

An illustration of two hands writing on a green chalkboard. The left hand is flat against the board, while the right hand holds a piece of white chalk, drawing a horizontal line. A white chalk scribble is visible on the left side of the board. The background is a bright yellow wall. The bottom half of the image is covered by a semi-transparent orange band containing the title, and a teal band at the very bottom contains the subtitle.

Lidija Magajna • Sonja Pečjak • Cirila Peklaj
• Gabi Čačinovič Vogrinčič • Ksenija Bregar Golobič
• Marija Kavkler • Simona Tancig

UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI

problemi, perspektive, priporočila



Lidija Magajna • Sonja Pečjak • Cirila Peklaj
• Gabi Čačinovič Vogrinčič • Ksenija Bregar Golobič
• Marija Kavkler • Simona Tancig

UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI

problemi, perspektive, priporočila

2008

dr. Lidija Magajna, dr. Sonja Pečjak, dr. Cirila Peklaj,
dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič,
dr. Marija Kavkler, dr. Simona Tancig

UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI
problemi, perspektive, priporočila

LEARNING PROBLEMS/ DIFFICULTIES IN THE ELEMENTARY
SCHOOL– problems, perspectives, recommendations

Predgovor: dr. Andreja Barle Lakota in dr. Lidija Magajna
Strokovni pregled: dr. Barica Marentič Požarnik in dr. Livija Knaflič
Strokovna redakcija: dr. Lidija Magajna in Ksenija Bregar Golobič
Jezikovni pregled: Živa Švigelj

Ilustracije: Božo Kos
Fotografije: dr. Beno Arnejčič
Oblikovanje: Suzana Kogoj

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Predstavnik založbe: mag. Gregor Mohorčič
Urednica založbe: Andreja Nagode

Računalniški prelom: Studio Design Demšar, d. o. o.
Tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 1.300 izvodov
Prvi natis
Ljubljana, 2008

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



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva
ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati.
Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na
elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški
medij) oblike reprodukcije.

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

376.1

UČNE težave v osnovni šoli : problemi, perspektive, priporočila
/ Lidija Magajna ... [et al.] ; [predgovor Andreja Barle Lakota in
Lidija Magajna ; ilustracije Božo Kos ; fotografije Beno Arnejčič].
- 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2008

ISBN 978-961-234-662-1
1. Magajna, Lidija
239238400

Kazalo

Predgovor	Andreja Barle Lakota, Lidija Magajna	7
Povzetek/Abstract		10
I. UČNE TEŽAVE: OD TEORIJE K PRAKSI		13
UČNE TEŽAVE IN ŠOLSKA NEUSPEŠNOST – KOMPLEKSNOŠT, RAZSEŽNOST, OPREDELITEV		15
Pomembnost, kompleksnost, posledice šolske neuspešnosti	Lidija Magajna	15
Opredelitev, razsežnost, podskupine učnih težav	Marija Kavkler, Lidija Magajna	23
NOVE PARADIGME, NOVE PERSPEKTIVE		32
Specifične učne težave: od modela deficitov k rezilientnosti	Lidija Magajna	32
Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja	Gabi Čačinovič Vogrinčič	42
Učne težave z vidika prikritega kurikula	Ksenija Bregar Golobič	48
PRISTOPI K PREPREČEVANJU UČNIH TEŽAV, PRIPOROČILA ZA POMOČ		61
Tradicionalni in sodobni pristopi	Lidija Magajna	61
Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje	Cirila Peklaj	71
Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami	Marija Kavkler	78
Pomoč in dejavnosti za izboljšanje socialne vključenosti	Sonja Pečjak	84
Podpora učitelju: supervizija in timsko delo	Simona Tancig	92
II. CILJI PROJEKTA IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA		103
III. METODOLOGIJA		105
VZOREC		107
MERSKI PRIPOMOČKI		113
POSTOPEK		114
IV. REZULTATI IN INTERPRETACIJA		117
OPREDELITEV, ZASTOPANOST IN ODKRIVANJE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI	Lidija Magajna, Marija Kavkler	119
MOČNA PODROČJA IN SOCIALNA VKLJUČENOST	Lidija Magajna, Sonja Pečjak	133
OBLIKE PODPORE IN POMOČI PRI POUKU	Cirila Peklaj, Sonja Pečjak	149
INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE POMOČI	Marija Kavkler	169
OCENA USPEŠNOSTI RAZLIČNIH OBLIK POMOČI	Simona Tancig	181
OVIRE IN TEŽAVE PRI DELU Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI	Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič	189
MREŽA IN INDIVIDUALNI PROJEKT POMOČI	Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič, Simona Tancig	207
POLITIKA ŠOLE	Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič	240
V. SKLEPNE MISLI IN PREDLOGI		253
0 avtoricah		262
Imensko kazalo		265
Stvarno kazalo		269

Priloga	277
Vprašalnik za strokovne delavce o stanju na področju učnih težav v osnovni šoli	277
Vprašalnik za učence	323
Vprašalnik za starše	333

Seznam kratic

CSD	center za socialno delo
DP	dopolnilni pouk
IPP	individualni projekt pomoči
KUOPP	komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami
LDN	letni delovni načrt
MHO	mentalno higienski oddelek
MŠŠ	Ministrstvo RS za šolstvo in šport
OPB	oddelek podaljšanega bivanja
OPP	otroci s posebnimi potrebami
OPPPU	otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
OŠ	osnovna šola
OŠPP	osnovna šola s prilagojenim programom
PB	podaljšano bivanje
PS	predmetna stopnja
RS	razredna stopnja
SC	svetovalni center
SUT	specifične učne težave
ŠSD	šolski svetovalni delavec/ka
ŠSS	šolska svetovalna služba
UT	učne težave
UUT	učenci z učnimi težavami
UPPPU	učenec/i s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
VD	vodstveni delavci
ZD	zdravstveni dom
ZOŠ	Zakon o osnovni šoli
ZŠŠ	Zavod RS za šolstvo in šport
ZU	zunanja ustanova
ZUOPP	Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

PREGOVOR

Andreja Barle Lakota, Lidija Magajna

Množično šolanje je danes postavljeno pred številne izzive. Šola je ujeta v vrsto protislovnih zahtev, med katerimi težko išče ravnotežje. Prav nemoč njihovega učinkovitega izpolnjevanja se včasih kaže kot kriza sodobne šole. Šola nikoli prej ni bila tako univerzalna – praktično povsod po svetu je obvezna. Še več. Obveznost šolanja se praviloma podaljšuje. Po drugi strani pa se soočamo z vse večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo, z vse večjim številom učencev, ki jim standardizirani postopki množične šole ne ustrezajo. Kako torej uresničiti univerzalne in demokratične cilje množične šole in hkrati spoštovati enkratnost in neponovljivost posameznika? Kako uresničevati individualno in družbeno dimenzijo učenja?

Zdi se celo, da smo v težnji po čim večji transparentnosti, razumevanju pravičnosti v smislu vsem enako (skorajda standardizirano) spregledali nekatere bistvene prvine pedagoškega procesa, in sicer, da je proces učenja lahko samo proces, ki ga učitelj in učenec oblikujeta skupaj, kjer sta udeležena kot subjekta tega procesa. Samo tako lahko proces učenja in poučevanja ohranja ne le instrumentalno dimenzijo učenja že znanega, temveč vključuje tudi dimenzijo osvobajanja, odpiranja novih horizontov.

Preizkusni kamen oblikovanja takega procesa učenja so ravno učenci z učnimi težavami, ki potrebujejo zelo različne poti za usvajanje znanja, kjer je za doseg ciljev treba poiskati še kaj več od siceršnje rutine. Pri učencih, ki jih v trdem normativnem jeziku imenujemo učenci z učnimi težavami, je iskanje novih možnosti za učenje in utrjevanje procesa učenja kot soustvarjanja še toliko bolj pomembno. Gre za učence, ob katerih zori tudi učitelj, ko skupaj z učencem išče nove in nove možnosti za učenje. Spoprijemanje z učnimi težavami je svojevrstna »šola« za vse v šoli.

Prav izzivom, ki jih ponuja poučevanje teh učencev, je namenjeno raziskovalno delo, predstavljeno v tej knjigi, ki je potekalo skupaj s pripravo *Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«*.¹ Najprej je strokovna skupina pri Uradu za razvoj šolstva, ki je pripravljala koncept, opravila obsežno razvojno nalogo »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« (2001–2002), le-ta pa je bila v nadaljevanju nadgrajena v raziskovalnem projektu »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (2003–2005), ki je potekal pod vodstvom odgovorne nosilke dr. Lidije Magajna pri Razvojno-raziskovalnem inštitutu Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in

¹ *Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«* je uradni vsebinski dokument, ki ga je več let pripravljala od ministra imenovana posebna strokovna skupina pri Uradu za razvoj šolstva (dr. Lidija Magajna, dr. Marija Kavkler, dr. Sonja Pečjak, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenijaregar Golobič) in sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje v oktobru 2007. Na področju učnih težav je na nacionalni ravni to prvo tovrstno strokovno gradivo, namenjeno osnovnim šolam, v podporo pri delu z učenci z učnimi težavami in oblikovanju politike šole na področju preprečevanja in zmanjševanja učne neuspešnosti učencev. Povečan interes in potrebo po bolj celovitem in sistematičnem urejanju tega področja je šolska politika izrazila leta 1996, ko je s takratno »novo šolsko zakonodajo« med otroke s posebnimi potrebami skupaj s »posebej nadarjenimi učenci« uvrstila tudi »učence z učnimi težavami«.

starše v Ljubljani.² Ugotovitve obsežnega raziskovalnega dela avtoric te knjige so skupaj z najrazličnejšimi drugimi domačimi in mednarodnimi viri (dokumenti, poročili, smernicami, priporočili ipd.) ter teoretičnimi in empiričnimi spoznanji različnih strok služile kot pomembna strokovna podlaga za oblikovanje koncepta dela. Po dolgoletnem analitičnem delu je tako nastalo strokovno gradivo, kurikularni dokument *Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«*, ki združuje tako konceptualne razmisleke kot tudi povsem praktični del in pomeni strokovno doktrino na tem področju.

V knjigi so predstavljeni rezultati obeh delov raziskovanja, razvojno analitične naloge, ki je potekala pri Uradu za razvoj šolstva, in raziskovalnega projekta pri Razvojno-raziskovalnem inštitutu Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. V teoretičnem uvodu *Učne težave: od teorije k praksi* je predstavljena kompleksnost, razsežnost in opredelitev učnih težav ter šolske neuspešnosti, dalje so predstavljene nekatere nove paradigme in perspektive, posebej pomembne za področje učnih težav: koncepti rezilientnosti (psihične prožnosti, odpornosti), soustvarjanja in prikritega kurikula, tretji del pa je namenjen predstavitvi pristopov k preprečevanju učnih težav, vključno s priporočili za pomoč: v uvodnem delu so najprej predstavljeni tradicionalni in sodobni pristopi pomoči, v nadaljevanju pa je posebna pozornost namenjena učiteljem, njihovi podpori za neposredno delo z učenci (priporočila za učitelje pri delu med poukom, dopolnilnim poukom itn., učinkovite strategije pomoči, pomoč pri izboljšanju medosebnih odnosov in socialne vključenosti) ter strokovni podpori, ki jo učitelji za profesionalno delo z učenci, še posebej ko gre za učne težave, potrebujejo zase (supervizija, timsko delo). V nadaljevanju so predstavljeni *Cilji projekta in raziskovalna vprašanja*, ki jim v poglavju *Metodologija* sledi še precej izčrpna predstavitev metodološkega dela raziskave. Najobsežnejše pa je poglavje *Rezultati in interpretacija*. V osmih podpoglavjih so prikazani in interpretirani podatki, dobljeni na vzorcu 100 osnovnih šol, pri anketiranju 1139 strokovnih delavcev (učiteljev, svetovalnih in vodstvenih delavcev ter mobilnih specialnih pedagogov) ter 277 učencev z učnimi težavami in 277 njihovih staršev. Rezultati so prikazani na naslednjih vsebinskih področjih učnih težav: *opredelitev, zastopanost in odkrivanje učnih težav; močna področja in socialna vključenost; oblike podpore in pomoči pri pouku; individualne in skupinske oblike pomoči; ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami; mreža in individualni projekt pomoči ter politika šole*. Ker gre hkrati za vsebinsko ločena, hkrati pa med sabo delno tudi prepletena področja, se prikaz majhnega dela podatkov ponovi.³ Konteksti prikaza in interpretacije podatkov so vendarle različni, četudi med sabo povezani in dopolnjujoči, zato se je bilo taki ponovitvi težko izogniti. Prikaz rezultatov na vsakem posameznem vsebinskem področju učnih težav je sklenjen z *zaključki in predlogi*, celoten prikaz na vseh vsebinskih področjih učnih težav skupaj pa čisto na koncu še s *sklepnimi mislimi in predlogi*. Le-ti ključne sklepe in predloge, oblikovane ob raziskovalnih podatkih, povzamejo po naslednjih vsebinskih ravneh: *učenci z učnimi te-*

² Raziskovalni projekt je potekal v okviru Ciljnega raziskovalnega programa (CRP) *Konkurenčnost Slovenije 2001–2006* in je bil financiran od Ministrstva RS za šolstvo in šport ter Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS. Izvajalec projekta je bil Razvojno-raziskovalni inštitut pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. Pri obdelavi podatkov je sodeloval Center za promocijo znanja – CPZ International d.o.o.

³ Od skupaj 110 obdelanih vprašanj je takih vprašanj, katerih odgovore se prikazuje na dveh mestih v knjigi (v dveh različnih podpoglavjih), skupaj 10.

žavami; pomoč na ravni razreda; izboljšanje učinkovitosti celovite pomoči na ravni šole; timsko delo in sodelovanje; partnerstvo med šolo in starši; predlogi, povezani s sistemskimi ukrepi v širšem okolju; izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje ter razvojno-raziskovalno delo.

V knjigi predstavljeno raziskovalno delo je v prvi vrsti namenjeno vsem, ki so neposredno sodelovali v raziskavi. Ob tej priložnosti se vsem sodelujočim šolam, vsem anketiranim strokovnim delavcem, učencem z učnimi težavami in njihovim staršem ponovno zahvaljujemo za sodelovanje, za presenetljiv 100 % odziv na povabilo k sodelovanju. *Vprašalnik za strokovne delavce v šoli* je bil nadvse obsežen (107 vprašanj!), vendar je bil odziv pomanjkljiv le pri redkih vprašanjih. Za knjigo, ki jo skupaj držimo v roki, zato lahko rečemo, da je nastala v sodelovanju, v skupnem trdem delu, v medsebojnem zaupanju in z veliko volje. *Sklepne misli in predlogi*, operacionalizacija in implementacija *Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«*, spodbujajo k nadaljevanju dela na področju učnih težav v smeri še tesnejšega in bolj poglobljenega sodelovanja raziskovalcev z učitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi specialnimi pedagogi, ravnatelji, starši in učenci. Tako to knjigo, ta naš skupen projekt, beremo same avtorice. In želimo si, da bi jo tako brali učitelji, svetovalni delavci in drugi v vseh šolah.⁴

Seveda pa je knjiga namenjena tudi raznim pristojnim in odgovornim ustanovam ter izvajalcem ukrepov na področju dela z učenci z učnimi težavami, predstavnikom šolske politike, kadrovskih šol, stroke, raziskovalcem, študentom in drugim. Še posebej pomembno je področje izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja šolskih strokovnih delavcev.

Pri interpretaciji in uporabi ugotovitev je treba upoštevati, da sta *uvedba devetletne osnovne šole* in *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000) prinesla pomembne spremembe, ki terjajo ponovno evalvacijo stanja in učinkovitosti nekaterih ukrepov tudi na področju dela z učenci z učnimi težavami. Več otrok in učiteljev ima izkušnje z dodatno strokovno pomočjo mobilnih specialnih pedagogov, uvedba nivojskega pouka je povzročila številne spremembe v načinu dela. Preverjanje osnutka *Koncepta dela*, ki je bilo opravljeno leta 2006, pa je pokazalo, da mnogi problemi ostajajo, da vztrajajo nekatere ovire in težave pri uresničevanju temeljnih načel pomoči (npr. partnerskega sodelovanja s starši, udeleženi učenca idr.). Zbrani podatki v šolskem letu 2000/01 lahko pomenijo dobro osnovo za primerjalno analizo in druge možne nadaljnje raziskave ter evalvacije dela na področju učnih težav.

Želimo si, da bi v knjigi predstavljena spoznanja, ugotovitve in priporočila potrdila in okrepila dobro prakso v šolah, dobre izkušnje mnogih učiteljev, svetovalnih delavcev, vodstev šol, staršev in učencev – da bi na področju učnih težav v splošnem okrepila kritično refleksijo in perspektivo moči ter željo po napredovanju.

⁴ Naj se na tem mestu posebej zahvalimo tudi učencem in učenkam ter njihovim staršem iz 2.b razreda na Osnovni šoli Mirana Jarca v Ljubljani, ki so privolili v fotografiranje njihovega šolskega vsakdana in objavo fotografij v knjigi zato, da bi na simbolem način podprli vsebino knjige. Posebej hvala razredničarki, ge. Ireni Kolarič in ravnateljici, ge. Francki Petek.

POVZETEK

Ključne besede: učne težave, specifične učne težave, šolska neuspešnost, strategije poučevanja in pomoči, etika udeležенosti

Glavni namen raziskave je bil strokovno podpreti pripravo in implementacijo Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«, bolj celovito zasnovanega in učinkovitega sistema pomoči učencem z učnimi težavami, ki temelji na empiričnih ugotovitvah prakse in novih konceptih in modelih (etika udeležенosti, perspektiva moči, rezilientnost, prikriti kurikulum). V tem okviru so bili postavljeni naslednji raziskovalni cilji: ugotoviti in analizirati pogostost posameznih vrst učnih težav v osnovni šoli; poglobiti razumevanje različnih perspektiv in potreb (strokovnih delavcev, učencev z učnimi težavami in staršev); raziskati kritične probleme, nesoglasja in konceptualne razlike; evalvirati učinkovitost in zadovoljstvo z različnimi načini prilagajanja poučevanja in izvajanja učne pomoči; identificirati varovalne dejavnike in dejavnike tveganja, močna področja in ovire pri izvajanju učinkovite pomoči ter oblikovanje priporočil za boljše psihosocialno prilagajanje in dolgotrajne izobraževalne izide.

V vzorec je bilo vključenih 100 osnovnih šol (12 % vseh OŠ v Sloveniji), izbranih po merilih regijske zastopanosti, stopnje urbanosti, velikosti in vrste izobraževalnega programa (v 31 izbranih šolah so uvajali devetletni program osnovne šole) ter organiziranosti šolske svetovalne službe (v vsaki izbrani OŠ je zaposlen vsaj eden SD). Na obsežen Vprašalnik o stanju dela na področju učnih težav, ki pokriva različna področja učnih težav (skupaj 107 vprašanj), je odgovorilo skupaj 1139 strokovnih delavcev (učiteljev razredne in predmetne stopnje ter podaljšanega bivanja, vodstvenih in svetovalnih delavcev ter mobilnih specialnih pedagogov). V raziskavo je bilo vključenih tudi 277 učencev z učnimi težavami s predmetne stopnje, ki so izpolnjevali Vprašalnik za učence in 277 njihovih staršev, ki so izpolnjevali Vprašalnik za starše.

Rezultati analize prispevajo k celovitejšemu vpogledu v značilnosti in potrebe različnih podskupin učencev z učnimi težavami, probleme in potrebe staršev ter strokovnih delavcev na področju učnih težav. Pokazali so, da skrb šole na tem področju ni zastavljena celovito, povezano in dolgoročno. Z obstoječo prakso je povsem zadovoljna le tretjina strokovnih delavcev, predvsem učitelji razredne stopnje. Na razredni stopnji so tako učenci kot učitelji deležni več pomoči mobilnih specialnih pedagogov. Razredni učitelji se pri poučevanju bolj prilagajajo razlikam v načinih učenja, prilagajanje učnih materialov pa se na razredni in predmetni stopnji izvaja manj pogosto. Nadalje je analiza pokazala na razlike med strokovnimi delavci v pojmovanju učnih težav in nekaterih drugih ključnih problemih (načinih obvladovanja različnih vrst učnih težav). Ugotovitve omogočajo boljše razumevanje perspektive učencev in staršev, ki se v presoji učinkovitosti različnih oblik in virov pomoči pomembno razlikujejo od strokovnih delavcev, opozarjajo na ovire v komunikaciji in pomanjkljivo usposobljenost učiteljev za prepoznavanje in upoštevanje močnih področij učencev.

Predlagana priporočila vključujejo spremembo vloge šole in povečanje odgovornosti šolskih strokovnih delavcev za izboljšanje učinkovitosti obstoječih načinov pomoči (predvsem prilagajanja pri pouku); večjo udeležенost učencev in staršev pri soustvarjanju rešitev, spodbujanje sodelovanja in timskega dela; reševanje ugotovljenih organizacijskih težav in boljše izrabo različnih virov pomoči; izgrajevanje sistemov podpore in krepitev proaktivne naravnanoosti ter spreminjanje disfunkcionalnih stališč in ovir v komunikaciji, ki preprečujejo pravočasno odkrivanje težav in izvajanje pomoči. Uspešno obvladovanje učnih težav zmanjšuje in odstranjuje pomembne ovire v razvoju posameznikov in prehajanju v družbo, temelječo na znanju. Doseganje teh ciljev pa zahteva načrtovanje sistematičnih izboljšav v dostopnosti in kakovosti različnih oblik ekspertnega znanja, izobraževanja in drugih oblik podpore strokovnim delavcem na šoli (svetovanje, supervizija, učni pripomočki, strokovni priročniki).

ABSTRACT

Key words: learning problems/difficulties, learning disabilities, school failure, teaching and support strategies, ethics of participation

The main purpose of the study was to provide expert support for the preparation and implementation of a more comprehensive and effective system of assistance to pupils with learning problems/ difficulties based on empirical findings related to current practices and new, more promising concepts and models (the ethics of participation, strength perspective, risk and resiliency, hidden curriculum etc.). Within this framework the aims of the study were: to identify and analyze the prevalence and nature of learning problems/difficulties in Slovenian elementary schools; to improve our understanding of its different perspectives and needs (professional staff, pupils, parents); to explore critical issues, disagreements and conceptual differences, and to evaluate the effectiveness and satisfaction with existing forms of teaching adaptation and support. Identifying risk and protective factors and exploring strengths and obstacles to effective help were also important additional goals for the development of recommendations concerning psychosocial adjustment and long-term educational outcomes.

The studied sample included 100 elementary schools (12% of all elementary schools in Slovenia), selected with regard to regional representation, rural and urban environments, size and type of the educational program (31 schools were in the first or second round of the implementation of nine year basic education) and the organization of school counselling service (each elementary school employs at least one school counsellor). 1139 instructional and professional support staff members (class teachers, subject teachers, home-class and after-school care teachers, principals, school counsellors and mobile special teachers), 277 pupils with learning difficulties in the second stage of basic education and 277 parents of pupils with learning difficulties responded to an extensive questionnaire covering different areas related to learning problems.

The research findings provide a broad and complex insight into the characteristics, learning and psychosocial needs of different subgroups of pupils with learning difficulties, and into the problems and needs of their parents and professional staff. It was evident that actual school support to pupils with learning problems is not planned and carried out as a comprehensive, coordinated, and long-term oriented approach. Only one third of school professionals are quite satisfied with the existing practices, mostly class teachers. At the first stage of basic education, pupils and class teachers receive more assistance from the mobile special teachers and teaching methods are more adapted to learning differences (adaptation of teaching materials is less frequently implemented on both stages). The analysis revealed differences among school professionals in the conception of the term learning difficulties, and on other key issues (ways of coping with learning problems of different nature). The findings enable a better understanding of the perspectives of pupils and parents who differ significantly from school professionals in their evaluation of the effectiveness of different forms and sources of assistance, indicate barriers in communication and point to inadequate capacity of teachers to recognize and build upon pupils' strengths.

The proposed recommendations include changes in the role and responsibility of the school professionals in improving the effectiveness of existing forms of support (according to critical findings particularly support during regular class teaching); enabling better participation, cooperation and team-work; improving detected organizational issues and efficient use of different sources of help; building support systems, stimulating proactive behaviours and changing communication barriers and dysfunctional attitudes that interfere with timely detection and intervention of different learning problems. Successful coping with learning problems/difficulties reduces and eliminates important barriers to human development and integration into a knowledge society. Advancement toward these goals requires planning systematic improvements in the availability and quality of different forms of expert knowledge, education and support (counselling, supervision, learning resources) for the school professional staff.



UČNE TEŽAVE:

● OD TEORIJE K PRAKSI

UČNE TEŽAVE IN ŠOLSKA NEUSPEŠNOST – KOMPLEKSNOST, RAZSEŽNOST, OPREDELITEV

Lidija Magajna

POMEMBNOST, KOMPLEKSNOST IN POSLEDICE UČNIH TEŽAV IN ŠOLSKA NEUSPEŠNOSTI

Vprašanja šolske uspešnosti in neuspešnosti dobivajo v okviru razprav in strategij gospodarskega in družbenega razvoja v celoti čedalje večji pomen, saj se poudarja **prispevek znanja in spretnosti prebivalstva k nacionalni konkurenčnosti** (Piciga, 2002). Tudi v najpomembnejših dokumentih posameznih držav in mednarodnih organizacij, tudi Evropske unije, se priznava, da postaja znanje čedalje bolj pomemben dejavnik spodbujanja proizvodnje in konkurenčnosti gospodarstva, vlaganje v znanje in človekov razvoj pa nuja za prehod v **družbo, temelječo na znanju**, zmanjševanje sedanjih in preprečevanje bodočih problemov na trgu dela, zagotavljanje pogojev za večjo kakovost življenja vseh, tudi ranljivejših družbenih skupin, socialne pravičnosti in povezanosti. Izobraževanje in usposabljanje veljata za **kritična dejavnika** za razvoj dolgotrajnega potenciala EU za kompetitivnost kot tudi za socialno kohezivnost. Vendar pa hkrati obstaja zaskrbljenost, da večina članic ni uspešna pri izpeljavi tega, kar je potrebno za doseganje *Lizbonskih ciljev*. Zato se številne države zavzemajo za kompleksno preučevanje potencialnih posledic in stroškov za učno neuspešnost in koristnost vlaganja v dvig učne uspešnosti (Psacharopoulos, 2007).

Problem učnih težav in šolske neuspešnosti je **kompleksen in trdovraten**, ima različne pojave oblike. »Šolski neuspeh« je zelo širok koncept, ki ima za različne posameznike lahko povsem različen pomen. Izraz šolski neuspeh lahko za nekoga označuje neuspeh šolskega sistema, da bi poskrbel za službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja, ali neuspeh učenca, da bi napredoval v naslednji razred. Lahko pa tudi pomeni, da učenci zapuščajo šolo brez kompetenc in veščin, ki jih zahteva trg dela. Z različnimi vidiki tega kompleksnega pojava se ukvarjajo različne vede (pedagogika, psihologija, andragogika, defektologija, specialne

didaktike, sociologija, ekonomija, medicina itn.), ki pojav učne neuspešnosti opredeljujejo na različne načine in uporabljajo različne kazalce šolske neuspešnosti (učna neuspešnost, ponavljanje, osip itd).

Razvoj in pristopi k preučevanju značilnosti in nastajanja (vzrokov) učnih težav

V **zgodovinskem razvoju** različnih pojmovanj in pristopov k učni neuspešnosti (Magajna, 1997) so se analize usmerjale najprej pretežno na **individualne vidike** učne neuspešnosti (psihiatrične in kliničnopsihološke študije). Sociološke študije so odprle nove perspektive, izpostavile **vlogo okolja** pri povzročanju šolske neuspešnosti in osipa ter poudarjale potrebo po širše zastavljenih intervencijah. Nove perspektive pa se osredotočajo na **interaktivno naravo procesov učenja in poučevanja** in raziskujejo, kako k nastajanju učne neuspešnosti prispeva neusklajenost med značilnostmi učenca (sposobnosti, strukture predznanja, stil učenja, značilnosti emocionalno-socialnega odzivanja itn.) in značilnostmi učnega okolja (metode, gradiva, klima). Žarišče preučevanja in interveniranja se v sodobnih pristopih preusmerja na spoznavanje individualnih značilnosti in posebnosti ter usklajevanje le-teh z značilnostmi učnega okolja. Cilj postaja ustvarjanje **močnih in raznolikih učnih okolij**, ki bodo optimalna za razvoj potencialov posameznega otroka.

Tudi nekateri sodobni načini **razvrščanja težav pri učenju** (Adelman, Taylor, 1986) upoštevajo medsebojno vplivanje različnih dejavnikov pri nastajanju učne neuspešnosti in različno težo notranjih in zunanjih dejavnikov pri posameznih vrstah težav ali motenj. Z vidika sodobnega, **interakcijskega pojmovanja** vzrokov učnih težav tako delimo učne težave otrok na tri osnovne tipe:

- Pri I. tipu težav so vzroki primarno v učenčevem **okolju**. V to skupino spadajo problemi pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja, problemov, povezanih z večjezičnostjo in multikulturnostjo ali prisotnostjo nekih kroničnih stresnih vplivov v otrokovem okolju.
- Vzroki II. tipa težav so v **kombinaciji dejavnikov** (recipročni interakciji) **med posameznikom in okoljem**. V posameznem otroku ali mladostniku so prisotni neki notranji dejavniki, ki povzročajo večjo ranljivost, večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Vendar pa bo do odkritega pojavljanja učnih težav in neuspešnosti prišlo le v primeru, ko okolje (materiali, metode, šolska klima) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno ukvarjanje s temi ranljivostmi, posebnostmi ali nagnjenostmi. V to skupino spadajo npr. otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami, ki bodo ob ustreznem pristopu težave dobro kompenzirali. Ob neustrezni metodi poučevanja, ki bo pretirano obremenjevala njihove šibke funkcije in tako celo ovirala učenje, pa se lahko sproži spiralni razvoj učne neuspešnosti z nadaljnjimi posledicami na čustvenem in socialnem področju.
- Pri III. tipu težav pa so vzroki primarno v **posamezniku** (nevrolška motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja itd.). Tretji tip težav

je običajno najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom težav bodo imeli verjetno probleme in potrebovali večje prilagoditve tudi v sicer z običajnega vidika ustreznih okoljih. Največja skupina III. tipa so učenci z zmerno in predvsem težjo obliko specifičnih učnih težav.

Razsežnosti učne neuspešnosti in vpliv na raven izobrazbe in pismenosti

Poročilo OECD o premagovanju neuspeha v šoli (OECD, 1998) navaja, da je treba v državah članicah OECD poglobiti razumevanje narave »šolske neuspešnosti«. Nekateri strokovnjaki (National Center for Educational Statistics, 1996; Natriello, McDill, & Pallas, 1990) trdijo, da je učni neuspeh eden izmed najbolj neozdravljivih in odpornih problemov, s katerimi se spopadajo sodobne šole. Različni pristopi k reševanju te pereče problematike imajo svoje prednosti in pomanjkljivosti.

Tudi v **Sloveniji** ima pojav šolske neuspešnosti, po ugotovitvah strokovnega posveta UNICEF »Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki« (Bergant, Musek, 2002), zaskrb-ljujoče oblike in razsežnosti. Razširjenost problemov učnih težav in šolske neuspešnosti in prepletenost različnih zunanjih in notranjih vzrokov pri nastajanju in poglobljanju težav vsekakor terja prizadevanje za izdelavo **celovitega, dolgoročno naravnane programa** namesto dosedanjega parcialnega reševanja problemov. Na nujnost širše usmeritve k obravnavanju problemov šolske neuspešnosti in celovitejšega upoštevanja raznolikih psihosocialnih potreb in značilnosti učencev ter dognanj o uspešnem učenju in poučevanju je v okviru posveta UNICEF opozarjala tudi B. Marentič Požarnik (2002).

Epidemiološka raziskava obravnava 2918 otrok (Makarovič in sodelavci, 1994), ki so bili v Svetovalnem centru v letu 1990/91 je pri dveh tretjinah obravnavanih otrok pokazala izrazitejša učna težava. Skoraj vsa obravnavana populacija sodi v razpon normalnih sposobnosti (le 5 % otrok je sodilo v skupino blažje duševne manjrazvitosti). Pokazal se je trend k naraščanju števila obiskov pri otrocih v 3. razredu, travmatični so tudi prehodi na predmetno stopnjo in na srednjo stopnjo šolanja. Globalni sklepi raziskave so bili, da rezultati (dobljeni na dokaj velikem vzorcu obravnavanih otrok) opozarjajo na potrebo po bolj sistematičnem preučevanju problemov učnih težav in šolske neuspešnosti v Sloveniji s posebnim poudarkom na raziskovanju porasta tovrstnih pojavov in spremljajočih čustvenih in vedenjskih težav pri prehodih iz enega šolskega podsistema v drugega.

Tudi študija »Strategije preprečitve učne neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktivni pristop: kognicija, metakognicija in motivacija« (Magajna in sod. 1999, 2002), ki je obravnavala probleme prehoda z razredne na predmetno stopnjo pri rizičnih učencih, je osvetlila nekatere pomembne dejavnike, ki v tem kritičnem obdobju lahko delujejo v smeri pospeševanja in širjenja neuspešnosti ali pa delujejo v tem kontekstu varovalno in omogočajo kompenzacijo prisotnih šibkosti in težav. Rezultati so pokazali na pomen sistematične-

ga razvijanja samoregulatornih zmožnosti, besednih sposobnosti, bralnega razumevanja in branja za učenje, bralne motivacije in krepitve psihične odpornosti ter zmožnosti obvladovanja čustev, ki ovirajo učinkovito učenje.

Učna neuspešnost ima pomembne posledice na **raven izobrazbe** in **pismenosti** prebivalstva. Bečaj (1998) opozarja, da v Sloveniji ena četrtnina do ena tretjina mladostnikov ostane brez poklicne izobrazbe. Zaradi nedokončane izobrazbe in brezposelnosti se vedno več učno neuspešnih otrok znajde na socialnem obrobju. Po podatkih mednarodne raziskave OECD (OECD, 2000; Možina in sod., 1999) o pismenosti odraslih so slovenski odrasli, vključeni v vzorec raziskave, dosegli 17. mesto med dvajsetimi državami. 77 odstotkov slovenskih odraslih oseb ni doseglo tretje ravni pismenosti, ki posamezniku omogoča uporabo informacij, potrebnih za uspešno vključevanje v družbeno dogajanje. Posebno zaskrbljujoč je podatek, da je več kot 40 odstotkov odraslih doseglo le prvo raven pismenosti. Ugotovljena je bila tudi povezava med ravni pismenosti, ki jo posameznik dosegla, in njegovo izobrazbo ter izobrazbo staršev. Povprečno število let šolanja v državi (v Sloveniji je 9 let) je pomembno povezano z družbenim dohodkom, izobrazbeno strukturo, brezposelnostjo, prihranki posameznika, družinsko pismenostjo itd. Odrasli, ki so dosegali nižjo raven pismenosti, so bili pogostejše kot vrstniki na višjih ravneh pismenosti manj izobraženi, brezposelni, imeli so manj prihrankov itd. Sociodemografske in pisne značilnosti nekaterih skupin, ki zahtevajo dodatno pozornost družbe in ustrezne ukrepe (brezposelni, mlajši, starši), so podrobneje obdelale Knaflič in sodelavke (2001). Izvedena je bila tudi sekundarna analiza mednarodne raziskave o pismenosti odraslih, ki je vključevala mladostnike in odrasle, ki so poročali o prisotnosti motenj učenja (Magajna in sod., 2004).

Posledice učne neuspešnosti na ekonomskem, zdravstvenem in socialnem področju

Pomanjkljiva izobrazba ima danes bolj negativne implikacije, kot jih je imela pred desetletji. Tako lahko govorimo že o komaj zaposljivih ali trajno nezaposljivih posameznikih zaradi pomanjkljive izobrazbe in kvalifikacije. Raziskave nezaposlenih mladih kažejo, da je to danes ena najbolj ogroženih populacij mladih, zato strokovnjaki posvečajo veliko pozornosti čustvenim spremembam, ki se pojavijo ob nezmožnosti stopiti v svet dela ali ob izgubi dela. Govorijo o »psihosocialni tranziciji«, ki ima za posameznika močno obremenjujoče posledice (Ule in sodelavke, 2000).

Ekonomske posledice različnih stališč in ukrepov, s katerimi dopuščamo ali celo spodbujamo mladostnike z učnimi in vedenjskimi težavami, da opuščajo šolanje, so zato ogromne. Merimo jih lahko tako v terminih zmanjšane ekonomske produktivnosti kot tudi povečanih obremenitev policije in drugih lokalnih služb. Ekonomska produktivnost države se bistveno zmanjša, ko osipniki z motnjami doživljajo daljša obdobja nezaposlenosti ali zaposlenosti, ki je pod njihovimi zmožnostmi, zaradi izgubljenega zaslužka in ugodnosti poleg redne plače. Mladi z učnimi in vedenjskimi problemi, ki ne dokončajo srednje šole, bodo

bolj verjetno razvili socialno manj ustrezna vedenja in se zaradi kršitve zakonov pojavljali na sodiščih. Obsežen pregled študij in analizo vpliva šolske neuspešnosti na ekonomsko, zdravstveno in socialno področje navaja Psacharopoulos (2007). Izvedba raziskave, ki bi raziskala ceno šolske neuspešnosti v evropskih državah, bi po avtorjevem mnenju vplivala v smeri povečanja senzibilnosti politikov za borbo s tem pojavom.

Posledice učne neuspešnosti za psihosocialni razvoj in duševno zdravje

Učna neuspešnost je za posameznika lahko usodnejša od nekaterih drugih motenj. Šolski neuspeh je dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive (Tomori in sodelavci 1998; Tomori, 2002). A. Kos (1998) v poročilu z Mednarodnega kongresa psihiatrov v Stockholmu navaja, da je razvoj sposobnosti branja eden najbolj odločilnih elementov pri usmerjanju nadaljnega razvoja, saj je pri otrocih in mladostnikih s težavami pri branju prisotno večje tveganje, da bodo imeli motnje v odrasli dobi kot pri posameznikih brez motenj branja. Da je treba učni uspešnosti posvetiti večjo pozornost, opozarjajo tudi študije mentalnega zdravja, ki učno uspešnost obravnavajo kot pomemben varovalni dejavnik. Tudi ko so pri otroku prisotni ogrožajoči dejavniki, ki so težko dostopni tretjemu, kot so npr. nekateri konstitucionalni dejavniki ali specifične družinske razmere, uspeh v šoli deluje varovalno in otroka ščiti pred poglobljanjem čustvene in vedenjske motenosti. Različne načine preprečevanja šolske neuspešnosti lahko zato prištevamo k prizadevanjem za varovanje in promocijo duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Magajna, 1999a; Magajna, 1999b).

Uspešnost vsaj na nekem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge. Iz tega občutka izhaja tudi dobra ali vsaj zadovoljiva samopodoba. Zato A. Kos Mikuš (2006), ki ima bogate izkušnje z delom z otroki in učitelji v konfliktnih in postkonfliktnih okoliščinah, opozarja, da je za otroke v tovrstnih okoliščinah in tiste, ki živijo v revščini in drugih neugodnih družinskih in socialnih okoliščinah, toliko bolj pomembno, da se učitelji aktivirajo za pomoč pri učnih težavah, še posebej pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami, ki so v številnih okoljih praviloma nerazumljeni in doživljajo velike stiske.

Da je dobra le tista socialna politika, ki daje tudi najranljivejšim skupinam ljudi priložnost, da izboljšajo svoj položaj in da ne postanejo izključeni, opozarjata tudi Zavirškova in Škerjančeva (2000). Za vključevanje oseb s posebnimi potrebami je pomembno, da se spremeni javno mnenje, se jim omogoči uspešno izobraževanje, kasneje zaposlovanje, socialno participacijo ipd.

Pomen poglobljenega razumevanja učne neuspešnosti za učinkovito reševanje učnih težav in napredovanje v družbo znanja

Razširjen in trdovraten problem učnih težav in šolske neuspešnosti ima torej daljnosežne posledice, tako za posameznikovo funkcioniranje in kakovost življenja kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti. Zmožnost vplivanja na sposobnost učenja in spoprijemanja s šolskimi zahtevami pomeni tudi zmožnost odstranjevanja ene izmed ovir k človeškemu razvoju in omogočanje polnejše realizacije človeških potencialov. Zato je iskanje učinkovitih sredstev za boj z učno neuspešnostjo in spodbujanje šolske uspešnosti po mnenju številnih strokovnjakov (Kovacs, 1998) prednostna naloga za sodobno šolsko politiko.

LITERATURA

- Adelman, H. S., Taylor, I. (1986). Summary of the Survey of Fundamental Concerns Confronting the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 19, No. 7, pp. 391–393.
- Barle, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje učne neuspešnosti. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 86–88.
- Bečaj, J. (1998). Šola in duševno zdravje otrok. Prispevek na Prvi nacionalni konferenci o promociji duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana, 15.–16. maj 1998
- Bergant, K. (ur.), Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Knaflič, L., Mirčeva, J., Možina, E. (2001). *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kos, A. (1998). Mednarodni kongres v Stockholmu: Otroški psihiatri o šoli. *Šolski razgledi*, št. 13, 7. september.
- Kovacs, Karen (1998): »Preventing Failure at School,« *OECD Observer No. 214*, October/ November.
- Magajna, L. (1997). *Učne težave specifične in nespecifične narave*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
- Magajna, L. (1999a). »Preprečevanje učne neuspešnosti: problemi, pristopi in pomen za varovanje duševnega zdravja«. *Prva nacionalna konferenca o duševnem zdravju otrok in mladostnikov*. Ljubljana, 16.–17. 4. 1998.
- Magajna, L. (1999b). »Preprečevanje učne neuspešnosti kot varovalni dejavnik duševnega zdravja«. *Prva nacionalna konferenca o duševnem zdravju otrok in mladostnikov*. Ljubljana, 16.–17. 4. 1998.

- Magajna, L., Gradišar, A. (2002). Kritični dejavniki šolske neuspešnosti pri prehodu iz razrednega na predmetni pouk. V: Bergant, K. (ur.), Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 54–61.
- Magajna, L., Gradišar, A., Knaflič, L., Mesarič, V., Pečjak, S., Pust, N. *Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktivni pristop (kognicija, metakognicija in motivacija)*. Zaključno poročilo o realizaciji projekta (1997–1999). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Republika Slovenija Ministrstvo za šolstvo in šport: Urad RS za šolstvo, 1999.
- Magajna, L., Kavkler M., Gradišar, A., Galeša, M., Jelenc, Z. (2004). *Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih: mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti (sekundarna analiza mednarodne raziskave pismenosti odraslih): raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra, 2004.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: »Učne težave v osnovni šoli«*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Makarovič, K., Vodopivec, M., Kos, A., Žižmond, A. (1994). *Epidemiologija na področju varstva duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Raziskovalna naloga. Ljubljana: Svetovalni center.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V: Bergant, K. (ur.), Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 48–53.
- Mikuš Kos, A. (2006). Kaj je Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše prispeval k varovanju duševnega zdravja otrok v skupnosti. V: Andolšek, I. (ur.), Končnik Goršič, N. (ur.), Brišar Slana, Ž. (ur.). *Mozaik našega delovanja: zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana: 50 let: 1955–2005*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 120–145.
- Možina, E., Emeršič, B., Knaflič, L., Radovan, M., Vehovar, V. (1999). Mednarodna raziskava pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey). *Nacionalna raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju*. Tehnično poročilo (Technical Report). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- National Center for Educational Statistics (1996). *Digest of educational statistics 1996*. Washington, DC: GPO.
- Natriello, G., McDill, E. L., & Pallas, A. M. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York: Teachers College Press.
- OECD and Statistic Canada (2000) *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Organization for economic co-operation and development Statistic Canada.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Overcoming Failure at School*, Paris: OECD.

- Piciga, D. (2002). Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v Republiki Sloveniji – sistemski in vsebinski vidiki. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 42–47.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report* for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16–18.
- Tomori, M. in sod. (1998). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana: Psihiatrična klinika, .
- Ule, M., Renner, T., Čeplak, M. M., Tivadar, B. (2000) *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Aristej. Str. 48.
- Zaviršek, D., Škerjanc, J. (2000) Analiza položaja izključenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjševanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. Poročilo o raziskavi. *Socialno delo*. Letnik 39, št. 6.

UČNE TEŽAVE KOT POSEBNE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE POTREBE – OPREDELITEV, RAZSEŽNOST IN PODSKUPINE UČNIH TEŽAV

Marija Kavkler, Lidija Magajna

Opredelitev in zastopanost otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v populaciji

Opredelitev učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami je krovni termin, ki vključuje 20–25 % populacije vseh učencev. Pri otrocih s posebnimi potrebami moramo vedno upoštevati, da se njihove posebne potrebe razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih. V skupini otrok s posebnimi potrebami je največ otrok z učnimi težavami, tako splošnimi kot specifičnimi in sicer 20 % šolajoče populacije. Termin splošne učne težave opredeljuje učne težave, ki se pojavljajo pri večini predmetov, specifične učne težave ali specifične motnje učenja pa so vezane na eno od področij učenja, kot je branje, pisanje, računanje, pravopis itd. Med učenci z učnimi težavami je okrog 10 % učencev, ki imajo specifične učne težave in od teh jih je le 2–4 % v šolajoči populaciji tistih, ki imajo izrazite specifične učne težave ali primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Definicije posebnih potreb in število definiranih podskupin otrok s posebnimi potrebami (OPP) se po evropskih državah razlikujejo. Nekatere države definirajo le eno ali dve podskupini OPP (npr. Danska), druge pa imajo več kot 10 podskupin OPP (npr. Poljska), večina držav pa navaja 6–10 podskupin OPP, razen Liechtensteina, kjer ne definirajo podskupin OPP, ampak le vrsto pomoči, ki jo OPP potrebujejo. V slovenskem Zakonu o osnovni šoli (1996) je naštetih 9 podskupin OPP, če pa prištejemo še skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki je dodana v *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000), imamo 10 podskupin OPP. V *Zakonu o OŠ* so v skupino otrok s posebnimi potrebami vključeni tudi otroci z učnimi težavami, v *Zakonu o usmerjanju OPP* pa je vključen le manjši del otrok z učnimi težavami, in sicer otroci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Razlike med evropskimi državami so pogojene z administrativnimi, finančnimi in postopkovnimi pogoji (Special Needs Education in Europe 2003).

Učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami:

- imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki zahtevajo posebno obravnavo
- so deležni vzgojno-izobraževalne obravnave, ki se po kakovosti in količini pomembno razlikuje od povprečne učne pomoči, ki so je deležni vrstniki v šoli in
- imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki jim onemogočajo rabo učnih gradiv in učnih ter tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo vrstniki (Lewis in Doorlag 1987).

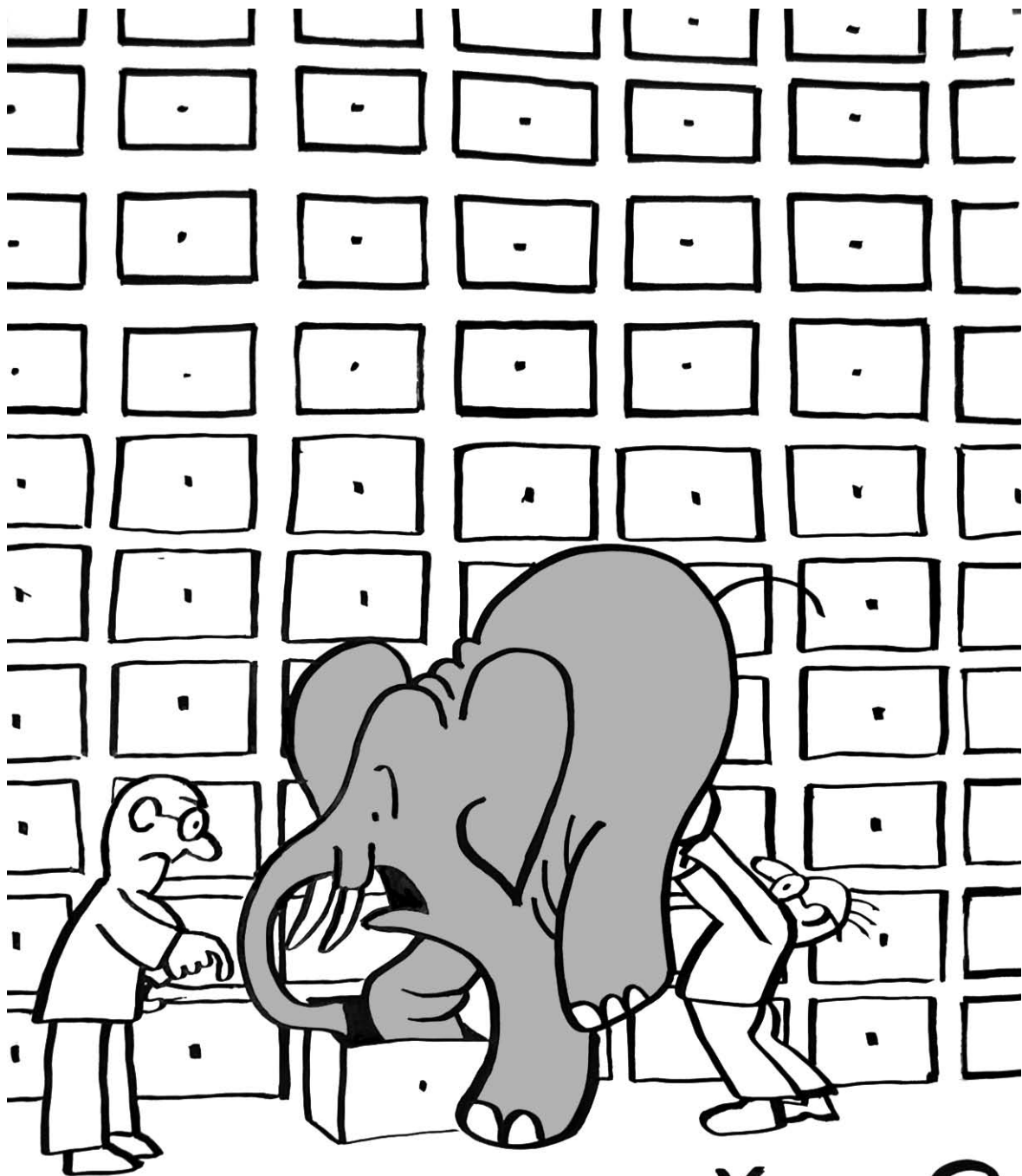
Po *Zakonu o osnovni šoli* (1996) so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

Nekatere države (Kanada, ZDA, Velika Britanija itd.), ne pa tudi Slovenija, vključujejo v skupino učencev s težavami pri učenju (*»learning difficulties«*) tudi učence z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi. Zato je treba pri branju strokovne literature upoštevati, da npr. v Veliki Britaniji kontinuum učnih težav (*»learning difficulties«*) obsega:

- *Lažje učne težave*, ki jih opredeljujejo nižji izobraževalni dosežki pri vseh oblikah ocenjevanja znanj, težave pri doseganju veščin s področja pismenosti, težave pri usvajanju abstraktnih znanj in generalizaciji, govorno jezikovne težave, težave na področju socialno-emocionalnega razvoja. Težave so lahko prisotne na vseh ali le nekaterih naštetih področjih.
- *Zmerne učne težave*, ki so lahko pogojene s podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi (nižje od IQ 80) ali takimi govorno jezikovnimi sposobnostmi in veščinami branja, pisanja ter računanja, ki otroku onemogočajo, da bi napredoval v skladu s svojimi intelektualnimi potenciali.
- *Izrazite učne težave*, ki so pogojene z intelektualnimi sposobnostmi (IQ je 70 ali manj) in izrazitimi govorno jezikovnimi motnjami ter tako izrazitimi težavami pri usvajanju veščin branja, pisanja in računanja, da je otroku onemogočeno učenje v programih z enakovrednim standardom znanja (Code of Practice, department for Education and Employment, 2000, po Frederickson in Cline, 2002).

Zastopanost otrok z izrazitimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v populaciji

Iz podatkov evropskih držav (European Agency and Eurydice Network) je za leta od 1999 do 2001 razvidno, da navajajo zelo različne deleže zastopanosti otrok s posebnimi potrebami v populaciji šolajočih se otrok, in sicer v razponu od 17,8 % na Finskem (vsi otroci, ki potrebujejo pomoč v času šolanja) do 0,9 % v Grčiji. Za Slovenijo je naveden podatek 4,7 % (za leto 2000, ko večina otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja še ni bilo usmer-



VSE V PREDALČKE ?

janih). Od deleža celotne populacije otrok s posebnimi potrebami po državah je odvzet delež otrok s posebnimi potrebami, ki se šolajo v segregiranih oblikah izobraževanja, in sicer v razponu od manj kot 1 % (Norveška, Grčija itd.) do več kot 4 % (npr. Švica 6 %). Podatka za Slovenijo ni. Razlike v ustanovah, kjer se šolajo OPP, so pogojene z zgodovino inkluzivne politike v posamezni evropski državi.

Opredelitev in podskupine učencev z učnimi težavami

Ekosistemska definicija težav v procesu učenja navaja, da težave v procesu učenja nastanejo takrat, kadar v procesu učenja manjka eden ali več pomembnih elementov ekosistema, ki vplivajo na učenca (Bartoli, 1990). Kompleksni biološki, socialni, družinski, kognitivni, lingvistični, kulturni, zgodovinski, ekonomski in politični dejavniki oblikujejo ekosistem, ki vpliva na učinkovito učenje vsakega učenca. Interakcija bioloških in kulturnih sistemov ter podsistemov vsakega posameznika, relacij med učenci ter med učencem, družino, šolo, družbeno skupnostjo in kulturo ter načinom povezovanja vseh sistemov in podsistemov v celoto vpliva na proces učenja. Uspešnost pri učenju je odvisna od vseh udeležencev ekosistema in ne le od učenca. Učenec pa s svojimi značilnostmi vselej oblikuje interakcije med njim in drugimi.

Lerner (2003) definira **otroke z učnimi težavami** kot heterogeno skupino otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti.

Učne težave se kot pojav razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje. Skupina učencev, dijakov, študentov in odraslih z učnimi težavami je zato zelo raznolika. Pri nekaterih se težave pojavljajo le pri enem ali dveh predmetih, drugi so neuspešni pri večini predmetov. Težave so lahko prisotne že pred vstopom v šolo (pretirana nemirnost in beganje od ene dejavnosti k drugi, pomanjkanje interesa za poslušanje pravljic). Lahko nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma (npr. nenaden porast anksioznosti ob začetnem neuspehu pri novem, strogem in nerazumevajočem učitelju itd.). Nekatere vrste učnih težav so prehodne (upad storilnosti po kratkotrajnem, intenzivnem stresu, prilagajanje na novo situacijo itd.). Druge pa posameznika ovirajo dlje časa ali vse življenje (nekatero težje oblike specifičnih učnih težav).

Učna neuspešnost je lahko le **relativna**. Učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti. O **absolutnem** učnem neuspehu pa govori v primerih, ko učne težave pripeljejo do negativnih ocen ali ponavljanja razreda.

Če je povprečno ali nadpovprečno nadarjen otrok, mladostnik ali odrasel učno neuspešen, je treba ločevati med dvema različnima vrstama problemov: **splošnimi** in **specifičnimi** učnimi težavami (Lewis in Doorlag 1987).

Splošne ali nespecifične učne težave

Usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin je lahko ovirano in kot posledica tega storilnost znižana zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in večkulturnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), nekaterih notranjih dejavnikov (splošno upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.). Te vrste težav sodijo med **splošne ali nespecifične učne težave** (Magajna, 2000). Pri **storilnostno podpovprečnih** (»underachievers«) otrocih, mladostnikih ali odraslih so potenciali (zmogljivosti) na različnih področjih učenja ustrezni, vendar njihovi rezultati ali njihovo izvajanje iz različnih razlogov ne dosega teh potencialov.

Specifične učne težave

Izraz specifične učne težave je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Tem težavam je skupno, da so »notranje narave«, **nevrolško pogojene**. Domnevno so posledica (subtilnih) motenj v delovanju osrednjega živčevja, ki vplivajo na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Specifične motnje učenja lahko izhajajo iz genetične variacije, nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v predin poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, ki imajo za posledico nevrolško oviranost.

Sodobna literatura (Wood, Grigorenko, 2001) navaja številne dokaze o genetični nagnjenosti (predispoziciji) pri razvojni disleksiji, motnjah pozornosti s hiperaktivnostjo in razvojni diskalkuliji. Dokaze o dednosti razvojne disleksije (ali vsaj nekaterih njenih oblik) so prispevale študije dvojčkov, študije družinskih članov oseb z razvojno disleksijo in molekularno-genetične študije.

Pogostost specifičnih učnih težav v populaciji je odvisna od vrste dejavnikov: kriterijev in postopkov ocenjevanja, specifičnih značilnosti posameznega jezika in pisave, tehnološke razvitosti in zahtev po ravni pismenosti itd. Ocene pogostosti posameznih vrst motenj tako variirajo pri specifičnih motnjah branja od 2 % do 10 %. Težjo obliko specifičnih motenj učenja, imenovano tudi »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« ima približno 2–3 % otrok v šolski populaciji. Otroci s težjo obliko specifičnih motenj učenja po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000) sodijo v skupino **otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**.

Te specifične motnje v predelovanju informacij oziroma specifični primanjkljaji imajo za posledico razhajanje med dejanskimi dosežki posameznika na določenem področju učenja (npr. pri branju posameznih besed, računanju, itd.) in njegovo siceršnjo zmožnostjo učenja in dosežki na drugih področjih tudi v primerih, ko je motiviran in ima ustrezne priložnosti za učenje. Pri učencu z razvojno disleksijo (specifičnimi motnjami branja) je tako lahko

moteno predelovanje zaporedij simbolov. Čeprav bo zmožen hitro dojeti bistvo sporočila, povezati informacije z izkušnjami v neko smiselno in uporabno celoto, bodo nekatere običajne besede v njegovih pisnih izdelkih še po dolгих letih učenja vsebovale napačno zaporedje črk.

Kljub raznolikosti načinov pojavljanja pa imajo specifične učne težave nekatere **skupne značilnosti**. Kažejo se z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na kateremkoli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Med najpomembnejše značilnosti spada njihova notranja pogojenost. Otroci, mladostniki in odrasli s specifičnimi motnjami učenja imajo zaradi različnih **nevrofizioloških** ali **nevropsiholoških vzrokov** težave pri predelovanju določenih vrst informacij, kar vpliva na njihovo zmožnost razlaganja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij. Težave pri interpretaciji in integraciji določenih vrst informacij (npr. težave pri povezovanju glasov v zaporedja, zaznavanju skupine grafemov kot vizualne celote, razločevanju likov od ozadja, itd.) lahko močno ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin (branja, pisanja, računanja) kljub ustreznim umskim sposobnostim, delovnim navadam in spodbudam v okolju, dobremu vidu, sluhu in motoriki ter odsotnosti čustvenih motenj. Tudi delaven in vztrajen otrok, ki je umsko nadpovprečno sposoben in živi v urejenem in spodbudnem okolju bo zaradi izrazitih specifičnih motenj branja ali pisanja počasi napredoval pri nekaterih dejavnostih in kljub obsežnim vajam tudi v srednji šoli nepravilno zapisoval nekatere običajne besede, bral počasi in z zavestnim naporom ali potreboval več časa za priklic neke informacije.

Področje specifičnih motenj učenja se še vedno ukvarja z nerešenimi **problemi definicije** in polemikami o tem, kateri modeli identifikacije so najbolj ustrezni, veljavni in izvedljivi (Fletcher in sod., 2007). Specifične motnje učenja je težko definirati, ker kot konstrukt predstavljajo latentno spremenljivko, ki je ni možno opazovati. Definiranje otežuje tudi nadaljnja značilnost SUT, da se razprostirajo na kontinuumu od blažjih do težjih in tako nimamo opravka z dihotomnima kategorijama z jasno točko razmejitve. Zato je bil kot najbolj primeren za uporabo v našem prostoru (Magajna, Kavkler, 2002; Magajna, 2002) predlagan **večnivojski sistem** (Kavale, Forness 2000), ki skuša zajeti kompleksno in mnogostransko naravo teh motenj z uporabo **petstopenjske hierarhične metode**. Model pri **ocenjevanju** in postavljanju diagnoze specifičnih učnih težav kot kriterije postavlja: razhajanje med siceršnjo ravniyo sposobnosti in dosežki na določenih področjih, obsežne in izrazite težave pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah, slabšo učno učinkovitost ali moten tempo dela, pa tudi prisotnost značilnih motenj določenih procesov, ki so pomembni za usvajanje šolskih veščin (pozornosti, jezikovnega predelovanja, delovnega spomina, prostorskega predstavljanja, itd.). Za postavljanje diagnoze specifičnih učnih težav je kot primarne vzroke težav treba izključiti predvsem okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene motnje in sociokulturno prikrajšanost.

Specifične učne težave se kot primanjkljaji na posameznih področjih učenja med šolanjem kažejo na različne načine in prizadenejo mnoge vidike posameznikovega življenja (šolanje

ali delo, življenjski ritem in odnose v družinskem in širšem socialnem okolju). Nekatere specifične motnje ovirajo posameznika le v določenem obdobju šolanja in pri določenih dejavnostih (npr. na začetni stopnji usvajanja branja in pisanja), druge vse življenje otežujejo uresničevanje izobrazbenih, poklicnih in življenjskih ciljev posameznika (Končnik Goršič, Kavkler, 2002; Magajna, 2002). Nekateri učenci imajo več primanjkljajev, ki se med sabo prekrivajo; pri drugih pa so primanjkljaji izrazito izolirani in le malo vplivajo na druga področja njihovega življenja. Izraziti primanjkljaji na področju pozornosti in kontrole nad vedenjem se bodo odražali na mnogih področjih otrokovega življenja. Izrazite motnje v predelovanju glasov pri pisnem sporazumevanju pa bodo posameznika ovirale le na ožjih področjih pisnega sporazumevanja. Neuspehi zaradi specifičnih primanjkljajev pogosto povzročajo doživljanje frustracije, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo šibkih področij.

Učenci z učnimi težavami po *Zakonu o osnovni šoli* – glavne podskupine

Glavni namen uvrstitve učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami je povečanje zavedanja problemov in rizičnosti te skupine v šolskem okolju ter predvsem možnosti pravočasne pomoči in prilagoditev, ki bodo preprečile poglobljanje neuspešnosti in osip ter omogočile premagovanje notranjih in zunanjih ovir pri učnem napredovanju. Za učenca z učnimi težavami se ne predvideva individualiziranega izobraževalnega programa, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja (prilagajanju metod in oblik dela, dopolnilnega pouka ter drugih oblik individualne in skupinske pomoči, *Zakon o osnovni šoli*, 1996, 12. člen).

Skupino učencev, ki imajo učne težave in so upravičeni do pomoči po *Zakonu o osnovni šoli*, sestavljajo naslednje podskupine (Magajna in sod. 2008):

- **učenci, ki se počasneje učijo** (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolno raven, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);
- **učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo** (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- učenci, ki zaradi **kulturne in ekonomske prikrajšanosti** (revni) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- učenci, ki so deležni **pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja** (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju;

- učenci, katerih učne težave so posledica **neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem** (npr.: splošna nezrelost, opozicionalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.);
- učenci s **čustveno pogojenimi težavami** pri učenju (npr.: strah pred neuspehom, potrlost itd.);
- učenci, katerih učne težave so posledica **pomanjkljive motivacije in samoregulacije** (npr.: slabo organizirani otroci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in nadziranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom itd.);
- učenci, katerih učne težave so posledica **blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/brez hiperaktivnosti ali blažjih do zmernih specifičnih govorno jezikovnih motenj**.

Z vidika skrbi šole na področju učnih težav je pomembno, da se ne pozabi na vse tiste učence, pri katerih so **primanjkljaji, ovire oziroma motnje na področju vida, sluha, govora ali motorike prisotni v blažji obliki**. Ti učenci niso usmerjeni, ker zaradi svojega blagega primanjkljaja ne potrebujejo individualiziranega programa. Prav pa je, da so učitelji nanje pozorni in da so tudi ti učenci deležni ustrezne prilagoditve pedagoškega okolja, če jo potrebujejo.

LITERATURA

- Bartoli, J. S. (1990) On Defining Learning and Disability: Exploring the Ecology. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 23. No. 10, pp. 628–631.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. NY: The Guilford Press.
- Frederickson, N., Cline, T. (2002). Code of Practice. Department for Education and Employment. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a textbook*. Philadelphia: Open University Press.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 33, No. 3, pp. 239–256.
- Končnik Goršič, N., Kavkler, M., (ur.) (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov, prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Lerner, J. (2003) *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lewis, R. B., Doorlag, D. H. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*. London: Merrill Publishing Company.
- Magajna, L. (2000). Učne težave, specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – problem usmeritve v teoriji in praksi. V: Destovnik, K. (ur.), Kralj, S. (ur.). *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok*

- s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta, str. 49–56.
- Magajna, L. (2002). Razumeti učne težave. *Didakta*, marec 2002, letn. 11, št. 63, str. 22–25.
- Magajna, L., Kavkler, M. (2002). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). V: Kavkler, M. (ur.). *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*: [zbornik prispevkov za konferenco]. Trzin: Different; Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo, str. 3–6.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Special Needs Education in Europe* (2003). Thematic Publication. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Šolska zakonodaja I* (1996). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Wood, F. B., Grigorenko, E. L. (2001). Emerging Issues in the Genetics of Dyslexia: A Methodological Preview. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 34, No. 6, pp. 503–11.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Uradni list RS, št. 54/00.

NOVE PARADIGME, NOVE PERSPEKTIVE

SPREMEMBA PARADIGME PRI RAZISKOVANJU IN OBRAVNAVI SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV: OD OSREDOTOČANJA NA PRIMANJKLJAJE K MODELU RIZIČNOST-REZILIENTNOST

Lidija Magajna

Zakaj je preučevanje rezilientnosti pomembno za področje specifičnih motenj učenja

Specifične učne težave ovirajo usvajanje pomembnih šolskih veščin in prilagajanje na različne zahteve domačega, šolskega in širšega okolja ter povzročajo dodatne obremenitve in stiske na čustvenem in socialnem področju. Zato lahko prisotnost specifičnih motenj učenja prištevamo k dejavnikom tveganja za razvoj učne neuspešnosti in kasnejših problemov poklicnega in življenjskega prilagajanja.

Številne študije pa so pokazale velike individualne razlike v šolski uspešnosti, zmožnosti prilagajanja in poklicnem funkcioniranju otrok, mladostnikov in odraslih s specifičnimi učnimi težavami. Mnogi posamezniki se kljub izrazitim težavam na nekaterih področjih učenja v šoli ali poklicnem življenju uspešno spoprijemajo s številnimi izzivi in omejitvami, ki so posledica vztrajanja različnih specifičnih primanjkljajev. Drugi pa imajo pri prilagajanju na posameznih ali na več področjih izrazite težave in se njihove težave v odrasli dobi stopnjujejo v smeri socialne izključenosti, ekonomske ali izobrazbene prikrajšanosti, brezposelnosti in različnih psihopatoloških pojavov.

Pomembne podatke o dejavnikih, ki odločilno vplivajo na različne izide in funkcioniranje na posameznih področjih, so prispevali:

- izidi **longitudinalnih raziskav** oseb, ki so bile kot otroci ali mladostniki obravnavane zaradi specifičnim motenj učenja (Higgins, Goldberg, 2005)
- spoznanja poglobljenih **kvalitativnih študij uspešnih odraslih** (Gerber in sod. 1997) in
- preučevanja učencev s SUT, ki so kljub težavam **učno uspešni** (Meltzer in sod., 2004).

K ozaveščanju pomena učinkov medsebojnega delovanja in kopičenja različno delujočih vplivov na bolj ali manj ugoden izid so pomembno prispevale tudi raziskave o **rizičnih in varovalnih dejavnikih**. Pomembne empirične ugotovitve, ki so nakazale nove možnosti načrtovanja pomoči, izhajajo tudi iz preučevanj **notranjih in zunanjih procesov**, ki pomagajo graditi in krepiti rezilientnost ter omiliti vpliv neuspeha pri učencih z učnimi težavami (Tur Kaspas in Weisel, 2004; Stone, 2004).

Vse te ugotovitve so skupaj z razočaranjem ob pomanjkanju dokazov o učinkovitosti nekaterih klasičnih načinov privedle do **spremembe paradigme** na področju raziskovanja in obravnavanja specifičnih učnih težav. Spremembe vključujejo predvsem premik od predhodnega **modela deficitov**, za katerega je značilno osredotočanje na primanjkljaje, k pristopom **perspektive moči** in **modelu rizičnost-rezilientnost**, ki poudarja tudi preučevanje močnih področij in dejavnikov uspešnosti (Margalit, 2004; Meltzer, 2004). Paradigma rezilientnosti se je izkazala kot zelo uporabna ravno pri razlagi teh individualnih razlik v prilagajanju. Omogočila je boljše razumevanje dejavnikov in procesov, ki spodbujajo ali zavirajo posameznike pri razvoju njihovih potencialov.

Pojmovanje rezilientnosti

Ali je rezilientnost posebna zmožnost, osebnostna poteza ali proces? Pri definiranju rezilientnosti se v strokovni literaturi pojavljajo nekatera soglasja in razhajanja, zasledimo pa lahko tudi pomembne razvojne premike v razumevanju tega pojma. Sam izraz »*rezilientnost*«, ki pomeni prožnost ali elastičnost, se nanaša na zmožnost vračanja v ustrezno stanje ob delovanju pritiskov in obremenitev.

Avtorji prvih raziskav tega področja (Garmezy, 1974; Garmezy in Rutter, 1983; Rutter, 1987) so »*rezilientnost*« definirali kot niz kvalitativnih, ki spodbujajo proces uspešnega prilagajanja in izboljšanja (preobrazbe) kljub prisotnosti dejavnikov tveganja, težav ali neugodnih okoliščin. Potreba po novi orientaciji je izhajala iz nakopičenih dokazov raziskav o možnosti premagovanja pomembnih neugodnih vplivov in prisotnosti pozitivnih izidov v kasnejšem življenju. V teh zgodnjih študijah so rezilientnost pojmovali kot neko »**izredno zmožnost**«, kot **potezo**, ki jo imajo le redki posamezniki. Ta zmožnost naj bi posamezniku omogočala, da se zoperstavlja neugodnim okoliščinam in se uspešno prilagaja na spremenjene zahteve. Koncept rezilientnosti se torej razlikuje od drugih terminov, kot je npr. splošna pozitivna adaptacija ali kompetentnost, ker poleg pozitivnega izida in učinkovitega funkcioniranja vključuje tudi prisotnost neugodnih okoliščin ali številnih pomembnih dejavnikov tveganja. Zmožnost rezilientnosti in samospoštovanje so v teh zgodnjih študijah razvoja rizičnih posameznikov, ki so doživljali travmatične izkušnje ali življenje v zelo težavnih okoliščinah, šteli za pomembna dejavnika, ki omogočata, da bo nadaljnji razvoj teh posameznikov kljub temu potekal v smeri produktivne in duševno zdrave osebnosti.

Vendar pa lahko pojmovanje rezilientnosti kot osebnostne poteze vodi v obtoževanje žrtve (Schoon, 2006) in pripisovanje krivde za morebiten neugoden izid pomanjkanju njene psi-

hične odpornosti, notranje moči itd. Prilagojeno odzivanje in potek razvoja posameznika, ki se znajde v zelo neugodnih okoliščinah, sta zelo odvisna tudi od **sociokulturnega konteksta**. Procesi in interakcije iz **družinskega** in **širšega okolja** močno vplivajo na dinamiko nadaljnjega odzivanja in prilagajanja v neugodnih okoliščinah, zato sta tako pojmovanje kot raziskovanje rezilientnosti doživela pomembne spremembe.

V sodobnejših raziskavah (Schoon, 2006; Margalit in Idan, 2004) prevladuje stališče, da rezilientnost ni neka izredna prirojena lastnost, temveč nastaja iz »vsakodnevne magije« običajnih normativnih človeških virov, iz običajnih procesov prilagajanja (Masten, 2001). Rezilientnost lahko pojmujeemo tudi kot pozitiven in nepričakovan izid, za katerega so značilni posebni vzorci funkcionalnega vedenja, ki se pojavijo kljub prisotnosti dejavnikov tveganja. Nekateri raziskovalci rezilientnost pojmujejo kot **dinamičen proces adaptacije**, ki vključuje interakcije med vrsto rizičnih in varovalnih dejavnikov. Opisane spremembe v pojmovanju imajo pomembne implikacije tako za rizične posameznike kot tudi za planiranje intervencij.

Kritičen teoretičen premik od pojmovanja rezilientnosti kot poteze k pojmovanju rezilientnosti kot dinamičnega konstrukta je pomembno vplival na nadaljnje preučevanje. Raziskave, ki so rezilientnost pojmovala kot osebno potezo, so se osredotočale na pozitivne in normativne izide ob prisotnosti različnih rizičnih dejavnikov in težavnih okoliščin. Pojmovanje rezilientnosti kot dinamičnega konstrukta pa je pomenilo spremembo usmerjenosti pri raziskovanju. Raziskovalci so se začeli osredotočati na **preučevanje procesov prilagajanja** v okoliščinah, ki vključujejo širok razpon rizičnih in varovalnih dejavnikov ter na **iskanje virov notranje energije** in **zunanjih dejavnikov, ki dajejo energijo**.

Pomen sodobnih raziskav specifičnih motenj učenja v okviru modela rizičnost-rezilientnost

Spremembo paradigme od modela deficitov k modelu rezilientnosti so kot usmeritev številni raziskovalci na področju duševnega zdravja uporabljali že vrsto let, na področju specifičnih motenj učenja pa so jo začeli uporabljati šele pred kratkim. Raziskovalci na področju specifičnih motenj učenja so se osredotočali predvsem na socialno in šolsko rezilientnost. Zanimale so jih spremembe rezilientnosti s starostjo in stopnjo šolanja, povezanost rezilientnosti z različnimi vidiki motivacije in samopodobe pa tudi vpliv vzgojno-izobraževalnih dejavnikov na rezilientnost. Podrobneje so skušali osvetliti, kako razvoj rezilientnosti spodbujajo ali zavirajo ustrezni ali neustrezni načini poučevanja, skladnost med percepcijami učiteljev, staršev in dijakov ter različni drugi dejavniki v šolskem okolju, ki oblikujejo odnose med učenci in učitelji.

Chapman, Tunmer in Prochnow (2004) so se v svoji longitudinalni raziskavi osredotočali na **samopercepcije** 5–7 letnih **šibkih bralcev** v Novi Zelandiji. Ugotovitve študije dokazujejo, da otroci z zaostankom v branju že zelo zgodaj (v prvem ali drugem razredu osnovne

šole) razvijejo negativno bralno in šolsko samopodobo, prav tako pa tudi negativna prepričanja o svoji učinkovitosti. Verjamejo, da so manj učinkoviti in imajo slabšo učno in bralno samopodobo. Učitelji so nato ocenili, da ti otroci kažejo znake vedenjskih problemov. Avtorji študije so se spraševali, kakšni so učinki neustrezne pomoči ali **neustreznih načinov poučevanja** na nadaljnji razvoj šibkih bralcev. V Novi Zelandiji je v uporabi »pristop celostnega jezika«, ki ne vključuje sintetično-analitične metode, uporaba te metode pa je za napredovanje šibkih bralcev nujno potrebna. Neustrezna pomoč in korekcija ter opiranje na kurikulum celostnega jezika, ki ne vključuje sintetično-analitične metode, po ugotovitvah avtorjev povečuje rizičnost in celo zavira razvoj rezilientnosti pri šibkih bralcih. Avtorji so s preučevanjem opisanih problemov skušali dokazati in opozoriti, da lahko šola z napačnimi pedagoškimi pristopi in neustreznimi načini poučevanja pri populaciji z določenimi šibkostmi razvoj rezilientnosti celo sistematično zavira.

Kako se rezilientnost spreminja s **starostjo** in **stopnjo šolanja**? Večletne raziskave Meltzer in njenih sodelavcev (2004) o vlogi truda in uporabe sistematičnih strategij ter zaznavanju sebe pri različno starih učencih s SUT so pokazale pomembne razlike glede na starost. Mlajši učenci s SUT (8–11 let) so poročali, da se zelo trudijo in veliko delajo, ne glede na to, ali so sebe presojali kot dobre ali slabe učence. Starejši učenci s SUT na predmetni stopnji (11–15 let) pa so se razdelili v dve skupini: skupino, ki sebe presoja kot dobre učence, ima pozitivno samopodobo, se zelo trudi in je uspešna, in drugo skupino, ki sebe vidi kot šibke (slabe učence) in poroča, da se le malo trudi ter začenja v tem obdobju že razvijati znake naučne nemoči. Ugotovitve so pokazale vzajemno delovanje in krožni odnos med zaznavanjem lastnega šolskega funkcioniranja pri učencih, vlaganjem truda in uporabo strategij.

Tur Kaspas in Weisel (2004) sta v svoji študiji identificirali **negativne učinke diagnostičnih oznak** na pripisovanja učiteljev, povezana z vzroki šolskih težav dijakov z nizkimi dosežki. Avtorici sta ugotovili, da tisti učitelji, ki imajo stike in delajo z učenci v posebnih razredih, kažejo manj stereotipne percepcije svojih učencev. Tovrstne ugotovitve nakazujejo potrebo po nadaljnjem obsežnejšem raziskovanju dejavnikov v šolskem okolju, ki oblikujejo odnose med učenci in učitelji in posledično vplive na rezilientnost učencev.

Stone (2004) je preučeval **skladnost med percepcijami učiteljev, staršev in dijakov** v srednji šoli. Ugotovitve študije kažejo zanimiv razlikovalen (diferencialen) učinek za učence s specifičnimi motnjami učenja. Pri skupini učencev s specifičnimi motnjami učenja je bila edini pomembni napovednik splošne samopodobe podpora staršev, medtem ko je bil tako imenovani suport koordinatorja primerov specialne edukacije (menedžerja primerov) edini napovednik šolske samopodobe. Zanimivo je, da so bili vplivi pri kontrolni skupini srednješolcev brez specifičnih motenj učenja drugačni. Pri tej skupini sta bila pomemben napovednik splošne samopodobe podpora staršev in podpora vrstnikov. Podpora vrstnikov pa je bila edini prediktor šolske samopodobe.

Pomemben vidik, ki lahko povečuje rizičnost in ovira razvoj rezilientnosti je **sopojavljanje (komorbidnost) problemov**. Wiener (2004) je s sodelavci dokazala, da otroci s problemi na področju učenja in pozornosti kažejo slabšo šolsko samopodobo, nižje samospoštovanje in

so bolj rizični za razvoj depresivnosti. Učenci s komorbidnimi problemi so tako bolj rizični; verjetnost, da bodo razvili rezilientno umsko naravnost, je pri tej skupini manjša kot pri učencih s specifičnimi učnimi težavami brez komorbidnih težav.

Margalit in Idan (2004) sta na osnovi preučevanj študij rezilientnosti pri učencih s specifičnimi motnjami učenja ugotovila, da vsaka izmed študij **eksplorira določene vire upanja** pri učencih. Vse te študije so se delno bolj osredotočale na dinamične procese kot na osebnostne poteze. Avtorici sta razložili pomembne aplikacije **teorije upanja** na naše razumevanje rezilientnosti pri učencih z motnjami učenja. Margalit se je posvetila tudi razvijanju programov pomoči za učence s specifičnimi učnimi težavami, ki vodijo do učinkovitejših načinov razmišljanja in vedenja (pričakovanja uspeha, strateškega pristopa, vlaganje truda itd.).

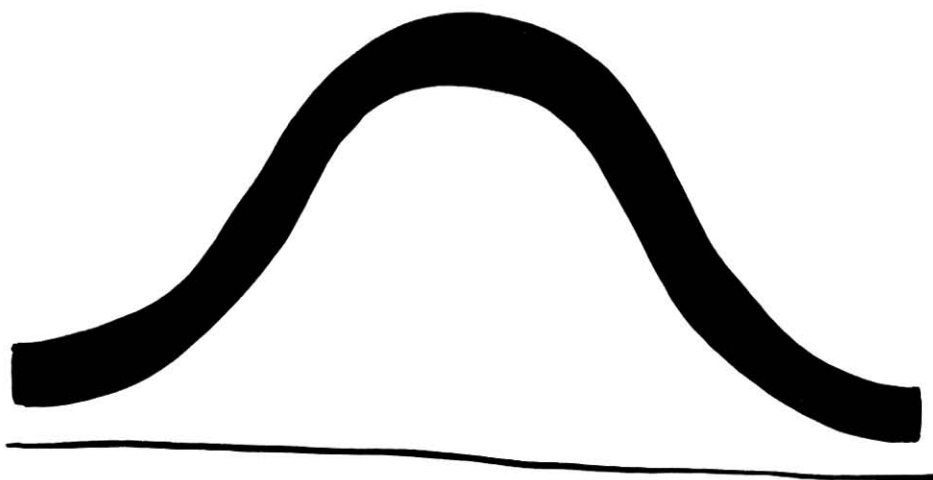
Avtorici (Margalit, Idan, 2004) nakazujeta potrebo po vsestranskih, večdimenzionalnih raziskavah, ki bi identificirale podskupine rezilientnih in nerezilientnih učencev, ko tudi obsežnih longitudinalnih raziskavah, ki bi nudile vpogled v razvojni proces, pa tudi v notranje in zunanje dejavnike, ki vplivajo tako na samopercepcije učencev kot tudi na njihovo rezilientnost. Bodoče raziskave bodo izboljšale razumevanje kompleksnih in medsebojno povezanih dejavnikov, ki vplivajo na to, ali učenci razvijejo rezilientno naravnost, ki jim pomaga premagati vpliv (udarec) specifičnih motenj pri učenju. Tako razumevanje bo pomagalo tako učiteljem kot tudi staršem, da bodo lahko spodbujali rezilientnost pri učencih in izboljšali dolgotrajne izide za učence s specifičnimi motnjami učenja.

Varovalni dejavniki pri otrocih, mladostnikih in odraslih s specifičnimi učnimi težavami

Obstoj motnje učenja, kombiniran s pomembnimi stresorji v družini, šoli in skupnosti, posameznika s specifičnimi učnimi težavami postavi v stanje povečanega tveganja za negativne čustvene, družinske in socialne izide. Odkrivanje dejavnikov, ki so povezani s tveganjem in rezilientnostjo (odpornostjo) pri skupini učencev s specifičnimi učnimi težavami, omogoča, da pomembno olajšamo prilagajanje tistih posameznikov, ki doživljajo resnejše probleme. Za razumevanje medsebojnih vplivov med značilnostmi učencev, pogoji rizičnosti in šolskimi praksami pa so potrebne še nadaljnje raziskave.

Varovalni dejavniki in procesi spreminjajo v ugodno smer odgovor na ogrožajoče dejavnike in procese, oziroma dejavnike tveganja (Mikuš Kos, 1999). Tako rizični kot tudi varovalni dejavniki so lahko notranji (temperament, zmožnosti in/ali motnje, samopodoba, motivacijske značilnosti, strategije reševanja problemov itd.) ali zunanji (socialno-ekonomske okoliščine, pričakovanja okolja, funkcioniranje družine, načini discipliniranja itd.).

Raziskave odkrivanja teh dejavnikov so potekale na splošni populaciji in pri različnih specifičnih skupinah. Čeprav je pomembno poznavanje splošnih ugotovitev, rezultate težko posplošujemo, pri interpretaciji ugotovitev je treba upoštevati specifične značilnosti kon-



GAUSSOVA KRIVULJA



...VČASIH TUDI JAREM

teksta in rizične populacije (socialno in ekonomsko prikrajšani otroci, otroci s travmatskimi doživetji itd.). Za razumevanje in načrtovanje širše usmerjene pomoči otrokom in mladostnikom s SUT so pomembni rezultati raziskav, ki so vključevale to specifično rizično skupino.

Številne raziskave (pregled podajata Morrison in Cosden, 1997) so odkrile nekatere rizične in varovalne dejavnike za različne vrste problemov in izidov pri osebah s specifičnimi motnjami učenja.

Glavna varovalna dejavnika za depresivnost in anksioznost v raziskavah na splošni populaciji sta samospoštovanje in samozavedanje. Med otroki in odraslimi s specifičnimi motnjami učenja obstajajo velike razlike v samospoštovanju in samorazumevanju. Z boljšim **čustvenim prilagajanjem** je povezana tudi zmožnost, da svojo težavo pri učenju vidimo kot nekaj izoliranega, kar zadeva le del našega življenja, ne pa kot neki globalni problem, ki prežema vse naše življenje. Samospoštovanje in samozavedanje lahko torej delujeta varovalno v smeri zniževanja tesnobe in potrnosti ob prisotnosti rizičnega dejavnika, ki ga predstavljajo specifične motnje učenja.

Varovalni dejavniki za dobro **prilagajanje v družini**, ki veljajo tako za otroke z motnjami učenja kot tudi za otroke brez tovrstnih motenj, so čustvena stabilnost in dobre starševske veščine. Družine, za katere je značilna tako kohezivnost kot tudi fleksibilnost, se bolj učinkovito odzivajo na potrebe otrok s specifičnimi motnjami učenja. Pomembno je, da družinski člani izražajo čustveno podporo otroku z motnjo učenja in hkrati uporabljajo različne veščine spoprijemanja s težavami doma in v svojih interakcijah s šolo. Tudi ujemanje otrokovega temperamenta in značilnosti družine (ekokulturno ujemanje) lahko ob razumevanju staršev za otrokove težave, pomembno vpliva na zmanjšanje stresa pri otroku s specifičnimi težavami učenja in izboljša funkcioniranje.

V zvezi z varovalnimi dejavniki za **osip** je bilo narejenih le malo študij. Te kažejo, da se nekateri učenci z motnjami učenja po opustitvi šolanja ponovno vključijo v šolski sistem. Zato bi morali po mnenju avtorjev bolj poglobljeno preučiti dejavnike, ki vplivajo na vztrajanje pri šolanju, kljub občasnim prekinitvam. V študijah primerov so pri preučevanju dinamike osipa oseb s specifičnimi motnjami učenja ugotovili prisotnost rezilientnosti, vendar šele po opustitvi šolanja. Izkazalo se je, da so bile na delovnem mestu prisotne določene oblike podpore, ki so jih ti adolescenti potrebovali za bolj učinkovito funkcioniranje, medtem ko v času šolanja niso bili deležni tovrstnih potrebnih oblik suporta.

Med varovalne dejavnike za mladostniško **delinkventnost** sodi predvsem navezanost na učitelje in na vrstnike, angažiranje pri nalogah šolskega tipa, pozitivna šolska izkušnja, odsotnost deficitov v socialnih veščinah, odsotnost hiperaktivnosti in impulzivnosti. Na področju varovalnih dejavnikov za **zasvojenost** je bila ugotovljena le odsotnost zasvojenosti pri starših. Opravljenih je bilo le malo študij, pri čemer se okoliščine kognitivnih deficitov zaradi specifične motnje ali zasvojenosti prekrivajo.

Kot varovalni dejavnik pri **prilagajanju v odrasli dobi** so se izkazale dobre verbalne sposobnosti, zaključek opravljene srednje šole, samozavedanje, razvoj proaktivnih kompenzatornih strategij, dobro poklicno svetovanje itd.

Problemi in smeri nadaljnjega razvoja raziskovanja in spodbujanja rezilientnosti

Raziskovalci so predlagali številna priporočila za spodbujanje varovalnih dejavnikov in procesov uspešnega prilagajanja ob prisotnosti rizičnih dejavnikov, ki zadevajo tako delo z mladostnikom, družino, šolo in širšim okoljem (Magajna, 2006). Spodbujanje rezilientnosti vključuje komuniciranje pozitivnih visokih pričakovanj in razvijanje zaupanja v lastno učinkovitost in zmožnost premagovanja težav in učnega napredovanja, kar je odločilnega pomena pri varovanju pred pojavom začaranega kroga obupovanja, zmanjševanja truda in izogibanja. Odrasle osebe v otrokovem družinskem in socialnem okolju, ki sebe doživljajo kot neuspešne in neučinkovite pri obvladovanju problemov otrokovega vedenja in učenja, je treba še dodatno motivirati in čustveno podpreti, da bodo usvojile stališča in strategije (upanje in pričakovanje uspeha; postopnost in vztrajno, sistematično, strateško vlaganje napa; prepoznavanje napredka in krepitev želje po uspehu in zaupanja v svoje zmožnosti uspešnega soočanja s težavami), ki vodijo do uspeha in napredovanja. Pri tem je treba še posebno pozornost posvečati prehodu med razredno in predmetno stopnjo in neugodnim procesom, ki se začenjajo razvijati v obdobju teh prehodov in ovirajo razvoj rezilientnosti.

Rezultati longitudinalnih spremljanj učencev in mladostnikov s SUT (Higgins, Goldberg, 2005) opozarjajo na pomen razvijanja naslednjih **zmožnosti in osebnostnih značilnosti**: kritičnega zavedanja in sprejemanja same motnje ali težave (razmišljujočega zavedanja), socialne kompetentnosti in sposobnosti rabe učinkovitih sistemov podpore, avtonomije in proaktivne naravnosti, veščin reševanja problemov in zmožnosti, povezanih z zastavljanjem in doseganjem ciljev (aspiracij, samopodobe in samoučinkovitosti, upanja in pričakovanja uspeha, vlaganje truda, vztrajanje) ter strategij čustvenega obvladovanja težav.

Zelo zanimive pa so tudi ugotovitve poglobljenih kvalitativnih študij uspešnih odraslih s specifičnimi motnjami učenja, ki jih je izvajal Gerber s sodelavci (1997). Raziskovalcem so uspešni odrasli s SUT v intervjujih zaupali, da so bile zanje odločilnega pomena nekatere **notranje odločitve**, s katerimi so prevzeli odgovornost in s tem tudi **nadzor nad svojim življenjem**. O svojih težavah na nekaterih področjih učenja (npr. pri branju) so govorili odkrito, priznavali in sprejemali so svoje omejitve. Vendar pa so poznali in sprejemali tudi svoja močna področja, svoje talente. Te odločitve so se navzven izkazovale v vrsti vedenj, ki so omogočala učinkovito funkcioniranje in napredovanje kljub prisotnosti težav.

Na razvoj varovalnih mehanizmov in procesov pri otroku in v njegovem okolju je usmerjen tudi »**slovenski model psihosocialne pomoči otrokom beguncem**«, ki ga je zasnovala Mikuš Kos (2006) na osnovi sodobnih strokovnih usmeritev in slovenskih izkušenj pri pre-

prečevanju dolgotrajnih neugodnih psiholoških posledic vojnih travm in življenjskih pogojev v azilu pri otrocih in mladostnikih beguncih iz Bosne in Hercegovine. Model poudarja, da je strukturirano in predvidljivo okolje (na primer šola, organizacija vsakodnevnega življenja) eden izmed najpomembnejših in za intervenco najlažje dosegljivih varovalnih dejavnikov. Usmerjen je na vso populacijo in na preprečevanje nadaljnje travmatizacije (na primer preprečevanje šolske neuspešnosti), uspešno je bil uporabljen na številnih kriznih področjih. Kos Mikuš opozarja, da uspešnost vsaj na nekem področju šolskih zahtev in učenja, daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge. Iz tega občutka izhaja tudi dobra ali vsaj zadovoljiva samopodoba. Zato je za otroke v konfliktnih in postkonfliktnih okoliščinah in za otroke, ki živijo v revščini in drugih neugodnih družinskih in socialnih okoliščinah, tako pomembno, da se učitelji aktivirajo za pomoč otrokom z učnimi težavami, še posebej otrokom s SUT, ki so v številnih okoljih praviloma nerazumljeni in doživljajo velike stiske.

