književnosti, vabil, pripravo prostora za prireditev (uprizoritev igre, recital, proslava ob kulturnem prazniku ipd.).

²³ Primer literarne križanke se nahaja na strani 60, poglavje Priloge.

3 PRAVICE DISLEKSIČNIH OTROK

Marta Bogdanowicz, ena od strokovnjakinj za disleksijo, poudarja pomembnost posebnih privilegijev oz. pravic, ki naj bi jih bili otroci z disleksijo deležni v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa, hkrati pa ugotavlja, da le-te v večini držav niso urejene s predpisi in so zato pogosto odvisne od posamezne šole ali učiteljev, ki v njej poučujejo.

V intervjuju z Mojco Klug našteva naslednje pravice:

- učenec z disleksijo naj bo oproščen glasnega branja pred celim razredom,
- zaradi težav s črkovanjem naj ne bo slabše ocenjen,
- naj ne dobi slabe ocene zaradi slabšega rokopisa,
- pri šolskem delu naj se mu dovoli uporaba računalnika,
- namesto zapisovanja učne snovi naj se mu omogoča poslušanje in snemanje slišanega,
- za preverjanje črkovanja naj se mu dovoli uporaba slovarja,
- omogoči naj se mu, da mu testna vprašanja kdo prebere ali pa da jih posluša po kasetofonu,
- čas preverjanja znanja naj se mu ustrezno podaljša.

3.1 PRAVICE DISLEKSIČNIH OTROK V EVROPI

Leta 1987 je bilo ustanovljeno Evropsko združenje za disleksijo.²⁴ Le-to si je za svoje delovanje zastavilo naslednje temeljne cilje (Mojca Klug 2005):

- pomagati in razvijati podporo ljudem z disleksijo v procesu njihovega izobraževanja ter socialno in kulturno integracijo v družbo,
- spodbujati sodelovanje med straši, učitelji in drugimi strokovnjaki,
- izdajati novice o delovanju organizacije,
- spodbujati raziskave o disleksiji, diagnozi, obravnavi in preprečevanju,

²⁴ European Dyslexia Association (EDA).

- opravljati primerjalne študije in sodelovati z drugimi organizacijami s podobnimi cilji.

Leta 2002/03 je EDA svojim članicam poslala vprašalnik, s pomočjo katerega so med drugim želeli ugotoviti, kakšen je položaj otrok z disleksijo v državah članicah.

Pri vprašanju, kako se učitelji in starši zavedajo težav, ki jih imajo otroci z disleksijo, nobena od držav ne poroča o zelo dobri ali odlični ozaveščenosti, medtem ko o slabi ozaveščenosti učiteljev poroča 55 % držav, starši pa so slabo ozaveščeni v 75 % držav. O zelo slabi ozaveščenosti poročajo predvsem iz Francije in Španije.²⁵

Na vprašanje, če so učenci z disleksijo opredeljeni kot učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, je velika večina držav, tj. 80 %, odgovorila pritrdilno in kar pri 65 % držav obstaja za to zakonska podlaga.

V več kot polovici držav (65 %) imajo otroci posebne pravice oz. privilegije, medtem ko so v 20 % držav brez posebnega statusa. Med državami, ki otrokom z disleksijo omogočajo posebne pravice/privilegije, jih je 73 % takih, kjer imajo to zagotovljeno z zakonskimi predpisi.

Sodelujočih držav, v katerih so učenci z disleksijo oproščeni glasnega branja pred celim razredom, je ravno toliko (40 %) kot tistih, ki te pravice oz. privilegija ne omogočajo (40 %), pri čemer je v 75 % držav razlog za to učiteljeva obzirnost, le redko šolska politika (25 %) ali politika države (15 %).

Tudi tistih držav, v katerih učenci za slab rokopis ne prejemajo slabih ocen, je ravno toliko kot tistih, v katerih tega ne upoštevajo (po 35 %).

Držav, kjer učenci zaradi slabega črkovanja ne prejmejo slabše ocene, je manj (30 %) kot tistih, kjer se na težave črkovanja pri ocenjevanju ne ozirajo (50 %).

²⁵ Z anketo pridobljene podatke sem prikazala tudi z grafikoni (glej poglavje Priloge, str. 64–68).

Kar v 70 % vprašanih držav lahko otroci z disleksijo uporabljajo računalnik. Zanimivo je, da imajo za to najmanj posluha v Braziliji in uporabo tega pripomočka ne dovolijo.

V malo več kot polovici sodelujočih držav (55 %) lahko učenci z disleksijo namesto pisanja učno snov snemajo na magnetofonski trak ali drug medij. In natanko v polovici držav lahko ti otroci črkovanje preverijo v slovarju, medtem ko v 30 % držav tega ne dovolijo.

Približno obratno stanje je glede možnosti, da ima otrok z disleksijo testna vprašanja posneta in ne zapisana, saj se samo v 35 % držav to učencem omogoča, medtem ko v natanko polovici držav nimajo te možnosti.

Nekoliko drugače je s podaljšanjem časa pri pisnem preverjanju znanja, kajti v kar treh četrtinah je učencem to dovoljeno.

V polovici držav otrokom z disleksijo omogočajo učenje enega samega tujega jezika, četudi sta obvezna dva ali več, vendar pa jih je samo 15 % takih, ki otrokom dovoljujejo, da so pri tujem jeziku ocenjeni predvsem na osnovi ustnega preverjanja.