Raziskovalci (Schoon, 2006) pa opozarjajo tudi na pomembne **konceptualne probleme**, povezane s preučevanjem varovalnih dejavnikov in rezilientnosti (npr. probleme merjenja rezilientnosti, definiranja pozitivnega ali zelenega izida in povezanost kriterijev uspešnega ali neuspešnega izida z vrednotami in specifičnim socio-kulturnim kontekstom). Vendar pa tako kot številni drugi raziskovalci Schoon kljub naštetim oviram poudarja potrebo po nadaljevanju raziskovanja tega področja in boljšem razumevanju prilagojenega funkcioniranja v neugodnih okoliščinah, ob prisotnosti motenj in številnih dejavnikov tveganja. Margalit in Idan (2004) pogošata predvsem vsestranske, večdimenzionalne raziskave, ki bi poiskale podskupine rezilientnih in nerezilientnih učencev in obsežne longitudinalne raziskave, ki bi omogočile vpogled tako v razvojni proces kot tudi v notranje in zunanje dejavnike, ki vplivajo na samopercepcijo učencev in njihovo rezilientnost. Prav tako pa bi bilo treba nadaljevati preučevanja, ki bi bolj poglobljeno osvetlila medsebojne vplive med značilnostmi učencev, pogoji rizičnosti in šolskimi praksami.

Bodoče raziskave bodo izboljšale razumevanje kompleksnih in medsebojno povezanih dejavnikov, ki vplivajo na to, ali učenci razvijejo rezilientno naravnost, ki jim pomaga premagati vpliv specifičnih motenj pri učenju. Tako razumevanje bo pomagalo tako učiteljem kot tudi staršem, da bodo lahko spodbujali rezilientnost pri učencih in izboljšali dolgotrajne izide za učence s specifičnimi motnjami učenja.

LITERATURA

- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2004). Repressed resilience? A longitudinal study of reading, self-perceptions, and teacher behavior ratings of poor and average readers in New Zealand. *Thalamus*, 22, 9–15.
- Garnezy, N. (1974). The Study of Competence in Children at Risk for Severe Psychopathology. V: *The Child in His Family*, Vol. 3: Children at Psychiatric Risk, edited by E. J. Anthony, 77–98.

- Garmezy, N. and Rutter, M. (1983). *Stress, Coping and Development in Children*. New York: McGraw-Hill.
- Gerber, P. J., Ginsberg R., & Reiff H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475–487.
- Higgins, E., Goldberg, R. (2005). Looking Back: Lessons Learned from a 20-Year Longitudinal Study. Paper presented at the 29th Annual IARLD (International Academy for Research in Learning Disabilities) Conference, Valencia, Spain, 7.–9. 7. 2005.
- Magajna, L. (2006). Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s SUT. Kavkler, M. in sod. Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč. Ljubljana: Društvo BRAVO. 86–95.
- Margalit, M. & Idan, O. (2004). Resilience and Hope Theory: An Expanded Paradigm for Learning Disabilities Research. *Thalamus*, 22(1), 58–65.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45–48.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–239.
- Meltzer, L., Reddy, R., Sales Pollica, L., Roditi, B. (2004). Academic Success in Students with Learning Disabilities: The Roles of Self-Understanding, Strategy Use and Effort. *Thalamus*, 22(1), 16–32.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (1), 1–2.
- Mikuš Kos, A. (1999). Teoretični koncepti nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V: Kraševac, E. (ur.): *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Kolaborativni center SZO za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str. 15–42.
- Mikuš Kos, A. (2006). Kaj je Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše prispeval k varovanju duševnega zdravja otrok v skupnosti. V: Andolšek, I. (ur.), Končnik Goršič, N. (ur.), Brišar Slana, Ž. (ur.). *Mozaik našega delovanja: zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana: 50 let: 1955–2005*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 120–145.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment in Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 20, Winter 1997, 99. 43–60.
- Rutter. M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times*. Cambridge: University Press.

- Stone, C. A. (2004). The role of social support and congruency of perspectives in moderating threats to self-concept in high-functioning adolescents with learning disabilities. A preliminary report. *Thalamus*, 22, 40–49.
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A. (2004). Teachers' Causal Attributions for Low-Achieving Students' Academic Performance: The Effects of Labels and Contacts. *Thalamus*, 22, 33–39.
- Wiener, J., Humphries, T., Tannock, R., Malone, M. (2004). Self-Perceptions and Behavioral Attributions of Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Thalamus*, 22, 50–57.

UČENEC Z UČNIMI TEŽAVAMI KOT SOUSTVARJALEC POMOČI IN UČENJA

Gabi Čačinovič Vogrinčič

Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem z učnimi težavami zahteva spremembe v šoli, ki jih lahko označimo kot paradigmatške: vsak učenec ima svoj, izviran projekt učenja, sodelovanje je postavljeno iz perspektive moči (Saleebey, 1997), šola etiki izobraževanja doda etiko udeležенosti (Hoffmann, 1994). To so elementi postmoderne: spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca, odkrivanje učencevih sposobnosti skupaj z njim, in to najprej njegove močne strani, ozaveščanje o udeležенosti in deležu učitelja oziroma strokovnjaka v soustvarjenem procesu učenja.

Učitelji in starši lastno definicijo učne težave prepogosto jemljejo kot samoumevno in edino, učencu pa pustijo le eno možnost – da jo sprejme in sebe okrivi, da še vedno ne razume. Pri tem ne gre le za to, da je pomoč prevečkrat neučinkovita. Pomembno je še nekaj drugega: otroku ne damo izredno pomembne izkušnje, da proces uspešnega učenja začne s svojim razumevanjem oziroma nerazumevanjem, da zase, na svoj način, odkrije svoj način dela, ki prinese uspeh. Naše sporočilo otroku mora biti, da sme »ne razumeti«, potem skupaj raziščemo, kaj to zanj in za nas zares pomeni, in šele potem iščemo skupno, soustvarjeno pot, za katero smo učitelji enako soodgovorni, kot je učenec. A oboji **se so-delovanja, so-ustvarjanja in so-odgovornosti šele učimo.**

Pri tem je pomembno poudariti, da za sodelovanje in soustvarjanje potrebujemo čas, za katerega pa se danes tudi v šoli kot povsod v življenju zdi, da ga primanjkuje oziroma ga sploh več ni. Čas je v delovnem programu šole na področju učnih težav zato pomembna tema.

Etika udeležенosti in perspektiva moči

Izredno pomembno je, da so najprej učitelji odlično opremljeni za vzpostavljanje in vzdrževanje **dialoga in sodelovanja**, tako, da se procesi učenja lahko *soustvarijo*. Pomoč temelji na



dveh, v postmoderno umeščenih konceptih: konceptu **etike udeležnosti** Lynn Hoffman (1994)⁵, in konceptu **perspektive moči** Denisa Saleebeya (1997)⁶.

Etika udeležnosti nas usmerja v to, da objektivnega opazovalca, učitelja, učiteljico, nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima končne besede, sodelovanje, v katerem nihče ne potrebuje končne besede, temveč pogovor, ki se lahko nadaljuje. **Soglasje**, razumevanje, določa naslednji korak. Učne težave otroka se sodefinirajo kot začetek razgovora o sedanjosti za prihodnost. Raziskuje se zgodba, soustvarja se nova. Uporabljene besede so sporazum, razumevanje, lokalni jezik (jezik učenca), soustvarjanje resničnosti, odkrivanje sveta drugega. »... kot nova osrednja vrednota socialne misli in akcije se pojavlja etika udeležnosti in ne več iskanje »vzroka« ali »resnice« (Hoffman, 1994, str. 23).

V razlagi je pozornost docela usmerjena na proces razgovora v vsakokratni sedanjosti, v soustvarjanje razgovora, razlag, razumevanja. Gre za drugačno odgovornost, za **odgovornost za soustvarjanje pomenov** in za soustvarjanje **sporazuma**. Lynn Hoffman jasno opozori, da gre za to, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada: od moči, ki mu daje posedovanje resnic in rešitev. Nadomešča ga občutljivo skupno iskanje, raziskovanje, sorazlaganje. Učitelj zdaj mora zdržati negotovost iskanja in osebno udeležnost, ki ostaja osebna udeležnost strokovnjaka in soiskalca, sogovornika hkrati. Etiki poučevanja se dodaja etika udeležnosti v raziskovanju, ustvarjanju in razlaganju procesa učenja, ki nastaja.

Ravnati iz **perspektive moči** je najprej zelo osebna odločitev učitelja, učiteljice, da proces vodi od problemov k soustvarjanju rešitev tako, da raziskuje vire moči učenca, skupaj z njim odkriva dosedanje uspehe, dobre izkušnje, sposobnosti, znanja itn.

Dennis Saleebey (1997, str. 3) pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.« In nadaljuje (str. 4): »Formula je preprosta: mobiliziraj moč strank (talente, znanja, sposobnosti, vire) s ciljem, da podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in stranke bodo imele boljšo kakovost življenja, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kakovosti. Čeprav je recept preprost, mu sledi trdo delo.«

Samo namesto besede »stranka« postavimo besedo »učenec s posebnimi potrebami« in namesto besede »socialni delavec« besedo »učitelj«, in dobimo en možen odgovor na vprašanje, kako zagotoviti inkluzijo. Ključni pojmi so pomoč, reševanje problema, soustvarjanje novih rešitev tako, da mobiliziramo moč, ki jo ima učenec. V temelju gre vedno za projekt sodelovanja, ki ga oblikujemo s sporazumevanjem, z dogovarjanjem in s skupnim ustvarjanjem rešitev, da bi udeleženci v problemu postali udeleženci pri rešitvi, kot pravi Peter Lüssi (1991).

⁵ An. *the ethics of participation*.

⁶ An. *strength perspective*.

Odkrivanje in prepoznavanje težav pri učenju oziroma posebnih potreb

V vsakdanjem življenju opise učnih težav ali primanjkljajev prepogosto uporabljamo kot diagnoze, pa ne bi smeli. Opisi niso diagnoze, temveč izhodišče za raziskovanje in dialog. Opredelitve primanjkljajev, posebnih potreb ali učnih težav se praviloma formulirajo v navidezno objektivnem jeziku odraslega, ne da bi dodali učenčev delež. To so raziskovanja o tem, kako učenec opredeli svojo težavo, kako ravna z njo, kaj je že naredil, da bi jo zmanjšal ali bolje obvladal, kakšne vire moči ima sam, kakšni so viri v njegovem okolju. Ob prepoznavanju značilnosti učnih težav morata steči dva procesa: prvi je **raziskovalni pogovor z vsemi udeleženi v procesu pomoči**, tudi z učencem in starši, o učni težavi in oblikah pomoči; drugi, pomemben in pogosto spregledan, je **dialog z učencem**, ki mora v procesu pomoči pridobiti nove kompetence za prepoznavanje in ravnanje s težavo. Formulacije o težavah učencev so zapisane iz zornega kota odraslega strokovnjaka, zato jih moramo v procesu pomoči dopolniti in prevesti v jezik, ki ga uporablja učenec, tako kot je pomembno, da učenec razume naše videnje njegovega problema. Povsod, še posebej tam, kjer gre za emocionalno funkcioniranje in socialno vključevanje, učenec potrebuje nove dobre izkušnje, da bi mogel premagati tesnobo ali na novo postaviti svoje cilje. V procesu pomoči moramo vključiti učenčevo definicijo in z njim sooblikovati njegov delež.

Izvirni delovni projekt pomoči in sodelovanja: nove besede

Da bi omogočili in podprli paradigmatški premik, potrebujemo uporabno operacionalizacijo spremembe paradigme ravnanja. V izredno zanimivem članku »**Besede imajo moč: spremenimo besede pomoči, da bi podprli sistem skrbi**« (Bass, Dosser in Powell, 2001) je predstavljena svojevrstna izbira *novih besed*, tako jim pravijo. To so pozitivne besede, besede, ki opogumljajo, dodajajo moč, da bi strokovnjaki in uporabniki lahko opustili tiste negativne, besede, ki omejujejo, izključujejo.

Prav na področju učne neuspešnosti imajo preveč teže besede diagnoza, tretman, obravnavna, ocena, evalvacija. Niso dobre, ker strokovnjaku dajo nalogo – in moč, da določi, označi. Ne zajemajo sodelovanja, soustvarjanja procesa, ki vodi k odkritim in dogovorjenim dobrim izidom. Zgoraj omenjeni Bass, Dosser in Powell v istem članku citirajo Minuchina (1995, str. viii), ki pravi: » Besede kot timsko delo, soustvarjanje, skupnost, soseska, ekologija, družina in dodajanje moči, so začele nadomeščati stare besede kot so motnja, deficit, problem.«

V Sloveniji je socialno delo najprej razumelo pomen premika. Široko se uporablja Lüssijev (1992) **koncept instrumentalne definicije problema**, ki zajema tako usmerjenost k rešitvi kot udeleženosť pri soustvarjanju rešitev. Sama vidim v konceptu delovnega odnosa v so-

cialnem delu (Čačinovič Vogrinčič, 2003) uporabno podporo ravnanju v projektih pomoči, katerih bistvo je odkrivanje in soustvarjanje rešitev z udeležbo vseh, ki v projektih pomoči sodelujejo.

Nove besede, avtorjev Bassa, Dosserja in Powella (2001), njihov opis korakov, ki omogočajo in podpirajo paradigmatški premik v izvirnih individualnih projektih pomoči. Mislim, da so »nove besede« neposredno uporabne, da vodijo in podpirajo strokovnjaka, da ustvari in vzdržuje pogoje za paradigmatški premik pri delu z učenci z učnimi težavami.

Shema vsebuje šest korakov: **pridruževanje – odkrivanje – spreminjanje – proslavljanje – ločitev – reflektiranje**⁷.

Pridruževanje pomeni »priti k učencu in njegovi družini«, da bi vzpostavili delovni odnos in začeli **odkrivanje**, ki ni ne diagnoza, ne ocena, temveč soraziskovanje in odkrivanje edinstvenosti problema in možnih rešitev. **Spreminjanje** spet ni ne tretman, obravnava, ne terapija in ne zdravljenje – spreminjanje v delovnem odnosu govori o upanju za prihodnost, o rasti, o tveganju novih možnosti. V spreminjanju za ravnanje s specifičnimi učnimi težavami se učencu lahko pridružijo vsi udeleženi, ki jih sicer tretman, terapija, izključujeta: bratje, sestre, sošolci, starša, stari starši, skupina za samopomoč, športno društvo in drugi.

Proslavljanje se definira kot prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in njegove družine, njihovih potencialov, uspehov, napredovanj. Avtorji eksplicitno pravijo, kako pomembno je prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznan premik pri učenju, samostojnosti, boljšemu življenju. Proslaviti, veseliti se, pritrditi – vse to je tako netipično za naš način dela. Mislim, da strokovnjaki prav potrebujemo navodilo in spodbudo, da proslavljamo.

Ločitev se zgodi, ko otrok in družina zmoreta sama, ko se kompetentnost razvije in prepozna kot nova zgodba. Učenec s specifičnimi učnimi težavami, njegova družina, njegovi učitelji v nekem času potrebujejo projekt pomoči, vendar se projekti nekoč končajo, ker so si učenec in starši pridobili znanje, moč in kompetentnost. **Refleksija** se v tem kontekstu definira kot priložnost za strokovno rast, ki teče skozi ves proces kot skrb za *feedback* o procesu pomoči in sodelovanja, v katerem so udeleženi vsi. Otrok, družina in strokovnjaki.

Koncept izvirnega delovnega projekta pomoči zahteva pojasnitev in umestitev med doslej že uporabljene koncepte, kot so na primer »individualizirani« oziroma »individualni program«, ki se nanaša na način definiranja učne snovi, metodike in didaktike učenja in poučevanja. Izvirni delovni projekt pomoči pa individualizirani oziroma individualni program umesti v kompleksni splet pogojev, ki jih je treba zagotoviti in nalog, ki jih je treba opraviti, za to, da bodo individualni oziroma individualizirani programi uspešni.

⁷ An. *Joining – Discovery – Change – Celebration – Reflection*.

LITERATURA

- Bass, L. L., Dosser, D. A., Powell, J. Y. (2001). Words can be powerful: Changing the words of helping to enhance systems of care. *Journal of Family Social Work*, 5, 3, 32–48.
- Čačinovič, Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). »Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju«. *Psihološka obzorja*, IX, 2.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). »Jezik socialnega dela«. *Socialno delo*, XXXXII, 4/5.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- De Vries, S., Bouwkamp, R. (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Hoffman, L. (1994). »A Reflexive Stance for Family Therapy«. Mc. Namee, S. H., Gergen, K. J., *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- Lüssi, P. (1991). *Systemische Sozialarbeit*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Minuchin, S. (1995). A simple table for a complex problem. V: P. Adams in K. Nelson (ur.). *Reinventing human services: Community - and - family - centered practice*. New York: Aldine DeGruyter.
- McNamee, S. H., Gergen, K. J. (1994). *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- Saleebey, D. (1992). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. London, New York: Longman.

Vključujoča šola: paradigmatski premik

Težave učencev pri učenju so »simptom« (tudi) šole, ne pa učenca in njegove »narave«, izolirane od šolskega konteksta. To je dandanes že splošno znano in pripoznano dejstvo. Vendar še v bližnji preteklosti ni bilo tako. V strokovni literaturi in tudi v šolskih politikah smo šele v zadnjih desetletjih priča premiku **od koncepta hendikepa oziroma hendikepiranih otrok h konceptu posebnih potreb oziroma otrok s posebnimi potrebami, kontinuuma pomoči in vključevanja** (Cooper, 1999, str. 25). Premik je povezan z emancipiranjem psihološke, pedagoške, specialpedagoške in drugih ved od medicinskega patologizirajočega pogleda, ki kot tak še s tako dobrimi empiričnimi nameni stigmatizira in izključuje.⁸ Premik je **paradigmatski**, saj gledanje na težavo pri učenju obrne na glavo: učenec s svojimi težavami ni obravnavan kot motnja, ki jo je treba iz »normalnega« procesa šolanja izključiti in prestaviti (usmeriti) v »poseben« proces (program, šolo), temveč s prstom pokaže (tudi) na šolo, **šolski kontekst**, ki na otrokovi (posebni, izvirni) poti učenja deluje kot ovira, motnja.

V raziskovalnem poročilu slovenskih avtoric *Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktiven pristop* s konca devetdesetih je ta obrat jasno prepoznaven, v poročilu med drugim beremo: »Še vedno pa se razhajajo mnenja o vlogi, ki jo vrši sama šola v mehanizmu selekcije. Nekateri menijo, da se selekcija vrši na osnovi kulturne prikrajsanosti, ki so ji otroci iz socioekonomsko manj ugodnega okolja podvrženi v lastni družini že od najzgodnejših let. Po drugi interpretaciji pa šola sama s stališči učiteljev deluje kot nekakšen aktiven filter in nekatere otroke sili k nižjim aspiracijam, odrekanju in neuspehu. Te študije so vsekakor nakazale potrebo po širše zastavljenih intervencijah« (Magajna, 1999, str. 9). Dalje še beremo: »Nova perspektiva, ki zahteva še veliko poglobljenejša dela in razmišljanje, pa je v spreminjanju kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa. Na učenje strokovnjaki vse bolj gledajo kot na interaktiven, transakcijski proces, ki je odvisen od učenca in učne situacije, predvsem od tega, kako so značilnosti učenca in učne situacije med seboj usklajene. Čim manjša je usklajenost npr. med učenčevim stilom učenja in učiteljevim stilom poučevanja, tem večja je možnost, da bo prišlo do učnih težav in šolske neuspešnosti« (isto, str. 10).

⁸ Jasna sled tega procesa se kaže v spremembi imena pri nas najbolj primarne vede na področju učnih težav (z nedvomno največ zaslugami, znanjem in izkušnjami na področju dela z učenci z učnimi težavami, še posebej s specifičnimi učnimi težavami), specialne pedagogike, ki se je še nedaleč nazaj imenovala defektologija. Npr. v šolski zakonodaji iz leta 1996 beremo: »Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi« (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, člen 67). V vsakdanjem pogovoru in tudi strokovnih besedilih pa se tega izraza še danes nismo povsem otresli.

In končno, v najbolj aktualnem konceptualnem dokumentu za področje učnih težav, *Konceptu dela »Učne težave v osnovni šoli«* (Magajna in sod., 2008), se povsem odločno podpre opisani paradigmatški premik. Prvič, ko se posebej poudari **osredotočenost na učno okolje, pouk in učilnico**: »Nekdanjo osredotočenost na posameznika in njegovo »notranjo naravo« je zamenjala osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico oziroma kurikulum v najširšem pomenu besede, vključno s prikritim kurikulumom (Magajna in sod., 2008, str. 6). In drugič, ko se posebej poudari **pomen učenčeve konkretne vsakodnevne izkušnje soudeleženosti in strpnosti**: »Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem aktivno soudeleženi na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način. (...) Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeleženosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti« (isto, str. 7).

Potemtakem smo tako v svetu kot pri nas v strokovnih in političnih krogih, tako na deklarativni ravni kot na ravni ukrepov priča pospešenemu prizadevanju za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v *redni* vzgojno-izobraževalni proces. Tudi pri nas se iz leta v leto zmanjšuje delež otrok, ki bi bili izključeni iz rednega izobraževanja in vključeni v »posebne« šole. Vendar pa njihovo vključevanje v redno šolo še ne zagotavlja njihove dejanske socialne vključenosti. Kot opozarjajo mnogi raziskovalci in kažejo številna empirična dejstva, inkluzivni ukrepi ne dosežejo bolj subtilnih in manj vidnih oblik izključevanja učencev v redni šoli. Še več: po mnenju mnogih se **izključevanje, nestrpnost** do učencev z učnimi težavami oziroma s posebnimi potrebami v rednih šolah v zadnjem obdobju celo **povečuje in stopnjuje**, tako s strani otrok kot učiteljev (Cooper, 1999, str. 32)⁹.

Novo stopnjevano nestrpnost v šoli se najpogosteje razlaga s splošnimi neoliberalnimi družbenimi spremembami: imperativom trga, produktivnosti, menedžerskimi vrednotami in posledično instrumentalizacijo znanja, kar je vse povezano s preobrazbo šole »iz institucije z lastno kulturno substanco v organizacijo po zgledu podjetja« (Laval, 2004, str. 302). Kriterij neposredne uporabnosti in instrumentalne vednosti je daleč presegel epistemološki kriterij resnice (Lyotard, 2002, nav. po: Dolar Bahovec, 2004, str. 256). V šoli je preveč poučevanja in premalo dejanskega učenja: »Ves naš izobraževalni sistem je oblikovan tako, da se osredotoča na poučevanje. Zdaj je čas, da svoja prizadevanja osredotočimo na učenje«

⁹ Podatki, ki jih navaja avtor, izhajajo iz raziskav in nacionalnih poročil, ki se nanašajo na razmere v šolah v Veliki Britaniji. Avtor v delu obravnava učence z učnimi težavami, prepletenimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Na stanje pri nas (ker podobnih raziskav nimamo) bi želela opozoriti z odlomkom iz pisnega prispevka *Vprašanja ostajajo »razredne učiteljice z enaintridesetimi leti delovne dobe«, nedavno objavljenim v osrednjem slovenskem šolskem časniku Šolski razgledi* (9. 2. 2008), v katerem ogorčeno ugotavlja, da otroku s posebnimi potrebami redna šola ne more zagotoviti napredovanja pri učenju, nasprotno, da ga pohablja: »Kaj pa lahko tem otrokom ponudi redna osnovna šola? Iz njih delamo invalide, ker ne znajo nič in nimajo nobenega praktičnega znanja, ko izstopijo. Deležni so le prilagoditev, a vemo, kako vplivajo na otroke. Stalno jih jemljejo iz razredov, nenehno so izpostavljeni pred skupino, njihova samopodoba je z leti tako nizka, da ob koncu šolanja komaj čakajo, da izstopijo. Dogaja se mi tudi, da me specialni pedagogi stalno nadzorujejo, kako bom otroke ocenila. (...) Sprašujem se, kako dolgo bo še tako. Teh otrok je vsako leto več, med njimi so tudi taki, ki se jim ne da učiti, dobijo odločbo, potem pa se niti ur pomoči nočejo udeleževati« (str. 3). Odlomek je več kot zgovoren dokaz **nemoči in nemosti obstoječega modela šole in kurikula**, ki se izraža ob neuspešnem vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Odklonilna in nestrpna naravnost do učencev s posebnimi potrebami je izraz nemoči in nemosti obstoječega stanja v redni šoli. Nemoči in nemosti šole kot take, šole v njenem osnovnem poslanstvu. Na vprašanje učiteljice, »kako dolgo bo še tako«, bi tako lahko odgovorili z novim vprašanjem, vprašanjem z drugega konca: **Kaj nas vključeni otroci s posebnimi potrebami učijo o nas samih? Kaj se šola lahko nauči iz lastnega neuspeha pri delu z njimi? Ali in v čem potrebujemo drugačno redno osnovno šolo?**

(Beers, 2007, str. 19). V krizi je prevladujoči organizacijski in birokratski model šole in kurikula. Danes je moderno, da se šola spreminja z uvajanjem izbire, fleksibilnosti in podobnih »menedžerskih vrednot«, ki šolo razumejo kot »supermarket« in učenje kot »nakupovanje v supermarketu« (Laval, 2005, str. 121, Barle Lakota, 2007, str. 100). Tovrstne spremembe, kot dalje ugotavljajo avtorji, pa zares **niso notranje šolske spremembe**, ki bi prispevale k dejansko bolj aktivni vlogi učencev pri učenju, k dejanskemu učenju učencev in dejansko vključujoči šoli, nasprotno šolo od njenih imanentnih (notranjih) ciljev oddaljujejo. Laval (2005) pravi takole: »Da se vzgoja in izobraževanje ne bi čedalje bolj spreminjala v trgovsko blago, je treba uvesti odmik zasebnih interesov in menedžerske ideologije, ki danes kolonizirajo šolo. Za to ne bodo dovolj nejasne besede in birokratska pravila, temveč politika, katere cilj bo kar največja enakost konkretnih razmer za pouk za vse učence. In ne zgolj enake razmere, temveč tudi enakost temeljnih intelektualnih ciljev« (str. 310–311).

Za notranjo prenovu šole v smeri dejansko vključujoče šole potrebujemo reorganizacijo obstoječega kurikula v **kurikul, ki je usmerjen k učencu in učenju**. Prevladujoči birokratski model kurikula je vsebinsko naravnan, organiziran po predmetih in se izvaja po vnaprej pripravljenem urniku ter je usmerjen v poučevanje in učitelja, da obdela vsebino, snov. V kurikulu, ki je usmerjen k učencu in učenju pa je za učitelja in šolo **najpomembnejše vprašanje, ali se učenec v šoli uči oziroma, kako mu pomagati, da se nečesa nauči**. Prav zato je pomembno, da ima učenec na razpolago izbire in da je dostopnost do izbir dovolj široka. Vendar pa možnost izbire sama na sebi ni dovolj. Za dejansko paradigmatsko spremembo šole v smeri večje učenčeve udeležенosti pri pouku in učenju ter v smeri večje solidarnosti v šolski skupnosti so potrebni tudi drugačni odnosi med učiteljem in učencem in drugačne strategije poučevanja in učenja, potrebna je »popolnoma drugačna pedagogika, ki bi bila usmerjena k spodbujanju učencev in razvijanju takih pogojev, kjer ne bi bil nihče oviran oziroma ne bi nihče imel manjših možnosti za izobraževanje« (Young, 1998, nav. po: Barle Lakota, 2007, str. 100). Po mnenju Barletove je v tako spremenjenem kurikulu najpomembnejše vprašanje, »kako so učenci podprti, kakšen je suport za učenje, ali so vsi učenci dovolj podprti, vsi spodbujeni k odločanju in ali imajo vsi dovolj visoke spodbude« (prav tam).

Potemtakem lahko ugotovimo, da se vprašanje učenčeve socialne vključenosti v šolsko skupnost najtesneje povezuje z vprašanjem učenčeve vključenosti v kurikul, njegove dejanske udeležенosti v samem procesu učenja, pridobivanja znanja. Da bi od retoričnih gesel inkluzivne politike prešli k dejanskemu uresničevanju načela enakih možnosti za vse učence ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo itn., k dejansko vključujoči šoli, potem šola potrebuje notranjo šolsko spremembo, lastno paradigmatsko spremembo šole kot šole. Kot pravi Beers (2007): »Pod vprašaj moramo postaviti tradicionalne postopke, ne pa kvalitete učiteljev, ki jih uporabljajo. /.../ **Največji problem pri spreminjanju prakse poučevanja je v tem, da so nekateri vzorci preprosto preveč globoko zakoreninjeni. Mi poučujemo tako, kot so poučevali nas.** Tudi učitelji, ki šele začenjajo svojo poklicno pot, se večkrat zanašajo na prakse, ki učenje ovirajo, ne pa spodbujajo« (str. 20–21, podčrt. K. B. G.). Posebej pomembno je, da Beers vprašanje potrebne spremembe v šoli ne zastavi kot vprašanje kvalitete oziroma nekvalitete učitelja, temveč ustreznosti ali neustreznosti postopka, ki ga učitelj uporablja. In med vzgojno-izobraževalnimi postopki ter praksami je toliko samoumevnega, nevprašljivega, »globoko zakoreninjenega«, ki je prav zato tako hitro pri roki, da se vanj

ujamejo celo mladi učitelji na začetku poklicne poti, ko so še polni akademskega znanja o pomembnosti osredotočanja na učenca in učenje ... Ker je šola institucija. In ker se zato **v šoli vedno znova uči(mo) (tudi) prikriti kurikulum**. Učimo tudi »drugo« kurikulum, ki je najbolj notranja ovira samega kurikula (Bregar Golobič, 2004, str. 29).

Prikriti kurikulum ali kaj uči šola

S paradigmatško spremembo vključujoče šole in potrebnimi novimi perspektivami je zato najtesneje povezano vprašanje prikrita kurikula v šoli. Koncept prikrita kurikula nas »po svoji naravi« usmerja v preizpraševanje vsega najbolj običajnega v šoli, v **preizpraševanje vsakdanje šolske rutine, tistega njenega najbolj utečenega in globoko zakoreninjenega dela, ki nam je tako rekoč »zlezel pod kožo«**, pa se nam prav zato kaže kot najbolj samoumeven in kot tak nevprašljiv, prikrit šolski vsakdan. Na področju spoprijemanja z učnimi težavami je ozaveščanje učinkov prikrita kurikula, tj. učinkov prikrita institucionalnega učenja, nadvse pomembno, nemara celo ključnega pomena. Tako za samega učenca kot učitelja, pri katerem ima učenec težave. Pri raziskovanju ovir za učenje in razlogov za šolski neuspeh (učenčev neuspeh pri učenju, učiteljev neuspeh pri poučevanju) vsekakor ne smemo obiti učinkov prikrita kurikula in temeljnih ugotovitev, ki jih za šolo, učence z učnimi težavami in njihove učitelje prinaša ta koncept.

Koncept prikrita kurikula ni nov, čeprav pri nas za zdaj manj znan in manj uveljavljen.¹⁰ V tradiciji raziskovanja prikrita kurikula obstajata dve smeri: funkcionalistična in kritična (Lynch, 1989, str. 5). Čeprav kritična veja s svojim najpomembnejšim predstavnikom Michaelom W. Applom velja za daleč najbolj profilirano skupino piscev na temo prikrita kurikula, je splošno priznано, da je izraz *hidden curriculum* prvi uporabil psiholog **Philip W. Jackson** v svojem delu *Life in Classrooms* leta 1968. Jacksonov koncept prikrita kurikula je izpostavil do takrat še neraziskane in nemišljene vidike socialne kompleksnosti življenja otrok v razredu.

Raziskovalec Jackson je za pojav prikrita kurikula postal občutljiv, potem ko se je inspiriral pri antropologih in je **kot antropolog** mesece in leta predsedel v stoterih učilnicah na vseh stopnjah izobraževanja, da bi bolje dognal resnico pedagoškega izkustva. Takole opiše svoj prvi korak antropologa v učilnici: »Ko sem razmišljal o tem, kako naj se v učilnici obnašam kot antropolog, je bilo vse, kar mi je dejansko prišlo na pamet, to, da preprosto grem tja, sedem zadaj in gledam, kaj se dogaja, pri tem pa pazim, da bi s svojo prisotnostjo ne kvaril 'kulture'. Nobene ideje nisem imel, kaj naj opazujem, niti kako natančno naj se lotim opazovanja. Zaupal sem, da mi bo oboje prišlo na misel s tem, ko bom tam« (1990,

¹⁰ V strokovni literaturi je pri nas prvo delo, ki obravnava problem prikrita kurikula, izšlo leta 1992 v zborniku prevedenih člankov M. W. Appla *Šola, učitelj, oblast* (ur. E. D. Bahovec in P. Zgaga). Z vidika koncepta prikrita kurikula v navezavi s sorodnimi in bolj temeljnimi konceptualnimi orodji (koncept »mikrofizike oblasti« M. Foucaulta, koncept »ideoloških aparatov države« L. Althusserja idr.) so pri nas znane **empirične raziskave** predvsem **vrtec**, delno pa tudi osnovne šole, ki jih je pri Pedagoškem inštitutu (1990, 1992, 1993–1996) in Pedagoški fakulteti (2004–2006) vodila dr. Eva D. Bahovec. Rezultati raziskav iz devetdesetih let so objavljeni v publikaciji E. D. Bahovec in Z. Kodelja s sodel., *Vrtci za današnji čas* (1996); osnovna ideja sprememb vrtec in šol z vidika prikrita kurikula pa je predstavljena še v delu E. D. Bahovec in K. B. Golobič, *Šola in vrtec skozi ogledalo* (2004).

str. 12). V nadaljevanju pripoveduje, da ga je dogajanje v učilnici začelo uspavati, ker mu je bilo preveč znano, blizu, domače. Da bi na kulturo v učilnici, ki jo je neposredno opazoval, lahko pogledal **kot na oddaljeno kulturo** (antropološki pristop), si je pomagal z naslednjim postopkom, ki je za samo odkritje in razumevanje prikritega kurikula ključnega pomena: »En način, da ti znano postane tuje in zato bolj zanimivo, je, da mu odvzameš pomen, da nisi prav nič pozoren na vsebino dogajanja, npr. na to, kaj učitelj in učenci drug drugemu govorijo, in da si namesto tega osredotočen na povsem fizične dogodke, npr. na število interakcij učitelj–učenec, na količino časa, ki ga učitelj prebije v jugozahodnem predelu učilnice ipd. Naučil sem se, da *znano* in *običajno* deluje kot ovira, ki jo je treba povsem mehanično preseči tako, da sebe iz dogajanja izključiš in poskušaš nanj gledati kot z velike razdalje ali kot da bi gledal film brez zvoka ali podnapisov« (isto).

V Jacksonovem postopku neposrednega opazovanja dogajanja v učilnici je bilo ključno to, da je odmisli vsebino ter tako lahko postal pozoren na nevsebinske vidike, na »povsem fizične dogodke«. Na ta način se mu je v učilnici, osnovni pedagoški situaciji, razkrilo nekaj, kar mu je do tedaj kot sicer izjemno uspešnemu in priznanemu raziskovalcu psihologu, ki je šolo raziskoval z utečenimi znanstvenimi metodami psihologije, vključno z najbolj kompleksnimi in zahtevnimi, ostalo prikrito. Ko je odmisli vsebino dogajanja v razredu, je **postal pozoren na najbolj vsakdanjo dnevno rutino**, ki pa jo učenci, učitelji in nenazadnje tudi sami raziskovalci prav zato, ker je tako vsakdanja, dan na dan ponavljajoča in vseprisotna, sprejemajo in doživljajo samoumevno in nevprašljivo. Velik del dnevne rutine tako učencem, učiteljem in raziskovalcem (p)ostane prikrit.

Prikritost, povezana z učinkom samoumevnosti in nevprašljivosti je učinek ideologije: »In res je ideologiji lastno to, da vsiljuje (ne da bi bilo videti, saj to so vendar 'evidence') evidence kot evidence, ki jih mi lahko samo priznamo, prepoznamo in pred katerimi vselej in naravno reagiramo tako, da vzdiknemo (glasno ali v tišini zavesti): 'To je vendar evidentno! Tako je! Res je!' V tej reakciji je na delu funkcija ideološkega prepoznavanja, ki je ena izmed obeh funkcij ideologije kot take ... » (Althusser, 1980, str.73). Dalje nas Althusser materialistično pouči, da »ideologija vselej obstaja v nekem aparatu, v praksi ali praksah tega aparata« (isto, str. 69). In med vsemi ideološkimi aparati države je eden vodilni: **šolski ideološki aparat države**. Po Applu, ki se v svojem pojmovanju prikritega kurikula naveže na Althusserjev koncept ideologije, je prikriti kurikulum **ideologija kot oblika**. Po njegovem mnenju je vprašanje kurikula vedno znova vprašanje (tudi) prikritega kurikula, tj. kurikula v uporabi (1992, str. 51), potemtakem vprašanje prikritih, tihih in prezrtih samoumevnih praks in navad v vsakdanjem življenju šole. Posebna pozornost je namenjena **prikritemu in tihe-mu redu, ki je v šolski vsakdan inkorporiran kot najbolj samoumevna danost**.

Zato je pomembno poudariti, da je prikriti kurikulum značilnost **šole kot institucije**, da je povezan z dejstvi institucionalnega življenja v šoli: »Poudarek knjige *Life in Classrooms* na zgodnjih letih šolanja je zavesten, kajti to je tisto obdobje, ko se morajo otroci spopasti z *dejstvi institucionalnega življenja*. Skozi ta formativna leta razvijejo *strategije prilagajanja*, ki bodo ostale z njimi ves čas šolanja in še dlje. Življenje na višjih stopnjah izobraževanja se zagotovo razlikuje od življenja na nižjih stopnjah, vendar za očitnimi razlikami leži neka



osnovna podobnost. V nekem temeljnem pomenu je šola šola, ne glede na stopnjo izobraževanja» (Jackson, 1990, str. 13). Učenje prikritega kurikula je potemtakem **institucionalno učenje, učenje strategij prilagajanja**. Če naj bo učenec v šoli uspešen, mora biti uspešen tudi v institucionalnem učenju oziroma učenju na ravni prikritega kurikula: »Jackson je izpostavil tri najpomembnejša dejstva življenja v razredu, ki tvorijo jedro prikritega kurikula in s katerimi se mora pogoditi učenec, da se uspešno prebije skozi šolsko institucijo: dejstvo gneče in velike skupine, dejstvo ocenjevanja in vrednotenja ter dejstvo podrejenosti učenca učitelju« (Lynch, 1989, str. 7). Otrok v šoli se bolj in manj uspešno navadi na čakanje, odlaganje, prekinjanje, zmedo, hitenje itn., na vseprisotno ocenjevanje in vrednotenje njegovega dela, izdelkov in vedenja, ter končno na to, da je njegova pozornost regulirana z zahtevami učitelja, da je odrejena in odmerjena. Če naj povemo še z Lewisom, ki na zanimiv način povzame Jacksonovo idejo prikritega kurikula, z vstopom v šolo otrok vstopi v učenje »treh R-jev uradnega kurikula«: učenje branja, pisanja in računanja, in hkrati »treh R-jev prikritega kurikula«: učenje pravil (rules), rutine (routines) in regulacij (regulations), ki urejajo »promet« in komunikacijo v razredu (Lewis, 1996, str. 55). Osnovno Jacksonovo sporočilo raziskovanja prikritega kurikula, na katerega se opira Lewis, ko obravnava vprašanje učnih težav in šolske neuspešnosti, pa je, da je rezultat »treh R-jev prikritega kurikula« še »četrti R«: resignacija, **vdanost v usodo**. Sam Jackson takole opiše osnovni nauk prikritega kurikula, do katerega se je dokopal na podlagi številnih neposrednih opazovanj vsakdanjega življenja v učilnici: »Vsakdanje življenje v učilnici v najboljšem primeru kliče po potrpežljivosti in v najslabšem po resignaciji. Učenec se uči pasivnosti in rutine, vdanosti v mrežo pravil in regulacij, v katero je ujet. Uči se tolerirati lastno stisko, češ da je 'malenkostna' ter sprejemati zahteve višjih avtoritet tudi takrat, ko mu niso razumljive in jasne. Tako kot pripadniki mnogih drugih institucij, se tudi učenci navadijo skomigniti in reči: 'Tako pač je, tako mora biti, tako stvari grejo'« (1990, str. 36).

Z vidika opisanega pojmovanja prikritega kurikula so **učenci z učnimi težavami učenci, ki se v šolski instituciji ne morejo tako hitro kot vrstniki navaditi na potrpežljivost, pasivnost, toleriranje lastne stiske, na nerazumljivost in nejasnost šolskih zahtev – na to, da niso (bolj) slišani in (bolj) vključeni**. Nemara se na resigniranost, pasivnost in odvisnost težje navadijo tudi zaradi narave svoje težave, problema, ki sam na sebi terja več učenčevega lastnega nadzora, angažiranosti, vključenosti, soudeleženosti. Svojo usodo nekako težje kot vrstniki izpustijo iz svojih rok. Ker se ne pogodijo uspešno z institucionalnimi dejstvi, »ker se ne spravijo s prikritim kurikulumom, so videti problematični, težavni in se jih opisuje kot iskalce pozornosti, hiperaktivne, s sindromom motene pozornosti, kot učence iz družin, ki so pri svojem otroku nesposobne vzpostaviti nadzorovano vedenje ipd.« (Lewis, 1996, str. 56). Pri učno uspešnih učencih oziroma učencih, ki praviloma nimajo učnih težav, pa raziskovalci učnih težav z vidika prikritega kurikula ugotavljajo naslednje: »Pri teh učencih je hitro opaziti, da funkcionirajo, kot da je šolanje v primerjavi z njihovim resničnim življenjem nekaj irelevantnega. Ko se iz šol vrnejo domov, na vprašanje: 'Kaj si danes počel v šoli?' v glavnem vsi enako in na splošno, povsem neosebno odgovorijo: 'Nič.' Verjemite, niso neodkriti ali pa uporniško skrivnostni, njihov odgovor je popolnoma v skladu s strategijami preživetja, ki so se jih naučili skozi prikriti kurikulum in ki so povzročene z izkušnjo biti ne slišan« (Lewis, 1996, str. 55).

Številne raziskave v svetu in pri nas (vključno s to) ugotavljajo, da je med učenci z učnimi težavami praviloma približno dvakrat več dečkov kot deklic (prim. West, Pennell, 2003).

Razlika med spoloma je med najpomembnejšimi temami prikritega kurikula. Zakaj bi dečki praviloma težje kot deklice oziroma deklice lažje kot dečki spustili usodo iz svojih rok, zakaj bi dečki bolj kot deklice potrebovali, da so slišani in vključeni, zakaj bi dečki bolj kot deklice potrebovali neodvisnost? Itn. itn. **Razlika ni v »naravi« dečkov in deklic, opozarjajo raziskovalci prikritega kurikula v šoli, temveč v različnih »prikritih sporočilih« šole za deklice in dečke.** Prikriti kurikulum v šoli dečke bolj kot deklice uči neodvisnosti oziroma deklice bolj kot dečke odvisnosti (McLaren, 2003, str. 87). Za dečka je zato šolska realnost nekako bolj zapletena in protislovna. Na ravni prikritega kurikula je deležen »dvojni« sporočil, zahtev po odvisnosti in spodbud k neodvisnosti. Pri deklicah pa so institucionalne zahteve bolj poenotene, ker je spodbud k neodvisnosti praviloma manj, kot ugotavljajo raziskovalci prikritega kurikula. Deklice so tako rekoč deležne dvojnega pritiska v smeri večje odvisnosti, pasivnosti, ubogljivosti. Pri deklicah se bolj kot pri dečkih pričakuje in zahteva red, doslednost, poslušnost, nanje bodo opozorjene prej kot dečki. Npr. »če se deček oglasi, ne da bi prej dvignil roko, ga učitelj sprejme, deklica pa je za enako obnašanje grajana« (isto).

Najpomembnejši prispevek raziskovalcev prikritega kurikula je razkritje neke temeljne konfliktnosti, ki preveva učenje v šoli. Namreč poslanstvo šole od njenega nastanka naprej je utemeljeno v razsvetljenstvu, slavnem geslu te velike dobe, zibelke javne šole, geslu Immanuela Kanta iz leta 1784 *Sapere aude! Bodi pogumen, uporablaj svoj lastni razum!* Razvijanje otrokovega avtonomnega in kritičnega mišljenja, neodvisnosti in samostojnosti je od razsvetljenstva, samega nastanka šole naprej, *credo* šolskega kurikula in ciljev javne vzgoje in izobraževanja. V strokovni literaturi, učnih načrtih in raznih drugih obvezujočih gradivih za učitelje in šole je ta cilj še naprej jasen in nedvoumen. Vendar je to (samo) ena plat medalje javne šole, učenja in poučevanja v javni šoli. Druga plat medalje je povezana z ugotovitvami raziskovanja prikritega kurikula, ki pa razkriva nasprotno: **učenje odvisnosti, pasivnosti, vdanosti v usodo, odtujenosti.** Jackson se je glede nasprotja in konfliktnosti med uradnim in prikritim kurikulumom, med ekspliciranimi pedagoškimi cilji in vrednotami ter zahtevami institucionalnega prilagajanja spraševal takole: »Radovednost, med vsemi šolskimi vrednotami najbolj temeljna, ima pri odzivanju na zahteve prilagajanja kaj malo vrednosti. Razlike med zahtevami institucionalnega prilagajanja in zahtevami učenosti usmerjajo našo pozornost na neki možen konflikt. Kako združljivi sta ti dve vrsti zahtev? Ali lahko z njima gospodari ista oseba?« (1990, str. 36). Apple ugotavlja podobno, hkrati poudari, da se institucionalno učenje, ki je v nasprotju s kurikulumom, začne že v vrtcu, otrokovi prvi vzgojno-izobraževalni instituciji, katere glavni namen je, da vpelje otroke v vloge osnovnošolcev: »Vsebina posameznih nauk je razmeroma manj pomembna kot izkušnja biti delavec. Osebne lastnosti ubogljivost, sprejemanje, prilagodljivost in vztrajnost so bolj cenjene kot »akademska« sposobnost. Nevprašljivo sprejemanje avtoritete in življenjskih poti v institucionalnih okoljih so med prvimi nauki vrtca (1992, str. 59).

Prikriti kurikulum kot najbolj notranja ovira pri izvajanju kurikula, opisana **konfliktnost šolskih zahtev**, ki jo razkriva koncept prikritega kurikula, je realnost tako za otroke v šoli in njihove učitelje, kakor tudi za same raziskovalce. Kritična veja raziskovanja prikritega kurikula gre v raziskovanju opisane konfliktnosti dlje od funkcionalistične, ko prestopi okvir šole ter vsakdanje življenje in delo v učilnici razume kot del strukturnih družbenih razmerij in nasprotij. In še več: kot del širših oblastnih razmerij neenakosti. Prenašanje in ustvarjanje znanja v šoli ni nevtralen proces, **šola** je hkrati **tudi kraj izvajanja oblasti**. Otroke v šoli prikriti kurikulum navaja na odvisnost, pasivnost, vdanost v usodo ter na sprejemanje neenakosti in neenakih možnosti kot na samoumevno dejstvo. Za razliko od funkcionalistične smeri, ki je po svojem raziskovalnem pristopu nevtralna (tudi Jackson sam tega ne pozabi večkrat poudariti), je za kritično smer značilna družbeno kritična perspektiva in družbeno angažirana drža, ki poudarja pomen razvijanja **kritične refleksije šole kot institucije**, tako pri učiteljih in vseh drugih strokovnih delavcih šole kot tudi pri samih raziskovalcih. Pri ozaveščanju učinkov prikritega kurikula, prikritih ovir na področju učenja, za kritično pedagoško refleksijo, je pomembno, da individualno psihološko in pedagoško analizo razširimo v bolj strukturno, sociološko. Apple, nekoč osnovnošolski in srednješolski učitelj zgodovine in predsednik učiteljskega sindikata o pedagoškem in raziskovalnem poslanstvu te vrste pravi takole: »Biti moramo pripravljeni pogledati ne samo v notranjost šole, temveč raziskovati tudi širša družbena gibanja in ideološke sile, ki organizirajo in reorganizirajo družbeni okvir, v katerega je izobraževanje vpeto. Naša naloga je, da postavimo *notranjost* in *zunanjost* skupaj, da pokažemo njuno soodvisnost in dialektično prepletenost. Izobraževanje ni izoliran skupek institucij. Izobraževanje ni ločeno od neenakosti v širši družbi. (...) Konflikti glede vednosti, ekonomskih sredstev in dobrin ter glede razmerij moči *znotraj* in *zunaj* šole so vredni pozornosti. Da bi lahko razumeli ta zapletena vprašanja, se moramo odpovedati razmišljanju, da so šole institucije, ki skušajo zgolj povečati uspešnost učencev. Poleg psihološkega in individualnega pristopa potrebujemo razlago šole, ki bo bolj socialna, kulturna in strukturna. Taka razlaga vsebuje vrsto vprašanj. Kaj je tisto, kar izobraževanje počne v tem širšem kontekstu? Kdaj to počne in v čigavo korist? (...) Teorija torej ne nastaja zaradi sebe same, čeprav so teoretski naporji nujni. Prej so te teoretske raziskave utemeljene v cilju, **da bi razumeli in spremenili ideološke in materialne pogoje, ki omejujejo našo sposobnost, da bi šole naredili bolj demokratične institucije**« (1992, str. 9, 13, podčrt. K. B. G.).

Glas učenca! Od navade institucije, da govori pretežno učitelj ...

Poseben prispevek koncepta prikritega kurikula je, da nas napeljuje k preizpraševanju dnevne rutine, da bi na dan prinesli in razrahljali najbolj globoko zakoreninjene vzorce, ki v šoli in procesu učenja delujejo kot ovira, vendar so nam kot taki prikriti, ker jih doživljamo kot najbolj samoumevne in zato nevprašljive, neproblematične. Vse samoumevnosti v šoli seveda niso problematične. Nasprotno, veliko samoumevnosti in šolske rutine je uče-

nju v podporo. Prav kot rutina, navada, samoumevnost. Učenje potrebuje strukturo in ponavljanje, red, pravila in ritual.

Raziskovalci prikritega kurikula ne problematizirajo šolske rutine na splošno, temveč njen problematični del, ki »zleze pod kožo«, ki učenca in učitelja zagrabi najbolj od znotraj, čeprav kot najbolj zunanje institucionalno nevsebinsko fizično ponavljanje. V tem problematičnem delu šolske rutine se institucija, šolska institucija, ta »vodilni ideološki aparat države« upira notranje šolskim vrednotam in zahtevam, »lastni kulturni substanci« in *credu* šole, ne nazadnje notranje šolski prenovi. Ta **odpor šole v šoli sami**, »drugo« kurikula kot najbolj notranji del samega kurikula, je na specifičen način prikrit. Prikriva ga vtis vsakdanjosti, samoumevnosti, nepomembnosti (trivialnosti). Da bi šolo vrnilo sami šoli, proces učenja (učitelja in učenca) samemu učenju (učitelju in učencu), je pomembno ozaveščanje prikritega odpora šole kot institucije, prikritega institucionalnega učenja, potemtakem ozaveščanje prikritih problematičnih šolskih praks in navad, šolskih trivialnosti, ki učenja ne podpirajo, temveč ovirajo. Zato je pomembno preizpraševanje najbolj vsakdanje šolske rutine v celoti, da bi lahko razložili njen problematični del, problematični z vidika učiteljevega izpolnjevanja najbolj notranjega poslanstva javne šole: razvoja otrokove avtonomije, omogočanja in spodbujanja otrokove uporabe lastnega razuma.

Raziskovalci prikritega kurikula nam v ta namen ponujajo pomemben metodološki napotek: šola naj prikriti kurikul začne rahljati »ne tam, kjer že omahuje in dvomi, temveč tam, kjer je najbolj gotova, pri tistem, v kar je najbolj prepričana, da je prav, da tako mora biti (Wirth, nav. po Applu, 1979, str. 13). Pri preizpraševanju dnevne rutine v razredu je potemtakem dobro **začeti pri najbolj nevprašljivih in samoumevnih šolskih navadah in praksah, torej pri navadah in praksah, o katerih se v šoli redko ali pa sploh ne pogovarjamo**, ker so splošno vzete kot povsem samoumevne. Med njimi so seveda tudi dobre, ki učenje podpirajo. **Pomembno je, da razložimo problematične, ki delujejo kot ovira.**

Pri preizpraševanju znanega, običajnega, gotovega, prepričanega itn. v šoli, pri razkrivanju prikritega kurikula, si lahko pomagamo tako, da podvomimo najprej o sami navadi spraševanja in si že samo vprašanje zastavimo drugače: po-navadi se v šoli sprašujemo, kaj in kako otroke učimo, vprašajmo se raje, *na kaj otroke v šoli navajamo. Ali jih navajamo na odprto, kritično, ustvarjalno in fleksibilno mišljenje? Ali jih navajamo na to, da pri svojih odločitvah in ravnanjih vselej razmišljajo tudi o posledicah na druge? Ali jih navajamo na stalno dogovarjanje in usklajevanje med ljudmi kot na nekaj samoumevnega? Ali jih navajamo na njihovo sodelovanje pri vsem, kar jih zadeva in s tem na privzemanje odgovornosti za lastne odločitve in vedenje? Ali so otroci vajeni, da jih vključujemo tudi v urejanje in spreminjanje prostora, postavljanje prostorskega reda v učilnici? Ali so otroci vajeni sodelovanja pri postavljanju in spreminjanju pravil v skupini? Ali so otroci navajeni na odobravanje, pozitivno vrednotenje radovednosti in bistroumnosti najmanj toliko kot na odobravanje ubogljivosti, marljivosti in poslušnosti? Ali so navajeni, da se v šoli ceni humor? Ali so navajeni, da se v šoli ceni postavljanje vprašanj? Ali so navajeni na to, da se smejo umakniti iz skupinske rutine? Ali so v šoli vajeni spoštovanja njihove zasebnosti in intimnosti? Ali so navajeni na umirjen potek dela? Itn. itn.*

Ena tako zelo šolska rutina, celo simbolno šolska, hkrati zelo očitna in prikrita, ker je tako vsakdanja in samoumevna, je **dvigovanje roke**. Jackson se je ob tej tako trivialni šolski podrobnosti ustavil, se ob njej celo »predramil in zagledal drugače«, namreč uvidel je dejstvo šolanja in šole kot institucije, dejstvo, da šolanje, pouk in učenje potekajo v gneči velike skupine (in seveda v nadaljevanju dejstvo institucionalnega učenja, ki uči »drugo« kurikula): »Opazil sem, kako učenci z drugo roko podpirajo dvignjeno roko. Zaradi čakanja je roka postala težka. Ker je učenec še vedno čakal, se je visoko iztegnjena roka, podprta z drugo roko, prepognila v komolcu. In ker je še vedno čakal, je učenčeva v komolcu prepognjena roka počasi drsela vse bolj navzdol, se od zadaj začela opirati še na glavo in vrat, dokler ni omahnila in roke ni bilo več gor« (str. 14). Ta primer nam lepo pokaže, kako pomembno je, da nas pri preizpraševanju dnevne rutine očitnost, evidentnost in samoumevnost navade ne zavede, da nam njena prevelika očitnost in zato prikritost ne prepreči, da bi se ob njej ustavili.

Naj navedemo še enega bolj aktualnih primerov problematiziranja te tako globoko zakoreninjene navade pri organizaciji pouka in poučevanja. Beers je v sodobni šoli podobno kot Jackson skoraj pol stoletja prej »opazoval pouk v več kot tisoč učilnicah« (2006, str. 15). Vsa svoja prizadevanja namreč usmerja v vračanje šole k osredotočenosti na učenje in učenca, tako da »pod vprašaj postavlja tradicionalne postopke, ne pa učitelja« (isto, str. 19). V svojem delu *Šole učenja* (2006) o navadi dvigovanja rok v šoli razmišlja na večih mestih, najprej v poglavju o poučevanju za učenje: »Navada, da učitelj pokliče prvega učenca, ki dvigne roko, je zaskrbljujoča z vidika, da učenec, ki takoj odgovori na vprašanje, za odgovor ni potreboval razmisleka, ampak le priklic. Poleg tega pa se moramo vprašati, ali s pozivanjem prvega učenca, ki dvigne roko, postavimo kakšen izziv razredu? Mnogo učencev ne odgovarja na vprašanja, ker vedo, da bodo drugi to opravili namesto njih; če pa se to ne zgodi, na vprašanje odgovori učitelj« (str. 49). Dalje v poglavju o preverjanju znanja pri učencih: »Čeprav je veliko študij pokazalo, kako pomembno je podaljšati čas, ko čakamo na odgovor, se s tega vidika v učilnicah ni kaj bistveno spremenilo. Učitelj ne počaka, če en učenec takoj ne odgovori, ampak pokliče drugega. V nekaterih učilnicah pa je čas med vprašanjem in odgovorom postal stvar nadzora: nadarjeni učenci povedo odgovor takoj, namesto da bi počakali na učence, ki rabijo več časa za odgovor. (...) Najbolj nadarjeni učenci dvignejo roko skoraj še preden učitelj zastavi vprašanje do konca; roke dvignejo visoko v zrak, s čimer iščejo priznanje. Počasnejši učenci medtem pasivno sedijo in čakajo, da bo njihov sošolec ali učitelj povedal »pravilni« odgovor. Ker se želijo izogniti tveganju, da bi izpadli neumno, ti učenci raje sploh ne odgovarjajo« (isto, str. 62–63). Beers o tej navadi govori tudi pozitivno, po njegovem je primerna takrat, ko se pričakuje množstvo odgovorov, ki so vsi »pravilni«, vsi cenjeni: »Včasih je dobro poklicati posamezne učence. Kadar je cilj 'možganska nevihta' (brainstorming), lahko učenci hitro izstrelijo odgovore drug za drugim ali pa dvigujejo roke in čakajo, da jih učitelj pokliče. V teh primerih pridemo ponavadi do množice odgovorov, ceni pa se divergentno mišljenje« (str. 65).

Dvigovanje roke je eden od primerov preizpraševanja utečene in samoumevne dnevne rutine v šoli. Hkrati je več kot to, ker simbolizira osnovno zadrego šole, ki jo izpostavlja koncept prikritega kurikula: problem učenčeve pasivnosti, odvisnosti, (ne)udeleženiosti, (ne)sli-

šanosti. Učenci se v šoli, v šolskem vsakdanu, navadijo biti ne slišani, to je osnovna ugotovitev raziskovalcev prikrita kurikula. Kot kažejo številne raziskave, se v tem pogledu šole pred stotimi leti in sodobne šole ne razlikujejo pomembno, **v nekdanji in sodobni šoli pretežni del pouka govori učitelj**: »Čeprav je govorjenje v razredu nekaj običajnega, 70 % vsega govorjenja pripada učitelju. Zdi se, da so učitelji preokupirani z lastnim govorjenjem, namesto da bi se posvetili aktivnemu poslušanju učencev« (Charlton, 1996, str. 38). »Učitelji govorijo okoli polovico vsega časa v razredu, medtem ko učenci govorijo manj kot eno petino vsega časa; pravzaprav je razmerje med učiteljem in učenci 3 : 1. Preostanek časa je razdeljen približno takole: 10 % učitelj dela za mizo, 10 % nadzira/opazuje učence in 10 % se giblje po razredu« (Sirotnik, 1998, str. 63). Spremembe v šoli v tem pomembnem pogledu so vsekakor počasne.

Kot smo v prispevku poskušali pokazati, je z vidika otrokovega učenja ter poslanstva šole učenčeva **vsak dan ponavljajoča se šolska izkušnja biti ne slišan (ne soudeležen, ne vključen)** najbolj problematičen učinek prikrita kurikula oziroma institucionalnega učenja. Učinek pasivnosti, odtujenosti, vdanosti v usodo. »Manj ko so učenci v šoli slišani in vključeni, bolj so regulirani« (Lewis, 1996, str. 38). Prikrita institucionalnega učenja so deležni vsi učenci v šoli, tudi učenci, ki niso »učenci z učnimi težavami«: *Kaj si danes počel v šoli? Nič.* (Lewis, 1996, str. 55). Prav zato je tako zelo splošna, v strokovni literaturi tako pogosto poudarjena ugotovitev, da ukrepi (učencu prilagojene strategije poučevanja in učenja), ki pomagajo učencem z učnimi težavami, izboljšajo šolsko uspešnost pri vseh učencih (prim. Scott-Bauman, 1996, str. 77).

Naj zaključimo, da je lekcij, ki nam jih za področje učnih težav ponuja raziskovalno orodje prikrita kurikula, več, v osnovi pa je najpomembnejša ena, namenjena vsem odraslim v šoli, najprej učitelju, otrokovemu *prvemu odraslemu* v šoli, pa tudi raziskovalcem: da bi šola lahko postala dejansko vključujoča in demokratična institucija, je treba **odločno preizprašati šolsko dnevno rutino**, ozavestiti in spremeniti tiste njene problematične dele, ki onemogočajo komunikacijo z učencem, v katerem je spoštovana učenčeva integriteta: delovni odnos soustvarjanja, učenje kot pogovor (Čačinovič Vogrinčič, 2008). To je prvi pogoj za to, da bo učenje v šoli za otroka – deklico in dečka – postalo smiselno in del njegove resničnosti.

In ne nazadnje bo v spremenjenih pogojih učenja in poučevanja treba ponovno opredeliti (razločiti) tudi same učne težave.

LITERATURA

- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Skušek Močnik, Z. (ur.). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London in New York: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Bahovec Dolar, E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Bahovec Dolar, E. in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Barle Lakota, A. (2007). *Družba znanja in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Beers, B. (2007). *Šole učenja. Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Beyer, L. E., Apple, M. W. (1998). *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali »drugo« kurikula. V: Bahovec Dolar, E. in Bregar Golobič, K. *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Cooper, P. (1999). *Understanding and Supporting Children With Emotional and Behavioural Difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kongley Publishers.
- Implementing Inclusive Education. OECD Proceedings*. (1997). OECD Publications. Centre for educational, research and innovation.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York in London: Teachers College Press.
- Jones, K. in Charlton, T. (1996). *Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnership with pupils*. London in New York: Routledge.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? V: *Vestnik*, VIII, 1, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni center SAZU, Inštitut za marksistične študije.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Lewis, J. (1996). Helping children to find a voice. V: Jones, K. in Charlton, T. *Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnership with pupils*. London in New York: Routledge.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Magajna, L. in sodel. (1999). *Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktivni pristop*. Raziskovalno poročilo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A Look at the Major Concepts. V: Darder, A., Baltodano, M., Torres, R. D. (ur.) *The Critical Pedagogy Reader*. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Scott-Bauman, A. (1996). Listen to the child. V: Jones, K. in Charlton, T. *Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnership with pupils*. London in New York: Routledge.
- Sirotnik, K. A. (1998). What Goes on in Classrooms? Is This the Way We Want It? V: Beyer, L. E., Apple, M. W. *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- West, A., Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London and New York: Routledge Falmer.

PRISTOPI K PREPREČEVANJU UČNIH TEŽAV, PRIPOROČILA ZA POMOČ

TRADICIONALNI IN SODOBNI PRISTOPI K OBVLADOVANJU UČNE NEUSPEŠNOSTI

Lidija Magajna

Ponavljanje kot pogost in razširjen tradicionalen ukrep, ki nima empirične podpore

Raziskave kažejo, da je ponavljanje dokaj razširjena praksa reševanja šolske neuspešnosti (nizkih učnih dosežkov) v različnih državah. Po podatkih sistematičnega spremljanja šolske uspešnosti srednješolcev na Zavodu RS za šolstvo (Kranjc, 2002) ponavlja 8 % dijakov, največ v srednjem strokovnem in poklicnem šolstvu.

V ZDA ocenjujejo, da letno ponavlja 5 do 10 % učencev, kar znaša več kot 2,4 milijona otrok (Dawson, 1998a; Shepard & Smith, 1990). Sodobni trendi v ZDA celo nakazujejo povečanje pogostosti tega ukrepa, saj se na področju izobraževanja vse bolj poudarjajo »standardi« in »odgovornost« (McCoy & Reynolds, 1999). V preteklih letih je bilo v ZDA veliko pozivov k razvijanju specifičnih strategij, ki naj bi zmanjšale »socialno napredovanje« (napredovanje kljub nizkim dosežkom). Težnje vzgojno-izobraževalne politike in zakonodaje po povečanju standardov, ki poudarjajo učinkovitost, bodo lahko imele za posledico še nadaljnje povečanje ponavljanja otrok, ki ne dosegajo standardov (U. S. Department of Education, 1999).

Webster (2000) ugotavlja, da v različnih razpravah o izboljšanju učinkovitosti šolskega sistema pogosto prevladujejo anekdote, klinične izkušnje in folklor (prevladujoča prepričanja v družbi) in zasenčijo ugotovitve empiričnih raziskav. Jimerson (2001) posebej omenja

potrebo po večji podpori načinom odločanja, ki temeljijo na empirični podpori in pri tem poudarja vlogo šolskih psihologov pri širjenju rezultatov raziskav o kratkoročnih in dolgoročnih vplivih različnih ukrepov (npr. ponavljanja) na pomembne vidike življenja posameznika.

Učinki ponavljanja na šolsko uspešnost, socialno-emocionalno prilagajanje in dolgotrajne izide

Statistične metaanalize omogočajo pridobivanje pomembnih informacij o izidih ponavljanja. V zvezi s ponavljanjem so bile narejene tri pomembnejše metaanalize, ki so vključevale informacije študij o ponavljanju, objavljenih med leti 1925 do 1999. Prvo obsežnejšo metaanalizo sta izvedla Holmes in Matthews (1984). Avtorja sta raziskovala, kakšni so učinki ponavljanja na učence na razredni in predmetni stopnji, zanimali so ju tako učni dosežki kot tudi socialno-emocionalni izzivi ponavljanja. Metaanaliza je vključevala 44 študij, ki so bile objavljene med leti 1929 in 1981 (4.208 ponavljavcev in 6.924 učencev, ki so napredovali kljub nizkim dosežkom). Holmes (1989) je vključil še dodatnih 19 študij, objavljenih med leti 1981 in 1989. Najnovejši sistematični pregled in metaanalizo študij učinkovitosti ponavljanja je izvedel Jimerson (2001). Njegov pregled je vključeval 20 študij, to je 1.100 ponavljavcev in 1.500 učencev, ki so napredovali. Ključni kriterij za izbiro v metaanalizi Jimersona je bil, da mora študija vključevati razpoznavno primerjalno skupino učencev, ki so napredovali.

Rezultati metaanaliz v splošnem niso pokazali pozitivnega učinka ponavljanja na **šolske dosežke (učno uspešnost)** v primerjavi z napredovanjem ob sicer nizkih dosežkih. V Holmesovi študiji je 54 raziskav pokazalo negativne učinke ponavljanja na učno funkcioniranje v naslednjem šolskem letu. Le v 9 študijah so poročali o pozitivnih kratkotrajnih učinkih, vendar so ti pozitivni učinki v kasnejših letih izginili. Jimerson poroča, da so bile od 175 izvedenih analiz le v devetih študijah navedene pomembne statistične razlike v korist ponavljavcev. 82 študij pa je izkazalo pomembne statistične razlike v korist primerjalne skupine vrstnikov z nizkimi dosežki, ki so napredovali. Le v šestih med devetimi analizami, katerih rezultati so kazali prednost ponavljanja, so se pomembne razlike pojavljale tudi v naslednjem letu (na primer drugo leto VVO). Ti učinki pa se niso ohranili. Rezultati metaanalize skoraj 700 analiz iz raziskovanja v preteklih 75-ih letih kažejo konsistentne negativne učinke ponavljanja na kasnejše šolske dosežke. Jimerson poudarja, da mu ni uspelo najti nobene objavljene študije, ki bi dokazovala pomembne prednosti v šolskih dosežkih učencev, ki so ponavljali na predmetni stopnji ali v srednji šoli, v primerjavi z usklajeno skupino vrstnikov, ki je napredovala kljub nizkim dosežkom.

Pri ugotavljanju učinkov ponavljanja na **socio-emocionalno prilagajanje** je bilo opravljenih manj analiz (320). Holmes (1989) je upošteval 40 študij, ki so vključevale 234 analiz social-

no-emocionalnih izidov. Na osnovi metaanalize je ugotovil, da ponavljavci v povprečju kažejo slabše prilagajanje, bolj negativna stališča do šole, večje izostajanje od pouka in več problematičnega vedenja v primerjavi z usklajeno kontrolno skupino. Jimerson (2001) poroča o 16 študijah, ki so vključevale 148 analiz socialno-emocionalnih posledic ponavljavcev v primerjavi s kontrolno skupino. Le 8 študij je navajalo statistično pomembnost v korist ponavljavcev, medtem ko je bilo 13 študij statistično pomembnih v korist primerjalne skupine. Študije, ki so se osredotočale na starejše otroke, so običajno navajale slabše čustveno prilagajanje ponavljavcev. Rezultati dalje kažejo, da imajo mnogi učenci, ki ponavljajo, težave v odnosih z vrstniki. Avtor prav tako ni uspel najti nobene objavljene študije, ki bi odkrila pozitivne učinke ponavljanja na socialno in osebno adaptacijo na predmetni stopnji ali v srednji šoli.

Relativno malo študij pa je preučevalo **dolgotrajne izide ponavljanja**. Ena izmed takih študij je ugotavljala izide v starosti 20 let (Jimerson, 1999). Ta 21-letna longitudinalna študija je primerjala ponavljavce, učence z nizkimi dosežki, ki so napredovali, in kontrolno skupino. Rezultati so pokazali, da obstaja pri ponavljavcih večja verjetnost slabših izobraževalnih in zaposlitvenih izidov v obdobju pozne adolescence. Ponavljavci so dosegali nižjo raven na pokazateljih šolske storilnosti (učnih dosežkih), pri tej skupini je bila prisotna tudi višja stopnja osipa in slabši zaposlitveni status. Delodajalci so ocenjevali zaposlitveno kompetentnost ponavljavcev kot nižjo v primerjavi z obema kontrolnima skupinama. Zanimivo je bilo, da je bila v starosti 20 let skupina oseb, ki so napredovali kljub nizkim dosežkom, primerljiva s kontrolno skupino pri vseh zaposlitvenih pokazateljih. Rezultati drugih longitudinalnih vzorcev navajajo podobne ugotovitve slabših dolgotrajnih izidov učencev, ki so ponavljali, v primerjavi s primerljivimi skupinami. Veliko pozornost je v zadnjem desetletju vzbudila povezava med ponavljanjem in kasnejšim opuščanjem šolanja (osipom).

Učenci, ki ponavljajo, sicer včasih kažejo neko kratkotrajno korist, vendar pa pomeni ponavljanje mnogo večje tveganje za bodočo neuspešnost. V zvezi z dolgotrajnim izidom ponavljanja zato večkrat navajajo izjavo, da s ponavljanjem »sicer dobimo bitko, izgubimo pa vojno« (Dawson, 1998). Opuščanje šolanja (osip) je dalje povezano s številnimi škodljivimi izidi, vključno z manjšimi možnostmi zaposlitve, zasvojenostjo in večjo pogostostjo kaznivih dejanj. Zato bi številnim strokovnim delavcem na področju vzgojne in izobraževanja poznavanje literature, ki obravnava povezavo med ponavljanjem in osipom, lahko zelo koristilo pri oblikovanju informiranih odločitev.

Razlage ugotovljenih neugodnih učinkov ponavljanja

Zakaj ponavljanje kot ukrep ne privede do izboljšanja, oziroma pogosto poglobi in razširi težave ter ovira nadaljnje prilagajanje na vrsti področij? Jimerson (2001) pri iskanju ustreznega modela, ki bi olajšal interpretacijo rezultatov raziskav učinkov ponavljanja, daje prednost **transakcijskemu modelu razvoja** (Sammeroff & Chandler, 1975), ki upošteva sedanje okoliščine in posameznikovo razvojno zgodovino. Po transakcijskem modelu razvojni procesi odražajo transakcijo med posameznikom in okoljem, pri čemer drug drugega spremi-

njata, te transakcije pa na neki stalen, nepretrgan način vplivajo na nadaljnje interakcije. Vsaka izkušnja v posameznikovi razvojni zgodovini vpliva na to, kako se bo odzval na kasnejše izkušnje, le-te pa bodo podobno vplivale na izkušnje, ki bodo sledile tem dogodkom itn.

Transakcijski model razvoja torej posebej upošteva prispevek zgodnjih dejavnikov, ki posameznika potiskajo k alternativnim potem. Izkušnja ponavljanja lahko vpliva na številne dejavnike, za katere je ugotovljeno, da so povezani z osipom (na primer učenčevo samospoštovanje, socialno-emocionalno prilagajanje, odnosi z vrstniki in šolsko angažiranje). S transakcijskega razvojnega vidika bodo izidi, povezani s ponavljanjem, rezultat skupnega vpliva dejavnikov med razvojem, pri čemer vsi ti dejavniki delujejo tako, da se verjetnost škodljivega vpliva s časom povečuje. Transakcijska perspektiva torej ne sugerira, da ponavljanje samo po sebi neobhodno, neposredno in na kavzalen način vodi do neugodnih izidov, temveč nas opominja, da moramo upoštevati konkretno medsebojno delovanje individualnih in izkustvenih vplivov v določenem časovnem obdobju. Z verjetnostjo ponavljanja so povezane določene značilnosti šole, družine in posameznika (Jimerson, 1999). Za te značilnosti je bilo ugotovljeno, da vplivajo na nadaljnji razvoj in na dosežke. Ko izbiramo ustrezne strategije pomoči in intervencije, bi morali te značilnosti upoštevati. Glede na razvojno zgodovino in okoliščine (nizek SES, enostarševske družine, nizki rezultati na kognitivnih testih) mnogih učencev, ki ponavljajo, ni presenetljivo, da raziskave niso uspele dokazati dolgotrajne učinkovitosti ponavljanja na socialno-emocionalne in učne izide. Ukrep ponavljanja, če je uporabljen kot edini ukrep, ne obravnava mnogovrstnih dejavnikov, povezanih s slabimi dosežki in prilagajanjem, ki so pri učencu vplivali na to, da je sploh ponavljal.

Alternativni ukrepi in intervencije za preprečevanje ponavljanja in izboljšanje šolske uspešnosti

Šole morajo aplicirati preverjene strategije, ki bodo učence tako dobro pripravile in usposobile, da bodo njihovi šolski dosežki že pri prvem obiskovanju razreda ustrezali standardom. Strokovnjaki se v različnih razpravah, povezanih s to tematiko, pogosto ukvarjajo s prednostmi in omejitvami »socialnega napredovanja« v primerjavi s »ponavljanjem«. Bolj konstruktivne diskusije pa bi se morale osredotočati na **specifične izobraževalne strategije**, ki olajšujejo izobraževanje tistih otrok, ki so rizični za šolsko neuspešnost.

Zato so za praktike zanimiva preučevanja **značilnosti uspešnih programov za preprečevanje osipa**. Bartnick in Parkay (1991) poudarjata razvijanje naslednjih dejavnikov, ki prispevajo k rezilientnosti učencev, ki ostajajo v šoli:

- majhno število otrok v razredu in ugodno razmerje učitelj–učenec,
- ustrezno (razumevajoče in odzivno) programiranje izobraževanja,
- individualizirana pozornost,
- poučevanje osnovnih veščin in
- vključevanje staršev.

Čeprav specialni izobraževalni razredi za učence s specifičnimi motnjami učenja vključujejo vse zgoraj navedene značilnosti, pa je bil vpliv zgoraj navedenih značilnosti na preprečevanje osipa mnogo večji, ko so se le-te pojavljale v rednih oddelkih. Poučevanje učencev v posebnih razredih je bilo manj učinkovito pri ohranjanju učencev v rednem procesu šolanja.

Sodobno poudarjanje, da morajo biti intervence **empirično podprte**, bo morda izboljšalo vpogled in odločanje ob izbiranju najbolj ustrezne intervence v dani šolski situaciji. (Kratichwill, Stoiber, & Gutkin, 2000). Ugotovitve sodobnih raziskav kažejo, da so se kot obetavne izkazale predvsem naslednje strategije:

- vključenost staršev v izobraževanje
- zgodnje bralne intervence
- direktno poučevanje
- kognitivna vedenjska modifikacija in
- sistematična formativna evalvacija.

Pri preprečevanju kasnejše učne neuspešnosti so bili najbolj uspešni pristopi, s katerimi so pri rizičnih otrocih poskušali že zelo zgodaj (v predšolskem obdobju ali na začetku šolanja) zagotoviti **dobro osnovo** za nadaljnji bralni ali matematični razvoj (Slavin in sod., 1989). Slavin s sodelavci (2001) meni, da imamo dokaze, še posebno iz programa »**Uspeh za vse**«, da lahko zagotovimo šolski uspeh večini prikrajšanih, rizičnih učencev tako, da šole že dodeljena sredstva uporabijo drugače, predvsem za izboljšanje kakovosti poučevanja in učinkovitosti vodenja v rednih razredih. Otrok, pri katerem so prisotni mnogovrstni dejavniki tveganja in ne bo deležen učinkovitih intervencij, bo dolgoročno za šolo in družbo pomenil tudi mnogo večji strošek.

Če želimo zagotoviti uspeh vsem rizičnim otrokom, je zato treba investirati več, pri čemer pa je ključnega pomena vprašanje, kdaj in kako je najbolj smiselno investirati. Rezultati raziskav preprečevanja neuspešnosti in zgodnjih intervencij kažejo, da je v osnovi možno zgodnjo šolsko neuspešnost preprečiti in da povezava preventive, zgodnjih intervencij in stalnega izboljševanja poučevanja lahko prepreči učno neuspešnost pri skoraj vseh učencih. Intenzivne zgodnje intervence za rizične otroke, ki jim ne sledi izboljšano poučevanje, ne bodo povzročile dolgotrajnih sprememb. Prav tako pa rizičnih učencev ne bodo privedle do zahtevane ravni šolskega funkcioniranja dlje časa trajajoče intervencije, ki bodo zelo blage. Pomembne in dolgotrajne izboljšave lahko povzročijo predvsem intenzivne zgodnje intervencije, ki jim bodo sledila dolgotrajna in nepretrgana izboljšanja poučevanja ter obravnave drugih služb.

Pomembno je, da upoštevamo široko, celovito zasnovane programe preprečevanja in intervence, ki spodbujajo tako socio-emocionalno kot tudi spoznavno kompetentnost, saj vplivajo na učenčevo prilagajanje in šolske dosežke številni raznovrstni dejavniki. Kot primer **empirično proučevanih širše zasnovanih programov**, ki spodbujajo socialno-emocionalno kompetentnost, Jimerson (2001) navaja projekt ACHIEVE in PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Project ACHIEVE vključuje številne sestavine, ki so načrtovane

tako, da obravnavajo psihosocialne in učne potrebe mnogih otrok na razredni in predmetni stopnji osnovne šole (Knoff & Batsche, 1995).

Glede na dokazano neučinkovitost ponavljanja, avtorji metaanalize poudarjajo, da je nujno načrtovati, implementirati in ovrednotiti strategije pomoči, ki olajšujejo in spodbujajo šolsko uspešnost. Strokovne delavce in raziskovalce bi morali spodbujati k izvajanju pilotskih raziskav alternativnih intervenc in k empiričnemu preučevanju različnih pristopov, dokumentiranju pozitivnih dosežkov in omejitev različnih strategij ter širšemu seznanjanju z rezultati preteklih in aktualnih raziskav.

V zadnjih letih so bile izvedene številne raziskave, ki šolskim psihologom omogočajo, da zagovarjajo empirično podprte intervence. Vendar pa resnična potreba v bistvu ni v tem, da najdemo učinkovito pomoč, temveč v **iskanju formule za učinkovito poučevanje** (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 1999, Poimerson, 2001). Sinteza raziskav nudi šolskim psihologom bogato zbirko podatkov, ki jih lahko delijo z drugimi strokovnimi delavci. Zato je po mnenju Jimersona že nastopil čas za premik od retorike, ki se ukvarja z relativnimi prednostmi in omejitvami ponavljanja v primerjavi s socialnim napredovanjem. Namesto tovrstnega razpravljanja bi morali napore osredotočiti na implementiranje strategij preprečevanja in intervenc, ki so se izkazale za učinkovite. Skoraj stoletje raziskovanja nam ponuja bogate informacije, ki bi jih morali upoštevati pri izobraževanju otrok v novem tisočletju. Šolski svetovalni delavci imajo pri tem pomembno vlogo, predvsem pri ozaveščanju pedagoške in širše javnosti o rezultatih raziskav različnih ukrepov in učinkovitosti različnih strategij.

Sodobne usmeritve pomoči: od izolirane osredotočenosti na odpravo učnih težav in primanjkljajev k iskanju načinov uspešnega spoprijemanja z raznolikostjo učencev

Številni pomembni raziskovalci (Adelman, Taylor, 1986) poudarjajo **potrebo po refleksiji dosedanjih praks**, ki se osredotočajo na iskanje in odpravljanje primanjkljajev in zanemarjajo področja in možnosti, ki so ključnega pomena za uspešen izid. Nekateri klasični pristopi so se v praksi izkazali kot neučinkoviti, še posebej, če so jih uporabljali kot edino možnost za raznovrstne težave in probleme, neselektivno in brez predhodne celovite analize problemov, ki so bili pogosto posledica zapletenih medsebojno prepletenih vplivov.

Za sodobne pristope, ki so naravnani širše (Boekaerts, 1997), je značilno upoštevanje močnih področij, interesov in motivacijskih stilov, pa tudi **analiziranje sistemskih dejavnikov**, ki bi lahko zavirali ali spodbujali učinkovitost različnih skupin učencev s težavami pri učenju. Postavljati je treba drugačna vprašanja, ki bodo vodila do refleksije dosedanjih praks in iskanja novih načinov zaznavanja in reševanja problemov učnih težav:

- *Kako uporabiti otrokove interese za izboljšanje sodelovanja, motivacije in učinkovitosti?*
- *Kako odkriti učenčeve sposobnosti in talente na področju šolskih ali izvenšolskih dejavnosti?*
- *Kako te sposobnosti in talente uporabiti za poučevanje, ki se bo bolj naslanjalo na učinkovite načine procesiranja informacij, omogočalo kompenzacijo šibkosti in občutek učne kompetentnosti?*
- *Kako vplivati na sistemske dejavnike, ki zavirajo učinkovitost učencev, ki usvajajo znanja počasneje ali na načine, ki se razlikujejo od tipičnih, in ublažiti neugoden vpliv ugotovljenih ovir?*
- *Kako odkriti in podpirati sistemske dejavnike, ki spodbujajo učinkovitost učencev s težavami in sistematično krepiti ugodno delovanje teh dejavnikov v smeri uspešnega dolgotrajnega izida?*

Glede vloge **mentalno-higienskih** in **socialnih služb** pri preprečevanju in spoprijemanju z učno neuspešnostjo pa Adelman (1997, 1998) na osnovi dolgoletnega preučevanja problemov šolskega učenja in mentalnega zdravja ugotavlja, da povečanje kapacitet mentalno-higienskih in socialnih služb sam po sebi ne zadostuje za premagovanje ovir na poti do uspešnega učenja. Čeprav je treba povečati možnosti strokovne pomoči, pa je ravno tako pomembno z različnimi **preventivnimi programi** in **programi zgodnje pomoči** zmanjšati število učencev, ki bi potrebovali dodatne napotitve. Zavzema se za povečanje komponente »**omogočanje učenja**« v razredu. Cilj krepitve te sestavine je povečati učiteljevo zbirko strategij za delo s širokim obsegom individualnih razlik in ustvarjati kontekst, ki podpira in neguje posameznikovo učenje in napredovanje. Te strategije vključujejo različne načine prilagajanja in poučevanje učencev, kako naj kompenzirajo prisotne različnosti, ranljivosti ali specifične motnje. V tem kontekstu se posebna pozornost posveča tudi načinu uporabe plačanih pomočnikov, vrstnikov ali prostovoljcev za spodbujanje socialne in učne podpore.

Pomen **podpore šolskim delavcem** za uspešno spoprijemanje z raznolikostjo učencev poudarja tudi Sanacore (1997). Pojem podpore je za avtorja vitalnega pomena, saj »rizični« učenci ne bodo izginili zato, ker bodo vladne organizacije ali pedagoške skupnosti čedalje bolj verjele v učinkovitost dvigovanja izobraževalnih standardov. Med pomembne **vire opore** učiteljem in šolski administraciji pri preizkušanju različnih načinov usklajevanja in upoštevanja raznovrstnih učnih potreb pri poučevanju prišteva:

- **kongruentnost** (skladnost, doslednost) kurikula
- **spremenjeno vlogo specialnega učitelja**, ki postane sodelavec v timu (tako učitelji kot tudi učenci morajo biti deležni podpore)
- uporabo **prostovoljcev** in paraprofesionalcev v heterogenem učnem okolju in
- uporabo **raznovrstnih virov poučevanja** (možnost izbire med široko paleto materialov in tehnoloških pomagal, pozitivne posledice spoštovanja posameznikove izbire in upoštevanja njegovega tempa dela)
- razjasnitev, katera vedenja so sprejemljiva; spodbujanje sodelovanja in spoštovanja učencev.

Širša usmeritev k obravnavanju problemov šolske neuspešnosti je vsekakor nujno potrebna tudi pri nas, saj B. Marentič Požarnik (2002) na osnovi **analize »kritičnih točk«** sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti **izobraževanja učiteljev**, ugotavlja, da si sicer krčevito prizadevamo, da bi bila naša šola učinkovita in mednarodno primerljiva v izobrazbenem smislu,

pri tem pa spregledamo nujnost celovitejšega upoštevanja raznovrstnih psihosocialnih potreb in značilnosti učencev ter dognanj o uspešnem učenju in poučevanju.

Pomembne implikacije za spremembe v izobraževanju učiteljev, različne perspektive šolske neuspešnosti in nove načine reševanja te problematike vključuje projekt »**šolski neuspeh otrok ali neuspeh šol**«, v katerem so sodelovale tri evropske univerze pri projektu Comenius (Helldin, Lucietto, Völkel, 2003). Projekt, v katerem so kombinirali teoretične in praktične modele poučevanja učiteljev, kot skupno idejo poudarja potrebo po spremembi pedagogike od poučevanja k učenju. To potrebo po spremembi obravnava na različnih ravneh: na ravni družbe, na ravni psiholoških okvirjev in na ravni organizacije razreda, ki vključuje spremembe v odnosih hierarhije in moči v razredu. Posledica tega so spremembe v pedagoških procesih in stališčih do učencev, poučevanja in učenja, vlogi učitelja in poučevanju učiteljev. Osnovna vprašanja te diskusije se nanašajo na demokratičnost v šoli in v razredu in vprašanje o ustvarjanju »**šole za vse**«. Pomembni deli pristopa so kritični pogledi na tekoče delovne prakse, ki tradicionalno »**neuspeh lokalizirajo v učencu**«. Ta enostranski pogled na otroke bi morali opustiti. To pa pomeni tudi veliko spremembo v običajnih vlogah poučevanja in učenja v smeri enakovrednosti vseh subjektov, ki so vpleteni v proces učenja in šolske organizacije v družbi v širšem smislu.

Kompleksno in celovito naravnost pri preprečevanju učnih težav odražajo tudi **priporočila OECD** (1998), ki obravnavajo krepitev kompetentnosti šol za spoprijemanje s šolsko neuspešnostjo in poudarjajo:

- sistemske reforme, ki naj bi bile usmerjene zlasti v izboljšanje kakovosti na prvi stopnji izobraževanja, v podaljšanje obveznega šolanja in v kurikularne reforme, ki naj bi pokrile vsebino, šolsko strukturo in strukturne spremembe;
- povečanje avtonomnosti posameznih šol;
- ozaveščanje javnosti o tej problematiki;
- jasno določitev odgovornosti – tudi tiste, ki jo imajo učenci;
- kompleksen pristop;
- ustrezen sistem podpore za rizične in neuspešne učence;
- dobro sodelovanje vodstvenih delavcev in učiteljev, ki naj zagotovi večjo kakovost poučevanja, ustrezen razredno klimo in ustrezen odnos med učitelji in učenci;
- povečevanje sposobnosti prilagajanja velikim različnostim učencev, zlasti zaradi splošnega odklanjanja diferenciacije otrok glede na njihove sposobnosti ter zaradi vse večjega vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

A. Barle (2002) sicer ugotavlja, da v Sloveniji ni malo programov, ki bi se ukvarjali s preprečevanjem ali obravnavo učne neuspešnosti, vendar so parcialni in omejeni na posamezne dele sistema. Možnost za povečanje učinkovitosti boja proti šolski neuspešnosti vidi avtorica v **celovitem programu**, ki bi moral biti **dolgoročno** naravnost in vključevati različne subjekte (učence, starše, institucije s področja šolstva, sociale in družine, civilno družbo) ter opredeliti aktivnosti in njihove nosilce. Program bi moral vključevati tudi potrebo po **stalnem razvojno-raziskovalnem delu** na tem področju.

LITERATURA

- Adelman, H. S. (1997). Addressing Barriers to Learning: Beyond School-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408–421.
- Adelman, H. S. (1998). Enabling Learning in the Classroom: A Primary Mental Health Concern. *Addressing Barriers to Learning*, Vol. 3 (2).
- Adelman, H. S., Taylor, I. (1986). Summary of the Survey of Fundamental Concerns Confronting the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 19, No. 7, pp. 391–393.
- Barle, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje učne neuspešnosti. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 86–88.
- Bartnick, W. M., & Parkay, F. W. (1991). A comparative analysis of the »holding power« of general and exceptional education programs. *Remedial and Special Education*, 12(5), 17–22.
- Dawson, P. (1998). A primer on student grade retention: What the research says. *Communique*, 26, 28–30.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, Vol. 7, 2 161–186.
- Helldin, R., Lucietto, S., Völkel, B. (2003). *Pupils' School Failure or Schools' Failure? A combined theoretical and practical model for teacher training in Europe*. Lärarhögskolan i Stockholm: Stockholm Institute of Education), <http://www.lhs.se/iol/publikationer/>.
- Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A metaanalysis of research studies. In Shepard, L. S. & Smith, M. L. (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16–33). London: Falmer Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225–236.
- Jimerson, S. (1999). On the failure of failure: Examining the association of early grade retention and late adolescent education and employment outcomes. *Journal of School Psychology*, 37, 243–272.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: New directions for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 313–330.
- Knoff, H., & Batsche, G. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579–603.
- Kranjc, T. (2002). Pregled stanja (ne)uspešnosti srednješolcev in nekateri psihosocialni vidiki neuspešnosti. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 62–67.
- Kratochwill, T., Stoiber, K., & Gutkin, T. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: The role of negative results in outcome research. *Psychology in the Schools*, 37, 399–414.

- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 48–53.
- McCoy, A. R., & Reynolds, A. J. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology, 37*, 273–298.
- OECD (1998). *Overcoming Failure at School*. Paris:OECD.
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of care-taking casualty. In F. Horowitz, E. Hetherington, P. Scarr-Salapatek, & A. Siegal (Eds.), *Review of child development research, vol. 4*, (pp. 187–244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sanacore, J. (1997). Student Diversity and Learning Needs. ERIC Digest. Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication.
- Shepard, L. S., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership, 47*, 84–88.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2001). *One million children: Success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- U. S. Department of Education. (1999). *Taking responsibility for ending social promotion: A guide for educators and state and local leaders*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Webster, L. (2000). Re-Tension. *CASP Today, 49*, 17.

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI V RAZREDU - PRIPOROČILA ZA UČITELJE

Cirila Peklaj

Splošna načela pri ravnanju z učenci z učnimi težavami

Ob soočanju učitelja z učenci z učnimi težavami veljajo enaka splošna »pravila« ravnanja kot pri soočanju z drugimi otroki s posebnimi potrebami, ki se nanašajo na »normalizacijo«, stališča, preverjanje in poučevanje (Gage, Berliner, 1988).

Večina učencev z učnimi težavami je na številnih področjih povsem enaka svojim vrstnikom, ima enake socialne in čustvene potrebe, potrebe po sprejetosti, varnosti, druženju z vrstniki, po spoznavanju novih stvari. Od njih se običajno razlikujejo samo na enem področju, ki zahteva prilagoditev v njihovem izobraževalnem programu. Pomembno je, da se učitelji in tudi drugi učenci v razredu naučijo sprejemati učence s posebnimi potrebami **kot »normalne«** otroke ter tako tudi ravnati z njimi, na vseh tistih področjih, kjer so dejansko kot otroci brez posebnih potreb. Otrok s težavami v branju in pisanju ne bo bral besedila na razredni proslavi, lahko pa sodeluje npr. v dramski predstavi, kjer lahko pridejo do izraza njegove spominske in igralske sposobnosti.

Družba, vključno z učitelji, učenci in drugimi nima vedno pozitivnih stališč do otrok s posebnimi potrebami. V družbah, kjer visoko vrednotijo predvsem znanje, pa imajo do učencev z učnimi težavami lahko še toliko bolj negativna stališča. Zato je vloga učitelja predvsem v tem, da poskuša zmanjšati ta negativna **stališča** in predsodke, kar mu bo uspelo predvsem tako, da bo dober model učencem, da sam ne bo kazal negativnih stališč, da ne bo nestrpen in nepotrpežljiv z otrokom, ki pri reševanju nalog potrebuje več časa oziroma pozornosti. Ukrepati pa bomo morali tudi takrat, ko bodo negativna stališča kazali drugi učenci v razredu.

Osnova dela z učencem z učnimi težavami je natančno **ugotavljanje** njegove težave in sprotno **preverjanje** njegovega napredka. Najprej je treba ugotoviti njegova šibka in tudi močna področja ter glede na to načrtovati delo z njim. Pogosto se z učencem že pred prihodom v razred ukvarjajo tudi drugi strokovnjaki: psihologi, specialni pedagogi, zdravniki. Učitelj mora za uspešno delo pridobiti čim več možnih informacij, da bo lahko uspešno poučeval otroka. Njegovo sprotno spremljanje napredka pa bo v pomoč tudi strokovnjakom pri načrtovanju nadaljnjih ukrepov oziroma specialnih treningov in pomoči.

Učenci z učnimi težavami imajo težave pri učenju, vendar se moramo zavedati, da se tudi oni učijo. Pri tem samo potrebujejo pomoč. Zato pa je treba izdelati individualni načrt pomoči, ki je osnova za učiteljevo **poučevanje**. Temelji naj na posameznikovih močnih področ-

jih ter upošteva njegove težave, vključuje učne cilje za učenca, navodila za delo z učencem ter določa tudi načine preverjanja napredka.

Delo z učenci

Učne težave vključujejo zelo širok spekter težav in problemov: od specifičnih učnih težav pri branju, pisanju, računanju, motnje pozornosti in hiperaktivnost, težave zaradi drugojezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti, zaradi slabše razvitih samoregulacijskih mehanizmov in učne motivacije, čustvenih težav do socialno-ekonomske oviranosti (*Koncept dela »Učne težave v OŠ«*, 2008). Zato je eden od načinov, kako naj učitelj ravna s široko paleto problemov, ki sodijo v kategorijo učnih težav, naslednjih nekaj korakov: opiši, primerjaj, ovrednoti, posvetuj se in ukrepaj (Gage, Berliner, 1988, str. 211).

Da bi lahko vzpostavili učinkovit projekt pomoči za učenca z učnimi težavami, moramo znati **natančno opazovati** učenca v različnih situacijah in izdelati analizo njegovih težav (npr. dolžino časa, ko učenec z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo zdrži pri nalogi, ki mu jo damo, koliko časa zdrži pri stvarih, ki jih sam izbere, kako dolge so naloge, ki jih uspe narediti; s katerimi črkami ima otrok težave, katere črke izpušča, zamenjuje, ima težave z razlikovanjem posameznih glasov, z orientacijo v prostoru, je neroden; kaj spodbudi depresivnega otroka, da pokaže več aktivnosti). Natančno opazovanje v kontekstu pomaga učitelju pri razumevanju težave in načrtovanju pomoči, lahko pa je tudi v veliko pomoč strokovnjakom, s katerimi učitelj sodeluje. Opažanja in zapiske o težavah učenca lahko učitelj primerja z opažanji drugih učencev. Treba je namreč, čimprej razločiti težave, ki zahtevajo ukrepanje (npr. obračanje črk pri začetnem pisanju, majhen obseg pozornosti pri prvotnih) o tipičnih razvojnih nihanjih.

Izjemno pomembno je tudi, da takrat, ko presodi, da je neko vedenje lahko znak različnih učnih težav, stopi v stik z ustreznimi strokovnjaki. Morda bo potreben samo **posvet** o načinih dela s posameznim učencem, ali pa bolj natančen diagnostični pregled, ugotavljanje problemov ter izdelava načrta individualne pomoči. Da lahko učitelj ugotovi, kaj učenec zmore ter glede na to načrtuje pomoč in prilagoditve v poučevanju, ki bo znotraj območja učenčevega razumevanja in bo tako spodbujalo napredek, lahko pri preverjanju obstoječega znanja uporabi pet korakov, ki jih priporočata Gravois in Gickling (2002, po Doerries, 2004):

1. *Kaj učenec zna?* Predznanje je osnova vsega nadaljnjega učenja. Učenec mora povezati novo informacijo z obstoječim znanjem, da si lažje zapomni. Zato je treba poznati raven znanja in spretnosti, ki jih učenec že obvlada.
2. *Kaj učenec lahko naredi?* Naloga, s katero učitelj preverja učenca, mora biti zadosten izziv ter mora biti povezana z učenčevim predznanjem. Če je naloga pretežka, ali če učenec ne razume navodil, potem ne bo mogel pokazati svojega znanja (npr. učencu v 3. razredu, ki ima težave z branjem, lahko zastavimo matematični problem ustno ali s pomočjo drugih ponazoril).

3. *Kako učenec razmišlja?* To lahko ugotovi tako, da učenec razmišlja naglas, medtem ko rešuje neko nalogo, ali pa razloži, kako je prišel do odgovora. S tem ko učitelj spozna način otrokovega razmišljanja, mu lažje prilagodi učno snov.
4. *Kako se učenec loti naloge, pri kateri je negotov?* Opazovanje učenčevega vedenja pri preverjanju, še posebej takrat, ko naleti na zahtevno nalogo, da koristne podatke. Predvsem njegova vztrajnost, podatek o tem, koliko frustracije prenese, preden odneha, ali prosi za pomoč tudi takrat, ko ve odgovor, ali ko bi lahko sam rešil nalogo.
5. *Kako lahko kot učitelj uporabim te informacije za načrtovanje dela z učencem?* Učitelj se mora v tem koraku osredotočiti na to, kar učenec zmore, in na to, kaj naloga od njega zahteva ter na možen razkorak med tema vidikoma. Njegova naloga je, da zmanjša oziroma izniči ta razkorak.

Pri **ukrepanju** oziroma pri delu z učenci z učnimi težavami v razredu, je pomembno, da učitelj usklajeno deluje na ravni vodenja razreda (Bender, 2002) ter pri pripravi učnih ur (Lenz, Deshler, Kissam, 2004; Tomlinson, 2001). Vodenje razreda zahteva najprej dobro strukturirano delo v razredu, določanje prostora za individualno delo ter delo v skupinah. Na začetku pouka je treba jasno oblikovati razredna pravila, ki naj jih bo malo in naj bodo čim bolj jasna. Pravila je treba poučevati kot vso drugo snov, jih dosledno upoštevati in predvideti, kaj sledi, če jih učenci ne upoštevajo (npr. *pravila za nižje razrede*: upoštevaj navodila, ki si jih dobil prvi dan, opravljaj svoje delo, bodi vključen in pomagaj drugim, svoje roke, noge in predmete drži zase; *pravila za višje razrede*: bodi točen, bodi pripravljen, bodi osredotočen na nalogo, bodi spoštljiv (Ito, 1998)). Razredna pravila naj bodo izobešena na vidnem mestu, da učitelj lahko učence po potrebi spomni nanje. Za vsak dan je treba izoblikovati urnik, ga obesiti na vidno mesto ter za mlajše učence tudi opremiti z barvami. Učitelj lahko jasno strukturira delo tudi z uporabljanjem določenih znakov, ko morajo učenci začeti delo, pripraviti material ipd. (npr. uporaba zvončka, prižiganje oziroma ugašanje luči). Pomembno je načrtovati »prehode«, vmesni čas med nalogami, med predmeti, med odmori, menjava razredov). Učencem je treba pomagati, da vzdržujejo red na svojih klopeh. Osnovni pogoj za dobro vodenje razreda je torej dobra struktura, s čim manj nepotrebne praznega časa, nepotrebne praznega čakanja ter učiteljevo nenehno spremljanje učencev v razredu.

Učitelj lahko diferencira **poučevanje** in upošteva potrebe učencev z učnimi težavami s fleksibilno uporabo skupinskega dela, z izbiranjem in omogočanjem aktivnosti, ki upoštevajo različne učne stile učencev, tako, da učencem omogoča izbiro in z načrtovanjem drugačnih aktivnosti in preverjanja znanja (Tomlinson, 2001). Ko učitelj načrtuje poučevanje, je pomembno, da ima v mislih *univerzalen način poučevanja* (glej Center for Applied Special Technology, <http://www.cast.org/udl>), to pomeni, da naj kurikulum vključuje čim več alternativ, tako da je dostopen in ustrezen za učence iz različnih okolij, učnih stilov, sposobnosti, posebnih potreb in za različna učna okolja. Ko učitelj vključi te značilnosti univerzalnega načina poučevanja, pri pripravi učnih aktivnosti upošteva:

1. različne načine za predstavitev vsebin (vizualne, besedne, gibalne strategije),
2. različne načine za to, da učenci pripravijo oziroma predstavijo vsebine (pisanje, ilustriranje, govor, izdelovanje ...),
3. fleksibilne načine vključevanja, aktivnosti med učenjem (video, računalniki, igra vlog ...).

Učitelj naj učencem *omogoča, da se lahko učijo skupaj z drugimi*, v parih ali majhnih učnih skupinah. Pri tem lahko uporabljajo različne oblike učenja v interakciji (poučevanje vrstnikov, sodelovalno učenje). Če uporabljajo sodelovalno učenje, morajo za uspešno izvedbo zagotoviti nekaj osnovnih pogojev: učna naloga mora biti smiselna in učencem pomembna, obstajati mora skupinska soodvisnost in obenem posameznikova odgovornost za delo v skupini, učence je treba naučiti sodelovalnih veščin in biti pozoren nanje med učenjem, sodelovalno učenje mora imeti dobro strukturo, tako da so učenci pri izdelavi naloge odvisni drug od drugega (Peklaj s sodelavkami, 2001).

Pri poučevanju naj učitelj uporablja čim več *aktivnih oblik dela*, od različnih simulacij, iger vlog, delo v paru. Ena od možnih je Kaganova strategija *pomisli – pojdi v par – pogovori se* (think, pair, share (Kagan, 1994¹¹)). Pri tej strategiji učenci najprej sami razmislijo o vprašanju, se povežejo s parterjem, primerjajo svoje odgovore z njegovimi, iščejo podobnosti in razlike ter na koncu poskušajo skupaj najti najboljši odgovor.

Učitelj lahko za pomoč učencem uporablja različne načine *grafičnega prikazovanja vsebin*. Tak pripomoček so lahko izročki z osnovnimi najpomembnejšimi pojmi, ki se jih morajo učenci naučiti pri določeni snovi in njihovimi povezavami. Izročki so lahko napisani tako, da jih morajo učenci dopolniti oziroma da lahko zapisujejo vanje. Takšni vnaprejšnji organizatorji (Ausubel, 1963) pomagajo učencu narediti povezave med različnimi snovmi ter znotraj posamezne snovi.

Pri poučevanju je smiselno *uporabljati zaporedje: jaz naredim* (učitelj kot model), *vi naredite* (delo v skupini), *ti narediš* (individualno delo). Pri tem je treba učencu z učnimi težavami na začetku obravnave učne snovi nuditi oporo in jo počasi, korak za korakom zmanjševati, ko so učenci sami sposobni izvesti določeno nalogo (scaffolding).

Skupaj s poučevanjem učne snovi je treba *učence učiti tudi strategij uspešnega učenja*, npr. strategije branja, uspešnega zapisovanja, organiziranja materiala (miselni vzorci, pojmovne mreže, časovni trak, diagrami primerjav, diagrami vzrokov in posledic), strategije za zapomnitev, načrtovanja in priprave dela, za uravnavanje motivacije in čustev ipd. Učne strategije tako učencem omogočijo, da se učijo in izvajajo aktivnosti, s tem da jih opremijo z osnovnimi koraki za: pristopanje k novim ter težkim nalogam, vodenju razmišljanja in dejanj, uspešnemu dokončevanju naloge v ustreznem času ter k strateškemu razmišljanju.

Uporaba sprotnega preverjanja znanja, formalnih in neformalnih načinov, ki omogočajo spremljanje učenčevega napredka ter povratno informacijo. Za diagnostično preverjanje lahko uporabijo različne kratke preizkuse ključnih pojmov oziroma spretnosti, učenci lahko kratko napišejo, kaj vedo o snovi, kaj se želijo naučiti. Sproti lahko preverjajo znanje s postavljanjem kratkih vprašanj, učence prosijo, naj ob nalogi naglas razmišljajo, učenci lahko pišejo dnevnik refleksij, sistematično lahko opazujejo pridobivanje novih veščin. Za končno preverjanje pa lahko poleg klasičnih preizkusov, pisnega in ustnega preverjanja

¹¹ An. think-pair-share



uporabijo tudi opazovalne sheme za spretnosti, kvize, analize napak, ocenjevalne lestvice za različne izdelke. Izjemno pomembna je sprotna povratna informacija o doseženem napredku na posameznem področju. Učenci svojega napredka pogosto ne zaznajo, zato jim ga mora učitelj čim bolj nazorno pokazati (npr. posname branje učenca s težavami branja na začetku in po določenem času, ko je napredek viden in mu zavrti oba posnetka).

Sodelovanje s strokovnjaki

Da bi učitelj učencem z učnimi težavami omogočil uspešno učenje, mora načrtovati in sodelovati z drugimi strokovnjaki, oblikovati jasno strukturo dela v razredu z jasnimi pravili in pričakovanji, poučevati učne vsebine na smiseln način, tako, na taki ravni, da si jih učenci lahko zapomnijo. Izjemno pomembno mesto pri tem ima učiteljevo sodelovanje s strokovnjaki na področju učenja, tako pri ugotavljanju učenčevih šibkih in močnih področij, kot tudi pri oblikovanju individualnega načrta pomoči za učenca ter spremljanju napredka. To pa pomeni stalno sodelovanje s strokovnjaki, skupno načrtovanje dela, uporaba različnih načinov timskega poučevanja (npr. skupaj s specialnim pedagogom, tako, da si izmenjujeta vlogi pri razlagi, ponavljanju in spremljanju napredka, se izmenjujeta pri poučevanju – nekdo dela z učenci s posebnimi potrebami, drugi pa z drugimi učenci v razredu, vzporedno poučujeta vsak svoje skupine). Povsem neizkoriščeno se je pri nas pokazalo sodelovanje z učiteljem podaljšanega bivanja. Učitelj v OPB pozna učenca in skupno delo pri poučevanju in spremljanju napredka bi učencem omogočilo, da kakovostno izrabijo čas v šoli in da se njihove obremenitve ne prenašajo v večerni čas, ko morajo s starši narediti manjkajoče naloge. Sodelovanje s strokovnjaki pa zahteva tudi več samozavesti učitelja, pripravljenosti, da prizna, da vsega ne zna in zmore sam, in pripravljenosti, da »odpre« svojo učilnico za vse, ki lahko pomagajo do boljšega poučevanja.

Sodelovanje s starši

Sodelovanje s starši je pomemben del učiteljevega dela in njegovih odgovornosti. Oblikovanje pozitivnega odnosa s starši in njihovo vključevanje v izobraževanje je še toliko bolj pomembno za starše otrok s posebnimi potrebami in pripomore k boljšemu premagovanju njihovih težav. Pomembna je uporaba učinkovitih strategij komuniciranja, ki omogočajo vzpostaviti pozitiven odnos, predvsem veččin aktivnega poslušanja (kot npr. parafraziranje, povzemanje, razjasnjevanje), ki pomagajo, da učitelj pridobi pomembne informacije o učencu in staršem obenem pokaže, da ceni in pozna njihov trud pri delu za šolo z otrokom. Starši sicer običajno niso strokovnjaki na področju izobraževanja, vendar z vsakodnevnim delom z otrokom pridobijo ogromno informacij, ki učitelju lahko zelo koristijo pri razumevanju in delu z učencem. Izmenjava teh vedenj lahko koristi vsem, najbolj pa učencu. Šele ko bodo starši videli, da učitelj izraža iskreno skrb za njihovega otroka, bodo pripravljeni v popolnosti sodelovati z njim ter morda povedati o otroku tudi stvari, o katerih jim je težko govoriti, pa so pomembne za učni proces. Staršem obravnava njihovega otroka zbuja nelagodje, doživljajo ogroženost, zato je pomembno, da vidijo učiteljevo resnično skrb. Učitelj

se mora tudi zavedati izrazov, ki jih uporablja, in se izogibati uporabi žargona ali nepozna-nih besed pri komunikaciji s starši, da ne bi še povečeval njihove negotovosti. Z vzpostav-ljanjem resničnega sodelovalnega odnosa s starši učitelj poveča verjetnost napredka in do-brega izida za učenca.

LITERATURA

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Gage, N. L. Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology*, Boston: Houghton Mifflin Com-pany.
- Doerries, D. (2004). KIDTAP: *A Strengths-Based Approaches to Curriculum-Based Assessment*. z <http://www.wn.edu/ttac/articles/assessment/kidtap.htm>, dne 2. 9. 2005.
- Ito, C. (1998). *Providing structure, Preventing problems*. <http://www.wn.edu/ttac/articles/chal-lenging/problems/html>, dne 2. 9. 2005.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Lenz, B. K., Deshler, D. D., Kissam, B. R. (2004). *Teaching content to all: Evidence-based inclu-sive practices in middle and secondary schools*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Peklaj, C. s sodelavkami (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Tolinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UČINKOVITE STRATEGIJE POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Marija Kavkler

Swanson (2005) na osnovi številnih raziskav ugotavlja, da se je v zadnjih dveh desetletjih število učencev z učnimi težavami v ZDA *povečalo skoraj za štirikrat*. Kljub tako ogromnemu porastu števila učencev z učnimi težavami pa je še vedno malo podatkov o splošno učinkovitih strategijah obravnave teh učencev. Skupina učencev z učnimi težavami je namreč tako zelo heterogena, da ni mogoče oblikovati splošno veljavnih priporočil za delo z njimi, ampak je potrebno strategije vedno prilagoditi posebnim potrebam posameznega učenca.

Učitelj mora pri delu z učenci z učnimi težavami obvladati splošne strategije poučevanja, ki povečajo izobraževalno uspešnost in počutje učencev z učnimi težavami in tudi vseh drugih učencev. S svojim vedenjem do učenca z učnimi težavami mora biti vsem zgled, kar se kaže v spoštljivem odnosu do učenca, neposrednem nagovoru otroka, poudarjanju osebnosti posameznega učenca in šele, če je potrebno, njegovih posebnih potreb. Posebno pozornost pa mora učitelj posvetiti obravnavi tem, povezanih z drugačnostjo in posebnimi potrebami. Razredno okolje bo tako postalo vključujoče za učence in za strokovne delavce, ki prihajajo v razred.

Splošne strategije pomoči učencem z učnimi težavami

Analiza podatkov iz prakse 15 evropskih držav (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003) je pokazala, da je razvoj dobre poučevalne prakse za učence z učnimi težavami najbolj odvisen od:

- sposobnosti učiteljevega spopadanja z razlikami med učenci v razredu,
- sposobnosti reševanja vedenjsko, socialno-emocionalnih problemov,
- učiteljevih stališč do učencev z učnimi težavami,
- učiteljevih veščin, znanj, pedagoških pristopov, učinkovitih poučevalnih metod, materialnih virov in časa, ki mu je na razpolago za individualizacijo in diferenciacijo zahtev,
- količine in kakovosti podpore, ki jo dobi učitelj v šoli (od vodstva, svetovalnih služb ...) in zunaj šole (zavoda za šolstvo, svetovalnih centrov, posvetovalnic, centrov za socialno delo itd.)

Eden najpomembnejših elementov v procesu uspešnega poučevanja učencev z učnimi težavami je upoštevanje otrokovih močnih področij, znanj in strategij, saj le tako lahko individualiziramo in diferenciramo zahteve v skladu z otrokovimi posebnimi potrebami. Učitelj mora učencu z učnimi težavami individualizirati in diferencirati zahteve, ne sme pa to poudarjati kot posebnost, povezano s konkretnim otrokom, ampak naj bo individualizacija in diferenciacija del običajne poučevalne prakse za vse učence (Garham, 2001).

Prilagoditve se razprostirajo na kontinuumu od minimalnih do zelo izrazitih, kar je odvisno od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učenca z učnimi težavami. Učitelj lahko prilagaja **vsebino** (*Kaj se bo učenec učil? Kaj naj bi znal?*), zato izbira različno zahtevne naloge, ki se razprostirajo od preprostih konkretnih nalog do kompleksnih in abstraktnih nalog; kompleksne razdeli na dele; vprašanja postavlja na različnih ravneh zahtevnosti itd. Lahko prilagaja **proces** in išče strategije, s katerimi se bo učenec najbolj učinkovito naučil vsebin; razvija poučevalne strategije, s katerimi mu bo vsebino približal, se odloča, po kateri multi-senzorni poti bo posredoval informacijo, da jo bodo učenci ustrezno sprejeli, in prilagaja **način preverjanja rezultata učenja**, ki pa mora biti prilagojen učenčevim posebnim potrebam, npr. na področju avtomatizacije pisanja, branja, pozornosti, koordinacijskih težav itd.

Učitelj, ki bo individualiziral in diferenciral proces poučevanja, mora na začetku šolskega leta ugotoviti *učenčeva močna področja* (specifična znanja, praktične spretnosti, vztrajnost itd.) in *pogoje, v katerih je pri učenju uspešen* (geometrija, delo v paru, s tehničnimi pripomočki itd.) ter *učenčeve primanjkljaje* (slabša pozornost, slabo predznanje, slaba avtomatizacija dejstev in postopkov itd.) in *pogoje, ki ovirajo uspešno učenje*. Šele na osnovi ocene učenčevih močnih področij in težav lahko načrtuje individualiziran in diferenciran proces poučevanja.

Specifične strategije pomoči

S preučevanjem inkluzivne prakse v EU so poudarili skupine bolj specifičnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na pozitiven razvoj dobre poučevalne prakse v razredu (European Agency for Development in Special Needs Education 2003), kot npr.: sodelovalno poučevanje, sodelovalno učenje, timsko reševanje problemov, oblikovanje heterogenih skupin in učinkovito poučevanje.

Pri sodelovalnem poučevanju učitelj, ki poučuje otroka z učnimi težavami, sodeluje s sodelavci, dobi podporo strokovnih delavcev iz šole in iz zunanjih ustanov. Poudarjen je predvsem pomen dodatne pomoči in podpore učitelju, ki mora biti fleksibilna, dobro načrtovana in koordinirana. Učitelj sodeluje s timom različnih strokovnih delavcev, da ne obremenuje otroka z obravnavo prevelikega števila strokovnih delavcev. Specialni pedagog mu lahko pripravi tudi različna prilagojena gradiva in učne pripomočke za učenca. Zelo pomembna je dobra komunikacija in dobri medosebni odnosi med člani tima.

Poznamo različne ravni svetovanja, podpore in pomoči, ki so:

- *orientirane na učitelja* in jo nudijo svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi in drugi
- *orientirane na učenca*, ki mu pomaga drug učitelj, svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog, ki dopolni diagnostično oceno, izvaja bolj specialne treninge itd.
- *orientirane na oba, na učenca in učitelja*, kar terja dobro sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi delavci
- *sodelovanje in svetovanje vsem udeležencem* (učitelju, učencu, staršem) predvsem v obliki moderatorstva (Dens 2004).

Podpora in pomoč učencu z učnimi težavami mora biti organizirana:

- *čim bolj zgodaj* (od začetka šolanja, da ne zamudimo obdobja, v katerem učenec najbolj hitro in učinkovito razvija sposobnosti in spretnosti)
- *čim bolj fleksibilno* (na začetku obravnave intenzivno in dalj časa, kasneje pa krajši čas in v daljših obdobjih)
- *čim manj obremenjujoče za otroka in učitelja* (ne motiti učenčev ritem dela v razredu, čim manj ga izključevati iz razreda, z gradivi in nalogami, ki so enake ali podobne tistim, ki jih dobijo vrstniki itd.)
- *čim bližje učencu in učitelju* (v razredu, pri dejavnostih, ki jih izvajajo vrstniki itd.)
- *optimalno učinkovito* (najprej oceniti količino pomoči, ki jo otrok nujno potrebuje, pogosto preverjati učinkovitost in prilagajati cilje, metode in pristope, da je pomoč učinkovita in ne preveč obremenjujoča za učenca) (Dens 2004).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje z vrstniki pomembno vpliva na razvoj kognitivnih in socialno-emocionalnih sposobnosti in spretnosti. Učenci, ki pomagajo drug drugemu pri skupinskem delu, se učijo drug od drugega in so uspešnejši. Raziskava je pokazala, da učenci, ki so učno uspešnejši, niso prikrajšani zaradi sodelovanja z otroki z učnimi težavami, saj je to zanje izziv, če jih ustrezno motiviramo. Napredek je opazen pri obojih, tako na izobraževalnem kot socialnem področju.

Swanson (2005) navaja, da so v raziskavi preverjali vpliv dela v paru ali mali skupini na otroci z bralnimi težavami. Ugotovili so, da so otroci z bralnimi težavami v teh oblikah učenja branja dosegli za polovico boljše rezultate kot, če so bili deležni tradicionalnega poučevanja branja. Različne oblike branja v paru s kontrolo vrstnika je vplivala na izboljšanje bralnih rezultatov in socialnih veščin. Tudi učenci, ki so bili razdeljeni v male skupine (3–5 otrok), so dosegli boljše rezultate kot vrstniki v tradicionalnih oblikah poučevanja. Na izboljšanje rezultatov je vplivala večja količina časa na otroka, večja količina pomoči, več prilagoditev, več interakcij z vrstniki, učenja po modelu itd.

V Belgiji v nekaterih šolah dosegajo dobre izobraževalne rezultate in socialno vključenost učencev z učnimi težavami s sodelovanjem učencev v skupini. Učence razdelijo v skupine (6–9 na razred). Učenci vsake skupine pomagajo drug drugemu pri učenju, se skupaj igrajo med odmorom, gredo skupaj na izlete itd. (Dens 2004).

Timsko reševanje problemov

Timsko reševanje problemov je dobra strategija učinkovitejšega vključevanja učencev z učnimi težavami in težavami socialne integracije. S sistematičnim pristopom lahko pomembno zmanjšamo nezaželeno vedenje v razredu. Učitelj mora v razredu postaviti dobro do-

mišljena in oblikovana pravila, jasne meje, uporabljati kognitivno-vedenjske metode ter pridobiti zaupanje staršev in otrok.

S starši ne bo konfliktov, če bo učitelj z njimi razvil partnerski odnos, kar pa terja soudeležnost staršev pri odločitvah, povezanih z njihovim otrokom z učnimi težavami; nadalje osebo, ki nudi oporo in pomoč staršem pri reševanju problemov, zmanjševanju stisk in jih tudi utrjuje; ustrezne in pravočasne informacije o otrokovem funkcioniranju, njegovih močnih področjih, dosežkih, obravnavi, napredku in njegovi socialni vključenosti ter aktivno sodelovanje, pomoč in oporo pri obravnavi otroka itd. (Dens, 2004).

Reševanje problemov med starši, učenci z učnimi težavami in učitelji je mnogo bolj učinkovito, če starši in otroci zaupajo učitelju. Starši morajo imeti občutek, da je njihov otrok v šoli varen, da so upoštewane njegovo posebne potrebe itd. Pri razvoju zaupanja lahko učitelju pomagajo sledeče sugestije:

- *Držite besedo*, če nekaj obljubite. Obljubljeno je treba uresničiti, če pa tega ne morete, je treba povedati resničen razlog za neuresničenost obljube.
- *Odzovite se konsistentno* na neprimerno vedenje, saj reakcije ne smejo biti odvisne od dobre volje, počutja itd. odrasle osebe.
- *Nagrade in kazni* naj bodo logično povezane z obliko in jakostjo otrokovega vedenja, izobraževalnega dosežka, truda itd.
- *Bodite pošteni* do otrok.
- Otroka *naprej pripravite na spremembe* (npr. obiske študentov, novega učitelja, spremembo dejavnosti na urniku itd.), ker mu to pomaga pri razvoju samokontrole in zaupanja.
- Organizirajte dejavnosti, ki omogočajo *možnost izbire* (npr. več vrst nalog, različno zaporedje opravljanja nalog, raba različnih učnih pripomočkov, delo v različnih skupinah itd.).
- Uporabljajte verbalno in neverbalno izražanje, ki *povečujeta občutek sprejetosti in zaupanja*.
- Organizirajte izobraževalne dejavnosti, ki omogočajo *doseganje dobrih dosežkov* (naloge naj bodo usklajene s potrebami otroka, a naj ne bodo prelahke, povsem drugačne, kot jih imajo vrstniki. Naj bo deležen spodbud, naj dela v primernem okolju in tempu itd.).

Oblikovanje heterogenih skupin

Oblikovanje heterogenih skupin in več individualizacije ter diferenciacije je osnova za učinkovito delo z vsemi učenci v razredu. Z oblikovanjem heterogenih skupin omogočimo rabo alternativnih načinov učenja in bolj fleksibilen način poučevanja.

Prilagoditve za učence z učnimi težavami

Iz rezultatov raziskav (Swanson 2005) je razvidno, da morajo učenci z učnimi težavami dobiti podobne ali enake naloge kot vrstniki. Učitelji pa jim morajo v procesu poučevanja na-

meniti več neposredne pomoči z več vprašanji, razlagami, oporami in različnimi pripomočki itd., da lahko te naloge rešijo. Učenci z učnimi težavami potrebujejo minimalne ali zmerne prilagoditve v procesu poučevanja in preverjanja znanja (Clement Morrison 2006).

Minimalne prilagoditve so:

- krajši dodatni čas za dejavnosti v okviru pridobivanja znanja (npr. prepis gradiva), pri utrjevanju in preverjanju znanja, kadar je deležen enake količine nalog kot vrstniki (npr. 5 do 10 minut)
- obarvane in podčrtane ključne informacije
- preverjanje razumevanja navodil in dodatno ponovitev navodil
- fizično bližino učitelja, če je otrok nepozoren
- dodatni učni pripomoček (npr. kartonček ali barvna folija za branje, kocke ali tabela za računanje itd.)
- občasno fotokopirane in povečane zapiske
- delo v manjši skupini ali paru
- vrstniško pomoč itd.

Zmerne prilagoditve vključujejo:

- vse prilagoditve iz sklopa minimalnih prilagoditev
- prilagoditev oblike gradiva, ki ga učitelj ponudi otroku (miselni vzorec, alineje, kratek povzetek, povečan tisk, dodatne ilustracije, dodan primer načina reševanja itd.)
- prilagoditev vsebine (zamenjamo vsebino, ki je preveč terminološko zahtevna, kompleksna za preprostejšo, bolj življenjsko, iz bližnjega okolja itd.)
- dodatno ali ponovno razlago
- različne ravni bralne ali pisne zahtevnosti gradiva (vsebina je enaka)
- drugačne načine predstavljanja rezultatov (npr. praktični izdelek, grafičen prikaz itd.)
- časovne prilagoditve (npr. do 20 minut več časa)
- fotokopiranje daljših pisnih gradiv
- pretežno ustno preverjanje znanja
- rabo tehničnih pripomočkov (računalnik, žepno računalno itd.).

Že pri načrtovanju procesa poučevanja se mora učitelj odločiti, **katere materiale, gradiva** bo prilagajal in **kako jih** bo prilagajal (Clement Morrison 2006). Ves čas pa mora tudi preverjati učinkovitost prilagoditev, da z neustreznimi prilagoditvami (premalo ali preveč) ne ovira učenčevega napredka. Uporablja naj gradiva, ki so primerna kronološki starosti učenca, njegovim interesom, vsebini itd., kar ima posebno pomemben **vpliv na proces socializacije** (na pogled enaki učni listi in preizkusi znanja kot jih imajo vrstniki pripomorejo k večji socialni vključenosti). Pri odločanju o izrazitejšem načinu prilagajanja gradiv mora sodelovati šolski tim (učitelj, psiholog, specialni učitelj itd.) in so praviloma napisana v individualiziranem programu učenca. Stopnja in vrsta prilagoditev gradiv je odvisna od: učnega stila učenca, kognitivnih sposobnosti, senzornih sposobnosti, motoričnih sposobnosti, bralno-napisovalnih sposobnosti, organizacijskih sposobnosti, pozornosti učenca s posebnimi potrebami itd. Prilagoditve so nujne pri gradivih, ki jih posredujemo učencu ali pri načinih učenčevega posredovanja znanja. **Prilagajanje gradiv**, ki ne vključuje redukcije kompleksnosti in abstraktnosti, **ne bi smelo pomembno vplivati na oceno**, saj je prilagojen le način

posredovanja informacij, ne pa zahtevnost znanj in veščin, ki jih ocenjujemo (National centre for learning disabilities 2005).

Sklep

Učenci z učnimi težavami dosegajo optimalne rezultate in so dobro socialno vključeni med vrstniki, če v šolski praksi upoštevamo raziskovalne ugotovitve, tradicijo drugih držav in razvijamo dobro poučevalno prakso za vse učence in še posebno za učence z učnimi težavami.

LITERATURA

- Clement Morrison, A. (2006). Prilagajanje učnih gradiv za učence s specifičnimi učnimi težavami. Ljubljana: Društvo BRAVO.
- Garham, S., English, R. L. (2001). *Requesting academic accommodations*. www.ldonline.org/article/6144.
- Dens, G. (2004). *Special education across Europe – 2004*. Inspire – Dublin Course. Dublin.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Inclusive Education and Classroom practice*. Summary Report.
- National Centre for learning disabilities (2005). *Accommodations for students with learning disabilities*. LDinline <http://www.ldonline.org/articles/8022>.
- Swanson, H. L. (2005). *Keys to Successful Learning*. A national Summit on Research in Learning Disabilities. National Centre for Learning Disabilities. The Education Foundation of America. http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/nclld_summit99_improving.html

POMOČ SOCIALNO NESPREJETIM UČENCEM IN DEJAVNOSTI ZA IZBOLJŠANJE MEDOSEBNIH ODNOSOV V RAZREDU

Sonja Pečjak

Pomembnost razvoja socialnih spretnosti za socialno vključenost učencev

Učenci imajo v razredu različen psihosocialni položaj, ki se kaže kot stopnja njihove socialne sprejetosti s strani sošolcev in odraslih (učiteljev). Psihosocialni položaj omogoča učencu zadovoljevanje nekaterih socialnih potreb, kot so npr. potreba po pripadnosti, socialni podpori, varnosti ipd. Zato ugoden psihosocialni položaj pri učencu z učnimi težavami pomeni močno področje in deluje kot pomemben varovalni dejavnik. Najpomembnejši dejavnik, ki pripomore k večji socialni sprejetosti učencev in njihovi integraciji v skupino, pa so razvite socialne spretnosti učencev. Te vključujejo različna vedenja, s katerimi posameznik bolj ali manj uspešno vstopa v medosebne odnose, hkrati pa so medosebni odnosi tisto polje, kjer se posameznik nekaterih socialnih spretnosti (na)uči, jih pridobi, oblikuje. Gre torej za **vzajemen odnos**: socialne spretnosti vplivajo na kakovost odnosov, v katere vstopa posameznik, in obratno.

Socialno nesprejeti učenci (prezrti ali odklonjeni/zavrtnjeni) potrebujejo pomoč pri vključevanju v razredno skupnost. Najbolj potrebujejo pomoč zavrtnjeni učenci, ki so rizična skupina za socialno neprilagojenost v odraslosti. Pomoč socialno nesprejetim učencem je odvisna od tega, kakšni so predpostavljene vzroki zanjo, najbolj učinkovito pa je, če v akcijski načrt vključimo vse udeležence: učenca, ki ima težave, sošolce ter učitelja/e. Gre za dolgotrajen proces, ki vključuje **spreminjanje predstav** učenca o samem sebi, predstave skupine vrstnikov o učencu (Rozman, 1995) ter učiteljeve predstave o učencu.

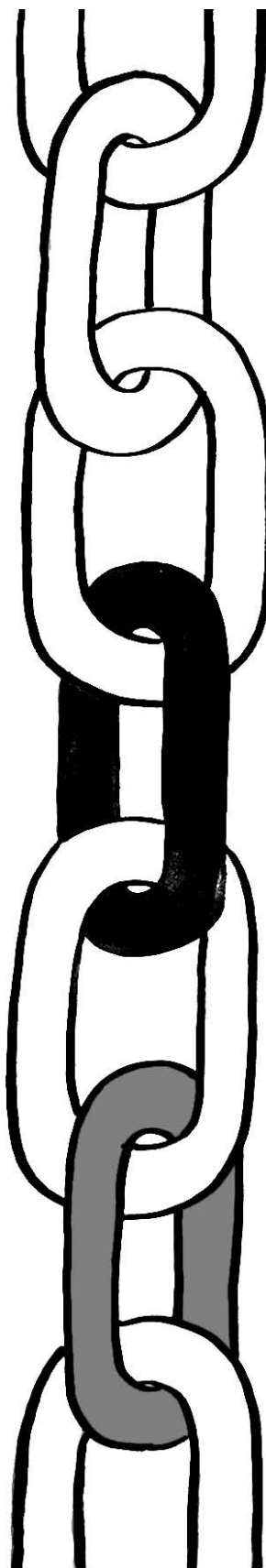
Pomoč strokovnih delavcev (učiteljev razrednikov in svetovalnih delavcev) je usmerjena na delo s posameznim učencem in delo z razredom. Pri tem ni treba ločevati posamezne oblike dela na tiste, ki jih izvaja učitelj, in tiste, ki jih izvaja drug strokovnjak, npr. svetovalni delavec. Praviloma je najbolj učinkovita oblika pomoči mogoča skozi skupno, **posvetovalno delo** strokovnjaka – ponavadi šolskega svetovalnega delavca – in učitelja.

Delo s posameznikom

Delo s socialno nesprejetimi učenci je običajno usmerjeno na učenje ustreznih socialnih spretnosti. V vzpodbudnem socialnem okolju večina otrok sama razvije socialne spretnosti. Pri učencih, ki so zavrtnjeni ali prezrti zaradi pomanjkanja socialnih spretnosti, pa se te



JE
KATERI
ČLEN
MANJ
POMEM-
BEN
KOT
DRUGI ?



najverjetneje ne bodo razvile spontano, brez posredovanja (Asher in Parker, 1989; Hill in Hill, 1989; Schneider, 1989, v Porter, 2000).

Pri sistematičnem načrtovanju pomoči nesprejetim učencem zaradi njihovih slabše razvitih socialnih spretnosti, nam je lahko v pomoč naslednja **klasifikacija petih dimenzij socialnih spretnosti** Caldarelle in Merrella (1997; v Pečjak in Košir, 2002):

- *Spretnosti v odnosih z vrstniki*: ta dimenzija vključuje spretnosti in vedenja, kot so: nuditi vrstnikom podporo, jih pohvaliti, jim ponuditi pomoč, jih povabiti v igro/interakcijo, sodelovati v pogovoru, se zavzeti za drugega, biti empatičen, zlahka sklepati prijateljstva, imeti občutek za humor.
- *Spretnosti samouravnavanja vedenja*: gre za posameznikovo zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, nadzirati svoje impulze, slediti pravilom in sprejeti postavljene meje, sprejeti kompromis, dobro prenesti kritiko, ustrezno se odzvati na zasmehovanje, sodelovati z drugimi v različnih situacijah.
- *Učne (samoregulacijske) spretnosti*: kažejo se kot posameznikova sposobnost, da samostojno izpelje naloge, posluša in izvrši določene naloge po navodilih učitelja, naloge opravi kakovostno glede na svoje potencialne, ustrezno izkoristi prosti čas, je osebno dobro organiziran (npr. pravočasno prihajanje v šolo), zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje, se ne odzove na motenje s strani vrstnikov med delom.
- *Sodelovalne spretnosti*: kažejo se v posameznikovi sposobnosti slediti navodilom, pravilom, ustrezno izrabiti čas, deliti z drugimi igrače, pripomočke, lastnino, ustrezno se odzvati na konstruktivno kritiko, dokončati naloge ...
- *Asertivnost*: spretnosti, ki jih vključuje ta dimenzija, se kažejo v posameznikovi iniciativnosti pri pogovoru z drugimi, sprejemanju pohval, povabilu k igri, samozaupanju, v predstavitvi novim ljudem, v izražanju občutij, v ustrezni vključitvi v aktivnost, skupino ...

Nekoliko drugačen model socialnih spretnosti, ki ima za posledico socialno nesprejetost, sta razvila J. N. Hughes in Hall (1987, v Hughes, 1989). Izhajata iz predpostavke, da so težave v odnosih z vrstniki lahko posledica neustreznih spretnosti na različnih ravneh socialnega vedenja, in sicer, če ima učenec:

- težave s prepoznavanjem, »branjem« socialne situacije; tako na primer agresivni dečki pristransko zaznavajo socialne situacije kot sovražne (npr. Dodge in Frame, 1982, v Hughes, 1989)
- težave pri iskanju rešitev, tj. v odločanju, kako se odzvati v neki socialni situaciji; učenec lahko na primer generira le neprimerne rešitve
- težave pri uporabi rešitev, tj. neuporaba ali neustrezna uporaba določenih socialnih spretnosti v določenih okoliščinah iz različnih razlogov.

Avtorja poudarjata, da je od tega, na kateri ravni ima učenec težave, odvisno, kako načrtovati pomoč zanj.

Podobno kot Hughes in Hall tudi L. Porter (2000) navaja, da pri učencih, ki kažejo težave na področju socialnih spretnosti, ne gre nujno za pomanjkanje teh spretnosti. **Učenci lah-**

ko posedujejo socialne spretnosti, a jih ne uporabljajo zaradi različnih razlogov, kot npr. zaradi:

- pomanjkanja prave vrstniške skupine
- že razvrednotenega socialnega statusa v vrstniški skupini
- čustvenih težav
- nesposobnosti procesiranja socialnih izkušenj in informacij
- nesposobnosti ali nemotiviranosti za prosocialno vedenje ali
- težav pri razločevanju, katero vedenje uporabiti v različnih okoliščinah.

Treningi socialnih spretnosti največkrat temeljijo na poučevanju učencev, kako zamenjati neučinkovite in nesprejemljive oblike vedenja z bolj učinkovitimi in prosocialnimi vedenjskimi vzorci in jih lahko v kombinacijah z drugimi tehnikami uporabljamo pri težavah učencev na vseh treh prej naštetih ravneh. Večina treningov socialnih spretnosti vključuje naslednje komponente:

- pogovor o različnih socialnih spretnostih ter utemeljitev, zakaj se jih je pomembno naučiti
- ugotavljanje pravih in nepravilnih načinov uporabe določenih spretnosti
- simulacijske vaje za urjenje določene socialne spretnosti
- povratne informacije s strani učitelja in vrstnikov o učenčevem vedenju
- ojačevanje za uporabo naučenih spretnosti v naravnem okolju.

Pred začetkom treninga socialnih spretnosti je treba ugotoviti, kaj učenci že vedo o pravilih v medosebnih odnosih ter kako zaznavajo lastno socialno nesprejetost – kakšen je njihov lokus kontrole in ali so motivirani za vključitev v skupino (Porter, 2000). Treningi socialnih spretnosti za otroke se običajno osredotočajo na spretnosti, kot so: znati se igrati, biti pozitiven, tvegati, sodelovati, biti zanimiv, zavzeti se zase ipd. (McGrath in Francey, 1996). Najpogostejše vsebine treningov socialnih spretnosti za mladostnike pa so učna kompetentnost (kot dejavnik socialne sprejetosti) in odzivanje na učiteljeva pričakovanja, vzpostavljanje sprejemljivih odnosov z vrstniki istega in nasprotnega spola, upiranje pritiskom vrstnikov v zvezi s tveganimi oblikami vedenja, doseganje neodvisnosti od odraslih avtoritet ter dajanje in sprejemanje tako pozitivnih kot negativnih povratnih informacij (Porter, 2000). Tak je npr. program Ilić, Jerotijević, Petrović in Popadić (1995) za učence osnovne in srednje šole z naslovom Učilnica dobre volje. Program vključuje različne vaje za razvoj spretnosti, ki omogočajo vzpostavljanje sprejemljivih odnosov z vrstniki, kot so npr. kako na sprejemljiv način povedati, da me nekaj moti, kako doseči dogovor, se znati opravičiti itd.

Treningi socialnih spretnosti pogosto vključujejo **igro vlog** (Webster-Stratton, 1999). Warden in Christie (2001) predlagata aktivnosti za vzpodbujanje prosocialnega vedenja pri otrocih in mladostnikih z risbami, ki predstavljajo primere prosocialnih in antisocialnih dejanj. Te risbe so osnova za različne naloge, ki jih avtorja delita v štiri skupine:

- naloge, ki vzpodbujajo otrokovo razmišljanje o pravilih socialnega vedenja (npr. učence vprašamo, kateri izmed otrok na sliki krši pravila socialnega vedenja)
- naloge, ki vzpodbujajo otrokovo razumevanje motivov v socialni interakciji (učence npr. vprašamo: »Zakaj meniš, da se je deklica na sliki vedla tako? Si ti že kdaj naredil kaj takšnega?«)

- naloge, ki se osredotočajo na medosebne občutke in izmenjavo vlog (učence npr. vprašamo: »Ali meniš, da se je počutje dečka na sliki po pogovoru z drugimi otroki spremenilo? Kako?«)
 - naloge, ki otroke vzpodbujajo k razmišljanju o posledicah njihovih dejanj (učencem npr. postavimo vprašanje: »Kaj bi ti storil, če bi se ti zgodilo kaj takega kot dečku na sliki?«).
- Avtorja priporočata izvajanje teh dejavnosti v skupini. Risbe so lahko osnova za različne dejavnosti, npr. pogovor v skupini ali v parih, igro vlog ipd. Za podrobnejši opis dejavnosti glej Warden in Christie, 2001.

Številne empirične študije, ki so preučevale učinkovitost treningov socialnih spretnosti pri učencih niso dale enoznačnih rezultatov o učinkovitosti teh treningov. Ugotovile so naslednje:

- nekateri avtorji so poročali o izboljšanju socialnih veščin pri učencih kot posledici teh treningov (npr. Berner, Fee in Turner, 2001; Elliot, Pring in Bunning, 2002);
- nekateri drugi so poročali o majhnih, velikokrat nepomembnih učinkih tovrstnih urjenj (npr. Fox in Boulton, 2003; Maag, 2005)
- nekateri avtorji poročajo, da trening socialnih spretnosti, ki jih vodijo svetovalni delavci, sami po sebi ne vodijo k spremembam, pač pa le v kombinaciji z aktivnostmi učiteljev (npr. Spence, 2003) ali z aktivnostmi staršev (npr. Sim, Whiteside, Dittner in Mellon, 2006).

Na socialno sprejetost učencev v razredu lahko vplivamo **tudi posredno**, in sicer s tem, da pomagamo učencem pri napredovanju na storilnostnem področju, s pomočjo učencem pri odpravljanju bojazni – zlasti bojazni nastopanja pred sošolci, s spodbujanjem samostojnosti učencev ipd. (Petillon, 1980). Coie in G. Krehbiel (1984) ugotavljata, da so lahko pri učno manj uspešnih zavrženih učencih bolj kot treningi socialnih spretnosti za izboljšanje socialne sprejetosti v razredu učinkoviti treningi, ki se usmerjajo na učno vedenje učencev in temeljijo na razvijanju občutka lastne učinkovitosti na določenem učnem področju.

Socialno nesprejetim učencem lahko učitelj pri vključevanju v skupino pomaga tudi s tem, da pri organizaciji pouka upošteva njihove želje v zvezi s tem, s katerimi učenci bi se želeli družiti (te so razvidne iz sociograma). To lahko učitelj upošteva pri določanju sedežnega reda, pri organiziranju dela v parih ali skupinah, pri morebitnem načrtovanju učne pomoči socialno nesprejetim učencem s strani sošolcev idr. (Petillon, 1980).

Delo z razredom

Ena izmed ključnih nalog učitelja razrednika je **oblikovanje oddelka učencev kot kohezivne, med seboj dobro povezane socialne skupine**. Pri tem ima učitelj razrednik na voljo različne organizacijske oblike dela, kot so npr. ure oddelčne skupnosti, pogovorne ure z učenci in starši in druge aktivnosti za spodbujanje neformalnega druženja med učenci. S temi dejavnostmi povezuje učence v razredu v kohezivno celoto in povečuje socialno sprejetost vseh učencev v razredu.

Za učinkovito pomoč socialno nesprejetim učencem mora učitelj **najprej spremeniti lastne predstave** o takem učencu, nato pa še predstave njegovih sošolcev. Raziskave namreč kažejo, da zgolj izboljšanje učenčevih socialnih spretnosti ne zadostuje za njegovo integracijo v skupino (Prinz, Blechman in Dumas, 1994). Vedenja učenca, ki so v ozadju njegovega nizkega položaja v skupini, npr. agresivnost, plahost, umik iz socialnih situacij, se namreč nenehno krepijo z vedenjem sošolcev do tega učenca.

Delo s celotnim razredom kot oblika pomoči socialno nesprejetim učencem ima ugodne posledice tudi za razredno skupnost. Medosebni odnosi med učenci se izboljšajo in razredna kohezivnost se poveča. Učitelj ima pri tem na voljo različne možnosti, na primer naslednje:

- oblikovanje skupnih ciljev učencev ter s tem povečanje sodelovanja in zmanjšanje tekmovalnosti (npr. z različnimi oblikami sodelovalnega učenja) (Petillon, 1980; Porter, 2000)
- razvijanje takih socialnih odnosov, ki omogočajo vključevanje (npr. pogovori o medosebnih odnosih na razrednih urah, kjer učitelj opozarja na strpnost ter pomen vedenja v socialnih odnosih, igra vlog, v kateri se učenci naučijo, kako vedenje drugih učencev vpliva na njihovo vedenje in obratno)
- učenje in modeliranje konstruktivnega reševanja konfliktov (npr. prepoznavanje vzrokov za konflikte in iskanje bolj sprejemljivih oblik vedenja; Petillon, 1980)
- sociometrično grupiranje, tj. takšen razpored v razredu, ki omogoča učencem bližino tistih, s katerimi se dobro razumejo in počutijo (Gronlund, 1959, v Rozman, 1995)
- učenje socialnih spretnosti v razredu (npr. znati se igrati, biti pozitiven, sprejemati izzive, sodelovati ipd. (glej McGrath in Francey, 1996)
- spodbujanje in organiziranje medsebojne (učne) pomoči med učenci (Porter, 2000).

Vacha in sod. (1979) za povečanje kohezivnosti razreda navajajo naslednje dejavnosti:

- zmanjševanje tekmovalnih situacij v razredu in spodbujanje sodelovalnega pristopa med učenci (npr. dela v paru ali manjših skupinah);
- odpreti klike kot močno zaprte skupine in vsaj nekatere od članov klike povezati z drugimi učenci v razredu;
- zmanjševati socialno razcepljenost v razredu (npr. med dečki in deklicami z oblikovanjem spolno heterogenih učnih skupin; med različnimi etničnimi skupinami itd.).

Izmed programov, ki vključujejo številne od navedenih aktivnosti za povezovanje razreda kot celote, navajamo program Bognar, Uzelac in Bagić (1994) z naslovom *Bodimo prijatelji* (Budimo prijatelji). Pedagoške delavnice z naslovi kot npr. sodelovanje in tolerantnost, tekmovanje in sodelovanje, previdno z jezo, reševanje konfliktov ipd., so namenjene učencem od šestega do štirinajstega leta.

Pomen učiteljevega vedenja za socialno sprejetost učencev v razredu

Za spremembo socialnega položaja nesprejetih učencev v razredu je pomembno tudi **učiteljevo vedenje** do teh učencev. Raziskave namreč kažejo, da še posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje do nekega učenca predstavlja **model**, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca (White, Sherman in Jones, 1996). Zato je pomemben element pomoči socialno nesprejetim učencem tudi osredotočanje na njihov odnos z učitelji. Pomembno je, da se učitelj zaveda vpliva svojega vedenja do socialno nesprejetih učencev na oblikovanje predstav o teh učencih pri njihovih sošolcih. Učiteljeva podpora je lahko pomemben dejavnik za izboljšanje socialne sprejetosti učencev (Hughes, Cavell in Willson, 2001).

LITERATURA

- Berner, M. L., Fee, V. E. in Turner, A. D. (2001). A Multi-Component Social Skills Training Program for Pre-Adolescent Girls with Few Friends. *Child & family Behavior Therapy*, 23(2), abstract
- Bognar, L., Uzelac, M. in Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji. Priročnik odgoja za nenasilje i suradnju*. Zagreb: Slon.
- Coie, J. D. in Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465–1478.
- Elliot, C., Pring, T. in Bunning, K. (2002). Social Skills Training for Adolescents with Intellectual Disabilities: A cautionary Note. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 91–96.
- Fox, C. L. in Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational research*, 45(3), 231–247.
- Hughes, J. N. (1989). A cognitive-behavioral model for assessing children's social competence. V Hughes, J. N. in Hall, R. J. (Ur.) *Cognitive-behavioral psychology in the schools* (136–165). New York: The Guilford Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship (elektronska verzija). *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Ilić, D., Jerotijević, M., Petrović, D. in Popadić, D. (1995). *Učionica dobre volje*. Beograd: Grupa Most.
- Maag, J. W. (2005). Social Skills training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155–172.
- McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.

- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Petillon, H. (1980). *Beziehungen in Schulklassen*. Basel: Beltz.
- Porter, L. (2000). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Prinz, R. J., Blechman, E. A. in Dumas, J. E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(2), 193–203.
- Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih (1998)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. nacionalna kurikularna komisija.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovni šoli, srednji šoli in dijaških domovih (2005)*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Roman, D. (1995). Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 7–8, 395–401.
- Sim, L., Whiteside, S. P., Dittner, C. A. in Mellon, M. (2006). Effectiveness of a Social Skills training Program with School Age Children: Transition to the Clinical Setting. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 409–418.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Vacha in sod. (1979). 13. 4. 2002 s http://mirux1.muohio.edu/oedp201/sociometryfiles/socio_introduction.html
- Warden, D. in Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja. Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problems peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status (elektronska verzija). *Journal of School Psychology*, 34(1), 53–72.
- Virk Rode, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1991). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PODPORA UČITELJU: SUPERVIZIJA IN TIMSKO DELO

Simona Tancig

Strokovni delavci različnih področij so v današnjem času hitrih sprememb, ki od njih zahtevajo ustvarjalno odzivanje in ne več le pasivno prilagajanje, postavljeni pred vedno nove poklicne zahteve in izzive. Eden od odgovorov nanje je tudi supervizija, ki v zadnjem času postaja tudi v našem prostoru vedno bolj nujna sestavina profesionalnega življenja v nekaterih poklicih.

Kaj je supervizija? Mnogi avtorji govorijo o superviziji kot o metodi, ki omogoča **proces razvoja in učenja v poklicu**, ali natančneje, supervizijo pojmujejo kot posebno didaktično metodo, ki je usmerjena na integracijo poklicnih znanj in spretnosti, na poklicni in osebni razvoj strokovnega delavca, predvsem na področjih, kjer je delo z ljudmi bistvena sestavina poklica.

V dobi, ko je pomen nenehnega učenja in spodbujanja človekovih potencialov vedno večji, ko v ospredje stopajo **vseživljenjsko izobraževanje, učeča klima, učeča se organizacija in celo učeča se družba**, in ko je posameznik v razvoju svoje poklicne usposobljenosti postavljen pred vedno nove zahteve in izzive, je supervizija gotovo eden od pomembnih načinov učinkovitega sprejemanja tega izziva.

Tako supervizija postaja za tiste, ki že vrsto let delujejo v poklicu, kot tudi za začetnike, zelo zaželena in marsikje tudi nujna oblika učenja, ki omogoča uspešnejše reševanje poklicnih problemov, večjo avtonomnost pri opravljanju poklica in ne nazadnje tudi bolj učinkovito soočanje s poklicnim stresom.

Supervizija ni usmerjena samo na posameznega strokovnega delavca, ampak tudi na večje delovne skupine ali organizacijske sisteme. Tako govorimo o **superviziji tima** in o **superviziji organizacije**. V tem kontekstu supervizija pomembno prispeva tudi k razvoju učeče klime ali t.i. učeče kulture v organizaciji.

Značilno za supervizijo je **izkustveno učenje**. To je učenje iz izkušenj, ki se začne s sistematično refleksijo lastnega ravnanja oziroma poklicne izkušnje, sledi osmišljanje izkušnje v okviru preteklih izkušenj, teoretičnega znanja ipd., nato načrtovanje novih strategij ravnanja ter njihovo praktično preizkušanje v praksi.

Tako posameznik načrtno gradi **ekspertno znanje**, to je tisto praktično oziroma proceduralno znanje, ki ga ni mogoče dobiti niti iz knjig niti zgolj z nereflektiranim nabiranjem poklicnih izkušenj.

S supervizijo se vloga strokovnega delavca bistveno spremeni. Ni več zgolj izvajalec poklicnih nalog, ampak tudi **aktivni raziskovalec in soustvarjalec lastne prakse**. Pri tem ne

gre za iskanje znanih odgovorov na znana vprašanja niti dokončnih in absolutnih resnic ter pravil ravnanja, temveč za iskanje odgovorov in rešitev, ki veljajo za konkretnega praktika v konkretnem kontekstu.

Povezanost razvoja in učenja v superviziji, upoštevanje celostnosti človeka in hkrati konteksta, v katerem poklicno deluje, je glavni okvir, znotraj katerega poteka supervizija.

Vloga supervizije v preprečevanju poklicnega izgorevanja

Posamezniki, ki delajo v poklicih pomoči, med katere sodijo tudi poklici učitelja in drugih strokovnih delavcev na šoli, pogosto doživljajo stres, ki izvira iz narave njihovega dela.

Že sam proces nenehne skrbi za druge je pogosto utrujajoč in čustveno obremenjujoč. V poklicih pomoči praktiki neredko dobijo premalo podpore na čustvenem področju in neredko tudi zelo malo priznanj oziroma pozitivnih povratnih informacij o uspešnosti svojega dela. To še posebej velja za delo z osebami s posebnimi potrebami, pri katerih ni zaslediti vidnih pozitivnih sprememb, in je velik uspeh že, če se njihovo stanje opazno ne slabša.

Tako je pogost izvor stresa razlika med tem, kar bi želeli narediti, in med tem, kar lahko naredimo. Podobno velja tudi za previsoka pričakovanja, ki postopoma pripeljejo do demotivacije, ker jih ne moremo doseči. Včasih so izvor stresa tudi situacije, ki sprožajo intenzivna čustvena stanja, npr. staršem sporočiti slabo novico o otrokovem stanju ipd. Tudi delovna organizacija s svojimi omejitvami in širši družbeni dejavniki lahko povzročajo stres z uvajanjem sprememb in novosti v poklicno delo, npr. uvajanje inkluzije otrok s posebnimi potrebami, ki v marsičem spreminja naloge in status strokovnih delavcev na šoli.

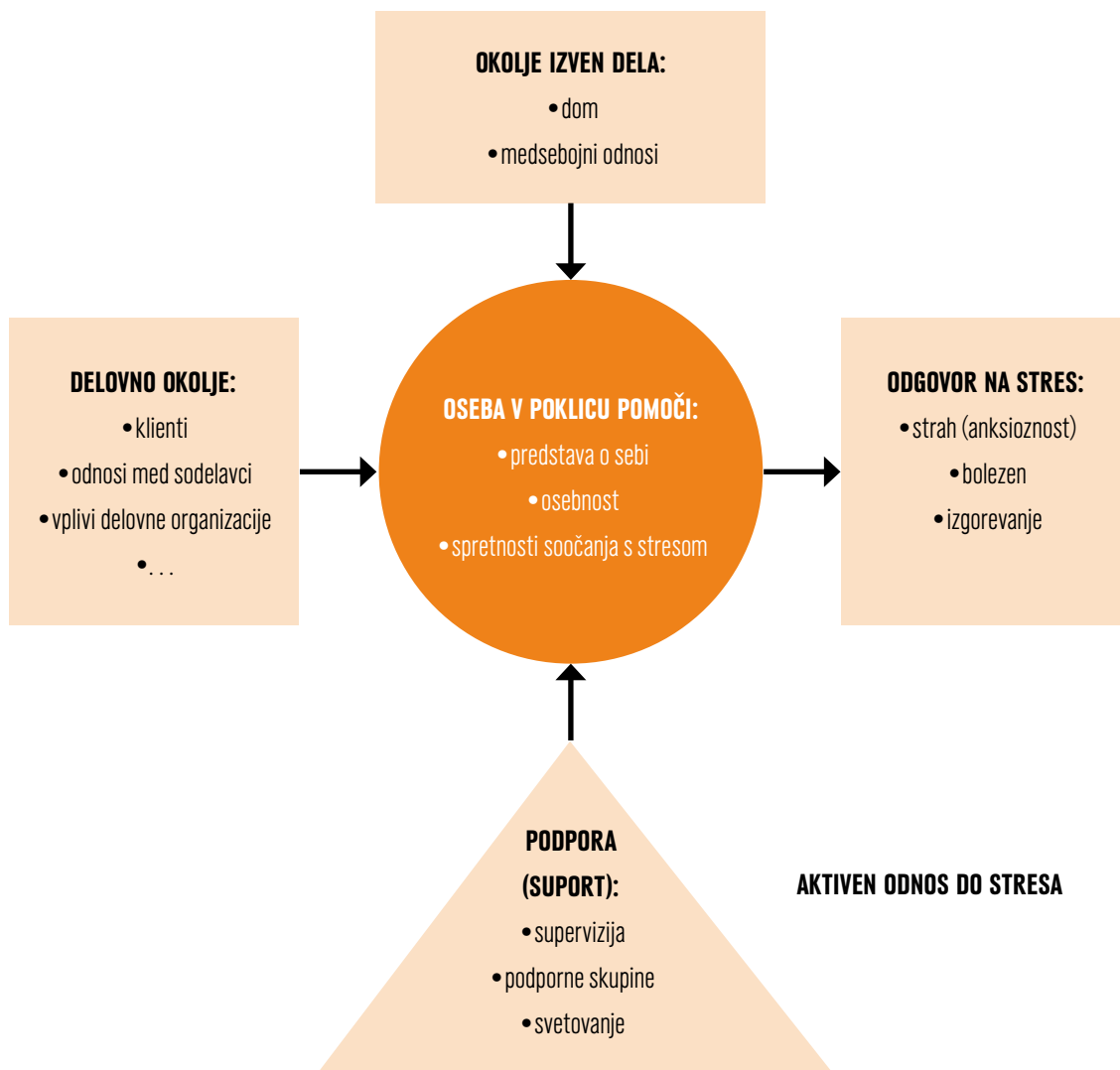
Dolgoročni učinek stresa lahko povzroči sindrom, ki ga imenujemo »izgorevanje«. Izraz se običajno uporablja za opis čustvenega stanja, ki je povezan z dolgotrajnim stresom v poklicu. Maslach (1981) meni, da je izgorevanje sindrom emocionalne izčrpanosti, depersonalizacije klienta in zmanjšanja osebne uresničenosti ter samospoštovanja.

Prva značilnost izgorevanja je občutek emocionalne utrujenosti. Oseba ima občutek, da ji je ostalo zelo malo tega, kar bi lahko dala drugim. To vodi v drugo stopnjo, tj. depersonalizacijo klienta, ki se kaže v umiku od dela z ljudmi, občutku alienacije in razvoju negativnih čustev do klientov. Pojavi se lahko tudi negativen odnos do samega sebe. V tretji stopnji oseba doživlja izgorevanje z občutkom, da je zelo malo dosegla. V nekaterih primerih je to celo res, v drugih pa negativna stališča vodijo v nesposobnost samoocene in evalvacije delovnih dosežkov. Izgorele osebe začnejo čutiti, da je vse, kar so naredile, brezvredno. To je tista točka, v kateri mnogi zapustijo poklic in začno iskati delo, kjer se lahko izognejo stikom z drugimi ljudmi.

Obstajajo različni suportivni (podporni) sistemi za pozitivno soočanje s stresom. To so lahko različne oblike svetovanja, svetovanja, podpornih skupin in supervizije.

Fineman (1985) je s svojim modelom prikazal medsebojne povezanosti dejavnikov stresa in podpore (suporta). Poenostavljena shema je prikazana na sliki.

Shema: Povezanost dejavnikov stresa in podpore



V modelu je poudarjena **vloga podpornega** (suportivnega) **sistema**, ki omogoča **aktivno odzivanje** na stres.

Pomembno je, da se praktik premakne iz pasivne pozicije in prevzame odgovornost pri zagotavljanju podpore (suporta), ki jo potrebuje pri premagovanju stresnih situacij. Gre za premik od biti zgolj reaktiven in odvisen k biti **proaktiven**, tj. z aktivnim odnosom do reševanja stresnih situacij – tako, da si posameznik zagotovi ustrezen sistem podpore (suporta), kot je npr. supervizija.

Eden od pomembnih pozitivnih načinov soočanja s stresom in izgorevanjem je gotovo v **supervizijski skupini**, ki ima poleg **edukativne** in **normativne funkcije** tudi **suportivno**.

Tako v supervizijski skupini posameznik lahko razišče probleme, povezane s stresom, vključno z razlogi za stres in načini soočanja z njim ter razvije dolgoročne strategije ravnanja, ki preprečujejo izgorevanje. S tem supervizija omogoči, da se zaustavi proces izgorevanja s prekinitvijo začaranega kroga, kjer občutek čustvene izčrpanosti vodi k občutkom krivde in neadekvatnosti, ki dalje vodijo k še večjemu upadanju delovne učinkovitosti in motivacije.

Pines, Aronson in Kafry (1981) predlagajo **4 glavne strategije** pri soočanju s stresom (obvladovanje stresa), ki jih uporabljamo tudi v superviziji:

- zavedanje problema ali stresa
- prevzeti odgovornost, da nekaj naredimo
- analiza situacije in postavljanje ciljev
- razvijanje novih spretnosti (načinov) obvladovanja stresa.

Prva stopnja mora biti spoznanje, da problem eksistira. To ni vedno lahko, saj proces izgorevanja pogosto poteka prikrito in se ga ne zavedamo. Pogosto je okolica tista, ki prva zazna znake izgorevanja. Značilno za osebe v izgorevanju je, da zanikajo, da je karkoli narobe, in vidijo problem zunaj sebe. Pogosto zato krivijo težave pri delu, pri sodelavcih ipd. Redkeje posameznik prepozna problem kot lasten in da je bistvo problema v njem samem, čeprav delo s klienti prispeva k izgorevanju. To prepoznavanje je nujno, če hočemo spremeniti stanje.

V **drugi stopnji** mora posameznik narediti korak naprej od identifikacije problema in prevzeti iniciativo ter odgovornost za ukrepanje. Običajno se oseba čuti najmanj sposobna nekaj storiti, ker se čuti brezmočna in nemotivirana. To je točka, kjer je pomoč in podpora drugih oseb, npr. sodelavcev, v takem ali drugačnem podpornem sistemu zelo dobrodošla. Pomembno je biti poslušan in slišan in šele nato lahko pride do odločitve, da je treba nekaj spremeniti ali ukrepati glede nastale situacije.

V **tretji stopnji** je treba analizirati situacijo; kaj se je zgodilo, kaj je možno spremeniti, kakšne so možne rešitve ipd. Pomembno pri ciljih je, da so jasno postavljeni in dosegljivi.

V **četrty stopnji** proces analize in postavljanja ciljev vodi k razvoju in oblikovanju načinov (strategij) soočanja z izgorevanjem in doseganja ciljev.

V superviziji ima posameznik možnost izdelati konkreten načrt akcij, s katerimi bo reševal stresne situacije. Tak akcijski načrt ne vsebuje samo, kaj bo naredil, temveč tudi, kako bo ukrepal ter kdaj in s kom.

Supervizija z značilnim učnim okoljem in varno klimo predstavlja tudi pomemben preventivni pristop k izgorevanju in ne samo kurativen. Supervizija omogoča, da posameznik v neobremenjenem in varnem okolju razišče dinamiko in pritiske, ki jih doživlja v poklicu, jih razumeva in skupaj z drugimi v skupini ustvarja nove načine soočanja s stresom.

Tako ima posameznik v supervizijski skupini možnost, da z drugimi deli svoja občutja, probleme in možnosti poklicnega dela ter ob njihovi podpori raziskuje in ustvarja nove opcije za izboljšanje poklicnega dela.

Supervizija ni samo mesto, kjer se lahko osredotočimo na težave pri delu, je tudi mesto, ki omogoča nenehno učenje in razvoj poklicne kompetence ter osebnostno rast. Supervizija nam tudi omogoči, da bolje izkoristimo svoje potencialne, in spodbuja k ustvarjalnosti pri delu.

Supervizija in učeča se šola

Šole se danes srečujejo z velikimi izzivi, pritiski in spremembami, neredko večjimi kot druge ustanove ali organizacije. Današnja šola je tudi središčna točka ali križišče izobraževalnih in družbenih sprememb. Razvoj in napredek pri delu in poučevanju v razredu sta odvisna od napredka šole kot celote. Razvoj šole pa je odvisen od širše skupnosti, katere del je. In nasprotno, trajnostni razvoj skupnosti je odvisen od šole in kakovosti učnih priložnosti za vse. Danes govorimo o **učeči se šoli**, ki je **odprta in proaktivna v širšem okolju** in skupnosti ter se uspešno prilagaja in sooča z dilemami, zahtevami in novostmi na področju edukacije, med katere brez dvoma sodi tudi inkluzivno šolanje oseb s posebnimi potrebami.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta zahteven in dolgotrajen proces, ki terja velike spremembe ne samo v poučevalni praksi temveč tudi v prepričanjih, stališčih, medsebojnih odnosih in načinu dela. Inkluzija je tudi proces, ki nima enotnega modela ali sistema rešitev, ki bi bil univerzalen. V vsakem okolju je treba glede na objektivne danosti (zgodovino, kulturo, materialne vire, človeške vire ipd.) poiskati optimalne rešitve. Zato je eno od pomembnih sporočil o inkluzivnem šolanju, da je potrebna velika fleksibilnost pri razvijanju kakovosti inkluzivne šole in da je to nenehen, trajen proces.

Za uspešno izvajanje te posebne, kompleksne in zahtevne naloge inkluzivnega šolanja, kot tudi drugih nalog, ki jih sodobni čas postavlja pred šolo, je potrebno, da **se šola preoblikuje in razvije v učečo se ustanovo**. V tem procesu ima lahko **supervizija** zelo pomembno vlogo. Uspešnost inkluzivnega šolanja je močno odvisna od tega, koliko je šola razvila značilnosti učeče se organizacije, ki deluje kot sistem s številnimi podsistemi znotraj konteksta širšega sistema okolja ali skupnosti in z njihovimi pomembnimi interakcijami.

Učečo se organizacijo oziroma šolo označuje **5 temeljnih značilnosti** (Senge 1990, 2000), pri razvoju katerih ima **supervizija lahko pomembno vlogo**:

- Razvija spretnosti **nenehne refleksije in raziskovanja lastnega dela, stališč, predpostavk, prepričanj** kot tudi tistih, ki jih imajo drugi. Ker je v šoli vedno prisotnih nekaj kritičnih področij (med katere neredko sodi tudi problematika inkluzivnega šolanja), ki so skrita in o katerih se ne diskutira odkrito, je zelo pomembno, da se ustvari varen prostor ali okolje za odkrito in produktivno razpravo o teh »manj prijetnih« ali »zelo občutljivih« temah.

- Učeca šola tudi razvija **sistemsko gledanje in razmišljanje**, s katerim se posamezniki naučijo razumeti soodvisnosti in spremembe s svojim ožjem in širšem okolju in so tako bolj usposobljeni učinkovito ravnati (upravljati) s »silami«, ki vplivajo na njihova prizadevanja in dejavnosti. Poznavanje sistemov, njihovih principov in zakonitosti delovanja omogoča, da najdemo prave vzvode za učinkovite in konstruktivne spremembe.
- Učeca šola tudi spodbuja razvoj oblikovanja **lastne vizije posameznika** – to, kar si najbolj želi doseči v življenju z upoštevanjem trenutne realnosti. Osebna vizija je pomembna silnica, ki mobilizira posameznikov razvoj.
- **Timsko učenje** je tudi ena od pomembnih značilnosti učee šole. V ospredju je skupinska interakcija. S posebnimi tehnikami dialoga in diskusije se tim nauči skupnega razmišljanja ter mobiliziranja svoje energije in dejavnosti za doseganje skupnih ciljev. Timsko učenje lahko poteka znotraj različnih vrst timov.
- Za učečo šolo je značilno tudi **oblikovanje skupne vizije**. Skupno vizijo oblikuje šola kot celota kot tudi različni podsistemi in timi. Gre za oblikovanje skupnega videnja prihodnosti, ki jo želijo ustvariti, in tudi načrtovanje strategij in akcij, s katerimi jo želijo uresničiti. Oblikovanje skupne vizije je sistematičen postopek in se v ta namen uporabljajo različne tehnike.

Čeprav so vse omenjene značilnosti pomembne za uspešno delovanje šole, je pri delu z učenci s posebnimi potrebami v inkluzivnem izobraževanju treba posvetiti še posebno pozornost **timskemu delu** in **učenju** ter **razvoju skupne vizije**, kar se kaže tudi v praksi v našem prostoru.

Timsko delo in učenje

Spreminjanje šole v smislu večje inkluzivnosti in uspešnega dela z učenci s posebnimi potrebami je dolgotrajen proces, ki po svoji naravi zahteva timsko delo. Inkluzivno šolanje ni stvar ali odgovornost samo učitelja (kot se neredko razmišlja ali dogaja) ampak vseh na šoli in skupnosti, kateri pripada. Šele s koordiniranim delovanjem vseh na šoli in v skupnosti se lahko uresničijo cilji inkluzivnega šolanja ter spreminjanje in prilaganje šolskega in drugega okolja posebnim vzgojnim in izobraževalnim potrebam otrok.

Vemo, da je poklic učitelja po svoji naravi »samoten«, deloma velja to tudi za druge strokovne delavce na šoli. Prav tako je znano, da so rezultati dela močno odvisni od kakovosti odnosov med ljudmi. Zato mora poklicni razvoj učitelja kot tudi drugih strokovnih delavcev vključevati spretnosti timskega dela. Da učitelji in drugi strokovni ter vodstveni delavci v sistemu šole kot celote razvijajo *esprit de corps*, razvijajo nove navade delovanja in opuščajo stare, je dolgotrajen proces. Timsko delo mora prežemati vse dejavnosti na šoli ali vsak vidik šolskih aktivnosti. Na področju obravnave učencev s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli so se razvili različni **tipi timov**, ki obsegajo različne šolske dejavnosti. Tako poznamo time za upravljanje šole, time staršev, time partnerstva šole in staršev, time za poučevanje v razredu, strokovne time ipd. Poklicni razvoj strokovnih delavcev šole bi moral biti do-

volj fleksibilen, da se prilagodi prednostnim nalogam različnih timov na šoli in različnim specifičnim **oblikam timskega dela** (konzultantski, timski ali kolaborativni).

Za učinkovito timsko delo je pomembno tudi dobro poznavanje postopkov **izgradnje tima**, področja **skupinske dinamike** in **timskega učenja**. Razvoj omenjenih področij je mogoč tudi s **timsko supervizijo**.

Timsko delo in učenje temeljita na ustreznih **komunikacijskih spretnostih**. Brez tega tim ne more biti učinkovit. Timsko učenje sloni na konceptu skladnosti, ki pomeni nekaj drugega, kot je dogovor ali dogovarjanje. Pomeni, da se člani tima uskladijo na ta način, da delujejo kot celota. Čeprav posameznik v timu ohranja svojo individualnost (osebno in poklicno), njihovo delovanje naravno gre v isto smer. Na ta način se izgubi manj časa in energije za doseganje skupnih ciljev. Pri prizadevanjih za uresničevanje inkluzivne šole se v praksi neredko dogaja, da učitelji skupaj z ostalimi strokovnimi delavci in vodstvom šole vlagajo ogromno truda, časa in energije v inkluzijo oziroma v delo z učenci s posebnimi potrebami, rezultati pa so sorazmeroma majhni, ker ne delujejo timsko.

Timsko delo se začne z razvijanjem videti, slišati, upoštevati in spoštovati drug drugega. Najbolj učinkovit način timskega učenja je s pomočjo **dialoga** kot posebne tehnike pogovora. Z dialogom se posamezniki v timu naučijo skupnega razmišljanja in raziskovanja ne samo v smislu analiziranja in reševanja skupnega problema ampak tudi v smislu skupne senzibilnosti. Za timsko učenje je pomembno, da znajo člani tima skupaj z drugimi raziskovati in reflektirati svoje izkušnje, prepričanja, domneve in predpostavke. Zelo pomembna naloga timov je tudi **generiranje znanja**, ki omogoča reševanje povsem novih in nepredvidljivih problemov in situacij ter sposobnost deliti to znanje z drugimi šolami oziroma timi. Naloga timov je tudi, da **podpirajo posameznega člana** pri soočanju z delovnim stresom, in tudi skrbijo za poklicni in osebni razvoj posameznika.

Oblikovanje skupne vizije

Za učinkovito delovanje celotne šole kot tudi timov pri delu z učenci s posebnimi potrebami v inkluzivnem šolanju je ključnega pomena oblikovanje **skupne vizije**, ki omogoča skladno delovanje vseh na šoli ali v timu.

V šolski praksi neredko prevladuje mnenje, da je vizija šole nekaj, kar določa ravnatelj ali njegovi ožji sodelavci. Taka vizija, ki sloni predvsem na avtoriteti, običajno ni niti trajna niti uspešna – ne dosega svojega namena. Morda je uspešna v kritičnih situacijah, ko je potrebno »stopiti skupaj«. Ko je kriza mimo, se posamezniki zopet »razidejo« in vrnejo k svojim lastnim predstavam o prihodnosti.

Ustvarjanje vizije, ki je skupna vsem na šoli ali v timu, predstavlja močan **potencial** za **usklajeno, učinkovito** in **uspešno delovanje** na področju inkluzivnega šolanja. Oblikovanje skupne vizije in kataliziranje aspiracij strokovnih in vodstvenih delavcev na šoli ali v timu zahteva svoj čas, potrpežljivost, prizadevanje in tudi uporabo **ustreznih tehnik** ali **strate-**

gij. Pri oblikovanju skupne vizije se zgradi občutek pripadnosti. Ljudje razvijajo predstavo prihodnosti, ki jo želijo skupaj ustvariti skladno z vrednotami, ki so pomembne za izbiro poti, strategij in posameznih ciljev.

Vendar **oblikovanje skupne vizije** tima ali šole ni nekaj dokončnega, ampak je **stalen proces**, ki osmišlja delo tima ali šole kot celote. Oblikovanje skupne vizije mora potekati z osebnimi kontakti (ne z uporabo spletnih forumov) v odprti in varni medsebojni komunikaciji kjer vsak lahko pove svoje videnje prihodnosti, npr. inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Skozi proces soočanja posameznih videnj prihodnosti se oblikuje vizija, ki je **ustvarjalna sinteza** vseh **vizij**. Vsak član se mora videti v njej. Pomemben sestavni del tehnik oblikovanja skupne vizije so tudi načrtovanje **konkretnih akcij in strategij** za doseganje zaželenih prihodnosti ter **konkretnih zadolžitev** posameznikov in **sprotna evalvacija** uresničevanje skupne vizije.

Za razvoj obeh področij učeče šole, tj. timskega učenja in oblikovanja skupne vizije, je primerna uporaba timske supervizije. Tako je šola kot učeča ustanova dobro pripravljena na zahteve sodobne družbe tudi glede (in ne samo) inkluzivnega šolanja in se uspešno spopada z ovirami na poti do uresničevanja ciljev.

LITERATURA

- Fineman, S. (1985). *Social Work Stress and Intervention*. Aldershot.: Gowen.
- Heron, J. (1975). *Six-Category Intervention Analysis*. Guilford, Surrey: University of Surrey, Human Potential Research Project.
- Maslach, C. (1982). Understanding Burnout. V: Poine, W.S. (ed.). V: *Job Stress and Burnout*. Beverly Hills, Sage.
- Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Growth*. New York, The Free Press.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York, Doubleday.
- Senge, P. M. et al. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, Doubleday.



**CILJI PROJEKTA
IN RAZISKOVALNA
● VPRAŠANJA**

CILJI PROJEKTA

Glavni cilj projekta je omogočiti strokovnim delavcem na šolah ustrezno strokovno podporo za implementacijo *Koncepta dela »Učne težave v OŠ«* (Magajna in sod., 2008), razvoj učinkovitejših načinov obvladovanja učne neuspešnosti, spremljanja lastne učinkovitosti in dostop do baze raznovrstnih učinkovitih rešitev pri načrtovanju izboljšav. Cilji **interdisciplinarnega** projekta, ki se osredotočajo na prenos znanja v prakso, spodbujanje prakse pri refleksiji preučevane problematike in strokovno podporo pri izdelavi strateških rešitev, so (bili) naslednji:

- ugotoviti in analizirati pogostost posameznih vrst težav in problemov pri učenju v slovenski osnovni šoli
- prepoznati in analizirati nekatere dejavnike tveganja za razvoj učnih težav v slovenski osnovni šoli, ovire (prikriti kurikulum) in nekatere varovalne dejavnike, ki ob prisotnosti problemov pri učenju ščitijo pred nadaljnjim neugodnim razvojem (opustitev šolanja, psihosocialne in vedenjske težave)
- ugotoviti, kako posamezne skupine strokovnih delavcev (učitelji/ce razrednega in predmetnega pouka, svetovalni delavci, mobilni defektologi, vodstvo šole) opredeljujejo, prepoznavajo in odkrivajo učence z učnimi težavami, razlike v pojmovanjih in morebitna napačna/ stereotipna razumevanja učnih težav
- ugotoviti, kako učinkovitost pomoči ocenjujejo učenci z učnimi težavami in njihovi starši; odkriti podobnosti in razlike v tem, kako probleme, povezane s težavami pri učenju, zaznavajo in presojaajo posamezne skupine strokovnih delavcev, starši in učenci, ter analizirati implikacije ugotovljenih neusklajenosti za delo v praksi
- evalvirati dosedanje načine pomoči in probleme v zvezi z organizacijo in učinkovitostjo pomoči pri posameznih skupinah strokovnih delavcev (učiteljih, svetovalnih delavcih, mobilnih defektologih, vodstvu šole)
- izdelati predloge za izboljšanje učinkovitosti obstoječih načinov pomoči, usmeritve za pomoč pri posameznih vrstah težav pri učenju in sugestije za posamezne skupine strokovnih delavcev
- na osnovi analize stanja in analize sodobnih pristopov k zmanjševanju težav pri učenju izdelati usmeritve, ki bodo lahko služile kot podlaga za načrtovanje šole na področju dela z učenci z učnimi težavami
- prepoznati kritične probleme in izdelati predloge, ki bi bili relevantni z vidika bodočega preučevanja, razvojno-raziskovalnega in pedagoškega dela kot tudi možnosti vključevanja v projekte mednarodnega sodelovanja na področju obvladovanja kompleksnih problemov učne neuspešnosti.

Raziskovalna vprašanja

Kakšna je pogostost posameznih vrst problemov pri učenju v slovenski osnovni šoli?

Katere dejavnike tveganja za razvoj učnih težav, ovire in varovalne dejavnike lahko ugotovljamo v slovenski osnovni šoli?

Kako posamezne skupine strokovnih delavcev na šoli opredeljujejo, prepoznava-jo in odkrivajo učence z učnimi težavami? Ali se razlikujejo v pojmovanjih in ali lahko zasledimo tudi napačna ali stereotipna razumevanja učnih težav?

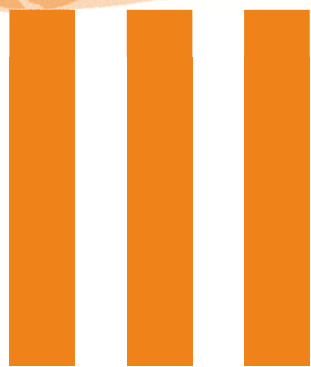
Kako učinkovitost pomoči ocenjujejo učenci z učnimi težavami in njihovi starši, kako probleme, povezane z učnimi težavami, zaznavajo in presojujejo posamezne skupine strokovnih delavcev na šoli? Kakšne so implikacije morebitnih razhajanj?

Kako dosedanje načine pomoči in probleme v zvezi z organizacijo in učinkovitostjo pomoči ocenjujejo posamezne skupine strokovnih delavcev (učitelji, svetovalni delavci, mobilni defektologi, vodstvo šole)?

Kako izboljšati učinkovitost obstoječih načinov pomoči, kakšne sugestije lahko izpeljemo na osnovi rezultatov za posamezne skupine strokovnih delavcev in posamezne vrste učnih težav? Katere usmeritve lahko služijo kot podlaga za načrtovanje šole na področju dela z učenci z učnimi težavami?

Katere kritične probleme in kritične skupine, ki potrebujejo posebno pozornost in obravnavo, lahko identificiramo na osnovi rezultatov?

Katere ugotovljene probleme bi bilo treba globlje osvetliti ali primerjalno preučiti z mednarodnega vidika? Kakšne so implikacije ugotovitev za nadaljnje razvojno-raziskovalno delo na področju učnih težav in pedagoško delo (predvsem poučevanje učiteljev)?



METODOLOGIJA

VZOREC*

VZOREC ŠOL

V vzorec je bilo vključenih **100 osnovnih šol**, od tega 88 centralnih in 12 podružničnih osnovnih šol. Vzorec predstavlja 20 % vseh centralnih osnovnih šol oziroma **12 %** vseh osnovnih šol v Sloveniji.¹²

Vzorec izbranih osnovnih šol smo oblikovali po kriterijih regijske zastopanosti, stopnje urbanosti, velikosti, statusa in vrste izobraževalnega programa šole ter zastopanosti svetovalne službe. V nadaljevanju so prikazane značilnosti vzorca po izbranih kriterijih.

Regijska zastopanost

12 slovenskih regij je v vzorcu osnovnih šol zastopanih v **enakem razmerju** kot v populaciji osnovnih šol v RS, in sicer: 21 % iz ljubljanske, 17 % iz mariborske, 13 % iz celjske, 9 % iz pomurske, 8 % iz gorenjske, po 6 % iz dolenske in severnoprimske, po 5 % iz obalno-kraške in posavske, po 4 % iz koroške in kraško-notranjske ter 2 % iz zasavskorevirske regije.

Stopnja urbanosti

V vzorcu je **50** osnovnih šol iz »mestnih«, **50** pa iz »drugih« naselij. Vzorec osnovnih šol tako zrcali splošno razmerje med »mestnimi« in »drugimi« naselji v RS.¹³

Velikost šole

V vzorec smo izbrali **38 majhnih** osnovnih šol (pod 350 učencev), od tega 12 podružničnih, **38 srednjih** (350–650 učencev) in **24 velikih** osnovnih šol (nad 650 učencev). V populaciji osnovne šole je po izbranem kriteriju 43 % majhnih, 47 % srednjih in 10 % velikih šol. Želeli smo enakovredno sliko šol vseh treh velikosti, vendar je velikih, žal, premalo, ob tem ko se upoštevajo še drugi kriteriji.

* Metodološki del raziskave predstavljajo dr. Sonja Pečjak, dr. Cirila Peklaj in Ksenija Bregar Golobič.

¹² V šolskem letu 2000/01 je bilo v Sloveniji 814 osnovnih šol, od tega 448 centralnih in 366 podružničnih. V vzorec šol smo poleg 100 rednih osnovnih šol vključili še 40 osnovnih šol s prilagojenim programom. Ker učencem z učnimi težavami v redni osnovni šoli pomagajo tudi mobilni specialni pedagogi, je bil Vprašalnik za strokovne delavce namenjen tudi njim. Mobilno specialno pedagoško službo za potrebe redne osnovne šole zaposlujejo osnovne šole s prilagojenim programom. V šolskem letu 2000/01 je bilo 37 takih šol. Dodali smo še 3 redne osnovne šole, ki tudi izvajajo prilagojeni program osnovne šole. Na skupaj 40 osnovnih šol, ki izvajajo prilagojeni program in imajo zaposlene mobilne specialne pedagoge, smo poslali po tri vprašalnike.

¹³ Po podatkih Statističnega letopisa (2000) v »mestnih« naseljih Slovenije živi 50,5 %, v »drugih« naseljih pa 49,5 % vsega prebivalstva. Pri izboru šol smo se opirali na seznam 170 mestnih naselij, ki je objavljen v *Krajevem leksikonu Slovenije* (1995).

Status šole

V vzorcu je **88 centralnih** in **12 podružničnih** osnovnih šol (iz vsake regije po ena). Od vseh centralnih šol je 26 majhnih, 38 srednjih in 24 velikih, vse izbrane podružnične šole pa sodijo v kategorijo majhnih šol.¹⁴

Vrsta izobraževalnega programa

V vzorcu je **31 šol**, ki so v prvem ali drugem krogu uvajale **devetletni program osnovne šole**. Tako je bil upoštevan sorazmeren delež šol, ki so v šolskem letu 2000/01 uvajale program devetletne osnovne šole (31 %).

Šolska svetovalna služba

Vse v vzorec izbrane osnovne šole imajo zaposlenega **vsaj enega šolskega svetovalnega delavca** (z vsaj 20 urami tedensko).

Iz predstavitve vzorca šol je razvidno, da je bilo vzorčenje natančno in da tako oblikovan vzorec dobro predstavlja populacijo osnovnih šol v Sloveniji, kar omogoča posploševanje na tem vzorcu dobljenih podatkov o učnih težavah učencev na celotno populacijo učencev osnovne šole.

VZOREC STROKOVNIH DELAVCEV

V vzorec strokovnih delavcev so bili vključeni učitelji, vodstveni in svetovalni delavci ter mobilni specialni pedagogi, **skupaj 1139 strokovnih delavcev**. Največji delež v vzorcu **75 %** vseh anketiranih, predstavljajo **učitelji**, sledijo svetovalni delavci in mobilni specialni pedagogi skupaj 16 % ter vodstveni delavci 6 %. 3 % anketiranih so izbrali odgovor »drugo«.

Učitelji

Na vsaki centralni šoli so bili to:

- **učitelji razredne stopnje** (iz vsake šole 1 učitelj prvega razreda osemletke ali drugega devetletke in 1 učitelj tretjega razreda; 1 učitelj OPB prvega razreda osemletke ali drugega devetletke in 1 učitelj OPB tretjega razreda)
- **učitelji predmetne stopnje** (iz vsake šole po 1 učitelj slovenščine, matematike, tujega jezika, fizike in kemije)
- **razredniki** (vsaj dva med skupino predmetnih učiteljev).