Zanimivi so tudi odgovori na vprašanje, kaj je osnova, da je otrok lahko opredeljen kot otrok z disleksijo in da je deležen posebnih pravic. V večini držav je pogoj pisna diagnoza specialista oz. tima specialistov. V 20 % držav sta merodajna samo diagnoza in zahtevek s strani državne klinike, v 10 % so to zasebne klinike, v 35 % pa oboje. V 50 % sodelujočih držav je za začetek procesa odločilno učiteljevo priporočilo in v prav takem odstotku se pojavlja tudi pomen zahteve staršev.

3.2 PRAVICE DISLEKSIČNIH OTROK PRI NAS

V zgoraj omenjeni raziskavi EDE je sodelovala tudi Slovenija, na vprašanja pa je odgovarjala predsednica Društva Bravo, dr. Marija Kavkler, ki razmere pri nas dobro pozna.

Rezultate ankete lahko strnemo v naslednja spoznanja, in sicer, da je zavedanje težav, ki jih imajo otroci z disleksijo, s strani učiteljev slabo, prav tako s strani staršev. Pri nas so otroci z disleksijo umeščeni med otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, kar je pri nas tudi zakonsko določeno, prav tako je zakonsko predpisano, da so otroci z disleksijo v Sloveniji deležni posebnih pristopov.

Velja pa, da učenci pri nas še vedno glasno berejo pred celim razredom, razen če učitelj premore dovolj čustvene inteligence in tega od otroka ne zahteva, enako velja tudi za slabše ocene na račun pisave ali slabega črkovanja, saj so le-te predvsem odvisne od tega, kako učitelj razume otrokove težave.

Otrok z disleksijo v Sloveniji za šolsko delo lahko uporablja računalnik, možnosti, da bi naloge reševal samo ustno ali pa jih snemal na enega od medijev, pa nima. Prav tako mu v pomoč ni ponujen slovar, niti nima možnosti, da bi vprašanja pri pisnem preverjanju poslušal, ne bral.

Je pa otroku z disleksijo omogočen podaljšan čas reševanja, predvsem pri šolskih preverjanjih znanja, sicer pa se, tako kot po drugih državah, vse tisto, kar ni zakonsko predpisano, razlikuje od šole do šole in je predvsem odvisno od tenkočutnosti učitelja in od tega, koliko prepotrebne znanja o disleksiji le-ta dejansko premore.

ZA KONEC

Za konec bi rada povzela Reidove besede, da takojšnje rešitve problema in »čarobnega ozdravljenja« disleksije ni.

Uspešnost boja z disleksijo je namreč odvisna od številnih dejavnikov, kot so zgodnja identifikacija in intervencija, dobra diagnostična ocena, stalno preverjanje napredka, poznavanje novih programov in pristopov, potreba po upoštevanju otrok z disleksijo, potreba po učinkoviti komunikaciji med strokovnjaki, učitelji in starši ter predvsem potreba po pozitivni naravnosti in potrpežljivosti.

A brez skrbi, naš trud za delo z disleksičnim otrokom bo slej ko prej poplačan, kajti uspeh je zanj povsem dosegljiv, čeprav bo morda trajalo dolgo in bo ta prišel povsem nepričakovano. In če nam kot učiteljem uspe, da bi otrok ohranil veselje do pridobivanja znanja in do življenja nasploh ter da ne bi povsem zasovražil knjig in šole, smo zanj že naredili nekaj zelo pomembnega. Seveda pa bo moral, kot pravi Tereza Žerdin, marsikaj opraviti tudi sam.

VIRI IN LITERATURA

Milena Košak Babuder: Priporočila za prilagoditev bralnega gradiva. *Bilten društva Bravo* I/1 (januar 2005). 12–13.

Tanja Černe: Obravnava otroka in mladostnika s specifično motnjo branja in pisanja. *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2002. 135–54.

Andreja Gamser: Korekcija pisanja s strategijami senzorne integracije. *Bilten društva Bravo* III/6 (julij 2007). 35–39.

Darka Čuček Gerbec: Miselni vzorci. *Bilten društva Bravo* II/5 (december 2006). 17–19.

Marko Kalan: *Vedenjsko-kognitivna metoda branja*. Dokument v omrežju društva Bravo. [Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kalan_vkmb.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kalan_vkmb.pdf) (2. 1. 2008).

— — *Vedenjsko-kognitivni program za izboljšanje branja*. [Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/anic_program_vkmb.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/anic_program_vkmb.pdf) (2. 1. 2008).

Marija Kavkler: Razvijajmo prijazne šole za učence s specifičnimi učnimi težavami. *Bilten društva Bravo* I/1 (januar 2005). 7.

— — *Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Dokument v omrežju društva Bravo. [Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_potenciali.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_potenciali.pdf) (2. januar 2008).

— — *Zgodnje odkrivanje otrok s specifičnimi učnimi težavami.*
[Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_zgodkrivanje.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_zgodkrivanje.pdf) (2. 1. 2008).

Katarina Kesič: *Okrogla miza o disleksiji.* Dokument v omrežju društva Bravo.
[Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kesic_okroglamiza.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kesic_okroglamiza.pdf). (2. 1. 2008)

Mojca Klug: *Čas je za igro.* Dokument v omrežju društva Bravo.
[Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/klug_igra.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/klug_igra.pdf) (2. 1. 2008).

— — Ni nujno, da barvajo le z barvicami, to lahko počnejo tudi s prsti: pogovor z Marto Bogdanowicz. *Bilten društva Bravo* I/2 (julij 2005). 10–12.