Na vsaki podružnični šoli so bili vključeni po 4 učitelji razredne stopnje.

¹⁴ Pri upoštevanju sorazmerne zastopanosti podružničnih šol smo izhajali iz statističnega podatka o deležu učencev, ki se šolajo v podružnični šoli, tj. 9 %, ne pa o deležu podružničnih šol. Po podatkih MŠŠ je bilo namreč v šol. l. 2000/01 448 centralnih in 366 podružničnih osnovnih šol; od skupaj 181 743 osnovnošolcev je v tem šolskem letu podružnično šolo obiskovalo 15 708 učencev (9 %).

Vodstveni delavci

- vodstveni delavci centralnih šol (**ravnatelj ali pomočnik ravnatelja**),
- vodstveni delavci OŠ s prilagojenim programom (ravnatelj ali pomočnik ravnatelja).

Svetovalni delavci

Na vsaki izbrani šoli je zaposlen **vsaj en svetovalni delavec (SD) z vsaj 20 urami tedensko**. Po podatkih MŠŠ službe je bilo stanje v šol. l. 2000/01 naslednje: 1SD – 43 šol, 2SD – 30 šol, 3SD – 13 šol, 4SD – 1 šola, 5SD – 1 šola. Na vsako šolo smo poslali po en vprašalnik več.

Mobilni specialni pedagogi

Na 40 naslovov smo poslali po 4 vprašalnike: 3 za mobilne defektologe in 1 za vodstvo šole. Ravnatelje smo prosili, naj vprašalnike izročijo tistim specialnim pedagogom, ki kot mobilna specialno pedagoška služba nudijo pomoč učencem z učnimi težavami v redni osnovni šoli.

Na naslednji strani v *Tabeli 1* je prikazan delež sodelujočih strokovnih delavcev v raziskavi **glede na delovno mesto**.

Na kratko predstavljamo še nekatere druge podatke o vzorcu anketiranih strokovnih delavcev, delno iz *Tabele 1*, delno pa iz drugih splošnih podatkov v raziskavi:

- Delež učiteljev razredne stopnje v vzorcu je 23 %, učiteljev predmetne stopnje 32 % in delež razrednikov 20 %. Razredniki so v večjem delu **razredniki sedmega (21 %) in osmega razreda (20 %)**, v malo nižjem deležu petega (16 %) in šestega razreda (15 %). Razrednikov devetega razreda je zanemarljivo malo (1 %). Med učitelji razredniki razredne stopnje je največ učiteljev tretjega razreda (13 %), sledijo učitelji prvega in drugega razreda, najmanj pa je učiteljev četrtega razreda.
- Med anketiranimi strokovnimi delavci je le dobra desetina moških (11 %) in **velika večina žensk (89 %)**.
- **Po izobrazbi** je polovica anketiranih strokovnih delavcev z višjo (50 %) in nekaj manj z visoko izobrazbo (44 %), zanemarljivo malo pa s srednjo izobrazbo (6 %).
- Večina anketiranih strokovnih delavcev opravlja delo **samo v centralni OŠ (79 %)**, samo v podružnični OŠ jih opravlja delo 7 % vseh anketiranih, 14 % anketiranih pa opravlja delo na obeh vrstah šole.
- **88 % vseh anketiranih izvaja program osemletne osnovne šole**, 8 % devetletne osnovne šole in 4 % izvaja delo v obeh programih osnovne šole. 10 % anketiranih izvaja vzgojno-izobraževalno delo v kombiniranem oddelku.
- Najpogostejše število učencev v oddelku, v katerem anketirani izvaja vzgojno-izobraževalno delo, je **20–26 učencev** (58 % vseh anketiranih), dobra četrtnina (28 %) navaja manjši oddelek 11–19 učencev, le 2 % še manjšega, oddelek do 10 učencev, 12 % pa navaja oddelek s 27 in več učenci.

Tabela 1. Delež strokovnih delavcev v raziskavi glede na delovno mesto¹⁵

Delovno mesto	N	%
razredni učitelj/ica 1. razreda osemletke	78	5
razredna učitelj/ica 2. razreda devetletke	25	2
razredna učitelj/ica 3. razreda	97	7
učitelj/ica OPB 1. razreda osemletke	54	4
učitelj/ica OPB 2. razreda devetletke	20	1
učiteljica OPB 3. razreda	65	4
predmetni učitelj/ica slovenskega jezika	91	6
predmetni učitelj/ica matematike	118	8
predmetni učitelj/ica tujega jezika	105	7
predmetni učitelj/ica fizike	87	6
predmetni učitelj/ica kemije	80	5
razrednik/razredničarka	290	20
svetovalni delavec/ka	148	10
mobilni specialni pedagog/inja	93	6
ravnatelj/ica	62	4
pomočnik/ica ravnatelja/ice	28	2
drugo	52	3
Skupaj	1493	100

- **Pri svetovalnih delavcih in mobilnih specialnih pedagogih** nas je posebej zanimalo še, za koliko šol opravljajo svetovalno delo oziroma na kolikih šolah pomagajo učencem z učnimi težavami. Anketirani svetovalni delavci in mobilni specialni pedagogi svoje delo najpogosteje izvajajo **na eni (38 %) in dveh šolah (33 %)**, manj pa na treh (15 %) ter štirih in več šolah (14 %).

VZOREC UČENCEV

V raziskavo so bili vključeni **tudi učenci**. Na vsaki šoli je bilo vključenih po pet učencev **na predmetni stopnji, ki so kdaj imeli ali pa imajo učne težave**. Na vprašalnik je odgovorilo **277 učencev predmetne stopnje**, od petega do osmega razreda. *Graf 1* prikazuje strukturo anketiranih učencev z učnimi težavami glede na *spol*, *Tabela 2* pa po nekaterih drugih značilnostih: glede na *razred*, *ponavljanje* in *napredovanje z negativno oceno*.

¹⁵ Nekateri so izbrali več odgovorov. Tako je lahko npr. učiteljica slovenščine tudi razredničarka

Graf 1. Učenci z učnimi težavami po spolu

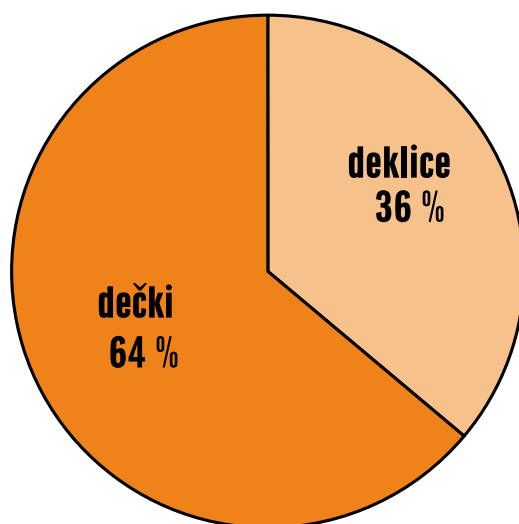


Tabela 2. Druge značilnosti vzorca učencev v raziskavi

Razred	N	%
peti	56	20
šesti	69	26
sedmi	89	33
osmi	55	21
skupaj	269	100
Število ponavljanj razreda		
enkrat	87	32
dvakrat	7	3
nikoli	181	65
skupaj	276	100
Napredovanje z negativno oceno		
enkrat	70	25
dvakrat	10	4
nikoli	196	71
Skupaj	276	100

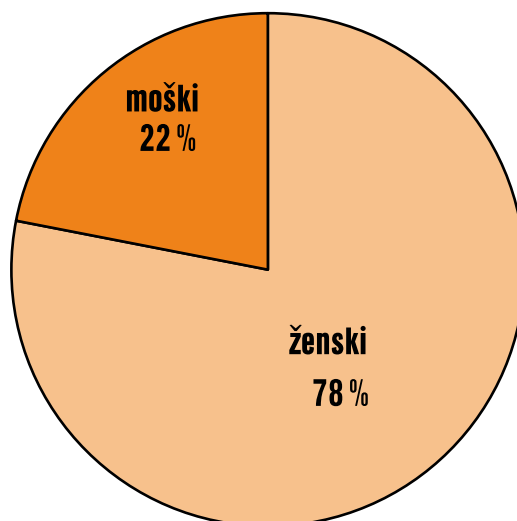
VZOREC STARŠEV

Vključeni so bili **tudi starši izbranih učencev** na predmetni stopnji, ki so kdaj imeli ali pa imajo učne težave. Na vprašalnik je odgovorilo **277 staršev učencev z učnimi težavami**. Delež zastopanosti staršev *po spolu* prikazuje *Graf 2, izobrazbena struktura* anketiranih staršev učencev z učnimi težavami pa v nadaljevanju *Tabela 3*. (Na vprašanje ni odgovorilo 5 staršev.)

Tabela 3. Prikaz izobrazbe staršev učencev z učnimi težavami

Stopnja izobrazbe	N	%
osnovna šola ali manj	92	33
poklicna šola	82	30
srednja šola in več	98	37
Skupaj	272	100

Graf 2. Vzorec staršev učencev z učnimi težavami po spolu



MERSKI PRIPOMOČKI

V raziskavi smo uporabili tri vprašalnike: *Vprašalnik o stanju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli*, *Vprašalnik za učence* in *Vprašalnik za starše*.¹⁶

Vprašalnik o stanju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli

Vprašalnik o stanju dela učenci z učnimi težavami v OŠ je namenjen učiteljem, vodstvenim delavcem, svetovalnim delavcem in mobilnim specialnim pedagogom, ki se pri svojem delu srečujejo z otroki z učnimi težavami. Velika večina vprašanj je namenjena vsem strokovnim delavcem, nekatera vprašanja pa tudi posameznim kategorijam (vodstvenim delavcem, svetovalnim delavcem oziroma učiteljem).

Vprašalnik vsebuje **107 vprašanj** različnega tipa: zaprta in odprta vprašanja ter ocenjevalne lestvice za posamezna področja. Vprašanja so razporejena v 10 poglavij v naslednjem zaporedju:

1. Splošni podatki (vprašanja 1–10),
2. Opredelitev učencev z učnimi težavami (vprašanja 11–15),
3. Ocena o deležu učencev z učnimi težavami (vprašanja 16–20),
4. Identifikacija učencev z učnimi težavami (vprašanje 21–31),
5. Nosilci, mreža, koordinacija, sodelovanje (vprašanja 32–44),
6. Oblike podpore in pomoči učencem z učnimi težavami (A. pouk (vprašanja 45–49), B. dopolnilni pouk (vprašanja 50–63), C. ure individualne in skupinske pomoči (vprašanja 64–67), D. druge oblike dodatnega individualnega in skupinskega dela z učenci z učnimi težavami (vprašanja 68–76), E. osredotočenost na močna področja učencev z učnimi težavami (vprašanja 77–80), F. socialna vključenost učencev z učnimi težavami v oddelčno skupnost (vprašanja 81–84)),
7. Ocena uspešnosti in učinkovitosti različnih oblik pomoči (vprašanja 85–89),
8. Ovire in pogoji za uspešno delo z učenci z učnimi težavami (vprašanja 90–99),
9. Politika šole na področju dela z učenci z učnimi težavami, evalvacija (vprašanja 100–103),
10. Dodatek (vprašanja 104–107 se nanašajo na doktrino in koncept dela z otroki z učnimi težavami ter primere dobre prakse).

¹⁶ Vsi trije v raziskavi uporabljeni vprašalniki so objavljeni na koncu knjige kot *Priloga*. Vprašalniki so objavljeni prvič zato, da bralec lahko bolje bere interpretacijo rezultatov, in drugič, z dovoljenjem avtoric, za uporabo šol pri spremljanju, razvoju in evalvaciji lastnega dela na področju učnih težav z navedbo avtorstva. Avtorice vprašalnikov so: dr. Lidija Magajna, dr. Sonja Pečjak, dr. Marija Kavkler, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Ksenija Bregar Golobič.

Vprašalnik za učence

Vprašalnik za učence je namenjen učencem z učnimi težavami. Vsebuje **29 vprašanj** različnega tipa (zaprta vprašanja, odprta vprašanja ter ocenjevalne lestvice), ki sledijo vsebinskim sklopom vprašanj, na katera so odgovarjali učitelji in drugi strokovni delavci. Vprašanja se nanašajo na naslednja področja: splošna vprašanja o učencu, o področju, na katerem ima učne težave, o tem, kdo jih je odkril, ter kako se kažejo te težave v šoli, doma, kdo jim pomaga pri reševanju težav, o oblikah učne pomoči, o njeni učinkovitosti, o močnih področjih, o sprejetosti v razredu in pomoči sošolcev ter sporočilih za šolo in strokovnjake.

Vprašalnik za starše

Vprašalnik za starše je namenjen staršem otrok z učnimi težavami. Vsebuje **32 vprašanj** različnega tipa (zaprta vprašanja, odprta vprašanja ter ocenjevalne lestvice), ki sledijo vsebinski logiki vprašanj, na katera so odgovarjali učitelji in drugi strokovni delavci ter učenci. Vprašanja se nanašajo na naslednja področja: splošni podatki o starših in otroku, o področjih, na katerih se kažejo učne težave, o tem, kako se kažejo te težave, o vzrokih zanje, kako mu pomagajo doma, kdo in kako bi lahko pomagal otroku v šoli, kakšno pomoč dobiva v šoli, kako uspešna je ta pomoč, oceno otrokovih močnih področij, njegovega počutja v razredu, obremenjenosti otroka s šolskim delom in pričakovanji, o svoji usposobljenosti za pomoč otroku ter sporočilih za šolo in strokovnjake.

POSTOPEK

Oblikovanje merskih pripomočkov in zbiranje podatkov

V začetku raziskave, marca 2001, smo izpeljali polstrukturirane intervjuje na petih OŠ. Na vsaki šoli smo intervjuvali strokovne delavce: ravnatelje ali njihove pomočnike, svetovalne delavce, učitelje različnih razredov razredne in predmetne stopnje, učitelje OPB in mobilne specialne pedagoge. Na osnovi teh intervjujev smo izdelali tri vprašalnike: *Vprašalnik o stanju dela z učenci z učnimi težavami v OŠ za strokovne delavce* (ki smo ga pilotsko preverili), *Vprašalnik za učence* in *Vprašalnik za starše*.

V **septembru in oktobru 2001** so bili vprašalniki poslani na šole. Strokovni delavci, učenci in starši so jih izpolnjevali doma in jih vrnili do novembra 2001.

Obdelava podatkov

V začetku leta 2002 je Center za promocijo znanja (CPZ) oblikoval bazo podatkov, izvedel vnos podatkov ter osnovno statistično obdelavo (frekvenčno analizo podatkov za vsa vpraša-

nja zaprtega tipa in nekatera vprašanja odprtega tipa). Na osnovi te baze podatkov je bila spomladi 2004 narejena nadaljnja statistična obdelava podatkov.

V analizo so bile vključene tiste spremenljivke, ki lahko predstavljajo varovalne dejavnike ali ovire za učence z učnimi težavami. Podatke smo analizirali posebej za strokovne delavce, posebej za učence in posebej za starše. Izvedli smo *analizo variance* ter *hi-kvadrat* glede na posamezne spremenljivke in glede na tip vprašanj. Tam, kjer so bili podatki na ordinalni in intervalni lestvici, smo uporabili analizo variance, za vprašanja na nominalni lestvici pa smo uporabili hi-kvadrat.

Strokovne delavce smo razdelili glede na delovno mesto v pet kategorij in ugotavljali razlike med njimi pri posameznih vprašanjih: 1 – učitelji razredne stopnje, 2 – učitelji OPB, 3 – predmetni učitelji, 4 – svetovalni delavci in mobilni specialni pedagogi, 5 – vodstveni delavci. Pri učenci smo izvedli statistično analizo glede na spol, ponavljanje razreda (1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – nikoli) in napredovanje z negativno oceno (1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – nikoli). Pri starših pa smo izvedli analizo glede na njihovo izobrazbeno raven (1 – OŠ in manj, 2 – poklicna šola, 3 – srednja šola in več), ponavljanje njihovega otroka in napredovanje z negativno oceno. Pri vprašanjih, kjer ni bila mogoča kvantitativna, je bila narejena kvalitativna analiza.

VIRI

- Adamič, M. O., Perko, D. in Kladnik, D. (1995). *Krajevni leksikon Slovenije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ažbe, R. (2001). Osnovne šole z naslovi, številom učencev, razvrščene po regijah za šol. l. 2000/01. Delovno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Ažbe, R. (2001). Seznam osnovnih šol in podružničnih šol po občinah v šol. l. 2000/01. Delovno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Ožinger, S. H. (2001). Svetovalni delavci v slovenskih osnovnih šolah v šol. letu 2000/01 po spolu, izobrazbi in tedenski delovni obveznosti. Delovno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.



IV ● **REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

OPREDELITEV, ZASTOPANOST IN ODKRIVANJE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

Lidija Magajna, Marija Kavkler

OPREDELITEV UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI IN SOPOJAVLJANJE Z DRUGIMI DEJAVNIKI

Ker je skupina učencev z učnimi težavami zelo heterogena, so zelo raznolike tudi strokovne opredelitve te populacije, ki so odvisne tudi od socio-kulturne usmeritve države. Pri opredelitvi populacije učencev z učnimi težavami ima pomemben vpliv politika vlade do učencev s posebnimi potrebami in zahteve vlade po nalepki, da omogoči finančne vire za strokovno pomoč učencem z učnimi težavami. Zato so definicije lahko le nalepke ali pa so usmerjene v posebne potrebe učencev z učnimi težavami, kar omogoča organizacijo učinkovite pomoči učencem z učnimi težavami (Smythe 2008). Nekaterе države (Kanada, ZDA, Velika Britanija itd.), ne pa tudi Slovenija, vključujejo v skupino učencev s težavami pri učenju tudi učence z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi.

Izraz »učne težave« se v vsakodnevni komunikaciji med šolskimi strokovnimi delavci, starši in učenci pogosto uporablja. Če se za isto besedno oznako skrivajo povsem drugačna pojmovanja in razumevanja koncepta »učne težave«, bo to vplivalo na učinkovitost komunikacije in uspešno reševanje problemov. Zato smo želeli raziskati, kako različni strokovni delavci pojmujejo učne težave in povezanost teh težav z umskimi sposobnostmi in vedenjskimi težavami (možnosti sopojavljanja z nadarjenostjo in vedenjskimi težavami). Predvsem pa nas je zanimalo, koliko k učnim težavam prištevajo tudi relativno učno neuspešnost, ko posameznik ne dosega svojih potencialov, in ali menijo, da je treba tudi v teh primerih preučiti možne vzroke in izdelati načrt pomoči.

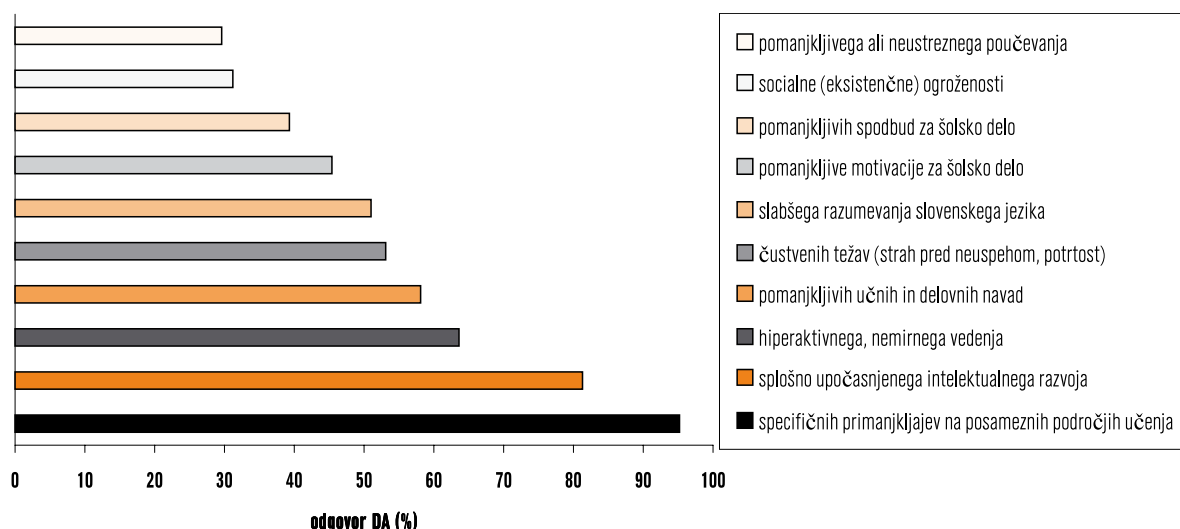
Katere učence uvrščate med učence z učnimi težavami? (vpr. 11, možnost izbire več odgovorov)

Večina šolskih strokovnih delavcev (78 % strokovnih delavcev, 38 % odgovorov) uvršča med učence z učnimi težavami skupino učencev, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja (ponavljavce, učence z negativnimi ocenami) pa tudi skupino učencev, ki komaj dosegajo minimalne standarde znanja (76 % strokovnih delavcev, 37 % odgovorov). Manjša skupina strokovnih delavcev (46 %, kar je 23 % odgovorov) pa šteje v to skupino učence, katerih učni uspeh je izrazito nižji od njihovih sposobnosti. Rezultati kažejo na različno pojmovanje termina učne težave, saj relativne neuspešnosti (slabše uspešnosti glede na potencialne, ob sicer še ustreznem doseganju minimalnih standardov) nekateri strokovni delavci ne vključujejo v svoje pojmovanje učnih težav. Hkrati pa je v praksi tudi velik problem enoznačno definirati minimalne standarde znanja in je treba nadaljevati prizadevanja, da se minimalni standardi kar najbolj točno definirajo.

Katere od naštetih skupin učencev po vašem mnenju sodijo med učence z učnimi težavami? (vpr. 12, izbira enega odgovora pri vsaki trditvi)

Strokovni delavci najpogosteje in z največ prepričanja (odgovor DA) vključujejo med učne težave *specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja* (95 %), (od kratkotrajne pozornosti, grafomotoričnih težav, bralno-napisovalnih težav, težav pri matematiki ipd.), sledi *splošno upočasnjjen intelektualni razvoj* (81 %), *hiperaktivno in nemirno vedenje* (64 %), *pomanjkanje učnih in delovnih navad* (58 %), *čustvene težave* (53 %), *slabše razumevanje slovenskega jezika* (51 %), *pomanjkljiva motivacija* (45 %), *pomanjkljive spodbude za šolsko delo* (40 %), *socialna ogroženost* (31 %) in *pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje* (30 %).

Graf 3. Učenci z učnimi težavami po presoji strokovnih delavcev (težave zaradi ...)

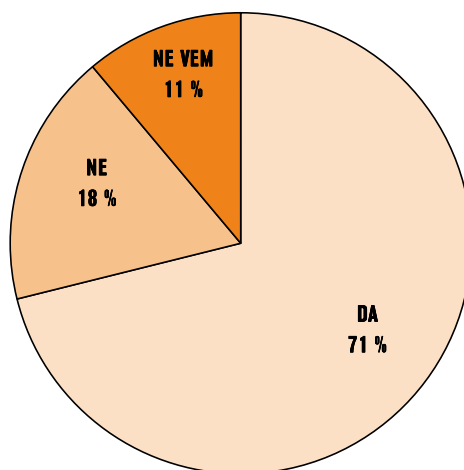


Iz rezultatov je razvidno, da strokovni delavci učne težave mnogo pogosteje pripisujejo dejavnikom, ki so primarno povezani z učencem (SUT, nižji intelektualni potenciali, hiperaktivnost, slabe delavne navade itd.) kot pa okoljskim dejavnikom, ki vključujejo pomanjkljive spodbude za učenje, socialno ogroženost in pomanjkljivo oziroma neustrezno poučevanje. Največja negotovost je prisotna pri vključitvi učencev, ki imajo težave zaradi pomanjkljivih spodbud za šolsko delo in socialne (eksistenčne) ogroženosti. V teh dveh skupinah je najvišji odstotek oseb, ki niso prepričane, oziroma menijo, da ti dve skupini ne sodita v skupino učencev z učnimi težavami. V praksi pa je mnogo težje doseči spremembe na področju učenja z vplivanjem na otrokove biološke danosti kot na okolje, seveda pa to terja iskanje novih aktivnejših strategij poučevanja, motivacije učencev za učenje itd.

Ali imajo učne težave tudi nadarjeni učenci? (vpr. 14)

Velika večina strokovnih delavcev (71 %) na osnovi lastnih izkušenj meni, da se učne težave pojavljajo tudi pri nadarjenih učencih, medtem ko 18 % strokovnih delavcev ne opaža težav pri učenju pri učencih, ki so po njihovi presoji nadarjeni. 11 % učiteljev je odgovorilo, da ne vedo. Skoraj četrtnina učiteljev je s problematiko **dvojnih izjem** (nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami; specifični čustveni problemi nadarjenih otrok, ki pogosto interferirajo z njihovo uspešnostjo, itd.) premalo seznanjena. Vprašanje je tudi, koliko težijo k presojanju inteligentnosti in nadarjenosti le na osnovi tipično šolskih veščin.

Graf 4. Učne težave in nadarjenost



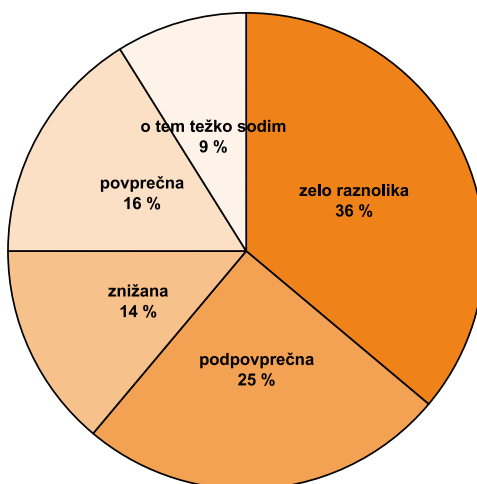
Empirična študija, v kateri sta Baum in Owen (1988) ugotovila, da 36 % učencev, ki so jih šolski strokovni delavci prepoznali kot učence s SUT, kaže tudi vedenja, povezana z nadarjenostjo, nakazuje potrebo po boljšem poznavanju problemov te dvojno izjemne skupine. Nekatere ocene navajajo, da se med vsemi otroki s posebnimi potrebami pojavlja 2–5 % nadarjenih otrok s SUT/PPPU (Nielsen, 2002). Tudi v drugih šolskih sistemih ugotavljajo, da so nadarjeni učenci s specifičnimi motnjami učenja v šolski praksi pogosto neopaženi, ker se **izjemne sposobnosti in kognitivne motnje medsebojno zakrijejo** (Brody in Mills, 1997; Ruban in Reis, 2005). Zaradi različnih načinov kompenziranja se kombinacija nadarjeno-

sti in težav lahko navzven kaže kot neko povsem povprečno izvajanje in okolje ne zazna visokih potencialov, prav tako pa tudi ne specifičnih motenj. Pri nekaterih učencih pa učitelji zaznajo nadarjenost, pomanjkanje napredka pri usvajanju tipično šolskih veščin in znanj, ki se pri teh učencih pojavlja skupaj z nadarjenostjo, pa neredko pripišejo predvsem pomanjkanju motivacije in angažiranosti za šolsko delo, slabim učnim navadam ali lenobi (Silverman, 1989; Kavkler, 1994). Pri drugi skupini so kognitivne motnje izražene do take mere, da okolje te učence prepozna kot učence s specifičnimi učnimi težavami, njihove izjemne sposobnosti pa ostajajo neprepoznane. Empirične raziskave tako kažejo, da ostaja skupina nadarjenih otrok in mladostnikov s specifičnimi motnjami učenja in dvojnimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v šolskem sistemu pogosto brez ustrezne pomoči (Baum, 2004; Ruban in Reis, 2005). Ker so nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami zelo občutljiva in rizična skupina, saj nadarjenost pogosto še dodatno prispeva k notranji bolečini in doživljanju velikega prepada med lastnimi potenciali in učinkovitostjo izvajanja, je treba aktualne načine identificiranja te dvojno izjemne skupine v naši šolski situaciji bolje preučiti in eventualno izpopolniti (Magajna, 2007).

Kakšna je po vaših izkušnjah splošna intelektualna sposobnost večine učencev z učnimi težavami? (vpr. 15)

Tretjina strokovnih delavcev (36 %) na osnovi lastnih izkušenj meni, da je splošna intelektualna sposobnost večine učencev z učnimi težavami raznolika, 25 %, da je podpovprečna, 14 % sodi, da je znižana, 16 % povprečna. 9 % učiteljev o tem težko sodi.

Graf 5. Splošna intelektualna sposobnost učencev z učnimi težavami po presoji strokovnih delavcev



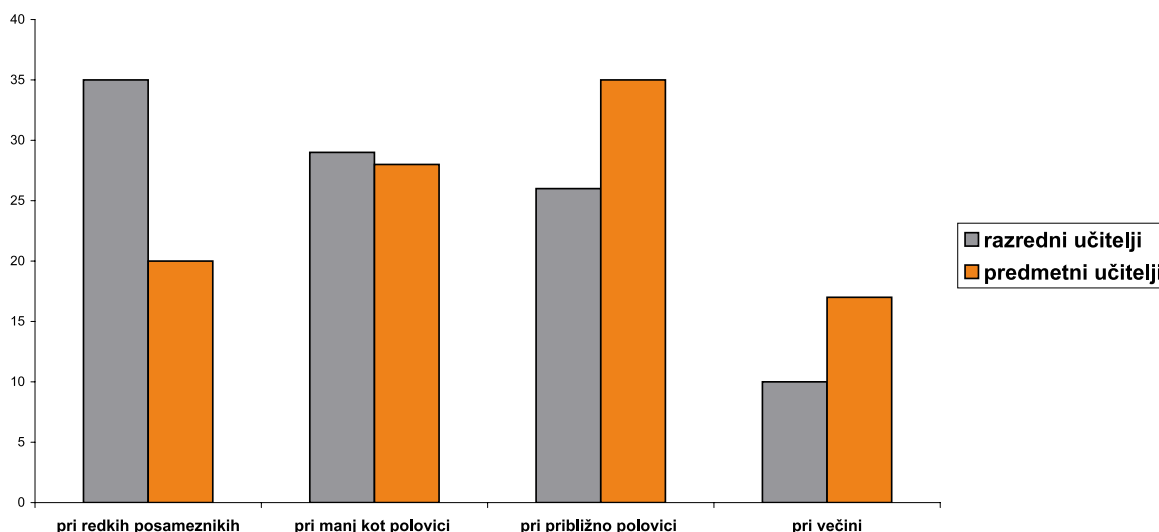
Probleme učnih težav istoveti s slabšimi intelektualnimi sposobnostmi (podpovprečna, znižana inteligentnost) velik del (39 %) strokovnih delavcev. Podatek je lahko zaskrbljujoč, še posebej če tovrstnim pojmovanjem sledi uporaba strategij in prilagoditev, ki so primerne za učence, ki počasneje usvajajo znanje. Potenciali učencev, ki imajo specifične učne teža-

ve zaradi šibkega mehaničnega pomnjenja in težav pri avtomatiziranju osnovnih šolskih veščin ob sicer zelo dobrih zmožnostih abstraktnega razmišljanja in smiselnega pomnjenja in bi potrebovali predvsem možnosti kompenziranja teh šibkosti s poglobljenim razumevanjem in različnimi tehnikami smiselnega učenja, bodo ostali ob tovrstnih strategijah in prilagoditvah neizkoriščeni. Izbira neustreznih strategij in prilagoditev lahko vodi do poslabšanja samoučinkovitosti in zmanjševanja vztrajnosti ob ovirah kot tudi do manjše pripravljenosti vlaganja truda.

Pri kolikšnem deležu učencev z učnimi težavami se po vašem mnenju učne težave povezujejo z vedenjskimi problemi? (vpr. 13, izbirajo en možen odgovor)

Iz rezultatov je razvidna **razlika med mnenji učiteljev razredne in predmetne stopnje**, saj je kategorijo »pri redkih posameznikih je prisotna povezava med učnimi in vedenjskimi težavami« izbralo 35 % razrednih in 20 %, predmetnih učiteljev, kategorijo »pri manj kot polovici in približno polovici od vseh učencev z učnimi težavami je opazna povezava med učnimi in vedenjskimi težavami« izbralo 55 % razrednih in 63 % predmetnih učiteljev, kategorijo »pri večini učencev z učnimi težavami je opazna povezava med učnimi in vedenjskimi težavami« pa je izbralo 10 % razrednih in 17 % predmetnih učiteljev.

Graf 6. Sopojavljanje učnih težav in vedenjskih problemov



Ker se težave socialne integracije povečujejo z leti frustracij, ki jih otroci z učnimi težavami doživljajo, je razumljivo, da učitelji predmetne stopnje pogosteje opazajo povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami. V literaturi lahko najdemo več podatkov o tej povezavi predvsem za otroke s specifičnimi učnimi težavami. Ker učitelji najpogosteje (95 %) navajajo SUT kot podskupino učnih težav, so za ilustracijo pomena poznavanja povezave učnih in vedenjskih težav predstavljeni sledeči podatki:

Iz raziskav je razvidno, da imajo otroci s SUT več vedenjskih težav kot vrstniki brez specifičnih učnih težav (Sullivan Spafford in Grosser 1993; Gadeyne, Ghesquire and Onghe- na 1999; Furlong, Morrison in Fisher 2005). Kavale in Forness (1996) sta ugotovila, da ima 75 % učencev s SUT slabše razvite socialne veščine, predvsem tiste, ki vplivajo na stike z vrstniki. 50 % otrok s SUT vrstniki odklanjajo, kar je mnogo večje število otrok kot je odklonjenih otrok brez SUT (Stone & La Greca, 1990). Otroci z disleksijo, kot eno od SUT, imajo težave pri stikih z vrstniki, ker so pogosto telesno (npr. manj spretni pri igrah) in socialno manj zreli kot vrstniki (npr. ne obvladajo popularnih iger, ne gledajo enakih filmov kot vrstniki itd.) in ne zmorejo slediti zahtevam iger, ne obvladajo pravil, ki veljajo v skupinah itd.

Od učiteljevega odziva na neuspeh učenca je pomembno odvisno, ali se bo moteče vedenje razvilo v motnjo vedenja. Če je učitelj potrpežljiv in ima strpen odnos do »hrupa in nemi- ra«, učenca vključuje in ne izključuje, ga uči socialnih veščin ter mu ponudi učno pomoč, se vedenjske težave pogosto zmanjšajo ali popolnoma odpravijo (Furlong, Morrison in Fisher, 2005). Vedenjske motnje se prav tako ne razvijejo pri 46 % mladostnikov s SUT in ADHD, ki imajo kot varovalni dejavnik dobro razvite verbalne sposobnosti in ugodno družinsko okolje (Shoemaker, 1996).

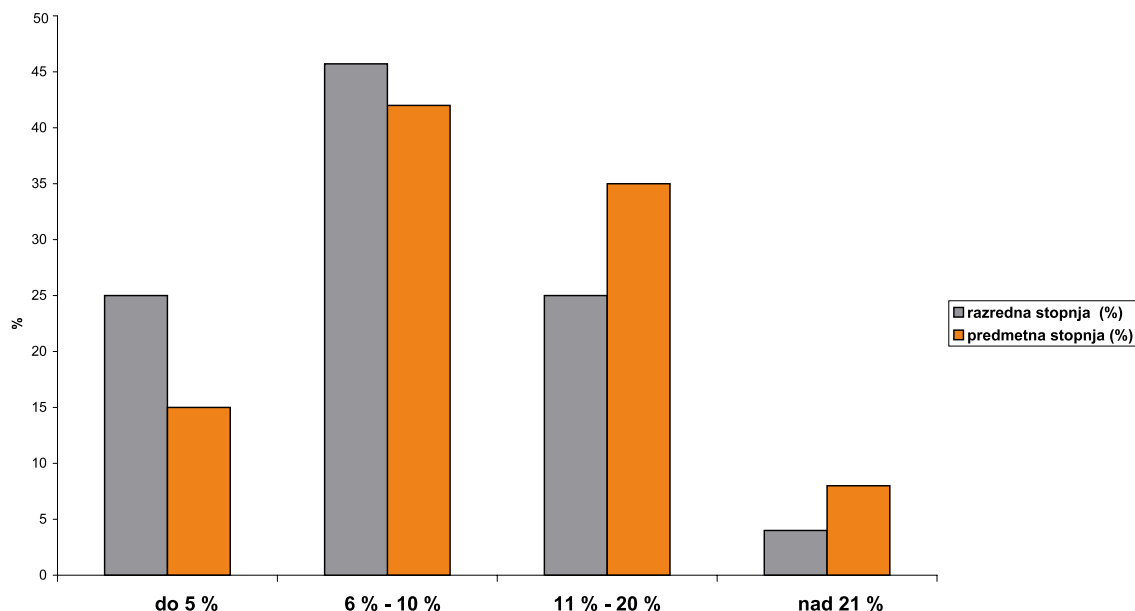
POGOSTOST POJAVLJANJA UČNIH TEŽAV

Glede povprečnega števila učencev z učnimi težavami na oddelek je večina strokovnih delavcev izbrala bodisi odgovor 1–2 (47 % učiteljev) ali odgovor 3–5 (50 %). Le 3 % strokovnih delavcev meni, da imajo v razredu povprečno 6 in več učencev s tovrstnimi problemi (vpr. 16, 17, 18, 19, 20).

Kolikšen je po vašem mnenju delež učencev z UT na razredni oziroma na predmetni stopnji vaše šole? (vpr. 17)

Primerjava ocen deleža na razredni in predmetni stopnji (po ocenah učiteljev, ki poučujejo na stopnjah, za katere so navajali deleže) kaže na podobno porazdelitev, saj se na obeh stopnjah skoraj polovica učiteljev (46 % na razredni in 42 % na predmetni) odloča za **oceno 6–10 %**.

Vendar pa opazamo, da se nekoliko večji odstotek učiteljev na **predmetni stopnji** odloča za oceno 11–20 % in 21–30 %, medtem ko na razredni stopnji četrтина učiteljev ocenjuje, da je učencev z učnimi težavami na razredni stopnji le do 5 %. Višji odstotki pogostosti pojavljanja učnih težav na predmetni stopnji so pričakovani, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti pri učnih težavah pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki ovirajo pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja še dodatno povečajo. Na predmetni stopnji se povečajo zahteve na učnem pa tudi na psihosocialnem področju, saj pričakovanja po večji samostojnosti spremlja tudi zmanjševanje različnih načinov suporta in pomoči staršev in drugih.

Graf 7. Delež učencev z učnimi težavami na razredni in predmetni stopnji

Pri ocenjevanju trenda pogostosti težav 40 % strokovnih delavcev trdi, da v zadnjem času število učencev s težavami pri učenju narašča, medtem ko 57 % sodi, da ostaja nespremenjeno. Le 3 % strokovnih delavcev opažajo upadanje tega problema. Največ strokovnih delavcev meni, da se število učencev z učnimi težavami vidno poveča v 5. r. (69 % strokovnih delavcev) in 7. r. osemletke (62 %), prav tako so se pogosteje odločali za 3. razred (26 % strokovnih delavcev). Najmanj pogosto so strokovni delavci navajali povečanje učnih težav v 1. r. (6 %) in 8. razredu (6 % strokovnih delavcev).

Podatki kažejo, da so po izkušnjah strokovnih delavcev nekateri razredi bolj rizični za pojavljanje učnih težav; kot večji izziv za učenceve zmožnosti učenja in psihosocialnega prilagajanja se pojavljajo predvsem 3., 5. in 7. razred osemletke. Omenjene ugotovitve, ki temeljijo na izkustveni oceni, sovpadajo s pogostostjo napotitev na obravnavo v zunanje ustanove na osnovi epidemioloških študij (Makarovič in sod., 1994).

Med različnimi skupinami strokovnih delavcev (razrednimi učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, predmetnimi učitelji, svetovalnimi delavci in vodilnimi delavci) ni statistično pomembnih razlik pri oceni povprečnega števila učencev z učnimi težavami na oddelek ($p = 0,28$), presojah glede naraščanja ali upadanja števila učencev z učnimi težavami ($p = 0,92$) in ocenah povečanja učnih težav v posameznih razredih ($p = 0,42$).

ODKRIVANJE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI: PROBLEMI, POVEZANI Z NAČINI ODKRIVANJA IN NARAVO TEŽAV

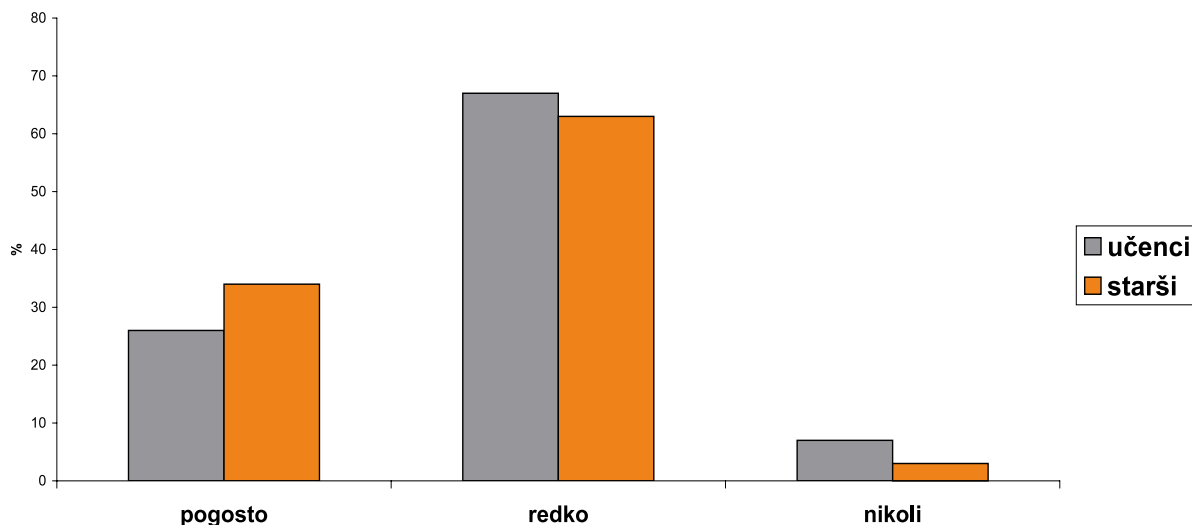
Kako pogosto se učenci in starši (samoiniciativno) obračajo na vas, da bi vam zaupali učne težave in izrazili željo po pomoči?

(vpr. 22, 23)

Večina strokovnih delavcev (67 %) ugotavlja, da se učenci le redko samoiniciativno obrnejo nanje, da bi jim zaupali svoje težave, le 26 % v svoji praksi pogosto doživlja, da učenci sami spregovorijo o svojih težavah in izrazijo željo po pomoči. 7 % strokovnih delavcev ni nikoli doživel, da bi se učenec sam obrnil nanje z željo po pomoči. Prav tako večina (63 %) ugotavlja, da se tudi starši redko samoiniciativno obrnejo nanje in jim zaupajo učne težave svojega otroka, le 34 % to doživi pogosto, 3 % pa nikoli (vpr. 22, 23).

Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj ne razlikujejo pomembno v pogostosti navajanja samoiniciativnega obračanja učencev nanje.

Graf 8. Pogostnost samoiniciativnega iskanja pomoči učencev in staršev pri strokovnih delavcih



Na osnovi ugotovitev lahko sklepamo, da so težave pri učenju problem, o katerem tako starši kot tudi učenci sami težko prvi spregovorijo. Le četrtnina strokovnih delavcev pogosto doživi samoiniciativno izraženo željo učencev ali staršev po pomoči in svetovanju. Rezultati kažejo na potrebo po nadaljnjem preučevanju nakazanih ugotovitev. Eksplorirati bi bilo treba ovire v komuniciranju in dejavnike, ki zavirajo ali ne omogočajo razvijanja proaktiv-

ne naravnosti. Boljše poznavanje teh ovir in načinov spodbujanja proaktivnosti bi izboljšalo možnosti pravočasnega odkrivanja in prevzemanja notranjega nadzora nad težavami namesto pasivnega čakanja ali aktiviranja različnih mehanizmov izogibanja in potiskanja neugodnih čustev.

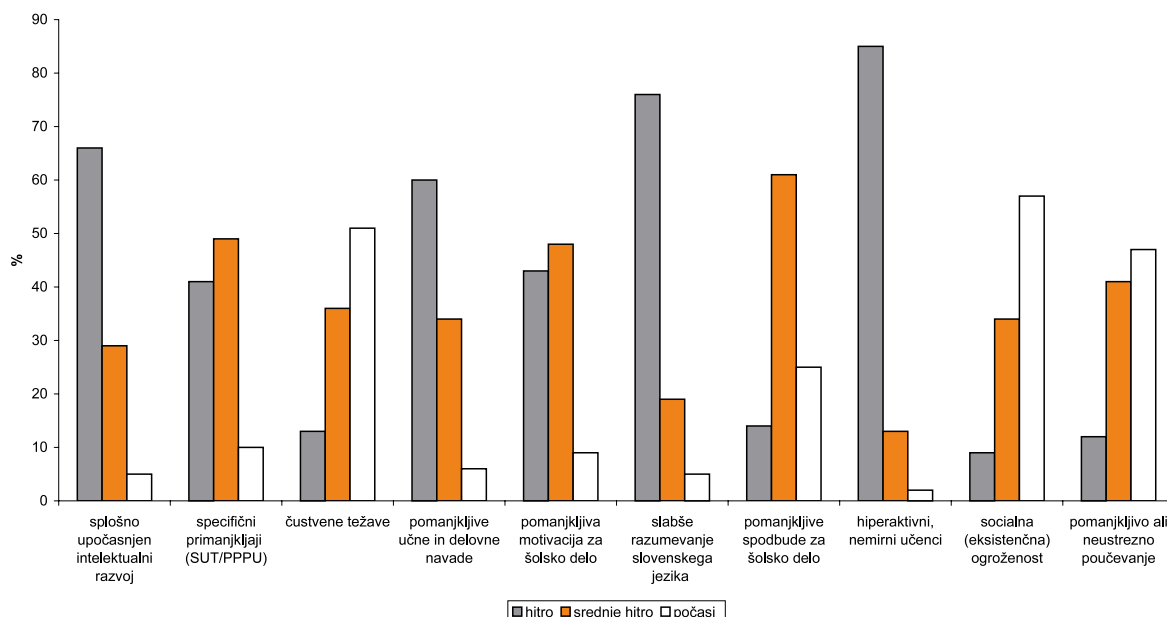
Narava težav pri učenju in odkrivanje

Po katerih znakih in merilih pri svojem delu najpogosteje prepoznate/odkrijete učence z učnimi težavami? (vpr. 24, izbrali so lahko največ 5 odgovorov)

Med **znaki** in **merili**, po katerih pri svojem delu najpogosteje prepoznajo učenca z učnimi težavami, so strokovni delavci najpogosteje navajali, da ima večje težave pri branju in/ali pisanju in/ali računanju (73 % anketiranih), kratkotrajno in odkrenljivo pozornost (64 %) in počasnejše usvajanje učnega gradiva v primerjavi z vrstniki (63 %). 49 % pa je omenjalo težave pri nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje. Najmanj odgovorov (2–3 % anketiranih) se je nanašalo na sklepanje na osnovi učenčeve daljše odsotnosti zaradi bolezni ali značilnosti okolja (eksistenčno ogrožena družina, drugojezičnost).

Kako hitro strokovni delavci odkrijejo pomembno večje težave pri učenju pri posameznih vrstah težav? (vpr. 25)

Graf 9. Hitrost odkrivanja glede na naravo učnih težav



Strokovni delavci najhitreje odkrijejo učenca, ki ima težave zaradi hiperaktivnega, nemirnega vedenja (85 %), večina prav tako hitro odkrije učence, ki imajo težave zaradi slabšega razumevanja slovenskega jezika (76 %), splošno upočasnjene intelektualnega razvoja (66 %) ali pomanjkljivih učnih in delovnih navad (60 %). Najdlje ostajajo prikrite učne težave, ki so posledica socialne (eksistenčne) ogroženosti, saj 57 % strokovnih delavcev navaja, da tovrstne težave odkrijejo počasi. Tudi učne težave, povezane s čustvenimi težavami, učitelj težje odkrije (51 %), 47 % strokovnih delavcev pa navaja, da počasi odkrijejo težave, ki so posledica pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja. Največ strokovnih delavcev (61 %) srednje hitro odkrije težave, ki so posledica pomanjkljivih spodbud za šolsko delo.

Specifične učne težave (specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja) spadajo med težave, ki se po mnenju strokovnih delavcev odkrijejo hitro (41 %) do srednje hitro (49 %), prav tako se hitro do srednje hitro odkrijejo težave, ki so posledica pomanjkljive motivacije za delo.

Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj ne razlikujejo pomembno v tem, kako hitro lahko odkrijejo posamezne skupine učencev z učnimi težavami.

Načini odkrivanja učencev z učnimi težavami in zadovoljstvo s tekočo prakso

45 % strokovnih delavcev pogosto odkriva učence z učnimi težavami sistematično z načrtovanimi postopki, organizirano v okviru šole, 19 % pa sistematičnih pristopov ne uporablja nikoli. 44 % pri odkrivanju pogosto uporablja spontan, nenačrten in nesistematičen pristop in težave ugotavlja sproti, pri lastnem delu (vpr. 27). Pri tem je večina strokovnih delavcev (56 %) le delno zadovoljna z uveljavljenimi načini odkrivanja na lastni šoli, 38 % pa je povsem zadovoljnih s stanjem. Nezadovoljnih z načini odkrivanja učencev z učnimi težavami na lastni šoli je bilo le 6 % učiteljev (vpr. 29).

Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj ne razlikujejo pomembno v postopkih odkrivanja učencev z učnimi težavami.

Zanimivo bi bilo ugotoviti, ali 38 % zadovoljnih izhaja iz šol, ki imajo sistematično organizirano pomoč na ravni šole, oziroma s katero vrsto odkrivanja so učitelji najbolj zadovoljni.

Pri **pojasnjevanju razlogov** za delno zadovoljstvo ali nezadovoljstvo z odkrivanjem učencev z učnimi težavami na lastni šoli (vpr. 30) največ strokovnih delavcev (46 %) navaja, da pri odkrivanju pogrešajo več strokovne podpore zunanjih institucij (svetovanje, publiciranje ustreznih gradiv in pripomočkov ipd.), 44 % učiteljev pa, da so za odkrivanje učencev z učnimi težavami premalo usposobljeni. Med pogoste razloge za nezadovoljstvo sodi tudi

premalo sistematičen pristop k odkrivanjem na ravni šole (35 % oseb) in pomanjkanje strokovne podpore na šoli v obliki izmenjave mnenj in izkušenj s kolegi in vodstvom (30 % učiteljev). Kot razlog nezadovoljstva najredkeje omenjajo težave z nabavo ustrezne strokovne literature ali pripomočkov za odkrivanje učencev z učnimi težavami (5 %) ter premalo strokoven pristop k temu problemu na ravni same šole (9 %).

Iz odgovorov je razvidno, da obstajajo tako interes kot tudi možnosti za nabavo ustrezne literature in da učitelji pogrešajo predvsem več sistematičnosti in strokovne podpore, tako na ravni šole, predvsem pa na ravni stroke (diseminacija informacij, publiciranje, izdelava pripomočkov za odkrivanje).

Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj pomembno razlikujejo v zadovoljstvu z uveljavljenimi načini odkrivanja ($p = 0,00$). Najbolj zadovoljni so vodilni delavci in razredni učitelji, najmanj zadovoljni pa predmetni učitelji.

ZAKLJUČKI:

1. Rezultati kažejo na **različno pojmovanje termina učne težave**, saj relativno neuspešnost (slabšo uspešnost glede na potenciale, ob sicer še ustreznem doseganju minimalnih standardov) nekateri strokovni delavci ne vključujejo v svoje pojmovanje učnih težav. Najbolj enotni so šolski strokovni delavci v mnenju, da dobro prepoznajo učence s specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja, presenetljivo malo pa jih uvideva vpliv revščine na izobraževalno uspešnost učencev z učnimi težavami. Velik delež strokovnih delavcev (39 %) povezuje učne težave z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, kar v praksi pogojuje rabo strategij, ki onemogočajo razvoj optimalnih potencialov teh učencem z učnimi težavami. Približno 60 % učiteljev opaža povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami. 71 % strokovnih delavcev pa meni, da imajo lahko tudi nadarjeni učenci učne težave.
2. Glede **deleža učencev z učnimi težavami** več kot 40 % učiteljev razredne in predmetne stopnje meni, da je na šoli od 6 do 10 % otrok z učnimi težavami; na predmetni stopnji pa tretjina učiteljev meni, da je učencev z učnimi težavami 11–20 %.
3. Na področju identifikacije učnih težav so bili posebej poudarjeni nekateri **ključni problemi in dejavniki tveganja**. Podatki kažejo, da so po izkušnjah učiteljev nekateri razredi bolj **rizični za pojavljanje učnih težav**, kot večji izziv za učenceve zmožnosti učenja in psihosocialnega prilagajanja

so se pojavljali predvsem 3., 5. in 7. r. osemletke. Omenjene ugotovitve, ki temeljijo na izkustveni oceni, sovpadajo z rezultati epidemioloških študij o pogostosti napotitev na obravnavo v zunanje ustanove v določenih obdobjih šolanja in kažejo na pomanjkljivo pripravo učencev z učnimi težavami na bodoče zahteve ob prehodih na drugačne načine šolanja. Ker se težave socialne integracije povečujejo z leti frustracij, ki jih otroci z učnimi težavami doživljajo, je razumljivo, da učitelji predmetne stopnje pogosteje opažajo povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami.

4. Težave pri učenju so problem, o katerem tako starši kot tudi učenci sami težko prvi spregovorijo, saj le četrtnina strokovnih delavcev pogosto doživi samoiniciativno izraženo željo učencev ali staršev po pomoči in svetovanju. Šolski strokovni delavci najhitreje odkrijejo učence, ki imajo težave zaradi hiperaktivnega, nemirnega vedenja, prav tako večina hitro odkrije učence, ki imajo težave zaradi slabšega razumevanja slovenskega jezika. Delo v razredu najbolj otežuje hiperaktivnost.

5. Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj pomembno razlikujejo v **zadovoljstvu** z uveljavljenimi **načini odkrivanja**. Najbolj zadovoljni so vodilni delavci in razredni učitelji, najmanj zadovoljni pa predmetni učitelji. Med strokovnimi delavci na šolah obstaja tako interes za poglobljanje znanja o odkrivanju učnih težav kot tudi možnosti za nabavo ustrezne literature. Strokovni delavci na šoli pogrešajo predvsem več **sistematčnosti** in **strokovne podpore** tako na ravni šole, predvsem pa na ravni stroke (razširjanje informacij, publiciranje, izdelava pripomočkov za odkrivanje).

PREDLOGI:



Na področju odkrivanja težav je treba razširiti razvojno-raziskovalno delo, posodobiti diagnostična sredstva, spodbujati razvoj novejših in strokovno utemeljenih načinov ocenjevanja učnih težav in razvijati sistematične pristope k zgodnjemu odkrivanju in zgodnji intenzivni obravnavi, ki so se izkazali kot najbolj učinkoviti. Mnoge preizkušnje, ki se v praksi trenutno uporabljajo, temeljijo na že preseženih teorijah in spoznanjih.



Pri definiranju populacije učencev z učnimi težavami za šolsko prakso moramo biti usmerjeni v posebne potrebe teh učencev.



Rezultati, ki odražajo razhajanja v pojmovanju učnih težav, nakazujejo tudi potrebo po osvetlitvi značilnosti in vzrokov teh razlik in ozaveščanju šolskih strokovnih delavcev, staršev in učencev o kompleksni in raznoliki naravi učnih težav. Nekatera ugotovljena stereotipna pojmovanja, ki učne težave enačijo z nižjimi sposobnostmi, lahko pogosto ovirajo pravočasno priznavanje in prepoznavanje težav ter pravočasno možnost pomoči. Podrobneje bi bilo treba osvetliti tudi ugotovljene ovire v komuniciranju in dejavnike, ki zavirajo ali ne omogočajo razvijanja proaktivne naravnosti (sprejemanje težav in iskanje pomoči). Boljše poznavanje teh ovir in načinov spodbujanja proaktivnosti bi izboljšalo možnosti pravočasnega odkrivanja in prevzemanja notranjega nadzora nad težavami namesto pasivnega čakanja ali aktiviranja različnih mehanizmov izogibanja in potiskanja neugodnih čustev.



Šolski strokovni delavci pa potrebujejo sistematično izobraževanje, da bodo sposobni bolje prepoznati skupine učencev z učnimi težavami in jim organizirati ustrezne oblike pomoči.



Posebno pozornost pri ozaveščanju javnosti in izobraževanju šolskih strokovnih delavcev bi morali posvetiti problemom učencev z dvojnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (učencem z učnimi in vedenjskimi težavami, nadarjenim učencem s specifičnimi motnjami učenja, nadarjenim učencem s spremljajočimi čustvenimi težavami ali motnjami pozornosti itd.), saj v tovrstnih primerih pogosteje prihaja do netipične slike, pomanjkljive identifikacije in neustreznega obravnavanja, ki lahko težave poglobi in razširi na več področij. Nadarjeni učenci s specifičnimi motnjami učenja imajo protislovne značilnosti in vedenja, izjemne sposobnosti in specifične motnje pa se medsebojno zakrijejo, in ne prepoznamo ne nadarjenosti ne specifičnih težav.

LITERATURA

- Baum, S. M. (2004). Introduction. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 1–15). New York: Kluwer.
- Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321–326.
- Brody, L. E. Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 3, 282–296.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. NY: The Guilford Press.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Fisher, E. S. (2005). The influence of the school contexts and processes on violence and disruption in American schools. Handbook of emotional & behavioural difficulties. Edited by Peter Clough, Philip Garner, John T. Pardeck & Francis Yuen. London: SAGE Publications.
- Gadeyne, E., Ghesquire, P., Onghena, P. (1999). Psychosocial problem bij kinder met leerprobleme. Een literatuurstudie. *Pedagogisch Tijdschrift*. Vol. 24. No. 2, pp. 181–2002.

- Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social skill deficit and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Kavkler, M. (1994). Nadarjen otrok z učnimi težavami: študij primera. *Pedagoška obzorja*, Novo mesto, publikacija Nadarjeni, str. 217–224.
- Magajna, L. (2007). Prepoznavanje in razumevanje nadarjenih otrok s specifičnimi motnjami učenja. V Reid, G., Kavkler, M., Viola, S. G., Košak Babuder, M., Magajna, L., *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Makarovič, K., Vodopivec, M., Kos, A., Žižmond, A. (1994). *Epidemiologija na področju varstva duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Raziskovalna naloga. Ljubljana: Svetovalni center.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93–111.
- Ruban, L. M., Reis, S. M. (2005). *Identification and assessment of gifted students with learning disabilities*. Theory into Practice, Spring.
- Smythe, I. (2008) Defining dyslexia. World Summit 2008 on learning disabilities. Calgary: Foot-hills Academy Society, 14.–16. 4. 2008
- Shoemaker, D. J. (1996). *Theories of delinquency*. NY: Oxford University Press.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–41.
- Stone, W. L., La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32–37.
- Sullivan Spafford C., Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: social cause versus neurological variables. *Journal of learning disabilities*. Vol. 26, pp. 178–189.

MOČNA PODROČJA IN SOCIALNA VKLJUČENOST – POMEMBNI VAROVALNI DEJAVNIKI PRI UČENCIH Z UČNIMI TEŽAVAMI

Lidija Magajna, Sonja Pečjak

PREPOZNAVANJE IN UPOŠTEVANJE MOČNIH PODROČIJ PRI UČENCIH Z UČNIMI TEŽAVAMI

Usmerjenost pomoči v razvijanje uspešnosti in spodbujanje virov moči v posamezniku zahteva tudi spremembe v načinih prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja. Zanimalo nas je, kako se v naši praksi prepoznavajo in spodbujajo močna področja in dejavniki, za katere je bilo ugotovljeno, da vodijo do uspešnega izida kljub vztrajanju motenj. Ali učitelji menijo, da prepoznavajo in upoštevajo močna področja in kakšno mnenje imajo o tem učenci z učnimi težavami in njihovi starši? Ugotoviti smo želeli tudi, katera lastna močna področja in interese ugotavljajo sami učenci z učnimi težavami in katera področja in interese navajajo njihovi starši. Ujemanja ali razhajanja v zaznavanju in presojanju učencev, učiteljev in šolskih strokovnih delavcev lahko opozorijo na pomembne možnosti ali ovire pri omogočanju učenja in razvoja potencialov. Tudi vprašanja o možnostih ugotavljanja raznolikih močnih področij in interesov v značilnem šolskem kontekstu in težavah, s katerimi se učitelji, svetovalni delavci in vodstvo šole srečujejo pri iskanju in uporabi močnih področij za kompenziranje težav in izboljšanje učinkovitosti učenja, lahko prispevajo ugotovitve, ki bodo povečale razumevanje in spodbudile razmišljanje v smeri novih, bolj fleksibilnih rešitev.

Prepoznavanje in presojanje močnih področij pri učencih z UT in njihovih starših

Kaj bi pri sebi izpostavil kot svoje »močno področje« (kjer si prav tako dober in uspešen kot tvoji vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši)? (vpr. 23, možnih je več odgovorov)

Tabela 4. Močna področja glede na samopresojo učencev z učnimi težavami

Odgovor	f	% odgovorov	% primerov
Dobro se ustno izražam.	74	7	28
Imam razvito domišljijo, ustvarjalnost.	88	8	33
Dober sem pri tehničnih opravilih, rad sestavljam in popravljam stvari.	126	11	47
Sem praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, rad pomagam.	140	12	52
Hitro navežem stike z drugimi, dobro se razumem z mlajšimi, vrstniki in odraslimi.	149	13	55
Sem dober organizator, rad vodim druge.	30	3	11
Močno me veseli in zanima likovno področje.	61	7	30
Močno me zanima in veseli glasba.	69	6	26
Močno me zanima in veseli šport.	151	13	56
Zelo rad sem v naravi, rad se ukvarjam z rastlinami in živalmi.	138	12	51
Dober sem pri učenju na pamet (hitro si zapomnim podatke, pesmice, pošteevanko).	55	5	20
Dobro znam razmišljati in logično sklepati.	21	2	8
Drugo	7	1	3
Skupaj	1109	100	420

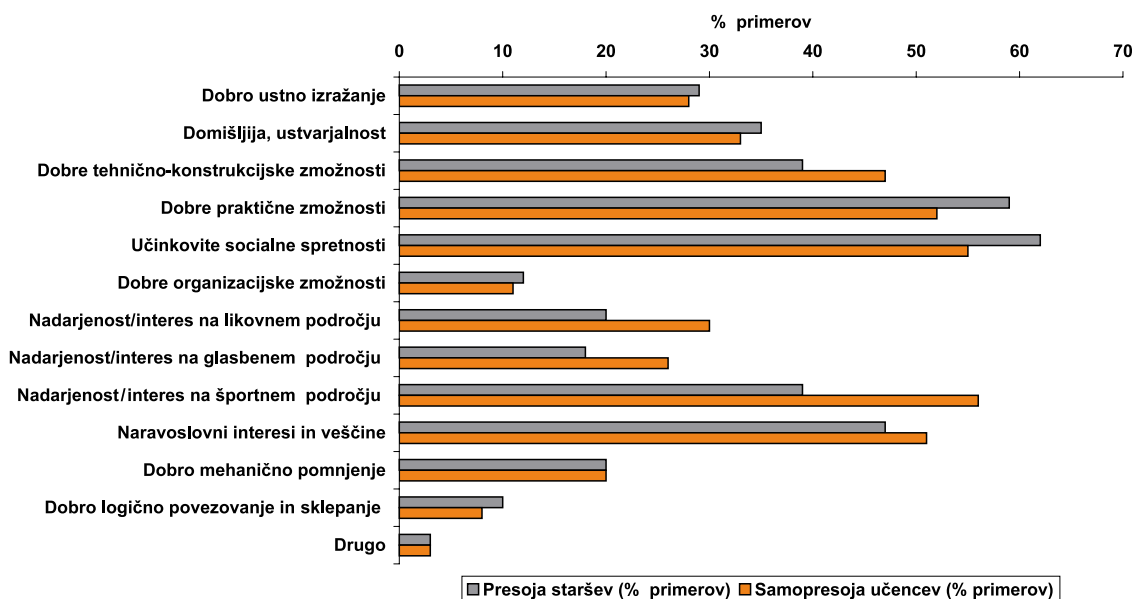
Kaj bi pri svojem otroku izpostavili kot »močno področje« (kjer je prav tako dober in uspešen kot vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši)? (vpr. 22, možnih je več odgovorov)

Tabela 5. Močna področja glede na presojo staršev učencev z učnimi težavami

Odgovor	f	% odgovorov	% primerov
Dobro se ustno izraža.	79	7	29
Ima razvito domišljijo, je ustvarjalen.	95	9	35
Dober je pri tehničnih opravilih, rad sestavlja in popravlja stvari.	108	10	39
Je praktičen, spreten pri vsakodnevni opravi, rad pomaga.	162	15	59
Hitro naveže stike z drugimi, dobro se razume z mlajšimi, vrstniki in odraslimi.	169	16	62
Je dober organizator, rad vodi druge.	33	3	12
Je posebej nadarjen/ali ga zelo zanima likovno področje.	56	5	20
Je posebej nadarjen/ali ga zelo zanima glasbeno področje.	49	4	18
Je posebej nadarjen/ali ga zelo zanima športno področje.	108	10	39
Kaže zanimanje za naravo, rad se ukvarja z rastlinami, živalmi.	128	12	47
Dober je pri učenju na pamet (hitro si zapomni podatke, pesmice, poštevanko).	54	5	20
Dobro zna razmišljati in logično sklepati.	28	3	10
Drugo	8	1	3
Skupaj	1077	100	393

Ocene samih učencev z učnimi težavami in njihovih staršev glede močnih področij in interesov teh učencev se dokaj ujemajo. Tako učenci kot tudi starši pri več kot polovici učencev kot najpogostejša močna področja navajajo: praktične zmožnosti in spretnost pri vsakodnevni opravi, dobre socialne spretnosti, posebno nadarjenost in interes na športnem področju in zanimanje za naravo, ukvarjanje z rastlinami in živalmi. Med bolj izražene spadajo tudi tehnične zmožnosti in interesi ter ustvarjalnost in domišljija. Zanimivo je, da učenci sami pri oceni svojih močnih področij pogosteje kot njihovi starši navajajo nadarjenost in interes za šport, naravoslovne aktivnosti in likovno področje, starši pa pri navajanju močnih področij svojih otrok bolj kot učenci sami poudarjajo njihove socialne in praktične spretnosti.

Graf 10. Močna področja in interesi glede na samopresojo učencev z učnimi težavami in presojo njihovih staršev



Fantje pogosteje kot dekleta kot močna področja navajajo spretnost pri tehničnih opravilih, interes za šport in dobre zmožnosti razmišljanja in logičnega sklepanja, dekleta pa pogosteje kot fantje navajajo nadarjenost in interes za likovno področje in glasbo. Učenci, ki nikoli niso napredovali z negativno oceno, nekoliko pogosteje kot svoja močna področja izbirajo likovno nadarjenost, dobre zmožnosti učenja na pamet in logičnega razmišljanja. Učenci, ki so napredovali z negativno oceno, pa nekoliko pogosteje kot svoje močno področje navajajo dobre organizacijske sposobnosti. Med učenci, ki so enkrat ali dvakrat ponavljali razred, in tistimi, ki so vedno napredovali, pa ni večjih razlik v izbiri močnih področij. Nakazane razlike in možne varovalne dejavnike bi lahko podrobneje raziskali z natančnejšo opredelitvijo vrste in stopnje učnih težav in vključitvijo kontrolne skupine učencev brez učnih težav.

Iz frekvenčne analize ocen staršev glede na izobrazbo je razvidno, da so starši z osnovno šolo in manj večkrat kot močna področja pri svojih otrocih navedli dobro ustno izražanje, relativno manj pa organizacijske sposobnosti. Starši s poklicno šolo so relativno večkrat navedli nadarjenost na likovnem področju, manj pa na glasbenem in športnem ter zmožnosti logičnega sklepanja. Starši s srednjo šolo ali več pa so kot močna področja relativno večkrat navedli domišljijo in ustvarjalnost, praktične in organizacijske sposobnosti, naravoslovne interese in zmožnost logičnega sklepanja.

Frekvenčna analiza ocen staršev glede na ponavljanje pa kaže, da so starši otrok, ki niso nikoli ponavljali, kot močna področja relativno pogosteje navajali interes in nadarjenost na športnem področju in dobro zmožnost učenja na pamet, to je dobre zmožnosti usvajanja in avtomatizacije veščin. Starši otrok, ki so enkrat ponavljali, pa so relativno pogosteje kot močno področje njihovih otrok izbrali dobre organizacijske sposobnosti in zanimanje za

naravo, redkeje pa dobre zmožnosti učenja na pamet ter posebne interese in nadarjenost na športnem in glasbenem področju.

Starši otrok, ki nikoli niso napredovali z negativno oceno, so prav tako med močnimi področji svojih otrok relativno pogosteje navajali dobre zmožnosti ustnega izražanja, domišljijo in ustvarjalnost, interes za likovno področje, dobre zmožnosti učenja na pamet in dobre zmožnosti logičnega sklepanja. Starši otrok, ki so enkrat napredovali z negativno oceno, pa so pri svojih otrocih ravno zgoraj navedena močna področja navajali manj pogosto.

Rezultati kažejo, da v so danem šolskem kontekstu določena močna področja lažje prepoznavna in upoštevana in da morda delujejo kot varovalni dejavnik, ki ob prisotnosti učnih težav omili negativne posledice (napredovanje z negativno oceno, ponavljanje). Dodatne analize ob vključitvi kontrolne skupine učencev brez motenj ali z drugačnimi motnjami (npr. čustvenimi ali vedenjskimi motnjami brez učnih težav) pa bi omogočile pomemben vpogled v varovalne dejavnike in odprle nove možnosti zasnovе intervencij in preventivnega dela.

Na pomembno vlogo poznavanja lastnih močnih področij opozarjajo tako longitudinalne študije oseb s specifičnimi motnjami učenja kot tudi kvalitativne študije uspešnih odraslih s specifičnimi učnimi težavami (Higgins, Goldberg, 2005; Gerber in sod. 1997, Raskind in sod., 1999). Vendar pa je področje eventualnih prednosti oseb z določenimi primanjkljaji pri učenju tipično šolskih veščin še malo raziskano, nekaj študij je bilo opravljenih le na področju disleksije. V raziskavah učinkovitosti različnih načinov predelovanja, ki so jih opravili von Károli, 2001; von Károli et. al., 2003; Winner et. al., 2001, so bili posamezniki z disleksijo v splošnem počasnejši in manj natančni pri predelovanju vidno-prostorskih informacij; vendar pa so bili hitrejši v delu testa, imenovanem »nemogoče figure«.

Na srečanju raziskovalcev na področju disleksije in uspešnih odraslih z disleksijo, ki so ga organizirali leta 2003 na Fundaciji za disleksijo, so poudarili, da disleksija ni le problem branja, temveč vključuje tudi različen način razmišljanja, predelovanja informacij. Ta drugačen način obdelovanja informacij naj bi omogočal hitrejše povzemanje in neki vidno-prostorski pristop k reševanju problemov (celostni ogled ali globalno vidno-prostorsko predelovanje). Tovrsten način procesiranja pa naj bi tvoril osnovo mnogih pomembnih dejavnosti: mehaničnih spretnosti, tesarstva, izumiteljstva, vizualne umetnosti, kirurgije, interpretiranja rentgenskih izvidov itd.

West (2003), ki se je intenzivno ukvarjal s talenti in močnimi področji oseb z disleksijo, meni, da lahko osebe z disleksijo bolje razumejo vzorce nepopolne informacije in kompleksno celoto. Avtor, ki je preučeval načine predelovanja informacij pri osebah z disleksijo, trdi, da je hiter napredek v računalniški tehnologiji tlakoval pot vizualnim mislecem, ki bodo z uporabo znanstvene in grafične vizualizacije posedovali veščine za prihodnost na področju podjetništva, trgovine, financ itd.

Sekundarna analiza mladostnikov in odraslih z motnjami učenja (Magajna in sod., 2003) v okviru *Mednarodne raziskave pismenosti odraslih* (IALS) je pokazala, da te osebe pri izbiri poklica dajejo prednost bodisi praktičnim, obrtniškim ali trgovskim poklicem oziroma če je njihova raven pismenosti, vsaj na enem področju pismenosti, nekoliko višja, tudi poklicem, ki zahtevajo organizacijo in upravljanje. Izogibajo pa se uradniškim poklicem.

Odkritje talentov, povezanih z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami (Magajna in sod., 2006), bo eventualno vodilo do bolj učinkovitih strategij poučevanja in posameznikom z disleksijo pomagalo do poklicev, v katerih se bodo odlikovali.

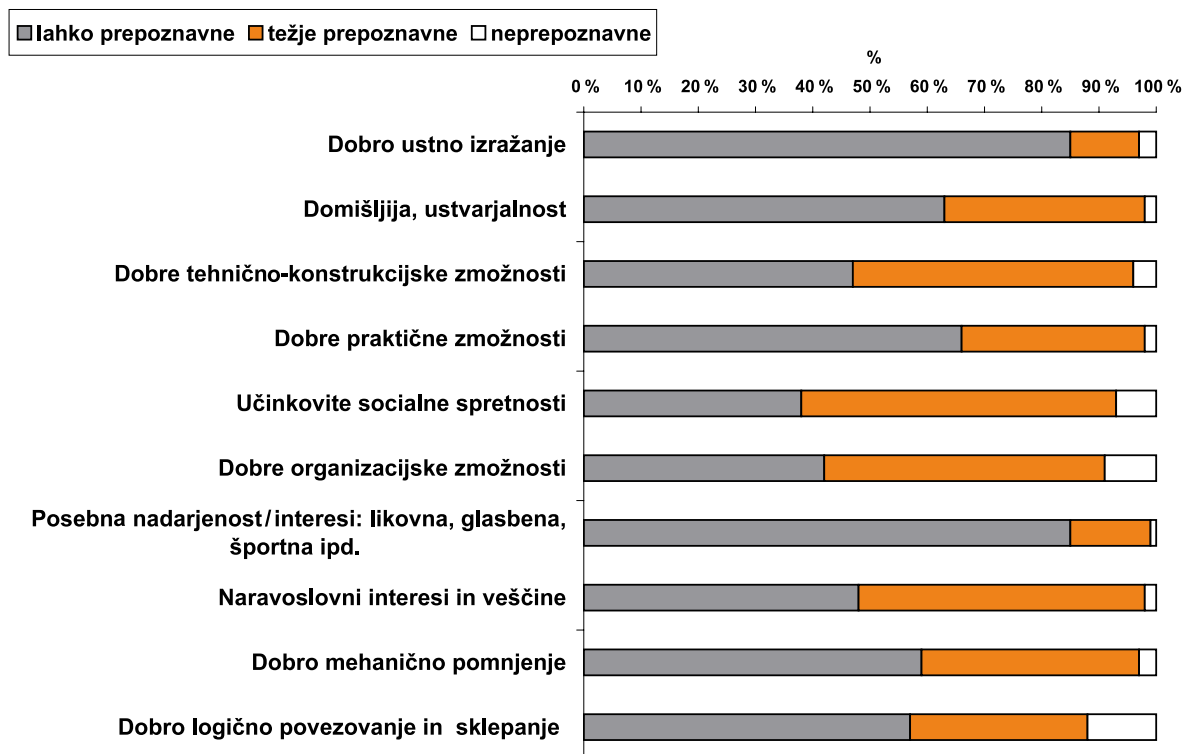
Prepoznavnost, upoštevanje in uspešno vključevanje močnih področij v šolsko delo

■ **Kako prepoznavna so posamezna močna področja?** (vpr. 78)

Tabela 6. Prepoznavnost posameznih močnih področij, veščin, interesov – strokovni delavci

Odgovor	Lahko prepoznavna %	Težje prepoznavna %	Neprepoznavna %
Dobro ustno izražanje	85	12	3
Domišljija, ustvarjalnost	63	35	2
Dobre tehnično-konstruktivske zmožnosti	47	49	4
Dobre praktične zmožnosti	66	32	2
Učinkovite socialne spretnosti	38	55	7
Dobre organizacijske zmožnosti	42	49	9
Posebne nadarjenosti/ interesi: likovna, glasbena, športna ipd.	85	14	1
Naravoslovni interesi in veščine	48	50	2
Dobro mehanično pomnjenje	59	38	3
Dobro logično povezovanje in sklepanje	57	31	12

Za strokovne delavce so posamezna močna področja, veščine in interesi učencev z učnimi težavami različno prepoznavni. V šolski situaciji pri delu z učenci najlažje prepoznajo dobro ustno izražanje (85 % strokovnih delavcev te zmožnosti zlahka prepozna), prav tako po njihovi oceni zlahka prepoznajo (85 %) tudi, da ima učenec neke posebne nadarjenosti in/ali interese na likovnem, glasbenem, športnem ali drugem področju. Med težje prepoznavnimi navajajo učinkovite socialne spretnosti, tehnične in naravoslovne veščine in interese ter dobre organizacijske zmožnosti.

Graf 11. Prepoznavnost posameznih močnih področij, veščin, interesov – strokovni delavci

Razlike v oceni prepoznavnosti med različnimi skupinami strokovnih delavcev (razrednimi učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, predmetnimi učitelji, svetovalnimi delavci in vodilnimi delavci) so pri vseh navedenih posameznih močnih področjih statistično nepomembne (p varira glede na posamezna močna področja od $p = 0,30$ do $p = 0,97$). Ocene različnih skupin strokovnih delavcev glede prepoznavnosti posameznih močnih področij so si torej podobne, ne glede na to, da imajo glede na različne vloge (razredni učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, predmetni učitelji, svetovalni delavci, vodilni delavci) verjetno možnost opazovati funkcioniranje učencev v različnih kontekstih in situacijah.

Med močnimi področji, ki so pogostejše zastopana pri presojah učencev s težavami in njihovih staršev, strokovni delavci kot lahko prepoznavne ocenjujejo le posebne nadarjenosti in interese na likovnem, glasbenem in športnem področju (85 % strokovnih delavcev). Če sodijo učenčeva močna področja v to kategorijo, so možnosti, da bodo njihove zmožnosti opažene, oziroma, da bodo na teh področjih pohvaljeni, večje. Zanimivo pa je, da tako učenci kot tudi starši pogosto kot močna področja učencev s težavami navajajo ravno tista področja in sposobnosti, ki jih strokovni delavci doživljajo kot manj prepoznavna (socialne spretnosti, praktične, tehnične in organizacijske zmožnosti ter naravoslovni interesi in veščine). Učitelji in svetovalni delavci, ki so usmerjeni v iskanje močnih področij in zmožnosti, bodo v razgovorih z učencem z učnimi težavami, starši, sošolci in drugimi pomembnimi odraslimi raziskali tudi prisotnost močnih področij in interesov, ki so v šoli težje prepoznavni.

Ali ste pri svojem delu z učenci z učnimi težavami pozorni na njihova močna področja (zmožnosti, veščine, interese ipd.)? (vpr. 77)
Ali je šola po vašem mnenju dovolj pozorna na tvoja/vašega otroka močna področja? (vpr. 24 (učenci), vpr. 23 (starši))

Strokovni delavci navajajo, da so pri svojem delu z učenci z učnimi težavami na njihova močna področja pozorni skoraj vedno (46 %) ali pogosto (50 %). Le 4 % strokovnih delavcev priznava, da so na zmožnosti, veščine ali interese učencev z učnimi težavami pozorni le redko ali nikoli. *Med različnimi skupinami strokovnih delavcev (razrednimi učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, predmetnimi učitelji, svetovalnimi delavci in vodilnimi delavci) ni statistično pomembnih razlik ($p = 0,31$) v oceni, koliko so pozorni na močna področja učencev z učnimi težavami.*

Odgovori učencev z učnimi težavami se razlikujejo od mnenj strokovnih delavcev. 25 % učencev trdi, da šola njihovega močnega področja ne pozna; 26 % trdi, da njihova močna področja učitelji sicer poznajo, vendar nanje niso posebej pozorni. Več kot polovica anketiranih učencev z učnimi težavami torej ne doživlja, da bi strokovni delavci na šoli poznali ali upoštevali njihova močna področja. 28 % učencev navaja, da so na svojem močnem področju večkrat deležni pohvale, le 21 % učencev z učnimi težavami, pa ugotavlja, da učitelji pozorno vključujejo v delo njihova močna področja. *Med spoloma ni pomembnih razlik ($p = 0,18$) v oceni pozornosti šole do njihovih močnih področij. Prav tako ni pomembnih razlik v ocenah med učenci, ki so napredovali z negativno oceno v primerjavi s preostalimi ($p = 0,59$).*

Odgovori staršev teh učencev so do ravnanja šole v zvezi z močnimi področji njihovih otrok še bolj kritični. Le 17 % staršev trdi, da so učenci na svojih močnih področjih večkrat deležni pohvale in 22 %, da učitelji pozorno in uspešno vključujejo močno področje njihovega otroka v šolsko delo. Petina vprašanih staršev (21 %) meni, da šola ni posebej pozorna na močna področja njihovih otrok, čeprav jih poznajo. 40 % staršev pa meni, da šola močnih področij njihovega otroka ne pozna, oziroma polovica med njimi (20 %), da šola išče le šibka področja. *Med starši z višjo ali nižjo izobrazbo ni pomembnih razlik v oceni, kako pozorna je šola do močnih področij njihovih otrok z učnimi težavami ($p = 0,19$). Prav tako ni pomembnih razlik v oceni glede pozornosti šole do močnih področij med starši učencev, ki so enkrat ali dvakrat ponavljali razred ($p = 0,25$) ali napredovali z negativno oceno ($p = 0,59$).*

Čeprav se odgovori strokovnih delavcev nanašajo na razredno in predmetno stopnjo, so **razlike med percepcijami** učiteljev na eni strani ter staršev učencev s težavami in samih učencev zelo velike. 98 % učiteljev meni, da so na močna področja pozorni, 51 % učencev z učnimi težavami na predmetni stopnji in 61 % njihovih staršev pa tega pri vsakodnevnem šolskem delu ne zaznava oziroma zaznava pri učiteljih drugačno naravnost, ki daje prednost predvsem usmerjenosti na njihove težave, pomanjkljive veščine in vrzeli v znanju.

Ali poskušate ugotovljena močna področja učencev z UT pri delu z njimi upoštevati in vključiti? (vpr. 79)

Velika večina (92 %) **strokovnih delavcev** navaja, da skuša upoštevati in vključevati močna področja pri delu z njimi (38 % skoraj vedno, 54 % pa pogosto). Le 8 % se je odločilo za odgovor redko ali nikoli. Odgovori na vprašanja o upoštevanju in vključevanju močnih področij v delo z učenci z učnimi težavami so zelo podobni presojam strokovnih delavcev v zvezi s pozornostjo na močna področja. Tudi ti odgovori **se dokaj razlikujejo od doživljanja in presojanja staršev učencev s težavami in učencev samih**. Med različnimi skupinami strokovnih delavcev (razrednimi učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, predmetnimi učitelji, svetovalnimi delavci in vodilnimi delavci) prav tako kot pri ocenjevanju pozornosti na močna področja tudi pri oceni stopnje vključevanja močnih področij v delo z učenci z učnimi težavami ni statistično pomembnih razlik ($p = 0,94$).

Ugotovljeni rezultati kažejo na potrebo po temeljitem razmisleku in nadaljnjem preučevanju narave razhajanj v percepcijah in presojanjih šole, staršev in učencev. Razhajanja v dejavnikih, ki so ključnega pomena za aktiviranje in motiviranje posameznikov (učencev, staršev) s težavami, lahko uvrščamo med dejavnike tveganja. Domnevamo lahko, da vplivajo na doživljanje šolske klime in komunikacijo. Nadaljnja preučevanja, ki bi vključevala tudi primerjavo presojanja strokovnih delavcev, staršev in učencev kontrolne skupine brez težav na področju učenja, bi osvetlila, ali gre za probleme »zavedanja« (kako učenci in starši doživljajo njihovo vedenje) strokovnih delavcev nasploh ali so razhajanja omejena na učence z učnimi težavami oziroma, ali so razhajanja povezana s stopnjo šolanja (razredna, predmetna), različno pedagoško usposobljenostjo učiteljev in organizacijo pouka.

Rezultati pa razkrivajo tudi **potrebo po preučevanju ovir**, ki jih pomenijo ustaljeni načini komunikacije med učitelji, starši in otroki. Vsebina komunikacije se verjetno še posebej ob prisotnosti težav pri učenju, osredotoča na probleme in težave, primanjkljaje v znanju in ocene. Čeprav imajo vpleteni veliko informacij o potencialnih virih reševanja težav, ki bi jih lahko aktivirali (močna področja, interesi, posebne sposobnosti, preference za določene metode učenja in poučevanja), se te informacije med pogovori o otroku verjetno ne izmenjujejo. Učitelji morda bolje poznajo nekatera močna področja otrok, vendar starši tega nikoli ne izvedo, saj se o tem ne pogovarjajo odkrito. Prav tako strokovni delavci v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne eksplorirajo dovolj virov moči, ki jih starši in učenci s težavami dobro poznajo.

SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV KOT POMEMBEN VAROVALNI DEJAVNIK

Pri identifikaciji močnih področij so učenci z učnimi težavami kot drugo najmočnejše področje pri sebi prepoznali lastno učinkovitost (kompetentnost) v socialnih spretnostih. Starši pa so socialno kompetentnost svojih otrok, ki se kaže kot sposobnost hitrega navezovanja stikov z drugimi in dobrega razumevanja z mlajšimi, vrstniki in odraslimi, prepoznali celo kot najmočnejše močno področje. Ker je socialna vključenost učencev močan varovalni dejavnik pri njihovem spoprijemanju z učnimi težavami, je seveda upoštevanje tega močnega področja pri delu z učenci potrebno in nujno.

V raziskavi so strokovni delavci, učenci in starši ocenjevali socialno vključenost učencev z učnimi težavami v oddelčno skupnost.

Socialna vključenost učencev

Kako so UUT vključeni v vsakdanje življenje oddelčne skupnosti?

(vpr. 81)

Vse skupine vprašanih **strokovnih delavcev** ocenjujejo, da so UUT relativno dobro vključeni v oddelčno skupnost, saj jih sošolci vedno oziroma pogosto spodbujajo in podpirajo (74 %), tolerirajo (72 %); redko oziroma nikoli pa jih ne ignorirajo (84 %) ali celo izključujejo (91 %). Pri tem pa so vsi enotni tudi v tem, da je obnašanje sošolcev do UUT najbolj odvisno od drugih osebnostnih lastnosti učenca (88 %).

Kako se počutiš pri pouku? (vpr. 25)

Ocene **učencev** na vprašanje, kako se počutiš pri pouku? (vpr. 25) so naslednje: večina učencev z učnimi težavami navaja, da se v razredu počutijo zelo dobro oziroma srednje dobro (86 %) in le 8 % jih navaja, da se ne počutijo dobro. *Pri tem sicer ni pomembnih razlik med spoloma ($p = 0,14$), vendar pa dekleta pogosteje kot fantje navajajo, da se v razredu ne počutijo dobro. Razlik nismo našli niti med posameznimi skupinami ponavljavcev ($p = 0,71$).*

Pri tem pa manjši odstotek učencev kot učiteljev navaja, da jih sošolci spodbujajo in podpirajo, da se z njimi veselijo njihovega napredovanja (60 %) ali da so vsaj strpni, čeprav jim ne nudijo posebne podpore (24 %). 14 % UUT pa poroča, da so v razredu ali prezrti ali odklonjeni, kar je skladno tudi z zaznavami učiteljev. *Pri tem se kaže trend, da več fantov kot deklet navaja, da jih sošolci spodbujajo in da so do njih strpni, po drugi strani pa tudi več fantov navaja, da jih odklanjajo. Fantje z UT imajo v razredu pogosteje bolj ekstremne pozicije kot dekleta.*

Kako se po vašem mnenju počuti vaš otrok v razredu med sošolci?

(vpr. 24)

Tudi večina **staršev** je na vprašanje, kako se po vašem mnenju počuti vaš otrok v razredu med sošolci? (vpr. 24) odgovorila, da se njihovi otroci v razredu počutijo zelo dobro oziroma srednje dobro (84 %) in le 8 % jih navaja, da se ne počutijo dobro. Pri tem polovica staršev navaja, da sošolci spodbujajo in podpirajo njihove otroke in se veselijo njihovega napredovanja (48 %) ali da so vsaj strpni, čeprav jim ne nudijo posebne podpore (33 %). *Pri tem se pojavljajo razlike med starši z različno izobrazbo (na meji pomembnosti, $p = 0,06$): da sošolci spodbujajo njihovega otroka so najbolj prepričani starši z OŠ in manj, da so do njega strpni pa starši s srednjo šolo in več. 15 % staršev je prepričanih, da so njihovi otroci v razredu s strani vrstnikov ali prezrti (tako meni največ staršev s srednjo šolo in več) ali odklonjeni (ni razlik med skupinami staršev).*

Odgovornost posameznikov za socialno vključenost učencev

Kdo je po vašem mnenju najbolj odgovoren za to, da bi sošolci sprejeli UUT in jim nudili podporo? (vpr. 82)

Glede na dejstvo, da je socialna vključenost učencev eden od pomembnih varovalnih dejavnikov učenca pred učnimi težavami, je seveda zelo pomembno, da strokovni delavci na šoli (po)iščejo različne možnosti za vključevanje teh učencev v oddelčno skupnost. Pri tem strokovni delavci kot najbolj odgovornega za ustrezno socialno integracijo tako na razredni kot predmetni stopnji vidijo **razrednega učitelja/razrednika**, učenca samega in sošolce.

Ocena uspešnosti vključevanja UUT v oddelčno skupnost

Ali po vašem mnenju pri vas na šoli posvečate dovolj skrbi temu, da bi se UUT v šoli počutili dobro, sprejeto in varno? (vpr. 83)

Strokovni delavci ocenjujejo, da na šoli na splošno posvečajo dovolj pozornosti dobremu počutju in sprejetju UUT (91 %), *v oceni tega se posamezne skupine strokovnih delavcev med seboj razlikujejo (razlika je na meji pomembnosti, $p = 0,06$): zlasti predmetni učitelji in svetovalni delavci menijo, da se na šolah premalo pozornosti posveča socialnemu vključevanju učencev v oddelčno skupnost. Iz tega lahko izpeljemo končno ugotovitev, da je vloga razrednika in razredniško delo na predmetni stopnji osnovne šole zelo pomembno tudi v smislu socialne integracije UUT.*

ZAKLJUČKI:

Rezultati kažejo, da so v šolskem kontekstu **nekatera močna področja** (dobro verbalno izražanje, posebna nadarjenost ali interes na likovnem, glasbenem ali športnem področju) **lažje prepoznavna in bolj upoštevana**. Zato lahko delujejo kot varovalni dejavnik, ki ob prisotnosti učnih težav omili negativne posledice (npr. ponavljanje) in omogoča boljšo adaptacijo. Med težje prepoznavnimi močnimi področji učitelji navajajo učinkovite socialne spretnosti.

2. Ocene učencev glede lastnih močnih področij se ujemajo z ocenami staršev; nekatera področja, ki jih **oboji pogosteje navajajo** (tehnično-konstruktivske zmožnosti, socialne in organizacijske veščine) pa **učitelji ocenjujejo kot težje prepoznavna**. Učenci sami pri oceni svojih močnih področij pogosteje kot njihovi starši navajajo nadarjenost in interes za šport, naravoslovne aktivnosti in likovno področje, starši pa pri navajanju močnih področij svojih otrok bolj kot učenci sami poudarjajo njihove socialne in praktične spretnosti.