— — Pravice otrok z disleksijo: predstavitev brošure Rights of dyslexic children in Europe. *Bilten društva Bravo* I/2 (julij 2005). 7–9.

Anja Kragelj idr.: *Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami.* Študijsko leto 2003/04. [Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/seminarji/sut_nadarjeni.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/seminarji/sut_nadarjeni.pdf).

Lidija Magajna: Specifične učne težave – nekatera novejša spoznanja in usmeritve. *Bilten društva Bravo* II/3 (januar 2006). 12–14.

— — Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. *Specifične učne težave otrok in mladostnikov.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2002. 15–28.

Martina Ozbič in Damjana Kogovšek: Igre za razvoj glasovnega (fonološkega) zavedanja ter za govorni (verbalni) spomin. *Bilten društva Bravo* II/3 (januar 2006). 26–29.

Milena Pačnik: Mi otrok ne popravljamo, ker ni nič pokvarjeno. *Bilten društva Bravo* II/3 (januar 2006). 9–11.

Neva Pahor: Kažipot za učitelje in starše učencev, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. *Bilten društva Bravo* II/5 (december 2006). 32–36.

Podpora učiteljem pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami širom po svetu. Ur. Marija Kavkler. Dokument v omrežju Društva Bravo. [Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/podpora_fawco.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/podpora_fawco.pdf) (2. 1. 2008).

Ingrid Babič Podržaj: Kako graditi pristen odnos učenec – učitelj. *Bilten društva Bravo* II/5 (december 2006). 20–22.

Gavin Reid: Disleksija: napotki za učitelje in starše. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo, 2007. 17–76.

— — *Nekaj v prijateljsko pomoč: vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo, 2002.

Marija Skalar: *Pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami: izbrana poglavja iz razvojne psihologije za študente razrednega pouka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1996.

Darja Starc in Katja Rojs: *Specifične učne težave in emocije*. April 2003.
[Http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/seminarji/sut_emocije.pdf](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/seminarji/sut_emocije.pdf).

Borut Šali: *Motnje v branju in pisanju*. Ljubljana: Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, 1975.

Veliki slovar tujk. Ur. Miloš Tavzes. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2002.

Tereza Žerdin: *Branje in pisanje: kako prepoznavamo motnje in kako jih odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 1990.

— — *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo, 2003.

PRILOGE

TABELA 1: Vaje za razvoj fonološkega zavedanja in verbalni spomin
(Martina Ozbič in Damjana Kogovšek 2006)

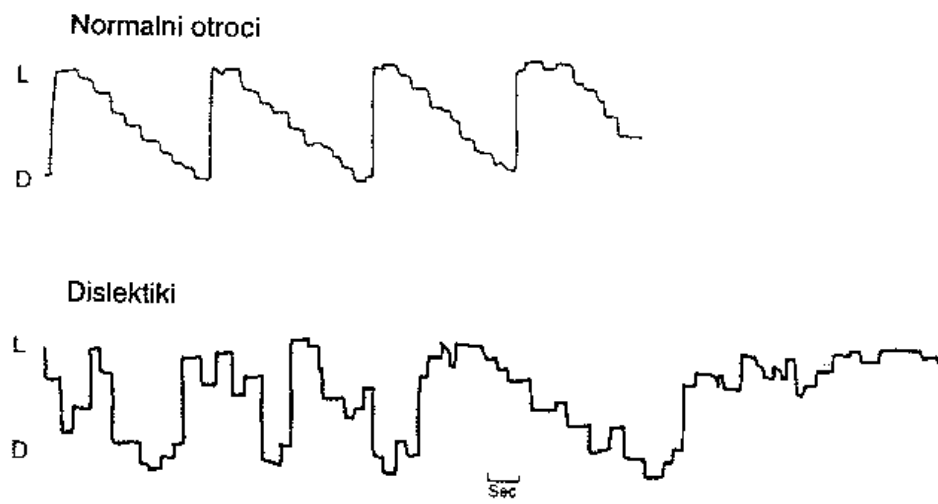
Vaje za verbalni spomin
Igra za verbalni spomin: Skavt Peter je šel taborit in vzel s seboj ... (Otroci postopoma dodajajo besede (opremo) in jih ponavljajo v istem zaporedju; kdor zgreši niz, izstopi iz igre.)
Igra telefonček: Otroci se postavijo v vrsto. Prvi otrok pove drugemu na uho stavek, drugi otrok si ga zapomni in ga posreduje naslednjemu otroku. Zadnji otrok ponovi slišano na glas in primerja z izvirnim sporočilom.
Glasovi
Poišči besedo, ki se začne (ali konča) z istim glasom.
Poišči rime na določeno besedo.
Aliteracije: poišči stavke z besedami, ki se začenjajo z istim glasom.
Glasovna veriga: otrok predlaga besedo, naslednji pa poišče novo besedo, ki se začinja z zadnjim glasom prejšnje besede. Npr.: slon, nos ...
Papagajščina, fifajščina, govor brez samoglasnikov. Npr.: pamapama (mama), fidrefivo (drevo), dnsjlpvrm (danes je lepo vreme).
Črke
Igrica Vislice: otrok si zamisli besedo, na list papirja zapiše prvo črko in zadnjo, vmes pa pušča prazna polja manjkajočih črk, ki jih morajo drugi otroci uganiti. Ob vsaki napaki rišemo del risbe obešenca.
Črkovna loterija: iz vrečke izvlečemo črke in z njimi skušamo sestaviti besedo.
V razpredelnici črk iščemo besede v različne smeri.
Narek kratkih, dolgih in enostavnih in sestavljenih besed, stavkov.