3. Strokovni delavci trdijo, da so na močna področja učencev z učnimi težavami večinoma pozorni (96 %) in jih pri šolskem delu upoštevajo (92 %), mnenja staršev in učencev pa so drugačna. V šolski praksi **po mnenju staršev (61 %) in učencev z učnimi težavami (51 %) prevladuje usmerjenost na primanjkljaje**. Učenci z učnimi težavami in njihovi starši v komunikaciji s strokovnimi delavci zaznavajo pretežno osredotočenost na probleme in težave, vrzeli v znanju in ocene. Manj je skupnega raziskovanja njihovih virov moči in iskanja tudi manj tipičnih poti do učenja in napredovanja, ki bi se opirale na njihova močna področja, interese in učinkovite načine delovanja informacij.

4. Obstaja **relativna skladnost ocen o socialni vključenosti UUT med strokovnimi delavci, učenci in starši**. Vsi ugotavljajo, da je večina UUT relativno dobro integrirana v razredno skupnost. Manjša skladnost med učitelji, učenci in starši ostaja pri oceni podpore, ki jo dobijo UUT od svojih vrstnikov. Učitelji zaznavajo višjo podporo kot pa o njej poročajo učenci in njihovi starši (učitelji: 74 % vrstnikov spodbuja in podpira UUT; učenci: 60 %; starši: 48 %). Večja skladnost med vsemi ocenjevalci je pri oceni deleža UUT, ki niso sprejeti med vrstniki: ocene se gibljejo od 14–16 % UUT, ki jih vrstniki ali ignorirajo ali zavračajo.

5. Prezrtim in zavrtnjenim učencem treba posvetiti posebno pozornost, pri čemer imajo posebej pomembno vlogo **učitelji razredniki**. Vsi so enotnega mnenja, da mora učitelj razrednik poskrbeti za kohezivnost (tj. dobro povezanost) učencev v oddelku, ki ga vodi. Pri tem zlasti svetovalni delavci in učitelji predmetne stopnje poudarjajo potrebo po bolj sistematičnem pristopu k doseganju socialne vključenosti učencev v oddelek. Učitelji razredniki se zavedajo svoje odgovornosti pri delu z učencem, ki ima učne težave, kot tudi z njegovimi sošolci s ciljem boljše integracije tega učenca v oddelčno skupnost. Vendar zgolj zavedanje ne zadostuje. Učitelji bi morali med didaktičnim izobraževanjem in pri dodatnem strokovnem izpopolnjevanju dobiti različna znanja o socialno integracijskih pristopih dela z učenci. Ta naloga je namreč tudi eno od ključnih področij delovanja razrednika, kot jo opredeljujejo *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovni šoli, srednji šoli in dijaških domovih* (2005), ki so razredniku v pomoč pri vodenju te skupnosti.

PREDLOGI:



Zavedanje lastnih šibkih in močnih področij sodi k metakognitivnemu znanju posameznika, ki se je izkazalo kot pomemben dejavnik, povezan z uspešnim dolgotrajnim izidom tudi ob vztrajanju specifičnih težav. Poznavanje močnih področij in poznavanje strategij, ki se opirajo na ta močna področja, omogoča razvoj pomembnih kompenzacijskih strategij. Izbira načinov poučevanja in učenja, ki se bodo opirali na učinkovite načine predelovanja informacij, omogoči hitrejšo napredovanje, povečanje samoučinkovitosti in aktiviranje pomembnih varovalnih dejavnikov, ki lahko prekinijo začaran krog neuspeha in spodbudijo, da bo nadaljnji razvoj potekal v bolj ugodni smeri. Zato je pomembno z ustreznimi intervencijami in treningi pri učencih, starših in šolskih strokovnih delavcih povečati zavedanje o načinih odkrivanja in učinkovite uporabe močnih področij v praksi. Pri tem se je treba osredotočiti predvsem na tiste zmožnosti in veščine, ki so v šolskih situacijah pogostejše prezrte, in raziskati možnosti za boljše prepoznavanje in uporabo teh veščin in interesov v različnih situacijah poučevanja. V *Konceptu dela »Učne težave v osnovni šoli«* (Magajna in sod., 2008) je odkrivanje učnih težav zastavljeno celovito in kompleksno, s posebnim poudarkom tudi na odkrivanju močnih področij, interesov in varovalnih dejavnikov. Kot opora pri raziskovanju so navedena nekatera v raziskavah najbolj poudarjena močna področja, varovalni dejavniki in interesi. Pri iskanju načinov, kako ta močna področja uporabiti v praksi, pa si strokovni delavci lahko pomagajo tudi s preglednico, v kateri je opisan vpliv posameznih notranjih in zunanjih dejavnikov na prilagajanje in učenje različnih šolskih veščin in znanj. Številna priporočila za spodbujanje procesov uspešnega prilagajanja ob prisotnosti dejavnikov tveganja in močnih področij navajajo tudi Bernard (1993), Raskind in sod. (2002) in drugi.



Ugotovljena razhajanja med zaznavanji šolskih strokovnih delavcev, učencev z UT in njihovih staršev pa kažejo tudi potrebo po nadaljnji, bolj poglobljeni osvetlitvi vzrokov za razhajanja in možnosti odpravljanja morebitnih ovir pri komuniciranju. Razhajanja v dejavnostih, ki so ključnega pomena za aktiviranje in motiviranje posameznikov (učencev, staršev) s težavami, lahko uvrščamo med dejavnike tveganja. Domnevamo lahko, da vplivajo na doživljanje šolske klime in komunikacijo. Nadaljnja preučevanja, ki bi vključevala tudi primerjavo presojanja strokovnih delavcev, staršev in učencev kontrolne skupine brez težav na področju učenja, bi osvetlila, ali gre za probleme »zavedanja« (kako učenci in starši doživljajo njihovo vedenje) šolskih strokovnih delavcev na splošno ali so razhajanja omejena na učence z učnimi težavami oziroma, ali so razhajanja povezana s stopnjo šolanja (razredna, predmetna), različno pedagoško usposobljenostjo učiteljev in organizacijo pouka.



Učitelji morda bolje poznajo nekatera močna področja otrok, vendar starši tega nikoli ne izvedo, saj se o tem premalo ali sploh ne pogovarjajo. Prav tako strokovni delavci v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne eksplorirajo dovolj virov moči, ki jih starši in učenci s težavami dobro poznajo. Čeprav imajo vpleteni veliko informacij o potencialnih virih reševanja težav, ki bi jih lahko aktivirali (močna področja, interesi, posebne sposobnosti, preference za določene metode učenja in poučevanja), se te informacije med pogovori o otroku verjetno ne izmenjujejo. Skupno raziskovanje in odkrivanje močnih področij pomeni pomemben del izvirnega delovnega projekta pomoči. V stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev pa bi bilo treba vključevati tudi teme, ki zadevajo ocenjevanje močnih področij, uporabo pri načrtovanju različnih intervencij ter veščine komunikacije in samozagovornišva.



V vzgojnem načrtu šole lahko načrtujemo dejavnosti za povečevanje socialno integracijske vloge oddelkov. Pri tem so učitelju razredniku lahko v pomoč *Programske smernice za oddelčno skupnost* (2005), kjer lahko razrednik s posebnimi organizacijskimi oblikami dela, kot so npr. ure oddelčne skupnosti, pogovorne ure z učenci in starši in druge aktivnosti za spodbujanje neformalnega druženja, povezuje učence v razredu v kohezivno celoto in povečuje socialno sprejetost vseh učencev v razredu.



Svetovalni delavci pa lahko pri posvetovalnem delu z učitelji oblikujejo take dejavnosti v razredu, ki povečujejo socialno kompetentnost učencev (še posebej tistih z UT) in povezujejo učence v oddelčni skupnosti. Te dejavnosti lahko načrtujejo in izvajajo skupaj z razrednikom (kar je bolj učinkovito, Spence, 2003) ali pa samostojno kot treninge socialnih veščin (Berner, Fee in Turner, 2001; Fox in Boulton, 2003; Maag, 2005). Razvoj socialnih spretnosti kot proaktivne dejavnosti lahko teče kot razvijanje socialne kompetentnosti učencev na različnih področjih (Caldarella in Merrell, 1997): *spretnosti v odnosih z vrstniki* (ta dimenzija vključuje spretnosti in vedenja, kot so: nuditi vrstnikom podporo, jih pohvaliti, jim ponuditi pomoč, jih povabiti v igro/interakcijo, sodelovati v pogovoru, se zavzeti za drugega, biti empatičen ...), *spretnosti samouravnavanja vedenja* (gre za posameznikovo zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, kontrolirati svoje impulze, slediti pravilom in

sprejeti postavljene meje, sprejeti kompromis, dobro prenesti kritiko, se ustrezno odzvati na zasmehovanje, sodelovati z drugimi v različnih situacijah); *učne (samoregulacijske) spretnosti*: (kažejo se kot posameznikova sposobnost, da samostojno izpelje naloge, posluša in izvrši določene naloge po navodilih učitelja, naloge opravi kakovostno glede na svoje potencialne, ustrezno izkoristi prosti čas, je osebno dobro organiziran (npr. pravočasno prihajanje v šolo), zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje, se ne odzove na motenja med delom s strani vrstnikov); *sodelovalne spretnosti* (kažejo se v posameznikovi sposobnosti slediti navodilom, pravilom, ustrezno izrabiti čas, deliti z drugimi igrače, pripomočke, lastnino, se ustrezno odzvati na konstruktivno kritiko, dokončati naloge ...); *asertivnosti* (spretnosti, ki se kažejo v posameznikovi iniciativnosti pri pogovoru z drugimi, sprejemanju pohval, povabilu k igri, v predstavitvi novim ljudem, v izražanju občutij).

LITERATURA

- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community *Educational Leadership* 51/3 (November 1993): 44–48.
- Berner, M. L., Fee, V. E. in Turner, A. D. (2001). A Multi-Component Social Skills Training Program for Pre-Adolescent Girls with Few Friends. *Child & family Behavior Therapy*, 23(2), abstract
- Caldarella, P. in Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescence: A taxonomy of positive behaviour. *School Psychology Review*, 26(2), 265–279.
- Dyslexia Foundation (2003). *The Talent & Dyslexia: Report of a Think Tank Meeting*, MIT, Endicott House, April 26–27, 2003.
- Fox, C. L. in Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational research*, 45(3), 231–247.
- Gerber, P. J., Reiff, Henry, & Ginsberg, R. (1997). *Exceeding Expectations: Successful Adults with Learning Disabilities*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Higgins, E., Goldberg, R. (2005). Looking Back: Lessons Learned from a 20-Year Longitudinal Study. Paper presented at the 29th Annual IARLD (International Academy for Research in Learning Disabilities) Conference, Valencia, Spain, 7.–9. 7. 2005.
- Maag, J. W. (2005). Social Skills training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155–172.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L. (2004). Literacy Proficiency And Learning Disorders In Adults: High And Low Proficient Adults With Learning Disabilities. ISG (International Study Group) 24th Annual Seminar Philosophy and Practice in Special Education. Radovljica, 27. 8.–1. 9. 2004.

- Magajna, L., Łockiewicz, M., Bogdanowicz, M., (2006). Strengths of dyslexic children and adults. Polish Dyslexia Conference. Gdańsk. 15–16th Sept. 2006.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovni šoli, srednji šoli in dijaških domovih* (2005). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Raskind, M. R., Goldberg, R. J., Higgins, E. L. & Herman, K. L. (1999). Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: Results from a Twenty Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 35–49.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (2002). Teaching »life success« to students with LD: Lessons learned from a 20-year study. *Intervention in School and Clinic*, 37, 201–208.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- von Károlyi, C. (2001). »Visual-Spatial Strengths in Dyslexia: Rapid Discrimination of Impossible Figures«. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, No. 4., July/August 2001, pp. 380–391.
- von Károlyi, C., Winner, E. (2003). »Dyslexia and Visual-Spatial Talents: Are They Connected?« V: Newman, T. and Sternberg, R. J. (Eds.). *Students with Both Gifts and Learning Disabilities*. New York: Kluwer
- West, T. (2003). »Secret of the Super Successful«...They're Dyslexic. *Thalamus*, Vol. 21, No. 1, pp. 48–52.
- Winner, E., von Károlyi, C., Malinsky, D., French, L., Seliger, C., Ross, E. and Weber, C. (2001). »Dyslexia and Visual-Spatial Talents: Compensation vs. Deficit Model«. *Brain and Language*, vol. 76, pp. 81–110.

OBLIKE PODPORE IN POMOČI PRI POUKU

Cirila Peklaj, Sonja Pečjak

V tem delu knjige so predstavljeni rezultati, ki se nanašajo na oblike podpore in pomoči učencem z učnimi težavami, ki so je ti deležni pri rednem in dopolnilnem pouku. Najprej bodo predstavljeni odgovori učiteljev o pomoči učencem z učnimi težavami pri rednem pouku, in sicer na razredni stopnji, nato učiteljev na predmetni stopnji, tem pa sledijo odgovori otrok in njihovih staršev o istih vprašanjih, na katera so odgovarjali tudi učitelji. Tako smo želeli soočiti poglede vseh treh skupin udeležencev. Podobno prikazujemo tudi rezultate o oblikah pomoči učencem v okviru dopolnilnega pouka.

OBLIKE PODPORE IN POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI REDNEM POUKU

Odgovori učiteljev razredne stopnje

Kako na vaši šoli pomagate učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici? (vpr. 45)

Odgovorov strokovnih delavcev kažejo, da na njihovih šolah nudijo največ pomoči učencem z učnimi težavami z različnimi vrstami prilagojenega dela pri razlagi, utrjevanju znanja, prilagajanju učnega okolja (sedežni red, tihi kotiček) ter jim omogočajo in z njimi vadijo uporabo ustreznih učnih pripomočkov. Večina odgovorov kaže, da na razredni stopnji učitelji te načine dela uporabljajo pogosto (čez 50 % odgovorov), 30 % učiteljev skoraj vedno in približno 15 % učiteljev redko. Največja razlika v odgovorih se kaže pri prilagajanju učnega gradiva, 51 % učiteljev to dela pogosto, 17 % skoraj vedno in 28 % redko.

Odgovori učiteljev o pomoči drugih strokovnih delavcev na šoli pri pouku kažejo, da polovici učiteljem pri delu z otroki z učnimi težavami v razredu ne pomaga nihče. Tisti učitelji, ki to pomoč dobijo, pa navajajo, da jim najpogosteje pomagajo specialni pedagogi, manjkrat šolski svetovalni delavci in najmanjkrat učitelji OPB. Včasih jim pri pouku priskoči na pomoč še kdo drug, vendar iz rezultatov ni razvidno, kdo je to (drugi učitelji, vodstveni delavci, prostovoljci ...).

Analiza variance odgovorov posameznih kategorij strokovnih delavcev kaže, da se njihovi odgovori pomembno razlikujejo, ko ocenjujejo prilagajanje metod dela gradiva, načina preverjanja – učiteljevo delo v razredu. *Najbolj se razlikujejo odgovori učiteljev razrednega pouka*

in OPB, njihovi odgovori so najvišji. Odgovori svetovalnih delavcev in predmetnih učiteljev so najnižji, odgovori vodilnih delavcev pa so nekje vmes. Taki odgovori so verjetno posledica dejstva, da svetovalni delavci in predmetni učitelji nimajo toliko vpogleda v delo razrednih učiteljev kot učitelji OPB, ki delajo z istimi učenci in se o njih tudi pogovarjajo.

Kako na vaši šoli pomagata učencem z učnimi težavami med poukom zunaj učilnice? (vpr. 47)

Zunaj učilnice najpogosteje delajo z učencem z učnimi težavami med poukom individualno mobilni specialni pedagogi in svetovalni delavci, nato sledijo mobilni specialni pedagogi in svetovalni delavci s pomočjo v skupinah. Najmanjkrat pa delajo z učenci zunaj razreda učitelji oziroma učitelji OPB. Rezultati kažejo, da je bolj pogosta individualna kot skupinska pomoč zunaj razreda.

Analiza variance ni pokazala pomembnih razlik med skupinami strokovnih delavcev v zaznavanju oblik pomoči učencem z učnimi težavami, razen pri individualnem delu mobilnega specialnega pedagoga, kjer opazijo to delo bolj pogosto učitelji in svetovalni delavci kot drugi strokovni delavci. Svetovalni delavci so verjetno tisti, ki običajno na šolah koordinirajo to delo. Učiteljevo delo s skupino učencev izven pouka pa najmanjkrat opazijo vodstveni delavci.

Odgovori učiteljev predmetne stopnje

Kako na vaši šoli pomagata učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici? (vpr. 46)

Odgovori strokovnih delavcev kažejo, da učenci na predmetni stopnji dobijo največ pomoči s prilagojeno razlago, spremenjenim načinom utrjevanja znanja in prilagojenim načinom preverjanja (približno 40 % udeležencev je odgovorilo, da pogosto, 25 % skoraj vedno, 25 % pa redko). Manj pogosto pa so učenci deležni pomoči s prilagajanjem učnega okolja, učnega gradiva, ali z vadenjem in uporabo ustreznih učnih pripomočkov (dobra tretjina odgovorov je redko, tretjina pogosto, 10 % odgovorov skoraj vedno). *Analiza variance ni pokazala pomembnih razlik v zaznavanju dajanja pomoči med različnimi skupinami strokovnih delavcev.*

Kako na vaši šoli pomagata učencem z učnimi težavami med poukom zunaj učilnice? (vpr. 48)

Odgovori strokovnih delavcev kažejo, da največkrat pomagajo učencem na predmetni stopnji v času pouka zunaj učilnice šolski svetovalni delavci z individualnim in skupinskim delom, sledijo specialni pedagogi z individualnim in skupinskim delom, najmanjkrat pa učitelj z individualnim in skupinskim delom. Večina odgovorov, ki se nanašajo na učitelja, sodi v kategorijo nikoli oziroma redko. *Analiza variance tudi pri tem vprašanju ni pokazala pomembnih razlik v zaznavanju dajanja pomoči med različnimi skupinami strokovnih delavcev.*

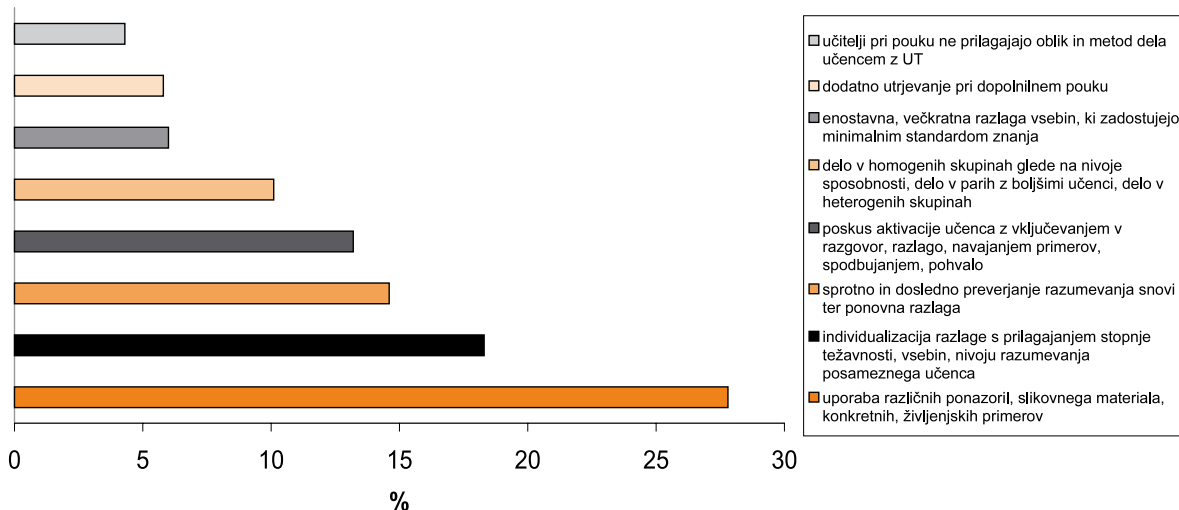
Primerjava rezultatov med razredno in predmetno stopnjo pokaže, da so učenci z učnimi težavami na razredni stopnji bolj pogosto deležni učne pomoči, kot na predmetni stopnji. Večina te pomoči je usmerjena v prilagajanje razlage, ponavljanja, preverjanja in ocenjevanja, pa tudi učnega okolja in ustreznih pripomočkov. Na predmetni stopnji učitelji v primerjavi z razredno stopnjo manj prilagajajo učno okolje in manj vadijo uporabo ustreznih pripomočkov. Na razredni stopnji je pomoč učiteljem znotraj pouka redka. Največkrat jim pomaga mobilni specialni pedagog, nato pa svetovalni delavec. Na predmetni stopnji je ta pomoč še redkejša. Tu pa največkrat pomaga šolski svetovalni delavec ali pa kdo drug. Na predmetni stopnji v primerjavi z razredno se zmanjša tudi količina pomoči učenecem izven pouka. Učencem z učnimi težavami na razredni stopnji izven pouka najbolj pomagajo mobilni specialni pedagogi in svetovalni delavci z individualno pomočjo, na predmetni stopnji pa največ svetovalni delavci (z individualno in skupinsko pomočjo) in šele nato mobilni specialni pedagogi.

Na kratko opišite najpogostejše načine prilagajanja metod in oblik dela učencem z učnimi težavami (vpr. 49)

a) Prilagajanje metod in oblik dela pri poučevanju

Kot kažejo podatki v *Grafu 12*, poučevanje poskušajo učitelji prilagoditi na različne načine. Daleč najpogostejši način, ki ga učitelji omenjajo, je uporaba različnih ponazoril, slikovnega materiala, konkretnih, življenjskih primerov (28 % odg.), sledi individualizacija razlage s prilagajanjem stopnje težavnosti, vsebin, ravni razumevanja posameznega učenca (18 % odgovorov), sprotni in dosledno preverjanje razumevanja snovi ter ponovna razlaga (15 % odg.), poskus aktivacije učenca z vključevanjem v razgovor, razlago, navajanjem primerov, spodbujanjem, pohvalo (13 % odg.), delo v homogenih skupinah glede na raven sposobnosti, delo v parih z boljšimi učenci, delo v heterogenih skupinah (10 % odg.), preprosta, večkratna razlaga vsebin, ki zadostujejo minimalnim standardom znanja (6 % odg.) in dodatno utrjevanje pri dopolnilnem pouku (6 % odg.). Med poukom se nekateri učitelji ne prilagajajo učencem s posebnimi potrebami (4 % odg.).

Graf 12. Prilagajanje metod in oblik dela pri poučevanju



b) Prilagajanje metod in oblik dela pri utrjevanju znanja

Pri utrjevanju znanja učitelji najpogosteje navajajo uporabo najrazličnejših didaktičnih pripomočkov, ponazoril, primerov, izkušenj in postopnost ponavljanja od lažjega k težjemu (20 % odg.), sledi diferenciacija težavnosti nalog, nivojski pouk (20 %), ponovna razlaga in utrjevanje osnovnih stvari, sprotno preverjanje nalog, ponavljanje z različnimi vajami (15 % odg.), individualna pomoč in utrjevanje snovi (11 % odg.), utrjevanje v parih in skupinah, kjer boljši učenci pomagajo slabšim (10 % odg.), utrjevanje temeljnih znanj, minimalnih standardov znanja, počasi, postopno (8 % odg.), aktivacija učencev z lažjimi nalogaми pri katerih so uspešni, s pohvalami, spodbudami (7 % odg.), dodatno utrjevanje pri dopolnilnem pouku (6 % odg.), sodelovanje s straši, svetovalnimi delavci pri delu z otrokom (1 % odg.). Nekaj učiteljev preverjanja znanja ne prilagaja učencem s posebnimi potrebami (1 % odg.).

c) Prilagajanje metod in oblik dela pri preverjanju znanja

Učitelji najpogosteje prilagodijo način preverjanja znanja, raven težavnosti vprašanj, razporeditev vprašanj (lažje–težje), ustno spraševanje, spraševanje ob knjigi, slikah (31 % odg.), preverjajo le minimalne cilje, temeljno znanje (19 % odg.), prilagajanje spraševanja sposobnostim, spodbujanje, vzpostavljanje ustrezne klime pri spraševanju (19 %), diferenciacija preverjanja, znižanje kriterijev (18 %), individualno preverjanje znanja (3 % odg.) in preverjanje znanja v manjši skupini (2 % odg.). 8 % učiteljev preverjanja znanja ne prilagaja učencem z učnimi težavami, nekateri pa ne preverjajo znanja (učitelji OPB – 1 %).

Odgovori učencev o oblikah in metodah dela, ki jih uporablja učitelj

V nadaljevanje so zbrani odgovori učencev, ki se nanašajo na delo učitelja pri pouku.

Pri katerih težavah si lahko pomagaš sam, pri katerih ti lahko pomaga učitelj in pri katerih posebni strokovnjak? (vpr. 15)

Učenci odgovarjajo, da si pri učnih težavah najlažje pomagajo sami (približno 30 % učencev), sledi pomoč staršev (20 % učencev), učitelji so šele na tretjem mestu (okrog 15 % odgovorov). Učitelji so izjema le pri tremi pri spraševanju in kontrolnih nalogah, kjer pride njihova pomoč na drugo mesto, najprej pa si pomagajo sami. Tudi pri težavah pri branju in pisanju pride pomoč učitelja šele na tretje mesto, za tem, ko si večna učencev pomaga sama ali pa jim pomagajo starši. Le pri težavah z računanjem največ učencev meni, da jim lahko pomaga učitelj, pri težavah s slovenskim jezikom pa je njegova pomoč navedena na drugem mestu (najprej si pomagajo sami). Pomoč strokovnjakov pride šele na zadnje mesto za vsemi drugimi (pri 5-10 % učencev). Kot bolj pomembno oziroma možno pa vidijo pomoč strokovnjaka pri težavah z razmišljanjem, pozornostjo, umirjanjem, pri občutku nemoči, potrnosti, strahu, pa tudi pri težavah z branjem, pisanjem in računanjem, manj pa pri pomanjkanju motivacije.

Glede na dobljene odgovore, učenci ne zaznavajo učiteljev kot primarnega vira pomoči pri težavah z učenjem. Posebni problem je, da tega ne zaznavajo niti pri težavah z branjem in pisanjem, kjer bi jim ravno učitelji morali prvi pomagati. Izjema so le težave pri računanju, kjer pa najpogosteje zaznavajo učitelja kot primarni vir pomoči in podpore. Tudi pri nerazumevanju slovenskega jezika, pride pomoč učitelja še na drugo mesto. Ena od možnih ovir pri reševanju problemov je prepočasno iskanje pomoči pri strokovnjakih, ki jo učencem z učnimi težavami lahko nudijo, pa naj bo to učitelj, ali svetovalni delavec. Morda bi se nekatere težave lahko rešile že prej, če bi se učenci pravočasno obrnili po pomoč. To bi vsekakor preprečilo še dodatno kopičenje neuspešnosti.

■ **Koga od spodaj navedenih najlažje zaprosiš za pomoč?** (vpr. 16)

Učenci najlažje zaprosijo za pomoč mamo (25 %), sledi učitelj, pri katerem so težave (15 %), sošolci (12 %), oče (11 %), brat, sestra (10 %), razrednika (9 %) in šolsko svetovalno službo (6 %). Druge oblike pomoči, preostalih strokovnjakov, so manj dosegljive. Eden od možnih ukrepov za to, da bi učenci lažje zaprosili za pomoč učitelje in strokovne delavce, bi bilo spreminjanje stališč, povezanih z učnimi težavami ter sprejemanjem pomoči. Ko napake in težave pri učenju postanejo samo en del procesa učenja, ne pa velik problem, ko razumemo iskanje pomoči samo kot en korak k odličnosti na različnih področjih, se posameznik lažje in hitreje odloči za njeno iskanje. Spreminjanje stališč bi morala prevzeti predvsem razrednik, pa tudi šolska svetovalna služba (z večjo razvidnostjo svojega dela na šoli in z aktivnim vključevanjem v delo z učenci pri pouku).

■ **Kdo ti je do zdaj že pomagal pri učnih težavah?** (vpr. 17)

Tudi pri tem vprašanju so na prvem mestu starši (23 %), sledijo učitelji pri dopolnilnem pouku (17 %), sošolci (11 %), brat, sestra (9 %), razrednik (9 %), šolska svetovalna služba (8 %), inštruktor (6 %), prijatelji (5 %), drugi sorodniki (5 %), prostovoljec (2 %), učenci iz višjih razredov (2 %), učitelj pri podaljšanem bivanju (1 %), mobilni specialni pedagog (1 %). Tudi pri dejanski dobljeni pomoči največji delež te pomoči odpade na družino, vrstnike. V okviru šole je najpogostejši vir pomoči učitelj pri dopolnilnem pouku, razrednik in šolska svetovalna služba.

■ **Kako bi po svojih izkušnjah ocenil različne oblike pomoči?** (vpr. 20)

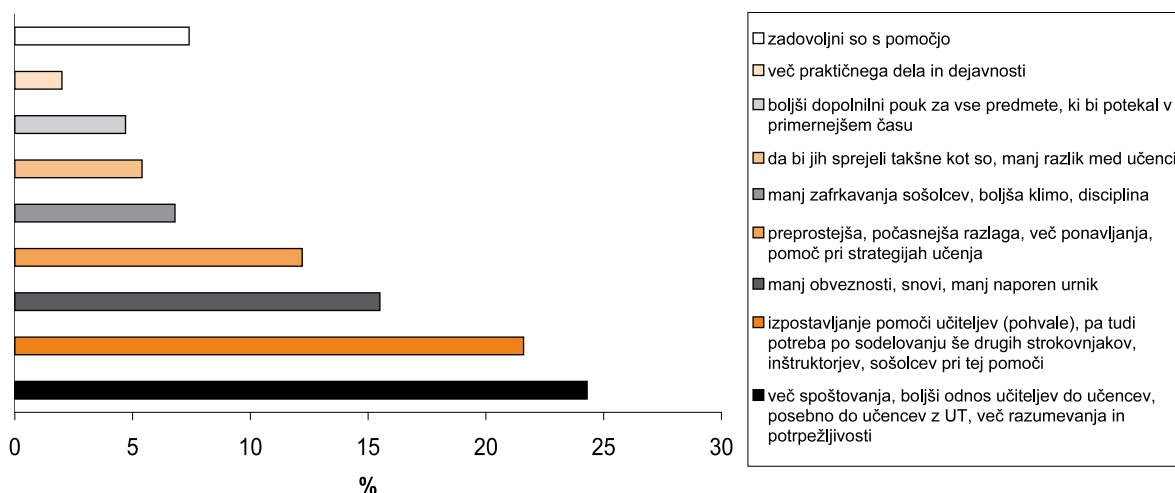
Najbolje oziroma kot najbolj učinkovito ocenjujejo učenci pomoč staršev, inštruktorjev, bratov in sester, nato pa sledi pomoč učiteljev pri dopolnilnem pouku, pomoč prostovoljca, pomoč učitelja med poukom ter šolske svetovalne službe. Najslabše od vseh pa so ocenjene pomoči specialnega pedagoga, strokovnjakov SC in CSD. Fantje so bolj kot dekleta ocenili pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku.

Ali se po pomoč in nasvet kdaj obrneš sam? (vpr. 21)

Učenci se naprej sami obrnejo po pomoč k mami, nato k očetu, na tretjem mestu pa sledi učitelj, pri katerem ima učenec težave, nato pa sošolci in razrednik. K sošolcem in prijateljem se po pomoč pomembno bolj zatekajo dekleta kot fantje. Glede na napredovanje z negativno oceno in ponavljanje pa med učenci ni pomembnih razlik v tem, na koga se obrnejo po pomoč.

Kaj bi bilo po tvojem mnenju glavno sporočilo šoli? (vpr. 28)

Graf 13. Sporočila učencev z učnimi težavami šoli



7 % učencev je zadovoljnih s pomočjo. Tisti, ki niso, pa najpogosteje navajajo, da bi želeli več spoštovanja, boljši odnos učiteljev do učencev (posebno do učencev z učnimi težavami), več razumevanja in potrpežljivosti (24 % odgovorov). Sledi poudarjanje večje pomoči učiteljev (pohvale), pa tudi potreba po sodelovanju drugih strokovnjakov, inštruktorjev, sošolcev pri tej pomoči (21 % odgovorov), manj obveznosti, snovi, manj naporen urnik (15 % odgovorov), preprostejšo, počasnejšo razlago, več ponavljanja, pomoč pri strategijah učenja (12 % odgovorov), manj zafrkavanja sošolcev, boljšo klimo, disciplino (7 %), da bi jih sprejeli takšne, kot so, manj razlik med učenci (5 %), boljši dopolnilni pouk za vse predmete, ki bi potekal v primernejšem času (5 %) ter več praktičnega dela in dejavnosti (2 %).

Kaj je tvoje sporočilo strokovnjakom, ki pripravljajo smernice za pomoč učencem z učnimi težavami? (vpr. 29)

18 % učencev je zadovoljnih s strokovno pomočjo učencem z učnimi težavami. Drugi pa predlagajo spodbujanje in financiranje strokovne pomoči skozi vso OŠ (28 %), več strpnosti, spoštovanja in sodelovanja ter boljši odnos med učenci, učitelji in strokovnjaki (22 %), boljša, preprostejša, jasnejša razlaga, daljše utrjevanje, več vaj – ustreznejši učni programi za učence z učnimi težavami (18 %). Predlagajo tudi, da je treba bolje pripraviti učitelje za

delo z učenci z učnimi težavami (4 %), spodbujati raziskave na področju pomoči učencem z učnimi težavami (4 %) in posredovati več informacij o učenju ter pomoči učencem (4 %).

Odgovori staršev o oblikah in metodah pomoči njihovim otrokom, ki imajo učne težave

V nadaljevanje so zbrani odgovori staršev, ki se nanašajo na delo učitelja pri pouku in njegovi pomoči učencem z učnimi težavami.

Pri katerih težavah si vaš otrok lahko pomaga sam, pri katerih mu lahko pomaga učitelj in pri katerih posebni strokovnjak? (vpr. 14)

Starši, tako kot učenci, v večini primerov zaznavajo, da otroku lahko najbolj pomagajo sami (od 40–60 % odgovorov) pri pomanjkljivih učnih navadah, kratkotrajni pozornosti, počasnejšem prilagajanju spremembam, pri branju, pisanju, pomanjkljivi volji in odporu do šolskega dela, hitri utrudljivosti, strahu pred neuspehom ter pri premajhni vztrajnosti pri delu za šolo. Pri vseh teh primerih pridejo kot vir pomoči na drugo mesto učitelji (20–37 % odgovorov), na tretje pa svetovalni delavci. Učitelje kot primeren vir pomoči zaznava večina staršev pri slabšem logičnem razmišljanju (44 %), pri težavah z računanjem (51 %), tremi pri spraševanju (69 %) in pri kontrolnih nalogah (61 %) ter pri slabšem razumevanju slovenskega jezika (53 %). Posebne strokovnjake večina staršev vidi kot primarni vir pomoči pri kroničnih boleznih, kot pomemben vir pomoči pa jih vidijo tudi pri občutkih nemoči in vdanosti v usodo, kronični utrudljivosti ter kratkotrajni pozornosti.

Tudi starši pri večini težav, tako kot njihovi otroci, vidijo sebe kot primarni vir pomoči pri učnih težavah, razen pri težavah z logičnim razmišljanjem, računanjem in tremi. Morda bi bilo treba starše opozarjati na to, da tudi pri težavah z branjem in pisanjem čimprej vprašajo za pomoč učitelja, ki jim lahko da napotek za vajo oziroma jih ob težjih problemih napoti k ustreznemu strokovnjaku.

S kom se posvetujete v zvezi z učnimi težavami, ki jih ima vaš otrok? (vpr. 15)

Najbolj pogosto se straši v zvezi z učnimi težavami posvetujejo s svojim partnerjem, sledi posvetovanje z razrednikom, z učiteljem, pri katerem imajo otroci težave, sledi ŠSS, najmanjkrat pa se obrnejo po pomoč k drugim strokovnjakom zunaj šole, zdravnikom in znancem.

Morda bi bilo smiselno razmišljati o tem, kako spodbuditi starše, da bi večkrat iskali pomoč pri ŠSS in drugih strokovnjakih. Verjetno je pomembna tudi vloga razrednika (in učitelja predmeta, pri katerem ima otrok težave), ki bi jim lahko svetoval ustreznega strokov-

njaka znotraj oziroma zunaj šole, saj se starši v zvezi s težavami otroka pogosto obrnejo najprej nanj.

Kdo vašemu otroku pomaga, oziroma mu je že pomagal pri učnih težavah? (vpr. 16)

Pomoč so otroci po mnenju staršev najpogosteje dobili znotraj družine ter pri dopolnilnem pouku, redkeje pri ŠSS, razredniku, sošolcih ter bratih in sestrah, še redkeje pri inštruktorju, prostovoljcih ter drugih prijateljih in sorodnikih, najredkeje pa pri učencih iz višjih razredov. Učenci tudi redko dobijo pomoč pri učitelju podaljšanega bivanja in mobilnem specialnem pedagogu. Razlog je verjetno ta, da učenci višjih razredov ne obiskujejo več OPB, mobilni specialni pedagogi pa tudi redko nudijo pomoč na predmetni stopnji OŠ. Rezultati torej kažejo, da so znotraj šole še vedno možnosti, za boljše organiziranje pomoči, pri šolski svetovalni službi, razrednikih in specialnih mobilnih pedagogih (verjetno še posebej na predmetni stopnji).

Kako bi po vaših izkušnjah ocenili posamezne oblike pomoči za učence z učnimi težavami? (vpr. 19)

Starši kot najbolj učinkovito pomoč ocenjujejo pomoč inštruktorja, nato svojo lastno pomoč, sledi pomoč učitelja pri dopolnilnem pouku in prostovoljca, pomoč ŠSS, bratov in sester, učitelja OPB. Vsi drugi viri pomoči pa so bili slabše ocenjeni.

Glede na napredovanje z negativno oceno se starši razlikujejo pri oceni pomoči učitelja OPB in mobilnega specialnega pedagoga. Starši otrok, ki so večkrat napredovali z negativno oceno, to pomoč ocenjujejo najbolj negativno oziroma z njo niso zadovoljni. Starši otrok, ki so dvakrat napredovali z negativno oceno, so najbolj zadovoljni s pomočjo učencev višjih razredov ter s svojo lastno pomočjo. Starši otrok, ki so dvakrat ponavljali, so najmanj zadovoljni s pomočjo pri OPB, starši otrok, ki niso nikoli ponavljali, pa so najbolj zadovoljni s svojo lastno pomočjo.

Kako ste zadovoljni s sodelovanjem, ko prihajate po pomoč in nasvet k različnim strokovnjakom? (vpr. 20)

Najbolj so starši zadovoljni s sodelovanjem z otrokovim razrednikom, z ravnateljem, s specialnim pedagogom in zdravnikom, sledi SC in CSD. Šele na koncu pa pride sodelovanje z učiteljem in pomočnikom ravnatelja. Sodelovanje z učiteljem, pri katerem ima učenec težave, je ključno za njihovo uspešno reševanje, vendar se očitno zalomi že na začetku. Morda bi bilo smiselno, da bi v primeru neuspešnega sodelovanja na pomoč pri reševanju problema kot mediator priskočil razrednik oziroma ravnatelj, ki je pedagoški vodja šole.

Najbolje ocenjujejo sodelovanje z učiteljem, pri katerem ima otrok težave, starši otrok, ki niso nikoli napredovali z negativno oceno, najslabše pa starši otrok z dvema napredovanjema z negativno oceno. Ob teh ugotovitvah se lahko vprašamo, ali je napredovanje otroka

z negativno oceno lahko za učitelja najlažja pot, pri kateri vloži najmanj truda v delo z otrokom z učnimi težavami oziroma se tako izogne reševanja problema.

■ Če niste zadovoljni, na kratko pojasnite ovire in probleme. (vpr. 21)

Na to vprašanje je od vseh sodelujočih staršev v raziskavi (277) odgovorilo le 47 staršev. Od teh 47 staršev 10 staršev, pravi da so s pomočjo, ki so jo deležni zadovoljni. 18 staršev, ki s pomočjo niso zadovoljni, pa na prvem mestu navajajo neustrezno pomoč oziroma pomanjkanje pomoči v institucijah, ki so temu namenjene (svetovalna služba, Center za otroke in mladostnike), sledi pomanjkanje razumevanja za težave otrok pri učiteljih, strokovnih in svetovalnih delavcih (ne jemljejo jih resno, pomoč je prepočasna – 10 staršev), neustrezna razlaga, premalo ponavljanja, premalo pomoči s strani učiteljev za otroke, ki imajo učne težave in težko dojemajo (6 staršev). Manjši delež vprašanih staršev (14 % vseh vprašanih staršev) torej vidi probleme v institucijah, v nerazumevanju njihovih otrok ter neustreznem delu učiteljev.

■ Ali je po vašem mnenju vaš otrok doma preveč obremenjen z delom za šolo? (vpr. 26)

Približno polovica staršev meni, da ne (46 %), nekoliko manj staršev pa meni, da so otroci preobremenjeni z delom za šolo (40 %).

■ Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje? (vpr. 27)

Večina staršev meni, da šola takrat, ko ima otrok težave z učenjem od njega preveč pričakuje (40 %), tretjina staršev meni, da šola na splošno preveč pričakuje od vseh otrok (30 %), 19 % staršev pa meni, da šola ne pričakuje preveč od otrok. Starši so svoje odgovore lahko tudi pojasnili. Kot glavne razloge so navajali, da je domačega dela preveč in so otroci in starši preobremenjeni z njim (26 % odgovorov), starši mu sami ne znajo pomagati (19 % odgovorov), starši pogrešajo več posluha in pomoči s strani učiteljev (5 %), kot razlog pa navajajo tudi lastno preobremenjenost (5 % odgovorov) ali pa, da jih otrok ne prosi za pomoč (2 %).

■ Ali se vašemu otroku dogaja, da ni natančno razumel, kaj zahteva domača naloga? (vpr. 29)

Veliki večini otrok se pogosto dogaja, da niso razumeli, kaj od njih zahteva domača naloga (43 % odgovorov), redko se to dogaja 37 % učencev, zelo pogosto pa 13 % učencev.

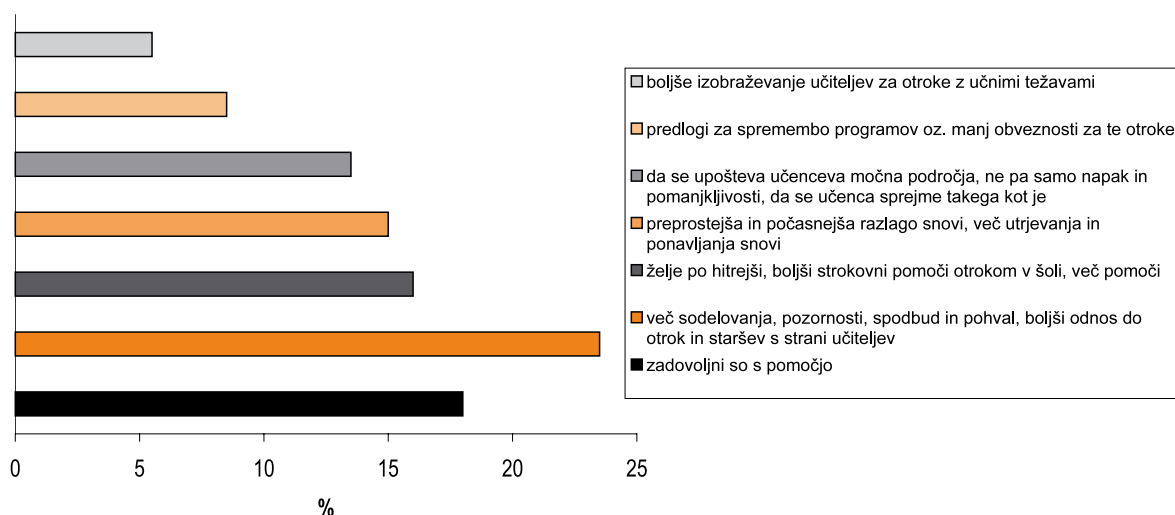
■ Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili bolj usposobljene in opremljene za pomoč otroku z učnimi težavami? (vpr. 30)

Največ staršev meni, da bi potrebovali več konkretnih navodil, kako pomagati otroku (31 %), več razpoložljivosti učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij (15 %), več informacij

o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole (15 %), več predavanj in delavnic o težavah pri učenju in načinih pomoči (14 %), več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi težavami (10 %), več dostopne literature (9 %) ter več razpoložljivosti ŠSS (5 %).

Kaj bi bilo vaše glavno sporočilo šoli? (vpr. 31)

Graf 14. Glavna sporočila staršev otrok z učnimi težavami šoli



Z dobljeno pomočjo je zadovoljnih 18 % staršev. Preostali pa kot najbolj pogosto pripombo navajajo več sodelovanja, pozornosti, spodbud in pohval, boljše odnose s strani učiteljev do otrok in staršev (24 % odgovorov). Sledijo želje po hitrejši, več in boljši strokovni pomoči otrokom v šoli (16 %). Naslednja skupina predlogov se spet nanaša na neposredno delo učitelja v razredu, na preprostejšo in počasnejšo razlago snovi, več utrjevanja in ponavljanja snovi (15 %). Sledijo predlogi za izboljšanje odnosa do učencev, da se upošteva njegova močna področja, ne samo napake in pomanjkljivosti, da se učenca sprejme takega, kot je (14 %), predlogi za spremembo programov oziroma manj obveznosti za te otroke (9 %), ter boljše izobraževanje učiteljev za otroke z učnimi težavami (6 %). Velika večina predlogov se torej nanaša na neposredno delo učitelja za učenci, zlasti na odnose z njimi ter na metode in načine dela s temi učenci oziroma na njihovo strokovno usposobljenost za delo.

Sporočilo strokovnjakom, ki pripravljajo smernice za pomoč otrokom z učnimi težavami? (vpr. 32)

19 % staršev se zahvaljuje za prejeto pomoč in nimajo pripomb. Preostali pa največkrat omenjajo potrebo po več informacijah in navodilih, gradivih in izobraževanju učiteljev in staršev o tem, kako pomagati učencem z učnimi težavami (23 %), več in bolj dosegljiva strokovna pomoč za učence z učnimi težavami (22 %), več sodelovanja, boljši odnosi, več poslušanja, razumevanja s strani učiteljev in strokovnjakov, do staršev in otrok z učnimi težavami,

več spodbud in pohval tem učencem (20 %) ter več prilagoditev metod in načinov razlage, utrjevanja in preverjanja znanja učencem z učnimi težavami v razredu (16 %).

Tudi ta sporočila staršev se v največjem deležu nanašajo na drugačno delo učitelja v razredu, predvsem, kar se v najširšem smislu tiče metod poučevanja, velik del pobud pa na spremembo odnosa do teh učencev.

OBLIKE POMOČI IN PODPORE UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI DOPOLNILNEM POUKU

Strokovne delavce, učence in starše smo povprašali tudi o pomoči učencem z učnimi težavami (v nadaljevanju: UUT) pri dopolnilnem pouku (DP). Najprej prikazujemo frekvenčno analizo odgovorov, nato pa pri posameznih vprašanjih analiziramo obstoj morebitnih razlik med posameznimi skupinami pedagoških delavcev na šoli (učitelji razrednega pouka, učitelji OPB, predmetnih učiteljev, svetovalnih delavcev in vodstvenih delavcev), razlik med učenci glede na spol (moški-ženski), število ponavljanj razreda (enkrat, dvakrat, trikrat) in napredovanj z negativno oceno (enkrat, dvakrat, nikoli) ter razlik med starši glede na stopnjo izobrazbe (OŠ in manj, poklicna šola, srednja šola in več), število ponavljanj njihovega otroka (enkrat, dvakrat, trikrat) in napredovanj njihovega otroka z negativno oceno (enkrat, dvakrat, nikoli).

V okviru dopolnilnega pouka prikazujemo naslednje vsebinske sklope: izvajanje DP po šolah, oblike pomoči učencem pri DP, sestavo skupin za DP, čas izvedbe, obiskovanje in določanje učencev za DP, veselje do obiska DP ter evalvacija in ocena primernosti DP.

Izvajanje dopolnilnega pouka

Ali imate na vaši šoli organiziran dopolnilni pouk? (razredna in predmetna stopnja) (vpr. 50)

Odgovori strokovnih delavcev kažejo, da dopolnilni pouk poteka praktično na vseh šolah. Kar 99 % šol ima organizirano tovrstno obliko pomoči učencem na razredni in 97 % šol na predmetni stopnji. Dopolnilni pouk praviloma izvaja učitelj, ki poučuje predmet pri rednem pouku (v 91 % primerov na razredni in 78 % primerov na predmetni stopnji), le redko ali pa nikoli drug učitelj, šolski svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog, prostovoljec ali delavec preko javnih del. *Pri tem med strokovnimi delavci niti na razredni niti na predmetni stopnji ni pomembnih razlik v poročanju o pogostosti izvajanja in izvajalcu dopolnilnega pouka ($p = 0,21$).*

Oblike pomoči UUT pri dopolnilnem pouku

Kako na vaši šoli pomagata učencem z učnimi težavami pri urah dopolnilnega pouka na razredni stopnji? (vpr. 52)

Kako na vaši šoli pomagata učencem z učnimi težavami pri urah dopolnilnega pouka na predmetni stopnji? (vpr. 53)

Značilni najbolj pogosti in najbolj redki načini dela učitelja pri dopolnilnem pouku na razredni in predmetni stopnji so prikazani v odstotkih v spodnji preglednici.

Tabela 7. Značilne oblike pomoči učencem pri dopolnilnem pouku

Odgovor	Skoraj vedno/pogosto		Redko/nikoli	
	razredna st.	predmetna st.	razredna st.	predmetna st.
snov se ponovno razloži	63 %	67 %		
snov se razloži dodatno z novimi načini	90 %	88 %		
ponovijo se vaje utrjevanja	81 %	85 %		
z novimi načini se snov dodatno utrjuje	90 %	86 %		
znanje se preverja na prilagojen način	57 %	52 %		
pri preverjanju lahko sodelujejo starši, inštruktorji			70 %	73 %
zreducira/zmanjša se kompleksnost nalog	70 %	76 %		
učenca se uči učiti se	61 %	64 %		
nadomesti se vrzeli v znanju, zaradi daljše odsotnosti učenca od pouka	84 %	81 %		

Učitelji po lastnih navedbah pri dopolnilnem pouku uporabljajo praktično vse zgoraj navedene oblike dela. Kot najbolj pogoste oblike prilagajanja pa navajajo razlaganje in utrjevanje snovi na nove načine ter še dodatno ponovitev vaj utrjevanja. V visokem odstotku (70 % razredna in 76 % predmetna stopnja) navajajo tudi, da zmanjšajo kompleksnost nalog, da jih torej poenostavljajo. Pri tem velja poudariti njihovo napačno prepričanje in jih ozavestiti, da pristop zmanjševanja kompleksnosti nalog (na le preproste naloge) za večino UUT ni potreben/primeren in pogosto vodi k dolgočasenju teh učencev. *Pri tem so ocene posameznih skupin strokovnih delavcev (razrednih učiteljev, učiteljev OPB, predmetnih učiteljev, svetovalnih in vodstvenih delavcev) o prilagoditvah pri DP med seboj skladne in med skupinami ni pomembnih razlik.*

Še bolj natančno sliko o prilagoditvah učiteljev v posameznih delih učnega procesa (pri razlaganju, utrjevanju in preverjanju) dajejo njihovi odgovori na vprašanja odprtega tipa, na katera pa je odgovorila le slaba polovica vseh učiteljev.

Tabela 8. Prilagoditve metod dela UUT v posameznih delih učnega procesa pri dopolnilnem pouku

DP – razlaga	DP – utrjevanje snovi	DP – preverjanje znanja
1. uporaba najrazličnejših metod, ponovna in preprosta razlaga snovi z uporabo didaktičnih in vizualnih pripomočkov, ponazoril, miselnih vzorcev, konkretnih primerov, računalniških programov, slikovnega materiala, iger ... (48 %)	1. uporaba najrazličnejših metod utrjevanja snovi, ponovno in preprosto utrjevanje z uporabo didaktičnih in vizualnih pripomočkov, konkretnih primerov, učnih listov, računal. igrice ... (48 %)	1. prilagajanje metod preverjanja znanja med DP: od lažjih k težjim vprašanjem, krajši testi, preprosta vprašanja z podvprašanji, pomoč pri branju navodil, usmerjanje med reševanjem, več časa za preverjanje, ustno preverjanje (34 %)
2. individualni pristop in ponovna razlaga (19 %)	2. sprotno preverjanje razumevanja snovi in navodil, spremljanje reševanja nalog, takojšnja povratna informacija; učenci postavljajo vprašanja, razlagajo snov, predlagajo metodo za utrjevanje snovi (12 %)	2. motivacija, spodbuda, sprostitve, pogovor, pohvala, zaupanje v njegove sposobnosti, spremljanje napredka, truda, upoštevanje dobrih in slabih dni ... (30 %)
3. doseganje minimalnih standardov znanja (15 %)	3. individualna pomoč in utrjevanje snovi s posameznikom (11 %)	3. diferenciacija, nivojsko delo in nižji kriterij (10 %)

Iz preglednice je razvidno, da skoraj polovica učiteljev navaja, da uporabljajo različne metode v vseh delih učnega procesa – pri poučevanju, utrjevanju in preverjanju znanja; hkrati pa je še manjši odstotek tistih, ki poročajo, da se pri DP ne prilagajajo UUT. Ta rezultat je, ob predpostavki realnosti rezultatov in ne dajanju socialno zaželenih odgovorov, še vedno zaskrbljujoč, saj rezultati kažejo, da več kot polovica učiteljev pri DP ne prilagaja metod in oblik dela učencem. Še posebej trd oreh je za učitelje prilagajanje metod pri preverjanju znanja učencev.

Da so pri DP težave, navajajo tudi učenci (vpr. 18 in 19) in njihovi starši (vpr. 17 in 18). Med učenci, ki obiskujejo DP, jih 63 % navaja, da DP obiskujejo radi, 17 %, da ga ne obiskujejo radi, 13 % se ni moglo odločiti. Učenci med razlogi za neobiskovanje DP navajajo, da jim DP premalo pomaga (16 %) – *to navaja pomembno več deklet kot fantov* in da delo pri DP ne poteka nič drugače kot pri pouku (13 %) – *to navaja pomembno več fantov*. Sicer so fantje na splošno bolj kritični do dopolnilnega pouka kot dekleta – manj jim ustreza zgodnja ura, slabše se razumejo z učiteljem, DP je zanje večja obremenitev, zdi se jim, da jim učitelj premalo pomaga ter da delo ni nič drugačno kot pri pouku.

Podobno tudi starši med razlogi, da njihov otrok ne obiskuje rad DP navajajo, da se učitelj pri DP premalo prilagaja težavam otroka (to navaja največ staršev – 25 %), da je DP preveč

podoben samemu pouku (19 %) ter da DP za otroka pomeni le še dodatno obremenitev (19 %). Pri tem so do DP bolj kritični bolj izobraženi starši ($p = 0,03$), ki DP očitajo, da je ob neprimernem času, da za otroka pomeni še dodatno obremenitev, posebej zato, ker je delo podobno kot pri pouku in ker se učitelj premalo prilagaja otroku.

Sestava skupin za DP

Kako so najpogosteje sestavljene skupine za dopolnilni pouk?

(vpr. 54)

Učitelji na razredni stopnji poročajo, da so v skupini za DP praktično le učenci iz istega oddelka (95 % primerov), le redko oziroma izjemoma pa učenci iz različnih oddelkov istega razreda (4 % primerov) in le v 1 % učenci iz različnih razredov. Na predmetni stopnji pa so najpogosteje združeni učenci iz različnih oddelkov istega razreda (86 % primerov), v 12 % učenci iz istega oddelka in le izjemoma učenci iz različnih razredov (2 %). (vpr. 54)

Čas izvedbe DP

Kdaj so na šoli najpogosteje organizirane ure dopolnilnega pouka?

(vpr. 55)

Vse skupine strokovnih delavcev o tem poročajo skladno: DP na razredni stopnji se izvaja praviloma po pouku (85 %), redkeje pred poukom (14 %). Na predmetni stopnji pa je slika obrnjena: največkrat imajo učenci DP pred poukom (65 %) in le v tretjini šol po pouku (33 %). (vpr. 55) Ob tem velja opozoriti, da izvedba DP pred poukom (t. i. predure) ni najbolj ustrezna, zlasti v primerih, ko se predure začenjajo zelo zgodaj (npr. ob 7. uri). Na to kažejo tudi odgovori učencev in njihovih staršev, saj jih med razlogi za neobiskovanje DP veliko navaja, da je ob neprimernem času – prezgodaj ali prepozno (24 % učencev in 23 % staršev). Pri tem starši z višjo izobrazbo pomembno pogosteje kot tisti z nižjo navajajo neprimeren čas za DP.

Obisk DP

Kolikšen delež vseh UUT, ki bi potrebovali DP, ga tudi zares obiskuje – glede na to, da DP po novem ni več obvezen? (vpr. 56)

Strokovni delavci ocenjujejo, da od celotne populacije učencev z učnimi težavami, ki bi potrebovali DP, le-tega obiskuje naslednje število učencev: v 33 % odgovorov vsi učenci, v 39 % odgovorov več kot polovica učencev in v 18 % odgovorov približno polovica učencev. Pri tem se posamezne skupine strokovnih delavcev v oceni ne razlikujejo pomembno med seboj.

Identificiranje učencev za DP

Kako na vaši šoli identificirate učence, ki bi potrebovali DP?

(vpr. 58)

Med strokovnimi delavci ni pomembnih razlik v njihovih navedbah o tem, kako na šoli identificirajo učence, ki bi potrebovali DP ($p = 0,42-1,00$). Skoraj vedno oziroma pogosto učitelji določijo učenca glede na težave, ki jih ima pri pouku (100 %) in v primeru daljše odsotnosti učenca od pouka (86 %). Redko oziroma nikoli pa ne določajo učencev na redovalnih konferencah in strokovnih kolegijih. Pri tem skoraj vedno oziroma pogosto učitelj ustno povabi učenca k DP (v 93 % primerov), pisno pa le redko, le v 16 % primerov. Nekatere šole imajo tudi prakso, da vodstvo šole učenca in starše pisno obvesti o DP (v 16 % primerov). Pri tem bi posebej poudarili zlasti pomen ustnega povabila učitelja učenca k DP. Učitelj mu v osebnem stiku lahko pojasni, zakaj meni, da bi bilo za učenca smiselno obiskovanje DP, mu predstavi, kaj bosta pri DP delala (npr. ponovna razlaga ali dodatno utrjevanje snovi ...) in mu pove, da ko bo obvladal vsebine, ki jih trenutno pri pouku ne more, mu ne bo več treba obiskovati DP. Skratka, učitelj učencu ob tovrstnem povabilu na hitro predstavi individualni načrt dela.

Veselje do obiskovanja DP

Ali po vašem mnenju večina učencev rada obiskuje DP? (vpr. 57)

65 % strokovnih delavcev meni, da učenci radi obiskujejo DP, 35 % pa, da ne. Med posameznimi skupinami strokovnih delavcev ni pomembnih razlik v tej oceni ($p = 0,85$). Med učenci jih 63 % poroča, da radi obiskujejo DP, 17 %, da ne. Pri veselju do obiskovanja DP ni razlik med dečki in deklicami ($p = 0,41$), niti med ponavljavci ($p = 0,31$) in tistimi, ki so napredovali z negativno oceno ($p = 0,48$). 70 % staršev ocenjuje, da njihov otrok rad obiskuje DP, 17 % pa, da ne. Pri tem pa so razlike med starši: pomembno več staršev z višjo kot z nižjo izobrazbo navaja, da njihov otrok ne obiskuje rad dopolnilnega pouka. Med starši učencev, ki so enkrat, dvakrat ali trikrat ponavljali razred ali napredovali z negativno oceno, pa ni razlik v oceni, ali njihov otrok rad obiskuje DP. Ugotovimo lahko, da so pedagoški delavci, učenci in starši precej usklajeni v oceni veselja učencev do obiskovanja DP, da pa so starši z višjo izobrazbo bolj kritični do dopolnilnega pouka kot starši z nižjo izobrazbo.

Evalvacija in ocena primernosti DP

Ali na šoli redno spremljate in vrednotite (evalvirate) uspešnost DP? (vpr. 60)

Strokovni delavci poročajo (med posameznimi skupinami ni pomembnih razlik v njihovi oceni: $p = 0,54$), da redno evalvira DP le 39 % šol, njegove učinkovitosti pa ne evalvira kar 61 % šol.

To je zaskrbljujoč podatek, saj neevalvacija (nerefleksija) tovrstne oblike pomoči onemogoča spreminjanje te oblike pomoči v smislu večjega prilagajanja potrebam posameznih učencev z učnimi težavami. Na to navajajo tudi odgovori učencev, zakaj ne obiskujejo radi DP – 16 % učencev navaja, da jim DP ne pomaga.

Kako primeren je po vašem mnenju DP kot oblika pomoči za posamezno skupino UUT? (vpr. 62)

Tabela 9. Primernost DP za posamezne skupine učencev

Primeren za ...	Manj primeren za ...	Ni potreben za ...
učence s specifičnimi PPPU (74 %)	hiperaktivne/nemirne učence (67 %)	učence, ki so socialno/eksist. ogroženi (41 %)
učence s slabšim razumevanjem SJ (64 %)	učence s čustvenimi težavami (62 %)	učence s čustvenimi težavami (30 %)
učence s splošno upočasnjem intelekt. razvojem (58 %)	učence s pomanjkljivo storil. motivacijo (59 %)	hiperaktivne/nemirne učence (28 %)
učence zaradi pomanjkljivega oziroma neustreznega poučevanja (53 %)	učence s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo (58 %)	

Stopnja skladnosti pedagoških delavcev v oceni skupin učencev, ki bolj oziroma manj oziroma ne potrebujejo DP je visoka, saj med njimi nikjer ni pomembnih razlik ($p = 0,29-0,81$). Kot je razvidno iz tabelaričnega prikaza, strokovni delavci ugotavljajo, da je dopolnilni pouk najbolj primeren za tiste učence, ki počasneje predelujejo snov zaradi slabših intelektualnih sposobnosti ali jezikovnih težav, in tiste, ki imajo specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja – PPPU (dislektiki, disgrafiki). Ob tem je treba opozoriti na napačno prepričanje strokovnih delavcev o primernosti DP zlasti za učence s PPPU. DP je lahko primeren za učence z lažjimi oblikami specifičnih učnih težav, ko je potrebna avtomatizacija dejstev in podatkov, pogosto pa je povsem neprimeren za učence z zmernimi in težjimi specifičnimi učnimi težavami, kjer ne zadošča le ponovna razlaga in ponavljanje, saj se učijo na drugačen način. Snov jim je treba predstaviti tako, kot ustreza njihovim posebnim potrebam.

Strokovni delavci pa menijo, da je za druge skupine manj oziroma za nekatere sploh neprimeren – npr. za socialno/eksistenčno ogrožene učence, tiste s čustvenimi težavami ipd. Spet velja posebej omeniti napačna prepričanja strokovnih delavcev o neprimernosti DP za socialno/eksistenčno ogrožene, saj je ta oblika zanje zelo primerna, če učitelj pozna njihove posebne potrebe (ponovitev predznanj, razlaga pojmov, utrjevanje snovi na različne načine, nekaj več ponazoritev, primeri iz prakse, pohvala, spodbujanje) in razvija njihova močna področja.

ZAKLJUČKI:

1. Primerjava odgovorov učiteljev kaže, da so tako učenci kot učitelji deležni **več pomoči pri rednem pouku na razredni kot pa na predmetni stopnji OŠ**. Razredni učitelji sami uporabljajo več različnih metod dela in bolj prilagajajo pouk učencem kot predmetni učitelji. To pa ne velja za pomoč učencem pri dopolnilnem pouku, kjer med razredno in predmetno stopnjo ni razlik, niti po poročanju učiteljev niti po poročanju učencev. Pomoči izven pouka pa so ponovno bolj deležni učitelji razrednega pouka kot predmetnega pouka. Na razredni stopnji učiteljem najbolj pomagajo mobilni specialni pedagogi, na predmetni stopnji pa šolski svetovalni delavci. Na razredni stopnji se redko pojavlja pomoč učitelja OPB, ki pa bi bila v veliko primerih dobrodošla.
2. Kvalitativni odgovori učiteljev kažejo, da velika večina poskuša prilagoditi delo pri razlagi, pri utrjevanju ter pri preverjanju znanja. Pri tem uporabljajo **različne metode in oblike dela ter prilagoditev**. Med vsemi ukrepi pa **učitelji najmanjkrat prilagodijo učno gradivo**. Tisto, kar je zaskrbljujoče, pa je, da obstajajo učitelji (kljub temu, da jih je malo), ki poučevanja ne prilagajajo učencem (4 %), nekaj učiteljev, ki ne prilagajajo utrjevanja znanja (1 %), še večji pa je delež tistih, ki ne prilagajajo preverjanja znanja (8 %). Možno je, da je del teh učiteljev še večji, vsaj sodeč po izjavah učencev in staršev.
3. Odgovori učencev, ki se nanašajo na delo njihovih učiteljev in drugih strokovnih delavcev, kažejo, da kot **primarni vir pomoči** zaznavajo sebe, potem svoje starše in na tretjem mestu učitelje, pomoč strokovnjakov pride šele na zadnje mesto. Kot najpomembnejši vir pomoči zaznavajo učitelja pri težavah z računanjem in s slovenskim jezikom, ne pa tudi pri težavah z branjem in pisanjem. **Učenci se takrat, ko opazijo svoje težave, verjetno predolgo zanašajo na to, da jih bodo rešili sami**, in predolgo odlašajo z iskanjem pomoči. To je lahko eden od pomembnih dejavnikov, ki povzroči, da se zapletejo v spiralo neuspešnosti ter generalizacijo problemov tudi na druga področja.
4. Učenci najlažje zaprosijo in tudi **najbolje ocenjujejo dobljeno pomoč s strani družine, tudi inštruktorja, nato sledi pomoč v šoli**. V šoli najbolj ocenjujejo pomoč pri dopolnilnem pouku, pomoč učitelja, pri katerem imajo učne težave, pomoč sošolcev. Najslabše pa ocenjujejo pomoč, dobljeno v OPB. Fantje so bolje ocenili pomoč pri dopolnilnem pouku ter pri pouku kot dekleta. Učenci največkrat poudarjajo potrebo po boljšem odnosu in

več razumevanja do njih. Poudarjajo pa tudi potrebo po preprostejši, počasnejši razlagi in več ponavljanja. Nekateri učenci opozarjajo tudi na potrebo po boljšem usposabljanju učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami ter na sistematično pomoč skozi vso OŠ.

5. Odgovori staršev se precej ujemajo z odgovori njihovih otrok. Tudi starši kot primarni vir pomoči, ki je tudi uspešna, vidijo najprej sebe oziroma družino (tudi inštruktorje), nato pa šolo, in sicer dopolnilni pouk. Starši so najbolj zadovoljni s sodelovanjem z razrednikom ter vodstvom šole, najmanj pa s sodelovanjem učitelja, pri katerem se pojavlja problem. Kot razlog starši navajajo predvsem pomanjkanje razumevanja do otroka z učnimi težavami. Večina staršev tudi meni, da so otroci z učnimi težavami preobremenjeni z delom za šolo. Kot najpomembnejše razloge pa navajajo, da je tega dela preveč, da sami ne zanj pomagati otroku, da pogrešajo pomoč in posluš učiteljev. Potrebovali bi več znanja za delo z otroki z učnimi težavami, več pomoči učiteljev in tudi drugih virov zunaj šole. Velika večina predlogov šoli se nanaša na delo učitelja, na izboljšanje njegovega odnosa do učencev ter na njihovo večjo metodično oziroma strokovno usposobljenost za delo z učenci z učnimi težavami. Značilna je neskladnost med učitelji na eni in učenci ter starši na drugi strani tudi pri poročanju o delu pri dopolnilnem pouku. Učitelji pišejo o raznovrstnih prilagoditvah metod dela pri razlagi, utrjevanju in ponavljanju snovi, česar pa učenci ne zaznajo, saj pišejo, da delo pri dopolnilnem pouku ne poteka nič drugače kot pri pouku. Starši poročajo, da se učitelj pri dopolnilnem pouku premalo prilagaja težavam otroka, da je ta preveč podoben samemu pouku in kot tak za otroka pomeni le še dodatno obremenitev.

6. Tako učenci kot starši opozarjajo na oba vidika profesionalnega dela učitelja v razredu: prvič, na njihovo premajhno usposobljenost za uporabo različnih metod in načinov dela z učenci z učnimi težavami ter na premalo učinkovito uporabo teh metod, ter drugič, na potrebo po boljšem razumevanju učencev z učnimi težavami in boljšem odnosu do njih. Težave na obeh področjih verjetno delno izhajajo tudi iz neustreznih prepričanj o primernosti npr. dopolnilnega pouka za posamezne skupine UUT. **Tako učitelji kot svetovalni delavci slabo poznajo značilnosti in potrebe posameznih skupin UUT in iz njih izhajajoče prilagoditve metod dela.**

7. Kritična točka pri izvajanju dopolnilnega pouka pa je tudi **neustrezen čas** njegove izvedbe, poteka v predurah (zlasti na predmetni stopnji).

PREDLOGI

Na podlagi analize rezultatov predlagamo nekaj možnih ukrepov, ki se nanašajo na šolo, pa tudi širši izobraževalni sistem.



Učitelj je tisti, ki se najprej sreča z otrokom z učnimi težavami v razredu pri vsakodnevnem delu. Zato bi bilo potrebno bolj sistematično izobraževanje učiteljev (dodiplomsko, stalno strokovno izpopolnjevanje, specialistično izobraževanje) za pridobivanje kompetenc za delo z učenci z učnimi težavami. Tako da bi bil učitelj usposobljen za delo z otroki z učnimi težavami, za prilaganje metod in načinov dela, za uporabo njegovih močnih področij pri pouku, za spremljanje in preverjanje napredka učenca. Ustrezno izobražen učitelj bi tako lahko bolje izkoristil možnost prilagoditve metod dela posameznim UUT, zlasti pri dopolnilnem pouku, kjer je manj učencev in večja možnost upoštevanja individualnih potreb posameznika. Tako pa je dopolnilni pouk, ki obstaja praktično na vseh šolah, (pre)malo izkoriščena možna oblika dela z UUT.



Starši in učenci so v raziskavi namenili veliko sporočil učiteljem v zvezi z njihovim odnosom do njih in pripravljenostjo pomagati pri teh težavah. Podatki zbrani v raziskavi torej kažejo na potrebo po povečanju občutljivosti učiteljev za te otroke in za njihove potrebe in tudi po povečanju pripravljenosti za sodelovanje s starši. Prvi korak je morda udeležba na izobraževanju, da bi dobili širši pogled nad kompleksno problematiko učencev z učnimi težavami, kar bi jim omogočilo, da bi jih v razredu prej prepoznali. Obenem pa bi lahko usvojili metode za prilagajanje in individualizacijo metod razlage, ponavljanja in preverjanja znanja. Hkrati je pri teh učencih še bolj kot pri drugih pomembno vzpostaviti dober, partnerski odnos med učiteljem in staršem. Pomembno je na obeh straneh razvijati zavest, da je učenec z učnimi težavami skupen »projekt« obeh. Samo ob skupnem pogovoru o značilnih težavah posameznega učenca in skupnem razmišljanju učitelja in staršev (npr. o močnih področjih tega učenca) lahko naredita načrt pomoči, ki bo deloval.



Tako na razredni kot predmetni stopnji bi bilo treba »odpreti učilnico« in okrepiti timsko delo različnih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z učenci z učnimi težavami. Učitelju lahko pri delu v razredu priskočijo na pomoč specialni pedagogi, svetovalni delavci, učitelji OPB in drugi strokovnjaki. Še posebno dragocena in neizkoriščena je pomoč učitelja OPB in tudi vsakotedenska ura dopolnilnega pouka. Timsko delo bi bilo potrebno tako pri načrtovanju kot pri izvajanju in vrednotenju uspešnosti te pomoči (Polak, 2007).



Pomoč otrokom z učnimi težavami bi bilo treba okrepiti tudi v višjih razredih OŠ, na predmetni stopnji. Posebej pomembno bi bilo bolj vključiti mobilnega specialnega pedagoga tudi na tej ravni izobraževanja.



Pri težavah, ki se pojavljajo zaradi neustreznega sodelovanja med učitelji, pri katerih ima učenec težave, starši in učenci, bi se kot mediator lahko v večjem obsegu vključil rav-

natelj kot pedagoški vodja šole, lahko tudi razrednik in šolski svetovalni delavec. Skupaj bi lahko načrtovali konkreten program pomoči za otroka, ki temelji na njegovih močnih področjih. Ravnatelj pa bi lahko tudi spremljal in vrednotil uspešnost te pomoči. Ravno spremljanje in evalvacija učinkovitosti pomoči tem učencem se je pokazala kot ena izmed najšibkejših točk pri delu s temi učenci. Tako npr. učinkovitosti dopolnilnega pouka ne evalvira kar 61 % šol.



Učenci in starši kot najpomembnejši vir pomoči vidijo najprej sebe in si skušajo sami pomagati. To je za začetek tudi dobro. Če pa pri tem preveč vztrajajo in mislijo, da je to edini način reševanja problema, pa to lahko povzroči, da začnejo iskati pomoč prepozno in bi bilo iskanje pomoči lahko bolj učinkovito, če bi bilo pravočasno. Zato bi bilo v okviru celotnega izobraževalnega sistema treba spreminjati stališča v zvezi z iskanjem pomoči (tako pri učencih, starših in učiteljih) v smer od iskanja pomoči kot dokaza nesposobnosti, k pojmovanju, da je iskanje pomoči ena od učinkovitih strategij za doseganje odličnosti (Nelson-LeGall, 1992).

LITERATURA

Nelson-LeGall, S. (1992). Children's instrumental help seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge. V R. Hertz-Lazarowitz, N. Miller (ured.), *Interaction in cooperative groups*: The theoretical anatomy of group learning, New York: Cambridge University Press.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE POMOČI

Marija Kavkler

V inkluzivni šoli ima učitelj najpomembnejšo vlogo s svojimi stališči, znanjem, sposobnostjo organizacije in izvajanjem pomoči, upoštevanjem učenčevih posebnih potreb, sodelovanjem z učencem z učnimi težavami, starši in vrstniki (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001). V 15 evropskih državah so na osnovi raziskovalnih rezultatov ugotovili, da je inkluzija pomembno odvisna od učiteljevih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v razredu in zunaj razreda. Uspešnost učitelja pa je prav tako odvisna od pomoči in podpore, ki je je deležen ter različnih drugih dejavnikov v šoli in zunaj nje. Tim strokovnih delavcev mora nuditi podporo in pomoč učencu z učnimi težavami in njegovemu učitelju. Organiziramo lahko različne individualne in skupinske oblike pomoči učencem, ki se izvajajo v ali zunaj razreda.

Pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne šole ima tudi učiteljeva sposobnost spopadanja z razlikami med učenci v razredu, predvsem na področju vedenja, zato je reševanje vedenjsko, socialno-emocionalnih problemov največji izziv inkluzivne prakse, saj imajo v vseh šolah v vseh državah s to populacijo otrok največ težav (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Izobraževanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev, ki delajo z učenci z učnimi težavami, najbolj vpliva na učinkovitost njihove pomoči vsem učencem in še posebno učencem z učnimi težavami (Kataoka, 2007).

V tem poglavju prikazujemo odgovore strokovnih delavcev glede individualnih in skupinskih oblik pomoči učencem z učnimi težavami.

**Kdo na vaši šoli nudi pomoč učencem z učnimi težavami pri urah
»individualne in skupinske oblike pomoči«? (vpr. 64)**

Med odgovori razrednih učiteljev, učiteljev PB, predmetnih učiteljev, ŠSD in vodstva šole ni statistično pomembne razlike v smislu prevlade ene vrste strokovnih delavcev pri izvajanju individualne in skupinske učne pomoči.

Razredni učitelji, učitelji PB, učitelji, ki poučujejo predmet, kjer ima učenec težave, ŠSD in vodstveni delavci menijo, da:

- **mobilni specialni pedagogi** najpogosteje (56 % odgovorov, in sicer 31 % skoraj vedno in 25 % pogosto) izvajajo individualne in skupinske oblike učne pomoči
- **šolska svetovalna služba** v 52 % (16 % skoraj vedno in 36 % pogosto) izvaja individualne in skupinske učne pomoči
- **predmetni in razredni učitelji**, ki poučujejo predmet, kjer ima učenec učne težave, pa v 52 % izvajajo individualne in skupinske oblike učne pomoči (skoraj vedno 32 % ali pogosto 20 %)
- 63 % **razrednikov** pa manj izvaja individualne in skupinske oblike učne pomoči (redko 29 % ali nikoli 34 %)

Predmetni učitelji so največja skupina šolskih strokovnih delavcev, ki izvajajo individualne in skupinske oblike pomoči, imajo pa v času študija manjši obseg pedagoško-psiholoških predmetov, zato imajo predvidoma manj znanj in strategij za delo z učenci z učnimi težavami. Če želimo izboljšati kakovost individualne in skupinske pomoči, predvsem na predmetni stopnji, moramo za učitelje OŠ pripraviti različne oblike izobraževanja, v katerih bodo dobili potrebna znanja in strategije za delo z učenci z učnimi težavami pri nudenju individualne in skupinske pomoči in tudi pri izvajanju pouka v najnižjih zahtevnostnih nivojih pri nivojskem pouku v devetletki.

Če razporedimo šolske strokovne delavce, glede na mnenje šolskih strokovnih delavcev, po zastopanosti v vzorcu v zaporedje po količini individualne in skupinske učne pomoči, so razporejeni od učiteljev, ki učijo predmet, kjer ima učenec učne težave, ŠSD, mobilnih specialnih pedagogov, razrednikov do drugih (npr. vodstveni delavci).

Ali je po vašem mnenju strokovno ustrezno, da v okviru »individualne in skupinske oblike pomoči« učencem z učnimi težavami pomagajo učitelji? (vpr. 65)

Na vprašanje je odgovarjalo 850 strokovnih delavcev. *S hi-kvadratom je ugotovljena statistično pomembna ($p = 0,00$) razlika po strokovnih profilih pri mnenju, da individualne in skupinske oblike pomoči lahko izvajajo predvsem učitelji (19 %) in trditvijo, da jo lahko izvajajo poleg drugih strokovnih delavcev tudi učitelji (73 %).*

Na kratko opišite svoje najpogostejše načine prilagajanja metod in oblik dela učencem z učnimi težavami (vpr. 67)

a) Poučevanje v okviru individualne pomoči

Primeri odgovorov so razporejeni v pet skupin:

1. prilagojeno poučevanje

- uporaba različnih metod poučevanja
- individualizacija in diferenciacija zahtev

- ponovna in preprosta razlaga snovi z uporabo konkretnih, didaktičnih, vizualnih opor (miselni vzorec, podčrtavanje, barvanje ...)
- navajanje različnih primerov itd.
- 2. *pozitivna naravnost do učenca z učnimi težavami*
 - spodbujanje, zanimiva predstavitev snovi
 - sproščanje
 - sodelovalno in aktivno učenje
 - prilagajanje vsebin učenčevim sposobnostim, predznanju, močnim področjem, primanjkljajem ...
- 3. *preverjanje in organiziranje učnih gradiv*
 - preverjanje razumevanja snovi
 - izdelava povzetkov
 - urejanje zapiskov
 - dopolnjevanje zapiskov
 - vključevanje dodatnih gradiv itd.
- 4. *poudarek na doseganju minimalnih standardov znanja*
 - manjša zahtevnost nalog in
 - manjša kompleksnost nalog
- 5. *poudarek na sodelovanju med učitelji in drugimi strokovnimi delavci*

b) Utrjevanje snovi v okviru individualne pomoči

Primeri odgovorov so razporejeni v štiri skupine:

1. *prilagajanje utrjevanja snovi s/z:*
 - ponovno in preprosto razlago
 - prilagajanjem zahtev znanjem in sposobnostim učencev
 - specialnopedagoškimi metodami (multisenzorni pristop, strukturirano delo, konkretizacija itd.)
 - rabo različnih ponazoril
 - uporabo računalnika itd.
2. *motiviranje učenca s/z:*
 - sproščanjem
 - prijetnim vzdušjem
 - zanimivimi dejavnostmi
 - opogumljanjem učencev itd.
3. *preverjanje in organiziranje učnih gradiv*
 - skupen pregled in urejanje zvezkov in delovnih zvezkov
 - popravljanje napak v zvezkih
 - dopolnjevanje zapiskov itd.
4. *v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci*
 - skupno z drugimi strokovnimi delavci načrtovanje in izvajanje vaj za utrjevanje snovi.

c) Preverjanje znanja v okviru individualne pomoči

Primeri odgovorov so razporejeni v tri skupine:

1. prilagajanje oblike preizkusov

- razporejanje vprašanj od lažjih k težjim
- preprosta vprašanja, podvprašanja
- prevladujejo vprašanja izbirnega tipa, dopolnjevanje
- preverjanje s pomočjo ponazoril
- kvizi, igre
- vsako vprašanje na svojem listu itd.

2. prilagajanje preizkusov posebnim potrebam učenca

- diferenciacija, predvsem nižji kriterij
- upoštevanje interesov učenca
- individualno reševanje preizkusov

3. pozitivna naravnost

- spodbude
- pogovor
- sprostitev itd.

Katere skupine učencev z učnimi težavami po vašem mnenju in izkušnjah potrebujejo poleg pomoči učiteljev, staršev, sošolcev idr. tudi pomoč šolske svetovalne službe? (vpr. 68)

Delež učiteljev, ki želijo pomoč šolske svetovalne službe pri učencih:

- s čustvenimi težavami (17 %)
- ki so hiperaktivni, nemirni (16 %)
- s splošno upočasnjem intelektualnim razvojem (12 %)
- ki so socialno ogroženi – revni (12 %),
- s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami (10 %).

Najmanj pa učitelji izražajo potrebo po pomoči ŠSD pri delu z učenci, ki:

- slabše razumejo slovenski jezik (4 %) in
- so neustrezno poučevani (3 %).

Ali ste za katero od skupin učencev z učnimi težavami prepričani, da jim zaradi svoje posebne strokovne usposobljenosti lahko pomaga samo šolska svetovalna služba? (vpr. 69)

Najpogosteje je izbran odgovor **Ne, za nobeno skupino** (27 %). Šolski strokovni delavci pričakujejo multidisciplinarni pristop in sodelovanje staršev, vrstnikov in drugih. Iz deležev mnenj učiteljev o boljši strokovni usposobljenosti ŠSD za delo z učenci, ki: imajo čustvene težave (17 %), so socialno ogroženi (revni) (15 %) in so hiperaktivni oziroma nemirni (14 %).

Učitelji pa navajajo, da potrebujejo manj pomoči pri delu z učenci, ki:

- slabše razumejo slovenski jezik (N = 10)
- so bili deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (N = 27)
- imajo slabše učne in delovne navade (N = 71)
- so manj motivirani za učenje (N = 72)
- so deležni pomanjkljivih spodbud za šolsko delo (N = 77)
- imajo specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja (N = 108).

Na kratko opišite vaše najpogostejše načine (pristope, metode, postopke ipd.) dela z učenci z učnimi težavami. (vpr. 70)

Med 211 odgovori specialnih pedagogov in ŠSD se najpogosteje pojavljajo sledeči načini dela z učenci z učnimi težavami:

- specialno-pedagoške metode in pristopi
- diagnosticiranje učnih težav, načrtovanje ter izvajanje pomoči
- kognitivno-vedenjske metode
- kooperativno učenje
- konstruktivističen pristop
- različne oblike, od individualnega, dela v paru do skupinskega dela
- razvijanje učnih in delovnih navad
- učenje socialnih veščin
- pristen osebni pristop
- sodelovanje z drugimi člani tima itd.

Koliko ur na teden namenjate neposrednemu delu z učenci z učnimi težavami? (vpr. 71)

V vzorcu je bilo 241 šolskih svetovalnih delavcev in mobilnih specialnih pedagogov.

Tabela 10. Delež števila ur individualnega dela z učenci z učnimi urami ŠSD in mobilnih specialnih pedagogov (N = 308)

Število ur na teden	Delež v %
1	16
2	11
5	10
10	10
0	9

Tabela 11. Deleži števila ur dela v manjši skupini (2–5 učencev) z učenci z učnimi težavami na teden (N = 275)

Število ur na teden	Delež v %
1	22
2	22
0	19

Tabela 12. Deleži ur dela v večjih skupinah (6 in več) na teden za učence z učnimi težavami (207 odgovorov)

Število ur na teden	Delež v %
1	16
2	12
0	63

Tabela 13. Deleži števila ur dela v mešanih skupinah, v katerih je vsaj polovica učencev z učnimi težavami (204 odgovori):

Število ur na teden	Delež v %
1	11
2	11
0	69

Iz odgovorov je razvidno, da je po pogostosti pojavljanja pomoč razporejena od individualnih oblik dela z učenci z učnimi težavami (od 1 do 10 ur na teden), dela v večjih skupinah (od 1 do 2 uri na teden), dela v manjših skupinah (od 1 do 2 uri na teden) do dela v mešanih skupinah (od 1 do 2 uri na teden).

Ali neposredno delo z učenci z učnimi težavami izvajate redno in po vnaprej dogovorjenem času? (vpr. 72)

Iz rezultatov je razvidno, da 69 % ŠSD in mobilnih specialnih pedagogov (N = 334 odg.) dela z učenci z učnimi težavami redno po vnaprej dogovorjenem urniku, 22 % jih delno dela z učenci z učnimi težavami redno po vnaprej dogovorjenem razporedu in 9 % jih ne dela z učenci z učnimi težavami redno po vnaprej dogovorjenem času.

Kako ste zadovoljni s sodelovanjem z učitelji na področju del z učenci z učnimi težavami? (vpr. 73)

Mobilnih specialni pedagogi in ŠSD so nezadovoljni s sodelovanjem le z 1 % (N = 3) razrednih učiteljev in 2 % (N = 23) predmetnih učiteljev. Srednje zadovoljni so z 38 % (N = 110) razrednih učiteljev in 61 % (N = 167) jih je srednje zadovoljnih s predmetnimi učitelji. Zelo zadovoljnih s sodelovanjem z razrednimi učitelji pa je 60 % (N = 171) ŠSD in mobilnih specialnih pedagogov in 31 % (N = 84) je zelo zadovoljnih s sodelovanjem s predmetnimi učitelji. Iz podatkov je torej razvidno, da so ŠSD in mobilni specialni pedagogi bolj zadovoljni s sodelovanjem z razrednimi kot s predmetnimi učitelji, kar je razumljivo. Na razredni stopnji je pomoč učencem z učnimi težavami že tradicionalna, lažje jo je organizirati in tudi komunikacija (izmenjava mnenj, izkušenj) je lažja z razrednimi učitelji (urnik itd.).

Ali imate za individualne ali skupinske oblike dela z učenci z učnimi težavami na vaši šoli primeren prostor? (vpr. 75)

79 % (264) ŠSD in mobilnih specialnih pedagogov ima na šoli zagotovljen primeren prostor za delo z učenci z učnimi težavami, 21 % (69) pa ne.

Kako bi po dosedanjih izkušnjah ocenili učinkovitost naslednjih konkretnih ukrepov v okviru nudenja pomoči učencem z učnimi težavami? (vpr. 85)

Šolski strokovni delavci se statistično pomembno ($p = 0,02$) razlikujejo v mnenju o učinkovitosti le dveh oblik pomoči, in sicer o učinkovitosti učiteljevega prilagajanja metod in oblik dela med poukom v razredu in o učinkovitosti dela šolske svetovalne službe z manjšo skupino učencev z učnimi težavami ($p = 0,01$).

Tabela 14. Delež ocen šolskih strokovnih delavcev o učinkovitosti konkretnih ukrepov v okviru nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na šoli

Ukrepi nudenja pomoči	Zelo učinkovito %	Srednje učinkovito %	Ne-účinkovito %	Nimam izkušenj %	Skupaj %
Učiteljevo prilagajanje metod in oblik dela med poukom	52	43	1	4	100
Vključitev učenca v dopolnilni pouk	48	49	2	1	100

Vključitev učenca v interesno dejavnost ali projekt	60	29	1	10	100
Dodatno učiteljevo delo z učencem – individualna in skupinska učna pomoč	53	21	1	25	100
Individualno delo šolske svetovalne službe z učencem z učnimi težavami	46	43	1	10	100
Delo šolske svetovalne službe z manjšo skupino učencev z učnimi težavami	23	47	3	27	100
Pomoč prostovoljca	27	41	2	30	100
Individualno delo mobilne specialno-pedagoške službe	47	20	1	32	100
Delo mobilne specialnopedagoške službe z manjšo skupino	21	31	1	47	100
Pomoč razrednika	63	32	1	4	100
Informiranje razrednega učiteljskega zbora o učenčevih težavah in skupno iskanje rešitev	35	52	6	7	100
Sestanek razrednika z vodstvom šole, ŠSD in starši	32	51	2	15	100
Vključitev staršev v načrtovanje pomoči	46	41	2	11	100
Napotitev učenca v ustrezno zunanjo ustanovo	16	51	6	27	100
Organizacija dodatne pomoči sošolcev v razredu	22	62	7	8	100
Drugo	21	23	2	54	100

Šolski strokovni delavci kot najbolj učinkovite oblike pomoči učencem z učnimi težavami navajajo pomoč razrednika (63 %), vključitev učenca v interesne dejavnosti ali projekt, kjer lahko pomembno prispeva s svojimi močnimi področji (60 %), dodatno učiteljevo delo z učencem, individualno in skupinska učna pomoč (53 %), učiteljevo prilagajanje metod in oblik dela med poukom (52 %) itd. Neučinkovitost konkretnih ukrepov so šolski strokovni delavci navajali le v razponu od 1 % do 7 %. Kljub, po mnenju učiteljev, dokaj učinkovitim konkretnim oblikam pomoči, številnim uram DP itd., pa se še vedno veliko otrok, predvsem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, usmerja, da dobijo še dodatne ure strokovne pomoči.

Kako ocenjujete lastno uspešnost pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami? (vpr. 86)

Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih skupin strokovnih delavcev glede lastne uspešnosti pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami.

Kot kažejo rezultati v *Tabeli 15*, na naslednji strani, največji deleži mnenj šolskih strokovnih delavcev o lastnem zelo uspešnem delu z učenci z učnimi težavami so povezani z delom z učenci s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (18 %), s čustvenimi težavami (13 %) in s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami (13 %).

Vsota deležev odgovorov kategorij zelo uspešno in uspešno je v primerjavi z vsoto deležev kategorij manj uspešno in neuspešno večja, kar pomeni, da imajo šolski strokovni delavci dokaj pozitivno mnenje o lastni uspešnosti dela z učenci z učnimi težavami. Iz te primerjave je tudi razvidno, da šolski strokovni delavci menijo, da so najmanj uspešni pri delu s hiperaktivnimi in nemirnimi učenci, socialno ogroženimi učenci, učenci s splošno upočasnjem intelektualnim razvojem itd.

Šolski strokovni delavci pa imajo najmanj izkušenj s pomanjkljivim ali neustreznim poučevanjem, katerega posledica so učne težave (42 %), z učenci, ki slabše razumejo slovenski jezik (36 %) in s socialno ogroženimi učenci (30 %).