TABELA 2: Lestvica znakov M. Bogdanowicz za ugotavljanje disleksije
(Marija Kavkler)

LESTVICA ZNAKOV ZA UGOTAVLJANJE DISLEKSije
Finomotorične sposobnosti
Otrok ima težave pri rezanju s škarijami.
Težave ima z zavezovanjem vezalk in vozlov ter zapenjanjem gumbov.
Grobomotorične sposobnosti
Otrokove grobomotorične spretnosti so slabše razvite (okoren je pri teku, skakanju, slabo vozi kolo ipd.)
Ne sodeluje rad pri motoričnih igrah.
Slabo izvaja motorične vaje v šoli.
Vidno zaznavanje
Otrok težje pomni črke, ki se redkeje pojavljajo, npr. f, g, ž.
Črke piše zrcalno, prav tako številke; črke in besede zapiše v obratni smeri.
Ne mara se igrati s kockami, ne mara sestavljanek, ne zmore prerisati danega vzorca, nariše pa lahko svojega.
Ima težave z razločevanjem in pomnjenjem črk istih oblik, ki so drugače obrnjene, npr. b, p, d, g.
Ne mara risanja.
Težje razlikuje in pomni črke podobnih oblik, npr. m – n, l – t, a – o.
Ima težave s prerisovanjem preprostih vzorcev in geometrijskih likov.
Jezikovno procesiranje
Otrok ne razlikuje podobnih glasov, npr. g – k, z – s, in zato ne sliši med podobno slišanimi besedami, npr. gos – kos, Zora – Sora.
Težave ima s pomnjenjem besed ali števil v zaporedju ali pomnjenju drugih

zaporedij, npr. imen delov dneva, imen dnevnih obrokov v zaporedju, dni v tednu, letnih časov, zaporedja štirih števil itd.
Ima težave z razločevanjem in razčlenjevanjem besed na glasove npr. miza = m-i-z-a.
Težave ima s spajanjem glasov v besedo, npr. k-o-s = kos.
Težave ima s pomnjenjem kratkih pesmi (deklamiranih in petih).
Jezikovno procesiranje in izražanje
Otrok ima govorne težave (težave z izgovorjavo glasov, besed).
Otrok popači besede (npr. 'kraktor' namesto 'traktor'), v besedah spreminja predpone, težave ima pri razlikovanju podobnih glasovnih vzorcev v besedi (npr. 'kos' – 'bos', 'krava' – 'trava').
Težave ima tudi z besednim izražanjem (težje besede uporablja napačno), zamenjuje besedni red v povedih ali uporablja napačne slovnične oblike.
Pozornost
Težko usmeri pozornost, le-ta je odkrenljiva.

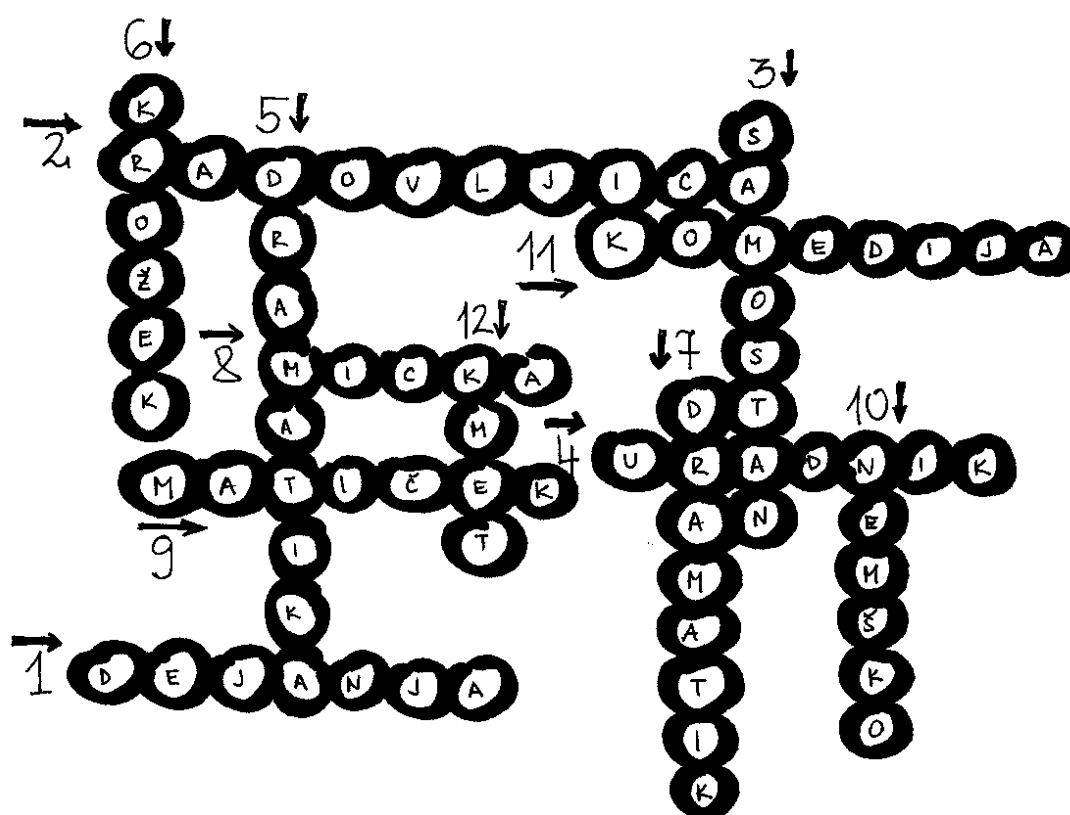
SLIKA 1: Prikaz gibanja očesnih zrkel pri branju (Tereza Žerdin 2003)



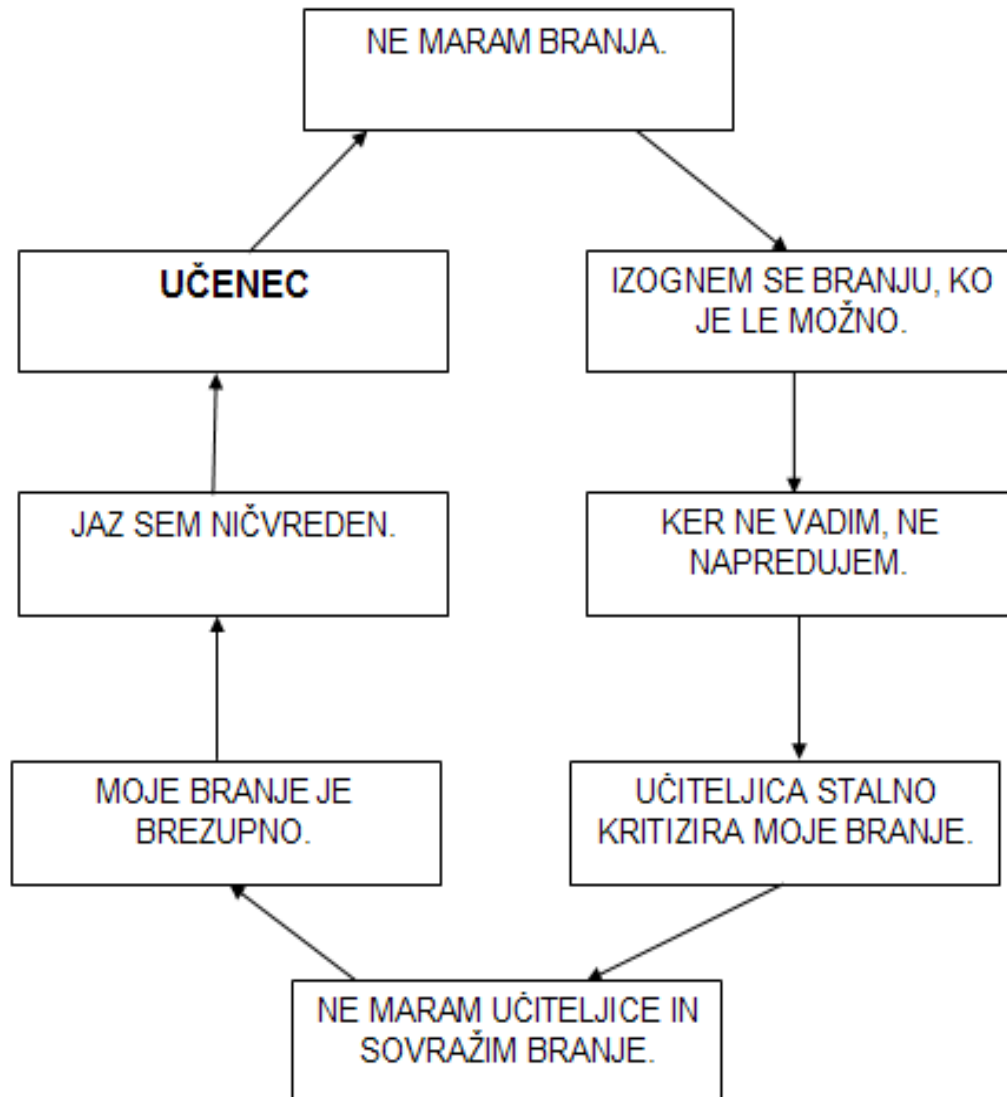
SLIKA 2: Literarna križanka

Literama križanka na temo drame in dramatika A. T. Linharta

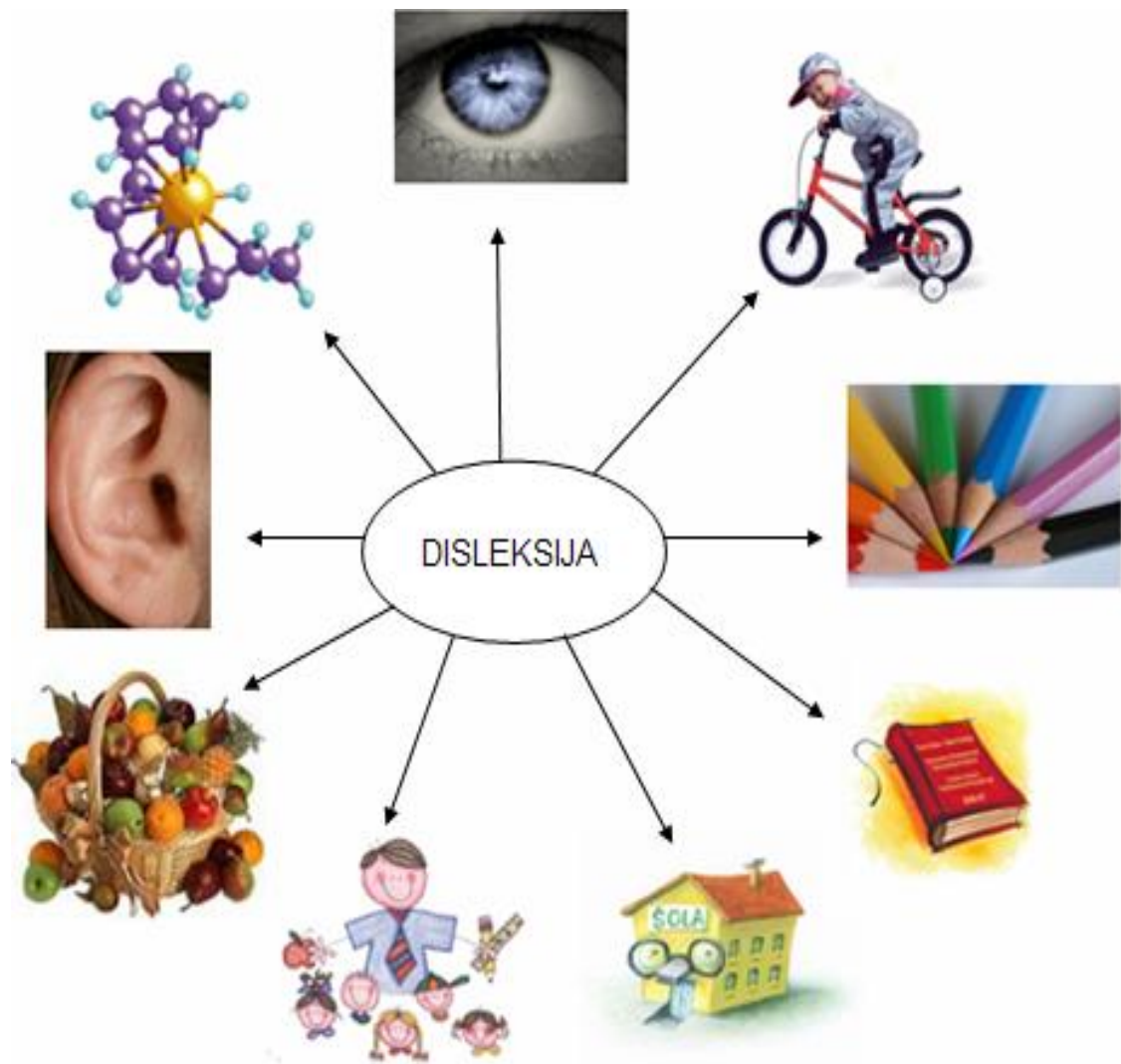
- 1: Drama je razdeljena na ...
- 2: Rojstni kraj A. T. Linhart je ...
- 3: Po šolanju celo stopil v stiški ...
- 4: Na Dunaju je služboval kot ...
- 5: Že takrat se je zanimal za dve področji, to sta pesništvo in ...
- 6: V Ljubljani se je vključil v Zoisov ...
- 7: A. T. Linhart je prvi slovenski ...
- 8: V prvi Linhartovi drami je nastopa županova hči ...
- 9: Druga njegova komedija se glasi Ta veseli dan ali ... se ženi
- 10: Leta 1789 je prevedel in priredil ... veseloigro in jo naslovil Županova Micka.
- 11: Županova Micka je kot dramska vrsta ...
- 12: V Županovi Micki slovenski ... osmeši tujega plemiča.