Tabela 15. Delež ocen o lastni uspešnosti premagovanja težav pri učencih z učnimi težavami, izražen v odstotkih

Vrsta učnih težav	Zelo uspešno %	Uspešno %	Manj uspešno %	Neuspešno %	Nima izkušenj %	Skupaj %
Splošno upočasnen intelektualni razvoj	6	54	32	1	6	100
Specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja	18	66	12	0	4	100
Čustvene težave	13	51	26	1	9	100
Pomanjkljive učne in delovne navade	13	53	31	1	2	100
Pomanjkljiva motivacija za šolsko delo	10	59	26	1	3	100
Slabše razumevanje slovenskega jezika	8	38	17	1	36	100
Pomanjkljive spodbude	7	56	30	2	5	100
Hiperaktivnost, nemirnost	7	43	41	5	5	100
Socialna ogroženost	6	27	31	6	30	100
Pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje	9	35	12	2	42	100

ZAKLJUČKI:

1. Učitelji izvajajo pomemben delež individualne in skupinske pomoči za učence z učnimi težavami. Njihove strategije dela z učenci so bolj splošne, kar kaže na skromnejše poznavanje posebnih potreb teh učencev in kar je razvidno tudi iz njihovih mnenj o tem, pri kateri populaciji učencev z učnimi težavami potrebujejo manj pomoči. Med temi navajajo tudi učence s specifičnimi učnimi težavami, ki pa potrebujejo dosti specifične pomoči. Svetovalni delavci in mobilni specialni pedagogi navajajo, da izvajajo bolj specifične oblike pomoči.
2. Večji je delež individualnih oblik pomoči, kar ni inkluzivna usmeritev, saj bi morali biti učenci vključeni v dejavnosti v razredu, kjer naj bi bili deležni ustreznih oblik pomoči učitelja in drugih strokovnih delavcev. Svetovalni delavci in mobilni specialni pedagogi imajo dokaj dobre prostorske pogoje in v velikem deležu vnaprej dogovorjen urnik, kar poveča učinkovitost njihovega dela. Različna pa so mnenja strokovnih delavcev o učinkovitosti pomoči drugih skupin strokovnih delavcev.
3. Zanimivo je tudi mnenje šolskih strokovnih delavcev, da so najbolj uspešni pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, a je največja težnja po usmerjanju v bolj suportiven program ravno pri teh učencih. Tako kot v drugih EU državah pa imajo učitelji največ težav z učenci z učnimi težavami s socialno-emocionalnimi in vedenjskimi težavami.

PREDLOGI:

-  Organizacija različnih oblik pomoči za različne skupine učencev z učnimi težavami, ki jih vodijo različni strokovni delavci.
-  Uvajanje pomoči po korakih.
-  Večje upoštevanje posebnih potreb učencev z učnimi težavami pri organizaciji pomoči.
-  Evalvacija učinkovitosti individualnih in skupinskih oblik pomoči.
-  Izobraževanje vseh strokovnih delavcev za učinkovitejše delo z učenci z učnimi težavami.

LITERATURA

- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom practice*. Summary Report.
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B., Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in Urban schools*. National institute for urban school improvement. U. S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.
- Kataoka, M. (2007). *Challenge to the inclusive education in Japan – From special education to special support education*. Predavanje za študente 3. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete Univerze Ljubljana, 27. 2. 2007.
- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig, T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, 2006, str. 30–44.
- Tancig, S. (2006). Analiza pridobljenih in zaželenih kompetenc študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike. V: S. Tancig, T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, 2006, str. 125–149.

OCENA USPEŠNOSTI RAZLIČNIH OBLIK POMOČI

Simona Tancig

Za oblikovanje celovitejšega in bolj učinkovitega sistema pomoči učencem z učnimi težavami so zelo pomembne informacije o uspešnosti različnih oblik pomoči, ki se izvajajo na šoli. V prispevku so prikazani rezultati raziskave, ki obsega oceno uspešnosti pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami, kot so jo podali strokovni delavci na šolah.

Raziskano je bilo tudi zadovoljstvo strokovnih delavcev z utečeno prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami, posebej na razredni in predmetni stopnji.

Omenjene rezultate dopolnjujejo tudi podatki o oceni razmerja med učnimi težavami, ki so po mnenju strokovnih delavcev prehodne, s tistimi, ki bolj ali manj vztrajajo vso osnovno šolo.

Poleg analize omenjene problematike in ugotovitev so podani tudi predlogi za reševanje težav in povečanje uspešnosti na področju nudenja pomoči učencem z različnimi učnimi težavami.

Kako ocenjujete uspešnost vaše šole pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami? (Vpr. 87)

Splošno upočasnjjen intelektualni razvoj

60 % respondentov je odgovorilo, da »uspešno« (le 10 % »zelo uspešno«), za odgovor »manj uspešno« se je odločilo 24 % oseb. Odgovor »neuspešno« je bil izbran le v 1 %. Manjši odstotek (5 %) je odgovoril, da s tem »nima izkušenj«. *Hi-kvadrat kaže, da ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja

71 % jih je odgovorilo »uspešno« in 16 % »zelo uspešno« – skupaj 87 %. Sledijo odgovori »manj uspešno« (9 %), »neuspešno« (0 %) in »nimam izkušenj« (4 %). *Hi-kvadrat kaže, da ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Čustvene težave

Največ respondentov, tj. 57 %, je odgovorilo »uspešno«, »zelo uspešno« pa 6 %, kar skupaj znaša 63 %. »Manj uspešno« je ocenilo 28 % respondentov, 1 % »neuspešno« in 8 % »nimam izkušenj«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljive učne in delovne navade

Najvišji odstotek, tj. 56 %, je dobil odgovor »uspešno« in »manj uspešno« 34 %. Za »zelo uspešno« se je odločilo le 6 % respondentov, 1 % za »neuspešno« in 3 % za »nimam izkušenj«. *Odgovori strokovnih delavcev se statistično pomembno razlikujejo. Hi-kvadrat je pomemben na ravni 0,05. Predmetni učitelji in svetovalni delavci menijo, da je uspešnost šole pri premagovanju omenjenih težav večja, kot to velja za preostale strokovne delavce.*

Pomanjkljiva motivacija za šolsko delo

Odgovori so zelo podobni kot v prejšnjem primeru. Odgovor »uspešno« je bil izbran v 53 %, »manj uspešno« v 37 %, »zelo uspešno« le v 6 %. Z »neuspešno« je odgovoril 1 % respondentov, 3 % pa s tem »nimajo izkušenj«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih posameznih skupin strokovnih delavcev.*

Slabše razumevanje slovenskega jezika (drugo jezikovno področje)

Odgovori »uspešno« (54 %) in »zelo uspešno« (9 %) skupaj znašajo 63 %. »Manj uspešno« ocenjujejo respondenti v 10 %, »neuspešno« pa komaj 1 %. Sorazmerno precejšen odstotek (26 %) jih je odgovorilo, da »nimajo izkušenj«. *Hi-kvadrat je pomemben na ravni 0,02. Predmetni učitelji in svetovalni delavci bolj pozitivno ocenjujejo uspešnost šole pri reševanju omenjenih težav kot drugi strokovni delavci.*

Pomanjkljive spodbude za šolsko delo

»Zelo uspešno« je odgovorilo le 5 % respondentov. Najvišji odstotek (59 %) se jih je odločilo za odgovor »uspešno«, »manj uspešno« se pojavlja v 29 % in »neuspešno« le v 1 %. 6 % respondentov pa je odgovorilo, da »nimajo izkušenj«. *Hi-kvadrat je pomemben na ravni 0,02. To pomeni, da so statistično pomembne razlike pri ocenjevanju uspešnosti šole s strani posameznih profilov strokovnih delavcev. Predmetni učitelji in svetovalni delavci bolj pozitivno ocenjujejo uspešnost šole kot preostali strokovni delavci.*

Hiperaktivno, nemirno vedenje

Pri tej skupini učencev menijo, da je odstotek »uspešnega« (47 %) in »zelo uspešnega« (3 %) reševanja nekoliko nižji kot v predhodnih primerih. Tudi odstotek tistih, ki menijo, da je reševanje težav »manj uspešno« (44 %) in »neuspešno« (3 %), je nekoliko višji, s tem, da »nima izkušenj« nekoliko manjši odstotek respondentov (3 %). *Hi-kvadrat kaže, da ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Socialna (eksistenčna) ogroženost

»Zelo uspešno« je 7 % odgovorov in »uspešno« 55 % – skupaj 62 %. Za odgovor »manj uspešno« se je odločilo 21 % respondentov in 2 % za odgovor »neuspešno«, 15 % jih je odgovorilo, da »nimajo izkušenj«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje

Za odgovor »uspešno« se je odločilo 41 % respondentov, kar je nekoliko nižji odstotek kot v že omenjenih primerih. 5 % jih meni, da »zelo uspešno« in 15 % »manj uspešno«. Odgovor

»neuspešno« je izbral le 1 % respondentov. Sorazmerno velik odstotek (38 %) jih je odgovorilo, da s tem »nimajo izkušenj«. *Hi-kvadrat je pomemben na ravni 0,03, kar kaže na statistično pomembne razlike pri ocenjevanju uspešnosti šole pri reševanju omenjenih težav.*

Na posamezna vprašanje je odgovorilo od 85 do 88 % respondentov celotnega vzorca. Iz primerjave odgovorov je razvidno, da so po mnenju strokovnih delavcev šole najbolj uspešne pri premagovanju težav pri skupini učencev s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (87 %). Sledijo učenci s splošno upočasnjem intelektualnim razvojem (vsota odgovorov »zelo uspešno« in »uspešno« je 70 %). S precej podobnim odstotkom si sledijo učenci s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo (64 %), s slabšim razumevanjem slovenskega jezika (63 %), s čustvenimi težavami (63 %), socialno ogroženi učenci (62 %) in učenci s pomanjkljivo motivacijo za delo (59 %).

Najmanj pa so šole po mnenju strokovnih delavcev uspešne pri učencih s hiperaktivnim vedenjem (50 %) in zaradi neustreznega poučevanja (46 %). V zadnjem primeru je treba upoštevati zelo visok odstotek odgovorov »nimam izkušenj« (38 %).

Rezultati so v marsičem podobni odgovorom strokovnih delavcev na vprašanje o lastni uspešnosti pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami (vpr. 86). Tudi v tem primeru se strokovni delavci čutijo najbolj uspešne pri učencih s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (82 %), sledijo učenci s pomanjkljivo motivacijo za šolsko delo in pomanjkljivimi učnimi navadami. Pomembnejša razlika se kaže le pri splošno upočasnjem razvoju; za te učence menijo, da so sami nekoliko manj uspešni, kot to velja za šolo. Pri preostalih vrstah učnih težav ni večjih razlik v oceni uspešnosti strokovnih delavcev in šole kot celote.

Rezultati se ujemajo z nekaterimi odgovori o individualnih in skupinskih oblikah pomoči. Tako učitelji navajajo, da med drugim potrebujejo manj pomoči pri delu z učenci, ki imajo specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja, in s tistimi, ki so deležni pomanjkljivih spodbud za šolsko delo.

Strokovni delavci tudi navajajo, da pri učencih s čustvenimi težavami, učencih, ki so hiperaktivni (nemirni) in pri učencih s splošno upočasnjem razvojem potrebujejo poleg druge pomoči tudi pomoč šolske svetovalne službe (vpr. 68). V teh primerih se čutijo tudi strokovno najmanj usposobljene. Prav tako menijo, da so pri obravnavi potrebni multidisciplinaren pristop, sodelovanje staršev, vrstnikov in drugih (vpr. 69).

Ali ste na splošno zadovoljni z utečeno prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli? (Vpr. 88)

Razredna stopnja

Strokovni delavci ocenjujejo, da so z utečeno prakso pomoči na razredni stopnji v 44 % »popolnoma zadovoljni«, 54 % se jih je odločilo za odgovor »samo delno zadovoljni«, zelo majhen

odstotek (2 %) jih »ni zadovoljnih«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih posameznih profilov strokovnih delavcev.*

Predmetna stopnja

Strokovnih delavcev, ki so »povsem zadovoljni« z utečeno prakso pomoči na predmetni stopnji, je precej manjši odstotek (24 %) kot s prakso na razredni stopnji. Večji pa je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da so s prakso pomoči na predmetni stopnji »delno zadovoljni« (70 %). Tistih, ki »niso zadovoljni«, je večji odstotek, ko gre za prakso pomoči na predmetni stopnji (6 %). *Ni statistično pomembnih razlik glede zadovoljstva s prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na razredni in predmetni stopnji pri različnih strokovnih delavcih na šoli.* Očitno so učenci in učitelji na razredni stopnji deležni več pomoči kot na predmetni stopnji osnovne šole, ki bi ji bilo treba v tem pogledu posvetiti večjo pozornost pri oblikovanju sistema pomoči.

Kakšno je pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami po vaši oceni razmerje med učnimi težavami, ki so prehodne narave, in učnimi težavami, ko bolj kot ne vztrajajo vso osnovno šolo? (Vpr. 89)

Splošno upočasnjjen intelektualni razvoj

Zelo visok odstotek (88 %) respondentov je odgovoril, da se učne težave v glavnem »vlečejo in vztrajajo vso OŠ«. Da so »prehodne«, jih meni le 2 %, 4 % respondentov pa meni, da jih je »polovica prehodnih in druga polovica tistih, ki vztrajajo«. Sorazmerno majhen odstotek (6 %) jih je odgovorilo, da »težko ocenijo«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja

35 % respondentov meni, da učne težave »vztrajajo vso OŠ«. Manjši je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da so učne težave »prehodne« (23 %). Največji pa je odstotek tistih, ki menijo, da je »enih in drugih približno polovica« (37 %). 5 % jih je odgovorilo, da to »težko ocenijo«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Čustvene težave

Pri tej skupini učencev največji odstotek meni, da so »prehodne« (47 %). Sledijo tisti 26 %, ki menijo, da je »enih in drugih približno polovica«. Samo 10 % pa jih meni, da se »vlečejo vso OŠ«. Sorazmerno višji je odstotek tistih, ki to »težko ocenijo« (17 %). *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljive učne in delovne navade

Najvišji odstotek (43 %) jih meni, da je »polovica prehodnih in polovica tistih, ki vztrajajo do konca OŠ«. Zelo blizu je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da se »vlečejo vso OŠ« (39 %). Sorazmerno majhen odstotek (14 %) je tistih, ki ocenjujejo, da so težave »prehodne«. Za odgovor »težko ocenim« se je odločilo le 4 % respondentov. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljiva motivacija za šolsko delo

Tudi v tem primeru je najvišji odstotek (40 %) tistih, ki menijo, da je »enih in drugih približno polovica«. Sledijo odgovori, da učne težave »vztrajajo vso OŠ« (28 %) ozir. so v glavnem »prehodne« (24 %). To »težko oceni« 8 % strokovnih delavcev. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Slabše razumevanje slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)

Da so učne težave v tem primeru »prehodne«, meni največji odstotek respondentov (34 %), 19 % jih ocenjuje, da se »vlečejo vso OŠ«, in v podobnem odstotku, da je »enih in drugih polovica« (18 %). Precej visok odstotek je tistih, ki so odgovorili, da to »težko ocenijo« (29 %). *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljive spodbude za šolsko delo

Da je »enih (prehodne) in drugih (vztrajajo) polovica«, meni najvišji odstotek respondentov (35 %). Sledijo odgovori, da »težave vztrajajo vso OŠ« (30 %), in 22 % jih meni, da so v »glavnem prehodne«. To »težko oceni« 13 % respondentov. *Hi-kvadrat je pomemben na ravni 0,02. Obstajajo statistično pomembne razlike v odgovorih posameznih profilov strokovnih delavcev (predmetni učitelji v svojih odgovorih odstopajo?!).*

Hiperaktivno, nemirno vedenje

Le 10 % jih meni, da so učne težave v tem primeru »prehodne«. Zelo visok odstotek (58 %) jih meni, da »vztrajajo vso OŠ«. Da je »polovica učnih težav prehodnih in polovica tistih, ki vztrajajo«, jih ocenjuje 25 % in 7 %, da to »težko ocenijo«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Socialna (eksistenčna) ogroženost

33 % jih meni, da učne težave »vztrajajo celo OŠ«, 11 % jih meni, da so »prehodne«, in 18 %, da je »polovica enih in polovica drugih«. Zelo visok odstotek (38 %) jih je odgovorilo, da to »težko ocenijo«. *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje

Največ (33 %) jih meni, da so v tem primeru učne težave »prehodne«. Zelo majhen odstotek (7 %) jih meni, da »vztrajajo vso OŠ«. Da je »polovica enih in drugih«, jih ocenjuje 10 %. Izjemno visok pa je odstotek tistih, ki to »težko ocenijo« (50 %). *Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.*

Na posamezna vprašanja je odgovorilo 92 do 93 % respondentov celotnega vzorca. Iz primerjave odgovorov je razvidno, da največji odstotek strokovnih delavcev meni, da se učne težave pri skupini učencev z upočasnjem intelektualnim razvojem vlečejo in vztrajajo vso leto OŠ (88 %). Sledijo učenci hiperaktivnega vedenja (58 %), s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (35 %), zaradi socialne ogroženosti (33 %) – pri tem je treba upoštevati, da je 38 % strokovnih delavcev odgovorilo, da to težko ocenijo, in učenci s slabšim razumevanjem slovenskega jezika (30 %) – da so učne težave v tem primeru prehodne, jih meni največji odstotek (34 %), 19 % jih ocenjuje, da se vlečejo vso OŠ, in v podobnem od-

stotku, da je enih in drugih polovica, precej visok odstotek je tistih, ki so odgovorili, da to težko ocenijo (29 %).

ZAKLJUČKI:

1. Rezultati kažejo, da so **šole** po mnenju strokovnih delavcev najbolj uspešne **pri premagovanju težav pri skupini učencev s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja**. Sledijo učenci s splošno upočasnjanim intelektualnim razvojem. Z manjšim, vendar precej podobnim odstotkom si sledijo učenci s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo, s slabšim razumevanjem slovenskega jezika, s čustvenimi težavami, socialno ogroženi učenci in učenci s pomanjkljivo motivacijo.
2. Pomemben pa je podatek, da so šole po mnenju strokovnih delavcev **najmanj uspešne pri učencih s hiperaktivnim vedenjem** in težavami zaradi neustreznega poučevanja. Rezultati so v marsičem podobni odgovorom strokovnih delavcev na vprašanje o lastni uspešnosti pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami.
3. Z raziskavo smo skušali preveriti, ali se posamezni profili strokovnih delavcev na šoli pomembno razlikujejo v oceni uspešnosti šol pri reševanju problematike učencev z različnimi učnimi težavami. Rezultati kažejo, da med strokovnimi delavci ni pomembnih razlik glede ocene uspešnosti pri premagovanju težav pri naslednjih skupinah učencev: splošno upočasnen intelektualni razvoj, specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja, čustvene težave, pomanjkljiva motivacija za šolsko delo, hiperaktivno vedenje in socialna ogroženost.
4. Statistično pomembne razlike v oceni uspešnosti šol pa so dobljene pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, slabšem razumevanju slovenskega jezika (drugo jezikovno področje), pomanjkljivih spodbudah za šolsko delo in pomanjkljivem ali neustreznem poučevanju. V omenjenih primerih so **predmetni učitelji in svetovalni delavci bolj pozitivno ocenjevali uspešnost šole** kot drugi strokovni delavci.
5. Pomemben je tudi podatek, da so **strokovni delavci na razredni stopnji bolj zadovoljni z utečeno prakso nudenja pomoči** učencem z učnimi težavami, kot to velja za strokovne delavce na predmetni stopnji.

PREDLOGI:



Če sklenemo, lahko ugotovimo, da bi bilo za preseganje omenjenih težav strokovnih delavcev treba v njihovo usposabljanje uvesti nekatere oblike pomoči, kot je razvijanje metakognitivnih in samouravnalnih strategij ter samoučinkovitosti pri učencih z učnimi težavami. Za večjo učinkovitost omenjenih pomoči je pomembno, da se kolikor je mogoče izvajajo v obliki metakurikuluma, tj. znotraj samega procesa poučevanja predmetov (Tancig, 2002; Tancig, 2004). Pri tem naj bi bil poudarek na skupinskem in ne na individualnem delu. Tudi nekatere metaraziskave pomoči učencem z učnimi težavami kažejo, da imajo največji učinek oblike pomoči, ki poudarjajo kognitivne strategije in se izvajajo v majhnih skupinah učencev (Swanson, Hoskyn, 1998). To velja za razredno in predmetno stopnjo.



Drugi predlog za preseganje obstoječega stanja in doseganje večje učinkovitosti pomoči je v sistematičnem razvijanju timskega dela. Strokovni delavci so navajali organizacijske težave in odsotnost timskega pristopa na vrhu težav in ovir na področju dela z učenci z učnimi težavami. To pa pomeni, da bi bilo treba strokovne delavce usposobiti za timsko delo na šoli, ki bi morala zagotoviti redne timske sestanke, ki morajo biti sestavni dela obveznosti strokovnih delavcev. Tudi v viziji šole bi moralo biti timsko delo eden od pomembnih ciljev in vrednot.



Tudi timsko delo se je v kompetenčni analizi bolonjske prenove študijskih programov na Pedagoški fakulteti pokazalo kot tisto, ki je v programih nizko doseženo in visoko zaželeno (Tancig, 2006; Razdevšek Pučko, Rugelj, 2006). Tako je bolonjska prenova študijskih programov pred pomembno nalogo razvijanja znanj in spretnosti izgradnje tima in timskega dela na šoli.

LITERATURA

- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig, T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, str. 30–44.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 3, 277–321
- Tancig, S. (2002). Sodobni kognitivni pristopi k oblikovanju programov. *Defektol. slov. (Ljubl.)*, december 2002, letn. 10, št. 3, str. 49–54.
- Tancig, S. (2004) Razvoj metakognicije – naučiti se učiti. V: M. Kavkler, N. Končnik (ur.). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 45–50.

Tancig, S. (2006). Analiza pridobljenih in zaželenih kompetenc študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike. V: S. Tancig, T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, str. 125–149.

OVIRE IN TEŽAVE PRI REŠEVANJU UČNIH TEŽAV

Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič

V tem delu raziskave nas je zanimalo, s katerimi težavami in ovirami na področju reševanja učnih težav se srečujejo **strokovni delavci** pa tudi sami **učenci** in njihovi **starši**. Strokovne delavce smo povprašali glede njihove strokovne usposobljenosti za nudenje pomoči, ko pri učencu nastopijo učne težave, glede njihovih pričakovanj do staršev, šolske svetovalne službe in strokovnjakov iz zunanjih ustanov, nanje smo se obrnili z vprašanjem o strokovni doktrini, minimalnih standardov znanja idr.; starše o njihovi kompetenci pomagati otroku pri učenju, o njihovih pričakovanjih do šole, zanimala nas je njihova ocena o pričakovanjih šole do staršev, njihovo mnenje glede obremenjenosti otrok z delom za šolo doma, glede otrokovega razumevanja navodil za domačo nalogo, vprašali smo jih še, kaj bi potrebovali, da bi pri nudenju pomoči otroku bili uspešnejši idr.; učence pa smo povprašali, kako občutijo prizadevanje posameznikov, ki jim pomagajo, in kaj več bi sami potrebovali, da bi lažje in bolje reševali težave pri učenju.

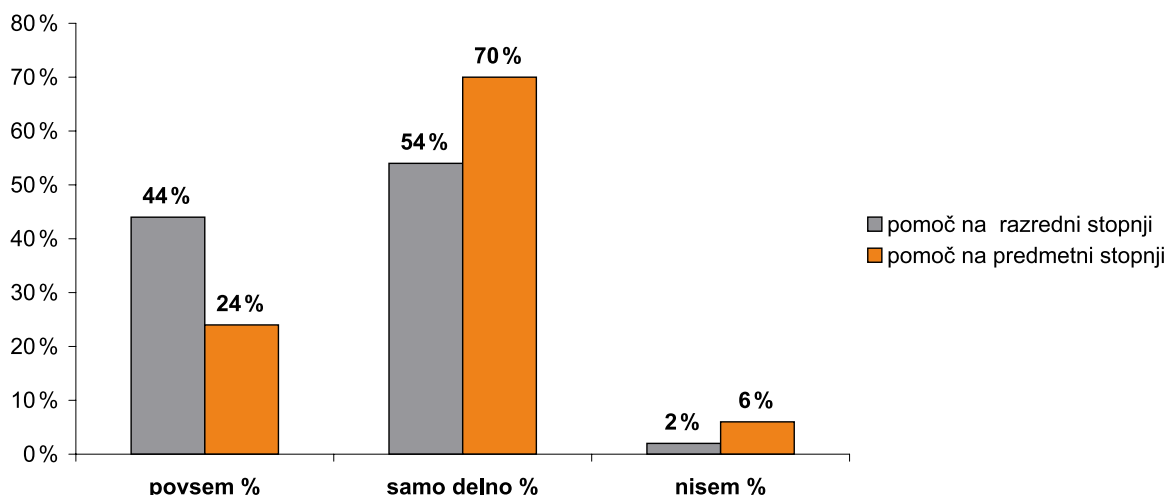
ODGOVORI STROKOVNIH DELAVCEV

Splošna ocena

Ali ste na splošno zadovoljni z utečeno prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na vaši osnovni šoli? (vpr. 88)

Strokovni delavci so ocenjevali utečeno prakso pomoči posebej za razredno in posebej za predmetno stopnjo. Od 1139 anketiranih je na vprašanje odgovorila le dobra polovica anketiranih za razredno (57 %) in le malo več za predmetno stopnjo (60 %). Kot kažejo rezultati (gl. Graf 15), so strokovni delavci **bolj zadovoljni z utečeno prakso pomoči učencem z učnimi težavami na razredni stopnji** kot pa na predmetni stopnji. Med skupinami strokovnih delavcev ni statistično pomembnih razlik.

Graf 15. Zadovoljstvo z utečeno prakso pomoči na razredni in predmetni stopnji



Če ste z utečeno prakso pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli zadovoljni »samo delno« ali če »niste zadovoljni«, odgovorite, zakaj. (vpr. 90)

33 % vseh anketiranih je »povsem« zadovoljnih z utečeno prakso pomoči, 44 % vseh anketiranih je to oceno izbralo za razredno in 24 % za predmetno stopnjo. Preostali (dve tretjini vprašanih) pa so z utečeno prakso »samo delno zadovoljni« ali pa »nezadovoljni«. Le-ti so odgovarjali tako, da so lahko izbrali več odgovorov. V povprečju je vsak izbral tri odgovore. Odstotek prikazuje delež strokovnih delavcev, ki so izbrali posamezno trditev (oviro), med vsemi strokovnimi delavci, ki so odgovarjali na to vprašanje. Med skupinami strokovnih delavcev ni statistično pomembnih razlik.

Iz rezultatov (gl. *Tabela 16*) je razvidno, da **šolski strokovni delavci pri delu z učenci z učnimi težavami najbolj pogrešajo strokovno sodelovanje**: timski pristop na šoli (41 %) in strokovno podporo (supervizija, svetovanje, publiciranje strokovne literature, izdajanje strokovnih pripomočkov in usposabljanje zanje ipd.) zunanjih ustanov (38 %). Dobra tretjina odgovorov (34 %) se nanaša na nezadostno strokovno usposobljenost strokovnih delavcev za pomoč učencem z učnimi težavami. Naslednji najpogostejši odgovori, vendar je to spet le po dobra četrtina vseh odgovorov (27 %), so: odsotnost načrtnosti in sistematičnosti pri delu na tem področju, namenjanje premalo časa temu področju in slaba koordiniranost individualnih projektov pomoči. Slaba četrtina odgovorov (24 %) govori o premajhni strokovni podpori na šoli (ustrezna strokovna literatura v šolski knjižnici, možnost nakupa ustreznih strokovnih pripomočkov, izmenjava strokovnih mnenj in izkušenj s kolegi, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ipd.). In še nekaj manj (21 %) o nezadovoljivih prostorskih pogojih za individualno delo in delo v manjši skupini. Redke so pritožbe, da se k nudenju pomoči učencem z učnimi težavami pristopa prepozno, da je delo z učenci z učnimi težavami preslabo ovrednoteno in še redkeje se vprašani pritožujejo nad tem, da se na tem po-

dročju na njihovi šoli pristopa premalo strokovno, da je pri tem delu premalo upoštevana njihova strokovna avtonomija ali da morajo opravljati to delo, čeprav ga sami ne vidijo med svojimi delovnimi obveznostmi.

Tabela 16. Ovire na področju dela z učenci z učnimi težavami

Ovire	%
na šoli pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami pristopamo premalo sodelovalno (timsko)	41
pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami pogrešam več strokovne podpore zunanjih ustanov (supervizija, svetovanje, publiciranje strokovne literature, izdajanje strokovnih pripomočkov in usposabljanje zanje ipd.)	38
sam/a sem za nudenje pomoči učencem z učnimi težavami premalo strokovno usposobljen/a	34
na šoli na področju pomoči učencem z učnimi težavami pristopamo premalo načrtno in sistematično	27
v organizaciji življenja in dela šole je delo z učenci z učnimi težavami premalo upoštevano in se mu namenja premalo časa	27
pogrešam boljšo koordinacijo v projektu nudenja pomoči učencu z učnimi težavami	27
pri nudenju strokovne pomoči učencem z učnimi težavami pogrešam več strokovne podpore na šoli (ustrezno strokovno literaturo v šolski knjižnici, možnost nakupa ustreznih strokovnih pripomočkov, izmenjavo strokovnih mnenj in izkušenj s kolegi, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ipd.)	24
slabi prostorski pogoji za individualno delo in delo v manjših skupinah	21
na šoli se pomoč učencu z učnimi težavami običajno začenja nuditi prepozno	14
za opravljanje pomoči učencem z učnimi težavami sem preslabo vrednoten/a	13
na šoli pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami pristopamo premalo strokovno	8
na področju dela z učenci z učnimi težavami sem premalo avtonomen/na	5
v svoji delovni obveznosti ne vidim te naloge, a jo moram vseeno opravljati	3

Ovire in težave pri posameznih oblikah pomoči

Katere ovire in težave opazate pri posameznih oblikah pomoči?

(vpr. 91)

Strokovni delavci so odgovarjali na vprašanje, katere ovire in težave opazajo pri posameznih oblikah pomoči, in sicer: med poukom v učilnici; med poukom zunaj učilnice; pri dopolnilnem pouku; pri urah individualne in skupinske oblike pomoči (0,5 ur tedensko na

oddelek, vključno s posebej nadarjenimi učenci); pri drugih urah individualne in skupinske oblike pomoči, ki jih koordinira in izvaja šolska svetovalna služba; pri sodelovanju z zunanjimi ustanovami. Pri vsaki obliki so lahko izbrali enega ali več odgovorov: »učence je težko motivirati«; »premalo sem strokovno usposobljen/a za prilagajanje tem učencem«; »organizacijske težave (premalo časa, preobremenjenost, usklajevanje urnikov, ljudi ipd.)«; »premalo sprotne strokovne podpore (na šoli oziroma od zunanjih institucij)«; »nimam izkušenj«; »imam samo dobre izkušnje«. Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 96 % vseh anketiranih strokovnih delavcev.

Med poukom v učilnici

Pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami med poukom v učilnici¹⁷ najpogosteje navajajo **organizacijske težave (44 %)** in **težave z motiviranjem učencev (37 %)**.

Med poukom zunaj učilnice

Organizacijske težave so (sicer v manjšem deležu) najpogostejša težava (**27 %**) tudi pri nudenju pomoči med poukom zunaj učilnice (po podatkih te raziskave pri pouku zunaj učilnice prevladuje individualna oblika pomoči, sledi ji delo v manjši skupini, oboje izvajata pretežno mobilni specialni pedagog in svetovalni delavec, zelo redko pa učitelj). **Težav z motiviranjem učencev je tu manj (12 %), kar slaba tretjina (31 %) pa s to obliko sploh nima izkušenj.** Med obema oblikama pomoči v času pouka je razlika tudi v deležu odgovorov »imam samo dobre izkušnje«: pri oblikah pomoči v času pouka v učilnici je delež med vsemi oblikami najnižji (13 %), pri oblikah pomoči v času pouka zunaj učilnice pa ima **»samo dobre izkušnje« kar četrtina (25 %) anketiranih.**

Pri dopolnilnem pouku

Pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami **pri DP ima kar 40 % strokovnih delavcev »samo dobre izkušnje«.** Ta ocena je med vsemi oblikami pomoči najvišja prav pri DP. Sledi jo mu »posebne ure individualne in skupinske pomoči« (32 %), »med poukom zunaj učilnice« (25 %) in »druge ure individualne in skupinske oblike pomoči (koordinira ali tudi izvaja jih ŠSS)« (24 %). Sicer pa se med najpogostejšimi težavami tudi pri DP pojavljajo **težave z motiviranjem učenca (21 %) in organizacijske težave (19 %).**

¹⁷ Po podatkih te raziskave (vpr. 45, 46, 47 in 48) pomoč med poukom v učilnici izvaja pretežno učitelj v obliki prilagojenega dela sam brez pomoči sodelavca, npr. učitelja OPB, svetovalnega delavca, mobilnega specialnega pedagoga idr., tako da prilagaja razlago, načine utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, učno okolje, učno gradivo, omogoča in z učencem vadi uporabo primernih učnih pripomočkov.

Pri urah individualne in skupinske pomoči

Pri nujenju pomoči v okviru posebnih ur *individualna in skupinska pomoč* visok delež, tj. **40 %, nima izkušenj**, kot že rečeno, pa ima razmeroma visok delež (32 %) samo dobre izkušnje. Med ovirami so tudi pri tej obliki pomoči najpogostejše **organizacijske težave** (21 %). In podobno kot pri »drugih urah individualne in skupinske pomoči« tudi pri tej obliki pomoči **ni težav z motiviranjem učenca**.¹⁸

Druge/dodatne ure individualne in skupinske pomoči

Pri nujenju pomoči v okviru drugih/dodatnih ur individualne in skupinske pomoči¹⁹ prav tako visok delež, **dobra polovica (51 %), nima izkušenj**, slaba četrtnina odgovorov (24 %) pa govori o »samo dobrih izkušnjah« in 18 % o organizacijskih težavah. Tudi pri tej obliki **ni težav z motiviranjem učenca**.

Sodelovanje z zunanjimi ustanovami

Glede pomoči s strani zunanjih ustanov strokovni delavci **v več kot polovici primerov (52 %) »nimajo izkušenj«** (tako je odgovorilo **71 % vseh učiteljev PS**, v enakem deležu **učitelji PB, 53 % vseh učiteljev RS**, 29 % vseh vodstvenih delavcev in najmanj, 12 %, vseh SD); 17 % jih navaja, da imajo z zunanjimi strokovnimi ustanovami »samo dobre izkušnje« (tako meni 35 % vseh SD, 24 % vseh VD, 16 % vseh učiteljev RS, 11 % vseh učiteljev PS in 8 % vseh učiteljev PB); 18 % jih navaja »premajhno sprotno strokovno podporo« s strani zunanje ustanove (tako meni 32 % vseh SD in 31 % vseh VD, 16 % vseh učiteljev RS in po 9 % vseh učiteljev PS in vseh učiteljev PB); 10 % navaja organizacijske težave (tako meni 16 % vseh SD, po 12 % vseh VD in vseh učiteljev RS, 9 % vseh učiteljev PB in 7 % vseh učiteljev PS).

Strokovna usposobljenost

Med razlogi za nezadovoljstvo ali delno zadovoljstvo z utečeno prakso na področju dela z učenci z učnimi težavami strokovni delavci na tretjem mestu vidijo nezadostno lastno strokovno usposobljenost (na prvem mestu premalo sodelovalnega, timskega pristopa in na drugem premalo strokovne podpore zunanjih ustanov). Delež je relativno visok: **dobra tretjina (34 %) strokovnih delavcev meni, da za delo z učenci z učnimi težavami niso zadosti strokovno usposobljeni**. Ko strokovni delavci štejejo ovire pri posameznih oblikah po-

¹⁸ Po podatkih te raziskave (vpr. 64) ure individualne in skupinske pomoči najpogosteje izvajata mobilni specialni pedagog (46 %) in učitelj, ki poučuje predmet, pri katerem ima učenec težave (44 %), sledi jima šolski svetovalni delavec, v primerjavi s prvima dvema s precej nižjim deležem odgovorov »skoraj vedno« (13 %) in visokim deležem »pogosto« (29 %).

¹⁹ Pri tej obliki pomoči gre za druge oblike dodatnega individualnega in skupinskega dela z učenci z učnimi težavami, ki jih koordinira in največkrat tudi izvaja šolska svetovalna služba. Po podatkih te raziskave (vpr. 68 in 69) vprašani učitelji ocenjujejo, da pomoč ŠSS najbolj potrebuje pri delu z učenci s čustvenimi težavami in pa hiperaktivnimi, nemirnimi učenci.

moči, strokovna usposobljenost še toliko bolj ne sodi mednje. Pri vseh oblikah pomoči se v splošnem čutijo dovolj strokovno usposobljeni, še v največjem deležu se ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni pri delu z učenci med poukom v učilnici (10 %).

Kakšna je po vašem mnenju vaša strokovna usposobljenost za nudenje pomoči posameznim vrstam učnih težav oziroma skupinam učencev z učnimi težavami? (vpr. 92)

V povprečju je na to vprašanje odgovorilo 92 % vseh anketiranih. Za vsako vrsto oziroma skupino težav so lahko izbrali samo en odgovor: »sem dobro strokovno usposobljen« (SU) ali »potrebujem dodatno strokovno usposabljanje in si ga želim« (DSU+) ali »potreboval bi dodatno usposabljanje, vendar si tega ne želim, ker to ni moje področje dela« (DSU-).

Tabela 17. Strokovna usposobljenost za posamezno vrsto učnih težav

Vrsta učnih težav	SU %	DSU+ %	DSU- %
splošno upočasneni intelektualni razvoj	26	61	13
specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja	40	53	7
čustvene težave	19	71	10
pomanjkljive učne in delovne navade	54	43	3
pomanjkljiva motivacija za šolsko delo	49	49	2
slabše razumevanje slovenskega jezika	40	34	26
pomanjkljive spodbude za šolsko delo	43	52	5
hiperaktivno, nemirno vedenje	13	78	9
socialna (eksistenčna) ogroženost	15	53	32
pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje	49	36	15

Najmanj strokovno usposobljene se čutijo za težave, povezane s hiperaktivnim, nemirnim vedenjem in za čustvene težave. Za ti dve vrsti težav se najpogosteje želijo dodatno strokovno usposablјati. Tudi za težave, povezane s socialno (eksistenčno) ogroženostjo se najbolj pogosto čutijo ne dovolj strokovno usposobljeni, vendar pa si prav za to področje dodatnega strokovnega usposablјanja najmanj želijo, ker menijo, da to ni njihovo delovno področje. Tovrstna ocena izstopa samo še v zvezi z učnimi težavami, ki so povezane z učenčevim slabšim razumevanjem slovenskega jezika.

Če bi lahko izbirali temo izobraževanja oziroma dodatnega strokovnega usposablјanja, kako bi se na podlagi svojih aktualnih potreb odločili? (vpr. 93)

Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 92 % vseh anketiranih. Odgovarjali so tako, da so vsaki od devetih tem pripisali rang 1–9, pri čemer 1 pomeni »najbolj potreben«. Isti rang so lahko pripisali več temam. R1 (rang 1) in R2 (rang 2) sta bila najpogosteje pripisana na-

slednjim temam: »učinkovite oblike pomoči« (72 %), »učinkovite oblike poučevanja« (65 %), »kako prepoznati vzroke učnih težav« (57 %) in »kako preverjati in ocenjevati znanje učencev z učnimi težavami« (55 %).

Tabela 18. Teme potrebnega dodatnega strokovnega usposabljanja

Tema dodatnega strokovnega usposabljanja	R1 – R4 %	R5 %	R6 – R9 %
učinkovite oblike pomoči UUT	89	4	7
učinkovite oblike poučevanja UUT	85	6	8
kako prepoznati vzroke učnih težav	80	10	10
kako motivirati UUT za šolsko delo	77	10	13
kako preverjati in ocenjevati znanje UUT	75	8	17
učinkovite oblike sodelovanja s starši UUT	67	13	20
kako odkriti UUT	63	13	24
timsko delo	61	13	26

Vse izbrane teme so vsekakor pereče, to potrjujejo zgornji rezultati. Ko jih je treba prednostno razvrstiti, je zanimivo, da »timsko delo«, ki ga sicer vidijo kot najpomembnejšo oviro (gl. *Tabela 16*, str. 191), razvrščajo najnižje. Lahko bi sklepali, da izvajanje timskega dela ni samo stvar strokovne usposobljenosti šolskih delavcev, temveč tudi vodenja in organizacije šole. Dodatno strokovno usposabljanje glede učinkovitih oblik poučevanja pa razvrščajo najvišje (skupaj z učinkovitimi oblikami pomoči), čeprav to področje hkrati prištevajo med tista tri področja (poleg pomanjkljivih učnih in delovnih navad ter pomanjkljive motivacije za šolsko delo), za katera se najpogosteje čutijo dobro strokovno usposobljeni, in prav zanj najmanj pogosto izrekajo, da potrebujejo dodatno strokovno usposabljanje (36 %) (gl. *Tabela 17*).

Minimalni standardi znanja

Ali se strinjate, da so za uspešno delo z učenci z učnimi težavami zelo pomembni dobro opredeljeni minimalni standardi znanja?

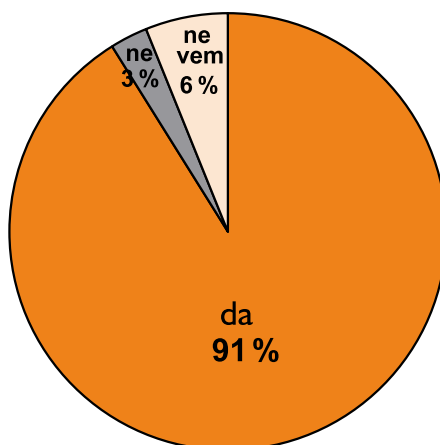
(vpr. 94)

Na vprašanje ni odgovorilo le 7 % vseh anketiranih. 91 % vprašanih se strinja s trditvijo, da so za uspešno delo z učenci z učnimi težavami zelo pomembni dobro opredeljeni minimalni standardi znanja oziroma minimalne učne norme.²⁰ **Minimalne učne norme pozna dobra polovica, tj. 58 % strokovnih delavcev**, od tega je 9 % takih, ki jih poznajo, vendar jih pri svojem delu ne uporabljajo. *Razlike med skupinami so blizu meje pomembnosti ($p = 0,07$).*

²⁰ V kurikularni prenovi v drugi polovici devetdesetih so bili v prenovljene učne načrte sistematično vpeljeni t. i. minimalni standardi znanja, ki so zamenjali prejšnjo obliko predpisanega minimalnega znanja, t. i. minimalne učne norme. Prenovljeni učni načrti so bili v času raziskave (aplikacije vprašalnikov) šele na začetku vpeljevanja v osnovno šolo.

Rezultati nakazujejo, da bi minimalne učne norme nemara utegnili poznati, a ne uporabljati, v večjem deležu svetovalni delavci in predmetni učitelji. Minimalne učne norme pozna 64 % vseh anketiranih svetovalnih delavcev in 61 % vseh anketiranih razrednih učiteljev. Od predmetnih učiteljev jih pozna 54 %, od učiteljev PB 51 % in od vodstvenih delavcev 48 %. 38 % ne pozna minimalnih učnih norm, od tega 9 % jih tudi ne pogreša, medtem ko bi jih ostali želeli spoznati, ker jih pogrešajo.

Graf 16. Pomen dobro opredeljenih minimalnih standardov znanja



Z minimalnimi standardi znanja v prenovljenih učnih načrtih za devetletko ni seznanjena niti polovica, tj. komaj 48 % vseh anketiranih strokovnih delavcev, od tega jih samo 17 % ocenjuje, da so »zelo dobro zapisani in zato zelo uporabni«, 23 % jih meni, da so »dobro zapisani samo pri nekaterih učnih predmetih« in 8 %, da je njihov zapis treba izboljšati, da bi lahko bili uporabni za prakso. Minimalne standarde znanja v novih učnih načrtih najbolj poznajo razredni učitelji (60 %), sledijo predmetni učitelji (52 %), svetovalni delavci (50 %), najmanj jih poznajo učitelji PB (42 %).

Obstoječa strokovna doktrina na področju učnih težav

Ali ste zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino na področju dela z učenci z učnimi težavami? (vpr. 104)

Na vprašanje je odgovorilo 88 % vseh anketiranih strokovnih delavcev. **Dobra tretjina strokovnih delavcev (34 %) strokovne doktrine ne pozna dovolj.** Največ je takih med učitelji PB (44 %) in najmanj med svetovalnimi delavci (29 %). 45 % jih meni, da pogrešajo bolj jasno strokovno doktrino. 13 % jih ocenjuje, da je zelo pomanjkljiva in neizdelana. *Razlike med skupinami so blizu meje statistične pomembnosti ($p = 0,07$): jasno strokovno doktrino bolj pogrešajo učitelji PB, z njo so manj kot drugi zadovoljni šolski svetovalni delavci, pomanjkljivosti ji najmanj očitajo vodstveni delavci.* **Samo 7 % anketiranih pa je z obstoječo strokovno doktrino v celoti zadovoljnih.**

ODGOVORI STARŠEV

Ali je vaš otrok po vašem mnenju doma preveč obremenjen z delom za šolo? (vpr. 26)

Ena od možnih ovir na področju reševanja in preprečevanja učnih težav, še posebej pri učencih, pri katerih je doma pričakovati manj podpore, spodbude, pomoči, je preobremenjenost učencev z delom za šolo doma. Na vprašanje nista odgovorila samo dva starša, kar pomeni, da je nanj odgovorilo 99 % vseh anketiranih staršev. V oceni glede obremenjenosti učencev z učnimi težavami za šolo doma so njihovi starši precej deljenega mnenja: 46 % jih meni, da njihovi otroci doma niso preveč obremenjeni z delom za šolo, 40 % pa nasprotno, da so preveč obremenjeni. 12 % staršev je odgovorilo z odgovorom »ne vem« (preostala 2 % staršev pa z »drugo«). V oceni o preobremenjenosti njihovih otrok z delom za šolo doma so »strožji« starši z najnižjo izobrazbo: medtem ko 45 % staršev s poklicno šolo in 47 % staršev s srednjo šolo meni, da so otroci doma z delom za šolo preveč obremenjeni, tako meni samo 31 % staršev z najnižjo izobrazbo. In razlika je prav tako tudi pri odgovoru »ne, niso preobremenjeni«: več staršev z najnižjo izobrazbo meni, da njihovi otroci doma niso preobremenjeni z delom za šolo (58 %) za razliko od staršev s poklicno šolo (44 %) ter srednjo in več (41 %).

Ali se vašemu otroku dogaja, da v šoli ni natančno razumel, kaj zahteva domača naloga? (vpr. 29).

Ena od možnih ovir utegne biti tudi učenčevo nerazumevanje navodil za domačo nalogo. Na vprašanje je odgovorilo 99 % vseh anketiranih staršev. 13 % staršev ocenjuje, da se to njihovemu otroku dogaja »zelo pogosto«, 43 % »pogosto«, 37 % »redko«, le 3 % pa da »nikoli«. Razlike med starši glede na stopnjo izobrazbe niso statistično pomembne.

Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje? (vpr. 27)

Tudi na to vprašanje so odgovorili skoraj vsi anketirani starši (97 %). **70 % vseh staršev meni, da šola od njih preveč pričakuje** (40 % jih meni, da se od staršev preveč pričakuje samo v primeru, ko ima otrok težave pri učenju, 30 % pa jih ocenjuje, da šola od staršev na splošno pričakuje preveč, ne samo takrat, ko pri učenju nastopijo težave). Samo 19 % jih meni, da pričakovanja šole do staršev niso prevelika, 10 % pa je odgovorila z odgovorom »ne vem«. Razlike med starši glede na stopnjo izobrazbe niso statistično pomembne.

Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili boljše usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku s težavami pri učenju? (vpr. 30)

Starše smo vprašali še, kaj bi oni sami potrebovali, da bi bili boljše opremljeni za pomoč otroku pri učenju oziroma učnih težavah. Na vprašanje je odgovorilo 91 % vseh anketiranih staršev. Izbrali so lahko več odgovorov.

Tabela 19. Potrebe staršev, da bi bili bolje opremljeni za pomoč otroku pri učnih težavah

Česa bi starši potrebovali več	%
več konkretnih navodil, kako otroku pomagati	64
večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij	30
več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole	30
več predavanj in delavnic o težavah pri učenju in načinih pomoči	29
več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi	20
več literature (brošur, letakov ipd.) o posameznih vrstah učnih težav	18
večjo razpoložljivost šolske svetovalne službe za pogovor in izmenjavo informacij	10

Starši si najbolj želijo več konkretnih navodil za pomoč otroku pri učnih težavah (64 %). Ta odgovor izstopa. Preostali odgovori pa kažejo, da so starši v oceni, kaj bi potrebovali, da bi znali bolje pomagati otroku pri učnih težavah, manj enotni oziroma so njihove potrebe zelo različne. Po slaba tretjina staršev meni, da bi potrebovali večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij, več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole ter več predavanj in delavnic o težavah pri učenju ter načinih pomoči. Manj pogosto pa navajajo potrebo po dodatnih možnostih za izmenjavo izkušenj s starši otrok s podobnimi problemi (20 %), po dodatni literaturi o posameznih vrstah učnih težav in še manj pogosto po večji razpoložljivosti šolske svetovalne službe. Ali so s slednjimi viri (po)mogi dobro opremljeni, ali pa imajo manj (dobrih) izkušenj, da bi od njih lahko pričakovali koristi zase (boljšo opremljenost za pomoč svojemu otroku pri učnih težavah)? Če pogledamo odgovore po skupinah staršev glede na stopnjo izobrazbe, ugotovimo naslednje: starši z najnižjo izobrazbo (osnovno šolo in manj) med vsemi starši najmanj pogosto navajajo, da bi potrebovali večjo razpoložljivost šolske svetovalne službe (15 %) v primerjavi s starši s poklicno izobrazbo (26 %) in s kar 59 % staršev s srednjo šolo in več. Podobno je razmerje tudi glede potrebe po literaturi (19 % v primerjavi s 40 % in 41 %). Opazna je tudi razlika glede potrebe po predavanjih in delavnicah: to potrebo najbolj čutijo najbolj izobraženi starši (45 %) v primerjavi s starši s poklicno izobrazbo (29 %) in starši z osnovno šolo in manj (26 %). Izmenjave izkušenj s starši otrok s podobnimi problemi pa si še najbolj želijo starši s poklicno izobrazbo (42 %) za razliko od staršev s srednjo šolo in več (32 %) ter staršev z najnižjo izobrazbo (26 %).

ODGOVORI UČENCEV

Kako si po tvojem občutku posamezni ljudje prizadevajo pri reševanju tvojih učnih težav? (vpr. 22).

Učence z učnimi težavami (učenci s predmetne stopnje) smo povprašali, kako občutijo prizadevanje posameznih strokovnjakov (od učitelja do inštruktorja), ki jim nudijo pomoč pri

učnih težavah. Učenci so njihovo prizadevanje ocenjevali z »zelo«, »srednje« in »malo«. Če pa s strokovnjakom še niso imeli izkušnje, so izbrali »nimam izkušenj«.

Poglejmo najprej, s katerimi strokovnjaki učenci z učnimi težavami najpogosteje nimajo izkušenj. Od 260 učencev z učnimi težavami, ki so se opredeljevali glede razrednikovega prizadevanja, jih samo 5 % nima izkušnje, da bi jim pomagal razrednik in podobno nizek rezultat je v zvezi s predmetnim učiteljem (8 %). **Razrednik in predmetni učitelj potemtakem učencem najpogosteje in praviloma pomagata.** Precej drugače pa je z vsemi drugimi: **kar 40 % učencev z učnimi težavami nima izkušenj s šolsko svetovalno službo** (med njimi je največ takih, ki niso nikoli napredovali z negativno oceno, sledijo učenci, ki so napredovali enkrat in najmanj je tistih, ki so napredovali dvakrat; *med njimi je več deklic kot dečkov: slaba polovica deklic in dobra tretjina dečkov*), 59 % s specialnim pedagogom (med njimi je več deklic kot dečkov: dobri dve tretjini deklic in slaba polovica dečkov)²¹, prav toliko z inštruktorjem, 69 % s strokovnjaki iz svetovalnega centra, 71 % z ravnateljem in prav toliko z zdravnikom, 76 % z ravnateljevim pomočnikom in prav toliko tudi ne s strokovnjaki iz centra za socialno delo. Ti rezultati bi lahko kazali na to, da razrednik in predmetni učitelj učencem z učnimi težavami pomagata tako uspešno, da drugi strokovnjaki niso potrebni v večji meri. Lahko pa kažejo tudi na slabše razvito in dostopno šolsko mrežo pomoči. Po našem mnenju je še posebej zaskrbljujoč podatek, ki se nanaša na šolsko svetovalno službo. Da gre prej za slabše razvito in dostopno šolsko mrežo pomoči, bi lahko sklepali, če te podatke povežemo s podatkom o tem, da v sam vrh težav in ovir na področju dela z učenci z učnimi težavami sodijo organizacijske težave in odsotnost timskega pristopa. In končno še s podatkom, da ima kar 41 % učencev z učnimi težavami izkušnje z inštruktorjem (med njimi je največ učencev, ki so dvakrat napredovali z negativno oceno, sledijo učenci, ki so napredovali enkrat, najmanj pa je takih, ki niso nikoli napredovali). Razmeroma visok delež učencev, ki jim pomagajo inštruktorji, kaže na njihovo dodatno potrebo po pomoči, ki je učitelj in šolska mreža ne zadovoljita.

In kako izvajalce pomoči učenci razvrščajo po prizadevnosti? Najbolj visoko (»zelo si prizadeva« in »srednje si prizadeva«) sta ocenjena **razrednik** (85 %) in **predmetni učitelj** (74 %). Z obema imajo učenci z učnimi težavami tudi največ izkušenj. In pri obeh je zanemarljivo malo neodgovorjenih primerov. Med preostalimi je najvišje ocenjena šolska svetovalna služba (47 %), s katero pa razmeroma veliko učencev z učnimi težavami nima izkušenj. Sledi mu inštruktor (35 %), s katerim pa ima izkušnje razmeroma visok delež učencev z učnimi težavami. Za inštruktorjem je specialni pedagog (30 %), s katerim razmeroma visok delež učencev nima izkušenj. Sledi strokovnjak iz svetovalnega centra (22 %), ravnatelj (19 %), odgovori za vse druge pa se vrtijo okoli 15 % in manj. Za vse strokovnjake, razen za razrednika in predmetnega učitelja, je značilen visok delež neodgovorjenih in prav tako visok delež učencev, ki z njimi nimajo izkušenj. *Statistično pomembna je razlika med deklicami in dečki pri oceni specialnega pedagoga ($p = 0,05$): pomembno slabše (nižje) ocenjuje prizadevanje specialnih pedagogov učenke in tudi pomembno manj izkušenj s specialnimi pedagogi imajo učenke v primerjavi z učenci. Statistično pomembna ($p = 0,02$) je še razlika med učenci z učnimi*

²¹ Učenci mobilne specialne pedagogice v šoli poznajo bolj kot »učitelje«, ne pa kot »mobilne specialne pedagogice«, zato je s tega vidika podatek, ki se nanaša na mobilne specialne pedagogice, vprašljiv.

težavami, ki so enkrat ponavljali razred v primerjavi z učenci, ki so razred ponavljali dvakrat, in sicer v oceni ravnateljevega prizadevanja: pomembno nižje ga ocenjujejo učenci, ki so razred ponavljali dvakrat.

Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju? (vpr. 27)

Na vprašanje ni odgovorilo 60 učencev, kar pomeni, da je odgovorilo 78 % vseh anketiranih učencev z učnimi težavami (217 učencev z učnimi težavami s predmetne stopnje). Učenci so lahko izbrali več odgovorov.

Tabela 20. Potrebe učencev, da bi lažje in bolje reševali težave pri učenju

Potrebe učencev glede pomoči pri učnih težavah	%
več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev	39
nekoga, na katerega bi se brez zadrege lahko obrnil, kadarkoli bi čutil, da težav ne zmorem rešiti sam	34
nekoga, s katerim bi hkrati prijateljeval, hkrati pa se skupaj učil in pripravljaj za šolo	31
več informacij o tem, kako naj se učim	30
več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev	30
nekoga, ki bi skupaj z mano oblikoval načrt, kako rešiti problem	24
več razumevanja in podpore s strani sošolcev	17
več časa in več pozornosti staršev oziroma skrbnikov	16
več informacij o tem, kam se lahko obrnem po nasvet ali pomoč	12

Kot je videti iz rezultatov, nobena potreba ne izstopa tako izrazito, da bi se zanjo odločila vsaj polovica učencev. Dobra tretjina navaja naslednji najpomembnejši potrebi: **učiteljeva konkretna in razumljiva navodila** in pa **možnost obrniti se na koga brez zadrege**. Slaba tretjina učencev navaja še: potrebo po nekom, s katerim bi lahko hkrati prijateljeval in se hkrati učil (večji delež deklic od vseh anketiranih deklic kot pa dečkov od vseh anketiranih dečkov), več informacij o tem, kako se učiti, in več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev. Ti rezultati potrjujejo ugotovitve v drugih delih te iste raziskave, da so pomoči s strani staršev in sošolcev deležni v zadovoljivi meri.

ZAKLJUČKI:

1. Z utečeno prakso na področju učnih težav je povsem zadovoljna le dobra tretjina anketiranih strokovnih delavcev. Bolj so zadovoljni s prakso pomoči na razredni kot pa predmetni stopnji. Pri delu najbolj pogrešajo **timski pristop in več strokovne podpore od zunanjih ustanov** (supervizijo, svetovanje, strokovne priročnike ipd.). Pri vseh oblikah pomoči se najpogosteje navajajo **organizacijske težave**. Pri oblikah pomoči, ki jih učencem z učnimi težavami nudi učitelj, so najpogosteje navedene tudi **težave z motiviranjem učenca**. Teh težav je mnogo manj pri oblikah pomoči, ki jih izvajajo pretežno mobilni pedagogi in šolski svetovalni delavci. Največ dobrih izkušenj pomoči učencem z učnimi težavami navajajo pri DP (najpogosteje izvaja učitelj), urah individualne in skupinske pomoči (najpogosteje izvaja učitelj ali pa mobilni specialni pedagog), pri individualnem ali skupinskem delu med poukom zunaj učilnice (najpogosteje izvaja mobilni specialni pedagog ali pa šolski svetovalni delavec) in pri dodatnih urah individualne in skupinske pomoči (organizira in najpogosteje tudi izvaja šolska svetovalna služba). Najmanj dobrih izkušenj pa se nanaša na učiteljevo pomoč učencu **med poukom v učilnici**. Potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju in več strokovne podpore na šoli in zunaj nje najpogosteje navajajo prav pri oblikah učiteljeve pomoči v času pouka v učilnici. Prav ta podatek je zanimiv, ker pokaže na pomembno področje potrebnih novih znanj in načrtovanja sprememb. Možen zaključek je, da učitelji potrebujejo nova znanja in izkušnje, da bodo zmogli podpreti in pomagati učencu z učnimi težavami znotraj učence se skupnosti sošolcev. Prav delo z učencem znotraj razreda najbolj spodbuja in varuje učenčev udeležnost v skupnem delu in s tem njegovo motiviranost za učenje. Številne raziskave kažejo, da boljša opremljenost učitelja za delo z učencem iz perspektive moči zmanjša težave z motivacijo (Benard, 1997).

2. Strokovni delavci se v glavnem ocenjujejo kot zadostno strokovno usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami, samo dobra tretjina meni, da so strokovno nezadostno usposobljeni, **najmanj za delo z učenci z učnimi težavami pri pouku** (v primerjavi z delom pri dopolnilnem pouku, individualnem delu in delu v majhni skupini). Najmanj strokovno usposobljeni se čutijo **za delo z učenci s čustvenimi težavami ter hiperaktivnega, nemirnega vedenja**. To sta skupini učnih težav, za kateri si najbolj želijo dodatnega strokovnega usposabljanja. Najmanj pa si ga želijo (četudi se ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni, vendar menijo, da te težave ne sodijo v njihovo delovno področje) za področje učnih težav, povezanih s socialno (ekstrenno) ogroženostjo ter slabšim učenčevim razumevanjem slovenske-

ga jezika. Tudi ocena usposobljenosti strokovnih delavcev za delo z učenci z učnimi težavami, ki pravijo, da se čutijo najmanj usposobljeni za delo z učenci pri pouku, navaja k razmisleku o potrebnih znanjih za delo v razredu. Mnenje strokovnih delavcev, da težave povezane s socialno ogroženostjo ne sodijo v njihovo delovno področje, po eni strani odpira vprašanje o učinkoviti pomoči zunanjih ustanov, na primer centrov za socialno delo in učinkovitosti povezovanja šole z zunanjimi ustanovami pomoči. Po drugi strani pa učenec v procesu pomoči potrebuje strokovnega delavca, ki se bo znal odzvati tudi na socialno stisko in slabo znanje jezika ter upoštevati posledice in razne omejitve za učenca. Vse v raziskavi ponujene teme dodatnega strokovnega izobraževanja so strokovni delavci zelo visoko razvrščali, kar kaže na velik interes oziroma potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju. Najpotrebnejši temi sta **učinkovite oblike pomoči UUT in učinkovite oblike poučevanja UUT**, po vrsti si sledijo naslednje: kako prepoznati vzroke učnih težav, kako motivirati učence za šolsko delo, kako preverjati in ocenjevati znanje UUT, učinkovite oblike sodelovanja s starši, kako odkriti UUT, timsko delo.

3. Velika večina strokovnih delavcev je prepričana, da je za delo z učencem z učnimi težavami **pomemben dobro opredeljen minimalni standard znanja** v učnem načrtu. Vendar pa minimalne učne norme (minimalni standardi pred kurikularno prenovo) in minimalne standarde znanja (v prenovljenih učnih načrtih) pozna le polovica anketiranih, **najbolj jih poznajo razredni učitelji in svetovalni delavci**. Tudi uporabljajo jih bolj razredni kot predmetni učitelji. Prevladuje mnenje, da so dobro zapisani samo pri nekaterih učnih predmetih.

4. Obstoječo strokovno doktrino najbolj poznajo svetovalni delavci, najmanj pa učitelji PB. Niti desetina anketiranih ni z njo v celoti zadovoljna, dobra polovica pogreša njeno večjo jasnost in izdelanost, dobra tretjina pa je ne pozna dovolj, da bi jo lahko ocenjevala. Pomanjkljivosti ji še najmanj očitajo vodstveni delavci.

5. Glede preobremenjenosti otrok z delom za šolo doma imajo **starši** deljeno mnenje, samo v malo večjem deležu jih meni, da je obremenjenost prevelika. Da otroci niso preobremenjeni, pogosteje ocenjujejo starši z najnižjo izobrazbo. Dobra polovica staršev navaja, da njihovi otroci pogosto ne razumejo navodil za domačo nalogo. Po mnenju večine anketiranih staršev učencev z učnimi težavami (**70 %**) **šola od njih preveč pričakuje**, ko gre za pomoč otroku pri učnih težavah. Sami si od šole najbolj želijo **več konkretnih in razumljivih navodil za pomoč otroku**. Vsega drugega mnogo manj pogrešajo. Oba podatka nas navajata na zaključek, da so »pričakovanja« in »konkretna in razumljiva navodila« pomembne teme pogovorov med star-

ši, učitelji in učenci, da bi lahko skupaj raziskali in odpravili nesporazume glede pričakovanj in soustvarili razumljiva konkretna navodila.

6. Po izkušnjah anketiranih učencev si v projektih pomoči **najbolj prizadevata razrednik** in predmetni **učitelj**, s katerima imajo učenci tudi največ izkušenj. Sledita šolska svetovalna služba, s katero imajo manj izkušenj, kot bi pričakovali, in pa inštruktor, s katerim ima izkušnje približno toliko učencev kot s šolsko svetovalno službo (dobra četrtnina učencev). Še redkejši so izkušnje učencev s strokovnjaki iz svetovalnega centra in centra za socialno delo. Da bi učne težave lažje premagovali, si **učenci** najbolj želijo **več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev** ter **nekoga, na kogar bi se lahko brez zadrege obrnili**, kadarkoli bi čutili, da težav ne zmorejo rešiti sami. Tudi odgovori učencev nas navajajo k enakemu zaključku: učenci potrebujejo tak odnos in tak pogovor z učiteljem, da bodo lahko preverili razumljivost navodil, da bodo skupaj oblikovali, soustvarili razumljiva navodila in dobili dovolj dobrih izkušenj, da se lahko na učitelja brez zadrege obrnejo. Učenci potrebujejo izkušnjo pogovora, prostor, kjer se sliši glas otroka, kot pravita Gehart (2007) in Lewis (1996).

PREDLOGI:



Ugotovitve kažejo, da so šole v splošnem bolj zadovoljne z utečeno prakso pomoči na razredni kot pa na predmetni stopnji, dalje, da imajo največ dobrih izkušenj (z najmanj ovirami) pri individualiziranih oblikah dela z učenci z učnimi težavami zunaj učilnice (individualno delo in delo v majhni skupini pri DP, šolskega svetovalnega delavca ali mobilnega specialnega pedagoga), najslabše pa pri samem pouku; največ ovir se nanaša na pomoč učencu v času pouka v učilnici. Poleg organizacijskih težav so najbolj pereče tudi težave z motiviranjem učenca. In tu sta še dve najpogostejši oviri: premalo timskega dela in strokovne podpore zunanjih ustanov. Učitelji z razredne stopnje več in bolje sodelujejo s sodelavci na šoli, kakor tudi s strokovnjaki iz zunanjih ustanov. Zato predlagamo:

- ➔ da se prizadevanja posamezne šole kakor tudi šolske sistemske politike bolj usmerijo k vsestranski strokovni podpori in omogočijo učitelju individualizirano delo z učencem z učnimi težavami pri pouku in ustvarjanje učeče se skupnosti v razredu (izobraževanje, svetovanje, supervizija, skupno razvojno delo, npr. akcijsko raziskovanje itn.)
- ➔ izobraževanje za timsko delo naj se organizira »timsko«, torej tako, da se nanje povabi time šolskih strokovnih delavcev, ne pa ločeno posamezne skupine (učitelje, VD, ŠSD, mobilne specialne pedagoge)
- ➔ da se analizirajo dobre izkušnje razredne stopnje in spodbudi strokovna izmenjava ter sodelovanje med učitelji razredne in predmetne stopnje

- da se analizirajo dobre izkušnje učiteljev pri dopolnilnem pouku in raziščejo možnosti za njihovo uveljavljanje pri rednem pouku
- k problemom motiviranja učencev in uveljavljanju individualiziranega pristopa naj se bolj, tako raziskovalno kot praktično, pristopi tudi z vidika vsakdanjega poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici oziroma t. i. dnevne rutine (npr. z vidika organizacije časa in prostora, možnosti učenčevega izbiranja med različnimi nalogami in dejavnostmi, umika iz skupinske rutine ipd.); k motiviranosti prispeva dosledno ravnanje iz perspektive moči (Saleebey, 1997) in pogovor, v katerem se sliši glas otroka (Gehart, 2007, Lewis, 1996)
- vodstvo šole kot šolska sistemska politika naj se organizacijskim težavam posvetita z največjo odgovornostjo, ker je več kot očitno, da po mnenju strokovnih delavcev pomenijo veliko oviro na področju nudenja pomoči učencem z učnimi težavami.



Čeprav strokovni delavci v večjem delu (dve tretjini anketiranih) zase menijo, da so za delo z učenci z učnimi težavami na splošno zadostno strokovno usposobljeni, pa hkrati nedvomno izražajo tudi velik interes in potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju. V ta namen predlagamo:

- da se že obstoječe oblike strokovnega izpopolnjevanja na področju učnih težav še okrepi, poleg uvajalnih seminarjev sistematično in načrtno ponudi njihovo nadaljevanje v bolj poglobljeni obliki
- da se v strokovno izpopolnjevanje vključijo tista posebna znanja, s katerimi bo strokovni delavec znal vzpostaviti tak odnos in pogovor z učencem, da se bo slišal učenčev glas; odnos, v katerem bo učenec strokovnjak iz izkušenj, ki bo aktivno udeležen in torej soustvarjalec v procesu učenja in pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 2008, Gehart, 2007, Lewis, 1996)
- da sistemska šolska politika spodbudi tudi kadrovske šole, da v dodiplomske in podiplomske oblike izobraževanje bolj kot doslej vgradijo znanja in veščine za delo z učenci z učnimi težavami.



Za delo z učenci z učnimi težavami je zagotovo pomembno dobro poznati in razumeti minimalne standarde znanja. Še prej pa morajo biti tudi dobro zapisani. V ta namen predlagamo:

- imenovanje mešane strokovne skupine (predmetni strokovnjaki in strokovnjaki za učne težave, učitelji in svetovalni delavci), ki bo pregledala in analizirala v prenovljenih učnih načrtih zapisane minimalne standarde znanja, posebej z vidika značilnosti učnih težav, in tudi primerjalno med različnimi učnimi predmeti, s posebnim poudarkom na najbolj kritične med njimi (matematika, tuji jezik in slovenščina)
- seznanitev strokovnih delavcev (učiteljev razredne in predmetne stopnje, učiteljev PB in tudi svetovalnih delavcev idr.) z minimalnimi standardi znanja in strokovno usposabljanje za delo z njimi z vidika značilnosti učnih težav.



Obstoječa strokovna doktrina na področju učnih težav je do nedavnega in v času raziskave bila dostopna v bolj kot ne razpršeni, nepovezani in vsaj deloma tudi nekonsistentni obliki, zato je razumljivo, da so o njej anketirani strokovni delavci težko sodili in se do nje težko opredeljevali. Rezultati raziskave so ponovno potrdili potrebo po pripravi celovitega konceptualnega dokumenta, ki bi urejal in usmerjal delo v šoli na tem področju in bil šolam v strokovno podporo. Pri Uradu za razvoj šolstva je bila v ta namen v času raziskave imenovana Strokovna skupina za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami. Da bi koncept dela (strokovna doktrina) na področju učnih težav zares lahko zaživel v praksi, predlagamo:

- ➔ da se osnutek koncepta preveri pri vseh skupinah strokovnih delavcev (razrednih učiteljih, predmetnih učiteljih, učiteljih PB, svetovalnih delavcih, mobilnih specialnih pedagogih in vodstvenih delavcih), s pomočjo vprašalnika in razprave v skupini;
- ➔ da se po sprejetju koncepta na Strokovnem svetu pripravi načrt za implementacijo najpomembnejših sprememb, ki jih vključuje koncept, ter v nadaljevanju organizira spremljanje in evalvacija najpomembnejših sprememb;
- ➔ da se implementacijo koncepta pospremi z izobraževanjem in drugimi oblikami strokovne podpore (strokovno literaturo, priročniki, supervizijo, »vključujočim« razvojnim delom).²²



Starši so v raziskavi povedali, da jim šola nalaga preveč, ko gre za pomoč otroku pri delu za šolo, in da bi potrebovali več konkretnih in razumljivih navodil, tako za otroka kot zase. Predlagamo bolj poglobljeno nadaljevanje raziskovanja delovnega odnosa med šolo in starši, zlasti v točkah, kjer so očitna razhajanja. Pomembno je poudariti, da se je treba odločno upreti smeri stopnjevanega, prekomernega obremenjevanja staršev (družin) in otrok s šolskim delom doma, ki jo utegnejo nakazovati rezultati. Tudi z vidika enakih možnosti je nadvse pomembno, da prvo in najpomembnejše mesto za učenje še naprej ostane oziroma ponovno postane šola. Številni kritični avtorji ugotavljajo, da mora danes šola ponovno najti sebe, da se povrne k lastni kulturni substanci, k radovednosti in učenju kot glavni vrednoti in glavnemu cilju (prim. Beers, 2007, Laval, 2007, Young, 2007). Iz rezultatov in zaključkov zato izhajata dva predloga: prvi predlog je, da šola prevzame nase zavezo, da podpre in pomaga učencu, da zmanjša, omili ali odpravi učno težavo, razvija nova znanja in usposablja učitelje in strokovne delavce za učinkovite oblike pomoči, posebna nova naloga je vključevanje učenca kot soustvarjalca individualnega projekta pomoči; druga naloga je razvijanje partnerskega odnosa v dogovarjanju s starši.



Rezultati kažejo na slabše razvito, premalo odprto in dostopno šolsko mrežo pomoči, na premalo delovno spodbuden in v učenje odprt odnos med učencem in učiteljem oziroma

²² Koncept dela *Učne težave v osnovni šoli* je bil (po širokem preverjanju osnutka pri šolskih svetovalnih delavcih maja 2007, N = 1660) sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje v oktobru 2007. Za nadaljevanje sistemskega dela na področju učnih težav je bila v aprilu 2008 za dobo petih let s strani ministra imenovana Strokovna skupina za podporo osnovnim šolam pri uresničevanju koncepta dela *Učne težave v osnovni šoli*. Skupino vodi dr. Andreja Barle Lakota, direktorica Ura da za razvoj šolstva.

odraslim v šoli. Predlagamo, da tako politika šole kot šolska sistemska politika vprašanju mreže pomoči namenita posebno skrb.

LITERATURA

- Beers, B. (2007). *Šole učenja. Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Benard, B. (1997). Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D. (ur.) *The strength perspective in social work practice*. New York: Longman
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gehart, D. (2007). Creating space for childrens voices. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.) *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krt.
- Lewis, J. (1996). Helping children to find a voice. V: Jones, K., Charlton, T. (ur.). *Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnership with pupils*. London and New York: Routledge.
- Young, M. F. D. (2007). *Bringing Knowledge Back In*. London and New York: Routledge.

MREŽA IN INDIVIDUALNI PROJEKT POMOČI

Gabi Čačinovič Vogrinčič,
Ksenija Bregar Golobič, Simona Tancig

Individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami je osnovno delovno orodje oziroma pristop na področju reševanja učnih težav v šoli. Zanimalo nas je, kako na šolah potekajo individualni projekti pomoči, kdo jih vodi, koordinira, v njih sodeluje, kako so s sodelovanjem v projektih pomoči zadovoljni sami učenci in njihovi starši, kako so zadovoljni strokovni delavci, koliko in s kom sodelujejo strokovni delavci, starši, kako široka, odprta in dostopna je mreža pomoči itn. In končno je za uspešen izid projekta pomoči pomembno tudi to, ali so pogledi med udeleženci v projektu pomoči glede tega, kaj kdo v projektu pomoči zmore oziroma za kaj je kompetenten, usklajeni, ali pa se razhajajo, nemara celo nasprotujejo.

IZVAJALCI POMOČI NA ŠOLI

Odgovori strokovnih delavcev

Kdo na vaši šoli neposredno nudi pomoč učencem z učnimi težavami? (vpr. 32)

Strokovne delavce smo povprašali, kdo na šoli nudi pomoč učencem z učnimi težavami. Na vprašanje je v povprečju odgovorilo 90 % vseh anketiranih strokovnih delavcev.

Iz rezultatov v *Tabeli 21*, je razvidno, da učencu z učnimi težavami najpogosteje (»skoraj vedno« ali »pogosto«) pomaga **učitelj**, ki učenca poučuje predmet, pri katerem ima težave (89 %). Za učiteljem najpogosteje pomaga **šolski svetovalni delavec** (77 %). Sledijo mu razrednik (67 %), učitelj PB (63 %), mobilni specialni pedagog (57 %) in sošolci (50 %). Neposredno pomoč UUT nudijo najmanj (»redko« ali »nikoli«) upokojena učiteljica ali učitelj (97 %), vojak na civilnem služenju (93 %), učenec iz višjega razreda (91 %), prostovoljec (87 %) in delavec, zaposlen preko javnih del (63 %). *Strokovni delavci se statistično pomembno razlikujejo ($p = 0,05$) pri oceni glede nudenja pomoči mobilnih specialnih pedagogov: svetovalni delavci in razredni učitelji jih v primerjavi s predmetnimi učitelji in učitelji PB pomembno pogosteje zaznavajo kot tiste, ki nudijo pomoč UUT. Tudi pri oceni nudenja pomoči UUT s strani sošol-*

cev so razlike pomembne ($p = 0,02$): vodstveni delavci v primerjavi z drugimi strokovnimi delavci pomembno pogosteje zaznavajo sošolce kot tiste, ki nudijo pomoč UUT.

Tabela 21. Izvajalci pomoči na šoli

Pomoč nudijo	Skoraj vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
učenci iz višjih razredov	1	8	50	41
delavec, zaposlen preko javnih del	9	28	27	36
šolski svetovalni delavec	25	52	20	3
upokojeni/a učitelj/ica	1	3	15	81
prostovoljec (študent, dijak ...)	1	12	36	51
učitelj podaljšanega bivanja	12	51	25	12
sošolci	3	47	47	3
učitelj, ki učenca poučuje predmet, pri katerem ima učne težave	44	46	9	1
razrednik	25	41	30	4
vojak na civilnem služenju	2	5	14	79
mobilni specialni pedagog	27	31	16	26

Pričakovati je, da UUT najpogosteje neposredno pomagajo učitelji in svetovalni delavci. Morda bi v večjem deležu vendarle lahko pričakovali tudi razrednika. Razlike v oceni glede nujenja pomoči mobilnih specialnih pedagogov pa utegnejo kazati na to, da so prav svetovalni delavci in razredni učitelji tisti, ki na šolah z mobilnimi specialnimi pedagogi najpogosteje sodelujejo. Svetovalni delavci nemara zato, ker najpogosteje (92 %) koordinirajo projekte pomoči. *Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli* (1999) šolsko svetovalno službo opredeljujejo kot »strokovni sodelavec, ne pa strokovni servis šole« (str. 9) in jo v okviru te opredelitve zavezujejo k svetovalnemu odnosu (str. 8), interdisciplinarnemu in timskemu pristopu (str. 7, 11), v zvezi z učenci s posebnimi potrebami pa ji še posebej dodeljujejo vlogo koordinatorja, ki v projektu pomoči »spodbudi in poveže vse potrebne strokovne moči za pripravo, izvedbo in spremljanje individualnega oziroma individualiziranega programa« (str. 17). Pogostejše navajanje mobilnih specialnih pedagogov s strani razrednih učiteljev pa utegne kazati na to, da so z njimi pogosteje v stiku, ker mobilni specialni pedagogi pogosteje nudijo pomoč učencem na razredni kot pa učencem na predmetni stopnji (odgovori na vpr. 45–48, gl. poglavje 3). Tudi drugi, v nadaljevanju prikazani rezultati (odgovori na vpr. 33, str. 217) potrjujejo, da z mobilno specialno pedagoško službo (in tudi šolsko svetovalno službo) pomembno manj sodelujejo prav predmetni učitelji in učitelji PB ($p = 0,00$). Posebej velja omeniti vprašanje glede **izvajanja pomoči v času podaljšanega bivanja**: iz rezultatov lahko sklepamo, da se pomoč mobilnega specialnega pedagoga izvaja pretežno v času pouka, ne pa tudi v času PB.

Posebej smo želeli preveriti, koliko šole organizirajo še druge možne izvajalce pomoči. Rezultati kažejo, da med drugimi organiziranimi oblikami še najbolj izstopa **zaposlitev oseb za delo z UUT preko javnih del**: odgovor »skoraj vedno« ali »pogosto« navaja kar **dobra tretjina (37 %)** vseh vprašanih strokovnih delavcev. Kdo so tako zaposlene osebe, kakšna je njihova izobrazba? Ali je za te osebe organizirano strokovno usposabljanje, supervizija ipd.? Ali se njihovo delo na področju učnih težav spremlja in evalvira? Presenetljivi so **nizki rezultati vključevanja prostovoljcev** v mrežo pomoči, saj o njih poroča le dobra desetina vseh vprašanih strokovnih delavcev (13 %). Vredni premisleka o razlogih so prav tako izjemno nizki rezultati glede nujenja pomoči **učencev iz višjih razredov** (8 %). In ne nazadnje se sprašujemo, zakaj je možnost vključevanja **bivših (upokojenih) učiteljev in učiteljic, svetovalnih delavcev, tudi staršev** v projekte pomoči učencem z učnimi težavami v slovenski osnovni šoli tako slabo izkoriščena.

Odgovori staršev in učencev

Kdo vašemu otroku pomaga oziroma mu je že pomagal pri učnih težavah? (vpr. 16) Kdo ti je do zdaj že pomagal pri učnih težavah? (vpr. 17).

Tudi starše smo povprašali, kdo pomaga ali je že pomagal njihovemu otroku pri učnih težavah. In tudi same učence.²³ Na vprašanje nista odgovorila samo dva učenca in samo štirje starši. Odgovarjali so tako, da so lahko izbrali več odgovorov. % prikazujejo delež anketiranih staršev oziroma učencev, ki so izbrali posameznega izvajalca pomoči, v zadnjem stolpcu pa delež dečkov oziroma deklic znotraj deleža učencev.

Tako po oceni otrok kot njihovih staršev učencem največkrat pomagajo **starši**, takoj za njimi pa **učitelj pri DP**, tako meni dobre tri četrtine staršev (78 %) in (samo) dobra polovica učencev (59 %). Po oceni staršev je na tretjem mestu šolska svetovalna služba, sledijo ji razrednik, brat oziroma sestra in sošolci. **Po oceni učencev pa učitelju najprej sledijo sošolci, potem brat oziroma sestra, šele za njimi sta razrednik in šolska svetovalna služba.** Slaba četrtina enih in drugih navaja inštruktorja, sledijo mu drugi sorodniki oziroma pri učencih prijatelji. V najnižjem deležu so tako starši kot učenci navajali učence iz višjih razredov, učitelja v PB in mobilnega specialnega pedagoga²⁴.

²³ Naj spomnimo, da je v vzorcu anketiranih učenek in učencev z učnimi težavami (N = 277, 5.–8. r.) 64 % dečkov in 36 % deklic. V vzorcu anketiranih staršev pa je 78 % mater (oziroma skrbnic) in 22 % očetov (oziroma skrbnikov).

²⁴ Učenci mobilne specialne pedagogije v šoli poznajo bolj kot »učitelje«, ne pa kot »mobilne specialne pedagogije«, zato je s tega vidika podatek, ki se nanaša na mobilne specialne pedagogije, vprašljiv.

Tabela 22. Kdo je že pomagal učencu z učnimi težavami – odgovori staršev in učencev

Pomagal je, pomagali so ...	Starši %	Učenci %
starši oziroma skrbniki	79	83
učitelj pri dopolnilnem pouku	78	59
šolska svetovalna služba	44	28
razrednik	40	32
brat, sestra	39	34
sošolci	36	38
inštruktor	22	23
drugi sorodniki	16	16
prijatelji	12	19
prostovoljec	12	8
učitelj v OPB	8	5
učenci iz višjih razredov	6	6
mobilni specialni pedagog	4	2

Vse strokovnjake in druge osebe (učitelje, svetovalne delavce, prostovoljce idr.), ki so učencem že pomagali, učenci v primerjavi z učenkami navajajo v večjem deležu, kar je povezano z večjim deležem dečkov v vzorcu anketiranih učencev učnih težav: dečkov je približno dvakrat več od deklic. Podrobnejša analiza pokaže, da o razliki med deklicami in dečki lahko z veliko verjetnostjo sklepamo, ko gre za **pomoč prijateljev**: dečki v primerjavi z deklicami prijatelje navajajo v več kot dvakrat nižjem deležu (12 % dečkov, 27 % deklic). Ta rezultat potrjujejo nekateri drugi rezultati, ki so predstavljeni v nadaljevanju (gl. podpoglavje *Učenec v projektu pomoči*).

SODELOVANJE ŠOLE Z ZUNANJIMI USTANOVAMI

Pri delu z učenci z učnimi težavami je možnost sodelovanja šole s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov (npr. svetovalnih centrov, vzgojnih posvetovalnic, zdravstvenih ustanov, centrov za socialno delo ipd.) zelo pomembna. Glede sodelovanja šole z zunanjimi ustanovami smo spraševali *samo strokovne delavce*.

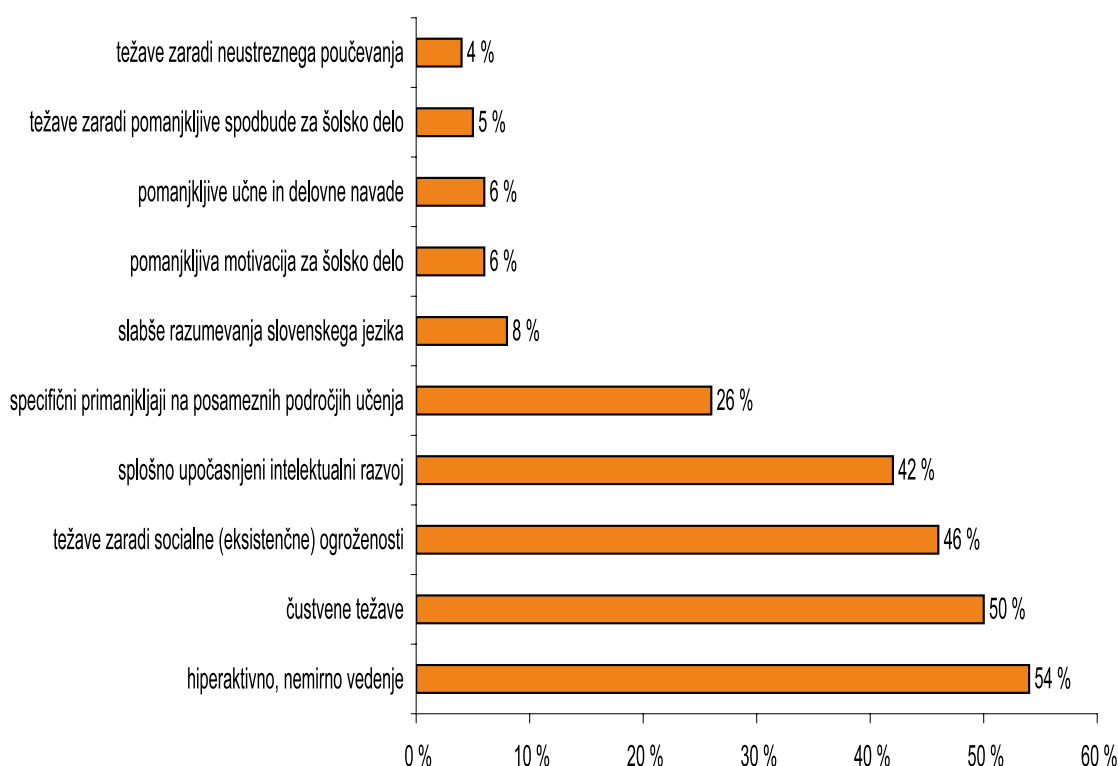
Pri katerih skupinah učencev z učnimi težavami je po vašem mnenju in izkušnjah nujno sodelovanje šole s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov? (vpr. 38).

Posebej nas je zanimalo, pri katerih vrstah učnih težav šole tovrstno sodelovanje bolj in manj potrebujejo. Na vprašanje je odgovorilo samo 63 % vseh anketiranih strokovnih de-

lavcev. Najverjetneje je to povezano z dejstvom (gl. *poglavje o Ovirah in težavah*), da imajo šole, še posebej učitelji (in tudi otroci in starši, kar bo še prikazano v nadaljevanju), z zunanjimi ustanovami v splošnem malo izkušeni.

V *Grafu 17* prikazani odstotki predstavljajo deleže anketiranih strokovnih delavcev, ki so izbrali posamezno vrsto učnih težav, ker so menili, da pri njenem reševanju potrebujejo pomoč strokovnjaka oziroma strokovnjakov iz ustrezne zunanje ustanove. Izbrali so lahko več odgovorov.

Graf 17. Potrebe šole po sodelovanju z zunanjimi ustanovami glede na vrsto učnih težav



Kot kažejo rezultati, šole potrebo po pomoči ustreznih zunanjih ustanov najpogosteje izražajo **v zvezi z učnimi težavami zaradi hiperaktivnega, nemirnega vedenja** (54 % vseh anketiranih strokovnih delavcev) **in čustvenih težav** (50 %). Samo malo manj pogosto v zvezi z učnimi težavami zaradi socialne (eksistenčne) ogroženosti (46 %) in splošno upočasnenega intelektualnega razvoja (42 %). Dobra četrtina anketiranih strokovnih delavcev potrebuje ustrezno strokovno pomoč zunanjih ustanov še pri specifičnih primanjkljajih na posameznih področjih učenja (26 %). Pri vseh preostalih skupinah učnih težav je delež izrazito nižji (od 4 % do 8 %).

Hiperaktivnost in čustvene težave so potemtakem v samem vrhu težav, s katerimi se šola sama ne zna učinkovito spoprijeti. Kot smo že pokazali (gl. *Tabelo 17*, str. 194), se prav za ti dve vrsti učnih težav strokovni delavci v šoli najbolj pogosto želijo dodatno strokovno uspo-

sabljeni. Več strokovne podpore od zunaj si želijo še v zvezi s težavami pri učenju, ki so **povezane s socialno (eksistenčno) ogroženostjo otrokove družine**. Tudi za to vrsto problemov, kot smo že pokazali, se ne čutijo dovolj strokovno usposobljene, vendar pa si zanje ne želijo dodatnega strokovnega usposabljanja, ker menijo, da to ni njihovo delovno področje. Več zunanje strokovne podpore potrebujejo še pri reševanju učnih težav **zaradi splošno upočasnjenega intelektualnega razvoja**, tudi zanje se ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni, vendar pa si za to vrsto težav dodatnega strokovnega izobraževanja želijo.

Morda je nekoliko presenetljiv rezultat glede potrebe po strokovni pomoči zunanjih ustanov, ko gre za specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Lahko kaže na to, da so šole in šolski sistem z obstoječimi oblikami pomoči učencem s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali specifičnimi učnimi težavami razmeroma uspešne (in samozadostne), lahko pa utegne kazati na neustrezno percepcijo ali občutljivost šolskih strokovnih delavcev za specifične primanjkljaje pri učenju oziroma specifične učne težave, nemara na njihovo podcenjevanje in hkrati precenjevanje njihovega poznavanja. Poudariti velja še, da se v raziskavi večkrat pokaže, da imajo strokovni delavci težave, ko se morajo opredeljevati glede posameznih skupin učnih težav. Ob pregledu rezultatov je opaziti tendenco, da se tako zastavljenim vprašanjem radi izognejo in nanj ne odgovarjajo. Delež anketiranih, ki so odgovarjali, je v tovrstnih primerih vidno nižji.

Kako v zvezi z učenci z učnimi težavami sodelujete z ustreznimi zunanjimi ustanovami? (vpr. 39)

Strokovne delavce smo vprašali po oblikah sodelovanja z zunanjimi ustanovami, ki jih poznajo iz svojih izkušenj. Opredeljevali so se do naslednjih oblik sodelovanja: učencu in staršem svetujemo obisk v svetovalnem centru in podobnih posvetovalnicah; pri zdravniku; v mentalno higienski ipd. posvetovalnici v zdravstvenem domu; na centru za socialno delo; šola se v okviru projekta pomoči učencu z učnimi težavami povezuje s strokovnjaki iz osnovne šole s prilagojenim programom ter iz ustreznih zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami; strokovnjake iz zunanjih ustanov povabimo na šolo, da predavajo ali vodijo delavnice za učiteljski zbor; za starše; za učence; s strokovnjaki iz zunanjih ustanov se strokovno posvetujemo o učencu, ki je pri njih v obravnavi; strokovni delavci šole se udeležujejo izobraževalnih seminarjev, ki jih vodijo ustrezne zunanje ustanove; s strokovnjaki iz zunanjih ustanov se povezujemo pri razvojno-raziskovalnem delu na področju učnih težav; pri vrednotenju dela na področju učnih težav; preko oglasne deske, plakatov, vabil ipd. obveščamo učence, starše in učitelje o ponudbah raznih oblik pomoči ustreznih zunanjih ustanov in civilnodružbenih skupin; na šoli distribuiramo razna njihova gradiva; sodelujemo s komisijo za razvrščanje (usmerjanje); v zvezi z učenci z učnimi težavami nam je na voljo svetovalec na Zavodu RS za šolstvo; Ministrstvo RS za šolstvo od šole zahteva poročilo o uspešnosti šole pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami. Za vsako od oblik sodelovanja so izbrali enega od naslednjih možnih odgovorov: »skoraj vedno«, »pogosto«, »redko«, »nikoli« ali »ne vem«. V povprečju je odgovorilo 88 % vseh anketiranih strokovnih delavcev.