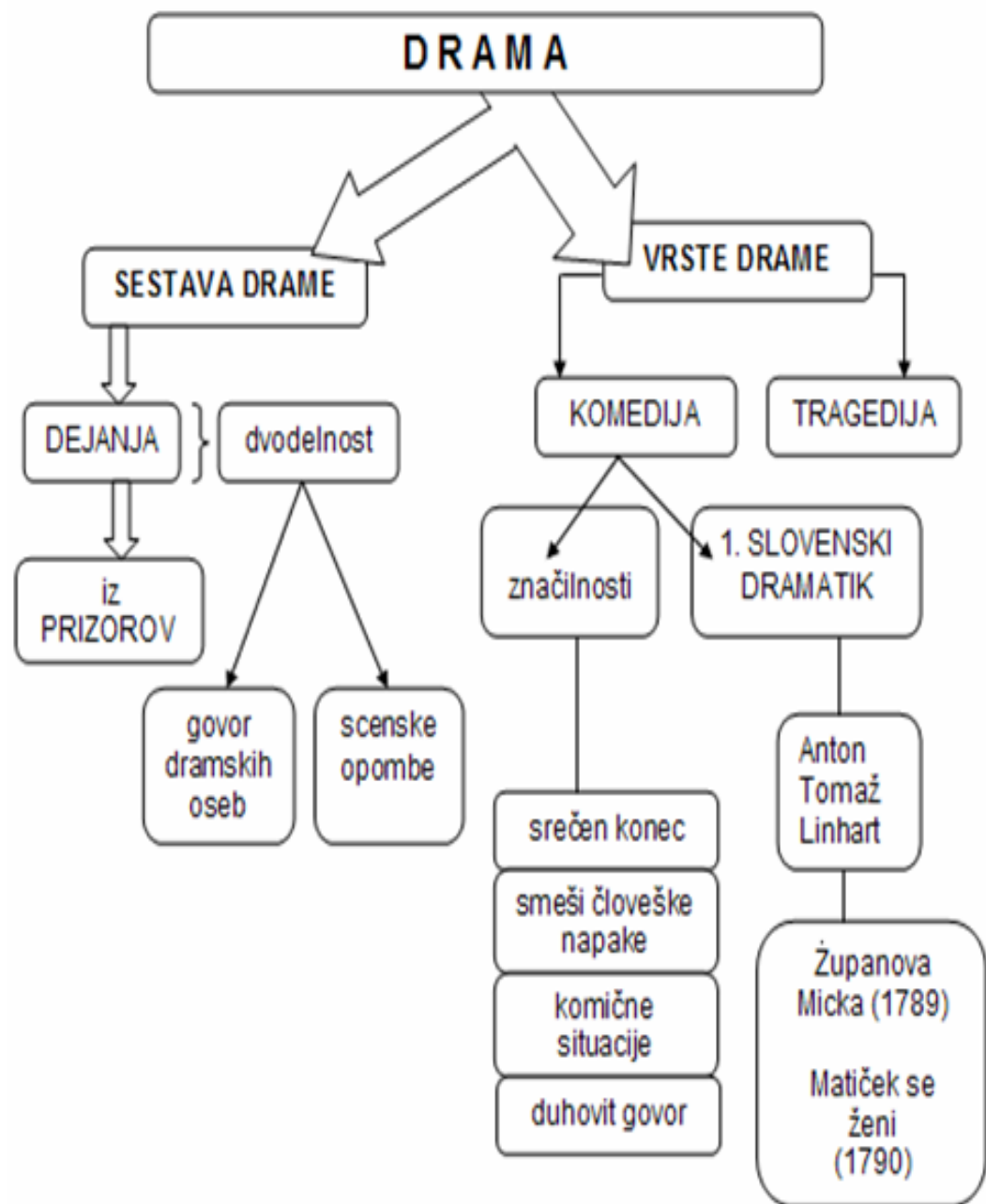
SHEMA 1: Začarani krog šolskega neuspeha (Darja Starc in Katja Rojs 2003)



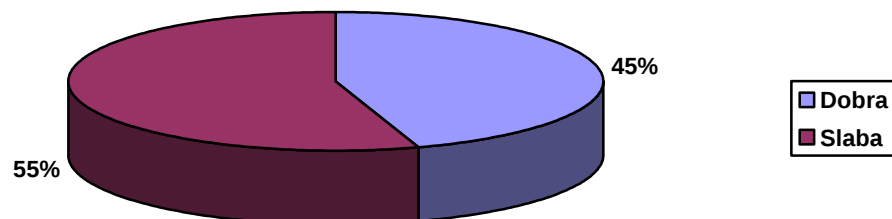
SHEMA 2: Simboli, ki predstavljajo različne vidike disleksije (Gavin Reid 2007)



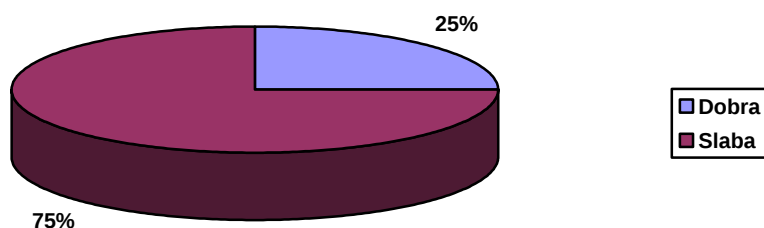
SHEMA 3: Primer miselnega vzorca



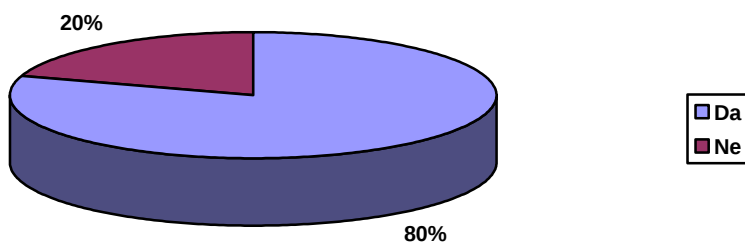
GRAFIKON 1: Ozaveščenost glede težav otrok z disleksijo pri učiteljih



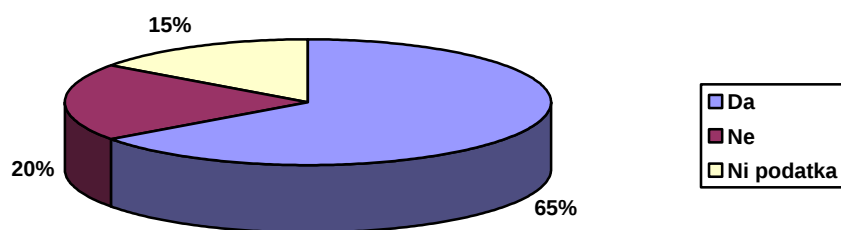
GRAFIKON 2: Ozaveščenost glede težav otrok z disleksijo pri starših



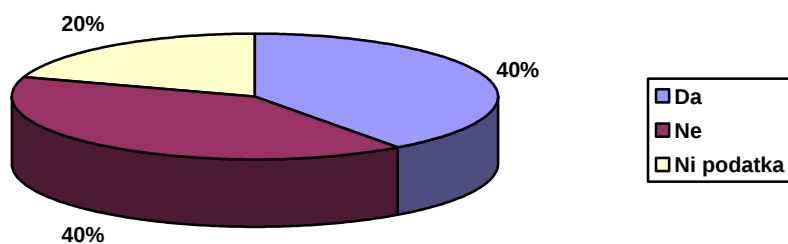
GRAFIKON 3: Opredelitev disleksičnega otroka kot učenca s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami



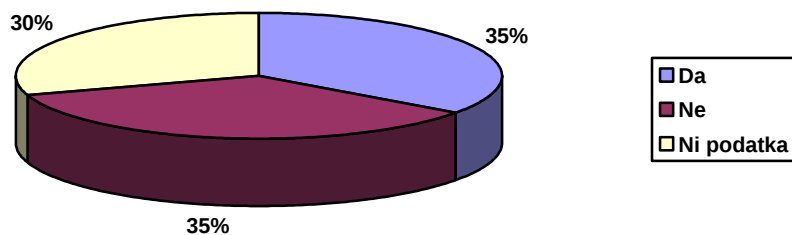
GRAFIKON 4: Prisotnost posebnih privilegijev za otroke z disleksijo



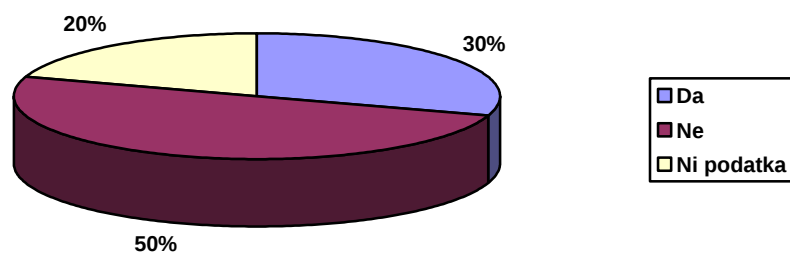
GRAFIKON 5: Oprostitev otroka z disleksijo od glasnega branja pred razredom



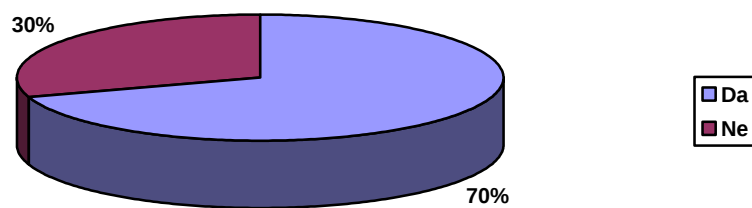
GRAFIKON 6: Prejemanje slabih ocen zaradi slabega rokopisa



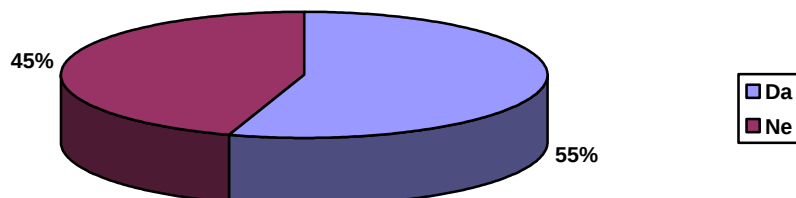
GRAFIKON 7: Prejemanje slabih ocen zaradi slabega črkovanja



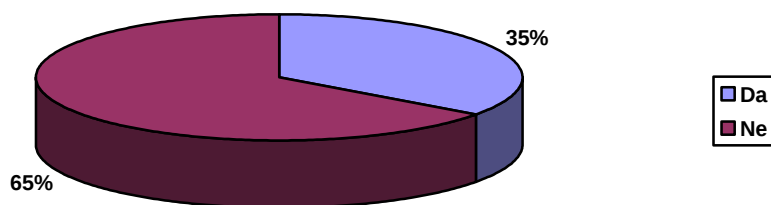
GRAFIKON 8: Možnost uporabe računalnika pri šolskem delu



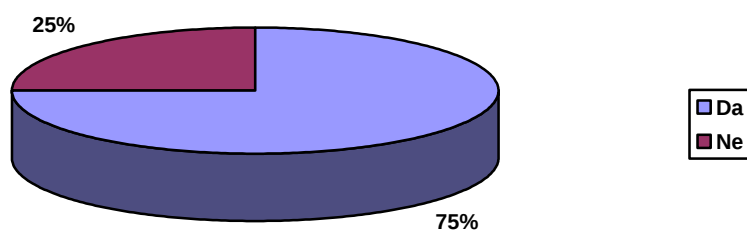
GRAFIKON 9: Možnost snemanja učne snovi



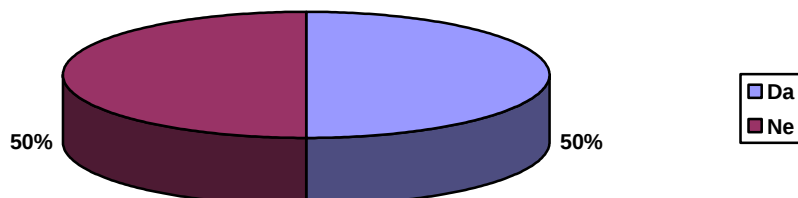
GRAFIKON 10: Možnost poslušanja posnetih testnih vprašanj



GRAFIKON 11: Podaljšanje časa pri pisnem preverjanju znanja



GRAFIKON 12: Omogočanje učenja zgolj enega tujega jezika



GRAFIKON 13: Osnova za opredelitev disleksije pri otroku