Tabela 23. Pogoste oblike sodelovanja osnovnih šol z zunanjimi ustanovami

Oblika sodelovanja	Skoraj vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %	Ne vem %
izobraževalni seminarji	18	49	21	3	9
skupna obravnava UUT	25	36	25	5	9
sodelovanje s KUOPP	22	25	18	11	24
sodelovanje z OŠPP	14	32	27	9	18
svetovanje obiska v SC	8	38	40	8	6

Najpogostejši obliki sodelovanja šole z zunanjimi ustanovami sta **udeležba strokovnih delavcev na izobraževalnih seminarjih, ki jih organizirajo in vodijo ustrezne zunanje ustanove** (»skoraj vedno« in »pogosto« skupaj 67 %) ter **strokovno posvetovanje s strokovnjaki iz zunanje ustanove o učencu z učnimi težavami, ki je pri njih v obravnavi** (61 %). Med pogostejše oblike sodelovanja šole z ustrezno zunanjo ustanovo, ko gre za pomoč učencem z učnimi težavami (čeprav se zanje z »najvišjima ocenama« ni opredelila niti polovica anketiranih strokovnih delavcev!) lahko uvrstimo še: sodelovanje s komisijo za razvrščanje oziroma usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (47 %), posvetovanje s strokovnjaki iz osnovne šole s prilagojenim programom ter ustreznih zavodov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (46 %) in svetovanje obiska učencem in staršem v svetovalnem centru, posvetovalnici ipd. ustanovi (46 %). Za slednjo obliko je sicer najpogostejši odgovor anketiranih strokovnih delavcev »redko«, tako je odgovorilo kar 40 % vseh anketiranih, 38 % pa jih meni, da pri njih učencem in staršem »pogosto« svetujejo obisk v svetovalnem centru. Zelo verjetno je, da je ta rezultat povezan z dejstvom neenakomerne mreže svetovalnih centrov ipd. ustanov v Sloveniji in s tem neenakih možnosti šol ter njihovih otrok in staršev do storitev tovrstnih strokovnih ustanov. Relativno velik delež, tj. slaba četrtina anketiranih (24 %), ne ve, ali šola sodeluje s komisijo za razvrščanje oziroma usmerjanje OPP.

Za vse druge oblike sodelovanja lahko rečemo, da so redke, saj zanje prevladujejo odgovori »redko« in »nikoli« pa tudi odgovor »ne vem« je zanje pogostejši.

Kot prikazujejo rezultati v *Tabeli 24*, strokovni delavci na šoli najredkeje svetujejo staršem in otrokom obisk pri zdravniku (»redko« ali »nikoli« skupaj 75 %) ter povabijo zunanje strokovnjake, da bi imeli na šoli predavanje ali delavnico za učence (prav tako 75 %). Prav tako zelo redko svetujejo staršem in učencem obisk v mentalno higienskem oddelku oziroma podobni posvetovalnici v organizaciji zdravstvenega doma (67 %) in centru za socialno delo (prav tako 67 %). Presenetljivo skoraj dve tretjini anketiranih poročata o tem, da na njihovi šoli redko organizirajo predavanje ali delavnico zunanjih strokovnjakov o učnih težavah za starše (62 %). Tudi na oglasnih deskah, plakatih, z vabili ipd. šole zelo redko obveščajo učence, starše in učitelje o ponudbah raznih oblik pomoči ustreznih zunanjih ustanov in civilnodružbenih skupin (60 %). Presenetljiv je tudi naslednji podatek: dobra polovica anketiranih poroča o tem, da na njihovi šoli redko organizirajo predavanja ali delavnice zunanjih strokovnjakov za učiteljski zbor (57 %). Redko je tudi distribuiranje raznih gradiv (brošur

idr. publikacij) ustreznih zunanjih ustanov in civilno družbenih skupin, ki organizirajo pomoč UUT (55 %). In končno je presenetljiv tudi podatek o povezovanju šole s strokovnjaki iz zunanjih ustanov pri razvojno-raziskovalnem delu na področju ukvarjanja z učnimi težavami: skoraj polovica anketiranih poroča, da se redko ali sploh nikoli ne povezujejo v ta namen (45 %), in prav tako, ko gre za evalvacijo (vrednotenje) dela z učenci z učnimi težavami (54 %). Z Ministrstvom za šolstvo in šport ter Zavodom za šolstvo je na področju učnih težav sodelovanja najmanj, pa vendar več z MŠŠ (22 %) kot pa z ZŠŠ (17 %). V zvezi s sodelovanjem z MŠŠ in ZŠŠ so anketirani najbolj negotovi, delež odgovorov »ne vem« je tu največji (več kot polovica anketiranih). Med skupinami strokovnih delavcev v navajanju sodelovanja z zunanjimi ustanovami ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 24. Redke oblike sodelovanja osnovnih šol z zunanjimi ustanovami

Oblika sodelovanja	Skoraj vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %	Ne vem %
pri razvojno-raziskovalnem delu	4	18	36	19	23
pri evalvaciji dela z učenci z učnimi težavami	4	19	34	20	23
distribucija gradiv zunanje ustanove (ZU)	8	22	37	18	15
predavanje ZU na šoli za učiteljski zbor	4	35	46	11	4
oglasna deska s ponudbami ZU	6	22	36	24	12
predavanje ZU na šoli za starše	3	29	48	14	6
svetovanje obiska v CSD	2	23	51	16	8
svetovanje obiska v MHO ipd.	1	17	39	28	15
predavanje ZU na šoli za učence	1	14	48	27	10
svetovanje obiska pri zdravniku	1	17	60	15	7
sodelovanje z ZŠŠ	5	9	29	13	57
sodelovanje z MŠŠ	13	9	10	9	58

Kako ste na področju dela z učenci z učnimi težavami zadovoljni s sodelovanjem s posameznimi zunanjimi ustanovami? (str. 40)

Zanimala nas ni samo prisotnost, razširjenost različnih oblik sodelovanja, temveč tudi to, kako so anketirani strokovni delavci s sodelovanjem s posameznimi ustanovami zadovoljni. Sodelovanje z zunanjo ustanovo so ocenjevali z naslednjimi ocenami: »zelo zadovoljen«, »dobro sodelujem/o«; »srednje zadovoljen, sodelovanje bi lahko izboljšali«; »nisem zadovoljen«; »nimam oziroma imam premalo izkušenj«. V povprečju je na vprašanje odgovorilo 90 % anketiranih, razen pri vprašanju o oceni sodelovanja s civilnodružbenimi organizaci-

jami in društvu. Na to vprašanje je odgovorilo samo 72 % anketiranih in kar 84 % med njimi je odgovorilo, da z njimi nima nobenih (ali premalo) izkušenj.

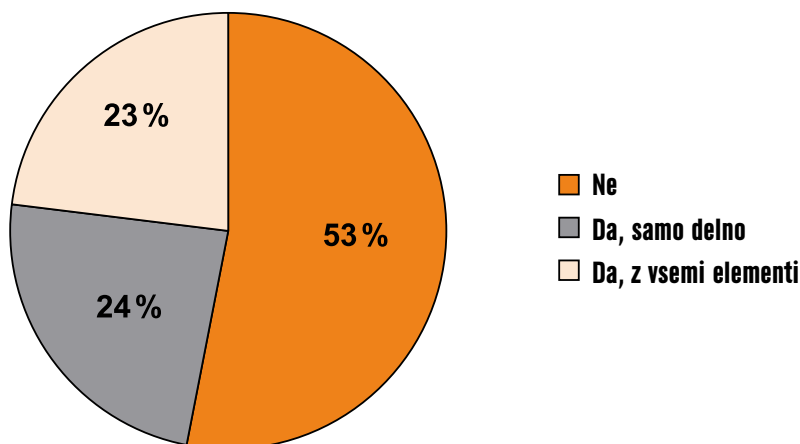
Anketirani strokovni delavci so s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami **v splošnem srednje zadovoljni** in redko so nezadovoljni, najpogosteje z Ministrstvom za šolstvo (12 %) in s centri za socialno delo (11 %). **Najbolj pa so zadovoljni s sodelovanjem na področju zdravstva in zdravstvenih ustanov** (»zelo zadovoljen« ali »dobro sodelujem/o« skupaj 24 %). Najmanj izkušenj imajo s civilnodružbenimi organizacijami in društvu (84 %), Ministrstvom za šolstvo (66 %) in Zavodom za šolstvo (64 %). Približno polovica nima izkušenj sodelovanja z drugimi osnovnimi šolami (55 %), vrtcem (48 %) in svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše (46 %). Dobra tretjina anketiranih nima izkušenj s centrom za socialno delo (36 %) in zdravstvenimi službami (34 %).

INDIVIDUALNI PROJEKT POMOČI: VODENJE, KOORDINIRANJE, SODELOVANJE

Ali na vaši šoli za vsakega učenca z učnimi težavami vodite individualni projekt pomoči? Individualni projekt pomoči vključuje zapisan načrt pomoči z jasno opredeljenimi cilji, spremljanjem in evalvacijo. (vpr. 42)

Zanimalo nas je, ali se na šolah za učence z učnimi težavami vodijo individualni projekti pomoči, kar pomeni, da se načrtujejo z jasno opredeljenimi cilji, da se spremljajo, evalvirajo in dokumentirajo. Na vprašanje je odgovorilo 82 % vseh anketiranih strokovnih delavcev.

Graf 18. Vodenje individualnega projekta pomoči za učence z učnimi težavami



Dobra polovica anketiranih strokovnih delavcev je odgovorilo negativno (53 %), slaba polovica pa pozitivno, in sicer **samo slaba četrtnina, da ga vodijo z vsemi elementi (načrt, spremljanje, evalvacija) (23 %)**, in druga slaba četrtnina, da ga vodijo samo delno (24 %). Profesionalno delo šole na področju dela z učenci z učnimi težavami je, kot kažejo rezultati, še pomanjkljivo. Namreč za dobre tri četrtnine osnovnih šol lahko rečemo, da ne vodijo ali pa samo delno vodijo IPP za učence z učnimi težavami. IPP ni formalno predpisana oblika dela, obstoječa strokovna doktrina pa je v tem delu premalo izdelana in zavezujoča. Med skupinami strokovnih delavcev ni statistično pomembnih razlik.

Kdo na vaši šoli koordinira mrežo pomoči učencem z učnimi težavami? (vpr. 44)

Nato nas je zanimalo, kdo koordinira mrežo pomoči za učenca z učnimi težavami. V povprečju je na vprašanje odgovorilo 85 % vseh anketiranih.

Tabela 25. Koordinator pomoči

Koordinator pomoči	Skoraj vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
šolska svetovalna služba	66	26	7	1
razrednik	33	43	21	3
učitelj	28	37	30	5
mobilni specialni pedagog	23	28	19	30

Podatki kažejo, da **najpogosteje pomoč koordinirajo šolski svetovalni delavci** (»skoraj vedno« in »pogosto« skupaj 92 %). Vloga koordinatorja je opredeljena v glavnem programskem dokumentu šolskih svetovalnih delavcev, *Programskih smernicah za delo svetovalne službe v osnovni šoli* (1999, str. 7). Sledita jim razrednik (76 %) in učitelj predmeta, pri katerem ima učenec težave (65 %). Samo polovica anketiranih v tej vlogi vidi mobilnega specialnega pedagoga (51 %). V nadaljevanju rezultati kažejo, da zelo redko v tej vlogi vidijo ravnatelja (17 %) ali njegovega pomočnika (14 %) in še redkeje starše učencev z učnimi težavami (9 %).

Med skupinami strokovnih delavcev so v oceni glede koordinatorja pomoči statistično pomembne razlike: da mrežo pomoči učencu z učnimi težavami koordinira učitelj predmeta, pri katerem ima učenec težave, pomembno pogosteje navajajo razredni in predmetni učitelji ter vodstveni delavci, manj pogosto pa svetovalni delavci in učitelji PB ($p = 0,01$); razrednika v vlogi koordinatorja pa pomembno pogosteje navajajo učitelji PB, predmetni učitelji in vodstveni delavci, manj pogosto pa svetovalni delavci in učitelji na razredni stopnji ($p = 0,04$). Omenjene razlike bi lahko kazale zgolj na pomanjkanje medsebojnega poznavanja dela ali pa na pomanjkanje sodelovanja pri delu z učenci z učnimi težavami svetovalnih delavcev s predmetnimi učitelji in razredniki, saj jih svetovalni delavci za razliko od vodstvenih npr., ki pa morajo bolje poznati delo učitelja in razrednika, v nižjem deležu kot drugi navajajo, da koordinirajo individual-

ne projekte pomoči. Ali pa učitelje v tej vlogi manj pričakujejo, ker se z njo najbolj sami identificirajo.

S kom vi sodelujete v okviru pomoči učencem z učnimi težavami?

(vpr. 33)

Strokovne delavce smo povprašali, s kom vse sodelujejo v projektu pomoči učencu z učnimi težavami. Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 80 % anketiranih. **Najpogosteje se sodeluje z razrednikom** (»skoraj vedno« in »pogosto« skupaj 96 %), **s šolskimi svetovalnimi delavci** (90 %), **učencevimi starši** (88 %) ter **učitelji PB in drugimi učitelji, ki poučujejo učenca** (85 %). Sledi sodelovanje s stanovskimi kolegi (69 %), sodelovanje z drugimi učitelji, ki so učenca z učnimi težavami poučevali v nižjih razredih (62 %). Manj pogosto pa je sodelovanje z mobilno specialno pedagoško službo (54 %), oddelčno skupnostjo (50 %) in ravnateljem (41 %). Še manj pogosto se v projektu pomoči sodeluje z ravnateljevim pomočnikom (25 %) in s strokovnjaki iz zunanjih ustanov (24 %). Redko je še sodelovanje z vzgojiteljico v vrtcu, ki ga je obiskoval učenec z učnimi težavami (11 %). Najredkeje pa anketirani strokovni delavci v projektih pomoči sodelujejo z Zavodom za šolstvo (3 %) in Ministrstvom za šolstvo in šport (4 %). *Med skupinami strokovnih delavcev je pri vprašanju sodelovanja v projektu pomoči nekaj statistično pomembnih razlik: učitelji PB in predmetni učitelji pomembno manj sodelujejo z mobilno specialno pedagoško službo ($p = 0,00$) in s šolsko svetovalno službo (na meji pomembnosti, $p = 0,07$); učitelji PB pomembno manj sodelujejo še s strokovnjaki iz zunanjih ustanov ($p = 0,02$) in z ravnateljem ($p = 0,03$).* Ugotovljene razlike kažejo na to, da se mobilni specialni pedagogi v projekte pomoči učencem z učnimi težavami bolj vključujejo na razredni kot pa predmetni stopnji. Vendar tudi na razredni stopnji bolj v času pouka in manj v času PB. Z mobilnimi specialnimi pedagogi tako več sodelujejo učitelji RS in pa šolski svetovalni delavci, ki koordinirajo mrežo pomoči, kot pa učitelji PS in PB. Ponovno naj poudarimo (gl. podatke tako strokovnih delavcev kot učencev in staršev o izvajalcih pomoči, podglavje 7.1) zaskrbljenost nad rezultati glede **sodelovanja učiteljev PB v projektih pomoči učencem z učnimi težavami**: ali se njihovo vlogo na šoli strokovno in statusno v primerjavi z drugimi učitelji podcenjuje? Kakšna so pričakovanja šole do učiteljev v OPB? Kako je opredeljena vloga učitelja v OPB? Kaj je prinesla kurikularna prenova podaljšanega bivanja v osnovni šoli, kako je vloga PB in učitelja v OPB opredeljena v *Konceptu podaljšanega bivanja v devetletki* (1999)?

UČENEC V PROJEKTU POMOČI

Ko raziskujemo mrežo virov v projektu pomoči, je pomembno ugotoviti po eni strani, kako je dostopna samemu učencu (koga najlažje zaprosi za pomoč), in po drugi strani, kakšne potrebe in pričakovanja ima učenec glede pomoči pri učnih težavah (kako se sam doživlja v projektu pomoči, v zvezi s katerimi težavami meni, da jih lahko reši sam, v zvezi s katerimi pa pričakuje pomoč drugih).

Splošni podatki in učne težave anketiranih učenk in učencev

Še preden pogledamo njihove odgovore, povzemimo nekatere splošne podatke anketiranih učencev in učenk z učnimi težavami (gl. tudi opis vzorca učencev v *pogl. III*) ter vrsto učnih težav, s katerimi so se že spopadli in se spopadajo.

Splošni podatki

Med anketiranimi učenci je dobra tretjina deklic in **dve tretjini dečkov**; vsi anketirani učenci so v času raziskave obiskovali predmetno stopnjo: **največ (tretjina)** učencev je obiskovalo **sedmi razred**, sledi šesti razred (četrtna učencev) in po dve desetini anketiranih učencev je obiskovalo peti in osmi razred; med njimi je **tretjina ponavljavcev** (v glavnem so ponavljali enkrat), dve tretjini anketiranih učencev pa nista nikoli ponavljali razreda ter **dobra četrtna učencev, ki so napredovali v višji razred z negativno oceno**, tri četrtine pa je takih, ki niso nikoli napredovali v višji razred z negativno oceno; ponavljavci so **najpogosteje ponavljali šesti** (slaba četrtna učencev) **in peti razred** (dve desetini učencev); v višji razred z negativno oceno pa so učenci **najpogosteje napredovali pri matematiki** (49 %), tujem jeziku (27 %) in slovenščini (17 %).

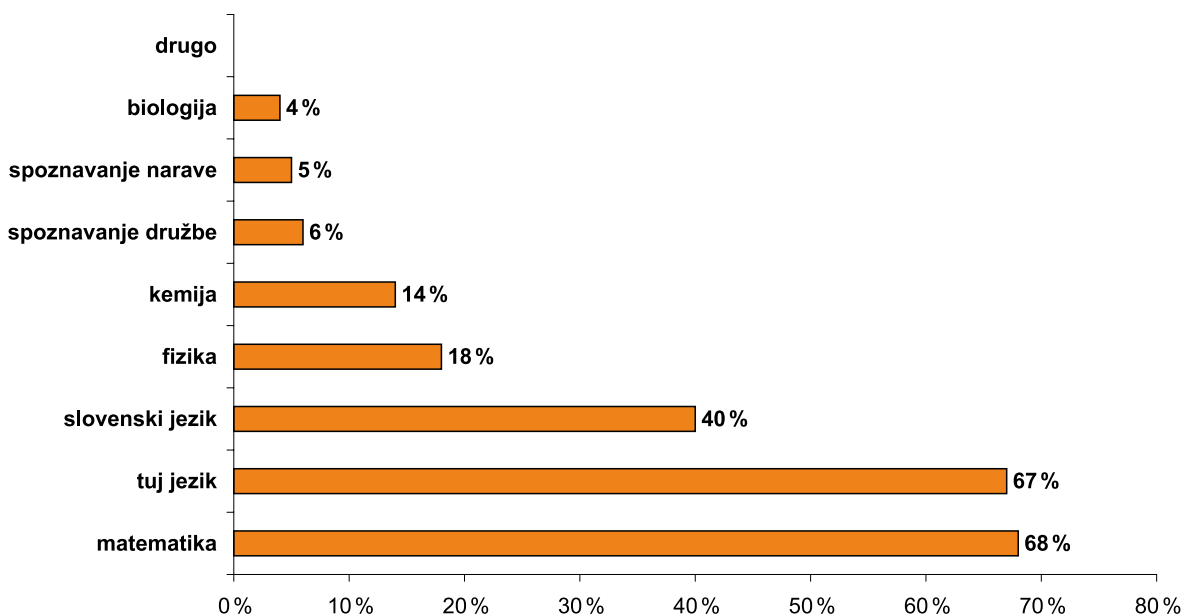
Učne težave učencev

Posebej nas je zanimalo, pri katerih predmetih imajo anketirani učenci učne težave, kako dolgo se že z njimi spopadajo ter kako jih sami vidijo in si jih razlagajo.

Pri katerem predmetu oziroma predmetih imaš težave? (vpr. 5)

Učenci so lahko izbrali več odgovorov. Na to vprašanje pet učencev ni odgovorilo, skupaj je odgovorilo 98 % vseh anketiranih učencev. Največ učencev je izbralo **dva predmeta, pri katerem ima učne težave (44 %)**, v približno enakem delu, skoraj ena četrtna učencev, je izbrala en predmet (23 %) in tri predmete (22 %). Več kot tri predmete je izbralo 11 % učencev: 21 učencev (8 %) štiri učne predmete, 8 učencev (2,5 %) pet učnih predmetov in 1 učenec (0,5 %) šest predmetov, pri katerih ima učne težave.

Kot prikazujejo rezultati v *Grafu 19*, imajo učenci najpogosteje učne težave **pri matematiki (68 %) in tujem jeziku (67 %)**. Sledi slovenski jezik, pri katerem pa nima težave niti polovica anketiranih učencev (40 %). Pri vseh drugih predmetih je delež učencev s težavami precej nižji, med njimi nekaj več pri fiziki (18 %) in kemiji (14 %).

Graf 19. Učne težave po učnih predmetih

Kako se kažejo tvoje težave pri učenju? (vpr. 7)

Na vprašanje je odgovorilo 97 % vseh anketiranih učencev. Izbrali so lahko več odgovorov. Težave opisujejo takole: dobra polovica (56 %) učencev navaja, da za razumevanje snovi potrebujejo **več časa in več razlage** in prav toliko (56 %) jih navaja, da imajo **več težav pri težjih nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja**, slaba polovica učencev (47 %) navaja, da so pri nekaterih predmetih dobri, pri drugih pa precej slabši, štiri desetine učencev (40 %) navaja, da imajo **pri spraševanju veliko tremo**, dobra tretjina (35 %) poroča **o tremi pri kontrolkah**, enak delež anketiranih učencev **o težavah zbranosti** (»ne morem ostati zbran dlje časa, vsaka stvar me hitro zmoti«), **o večjih težavah pri računanju** in o relativnem neuspehu, ker bi **glede na sposobnosti lahko bili učno uspešnejši**. Slaba tretjina anketiranih učencev (32 %) pravi, da čutijo, da **ne zmorejo sami in si želijo pomoči** in samo nekaj manj (29 %) jih poroča o tem, da **se doma težko spravijo k delu za šolo**.

Zakaj imaš po tvojem mnenju težave? (vpr. 9)

Na vprašanje je odgovorilo 96 % vseh anketiranih učencev. Izbrali so lahko več odgovorov. Najpogostejši odgovori so: **počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje** (44 %), **po-manjkanje volje in interesa za šolsko delo** (29 %), **posebne težave pri računanju** (27 %) in prav toliko **odsotnost delovnih navad** (»ne znam se učiti, nimam delovnih navad«), četrtnina učencev (25 %) navaja **čustvene probleme** (strah pred neuspehom, potrtnost, hitro obupanje ipd.). Med preostalimi razlogi so pogosti še prevelika utrujenost zaradi šole (21 %), posebne težave pri pisanju (20 %) in posebne težave pri branju (19 %).

Kako dolgo že imaš učne težave? (vpr. 8)

Na vprašanje je odgovorilo 99 % vseh anketiranih učencev. Največ (tretjina) anketiranih ima **učne težave že od začetka šolanja (33 %)**, slaba četrtnina (22 %) jih ima od drugega ali tretjega razreda, potemtakem **dobra polovica (55 %) že na razredni stopnji**. Naslednja slaba tretjina anketiranih učencev (30 %) pa ima učne težave od petega razreda naprej. Vsem ostalim (15 %) so se učne težave pojavile v četrtem, sedmem razredu ali tekočem razredu (v šolskem letu anketiranja) ali pa navajajo druge mejnike (»od rojstva«, »od drugega leta«, »po operaciji« ipd.).

Potrebe in pričakovanja učencev glede pomoči

Odgovori učencev na vprašanje, kdo jim je do zdaj že pomagal pri UT, so že prikazani v podpoglavju o izvajalcih pomoči (gl. *Tabela 21*). Zdaj pa nas zanimajo še pričakovanja učencev glede pomoči, in sicer posebej glede na vrsto učnih težav.

Pri katerih težavah si lahko pomagaš sam, pri katerih ti pomagajo starši, pri katerih učitelj in pri katerih posebni strokovnjak (psiholog, specialni pedagog, socialni delavec, zdravnik ipd.)? (vpr. 15).

Zanimalo nas je mnenje učencev o tem, pri katerih vrstah težav si lahko pomagajo sami, pri katerih pa si želijo pomoč staršev, učitelja ali posebnega strokovnjaka. Za vsako težavo so učenci lahko izbrali enega ali več odgovorov. Izbrali so lahko tudi odgovor »ne vem, ker teh težav nimam«. V povprečju je odgovorilo 70 % anketiranih učencev. V *Tabeli 26* rezultati prikazujejo odstotek odgovorov za posamezno vrsto težave.

Tabela 26. Potrebe in pričakovanja učencev glede pomoči pri posamezni vrsti učnih težav

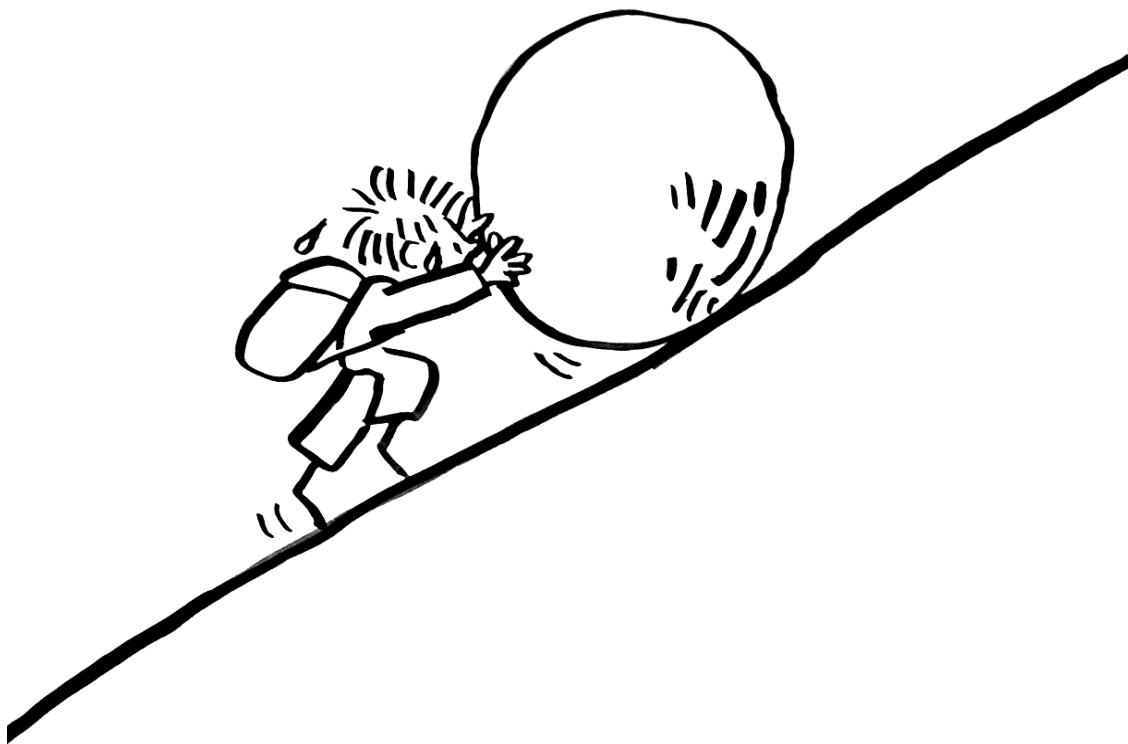
Vrsta učne težave	Sam %	Starši %	Učitelj %	Posebni strokovnjak %	Ne vem, ker teh težav nimam %
pomanjkljive učne in delovne navade	37	30	16	8	9
počasnejše dojetje in slabše logično sklepanje	22	24	29	14	11
kratkotrajna pozornost	37	15	20	9	19
težave z umirjanjem	35	16	13	8	28

posebne težave pri branju	28	17	15	8	32
posebne težave pri pisanju	31	15	15	8	31
posebne težave pri računanju	22	20	29	11	18
pomanjkanje volje in interesa za učenje	38	31	11	8	12
izrazit odpor do šolskega dela	28	15	19	7	31
pogosti občutki nemoči, potrtnost	26	26	6	9	32
prevelika trema pri spraševanju	36	9	35	4	16
prevelika trema pri pisanju kontrolk	42	7	24	6	21
nemirno vedenje	24	15	10	8	43
slabše razumevanje slovenskega jezika	21	6	15	5	53
hitra utrudljivost	41	13	9	8	29
izrazit strah pred neuspehom	37	20	14	11	18
nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog	40	23	17	3	17

Najpogostejši odgovor učencev je »sam«, kar pomeni, da pri premagovanju učnih težav prevladuje učenčeva stava nase. Drugače je pravzaprav samo v dveh primerih: pri posebnih težavah pri računanju in pri počasnejšem dojetanju ter slabšem logičnem sklepanju, kjer učenci najpogosteje pričakujejo pomoč učitelja. Še v naslednjih dveh primerih učnih težav učenčeva stava nase ni tako izstopajoča: pri pogostih občutkih nemoči in potrtnosti enako pogosto pričakujejo pomoč staršev, ob preveliki tremi pri spraševanju pa pomoč učitelja. Povzamemo lahko, da učenci razmeroma redko izražajo potrebo in pričakovanja po pomoči pri učnih težavah. Sklepali bi lahko, da je tako, ker za večino učnih težav mislijo, da se morajo z njimi spoprijeti in jih rešiti sami. Na prvi pogled je to seveda lahko razveseljiva

učenčeva »aktivna« in »proaktivna« drža. Vendar menimo, da raziskava v tej točki kar kliče po bolj poglobljenjem nadaljevanju. Rezultat namreč utegne kazati tudi na to, da so učenci nasprotno navajeni na neučinkovito reševanje oziroma nereševanje težav.

Ko izražajo potrebo po pomoči, jo naslavljajo na starše in učitelja, izrazito malo pa na posebnega strokovnjaka, še najbolj v obeh primerih težav, ko pričakujejo pomoč učitelja: **pri posebnih težavah pri računanju in pri počasnejšem dojetanju ter slabšem logičnem sklepanju**. Nemara bi iz odgovorov učencev med drugim lahko sklepali tudi to, da so te težave zanje med najbolj trdovratnimi, v zvezi z njimi se počutijo najbolj nemočni, zato pričakujejo **pomoč učitelja in (celo) posebnega strokovnjaka**. Učenci v splošnem **pogosteje kot na učitelja naslavljajo pomoč na starše**. Učne težave, ko pomoč pogosteje pričakujejo od staršev kot pa od učiteljev, so: pomanjkljive učne in delovne navade, pomanjkanje volje in interesa za učenje, nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog, izrazit strah pred neuspehom, nemirno vedenje, hitra utrudljivost, težave z umirjanjem in posebne težave pri branju. Od učitelja pa pogosteje kot od staršev pomoč pričakujejo pri naslednjih težavah: preveliki tremi pri pisanju kontrolk, kratkotrajni pozornosti, izrazitemu odporu do šolskega dela in slabšem razumevanju slovenskega jezika. Enako pogosto od učitelja in staršev pričakujejo pomoč pri posebnih težavah pri pisanju.²⁵



²⁵ Glej še razpravo v poglavju *Oblike podpore in pomoči pri pouku* (str. 152-153).

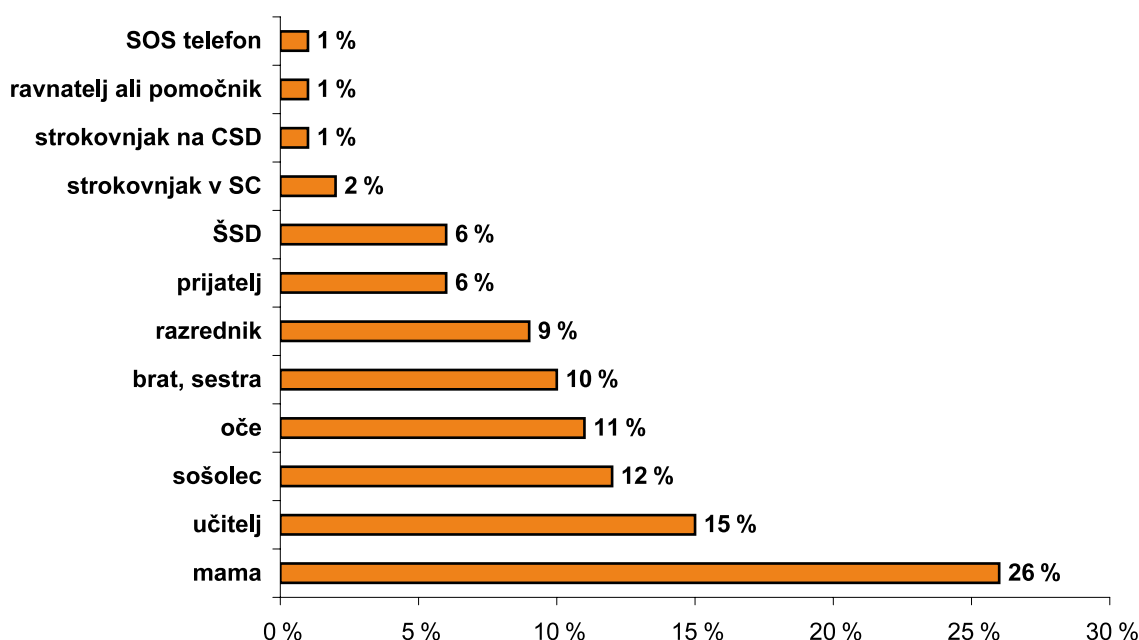
Dostopnost mreže pomoči učencu²⁶

Kot kažejo rezultati, so potrebe in pričakovanja učencev glede pomoči staršev, učiteljev, posebnih strokovnjakov idr. pri učnih težavah razmeroma majhne in omejene. Delno lahko tudi zaradi slabše dostopnosti mreže pomoči učencu.

Koga izmed spodaj naštetih najlažje zaprosiš za pomoč? (vpr. 16)

Na vprašanje je odgovorilo 98 % učencev. Izbrali so lahko največ tri odgovore (tri vire pomoči). Rezultati v *Grafu 20* prikazujejo odstotek vseh odgovorov.

Graf 20. Dostopnost pomoči učencu



Učenci so najpogosteje izbrali **mater** (26 % vseh odgovorov). Sledi učitelj, pri katerem ima učenec težave (15 %), sošolec, oče, brat, sestra, razrednik, prijatelj. **Šolski svetovalni delavec** je oseba, katero učenec, ko ima težave, težje zaprosi za pomoč. Bolj razumljivo je, da se težje obrne na strokovnjaka iz zunanje ustanove (SC ali CSD) in pa na vodstvenega delavca (ravnatelja ali njegovega pomočnika). *Med dečki in deklicami so statistično pomembne razlike: pomembno lažje od dečkov iščejo pomoč pri učitelju, pri katerem imajo težave ($p = 0,00$) in pri prijatelju ($p = 0,01$) deklice. Na meji pomembnosti ($p = 0,08$) pa velja enako tudi za iskanje pomoči pri sošolcih (lažje deklice kot dečki).*

²⁶ O dostopnosti mreže pomoči učencu tu obravnavane rezultate primerjaj še z rezultati, ki obravnavajo odgovore na vpr. 17, 22 in 27 (v poglavju o *Ovirah in težavah* in delno v poglavju o *Oblikah podpore in pomoči pri pouku*).

Tabela 27. Pogostost samostojnega iskanja pomoči

Učenec sam poišče pomoč pri –	Zelo pogosto %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
materi	54	31	12	3
očetu	26	25	32	17
učitelju	17	31	37	15
sošolcu	16	26	44	14
razredniku	11	24	46	18
prijatelju	12	22	45	21
ŠSD	10	13	28	49

Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 82 % vseh anketiranih učencev. Tudi pri tej obliki vprašanja je bila najpogostejše navedena **mati** (»zelo pogosto« in »pogosto« skupaj 85 %). Približno polovica učencev navaja očeta (51 %) in učitelja, pri katerem ima učenec težave (48%). Sledijo sošolci (42 %), razrednik (35%) in prijatelji (34 %). Na zadnjem mestu je **šolska svetovalna služba** (23 %), pri čemer naj omenimo še, da je delež odgovora »nikoli« najvišji prav pri šolski svetovalni službi (49 %). Utegnemo sklepati, da je v šolsko svetovalno službo učenec še vedno najverjetneje v glavnem napoten ali celo priveden. *Med dečki in deklicami so statistično pomembne razlike: k prijateljem ($p = 0,01$) in k sošolcem ($p = 0,02$) se same pomembno pogostejše obračajo deklice kot z dečki.*

STARŠI V PROJEKTU POMOČI

Vključevanje staršev v projekt pomoči je odločilnega pomena, zato je skrb za uspešno sodelovanje šole s starši pomembna stalna naloga celovitega programa šole za preprečevanje in zmanjševanje šolske neuspešnosti (prim. West, Pennell, 2003, Barle Lakota, v: Bergant, Musek Lešnik, 2002). Zanimalo nas je, kako pomoč staršev ocenjujejo učenci ter kako sami starši. Dalje nas je zanimala ocena staršev o sodelovanje šola–starši in končno tudi ocena strokovnih delavcev o tem za učenca in njegovo učenje tako pomembnem sodelovanju.²⁷

²⁷ Del rezultatov glede sodelovanja staršev v projektu pomoči je v predhodnih poglavjih (gl. pogl. *Oblike podpore in pomoči pri pouku* ter *Ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami*) že prikazan. V tem poglavju so prikazani še preostali rezultati, ki prve dopolnjujejo in povezujejo v celovito interpretacijo o starših v mreži pomoči.

Odgovori učencev

Ali se doma o svojih težavah pri učenju pogovarjaš s starši, jim svoje težave zaupaš? (vpr. 12)

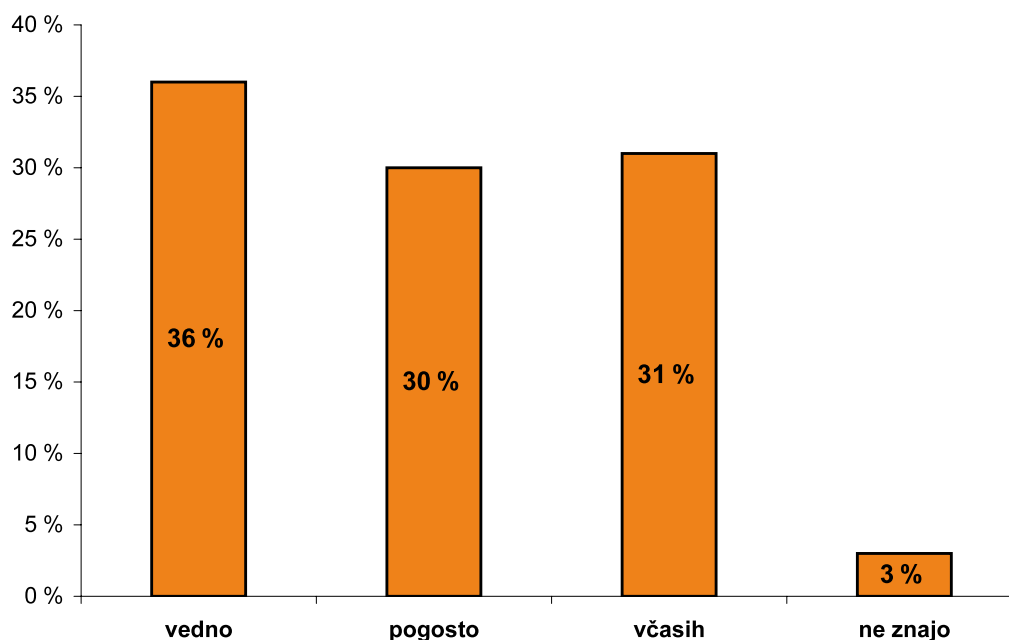
40 % učencev je odgovorilo »včasih«, 29 % »zelo pogosto« in 26 % »pogosto« (skupaj 95 %). Zelo majhen odstotek (5 %) jih meni, da »nikoli«. To pomeni, da večji delež učencev ima možnost se s starši pogovoriti o svojih težavah pri učenju. *Glede na spol učencev in število ponavljanj ni statistično pomembnih razlik.*

Ali so ti starši pripravljeni pomagati? (vpr. 13)

Kar 80 % učencev meni, da so jim starši vedno pripravljeni pomagati. Preostali odstotki se porazdelijo na odgovora »včasih« (11 %) in »pogosto« (9 %). *Glede na spol ni statistično pomembnih razlik ($p = 0,18$). Podobno kaže tudi za število ponavljanj.*

Ali ti starši znajo pomagati? (vpr. 14)

Graf 21. Kako pogosto znajo starši pomagati otroku pri učnih težavah – odgovori učencev



Za odgovor »vedno« se je odločila dobra tretjina (36 %) učencev, za odgovor »ne znajo« pa le 3 % učencev. Preostali odstotki so skoraj enakomerno porazdeljeni na »pogosto« (30 %) in »včasih« (31 %). Videti je, da po mnenju 65 % učencev starši znajo vedno ali pogosto pomagati učencem. *Tudi v tem primeru glede na spol učencev in število ponavljanj ni statistično pomembnih razlik.*

Odgovori staršev

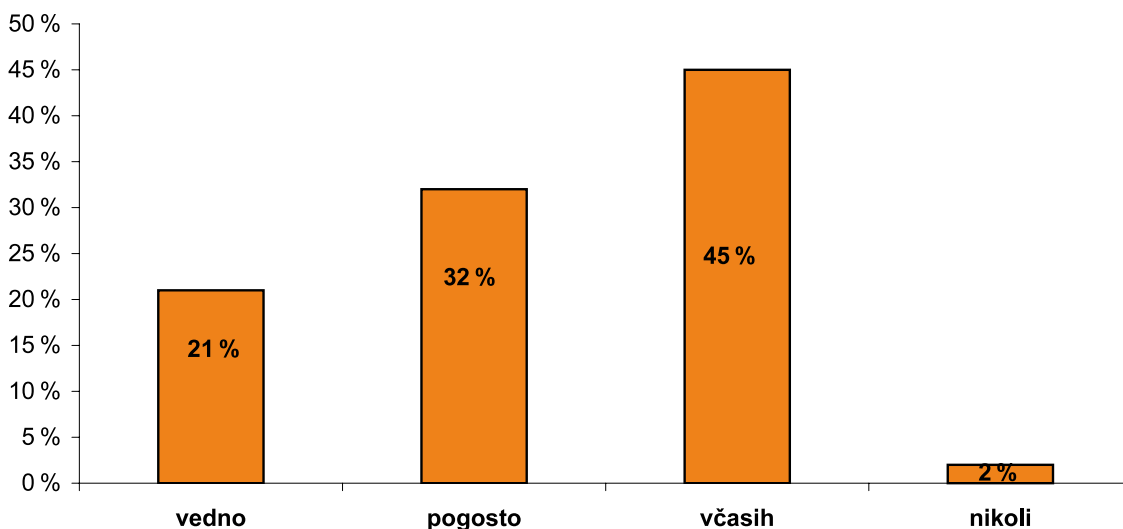
Starši o pomoči otroku pri učnih težavah

Ali se doma o težavah pri učenju pogovarjate, vam otrok svoje težave zaupa? (vpr. 12)

Skoraj 38 % staršev je odgovorilo, da »pogosto«, 32,8 % »zelo pogosto« – skupaj (70 %). »Včasih« je odgovorilo 28 % staršev in le 1 %, da »nikoli«. Rezultati se v precejšnji meri ujemajo z odgovori učencev. Glede izobrazbe staršev se odgovori statistično pomembno razlikujejo ($p = 0,00$). Starši s srednjo šolo in več se pogosteje pogovarjajo z učenci o težavah pri učenju kot starši z OŠ ali manj in poklicno šolo. To potrjuje tudi hi kvadrat, ki je statistično pomemben pri odgovoru »pogosto«.

Ali otroku pri učnih težavah lahko pomagata sami? (vpr. 13)

Graf 22. Kako pogosto znajo starši pomagati otroku pri učnih težavah – odgovori staršev



45 % staršev meni, da se to zgodi »včasih«, 31 % »pogosto« in 20 % »vedno«. Le 2 % jih meni, da »nikoli«. Razlike v odgovorih staršev glede na izobrazbo so statistično pomembne ($p = 0,0$). Z višanjem izobrazbe se poveča pogostost učinkovitosti samostojne pomoči s strani staršev. Izračun hi kvadrat za posamezne odgovore kaže na statistično pomembno razliko pri odgovoru »vedno« glede na izobrazbo staršev.

Pri katerih težavah starši lahko pomagata sami, pri katerih pa je potrebna učiteljeva pomoč in pri katerih pomoč posebnega strokovnjaka, npr. psihologa, specialnega pedagoga, socialnega delavca, zdravnika ipd.? (vpr. 14)

Posebej nas je zanimalo, pri katerih vrstah težav starši otroku lahko pomagajo sami, pri katerih pa po njihovem mnenju otrok potrebuje učiteljevo pomoč oziroma pomoč posebnega strokovnjaka. Na to vprašanje je v povprečju odgovorila le slaba polovica staršev (46 %). Najpogosteje so odgovarjali na vprašanje o učnih težavah zaradi počasnejšega dojemanja in slabšega logičnega razmišljanja (65 %), najmanj pogosto pa o učnih težavah zaradi kronične bolezni (27 %). V *Tabeli 28* rezultati prikazujejo odstotek odgovorov za posamezno vrsto težave.

Tabela 28. Ocena staršev o potrebah različnih virov pomoči glede na vrsto učnih težav

Vrsta učne težave	Starši %	Učitelj %	Posebni strokovnjak %
pomanjkljive učne in delovne navade	68	21	11
posebne težave pri branju	55	29	16
nevztrajnost pri šolskem delu in delu za šolo	55	29	16
posebne težave pri pisanju	53	31	16
pomanjkljiva volja in interes za šolsko delo	52	29	19
prevladujoči občutki nemoči, potrnost	52	14	34
hitra utrudljivost	48	19	33
počasnejše prilagajanje spremembam	47	36	17
izrazit strah pred neuspehom	47	28	25
nemirno, moteče vedenje, neupoštevanje dogovorov	43	37	20
kronična bolezen (astma, stalni prehladi ipd.)	42	8	50
kratkotrajna pozornost	42	35	23
izrazit odpor do šolskega dela	38	35	27
počasnejše dojemanje in slabše logično razmišljanje	35	44	21
slabše razumevanje slovenskega jezika	34	53	13
posebne težave pri računanju	29	51	20
prevelika trema pri pisanju kontrol	21	61	18
prevelika trema pri spraševanju	20	70	10

Kot kažejo rezultati, starši najpogosteje navajajo sebe. Tudi učenci so najpogosteje navajali sebe. Pogosteje kot učitelja so navajali starše. Potemtakem **tako učenci kot starši glede pomoči pri učnih težavah več pričakujejo od staršev oziroma družine kot pa od šole**. Vendar pa starši pomoč šole (učitelja) pričakujejo pri več skupinah učnih težav kot pa njihovi otroci. Poleg obeh skupin učnih težav, pri katerih pomoč najprej od učitelja pričakujejo tudi učenci, tj. pri počasnejšem dojemljanju in slabšem logičnem sklepanju ter ob posebnih težavah pri računanju, jo starši pričakujejo še pri slabšem razumevanju slovenskega jezika, preveliki tremi pri pisanju kontrolk in tremi pri spraševanju. Pri vseh teh težavah na drugem mestu navajajo sebe.

Učne težave, pri katerih najpogosteje navajajo sebe, so **pomanjkljive učne in delovne navade** (68 % vseh odgovorov). V dobri polovici primerov odgovorov se navajajo še pri naslednjih težavah: posebne težave pri branju, nevztrajnost pri šolskem delu oziroma delu za šolo, posebne težave pri pisanju, pomanjkljiva volja in interes za šolsko delo ter prevladujoči občutki nemoči in potrnosti. Sebe navajajo pogosteje kot učitelja ali posebnega strokovnjaka tudi pri naslednjih težavah: nemirno, moteče vedenje, kratkotrajna pozornost in izrazit odpor do šolskega dela.

Tudi starši, tako kot njihovi otroci, v splošnem **več pomoči pričakujejo od učitelja kot pa od posebnega strokovnjaka**. Izrazita izjema so kronične bolezni, pri kateri najpogosteje vidijo posebnega strokovnjaka (zdravnika). Nekoliko pogosteje posebnega strokovnjaka vidijo še pri težavah potrnosti in pa hitri utrudljivosti, kjer sicer najpogosteje navajajo sebe.

Če pogledamo odgovore še po skupinah staršev glede na stopnjo izobrazbe, ugotovimo naslednje: pri učnih težavah zaradi pomanjkljivih učnih in delovnih navad, počasnejšega dojemljanja in slabšega logičnega razmišljanja ter pri posebnih težavah pri računanju starši z osnovnošolsko in nižjo izobrazbo pogosteje navajajo učitelja in manj pogosto sebe v primerjavi s starši s poklicno in srednješolsko izobrazbo. Pri preveliki tremi (bodisi pri spraševanju ali pri kontrolki) je učitelj v vseh treh podskupinah staršev pogosteje navajan, vendar pogosteje pri starših z najnižjo in starših z najvišjo izobrazbo, starši s poklicno izobrazbo pogosteje od preostalih dveh skupin staršev navajajo sebe tudi v primeru težav s tremo. Omenimo še precejšnjo usklajenost oziroma podobnost v odgovorih vseh treh podskupin staršev glede pomoči pri učnih težavah zaradi potrnosti in učnih težav zaradi nemirnega vedenja.

Starši o mreži pomoči in sodelovanju s šolo

S kom se vi posvetujete v zvezi z učnimi težavami, ki jih ima vaš otrok? (vpr. 15)

Za vsako od možnosti (razrednik, šolska svetovalna služba itn.) so se morali opredeliti in izbrati en odgovor: vedno, pogosto, redko ali nikoli. (Opaziti je, da pri tem tipu vprašanja starši pogosto ne odgovarjajo v skladu z navodilom, zato je izpad odgovorov precejšen. Npr. za razrednika se je opredelilo največ staršev (89 %), za učitelja, pri katerem ima otrok

težave, že nekaj manj (75 %), za šolsko svetovalno službo še manj (63 %) in za otrokovega zdravnika in vse druge možnosti samo še dobra polovica (52 %). Očitno je, da starši niso odgovarjali tako, da bi se opredeljevali pri vsaki možnosti.)

Najpogosteje se starši posvetujejo **z razrednikom** (»vedno« in »pogosto« skupaj 94 %), s partnerjem oziroma otrokovim očetom ali materjo (79 %) in v približno enaki meri z učiteljem, pri katerem ima otrok težave (78 %). Precej **manj se posvetujejo s šolsko svetovalno službo** (43 %), z otrokovim osebnim oziroma šolskim zdravnikom (39 %) in še manj s strokovnjaki v svetovalnem centru (27 %), s sorodniki (26 %) ter s sosedi (23 %). Najredkeje se posvetujejo s sodelavci v službi (15 %) in strokovnjaki na centru za socialno delo (9 %). *Med skupinami staršev glede na izobrazbo je nekaj statistično pomembnih razlik: vsi starši poročajo, da se v zvezi z učnimi težavami pogosto posvetujejo s partnerjem, vendar statistična analiza ($p = 0,01$) pokaže, da se starši s poklicno izobrazbo posvetujejo s partnerjem še pogosteje kot starši z osnovnošolsko in srednješolsko izobrazbo; vsi starši poročajo, da se s sodelavci v službi redko posvetujejo glede učnih težav, vendar statistična analiza ($p = 0,00$) pokaže, da se starši s srednješolsko izobrazbo in več nekoliko pogosteje posvetujejo s sodelavcem kot pa starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo. Statistično pomembna razlika ($p = 0,08$) se nakazuje tudi glede posvetovanja s šolsko svetovalno službo: starši s srednješolsko izobrazbo se s šolsko svetovalno službo utegnejo posvetovati še redkeje od staršev z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo.*

Kako ste zadovoljni s sodelovanjem, ko prihajate po nasvet ali pomoč k različnim strokovnjakom? (vpr. 20)

Starše smo povprašali, kako so zadovoljni z različnimi strokovnjaki, s katerimi prihajajo v stik zaradi pomoči otroku pri učnih težavah. Za vsakega od strokovnjakov so izbrali enega od naslednjih možnih odgovorov: »zelo zadovoljen (vedno naletim na posluš in razumevanje, odkrito se lahko pogovorim)«, »srednje zadovoljen (potreboval bi več spodbude, da bi lahko odkrito spregovoril)«, »nisem zadovoljen (odzovem se samo na povabilo, pa še to ne vedno, ker imam slabe izkušnje)«, »nimam izkušenj«. Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 75 % vseh anketiranih staršev. **Najbolj so zadovoljni z razrednikom:** kar 78 % je zelo zadovoljnih, 19 % srednje zadovoljnih, samo 2 % staršev nista zadovoljna in 1 % nima izkušenj. Sledita **učitelj**, pri katerem ima otrok težave: 40 % je zelo zadovoljnih in približno toliko (38 %) srednje zadovoljnih, 6 % ni zadovoljnih, 16 % pa jih z razrednikom nima izkušenj, in pa **šolska svetovalna služba:** 39 % je zelo zadovoljnih, 18 % srednje zadovoljnih, 7 % nezadovoljnih, 36 % pa s šolsko svetovalno službo nima izkušenj. Z vsemi drugimi navedenimi strokovnjaki so manj zadovoljni in imajo hkrati tudi manj izkušenj. Naj jih po vrsti (glede na delež zadovoljnih in delež z izkušnjami) naštejemo: specialni pedagog (24 % zelo zadovoljnih, 15 % srednje zadovoljnih, 1 % nezadovoljnih in kar 60 % brez izkušenj), strokovnjak iz svetovalnega centra (21 % zelo zadovoljnih, 6 % srednje zadovoljnih, 5 % nezadovoljnih, 68 % brez izkušenj), otrokov osebni oziroma šolski zdravnik (20 % zelo zadovoljnih, 10 % srednje zadovoljnih, 2 % nezadovoljnih, 68 % brez izkušenj), ravnatelj (16 % zelo zadovoljnih, 4 % srednje zadovoljnih, 1 % nezadovoljnih, 79 % brez izkušenj), strokovnjak iz centra za socialno delo (11 % zelo zadovoljnih, 4 % srednje zadovoljnih, 3 % nezadovoljnih, 82 % brez izkušenj), pomočnik ravnatelja (8 % zelo zadovoljnih, 5 % srednje zadovoljnih, 1 % ne-

zadovoljnih, 86 % brez izkušenj). Statistična analiza je pokazala, da so starši s poklicno izobrazbo bolj zadovoljni tako s strokovnjakom iz svetovalnega centra ($p = 0,02$) kot ravnateljevim pomočnikom ($p = 0,05$) v primerjavi s starši z osnovnošolsko in starši s srednješolsko izobrazbo.

Odgovori strokovnih delavcev

Tudi strokovne delavce smo vprašali za mnenje o sodelovanju s starši. Prosili smo jih za splošno oceno sodelovanja šola–starši, za mnenje o tem, pri katerih skupinah učnih težav je sodelovanje staršev ključnega pomena, dalje, pri katerih vrstah učnih težav je sodelovanje šola–starši najuspešnejše in končno nas je zanimalo še, kako šole in strokovni delavci ukrepajo tedaj, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo.

Kako uspešno je po vaših izkušnjah sodelovanje šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami? (vpr. 34)

Na vprašanje je odgovorilo 87 % vseh anketiranih strokovnih delavcev. Dobra polovica anketiranih (53 %) je sodelovanje s starši ocenila z oceno »dobro«, dobra četrtina (29 %) s »prav dobro«, 3 % z »odlično«, 1 % anketiranih strokovnih delavcev z »nezadostno« in 13 % z oceno »zadostno«. Med skupinami strokovnih delavcev so razlike na meji statistične pomembnosti ($p = 0,07$): svetovalni delavci v primerjavi z drugimi strokovnimi delavci šole sodelovanje s starši ocenjujejo nekoliko slabše.

Pri katerih skupinah učencev je za učinkovito pomoč po vašem mnenju sodelovanje staršev ključnega pomena? (vpr. 35)

Povprašali smo jih še, pri katerih vrstah učnih težav vidijo starše kot ključne udeležence v projektu pomoči. Izbrali so lahko več odgovorov (skupin učnih težav). Na to vprašanje je odgovorilo samo 45 % vseh anketiranih strokovnih delavcev. V splošnem so v večjem deležu na to vprašanje odgovarjali učitelji PB in šolski svetovalni delavci (vključno z mobilnimi specialnimi pedagogi). Skupine učnih težav, pri katerih strokovni delavci vidijo starše kot ključne udeležence, si sledijo takole: **pomanjkljive učne in delovne navade** (16 %), **čustvene težave** (16 %), pomanjkljive spodbude za šolsko delo (11 %), hiperaktivno, nemirno vedenje (11 %), splošno upočasneni razvoj (10 %), pomanjkljiva motivacija za šolsko delo (9 %), specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja (9 %), socialna (eksistenčna) ogroženost (7 %), slabše razumevanje slovenskega jezika (4 %), pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje (2 %). 5 % jih je odgovorilo, da se ne morejo odločiti za nobeno od skupin, ker je po njihovem mnenju sodelovanje staršev pri vseh skupinah učnih težav enako pomembno.

Pri katerih skupinah učencev po vaših izkušnjah oziroma izkušnjah vaše šole najbolj sodelujete s starši? (vpr. 36)

Zanimalo nas je, ali se po izkušnjah anketiranih uspešnost sodelovanja šole s starši glede na vrsto učnih težav kaj razlikuje. Izbrali so lahko več odgovorov (skupin učnih težav).

Tudi na to vprašanje je odgovorilo manj kot polovica vseh anketiranih strokovnih delavcev (44 %). Po deležu odziva na to vprašanje v splošnem ni večjih razlik med skupinami strokovnih delavcev, nekoliko odstopajo le razredni učitelji, ki so na to vprašanje v primerjavi z drugimi v splošnem odgovarjali manj pogosto.

Odgovori kažejo, da **šole najbolj sodelujejo s starši pri težavah zaradi pomanjkljivih učnih in delovnih navad** (16 %), sledi sodelovanje s starši pri težavah zaradi specifičnih pomanjkljajev na posameznih področjih učenja (13 %), splošno upočasnjena intelektualnega razvoja (12 %), hiperaktivnega, nemirnega vedenja (12 %), čustvenih težav (10 %), pomanjkljive motivacije za šolsko delo (9 %), pomanjkljivih spodbud za šolsko delo (7 %), socialne (eksistenčne) ogroženosti (6 %), slabšega razumevanja slovenskega jezika (4 %) in pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (3 %). 8 % se jih ne more odločiti, ker menijo, da je sodelovanje s starši pri vseh skupinah učnih težav enako dobro.

Kako ukrepite v primerih, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo? (vpr. 37)

Tabela 29. Ukrepi strokovnih delavcev, ko starši niso motivirani za sodelovanje

Odgovor	Pogosto	Redko	Nikoli
Osredotočim se na neposredno delo z učencem.	91	8	1
Posvetujem se s kolegom, ŠSS.	89	11	0
Staršem se poskušam približati na drugačne načine.	48	46	6
Starše in učence napotim v zunanjo ustanovo.	21	51	28
Organiziram razgovor pri ravnatelju.	11	50	39
Opustim projekt pomoči.	2	18	79

V primeru, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo, se strokovni delavci najpogosteje **osredotočijo na neposredno delo z učencem** (91 %) ali se **posvetujejo s kolegom, šolsko svetovalno službo in drugimi na šoli** (89 %). Le slaba polovica anketiranih strokovnih delavcev (48 %) odgovarja, da se pogosto poskušajo približati staršem na drugačne načine (kar 50 % jih odgovarja, da se za to redko odločijo), še manj pogosto starše in učence napotijo v ustrezno zunanjo ustanovo (21 %), še redkeje organizirajo razgovor staršev pri ravnatelju (11 %), zelo redko pa opustijo projekt pomoči, ker menijo, da bi brez sodelovanja staršev ne bil smiseln (2 %).

ZAKLJUČKI:

1. Učencu z učnimi težavami po mnenju strokovnih delavcev v mreži pomoči najpogosteje pomagata učitelj in šolski svetovalni delavec. Takoj za njima je najpogosteje naveden razrednik. Tudi starši in učenci najpogosteje navajajo učitelja. **Razlika** pa je v **oceni šolskega svetovalnega delavca in razrednika s strani učencev**: starši ju tako kot strokovni delavci navajajo takoj za učiteljem (najprej ŠSD, nato razrednik), medtem ko po oceni učencev učitelju najprej sledijo sošolci, potem brat oziroma sestra, šele za njimi si po vrsti sledita razrednik in šolska svetovalna služba. Mobilne specialne pedagoge pogosteje kot predmetni učitelji in učitelji PB navajajo svetovalni delavci in razredni učitelji, sošolce med strokovnimi delavci pogosteje vodstveni delavci, prijatelje pa pogosteje deklice kot dečki. Relativno visok delež anketiranih (dobra tretjina) poroča o zaposlenih izvajalcev pomoči UUT preko javnih del. **Učitelje PB, prostovoljce, učence iz višjih razredov, srednješolce, bivše (upokojene) učitelje**, svetovalne delavce in druge strokovne delavce ter starše drugih in bivših učencev se v mrežo pomoči vključuje presenetljivo redko.

2. Po mnenju in izkušnjah strokovnih delavcev šole **sodelovanje z zunanjimi ustanovami najbolj potrebujejo na področju hiperaktivnega, nemirnega vedenja in čustvenih težav učencev**. Ti dve področji učnih težav izstopata tudi po drugih podatkih v tej raziskavi: to sta skupini učnih težav, s katerimi se šole najmanj znajo in zmorejo učinkovito spoprijeti same, v zvezi s tema dvema skupinama učnih težav se najbolj želijo dodatno strokovno izpopolnjevati in si želijo torej tudi največ strokovne podpore od zunanjih ustanov. Sodelovanje z zunanjimi ustanovami skoraj polovica vseh anketiranih strokovnih delavcev pričakuje tudi v zvezi z učnimi težavami zaradi socialne (eksistenčne) ogroženosti in splošno upočasnjene intelektualnega razvoja. Le dobra četrtina anketiranih potrebuje strokovno pomoč ustreznih zunanjih ustanov pri specifičnih primanjkljajih na posameznih področjih učenja. Najpogostejši obliki sodelovanja šol z zunanjimi ustanovami sta **sodelovanje šolskih strokovnih delavcev na izobraževalnih seminarjih**, ki jih organizirajo zunanje ustanove, in **strokovno posvetovanje o učencu z učnimi težavami, ki je pri zunanji ustanovi v obravnavi**. Nekoliko pogostejše oblike so še: sodelovanje s komisijo za razvrščanje oziroma usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, sodelovanje z osnovno šolo s prilagojenim programom in zavodom za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ter svetovanje staršem in učencu obisk v svetovalnem centru in podobni ustanovi. Vse druge možne oblike sodelovanja so zelo redke. Presenetljivo redko šole organizirajo predavanje ali delavnico zunanjih stro-

kovnjakov za učiteljski zbor ali starše ali učence. Izstopa tudi izrazito redko sodelovanje z drugimi šolami v kraju oziroma širši lokalni skupnosti. In več kot očitna je izjemno redka podpora osnovnim šolam na področju učnih težav tako od Zavoda za šolstvo kot Ministrstva za šolstvo in šport. Z obema ustanovama približno dve tretjini anketiranih na področju dela z učenci z učnimi težavami nima izkušenj. Strokovni delavci so s sodelovanjem s posameznimi zunanjimi ustanovami v splošnem srednje zadovoljni. Najbolj so zadovoljni s sodelovanjem z zdravstveno službo, s katero sicer dobra tretjina anketiranih nima izkušenj. Zgovoren je še podatek, da se glede sodelovanja z zunanjimi ustanovami skupine anketiranih strokovnih delavcev ne razlikujejo pomembno, kar utegne pomeniti, da na tem področju ni nobena bolj dejavna od druge in da tudi nobena bolj od druge ne vidi večje potrebe po sodelovanju s katero od zunanjih ustanov oziroma večjo potrebo po kateri od oblik sodelovanja z zunanjo ustanovo (tudi skupina šolskih svetovalnih delavcev ali skupina vodstvenih delavcev ne).

3. Niti četrtna anketiranih ne poroča, da bi na njihovi šoli vodili individualni projekt pomoči z vsemi elementi (načrtom pomoči z jasno opredeljenimi cilji ter spremljanjem in evalvacijo procesa pomoči). Mrežo pomoči oziroma IPP najpogosteje koordinirajo šolski svetovalni delavci. V razmeroma visokem deležu odgovorov se v tej vlogi pojavljata tudi razrednik (tri četrtnine odgovorov) in pa učitelj, pri katerem ima učenec težave (slabi dve tretjini odgovorov). V projektih pomoči najpogosteje sodelujejo razrednik, šolska svetovalna služba, starši in učitelji, ki učijo učenca z učnimi težavami. Kar v dobri polovici primerov se navaja tudi sodelovanje z oddelčno skupnostjo ter mobilno specialno pedagoško službo. **Učitelji PB in predmetni učitelji manj sodelujejo s šolsko svetovalno službo in mobilno specialno pedagoško službo.** Učitelji PB manj sodelujejo tudi z vodstvom šole in s strokovnjaki iz zunanjih ustanov.

4. Med anketiranimi učenci v tej raziskavi je ponovno potrjeno že večkrat ugotovljeno razmerje med deklicami in dečki z učnimi težavami: **dvakrat več dečkov kot deklic ima težave pri učenju**, namreč dobra tretjina deklic in dve tretjini dečkov. Številne raziskave, med drugimi B. Smith in M. Widowson (2003) ugotavljajo, da je moški spol dejavnik tveganja za otroke in mlade. V Veliki Britaniji je v zadnjem desetletju vprašanje v splošnem nižje učne uspešnosti dečkov v primerjavi z deklicami med najpomembnejšimi raziskovalnimi temami, razlika med spoloma pa je v ospredju tudi šolske politike, ki se pospešeno ukvarja z vprašanji, kako izobraževanje bolj prilagoditi dečkom (West, Pennell, 2003, str. 51–80). **Problem večje šolske neuspešnosti dečkov kaže, da se težje kot deklice umestijo v šolski prostor, da so v obstoječem šolskem sistemu bolj izpostavljeni težavam in neuspehu, raziskovalci prikrita kurikula razlagajo, da se težje kot deklice pogodi-**

jo z dejstvi institucionalnega učenja (Lynch, 1989, Lewis, 1996). Za razlike med spoloma postajamo vse bolj občutljivi tudi v Sloveniji. Pomembno je, da raziskujemo razloge in razvijamo oblike vzgojno-izobraževalnega dela, podpore in pomoči pri učenju, ki se odzivajo na posebne probleme in potrebe obeh spolov, tudi dečkov. Podatek, da ima **večina učencev težave pri dveh predmetih** opozori na kompleksnost, ki jo učna težava povzroči, saj učenec potrebuje čas in podporo, da uskladi tako učenje kot pomoč; za učence, ki imajo težave pri treh ali več predmetih je prav koordinacija pomoči, zagotavljanje časa, da se napredek lahko ugotovi, in zaporedje ocenjevanja, dodatno breme. Iz podatka, da ima **večina učencev učne težave pri matematiki in tujem jeziku**, ugotovimo, da sta to dva predmeta, pri katerih učenci potrebujejo individualiziran pristop oziroma čas in prostor, da napredujejo na svoj, individualiziran način. To nam učenci jasno povedo: dobra polovica navaja, da potrebujejo več časa in več razlage. Raziskovalci lahko dodamo: **več razlage po meri, razlage v pogovoru, ki omogoča razumevanje in sporazumevanje** (Sh. McNamee, 2007). Sklep je jasen: učencem je treba zagotoviti več časa in več razlage, še posebej pri težjih nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje. Tudi zmanjševanje treme pri spraševanju in kontrolkah je naloga šole. V odgovorih na vprašanje, zakaj imajo učne težave, učenci okrivijo sebe: ker počasneje dojemajo, ker nimajo volje in interesa za šolo, ker nimajo delovnih navad, ker imajo čustvene probleme. Odgovor učencev na vprašanja o tem, od koga potrebujejo in pričakujejo pomoč, je presenetljiv: za večino težav se odgovor glasi, da si lahko učenec pomaga sam. Sam povsod: od delovnih navad do čustvenih težav in motivacije?! Le pri računanju, logičnem sklepanju in tremi mislijo, da jim lahko pomaga učitelj. **Odgovor »sam« odpira mnoga vprašanja: Zmorejo brez nas, znajo? Morda nimajo izkušnje o učinkoviti pomoči? So odstopili od pričakovanja, da bi jo lahko dobili? So sprejeli prepogosto sodbo odraslih, da so krivi ali da morajo sami, tudi če jim nismo pokazali, kako? Zato lahko razumemo, da so matere najbolj dostopna pomoč, sledi učitelj, a le v 15 %, šolska svetovalna služba in strokovnjaki so prav na koncu. Matere so res dostopne, učenec jih pozna, tveganje je majhno, pomoč je zelo posebna, narejena prav zanj. Mati in učitelj sta pomembna otrokova sogovornika, zato je pomembno, da sta pomembna sogovornika tudi med seboj.** Podatek, da je **55 % učencev imelo učne težave že na razredni stopnji**, utegne kazati, da pomoč učiteljev in staršev ni dovolj učinkovita predvsem zato, ker ni zastavljena tako, da bi zagotovila udeležnost učenca kot soustvarjalca pomoči zase. Učenci so nam povedali, kaj potrebujejo, zdaj moramo skupaj raziskati, kako to lahko zagotovimo. IPP so osnovno profesionalno delovno orodje, moramo ga izdelati, dograditi. Iz navedenih podatkov sklepamo, da je treba **podpreti paradigmatško spremembo v smeri soustvarjanja učenja, soustvarjanja učinkovite pomoči** (Sh. McNamee, 2007, Čačinovič Vogrinčič, 2008).

5. Primerjava odgovorov učencev in staršev glede tega, koliko jim učenci zaupajo svoje učne težave, in o tem, koliko so starši pripravljeni jim pomagati, ter ali znajo nuditi pomoč, kaže na veliko podobnost in pozitivno sliko glede pomoči staršev. Vendar pa so statistično pomembne razlike v omenjenih odgovorih staršev glede na njihovo izobrazbo. Z višanjem izobrazbe se povečuje pogostost učinkovitosti samostojne pomoči staršev in obratno. Zanimivo je, da pri večini učnih težav učenci na prvem mestu navajajo, da si pomagajo sami, na drugem mestu so starši in šele nato učitelji. Pomoč strokovnjakov je na zadnjem mestu. Učenci torej učitelja ne prepoznavajo kot prvega, ki bi jim lahko nudil pomoč. Podobno tudi starši v večini primerov pojmujejo sebe kot tistega, ki najbolj pomaga otroku. Iz obojega je mogoče sklepati, da se **učenci kot tudi starši težje in verjetno tudi zato neredko prepozno odločijo poiskati pomoč učitelja in strokovne službe**, ki bi morda hitreje in bolj učinkovito nudila pomoč in preprečila kasnejše večje težave. Razlogi za ovire in težave pri sodelovanju šole s starši so lahko na strani šole ali staršev. Na šoli lahko prevladuje kultura, ki ne spodbuja sodelovanja staršev (nestrokovnjakov) z učitelji (strokovnjaki). Zanja je značilno, da se podpira poklicna superiornost strokovnih delavcev v odnosih in komunikaciji s starši. Strokovne delavce na šoli bi bilo treba ozaveščati in usposabljanje za **razvijanje partnerskega sodelovanja s starši**, ki upošteva pravice staršev, zna svetovati, je odprt in vzpostavlja sprejemajoč in spoštljiv odnos s starši ter jih pojmuje kot enakovredne partnerje, s katerimi skupaj načrtuje in izvaja pomoč učencem. Tako se pomembno poveča tudi učinkovitost pomoči. Pri tem je pomembno, da je šola proaktivna pri sodelovanju s starši in da so tudi starši proaktivni pri sodelovanju s šolo. Neredko so ovire pri sodelovanju s šolo tudi pri starših, zaradi negativnih osebnih izkušenj s šolo, občutka manjvrednosti, nekompetentnosti, nesprejetosti ipd.

PREDLOGI:



Rezultati kažejo, da šola potrebuje širšo, bolj odprto, učencem in staršem bolj dostopno šolsko mrežo pomoči. Za njen razvoj so potrebni ukrepi na ravni politike šole ob ustrezni podpori sistemske šolske politike (npr. ko gre za vključevanje prostovoljcev in zaposlenih preko javnih del). V ta namen menimo, da je treba dodatno preveriti in raziskati, zakaj učenec med viri pomoči manj pogosto kot strokovni delavci in starši navajajo svetovalnega delavca (vprašanje dostopnosti šolske svetovalne službe, stigmatiziranosti, ki je lahko bolj povezana s tem virom pomoči ipd.); zakaj mobilne specialne pedagoge kot izvajalce pomoči pogosteje zaznavajo svetovalni delavci in razredni učitelji kot pa predmetni učitelji in učitelji PB; razlike med spoloma, ki jih nakazujejo rezultati (med viri pomoči deklice pogosteje od dečkov navajajo prijatelje), in v nadaljevanju na podlagi ugotovljenih razlik

pri strokovnih delavcih razvijati občutljivost zanje ter uporabo različnih virov, strategij in oblik pomoči za deklice in dečke (prim. West, Pennell, 2003, str. 51–80); dodatno preveriti pogoje zaposlovanja izvajalcev pomoči UUT preko javnih del (strokovno usposobljenost, organiziranje supervizije idr.) ter vzpostaviti sistem spremljanja in evalvacije njihovega dela; dodatno raziskati razloge za ne vključevanje in neizkoriščenost mnogih drugih možnih virov pomoči UUT: učiteljev PB, prostovoljcev, učencev iz višjih razredov, srednješolcev, bivših (upokojenih) učiteljev idr.



Podatki o sodelovanju z zunanjimi ustanovami podobno kot že podatki o izvajalcih pomoči kažejo na relativno omejeno mrežo virov in oblik pomoči učencem z učnimi težavami oziroma šolam pri delu z učenci z učnimi težavami. Pomembno je zato, da se šola tudi na področju učnih težav v prihodnje bolj odpre v ožjo in širšo lokalno (regionalno) skupnost, da v večji meri razišče in poveže tudi druge, širše vire pomoči ter tako vzpostavi in razvije številne nove oblike sodelovanja v projektih pomoči učencem z učnimi težavami idr. projektih šole na področju učnih težav (razvojno-raziskovalnega dela, spremljanja in evalvacije ipd.). Širša, bolj odprta, pestrejša in tako bolj fleksibilna mreža različnih virov in oblik pomoči je učencem z učnimi težavami tudi bolj dostopna. Posredno prispeva k večji strokovnosti in tako tudi večji verjetnosti za učencev uspeh v projektu učenja oziroma projektu pomoči. V ta namen predlagamo, naj šola namenja vzpostavljanju in vzdrževanju široke mreže različnih virov in oblik pomoči posebno skrb, naj bo v programu šole na področju dela z učenci z učnimi težavami ta skrb opredeljena kot posebna in stalna naloga z odgovornimi nosilci, med katerimi velja posebej omeniti vodstvene in šolske svetovalne delavce; naj se šola tako v projektih pomoči kot pri razvojnem delu na področju učnih težav (razvojnem delu) še bolj povezuje s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov in tudi s šolami iz ožje in širše lokalne skupnosti; naj se daje prednost izobraževanju in posvetovanju strokovnih delavcev o konkretnih problemih in ugotovitvah, kar pomeni več izobraževanja s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov na samih šolah; naj se več sodeluje z zunanjimi strokovnjaki tudi pri organiziranju in izvajanju izobraževanja (predavanj, delavnic idr.) za starše in učence; naj se na nacionalni ravni (Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo) vzpostavijo ustrezni sistemski mehanizmi strokovne podpore osnovnim šolam tudi na področju dela z učenci z učnimi težavami; naj se še posebej pri vzpostavljanju široke in bolj odprte mreže različnih virov in oblik pomoči uskladijo in v skupno razvojno politiko povežejo prizadevanja, ukrepi in projekti različnih ministrstev na področju pomoči učencem z učnimi težavami (Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za delo, družino in socialno politiko, ter Ministrstva za zdravje).



IPP predstavlja osnovno profesionalno delovno orodje pri delu z učenci z učnimi težavami. Rezultati kažejo, da je praksa vodenja projekta, vključno z dokumentiranjem in evalviranjem pomoči, v osnovni šoli razmeroma redka (niti četrтина anketiranih ne poroča o celoviti obliki vodenja IPP). Prav zato menimo, da je treba IPP konceptualizirati in operacionalizirati kot osnovno orodje pri delu z učenci z učnimi težavami ter v nadaljevanju organizirati izobraževanje in usposabljanje za njegovo izvajanje; podpreti dobro prakso razrednikov idr. učiteljev v vlogi koordinatorja IPP; dodatno preveriti ter raziskati in v nadaljevanju okrepiti sodelovanje predmetnih učiteljev s šolsko svetovalno službo in mobilno specialno

pedagoško službo; dodatno preveriti in raziskati vlogo in status učiteljev PB na šoli: podpreti njihovo večje vključevanje v projekte pomoči učencem z učnimi težavami ter več sodelovanja s šolsko svetovalno službo, mobilno specialno pedagoško službo, vodstvom šole in zunanjimi strokovnimi ustanovami.



Odgovori učencev v projektu pomoči omogočajo, da izpopolnimo IPP, vnesemo nove vsebine in bolje zagotovimo glas učencu oziroma njegovo udeleženo v soustvarjanju pomoči pri učnih težavah. Prvi predlog in prva naloga je, naj se odrasli sodelavci v IPP še bolje usposobimo za to, da zagotovimo take odnose in pogovore med vsemi udeleženi, da učenec v njih sodeluje kot strokovnjak iz izkušenj, učitelji, starši in strokovnjaki pa smo otrokovi spoštljivi in odgovorni zavezniki (Čačinovič Vogrinčič, 2008, Madsen, 1999), ki znamo proces pomoči zastaviti iz etike udeležnosti (Hoffman, 1994) in perspektive moči (Saleebey, 1997). Pokazalo se je, da so učenci v procesih pomoči sami, da skušajo sami izboljšati težavo, pa jih tega odrasli nismo dobro naučili. Odrasli v šoli ostajajo premalo dostopni tudi za temeljno pomoč, da bi učenci dobili več razlage in več časa za to, da bi razumeli in znali. Iz zornega kota učenca sta mati in učitelj njegova prva sogovornika, zato je pomembno, da šola vzpostavi in varuje sodelovanje med njima in učencem v IPP. Želja učencev, da bi imeli več časa in več razlage, je ključna, a razumeti jo moramo kot naše zagotovilo, da bo dobil čas in razlago po svoji meri, v procesu, kjer bo lahko vplival na to, da mu bo razlaga razumljiva. Delo v IPP zahteva še posebno skrbno koordinacijo, kadar gre, in to velja za večino, za učne težave pri več predmetih. V vseh teh primerih moramo še posebno slišati učenčev predlog in skrbeti za sodelovanje med učitelji. Predlagamo, da šola za predmete, ki so za učence najbolj težavni, torej za matematiko, tuj jezik in slovenščino, nadaljuje razvijanje fleksibilnih pristopov, a ob tem še posebej skrbno zagotavlja udeleženo učenca. Dve tretjini dečkov med učenci z učnimi težavami odpira vprašanje sprememb, ki jih šola potrebuje pri delu z dečki. Predlagamo večjo občutljivost za »fantovsko« v dialogu z učencem v njegovem IPP, in večjo pozornost za razvijanje varovalnih dejavnikov za dečke v šolskem prostoru (Benard, 1997, Smith in Widdowson, 2003). V Veliki Britaniji npr. eksperimentalno vpeljujejo po spolu ločene oddelke. Eksperiment je dokazal, da so dečki v teh primerih učno uspešnejši, ker tako učitelj izvajanje pouka bolj prilagodi posebnostim funkcioniranja dečkov v šolski situaciji (West, Pennell, 2003, str. 76). Učenci z učnimi težavami potrebujejo pomoč in podporo pri premagovanju, zmanjševanju ali omilitvi učnih težav, vendar proces pomoči ne sme biti usmerjen zgolj na delo z učnimi težavami. Predlagamo, naj šola v celovitem programu pomoči in vsakič v izvirnem delovnem projektu pomoči upošteva in razvija varovalne dejavnike v podporo rasti in razvoju slehernega učenca. Benard (1997, str. 169–177) navaja naslednje varovalne dejavnike: skrb in podpora učencu, visoka pričakovanja skupaj s podporo temu, da se pričakovanja uresničijo, ter udeleženo v razredni skupnosti.



V slovenski osnovni šoli je treba, kot kažejo rezultati, okrepiti sodelovanje šole in staršev. Starši so to izrazili z željo po tesnejšem sodelovanju in boljših odnosih z učitelji. Navedli so tudi predloge, kaj pričakujejo od sodelovanja s šolo za njihovo večjo usposobljenost pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami. Največ staršev je navedlo, da si želijo več konkretnih navodil, več razpoložljivih učiteljev za pogovor iz izmenjavo informacij o virih

pomoči na šoli in izven nje, več predavanj in delavnic, izmenjave izkušenj z drugimi starši otrok z učnimi težavami ipd. Vse to kaže na veliko potrebo po eni strani in možnosti na drugi za tvorno vključevanje staršev v šolsko delo. Šola bi morala biti usmerjena v ustvarjanje čim boljših pogojev za razvoj partnerskega odnosa s starši. Za učinkovito vzpostavljanje partnerskega odnosa s starši so potrebne tudi ustrezne kompetence, ki bi jih morali strokovni delavci razviti v času študija. Večji vpliv staršev na šoli zahteva drugačne načine dela in komuniciranja. V analizah, ki so bile opravljene na Pedagoški fakulteti, ob bolonjski prenovi študijskih programov, se je pokazalo, da je kompetenca sodelovanja s starši ena tistih, ki so zelo nizko ocenjene v dosedanjih študijskih programih in visoko zaželenene (Tancig, 2006, Razdevšek Pučko, Rugelj, 2006). To pomanjkljivost bodo bolonjski študijski programi skušali odpraviti. Treba bi bilo tudi organizirati oblike druženja in samopomoči staršev učencev z učnimi težavami, različne delavnice ipd., kar bi gotovo prispevalo tudi k ozaveščanju o pravicah staršev in otrok z učnimi težavami. Pri starših z najnižjo izobrazbo bi bilo pomembno njihovo vlogo okrepiti s posebnimi programi, s katerimi bi se usposobili za učno pomoč.

LITERATURA

- Barle Lakota, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.) (2002). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Benard, B. (1997). Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D. (ur.) *The strength perspective in social work practice*. New York: Longman
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in sod. (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hoffmann, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gergen, J. K. *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- Lewis, J. (1996). Helping children to find a voice. V: Jones, K., Charlton, T. (ur.). *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties. Partners with Pupils*. London and New York: Routledge.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*. London and New York: Routledge.
- Madsen, W. C. (1999). *Collaborative therapy with multi – stressed families*. London: The Guilford Press.
- McNamee, Sh. (2007). Relational practice in education: teaching as conversation. V: Anderson, H., Gehart, D. *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.

Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli (2003).

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo

Saleebey, D. (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. London and New York: Longman.

Smith, B., Widdowson, M. (2003). Child - centered counselling practice. V: Lago, C., Smith, B. (ur.) *Anti – discriminatory Counselling Practice*. London: Sage.

Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S., Devjak, T. (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, 2006, str. 30–44.

Tancig, S. (2006). Analiza pridobljenih in zaželenih kompetenc študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike. V: S. Tancig, T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta, 2006, str. 125–149.

West, A., Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London and New York: Routledge-Falmer.

POLITIKA ŠOLE NA PODROČJU UČNIH TEŽAV

Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič

Za uspešno odpravljanje učne neuspešnosti in premagovanje učnih težav učencev je pomembno, da je pomoč učencem z učnimi težavami v obliki programa opredeljena kot celovita skrb šole. V ta namen nas je zanimalo, kako je področje učnih težav opredeljeno v letnem delovnem načrtu šole, na katerih strokovnih organih se šole posvečajo problematiki učnih težav, s katerimi najbolj perečimi vprašanji s tega področja se ukvarjajo in katere oblike evalviranja uspešnosti na tem področju uporabljajo. V tem poglavju ponovno prikažemo stališče anketiranih strokovnih delavcev do obstoječe strokovne doktrine²⁸, saj se odgovori na omenjena vprašanja nedvomno najtesneje povezujejo s stanjem glede strokovne doktrine na področju učnih težav.

PODROČJE UČNIH TEŽAV V LETNEM DELOVNEM NAČRTU ŠOLE

Kako je v letnem delovnem načrtu vaše šole opredeljena skrb za učence z učnimi težavami? (vpr. 100)

Strokovne delavce smo povprašali, kako je skrb za učence z učnimi težavami na njihovi šoli opredeljena v LDN. Izbrali so lahko samo enega od ponujenih odgovorov oziroma pod »drugo« dodali svojega. Na vprašanje je odgovorilo 71 % vprašanih.

Kot v nadaljevanju kaže *Tabela 30*, 40 % vseh strokovnih delavcev meni, da je v LDN šole področje učnih težav opredeljeno kot posebno delovno področje šole (kot skupna skrb vseh), v enakem deležu skrb za UUT vidijo opredeljeno kot bodisi delovno področje bodisi delovno nalogo posameznega strokovnega delavca in/ali organa. 18 % je ne vidi eksplicitno opredeljene v LDN niti kot skupne naloge šole niti kot naloge posameznega strokovnega delavca, temveč samo kot implicitno (samoumevno) skrb šole. In ne nazadnje je zgovoren tudi podatek, da na to vprašanje kar slaba tretjina (30 %) vseh vprašanih sploh ni odgovarjala. *Med posameznimi podskupinami strokovnih delavcev pri opisovanju, kako je skrb za učence z učnimi težavami opredeljena v LDN, ni statistično pomembnih razlik.*

²⁸ Odgovori na vprašanje glede strokovne doktrine so prvič obravnavani v poglavju o *Ovirah in težavah na področju reševanja učnih težav*.

Tabela 30. Opredelitev dela na področju učnih težav v letnem delovnem načrtu šole

LDN	%
kot posebno delovno področje šole, ker je tako poudarjena kot skupna skrb šole, ki se ji posveča posebna (skupna) pozornost	40
v letnem delovnem načrtu je navzoča samo v obliki naloge, ki pripada posameznemu strokovnemu delavcu in/ali organu	22
v letnem delovnem načrtu ni skrb za učence z učnimi težavami v nobeni obliki posebej omenjena, prisotna je le kot implicitna (samoumevna) stalna skrb šole	18
kot posebno delovno področje je prisotna samo v zvezi s posameznimi strokovnimi delavci in/ali organi	18
drugo	2

OBRAVNAVA PROBLEMATIKE UČNIH TEŽAV V STROKOVNIH ORGANIH ŠOLE

Ali na vaši šoli v okviru ustreznih strokovnih organov idr. oblikah strokovnega sodelovanja namenjate učencem z učnimi težavami posebno pozornost? (vpr. 101)

Zanimalo nas je, kako pogosto se problematiki učnih težav posvečajo razni strokovni organi šole. Vprašani so odgovarjali tako, da so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovorilo 84 % vseh vprašanih.

Tabela 31. Pogostost obravnave problematike učnih težav v strokovnih organih šole

Oblike strokovnega sodelovanja	Redno %	Občasno %	Nikoli %	Ne vem %
na redovalnih konferencah	87	10	1	2
na sestankih oddelčnega učiteljskega zbora	55	34	3	8
na sestankih strokovnega aktiva	30	49	11	10
na pedagoških konferencah	29	61	8	2
na sestankih strokovnega kolegija šole	13	33	13	41

Posebno pozornost učnim težavam učencev šole najpogosteje (»redno« in »občasno« skupaj 97 %) namenjajo na redovalnih konferencah, sledijo pedagoške konference (89 %), sestanki oddelčnega učiteljskega zbora (87 %), nekaj manj se učnim težavam učencev posvečajo strokovni aktivni (79 %), najmanj pa strokovni kolegiji šole (46 %). Najbolj redno se učnim težavam učencev posvečajo redovalne konference, sledijo oddelčni učiteljski zbori, precej manj redno pa strokovni aktivni in pedagoške konference. Na pedagoških konferencah se učnim težavam učencev najpogosteje posvečajo samo občasno (61 %). *Pri tej oceni se statistično pomembno (na meji pomembnosti, $p = 0,06$) razlikujejo vodstveni delavci, ki še bolj kot drugi ocenjujejo, da je ukvarjanje z učnimi težavami učencev na pedagoških konferencah samo občasna, ne pa redna tema.* Glede ukvarjanja z učnimi težavami učencev na strokovnih kolegijih šole se strokovni delavci najpogosteje niso opredelili (41 %), najnižji delež neopredeljenih je med vodstvenimi delavci, najvišji pa med predmetnimi učitelji. Najverjetneje strokovni kolegiji niso pogosta oblika dela na šoli ali pa strokovni delavci s to obliko niso seznanjeni (še posebej, če v strokovnem kolegiju na šoli niso zastopane vse anketirane skupine strokovnih delavcev). K temu napeljuje tudi podatek, da kar 20 % strokovnih delavcev ni odgovorilo na to trditev.

POMEMBNA VPRAŠANJA S PODROČJA UČNIH TEŽAV

Katerim vprašanjem na področju dela z učenci z učnimi težavami se na vaši šoli najbolj posvečate? (vpr. 102)

Strokovne delavce smo vprašali, katerim vprašanjem na področju učnih težav se najbolj posvečajo. Vprašani so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovorilo 82 % vseh vprašanih.

Iz rezultatov v *Tabeli 32*, je jasno razvidno, da sta daleč najpogosteje v redni obravnavi **učna uspešnost učencev z učnimi težavami** (93 %) in **organizacija dopolnilnega pouka** (71 %). Slaba polovica vprašanih (48 %) kot redno temo navaja še iskanje uspešnejših oblik sodelovanja s starši in še manj, dobra tretjina vprašanih (39 %), vprašanje socialne vključenosti učencev z učnimi težavami v oddelčno skupnost. Slaba tretjina vprašanih (32 %) kot redno temo navaja še vprašanje razjasnjevanja minimalnih standardov znanja in pa iskanje »močnih področij« pri UUT. Slaba četrtina (22 %) navaja skupno iskanje alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja UUT in pa možnosti za vključevanje učencev »močnih področij« pri šolskem delu. Kot redni temi, s katerima se ukvarjajo na šoli najmanj (komaj dobra desetina), se pojavljata skupno iskanje alternativnih možnosti poučevanja in vertikalno usklajevanje minimalnih zahtev. Tem vprašanjem se šole največkrat sploh ne posvečajo (21–22 %). Občasno pozornost pa šole po mnenju približno polovice (49–59 %) vseh vprašanih strokovnih delavcev namenjajo: iskanju »močnih področij«, socialni vključenosti, skupnemu iskanju možnosti za vključevanje močnih področij, skupnemu iskanju alternativnih možnosti poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja učencev z učnimi težavami. Nekaj manj jih kot občasna vprašanja navaja še: iskanje uspešnejših oblik sodelovanja s star-

ši (46 %), razjasnjevanje minimalnih standardov znanja (44 %). Vertikalno usklajevanje minimalnih zahtev znanja je vprašanje, za katerega kar slaba polovica vseh vprašanih (46 %) meni, bodisi da se z njim nikoli ne ukvarjajo bodisi da za to vprašanje ne vedo.

Tabela 32. Obravnavana vprašanja na področju učnih težav

Vprašanja s področja dela z učenci z učnimi težavami	Redno %	Občasno %	Nikoli %	Ne vem %
učna uspešnost UUT (negativne ocene, napredovanje, ponavljanje idr.)	93	6	0	1
organizacija dopolnilnega pouka	71	21	4	4
skupno iskanje uspešnejših oblik sodelovanja s starši	48	46	3	3
socialna vključenost UUT v oddelčno skupnost	39	57	1	3
jasna opredelitev minimalnih standardov znanja	32	44	12	12
iskanje »močnih področij« UUT	31	60	5	4
skupno iskanje alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja UUT	25	49	16	10
skupno iskanje možnosti za vključevanje »močnih področij« UUT pri šolskem delu	22	54	12	12
skupno iskanje alternativnih možnosti poučevanja	16	50	21	13
vertikalno usklajevanje minimalnih zahtev	15	39	22	24

EVALVACIJA DELA ŠOLE NA PODROČJU UČNIH TEŽAV

Katere analize spremljanja in vrednotenja/evalvacije dela z učenci z učnimi težavami opravljate na vaši šoli? (vpr. 103)

Za razvijanje sistematičnega in načrtnega dela na področju učnih težav je pomembna evalvacija učinkovitosti oziroma kakovosti ukrepov pomoči in prizadevanj zanje. Zato smo strokovne delavce povprašali, katere analize spremljanja in evalvacijske analize na področju učnih težav opravljajo na šoli. Vprašani so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovorilo 90 % vseh vprašanih.

Tabela 33. Pogostost evalvacijskih analiz šole na področju učnih težav

Vrste analiz	Redno %	Občasno %	Nikoli %	Ne vem %
razrednik opravi analizo učinkovitosti IPP za učenca iz njegovega razreda	37	38	10	15
ŠSS opravi analizo učinkovitosti posameznih oblik pomoči glede na različne vrste težav	33	35	6	26
ŠSS opravi analizo učinkovitosti IPP za posameznega učenca	30	31	6	33
ŠSS opravi analizo učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd.	17	38	11	34
ŠSS opravi razne preventivne analize	17	53	6	24
vodstvo šole opravi analize učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd.	13	34	14	39

Najpogostejše analize na šolah so analize učinkovitosti IPP, ki jo opravi razrednik za učence z učnimi težavami svojega razreda (75 %). Sledijo jim analize, ki jih opravlja ŠSS: najpogostejše navajajo preventivne analize, npr. preverjanje učnih in delovnih navad učencev, intelektualnih zmožnosti učencev ipd. (70 %), nato analize učinkovitosti posameznih oblik pomoči glede na različne vrste težav (68 %), analize učinkovitosti IPP za posameznega učenca (61 %) in na zadnjem mestu analize učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd. (55 %). Najmanj pogosto (47 %) se analiz na področju učnih težav (npr. analize učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd.) lotevajo vodstveni delavci. Tu je tudi najvišji odstotek odgovora »nikoli« (14 %). Iz rezultatov je opaziti tudi to, da za analize, ki naj bi jih opravljalo vodstvo šole, vprašani najpogostejše odgovarjajo z odgovorom »ne vem« (39 %). Analize učnih težav po razredu, predmetu, učitelju ipd., ki naj bi jih opravljali šolski svetovalni ali pa vodstveni delavci, se na šolah opravljajo najredkeje: približno polovica vprašanih (45 % in 53 %) je v teh dveh primerih odgovorila z »nikoli« in pa »ne vem«. *Pri nobeni trditvi ni statistično pomembnih razlik med podskupinami strokovnih delavcev.*

OBSTOJEČA STROKOVNA DOKTRINA

Ali ste zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino na področju dela z učenci z učnimi težavami? (vpr. 104)

Razvoj celovite politike (tako šole kot systemske šolske) na področju učnih težav v šoli najprej potrebuje dobro strokovno podlago, strokovno doktrino (v celoto na konsistenten na-

čin povezana in usklajena strokovna spoznanja, skupaj z znanjem iz izkušenj). Prav zato nas je zanimalo, kaj strokovni delavci menijo o obstoječi strokovni doktrini.

Tabela 34. Stališče strokovnih delavcev do obstoječe strokovne doktrine na področju UT

Stališče	Učitelji RS %	Učitelji PB %	Učitelji PS %	ŠSD %	VD %
Pogrešam bolj jasno strokovno doktrino.	45	31	44	52	55
Strokovne doktrine ne poznam dovolj.	36	44	34	29	32
Strokovna doktrina je zelo pomanjkljiva.	11	16	15	15	4
V celoti sem zadovoljen.	9	9	7	5	9

Na to vprašanje je odgovorilo 88 % vseh vprašanih strokovnih delavcev. Rezultati kažejo, da v povprečju slaba polovica vseh strokovnih delavcev pogreša bolj jasno strokovno doktrino na področju dela z UUT (45 %), nekaj manj jo pogrešajo učitelji PB (31 %). Dalje kažejo, da dobra tretjina vseh strokovnih delavcev (35 %) strokovne doktrine ne pozna dovolj, nekaj več takih je med učitelji PB (44 %). Skupaj to pomeni, da **80 % vseh strokovnih delavcev bodisi ne pozna dovolj bodisi pogreša bolj jasno strokovno doktrino na področju učnih težav**. Več kot polovica vseh vprašanih (58 %) z obstoječo strokovno doktrino ni zadovoljnih, in samo 8 % vseh vprašanih je z njo zadovoljna v celoti. *Razlike med skupinami so blizu meje statistične pomembnosti ($p = 0,07$): jasno strokovno doktrino bolj pogrešajo učitelji PB, z njo so manj kot drugi zadovoljni šolski svetovalni delavci, pomanjkljivosti pa ji najmanj očitajo vodstveni delavci.*

ZAKLJUČKI:

1. Rezultati kažejo, da področje učnih težav **niti na polovici šol ni opredeljeno kot celovita in skupna skrb šole**. Zaskrbljujoč je podatek, da na skoraj dveh desetinah šol v LDN šole skrb za učence z učnimi težavami sploh ni posebej omenjena. Drugod pa jo navajajo kot nalogo ali področje posameznega strokovnega delavca ali organa. Z odsotnostjo celovite in skupne skrbi za področje učnih težav je povezana tudi relativno redka sistematična obravnava problematike učnih težav na šoli. Še najbolj redno se ji posvečajo na redovalnih konferencah, **na pedagoških konferencah pa samo**

občasno. Manj pogosto se vprašanjem učnih težav posvečajo na sestankih oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivov, najmanj pa na strokovnem kolegiju šole. Vsebinsko so teme s področja učnih težav, ki se v šolah obravnavajo, maloštevilne in manj raznolike. Mnoge pomembne teme se redko ali pa sploh ne obravnava. Daleč najpogostejši temi, ki se obravnava, sta učna uspešnost učencev z učnimi težavami ter organizacija dopolnilnega pouka. Le slaba polovica vprašanih navaja iskanje uspešnejših oblik sodelovanja s starši. Vprašanje socialne vključenosti učencev z učnimi težavami, razjasnjevanje minimalnih standardov znanja, iskanje močnih področij, alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, alternativnih možnosti poučevanja itn. pa so teme, ki se na dnevnem redu šol znajdejo zelo redko ali pa sploh ne.

2. Razne evalvacijske idr. analize s področja UT redno ali občasno opravlja relativno visok delež šol. Najpogostejša med analizami šole s področja učnih težav je **razrednikova analiza učinkovitosti individualnega projekta pomoči** za posameznega učenca. O njej poroča kar tri četrtine vprašanih. Vendar pa je rezultat nekoliko presenetljiv, če ga povežemo s podatkom (gl. *Graf 18*, str. 215), da niti polovica osnovnih šol ne vodi individualnega projekta pomoči in da ga samo slaba četrтина vodi z vsemi elementi, kar pomeni, da projekt načrtuje, spremlja in evalvira. Razrednikovi analizi sledijo **analize šolske svetovalne službe**, med njimi so najpogostejše razne preventivne analize (npr. preverjanje učnih in delovnih navad učencev, intelektualnih zmožnosti učencev ipd.) in pa analize učinkovitosti posameznih oblik pomoči glede na različne vrste težav. Najmanj analiz opravijo vodstveni delavci, vsaj anketirani strokovni delavci (učitelji, ŠSD idr.) ne vedo zanje.

3. Rezultati, ki v splošnem kažejo, da se na področju učnih težav v osnovni šoli pristopa premalo celovito in sistematično, je najtesneje povezano s stanjem glede strokovne doktrine na tem področju. Pomembna znanstvena spoznanja in strokovno praktična znanja s področja učnih težav so strokovnemu delavcu bolj kot ne dostopna v razpršeni, manj povezani in vsaj deloma tudi nekonsistentni obliki. Potrebovali bi bolj celovito in konsistentno strokovno doktrino. Tudi zato je razumljivo, da so se anketirani strokovni delavci do nje težko opredeljevali. Samo **zanemarljivi del vprašanih je z obstoječo strokovno doktrino v celoti zadovoljen (7 %)**, velika večina pa **bodisi pogreša bolj jasno strokovno doktrino bodisi je sploh ne pozna (80 %)**. Kot smo že ugotovili, pomanjkanje bolj celovite in konsistentne strokovne doktrine za področje učnih težav zagotovo pomeni eno najpomembnejših ovir za bolj celovito politiko na področju učnih težav, politiko šole in tudi celovitejšo sistemsko politiko. Vendar moramo pri tem poudariti, da so vprašanja s področja učnih težav bistveno povezana s splošnimi vprašanji poučevanja in učenja

v šoli, zato je **uresničevanje politike na področju učnih težav s še tako dobro izdelano strokovno doktrino učnih težav usodno povezano z vprašanji t. i. notranje reforme šole** (prim. Marentič Požarnik, v: Bregant, Musek Lešnik, 2002; Barle Lakota, v: isto; Laval, 2005; Young, 2007; Jones, Charlton, 1996; Čačinovič Vogrinčič, 2008).

PREDLOGI:



Rezultati raziskave (podatki o vsebovanosti v LDN, o pogostosti obravnav, tem in analiz) kažejo, da je politika šole na področju učnih težav premalo celovita, sistematična in dolgoročna. Velik del razloga za to pripada dejstvu, da je obstoječa strokovna doktrina na področju učnih težav razpršena, nepovezana in nekonsistentna, zato strokovnim delavcem tudi slabše poznana in zanje manj uporabna. Predvidevamo, da bo prvi nacionalni kurikularni dokument te vrste, *Koncept dela »Učne težave v OŠ«*, lahko pomenil strokovno podporo in dober začetek za oblikovanje celovitejše šolske politike na področju učnih težav v osnovni šoli, politike posamezne šole in šolske sistemske politike.



Za učinkovito politiko šole na področju učnih težav je pomembno, da se ne omejuje le na odpravljanje učne neuspešnosti in posameznih težav pri učenju, temveč je usmerjena širše na izboljšanje splošnega življenjskega položaja učencev ter širjenje novih znanj in dobre prakse na področju boja proti socialni izključenosti. Številne raziskave (Rutter, 1984, Edmonds, 1986, Cooper, v: Jones, Charlton, 1996) so pokazale, da je aktivna in ubesedena politika šole, ki spodbuja udeležенost učenca v življenju šole, visoka pričakovanja učiteljev za slehernega učenca in hkrati učiteljevo podporo in pomoč slehernemu učencu, da zase definira in uresničuje visoka pričakovanja, najmočnejše zagotovilo za učenčev uspešen razvoj in varovalni dejavnik zoper socialno izključenost.



Prav zato je po našem mnenju pomemben dobro opredeljen **program šole**, ki naj vsebuje: jasno opredeljeno temeljno odgovornost vodstva za načrtovanje, organizacijo in evalvacijo dela šole na področju preprečevanja in reševanja težav pri učenju ter šolske neuspešnosti učencev, oddelkov, šole; jasno opredeljeno posebno skrb in odgovornost vodstva za uveljavljanje dela z učenci iz perspektive moči in v skladu z etiko udeležенosti oziroma sodelovanja z učencem na vseh ravneh vsakdanjega življenja in dela v šoli; jasno opredeljeno posebno skrb in odgovornost vodstva za ugotavljanje nestrokovnega ravnanja in nestrokovnih odločitev pri delu z učenci z učnimi težavami; jasno opredeljene odgovornosti in jasno opredeljeno vsebino dela posameznih skupin strokovnih delavcev (učiteljev, razrednikov, svetovalnih delavcev idr.), strokovnih organov (oddelčnega učiteljskega zbora, strokovnega aktiva idr.) in pedagoških oblik dela (strokovnega kolegija, redovalne konference, pedagoške konference itn.); jasno opredeljeno mrežo (razpoložljive vire) pomoči (učitelj, razrednik,

vrstniki, starejši učenci, nekdanji učenci šole, šolska svetovalna služba, mobilni specialni pedagog, prostovoljci, npr. študenti, nekdanji učenci šole, starši, nekdanji upokojeni učitelji šole, razne strokovne ustanove, druge ustanove, npr. Zavod RS za zaposlovanje, ki organizira učno pomoč preko javnih del, Zveza prijateljev mladine, pri kateri je organizirana mreža prostovoljcev za nudenje učne pomoči ipd.) ter skrb za njihovo vzdrževanje, obnavljanje in strokovno vodenje (supervizijo); zagotovitev prostorskih pogojev (za individualno delo, delo v večjih in manjših skupinah); zagotovitev primerne organizacije časa za neposredno delo z učencem oziroma učenci, primerne tudi z vidika učenca in njegove obremenjenosti; zagotovitev primerne organizacije časa za sodelovanje, timsko in projektno delo; predvidene sistematične oblike odkrivanja in prepoznavanja učencev z učnimi težavami; jasno opredeljene evalvacijske postopke uspešnosti dela na področju učnih težav za vsako stopnjo v kontinuumu pomoči, za vsako skupino izvajalcev pomoči (ovrednotenje dela posameznikov izvajalcev pomoči in sodelujočih zunanjih ustanov) za različne ravni (učni predmet, oddelek, razred, triletnje, šola) in za različne skupine učnih težav (bralno-napisovalne specifične učne težave, specifične učne težave pri matematiki, dispraksija, težave zaradi drugojezičnosti, pomanjkljive motivacije itn.); jasno opredeljene pristojnosti in odgovornosti v kontinuumu pomoči, v okviru katerega šola dokumentirano dokaže, da je izvajala vse z zakonom opredeljene možnosti pomoči, do katerih je upravičen učenec, vendar te oblike za učenčevo napredovanje pri učenju ne zadoščajo, zato učenca z učnimi težavami utemeljeno predlaga v postopek usmerjanja; načrtno in sistematično stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje s tega posebnega področja za vse skupine strokovnih delavcev; načrtno in sistematično zbiranje primerov dobre prakse na področju odkrivanja, preprečevanja in reševanja učnih težav ter spodbujanje strokovne izmenjave na vseh ravneh šole in med šolami; poklicno orientacijo kot pomembno sopodročje dela; sodelovanje šole z ožjo in širšo lokalno skupnostjo z namenom vzpostavljanja široke in čim bolj fleksibilne mreže pomoči; sodelovanje šole z drugimi šolami (strokovna izmenjava primerov dobre prakse, supervizija, razvojno delo ipd.); sodelovanje (strokovna izmenjava) šole s strokovnjaki iz šol s prilagojenim programom oziroma zavodov za usposabljanje otrok in mladostnikov za posebne potrebe.

LITERATURA

- Barle Lakota, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Beers, B. (2007). *Šole učenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cooper, P. (1996). Pupils as partners: pupils' contributions to the governance of schools. V: Jones, K., Charlton, T. (ur.). *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties. Partners with Pupils*. (192–208) London and New York: Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Čačinovič Vogrinčič, G. in sod. (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Edmonds, R. ((1986). Characteristics of effective schools. V: Neisser, U. (ur.). *The school achievement of minority children: New perspectives*. (93– 104). Hillsdale: Erlbaum.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krt.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekateri kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today*, 57–65.
- Young, M. F. D. (2007). *Bringing Knowledge Back In*. London and New York: Routledge.
- West, A., Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London and New York: Routledge-Falmer.



V SKLEPI **●** IN PREDLOGI

SKLEPNE MISLI IN PREDLOGI *

V knjigi smo želeli prikazati nekatera novejša teoretična in empirična spoznanja na področju učnih težav in šolske neuspešnosti ter rezultate razvojno-raziskovalnega dela: razvojne naloge »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« (2001–2002) in raziskovalnega projekta »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (2003–2005). Raziskovalne ugotovitve so skupaj z izsledki sodobnih raziskav o učinkovitih načinih prepoznavanja in pomoči učencem z učnimi težavami ter ob upoštevanju pomembnih paradigmatskih sprememb na teoretičnem področju služile za izdelavo vrste predlogov za izboljšanje dela z učenci z učnimi težavami na različnih ravneh. Številni predlogi, predstavljeni in utemeljeni v posameznih poglavjih, so v velikem delu vgrajeni v *Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«*, saj je empirično delo potekalo vzporedno z nastajanjem koncepta.

Pri oblikovanju predlogov smo izhajali iz dobljenih empiričnih ugotovitev, hkrati pa poskušali upoštevati tudi omejitve samega raziskovalnega dela. V ta namen smo predlagali različne smeri posodobitve, razširitve in poglobljanja preučevanja na področju učnih težav. Mnogi zaključki in predlagane rešitve se nanašajo tudi na operacionalizacijo in implementacijo samega koncepta (strokovne doktrine) na različnih ravneh. Čeprav se v praksi obravnavana področja in dejavnosti prepletajo, smo se odločili za sklepno povzemanje in sistematiziranje predlogov v obliki, ki bo omogočila boljšo preglednost in večjo uporabnost.

Učenci z učnimi težavami

- Na ravni samih učencev z učnimi težavami je v raziskavi prikazana vrsta ugotovitev, ki omogoča vpogled v probleme tudi z njihove perspektive, razumevanje njihovega doživljanja in razlogov za različne načine spoprijemanja s težavami pri učenju in doživljanjem neuspeha. Zato smo predlagali tudi nekatere ukrepe, ki bi spodbudili strategije spoprijemanja s težavami (zavedanje in sprejemanje težav, proaktivno ravnanje, iskanje podpore itd.), ki vodijo do reševanja problemov in dolgoročno bolj uspešnih izidov.
- Učenci in starši kot najpomembnejši vir pomoči vidijo najprej sebe in si skušajo sami pomagati. To je za začetek tudi dobro. Če pa pri tem preveč vztrajajo in mislijo, da je to edini način reševanja problema, pa to lahko povzroči, da začnejo iskati pomoč prepozno in je pomoč zato mnogo manj učinkovita. Iskanje pomoči starši in učenci pogosto pojmuje-

* Sklepne misli in predloge je iz prikaza ter interpretacije rezultatov raziskave povzela in oblikovala odgovorna nosilka raziskave, dr. Lidija Magajna

jo in doživljajo kot dokaz nesposobnosti, ne pa kot eno od učinkovitih strategij za doseganje odličnosti.

- Ugotovitve raziskave kažejo, da bi bilo treba v celotnem izobraževalnem sistemu preučiti prisotnost in pogostost stališč, za katera obstajajo empirični dokazi, da so povezana z manj ugodnimi načini spoprijemanja s težavami in manj ugodnimi dolgotrajnimi izidi. Prav tako pa bi bilo treba preučiti in spodbujati tista stališča, ki posamezniku omogočajo, da bo kljub vztrajanju nekaterih težav in primanjkljajev pri učenju lahko uspešno funkcioniral na učnem in psihosocialnem področju.
- Učenci med viri pomoči manj pogosto kot strokovni delavci in starši navajajo svetovalnega delavca, zato je treba dodatno preveriti in raziskati morebitne razloge (vprašanje dostopnosti šolske svetovalne službe, stigmatiziranosti idr.), ki so lahko povezani s tem virom pomoči ipd.
- Ugotovljene razlike med dečki in deklicami terjajo razvijanje večje občutljivosti za razlike med spoloma pri izbiri virov, strategij in oblik pomoči (med viri pomoči deklice pogosteje kot dečki navajajo prijatelje). Dve tretjini dečkov med učenci z učnimi težavami odpira vprašanje sprememb, ki jih šola potrebuje pri delu z dečki. Zato predlagamo večjo občutljivost za »fantovsko« v dialogu z učencem v njegovem izvirnem projektu pomoči in večjo pozornost za razvijanje varovalnih dejavnikov, ki so specifični za dečke.

Pomoč na ravni razreda

- Ugotovitve kažejo, da so šole v splošnem bolj zadovoljne z utečeno prakso pomoči na razredni kot pa na predmetni stopnji. Največ dobrih izkušenj (z najmanj ovirami) imajo šole pri individualiziranih oblikah dela z učenci z učnimi težavami zunaj učilnice (individualno delo in delo v majhni skupini pri DP, pomoč šolskega svetovalnega delavca ali mobilnega specialnega pedagoga), najmanj zadovoljne pa so s pomočjo pri samem pouku. Največ ovir je pri pomoči učencu v času pouka v učilnici, poleg organizacijskih težav so najbolj pereče tudi težave z motiviranjem učenca, pomanjkanjem timskega sodelovanja in podpore zunanjih ustanov. Številni empirični dokazi o največji učinkovitosti ustrezno izvedene tovrstne pomoči pa vsekakor upravičujejo večjo angažiranost vseh šolskih strokovnih delavcev za odpravo ovir, povezanih z nudenjem pomoči pri pouku.
- Predlagamo, naj se upoštevajo ugotovitve raziskav, da imajo največji učinek oblike pomoči, ki poudarjajo kognitivne strategije in se izvajajo v majhnih skupinah 4 učencev, kar velja za razredno in predmetno stopnjo. Oblike pomoči, kot je razvijanje metakognitivnih in samouravnalnih strategij ter samoučinkovitosti pri učencih z učnimi težavam naj se izvajajo kolikor je mogoče v obliki metakurikula, tj. znotraj samega procesa poučevanja predmetov s poudarkom na skupinskem in ne na individualnem delu.
- Tako na razredni kot predmetni stopnji bi bilo torej treba »odpreti učilnico« in okrepiti timsko delo različnih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z učenci z učnimi težavami. Učitelju lahko pri delu v razredu priskočijo na pomoč specialni pedagogi, svetovalni delavci, učitelji OPB in drugi strokovnjaki. Še posebno dragocena in neizkoriščena je pomoč učitelja OPB in tudi vsakotedenska ura dopolnilnega pouka. Tako načrtovanje kot tudi izvajanje

in vrednotenje uspešnosti pomoči bi moralo potekati v obliki timskega dela, kar pa terja sistematično usposabljanje.

- Starši in učenci predmetne stopnje so v raziskavi namenili veliko sporočil učiteljem, povezanih z odnosom učiteljev do učencev z UT in pripravljenostjo učiteljev za pomoč. Sporočila kažejo na potrebo po povečanju občutljivosti učiteljev predmetne stopnje za potrebe učencev in staršev, ki se spoprijemajo s težavami na področju učenja in pripravljenosti za sodelovanje, izmenjavo informacij o močnih področjih, učinkovitih vrstah motiviranja in pomoči itd.
- Predlagamo, naj se analizirajo dobre izkušnje razredne stopnje in spodbudi strokovna izmenjava ter sodelovanje med učitelji razredne in predmetne stopnje; naj se analizirajo dobre izkušnje učiteljev pri dopolnilnem pouku in raziščejo možnosti za njihovo uveljavljanje pri rednem pouku. Pri predmetih, ki so za učence najbolj težavni, torej pri matematiki, tujem jeziku in slovenščini, pa bi bilo treba nadaljevati razvijanje fleksibilnih pristopov, a ob tem še posebej skrbno zagotavljati udeležенost učenca.
- K problemom motiviranja učencev in uveljavljanju individualiziranega pristopa naj se v večji meri tako raziskovalno kot praktično pristopi tudi z vidika vsakdanjega poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici oziroma t. i. dnevne rutine (npr. z vidika organizacije časa in prostora, možnosti učenčevega izbiranja med različnimi nalogami in dejavnostmi, umika iz skupinske rutine ipd.).

Izboljšanje učinkovitosti celovite pomoči na ravni šole

- Številne ugotovitve in predlogi, ki zadevajo raven šole so bili vključeni v program šole na področju učnih težav v okviru koncepta *Učne težave v osnovni šoli*. Ugotavljamo, da šola potrebuje dobro opredeljen program šole z vsemi v konceptu opisanimi elementi in odgovornostmi.
- Predlagamo, naj šola namenja vzpostavljanju in vzdrževanju široke mreže različnih virov in oblik pomoči posebno skrb, naj bo v programu šole na področju dela z učenci z učnimi težavami ta skrb opredeljena kot posebna in stalna naloga z odgovornimi nosilci, med katerimi velja posebej omeniti vodstvene in šolske svetovalne delavce. Pri organizaciji različnih oblik pomoči za različne skupine učencev z učnimi težavami, ki jih vodijo različni strokovni delavci, naj se upoštevajo posebne potrebe učencev, pomoč uvaja po petih korakih in okrepi timsko delo.
- Izvirni projekt pomoči je treba konceptualizirati in operacionalizirati kot osnovno orodje pri delu z učenci z učnimi težavami in podpreti dobro prakso razrednikov idr. učiteljev v vlogi koordinatorja IPP.
- Pri celovitem programu pomoči in vsakič v izvirnem delovnem projektu pomoči naj šola upošteva in razvija varovalne dejavnike v podporo rasti in razvoju slehernega učenca, ne le učencev z učnimi težavami. V vzgojnem načrtu šole pa naj se načrtujejo dejavnosti za povečevanje socialno integracijske vloge oddelkov.
- Za povečanje raznovrstnosti in kakovosti pomoči naj se šola tudi na področju učnih težav v prihodnje bolj odpre v ožjo in širšo lokalno (regionalno) skupnost, da bolj razišče in poveže tudi druge, širše vire pomoči ter tako vzpostavi bolj pestro, fleksibilno, bolj od-

prto mrežo, bolj dostopno za različne vire in oblike pomoči. Na ravni šole se morajo strokovni delavci na šoli bolj usmeriti tudi na eksploriranje virov moči, ki jih starši in učenci s težavami dobro poznajo, in ne le pretežno na ugotavljanje težav in ocenjevanje primanjkljajev.

- Predlagamo, naj se tako vodstvo šole kot tudi šolska sistemska politika posvetita organizacijskim težavam z vso odgovornostjo, ker je več kot očitno, da so po mnenju strokovnih delavcev organizacijski problemi velika ovira na področju nudenja pomoči učencem z učnimi težavami.
- Pomoč otrokom z učnimi težavami bi bilo treba okrepiti tudi v višjih razredih OŠ, na predmetni stopnji, posebej pomembno bi bilo bolj vključiti mobilnega specialnega pedagoga tudi na tej ravni izobraževanja.
- Svetovalni delavci lahko pri posvetovalnem delu z učitelji oblikujejo take dejavnosti v razredu, ki povečujejo socialno kompetentnost učencev (še posebej tistih z UT) in povezujejo učence v oddelčni skupnosti. Te dejavnosti lahko načrtujejo in izvajajo skupaj.
- Predlagamo, naj se okrepi spremljanje in evalvacija učinkovitosti pomoči tem učencem in vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje pri spremljanju in vrednotenju uspešnosti te pomoči. Ravnatelj kot pedagoški vodja šole, prav tako pa tudi razrednik in šolski svetovalni delavec naj se bolj vključujejo kot mediatorji pri težavah, ki se pojavljajo zaradi manj ustreznega sodelovanja med učitelji, pri katerih ima učenec težave, starši in učencem.

Timsko delo in sodelovanje

- Strokovni delavci so navajali organizacijske težave in odsotnost timskega pristopa na vrhu težav in ovir na področju dela z učenci z učnimi težavami. Rezultati torej nakazujejo, da je sistematično razvijanje timskega dela pomembna možnost za preseganje obstoječega stanja in doseganje večje učinkovitosti pomoči. To pa pomeni, da bi bilo treba strokovne delavce usposobiti za timsko delo na šoli in da bi šola morala zagotavljati redne timske sestanke kot sestavni del obveznosti strokovnih delavcev. Tudi v viziji šole bi morale biti timsko delo eden od pomembnih ciljev in vrednot.
- V kompetenčni analizi bolonjske prenove študijskih programov na Pedagoški fakulteti se je tudi timsko delo pokazalo kot tisto, ki je v programih nizko doseženo in visoko zaželeno. Tudi bolonjska prenova študijskih programov je tako pred pomembno nalogo razvijanja znanj in spretnosti izgradnje tima in timskega dela na šoli.
- Na ravni same šole učitelji razredne stopnje več in bolje sodelujejo s sodelavci na šoli in strokovnjaki iz zunanjih ustanov. Rezultati kažejo predvsem na potrebo po okrepitvi sodelovanja predmetnih učiteljev s šolsko svetovalno službo, mobilno specialno pedagoško službo in strokovnjaki zunanjih ustanov. Prav tako pa bi bilo treba podpreti večje vključevanje učiteljev PB na šoli v projekte pomoči učencem z učnimi težavami ter več sodelovanja s šolsko svetovalno službo, mobilno specialno pedagoško službo, vodstvom šole in zunanjimi strokovnimi ustanovami.
- V implementaciji koncepta *Učne težave v osnovni šoli* bo treba spodbuditi in podpreti razvoj številnih novih oblik sodelovanja v projektih pomoči učencem z učnimi težavami in

drugih projektih šole na področju učnih težav (razvojno-raziskovalnega dela, spremljanja in evalvacije ipd.) in večje povezovanje s šolami iz ožje in širše lokalne skupnosti in strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov.

Partnerstvo med šolo in starši

- Rezultati raziskave nakazujejo potrebo po okrepitvi sodelovanja med šolo in starši, še posebej pri učencih z učnimi težavami. Mama in učitelj sta z zornega kota učenca z učnimi težavami njegova prva sogovornika, zato je vzpostavitev in varovanje sodelovanja med njima in učencem ključnega pomena za uspešno izvajanje pomoči. Vsekakor pa bi bilo treba ponovno preveriti ugotovljeno doživljanje učencev z UT, da so v procesih pomoči sami in da ostajajo odrasli v šoli premalo dostopni, še posebej glede na pomembne sistemske spremembe v obdobju po izvedbi raziskave.
- Starši učencev z UT so izrazili željo po tesnejšem sodelovanju in izboljšanju odnosov z učitelji. Navedli so vrsto pričakovanj in predlogov, povezanih z izobraževanjem, izmenjavo informacij in izkušenj z drugimi starši učencev z UT, konkretnimi navodili itd. Odgovori staršev odražajo tako njihove potrebe kot tudi možnosti za tvorno vključevanje v šolsko delo. Večja usmerjenost šole v ustvarjanje čim boljših pogojev za razvoj partnerskega odnosa s starši bi omogočila, da se bogate možnosti na tem področju tudi uresničijo.
- Zagotavljanje odnosov spoštljivega in odgovornega zavezništva in zastavljanje procesa pomoči iz etike udeležенosti zahteva usposabljanje tako strokovnih delavcev kot tudi staršev. K ozaveščanju o pravicah staršev in otrok z učnimi težavami bi gotovo prispevalo organiziranje različnih oblik druženja in samopomoči, delavnic in drugih oblik usposabljanja, za katere so starši izrazili interes in potrebo. Pri starših z najnižjo izobrazbo bi bilo pomembno njihovo vlogo okrepiti s posebnimi programi, s katerimi bi se usposobili za učno pomoč.
- Predlagamo bolj poglobljeno nadaljevanje raziskovanja delovnega odnosa med šolo in starši, zlasti v točkah, kjer so očitna razhajanja. Pomembno je poudariti, da se je treba odločno upreti smeri stopnjevanega, čezmernega obremenjevanja staršev (družin) in otrok s šolskim delom doma, ki jo utegnejo nakazovati rezultati. Tudi z vidika enakih možnosti je nadvse pomembno, da prvo in najpomembnejše mesto za učenje še naprej ostane oziroma ponovno postane, šola. Številni kritični avtorji ugotavljajo, da je danes potrebno, da šola ponovno najde sebe, da se povrne k lastni kulturni substanci, k radovednosti in učenju kot glavni vrednoti in glavnemu cilju.

Predlogi, povezani s širšimi sistemskimi ukrepi

- Predlagamo, da se na nacionalni ravni (Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo) vzpostavijo ustrezni sistemski mehanizmi strokovne podpore osnovnim šolam tudi pri delu z učenci z učnimi težavami.
- Prizadevanja posamezne šole kakor tudi šolske sistemske politike naj se bolj usmerijo k vsestranski strokovni podpori učitelja za individualizirano delo z učencem z učnimi težavami.

vami pri pouku (izobraževanje, svetovanje, supervizija, skupno razvojno delo, npr. akcijsko raziskovanje itn.).

- Pri rabi opredelitev učencev z učnimi težavami v šolski praksi upoštevamo usmerjenost v posebne potrebe teh učencev, kar omogoča bolj učinkovito individualizirano pomoč pri pouku.
- Tako politika šole kot šolska sistemska politika naj namenita posebno skrb vprašanju mreže pomoči, njenega razvoja in dostopnosti. Pri vzpostavljanju široke, bolj fleksibilne in odprte mreže različnih virov in oblik pomoči je še posebej treba uskladiti in v skupno razvojno politiko povezati prizadevanja, ukrepe in projekte različnih ministrstev na področju pomoči učencem z učnimi težavami (Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za delo, družino in socialno politiko ter Ministrstva za zdravje).
- Politika šole na področju učnih težav naj se ne omejuje le na odpravljanje učne neuspešnosti in posameznih težav pri učenju, temveč naj bo usmerjena širše, na izboljšanje splošnega življenjskega položaja učencev ter širjenje novih znanj in dobre prakse na področju boja proti socialni izključenosti. Številne raziskave so pokazale, da je najmočnejše zagotovilo za učenčev uspešen razvoj in varovalni dejavnik zoper socialno izključenost politika šole, ki spodbuja udeležенost učenca v življenju šole, visoka pričakovanja učiteljev za slehernega učenca in hkrati učiteljevo podporo učencu, da zase definira in uresničuje visoka pričakovanja.
- Zaradi velikega pomena dobrega poznavanja in razumevanja minimalnih standardov znanja, ki morajo biti predhodno tudi dobro izoblikovani, predlagamo sodelovanje predmetnih strokovnjakov in strokovnjakov za učne težave, učiteljev in svetovalnih delavcev, da se pregleda in analizira v prenovljenih učnih načrtih zapisane minimalne standarde znanja. Predlagamo, da se jih pregleda posebej z vidika značilnosti učnih težav, in tudi primerjalno med različnimi učnimi predmeti, s posebnim poudarkom na najbolj kritičnih med njimi (matematika, tuji jezik in slovenščina). Seznanitev in strokovno usposabljanje strokovnih delavcev na tem področju je prav tako nadvse pomembna naloga.

Izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje

Na področju **izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja** učiteljev so bili podani različni predlogi, ki zadevajo sistemske politiko, kadrovske šole, vodstva šol, svetovalne službe, učitelje in različne druge ustanove in posameznike, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev:

- Predlagamo, da šolska sistemska politika spodbudi kadrovske šole, da v dodiplomske in poddiplomske oblike izobraževanja bolj kot doslej vgradijo znanja in veščine, ki so pomembne za pridobivanje kompetenc za delo z učenci z učnimi težavami.
- Ustrezne kompetence, ki bi jih morali strokovni delavci razviti v času študija, pa so potrebne tudi za učinkovito vzpostavljanje partnerskega odnosa s starši, saj večji vpliv staršev na šoli zahteva drugačne načine dela in komuniciranja. Bolonjski študijski programi bodo skušali popraviti to pomanjkljivost, saj je bila visoko želena kompetenca sodelovanja s starši v dosedanjih študijskih programih zelo nizko ocenjena.

- Čeprav šolski strokovni delavci v večjem delu (dve tretjini anketiranih) zase menijo, da so za delo z učenci z učnimi težavami na splošno zadostno strokovno usposobljeni, pa hkrati nedvomno izražajo tudi velik interes in potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju. Zato je treba tudi v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja usposabljanje razrednih in predvsem predmetnih učiteljev za delo z otroki z učnimi težavami zastaviti bolj sistematično in vključevati vsa pomembna področja: prepoznavanje različnih težav, individualizacijo in prilaganje metod in načinov dela, uporabo močnih področij pri učenju in poučevanju, načrtovanje in izvajanje individualnega projekta pomoči, spremljanje in preverjanje učenčevega napredka na posameznih področjih učenja pa tudi timsko delo, veščine komunikacije in spodbujanje zmožnosti samozagovornišтва pri učencih in starših.
- V izobraževanje strokovnih delavcev pa bi bilo treba uvesti tudi usposabljanje za nekatere oblike pomoči, ki so se izkazale za zelo učinkovite, kot je npr. razvijanje metakognitivnih in samouravnalnih strategij ter samoučinkovitosti pri učencih z učnimi težavami.
- Spreminjanje odnosov in nekaterih ugotovljenih stališč, pa tudi napačnih, stereotipnih pojmovanj, ki ovirajo pravočasno zavedanje, odkrivanje, sporočanje težav in pravočasno možnost pomoči (npr. razumevanje zapletene in raznovrstne narave težav pri učenju, vzpostavljanje partnerstva med učiteljem in staršem, sodelovanje in soustvarjalni odnos med učiteljem in učencem) zahteva aktivnejše načine usposabljanja, bolj poglobljene in pogosto tudi daljše načine usposabljanja. V ta namen predlagamo, naj se že obstoječe oblike strokovnega izpopolnjevanja na področju učnih težav še okrepi in poleg uvajalnih seminarjev sistematično in načrtno ponudi njihovo nadaljevanje v bolj poglobljeni obliki.
- Šolski svetovalni delavci potrebujejo in želijo sistematična izobraževanja na področju identifikacije in odkrivanja učnih težav, svetovanja in različnih oblik individualne in skupinske pomoči; kot pomembna pa so bila poudarjena tudi področja ocenjevanja močnih področij, uporabe ugotovitev diagnostičnega ocenjevanja za načrtovanje različnih intervencij in timskega dela.
- Posebno pozornost pri ozaveščanju javnosti in izobraževanju šolskih strokovnih delavcev bi morali posvetiti problemom učencev z dvojnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (učencem z učnimi in vedenjskimi težavami, nadarjenim učencem s specifičnimi motnjami učenja, nadarjenim učencem s spremljajočimi čustvenimi težavami ali motnjami pozornosti itd.), saj v tovrstnih primerih pogosteje prihaja do netipične slike, pomanjkljive identifikacije in neustreznega obravnavanja, ki lahko težave poglobi in razširi na več področij.
- Vrsta predlogov se nanaša tudi na načine izvajanja samih usposabljanj učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šolah: npr., da izhaja iz njihovih konkretnih problemov in ugotovitev, kar pomeni več izobraževanja s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov na samih šolah; da se več sodeluje z zunanjimi strokovnjaki tudi pri organiziranju in izvajanju izobraževanja (predavanj, delavnic idr.) za starše in učence; da se izobraževanje za timsko delo organizira »timsko«, torej tako, da se nanje povabi time šolskih strokovnih delavcev, (učitelje, vodstvene delavce, šolske svetovalne službe, mobilne specialne pedagoge) ne pa ločeno posamezne skupine.

Razvojno-raziskovalno delo

- Na področju razvojno-raziskovalnega dela predlagamo predvsem posodobitev preučevanja nekaterih področij, ki so doživela pomembne sistemske spremembe (usmerjanje OPP, nivojski pouk itd.), osvetlitev razlogov in posledic razhajanj v perspektivah različnih udeležencev v procesu pomoči (deklic in dečkov, staršev, razrednih in predmetnih učiteljev, svetovalnih delavcev, vodstva itd.) in poglobitev preučevanja učinkovitosti različnih načinov odkrivanja in pomoči.
- Razvojno-raziskovalno delo je treba okrepiti že na stopnji odkrivanja težav pri učenju. Mnoge preizkušnje, ki se uporabljajo v aktualnih praksah odkrivanja, temeljijo na že preseženih teorijah in spoznanjih in so potrebne posodabljanja. Predvsem pa je pomembno spodbujati razvoj novejših in strokovno utemeljenih načinov ocenjevanja učnih težav in razvijati sistematične pristope k zgodnjemu odkrivanju in zgodnji intenzivni obravnavi, ki so se izkazali kot najbolj učinkoviti.
- Podrobneje bi bilo treba osvetliti tudi ugotovljene ovire v komuniciranju in dejavnike, ki zavirajo ali ne omogočajo razvijanja proaktivne naravnosti (sprejemanje težav in iskanje pomoči). Boljše poznavanje teh ovir in načinov spodbujanja proaktivnosti bi izboljšalo možnosti pravočasnega odkrivanja in zavzemanja notranjega nadzora nad težavami namesto pasivnega čakanja ali aktiviranja različnih mehanizmov izogibanja in potiskanja neugodnih čustev.
- Rezultati nakazujejo potrebo po dodatni preučitvi vrste problemov: razlogov za ne vključevanje in neizkoriščenost mnogih drugih možnih virov pomoči učencem z učnimi težavami: učiteljev PB, prostovoljcev, učencev iz višjih razredov, srednješolcev, bivših (upokojenih) učiteljev; zakaj mobilne specialne pedagoge kot izvajalce pomoči pogosteje zaznavajo svetovalni delavci in razredni učitelji kot pa predmetni učitelji in učitelji PB idr. Raziskavo je treba dopolniti tudi s preučevanjem vloge mentorjev in inštruktorjev, ki so pomembni viri usposabljanja in pomoči.
- Ugotovljena razhajanja med zaznavanji in presojami šolskih strokovnih delavcev, učencev z učnimi težavami in njihovih staršev (npr. učenec pri težavah z branjem in pisanjem učitelja ne vidi kot vir pomoči; učitelji pa menijo, da so dovolj dobro usposobljeni pri nudenju pomoči za tovrstne motnje) je treba bolj poglobljeno osvetliti z različnimi kvalitativnimi metodami, saj lahko delujejo v smeri pospeševanja težav. Nadaljnja preučevanja, ki bi vključevala tudi primerjavo presojanja strokovnih delavcev in kontrolne skupine staršev in učencev brez težav na področju učenja, bi osvetlila ali gre za probleme »zavedanja« (kako učenci in starši doživljajo njihovo vedenje) šolskih strokovnih delavcev na splošno ali so razhajanja omejena na učence z učnimi težavami oziroma ali so razhajanja povezana s stopnjo šolanja (razredna, predmetna), različno pedagoško usposobljenostjo učiteljev in organizacijo pouka. Razumevanje vzrokov razhajanj v dejavnikih, ki so ključnega pomena za aktiviranje in motiviranje učencev in staršev, lahko pomembno olajša sporazumevanje, sodelovanje in soustvarjanje.
- Pomembno področje nadaljnjega razvojno-raziskovalnega dela je evalvacija učinkovitosti različnih načinov prilagajanja metod in oblik poučevanja in izvajanja individualnih in skupinskih oblik pomoči, ki bo omogočila uvid v možne načine napredovanja učinkovitosti in kakovosti pomoči, pa tudi pokazala nove izzive.

Na osnovi teoretičnih in empiričnih prikazov ter rezultatov raziskave o stanju in izkušnjah prakse na področju učnih težav se lahko strinjamo z mnogimi sodobnimi strokovnjaki, da sta teorija in raziskovanje na tem področju v zadnjih desetletjih dosegla velik napredek in da je šola pred velikim izzivom prenosa in aplikacije spoznanj v prakso. Nadaljnje izboljšanje pogojev za optimalni razvoj in dolgotrajnih izidov pa je zelo odvisno od vzpostavitve in razvoja sodelovanja in soustvarjanja strokovnjakov različnih ved, učiteljev, svetovalnih delavcev, vodstva, šolske sistemske politike in širšega okolja, predvsem pa tudi staršev in samih učencev z učnimi težavami.

O AVTORICAH

Dr. Lidija Magajna

Je docentka za psihologijo v edukaciji na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in vodi Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, kjer opravlja tudi diagnostično, svetovalno, preventivno in skupnostno delo na področju motenj učenja in psihosocialnega prilagajanja. Sodelovala je pri pripravi različnih strokovnih ekspertiz in konceptualnih dokumentov, povezanih s prenovo učenja in poučevanja, prenovo opismenjevanja, splošnimi in specifičnimi učnimi težavami in poučevanjem otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in pri različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja vzgojiteljev, osnovnošolskih učiteljev, specializantov različnih strok, svetovalnih delavcev, ravnateljev in mentorjev mladih raziskovalcev. Raziskovalno in publicistično se je v številnih mednarodnih in domačih projektih ukvarjala s problemi učne neuspešnosti, razvojem pismenosti in zgodnje matematične kompetentnosti ter kognitivnimi in psihološkimi procesi pri učnih težavah splošne ali specifične narave. Je članica Mednarodne akademije za raziskovanje na področju specifičnih učnih težav (IARLD).

Dr. Sonja Pečjak

Je izredna profesorica pedagoške psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Na dodiplomskem študiju predava študentom psihologije, na podiplomskem študiju pa študentom psihologije in razrednega pouka. Raziskovalno in strokovno se ukvarja s psihologijo branja, pismenostjo, samoregulacijskim učenjem in procesi kariernega odločanja. Je avtorica številnih knjig, priročnikov in znanstvenoraziskovalnih člankov v tujih in domačih revijah. Je mentorica mnogim dodiplomskim in podiplomskim študentom pri diplomskih, magistrskih in doktorskih delih.

Dr. Cirila Peklaj

Je izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Doktorirala je s področja vpliva sodelovalnega učenja na kognitivne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih. Dela s študenti, bodočimi učitelji na Filozofski fakulteti in drugih fakultetah Univerze v Ljubljani. Vodi tudi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev na primarni, sekundarni in terciarni ravni izobraževanja. Od leta 2005 je predstojnica Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno na področje učenja: učnih stilov, samoregulacije pri učenju, sodelovalnega učenja in učiteljskih kompetenc.

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

Je izredna profesorica na Fakulteti za socialno delo za področje psihologije in socialnega dela z družino, teorije pomoči in supervizijo, vodi katedro za teorije in metode pomoči. Je

tudi družinska terapevtka z evropsko psihoterapevtsko diplomo. Psihologijo družine ter teorijo in prakso psihosocialne pomoči družini razvija v tesni povezanosti s teorijo in prakso socialnega dela. Je avtorica in soavtorica številnih knjig, priročnikov in znanstvenoraziskovalnih člankov v tujih in domačih revijah. V svojem znanstvenem in strokovnem delovanju je posebej prepoznavna po izvirnem delovnem pristopu soustvarjanja. Ravnanje iz etike udeležенosti in perspektive moči pri njej ni le znanstveno raziskovalni predmet, temveč njena življenjska drža – drža predavateljice, profesorice, raziskovalke, terapevtke, sodelavke. Po tem temeljnem prispevku je zdaj že dobro poznana tudi v slovenskem šolskem prostoru. Na področju vzgoje in izobraževanja je v zadnjih letih sodelovala pri najrazličnejših razvojnih in raziskovalnih projektih, vodila kurikularno prenovo svetovalne službe v vrtcu in šoli, sodelovala pri pripravi koncepta dela na področju učnih težav ter številnih seminarjih strokovnega izpopolnjevanja za učitelje, ravnatelje in svetovalne delavce v šoli. V letu 2008 izide njeno prvo samostojno monografsko delo posvečeno šoli in učnim težavam: *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*.

Ksenija Bregar Golobič

Je univ. dipl. psihologinja in absolventka podiplomskega študija na Filozofski fakulteti v Ljubljani (z raziskovalnim delovnim naslovom »Teorija vzgoje in konstitutivna vloga nevednosti«). Nekaj let je opravljala delo šolske svetovalne delavke na osnovni šoli, nato se je kot mlada raziskovalka zaposlila na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Takrat je sodelovala pri empiričnih raziskavah vrtcev in osnovne šole z vidika dnevne rutine in prikrita kurikula, mednarodni raziskavi vrtcev IEA *Preprimary Project* ter v projektu *Vrtec pod Gradom* (eksperimentalni oddelek predšolske vzgoje v vrtcu v letih 1994–1999). Od leta 1996 je zaposlena na Uradu za razvoj šolstva. V tem času se je aktivno vključila v kurikularno prenovo vrtcev, svetovalne službe in pripravo koncepta za področje učnih težav v osnovni šoli: sodelovala je pri pripravi *Kurikula za vrtce* (1999), *Programskih smernic za svetovalno službo v vrtcu in šoli* (1999) in *Konceptu dela »Učne težave v osnovni šoli«* (2007) ter pri izobraževanju šolskih strokovnih delavcev za njihovo implementacijo. Občasno se vključuje v razvojno raziskovalno delo ter objavlja strokovne in znanstvenoraziskovalne članke. Je soavtorica knjige *Šola in vrtec skozi ogledalo* (2004).

Dr. Marija Kavkler

Je izredna profesorica za področje didaktike specialne in rehabilitacijske pedagogike na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na dodiplomskem študiju predava študentom specialne in rehabilitacijske pedagogike ter razrednega pouka, na podiplomskem pa študentom razrednega pouka. Raziskuje na področju inkluzije, obravnave otrok s posebnimi potrebami, specifičnih učnih težav in vpliva revščine na izobraževalno uspešnost učencev itd. Objavljene ima številne prispevke v domačih knjigah ter domačih in tujih revijah. Je mentorica študentom dodiplomskega študija in podiplomskim študentom, pri diplomah in doktorskih delih. Aktivno sodeluje v različnih združenjih strokovnih delavcev doma in v tujini.

Dr. Simona Tancig

Je izredna profesorica razvojne psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Po pridobitvi doktorata znanosti je na Nizozemskem opravila specialistični študij in si pridobila naziv supervizorka specialistka. V Bostonu (ZDA) se je nato izpopolnjevala na področju psihologije. Poučuje in je mentorica na dodiplomskem študiju in na različnih področjih magistrskega, specialističnega in doktorskega študija. Bila je glavna raziskovalka in sodelavka pri 26 raziskovalnih projektih na področjih kognicije, učenja, poučevanja, psihomotoričnega razvoja, inkluzivnega izobraževanja itd. Med drugim je sodelovala tudi pri več mednarodnih raziskovalnih projektih. Trenutno sodeluje v temeljnem interdisciplinarnem raziskovalnem projektu kognitivne znanosti »Metodološki vidiki raziskovanja kognitivnih procesov – učenje in odločanje«. Njeni osnovni raziskovalni interesi so na področjih meta-kognicije, samoregulacije, samoučinkovitosti, kolaborativnega učenja in ekspertnega znanja ter na področju umetnostne terapije in supervizije.

Dr. Andreja Barle Lakota

Je doktorica sociologije, predavateljica na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in direktorica Urada za razvoj šolstva pri Ministrstvu za šolstvo in šport.

IMENSKO KAZALO

Adelman, H. S.	16, 20, 66-67, 69	Charlton, T.	58, 60, 206, 238, 247-248
Alexander, K.	66	Christie, D.	86, 88, 91
Althusser, L.	51-52, 58	Clement Morrison, A.	80, 83
Andolšek, I.	21, 41	Cline, T.	24, 30, 91, 148
Apple, M. W.	51-52, 55-56, 58, 60, 73, 90	Clough, P.	131
Aronson, E.	95, 97	Coie, J. D.	88, 90
Ausubel, D.P.	74, 77	Cooper, P.	11, 21, 48-49, 60, 77, 167, 247-248
Ažbe, R.	114	Cosden, M. A.	38, 41
Bagić, A.	89-90	Čacinovič Vogrinčič, G.	7, 21, 31, 42, 45, 47, 58, 60, 113, 147, 189, 204, 206-207, 232, 237-238, 240, 247-249, 262
Barle Lakota, A.	7, 50, 60, 205, 224, 238, 247-248, 264	Čeplak, M.	22
Barnes, M.	30, 131	Dawson, P.	61-62, 69
Bartnick, W. M.	62, 69	Dens, G.	79-80, 83
Bartoli, J. S.	26, 30	Deshler, D. D.	73, 77
Bass, L. L.	45, 47	Destovnik, K. (ur.)	30
Batsche, G.	66, 69	Dittner, C. A.	88, 91
Baum, S. M.	58, 121, 131	Doerries, D.	72, 77
Bečaj, J.	18, 20	Dolar Bahovec, E.	49
Beers, B.	50, 58, 60, 205-206, 248	Doorlag, D. H.	24, 26, 30
Belak Ožbolt, J.	91	Dosser, D. A.	45, 47
Benard, B.	147, 201, 206, 237-238	Dumas, J. E.	89, 91
Bender, W. N.	73, 77	Edmonds, R.	247, 249
Berner, M. L.	88, 90, 146-147	Elliot, C.	88, 90
Beyer, L. E.	60	Emeršič, B.	21
Blechman, E. A.	89, 91	English, R. L.	70, 83
Boekaerts, M.	66, 69	Entwisle, D.	66
Bognar, L.	89-90	Fee, V. E.	22, 45, 88, 90-91, 146-147, 169, 180
Boulton, M.	88, 90, 146-147	Ferguson, D. L.	169, 180
Bregar Golobič, K.	7, 21, 31, 48, 51, 60, 107, 113, 147, 189, 207, 240, 263	Fineman, S.	94, 97
Brišar Slana, Ž.	21, 41	Fisher, E.S.	124, 131
Brody, L. E.	121, 131	Fletcher, J. M.	28, 30, 131
Bunning, K.	88, 90	Forness, S. R.	28, 30, 124, 132
Caldarella, P.	86, 146-147	Foucault, M.	51
Cavell, T. A.	90	Fox, C. L.	88, 90, 146-147
Chandler, M.	62, 70	Francey, S.	86, 89-90
Chapman, J. W.	34, 39, 91	Frederickson, N.	24, 30

French, L.	148	Kavale, K. A.	28, 30, 124, 132
Fuchs, L. S.	30, 131	Kavkler, M.	7, 21, 23, 28-31, 41, 60, 78, 113, 119, 121, 132, 147, 169, 187, 263
Furlong, M. J.	124, 131	Kissam, B. R.	73, 77
Gadeyne, E.	124, 132	Knaflič, L.	17, 20-21
Gage, N. L.	71-72, 77	Knoff, H.	66, 69
Galeša, M.	21	Kodelja, Z.	51, 60
Garham, S.	78, 83	Končnik Goršnik, N.	21, 29-30, 41, 187
Garmezy, N.	33, 39, 41	Kos, A.	19-21, 36, 39, 41, 132
Garner, P.	131	Košak Babuder, M.	132
Gehart, D.	201, 204, 206, 238	Košir, K.	86, 91, 148
Gerber, P. J.	32, 39, 41, 137, 147	Kovacs, K.	20
Ghesquire, P.	124, 132	Kozlevski, E. B.	169, 180
Ginsberg, R.	41, 147	Kralj, S.	30
Goldberg, R. J.	32, 39, 41, 137, 147-148	Kranjc, T.	61, 69
Gradišar, A.	21	Kratochwill, T.	65, 69
Grigorenko, E. L.	27, 31	Krehbiel, G.	88, 90
Grosser, G. S.	124, 132	La Greca, A. M.	124, 132
Gutkin, T.	65, 69	Laval, C.	49-50, 60, 205-206, 247, 249
Helldin, R.	68-69	Lenz, B. K.	73, 77
Herman, K. L.	148	Lerner, J.	26, 30
Hetherington, E.	70	Lewis, J.	24, 26, 30, 54, 58, 60, 201, 204, 206, 232, 238
Higgins, E.	32, 39, 41, 137, 147-148	Lewis, R. B.	24, 30
Hoffman, L.	42, 44, 47, 237-238	Lucietto, S.	68-69
Holmes, C. T.	62, 69	Lynch, K.	51, 54, 60, 232, 238
Horowitz, F. E.	70	Lyon, G. R.	30, 131
Hoskyn, M.	187	Lytard, F.	49
Hughes, J. N.	86, 90	Maag, J. W.	88, 90, 146-147
Humphries, T.	42	Madden, N. A.	70
Idan, O.	34, 36, 39, 41	Madsen, W. C.	237-238
Ilić, D.	86, 90	Magajna, L.	7, 15-17, 19-21, 23, 27-32, 39, 41, 48-49, 60-61, 103, 113, 119, 121, 132-133, 138, 145, 147-148, 253, 262
Ito, C.	73, 77	Makarovič, K.	17, 21, 125, 132
Jackson, P. W.	51-52, 54-56, 58, 60	Malinsky, D.	148
Jelenc, Z.	21		
Jerotijević, M.	86, 90		
Jimerson, S.	61-62, 65-66, 69		
Jones, K.	60, 90-91, 206, 238, 247-248		
Kafry, D.	95, 97		
Kagan, S.	74, 77		
Kant, I.	55, 60		
Karweit, N. L.	70		
Kataoka, M.	169, 180		

Malone, M.	42	Popadić, D.	86, 90
Marentič Požarnik, B.	17, 21, 67, 70, 247, 249	Porter, L.	86, 89, 91
Margalit, M.	33-34, 36, 39, 41	Powell, J. Y.	45, 47
Maslach, C.	93, 97	Pring, T.	88, 90
Masten, A. S.	34, 41	Prinz, R. J.	89, 91
Matthews, K. M.	62, 69	Prochnow, J. E.	34, 39
McCoy, A. R.	61, 70	Psacharopoulos, G.	15, 19, 22
McDill, E. L.	17, 21	Pust, N.	21, 42
McGrath, H.	86, 89-90	Radovan, M.	21
McLaren, P.	55, 60	Raskind, M. H.	137, 145, 148
McNamee, Sh.	47, 232, 238	Razdevšek Pučko, C.	180, 187, 238-239
Mellon, M.	88, 91	Reid, G.	132
Meltzer, L.	32-33, 35, 41	Reiff, H. B.	41, 147
Merrell, K. W.	86, 146-147	Reis, S. M.	121, 132
Mesarič, V.	21	Rener, T.	22
Mills, C. J.	121, 131	Reynolds, A. J.	61, 70
Minuchin, S.	45, 47	Roditi, B.	41
Mirčeva, J.	20	Ross, E.	148
Morrison, G. M.	38, 41, 80, 83, 124, 131	Rozman, D.	84, 89, 91
Možina, E.	17, 20-21, 47, 238	Ruban, L. M.	121, 132
Musek Lešnik, K.	20-22, 69-70, 224, 238, 247-249	Rugelj, J.	180, 187, 238-239
Natriello, G.	17, 21	Rutter, M.	33, 41, 247, 249
Newman, T. M.	131, 148	Saleebey, D.	42, 44, 47, 204, 206, 237-239
Nielsen, M. E.	121, 132	Sales Pollica, L.	41
Onghena, P.	124, 132	Sameroff, A.	70
Ožinger, S. H.	114	Sanacore, J.	67, 70
Owen, S. V.	121, 131	Schoon, I.	33-34, 39, 41
Pallas, A. M.	17, 21	Seliger, C.	148
Pardeck, J. T.	131	Senge, P. M.	96-97
Pečjak, S.	7, 21, 31, 60, 84, 86, 91, 107, 113, 133, 147-149, 262	Shepard, L. S.	61, 69-70
Peklaj, C.	71, 74, 77, 91, 107, 149, 262	Sherman, M. D.	90-91
Pennell, H.	55, 60, 224, 232, 236-237, 239, 249	Shoemaker, D. J.	124, 132
Petillon, H.	88-89, 91	Siegal, A.	70
Petrović, D.	86, 90	Silverman, L. K.	121, 132
Piciga, D.	15, 22	Sim, L.	88, 91
Pines, A. M.	95, 97	Sirotnik, K. A.	58, 60
Polak, A.	167	Slavin, R. E.	65, 70
		Smith, A.	169, 180
		Smith, B.	232, 237, 239
		Smith, M. L.	61, 69-70
		Smythe, I.	119, 132
		Spence, S. H.	88, 91, 146, 148
		Sternberg, R. J.	131, 148

Stoiber, K.	65, 69	Völkel, B.	68-69
Stone, C. A.	33, 35, 42, 124	von Károlyi, C.	148
Stone, W. L.	124, 132	Warden, D.	86, 88, 91
Sullivan Spafford, C.	124, 132	Weber, C.	148
Swanson, H. L.	78, 80, 83, 187	Webster, L.	61, 70, 86, 91
Škerjanc, J.	22	Webster-Stratton, C.	86
Tancig, S.	92, 180-181, 187-188, 207, 238-239, 264	Weisel, A.	33, 35, 42
Tannock, R.	42	West, A.	55, 60, 224, 232, 236-237, 239, 249
Taylor, L.	16, 20, 66, 69	West, T.	137, 148
Tivadar, B.	22	White, K. J.	88, 90-91
Tomlinson, C. A.	73	Whiteside, S. P.	88, 91
Tomori, M.	19, 22	Widdowson, M.	232, 237, 239
Tunmer, W. E.	34, 39	Wiener, J.	35, 42
Tur-Kaspa, H.	33, 35, 42	Willson, V.	90
Turner, A. D.	88, 90, 146-147	Winner, E.	137, 148
Ule, M.	17, 22, 180, 187-188, 239	Wirth, L.	56
Uzelac, M.	89-90	Wood, F. B.	27, 31
Vehovar, V.	21	Young, M. F. D.	50, 91, 148, 205-206, 247, 249
Viola, S.	131-132	Yuen, F.	131
Virk Rode, J.	91	Zaviršek, D.	22
Vodopivec, M.	21, 132	Zgaga, P.	51
		Žižmond, A.	21, 132

STVARNO KAZALO

cilji projekta	103	- splošna	128-129
dejavniki tveganja	24, 35-37, 40, 43, 107, 246	- znižana	26, 119, 125
delovni odnos	45-46, 59, 205, 238, 257	izkustveno učenje	92
dnevna rutina	52, 56, 58, 204, 255	izkušnja	
dopolnilni pouk	8, 29, 113, 149, 151, 159-164, 167, 175, 192, 201, 204, 210, 242, 246, 254-255	- biti delavec	55
etika udeležnosti	10, 42, 44, 237, 247, 257	- biti(ne)slišan	56-59
evalvacija dela	9, 93, 214, 242, 247	- soudeležnosti	49, 54, 81
hiperaktivnost	27, 30, 38, 72, 121, 130, 178, 210, 232	- soustvarjanja	7-8, 10, 42-44, 49, 59, 232, 234, 237, 261
individualne in skupinske oblike pomoči	8, 24, 169-180, 183, 192, 260	- solidarnosti	49-50
- izvajalci	169-170	- strpnosti	49, 89, 158
- količina (ure izvajanja)		izobraževanje učiteljev	21, 67-68, 70, 158, 167, 169, 180, 187, 239, 249, 257
- pomoči	173-174	- za prepoznavanje in delo z učenci z učnimi težavami	131, 158, 167, 169, 204
- posamezne skupine učnih težav	178	- za timsko delo	203, 258-259
- poučevanje, utrjevanje, preverjanje znanja	170-172	izvajalci učne pomoči na šoli	207-210
- učinkovitost pomoči	175-176	- odgovori staršev	
individualni projekt pomoči	8, 45, 190, 205, 207, 209-210, 213-214, 215-217, 219, 221, 223, 225, 227, 229, 231-232, 235, 237, 239, 246, 259	in učencev	209-210
inkluzivno izobraževanje	97	- odgovori strokovnih delavcev	207-209
institucionalno prilagajanje	55	izvirni delovni projekt pomoči	45-46, 146, 237, 254-255
instrumentalizacija znanja	49	kohezivnost razreda	88-89
intelektualna sposobnost	26, 125, 128-129, 136, 172	<i>Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«</i>	7-8, 10, 21, 49, 72, 205, 253, 255-256
- nadarjenost	121-122, 129, 138	kurikulum	
		- birokratski model	49-50
		- prikriti, gl. prikriti kurikulum	
		- usmerjen	
		v poučevanje	50
		- usmerjen	
		v učenje	50

letni delovni		
načrt šole	240-241	
<i>Mednarodna raziskava pismenosti</i>		
<i>odraslih (IALS)</i>	20, 145	
merski pripomočki	113-114	
minimalni standardi		
znanja	120, 161, 171, 189, 195-196, 201, 204, 242, 246, 257	
mobilni specialni		
pedagogi	8-10, 79, 107-110, 113-114, 150-151, 153, 155, 159, 165, 167, 170, 173-175, 179, 192-193, 199, 201, 205, 207-210, 216, 229, 232, 235, 248, 254-255, 259-260	
močna področja	8, 10, 39, 71, 79-80, 84, 113-114, 133-141, 158, 164, 167, 171, 177, 255	
model deficitov	33	
model rizičnosti -		
rezilientnosti	33-34	
»nove besede«	45-46	
oblike izobraževanja otrok s posebnimi		
potrebami		
- inkluzivne		
oblike	26, 50, 79, 96-98, 169	
- segregirane		
oblike	26	
odkrivanje učencev z učnimi težavami		
- hitrost glede na vrsto učnih		
težav	127-128	
- načini		
odkrivanja	126, 128-130, 145, 260	
- znaki in merila	127	
OECD	17, 20-21, 60, 68, 70	
opazovanje		
- dnevne rutine	51-52, 54	
- pri preverjanju	72-73, 152, 160-161, 165	
- učenca v		
kontekstu	72	
opredelitev		
posebnih potreb	8, 25, 29, 125, 268	
	- z zakonom	7, 25
organizacijske		
težave	10, 187, 192-193, 199, 201, 203-204, 254-255	
osip	7, 16-17, 29, 38, 62, 65	
ovire na področju dela z učenci		
z učnimi težavami	190-191	
ovire pri posameznih		
oblikah pomoči	191-193	
partnerski odnos,		
sodelovanje s starši	9, 80-81, 167, 205, 238, 257-258	
perspektiva moči	9-10, 33, 42, 44, 201, 204, 237, 247	
pismenost odraslih	17, 21, 138	
podpora		
- organizacija		
podpore	80	
- pri pouku in dopolnilnem		
pouku	5, 8, 149, 153, 159	
- staršev,		
vrstnikov	35, 142-144, 197, 200	
- učencem	38-39, 67-68, 90, 113, 237	
- učitelju, strokovnim		
delavcem, šoli	5, 10, 67, 78-79, 92-94, 128-130, 169, 191-193, 201, 203, 205, 233	
politika šole na področju učnih		
težav	42, 107, 224, 233, 236, 240	
- pomembne teme	242-243, 246	
- program šole	247-248	
pomoč	7-10, 19, 23-24, 29-30, 33, 35-36, 38-39, 41-42, 44-45, 48-49, 61-62, 65-67, 69, 71-80, 83-86, 88-91, 93-95, 97, 103-104, 109-110, 113-114, 119, 121, 124, 126, 128, 130-133, 145-147, 149-155, 157-161, 163-167, 169-177, 179, 181,	

	183-185, 187, 189-190, 192-194, 197-201, 204-210, 212-214, 216, 219-229, 231-232, 235-240, 242, 244, 246-248, 253-255, 257, 259-260		
- ocena uspešnosti glede na vrsto težav	181-183		
- pri dopolnilnem pouku	159-164, 166		
- učencem na predmetni stopnji	150-152, 184, 189-190		
- učencem na razredni stopnji	149-150, 183-184, 189-190		
- psihosocialna pomoči	39 42-44, 59, 237		
ponavljanje razreda	61-62, 66, 76, 110-111, 115, 136-137, 144, 154, 157-159, 166-167, 225, 243		
- dolgotrajni izidi ponavljanja	62-64		
- učinki na socialno-emocionalno prilagajanje	62-63		
- učinki na šolsko uspešnost	62		
- učinkovitost ponavljanja	62,64		
posebne vzgojno-izobraževalne potrebe	23-24, 79, 121		
- primanjkljaji na posameznih področjih učenja	23-24, 27-28, 30-31, 120, 128-129, 164, 173, 177-178, 181, 183-185, 194, 210, 212, 229, 231-232		
- specifične učne težave	10, 16-17, 19, 23, 26-28, 30-33, 36, 41, 45, 48, 72, 83, 121, 124,		
			128-129, 132, 137-138, 164, 179, 212, 248
		- splošne učne težave	23
		posledice šolske neuspešnosti	15, 18
		- ekonomske	18
		- psihosocialne	19-20
		postopek poučevanje	114-115
			7, 10, 16-17, 27, 29, 34-35, 44-45, 48-51, 55, 58, 62, 65-68, 71-74, 76, 78-80, 86, 96-97, 104, 120-121, 128, 138, 141, 145-146, 151, 159, 161, 164-165, 170, 173, 177-178, 182-183, 185, 187, 194, 201, 229, 231, 242, 246, 254, 259-260
		- individualizacija in diferenciacija	78, 78, 170, 170
		- metode in oblike dela	29, 151-152, 161, 165, 170, 175, 177
		- preverjanje znanja	58, 73-74, 80, 152, 159, 161, 165, 167, 172
		- splošne strategije poučevanja	78
		- specifične strategije poučevanja	79-81
		- učencev z učnimi težavami	8, 10, 26, 29, 49, 71, 73, 78, 80, 110, 112-113, 119, 121, 124-126, 128-131, 134-136, 138,140, 142, 144, 154, 162, 164, 166-167, 172, 174-177, 179, 181, 183-185, 187, 194, 197, 199-201, 209-210, 216, 238, 242, 246, 248, 253, 255, 257, 260-261

- univerzalen način poučevanja	73	- opredelitev učencev z učnimi težavami	54
- utrjevanje znanja	149-150, 152, 165	- primer: dvig rok pri spraševanju	58
Predlogi		- učinki prikritega kurikula	54-55
- individualne in skupinske oblike pomoči	179	- v <i>Konceptu dela »Učne težave v osnovni šoli«</i>	49
- močna področja in socialna vključenost	145-147	- vprašanje navad v šoli	57
- mreža in individualni projekt pomoči	235-238	prilagajanje	10, 26, 29, 32-34, 36, 38-39, 52, 54-55, 62, 65, 67-68, 80, 83, 92, 125, 129, 145, 149-152, 155, 160-161, 164, 167, 170-172, 175, 177, 192, 227, 260
- oblike podpore in pomoči pri pouku	167-168	- institucionalno	51, 54-55, 55-56, 58, 232
- ocena uspešnosti različnih oblik pomoči	187	- minimalno in zmerno	82
- opredelitev, zastopanost in odkrivanje učnih težav	130-131	- preverjanja in ocenjevanja znanja	192, 242, 246
- ovire in težave pri reševanju učnih težav	203-206	- procesa	33-34, 39, 145
- politika šole na področju učnih težav	247-248	- vsebine	151, 171
predmetni učitelji	108, 110, 114, 121, 125-126, 128-130, 139-141, 143, 150, 159-160, 165, 169-170, 175, 182, 185, 196, 199, 201, 205, 207-208, 216, 232, 235-236, 242, 255, 259-260	primanjkljaji na posameznih področjih učenja	23-24, 27-28, 30-31, 120, 128-129, 164, 173, 177-178, 181, 183-185, 194, 210, 212, 229, 231-232
preprečevanje osipa	62, 64-65	program šole	42, 107, 224, 236, 247, 255
preventivni programi	71	razredni učitelji	10, 49, 110, 125-126, 128-130, 139-141, 143, 150, 160, 165, 169-170, 175-176, 196, 201, 205, 207-208, 231-232, 235, 260
prikriti kurikulum	10, 51-52, 55-56, 60, 103	refleksija	9, 45, 56, 66, 74, 92, 96, 103
- funkcionalistična smer	51	rezilientnost	8, 10, 32-36, 38-39, 41, 62
- ideologija kot oblika	52		
- institucionalno učenje	55, 59		
- kot ovira	50-52		
- kritična smer	51, 56		

- pojmovanje rezilientnosti	33-36	- nadarjeni učenci z učnimi težavami	121-122
- spodbujanje rezilientnosti	39-40	- učenci z učnimi težavami in vedenjskimi motnjami	123-124
samopercepcija	34, 36, 39	sodelovalno učenje	74, 79-80, 89, 91 171
socialna sprejetost/ nesprejetost	84, 86, 88, 90, 146	specifične učne težave	10, 16-17, 19, 23, 26-28, 30-33, 36, 41, 45, 48, 72, 83, 121, 124, 128-129, 132, 137-138, 164, 179, 212, 248
socialna vključenost	8, 49-50, 80, 84, 113, 133, 141-145, 147, 242, 246, 256	- odkrivanje	128, 212, 248
- kot varovalni dejavnik	142	- opredelitev	23, 27
- oblikovanje kohezivnosti	88-89	- pogostnost	23
- odgovori staršev	143-144	- značilnosti	28
- odgovori strokovnih delavcev	142-143, 144-145	splošne učne težave	23
- odgovori učencev	142, 144	spodbude	
- pomen učiteljevega vedenja	90	- spodbuden odnos	172, 197
- razvoj socialnih spretnosti	84-88	- za učenje in šolsko delo	50, 121, 229-230
socialne spretnosti	84, 86, 88-89, 135, 138-139, 142, 144, 146	- pomanjkljive za šolsko delo	178, 182, 185, 194
- delo s posameznikom	84	starši učencev z učnimi težavami, sodelujoči v raziskavi	
- delo z razredom	84, 88	- o oblikah pomoči na šoli	155-159
- klasifikacija	86	- o močnih področjih učenca	135-137, 140
- razvoj socialnih spretnosti	84, 146	- o mreži pomoči in sodelovanju s šolo	228-230
- treningi socialnih spretnosti	86, 88	- o ovirah in težavah	197-198
socialno izključevanje	49, 59, 247	- o pomoči otroku pri učnih težavah	209, 226
sodelovanje šole z zunanjimi ustanovami	210, 213, 232	- o potrebah različnih virov pomoči glede na vrsto učnih težav	227
- pogoste oblike sodelovanja	213	- o socialni vključenosti	143-144
- redke oblike sodelovanja	214		
sopojavljanje težav			

- potrebe staršev, da bi bili bolje opremljeni za učno pomoč otroku 157-158
- strokovni delavci o sodelovanju s starši 230-231
- v projektu pomoči 224
- strategije**
 - pomoči učencem z učnimi težavami 5, 8, 64, 66-67, 78-79, 170, 179, 187, 254, 236
 - poučevanja in učenja 50, 59, 73-74, 78-79, 121-123, 129, 138, 145
 - reševanja problemov, spoprijemanja s težavami, prilagajanja 35-36, 39, 52, 54, 67, 95, 253-254, 259
 - preprečevanja učne neuspešnosti 17, 48, 65
- stres** 16, 26, 30, 36, 38, 41, 92-95, 97, 238
- strokovna doktrina** 8, 189, 196, 201, 205, 216, 240, 244, 246-247, 253
- strokovni delavci šole**
 - o obstoječi strokovni doktrini 196, 202, 245-246
 - poklicni razvoj 97
 - poklicno izgorevanje 93
 - razlike med podskupinami 123, 129, 131, 143, 149-150, 165, 170, 175, 182-183, 185-186, 196, 207-208, 217, 231-232, 242, 245, 260
 - sodelovanje s starši 230-231
 - sodelovanje z zunanjimi ustanovami 193
 - stališča do učencev z učnimi težavami 49, 71, 78, 113, 121, 125, 129, 154, 199
- strokovna usposobljenost 193-195
- supervizija 92
- vzorec 108-110
- zadovoljstvo z utečeno prakso pomoči UUT 183-184, 189-191
- supervizija** 8, 10, 92-97, 190, 201, 205, 209, 236, 248, 257
- šola**
 - konfliktnost šolskih zahtev 7, 55
 - kot institucija 51-52, 54-58
 - kot podjetje 53
 - kraj izvajanja oblasti 56
 - paradigmska sprememba 42, 48, 51, 232, 234
 - politika, gl. politika šole
 - posebna 7, 24, 26, 48-49, 52, 96-97, 219, 227-228, 236-237, 240-241, 247, 255
 - redna 49, 65, 107, 109, 163, 187, 242, 244, 255
 - sodelovanje s starši 228-231
 - sodelovanje z zunanjimi ustanovami 210-215
 - šolska rutina 51-56, 58
 - šolski ideološki aparat države 52
 - vizija šole 97, 187, 255
 - vključujoča 48, 50-51, 58, 72, 169, 226, 266
- šolska neuspešnost** 8, 10, 15-17, 19-22, 39, 48, 54, 60-62, 65, 67-70, 224, 232, 238, 247-249, 253
- razsežnost 8, 19, 23, 25
- pristopi k preučevanju 18
- preprečevanje učne/ šolske neuspešnosti 19-21, 39-40, 48, 60, 68-69, 224, 238, 248

šolski svetovalni delavci	84, 108, 149-150, 165, 173, 196, 201, 205, 216, 229, 232, 236, 244, 254-255, 259	- strokovnjaki iz izkušenj	204, 237
teorija upanja	36	učenec v projektu pomoči	217-224, 233-235
težave z motiviranjem učencev	191-193, 201, 203-204, 255	- dostopnost mreže pomoči	223-224
timsko delo	8-10, 45, 92, 97, 167, 187, 194-195, 201, 254-255, 256-257, 259	- pogostost samostojnega iskanja pomoči	224
transakcijski model razvoja	63-64	- potrebe in pričakovanja glede pomoči pri posamezni vrsti učnih težav	220-222
učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami		učenje	
- opredelitev	23-24	- institucionalno	51, 54-56, 58
- skupine	27-29	- izkustveno	92
- zastopanost v populaciji	24-26	- kot pogovor	45, 59, 60, 206, 234
učenci z učnimi težavami		- sodelovalno	74, 77, 79-80, 89, 91, 171
- izkušnja biti (ne) slišan	54, 56-59	učinkovitost ukrepov, strategij, pomoči pri učnih težavah	9, 33, 66, 103, 113-114, 168, 175, 179, 243-244, 246, 254-256, 260
- izkušnja solidarnosti	49	učitelj	7-10, 19, 21, 26, 29-30, 34-36, 38-39, 42, 44-45, 48-52, 54-56, 58, 60, 62, 67-68, 70-74, 76-80, 84, 86, 88-93, 97, 103-104, 108-110, 113-114, 121, 124-126, 128-130, 133, 139-155, 157-167, 169-173, 175-177, 179-180, 182-185, 187, 192-193, 196, 198-201, 204-210, 212-214, 216, 220-224, 227-229, 231-232, 235-237, 239, 241-242, 244, 246-249, 254-255, 257, 259-261
- odkrivanje	126-129, 248, 259	- aktivni raziskovalec	92
- opredelitev	26-30, 119, 241, 257	- aktivno poslušanje učencev	58
- opredelitev z vidika prikritega kurikula	54		
- podpora za učenje	50		
- podskupine	29-30, 120, 127, 152, 178, 181-186, 194, 211, 220-221, 227		
- pogostost pojavljanja	124-125		
- pojmovanje strokovnih delavcev	120-123, 259		
- sklepne misli in predlogi	253-254		
- soustvarjalci v procesu pomoči	42, 45, 204, 234, 237		
- splošni podatki sodelujočih v raziskavi	110-111, 218-220		

- predmetne stopnje	10, 17, 35, 39, 62, 66, 108-110, 112, 114, 121, 124-125, 129-130, 140, 143, 145, 149-151, 155, 159-160, 162, 165-167, 170, 181, 184-185, 187, 189-190, 198, 200-201, 204, 208, 216, 218, 254-255	vodstveni delavci	8, 68, 97, 108-109, 113-114, 149-150, 159-160, 170, 193, 196, 201, 205, 208, 216, 223, 232, 242, 244, 246, 259
- poklicno izgorevanje	93	<i>Vprašalnik za starše</i>	10, 113-114, 333-342
- razredne stopnje	10, 108-109, 114, 124, 149, 151, 160, 162, 165, 175, 183-185, 189, 201, 216, 220, 232, 256	<i>Vprašalnik za strokovne delavce</i>	9-10, 113, 277-322
učne težave		<i>Vprašalnik za učence</i>	10, 113-114, 323-332
- opredelitev	8, 23, 26, 113, 119, 241, 257,	Zaključki	
- ekosistemska definicija	26	- individualne in skupinske oblike pomoči	179
- interakcijsko pojmovanje in razvrščanje	16	- močna področja in socialna vključenost	144-145
- paradigmatski premik	45, 48-49	- mreža in individualni projekt pomoči	232-235
- pomembne teme	42, 201, 246	- oblike podpore in pomoči pri pouku	165-166
- skupine učencev z učnimi težavami	78, 119, 121, 128, 131, 172, 175-177, 179, 181, 183-185, 187, 194, 210, 255	- ocena uspešnosti različnih oblik pomoči	186
- vpliv na duševno zdravje	19	- opredelitev, zastopanost in odkrivanje učnih težav	129-130
udeleženosť	9-10, 42, 44-45, 50, 58, 201, 232, 237, 247, 255, 257	- ovire in težave pri reševanju učnih težav	201-203
varovalni dejavniki	10, 19-20, 33-34, 36, 38-39, 41, 84, 103-104, 114, 124, 133, 136-137, 142-145, 237, 247, 254-255, 257	- politika šole na področju učnih težav	245-247
- pri učencih s SUT/PPPU	36, 133	<i>Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja</i>	48
		<i>Zakon o osnovni šoli</i>	23, 29, 34
		<i>Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami</i>	6, 9, 23, 27, 31

VPRAŠALNIK ZA STROKOVNE DELAVCE O STANJU DELA NA PODROČJU UČNIH TEŽAV V OSNOVNI ŠOLI*

Spoštovani!

Pri Uradu RS za šolstvo je bila imenovana strokovna skupina z nalogo, da pripravi koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, ki jih navaja Zakon o osnovni šoli (1996, 11. člen). V skupini sodelujemo: dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija G. Bregar, dr. Marija Kavkler, dr. Lidija Magajna in dr. Sonja Pečjak.

V ta namen smo pripravile vprašalnik, s katerim želimo preveriti stanje v praksi: probleme in ovi-re, primere dobre prakse in predloge za spremembe. Z istim vprašalnikom se obračamo na učitelje in razrednike, svetovalne delavce in mobilne specialne pedagoge ter ravnatelje oziroma njihove po-močnike. Na vse se bomo v novembru obrnili ponovno z novim vprašalnikom, s pomočjo katerega boste ocenjevali pripravljene osnutek tega novega dokumenta.

Z iskreno željo, da bi konceptualni dokument o delu z učenci z učnimi težavami pripravili tako, da bi bil za šolsko prakso v čim večji meri tudi zares smiseln in uporaben, vas prosimo za odgovorno sodelovanje pri njegovem nastajanju. Vprašalnik izpolnjujete individualno in anonimno. Prosi-mo vas, da ste pozorni na navodila, ki spremljajo vsako vprašanje v vprašalniku in da jih natanč-no upoštevate. Za vsako skupino anketirancev (učitelji, svetovalni delavci, mobilni specialni peda-gogi, ravnatelji) je v vprašalniku nekaj vprašanj, na katera ne bo treba odgovarjati, kar je posebej označeno. Če ni posebne označbe (obarvana podlaga), pomeni, da na vprašanje odgovarjate VSI! Odgovor obkrožite ali označite s križcem.

Veselimo se sodelovanja z vami, zahvaljujemo se vam za vloženi trud in vas lepo pozdravljamo!

STROKOVNA SKUPINA

* Vprašalnik o stanju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, Vprašalnik za učence in Vprašalnik za starše so bili oblikovani in uporabljeni v okviru razvojne naloge »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli«, ki jo je v letih 2001-2002 opravila Strokovna skupina za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami pri Uradu za razvoj šols-tva: dr. Lidija Magajna, dr. Marija Kavkler, dr. Sonja Pečjak, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Ksenija Bregar Golobič. Avtorice šolam dovoljujejo njihovo uporabo na področju lastnega dela z učenci z učnimi težavami, z navedbo avtorstva.

I. SPLOŠNI PODATKI

1. Šifra šole: _____

2. Spol:

- a) moški b) ženski

3. Stopnja dokončane izobrazbe:

- a) srednja
b) višja
c) visoka
d) podiplomska (specializacija, magisterij ali doktorat)

4. Delovno mesto:

- a) razredni učitelj/ica 1. razreda osemletke
b) razredni učitelj/ica 2. razreda devetletke
c) razredni učitelj/ica 3. razreda
d) učitelj/ica OPB 1. razreda osemletke
e) učitelj/ica OPB 2. razreda devetletke
f) učitelj/ica OPB 3. razreda
g) predmetni učitelj/ica slovenskega jezika
h) predmetni učitelj/ica matematike
i) predmetni učitelj/ica tujega jezika (kateri tuj jezik: _____)
j) razrednik/razredničarka 5. razreda
k) razrednik/razredničarka 8. razreda
l) svetovalni delavec/ka (kateri strokovni profil: _____)
m) mobilni specialni pedagog/inja
n) ravnatelj/ica
o) pomočnik/ica ravnatelja/ice
p) drugo, *navedite*: _____

5. Koliko časa že delate v osnovnošolskem izobraževanju?

- a) 0 – 5 let
b) 6 – 15 let
c) 16 – 25 let
d) nad 25 let

6. Vrsta šole, na kateri delate:

- a) centralna šola
b) podružnična šola
c) na obeh vrstah

Odgovarjajo SAMO UČITELJI.

7. Program, po katerem poučujete:

- a) osemletka
b) devetletka
c) oba programa

Odgovarjajo SAMO UČITELJI. Če poučujete v več oddelkih z različnim številom učencev, vas prosimo, da obkrožite vse za vas ustrezne odgovore.

8. Število učencev v oddelku/oddelkih, v katerem/ih poučujete, je:

- a) do 10 učencev
- b) 11 do 19
- c) 20 do 26
- d) 27 in več

Odgovarjajo SAMO UČITELJI.

9. Ali poučujete tudi v kombiniranem oddelku?

- a) da
- b) ne

Odgovarjajo SAMO SVETOVALNI DELAVCI in MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI.

10. Za koliko šol opravljate svetovalno delo oziroma nudite neposredno pomoč učencem z učnimi težavami? (Podružnice, OŠPP ipd. upoštevajte kot samostojno enoto/šolo.)

- a) samo za to šolo
- b) za dve
- c) za tri in več
- d) za štiri in več

II. OPREDELITEV UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

11. Katere učence uvrščate med učence z učnimi težavami? *Izberete lahko več odgovorov.*

- a) učence, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja (ponavljavci, učenci z negativnimi ocenami)
 - b) učenci, ki komaj dosegajo minimalne standarde znanja
 - c) učence, katerih učni uspeh je izrazito nižji od njihovih sposobnosti
 - d) drugo, navedite: _____
- _____

12. Katere od naštetih skupin učencev po vašem mnenju sodijo med učence z učnimi težavami?

Pri vsaki trditvi izberite enega od možnih odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	DA	NE	nisem prepričan/a	skupino premalo poznam
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja				
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja (kratkotrajna pozornost, grafomotorične težave, bralno-napisovalne težave, težave pri matematiki ipd.)				
c) čustvenih težav (strah pred neuspehom, potrnost, občutek nemoči ipd.)				
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad				
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo				
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)				
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo				
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja				
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti				
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (zaradi daljše odsotnosti učenca od pouka, menjavanja učiteljev, manj ustreznih metod poučevanja ipd.)				

13. Pri kolikšnem deležu učencev z učnimi težavami se po vašem mnenju učne težave povezujejo z vedenjskimi problemi? Izberite enega od možnih odgovorov. UČITELJI ocenite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

Odgovor	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
a) le pri redkih posameznikih		
b) pri manj kot polovici učencev z učnimi težavami		
c) pri približno polovici od vseh učencev z učnimi težavami		
d) pri večini učencev z učnimi težavami		

14. Ali imajo po vaših izkušnjah učne težave lahko tudi nadarjeni učenci? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

15. Kakšna je po vaših izkušnjah splošna intelektualna sposobnost večine učencev z učnimi težavami? Izberite in obkrožite enega od možnih odgovorov.

- a) znižana
- b) podpovprečna
- c) povprečna
- d) nadpovprečna
- e) zelo raznolika
- f) o tem težko sodim

III. OCENA O DELEŽU UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

16. Koliko učencev z učnimi težavami imate povprečno na oddelek? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) nobenega
- b) 1 - 2
- c) 3 - 5
- d) 6 in več

17. Kolikšen je po vašem mnenju delež učencev z učnimi težavami na razredni oziroma na predmetni stopnji vaše šole? Učitelji ocenite samo za stopnjo, na kateri poučujete. Izberite enega od možnih odgovorov.

delež	razredna stopnja	predmetna stopnja
a) do 5 %		
b) 6% - 10 %		
c) 11% - 20%		
d) 21% - 30%		
e) nad 30%		

18. Ali menite, da število učencev z učnimi težavami na vaši šoli v zadnjem času narašča ali upada? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) narašča
- b) upada
- c) ostaja nespremenjeno

19. V katerih razredih osemletke se po vaših lastnih izkušnjah in izkušnjah vaše šole število učencev z učnimi težavami vidno poveča? Izberite največ tri razrede.

- a) v 1. r.
- b) v 2. r.
- c) v 3. r.
- d) v 4. r.
- e) v 5. r.
- f) v 6. r.
- g) v 7. r.
- h) v 8. r.

20. Pri katerih treh predmetih/predmetnih skupinah imajo učenci v osnovni šoli po vaših izkušnjah **NAJVEČ** učnih težav? Izberite tri predmete/predmetne skupine. Razvrstite jih od 1 – 3 po pogostnosti težav, pri čemer pomeni **1 - največ težav**. Učitelji ocenite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

predmet/predmetna skupina	razredna stopnja	predmetna stopnja
a) slovenščina	1 2 3	1 2 3
b) matematika	1 2 3	1 2 3
c) tuj jezik	1 2 3	1 2 3
d) SND, SN, SD	1 2 3	1 2 3
e) ZG, ZE, Etika in družba	1 2 3	1 2 3
f) BI, KE, FI	1 2 3	1 2 3
g) tehnični pouk	1 2 3	1 2 3
h) gospodinjstvo	1 2 3	1 2 3
i) likovna vzgoja	1 2 3	1 2 3
j) glasbena vzgoja	1 2 3	1 2 3
k) športna vzgoja	1 2 3	1 2 3

IV. IDENTIFIKACIJA UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

21. Kdo na vaši šoli odkriva/prepoznava učence z učnimi težavami? Za vsakega izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) vodstvo šole				
b) razredni oziroma predmetni učitelj				
c) razrednik				
d) učitelj OPB				
e) šolska svetovalna služba				
f) mobilni specialni pedagog				
g) starši				
h) učenec sam poišče pomoč				
i) drugi, <i>navedite:</i>				

22. Kako pogosto se učenci neposredno (samoiniciativno) obračajo na vas, da bi vam zaupali svoje učne težave oziroma z željo, da bi jim pomagali? *Izberite enega od možnih odgovorov.*

- a) pogosto
- b) redko
- c) nikoli

23. Kako pogosto se starši neposredno (samoiniciativno) obračajo na vas, da bi vam zaupali učne težave svojih otrok oziroma z željo, da bi jim v zvezi z učnimi težavami svetovali, pomagali? *Izberite enega od možnih odgovorov.*

- a) pogosto
- d) redko
- e) nikoli

24. Po katerih znakih in merilih pri svojem delu najpogosteje prepoznate/odkrijete učence z učnimi težavami? *Izberete lahko največ pet odgovorov.*

- a) učno gradivo usvaja počasneje kot vrstniki
- b) ima težave pri nalogah, ki zahtevajo logično razmišljanje
- c) učna učinkovitost zelo niha (od dneva do dneva, od predmeta do predmeta ipd.)
- d) kratkotrajna pozornost, vsaka stvar ga hitro zmoti
- e) počasneje se prilagaja spremembam dejavnosti (težko se »umiri«)
- f) pisni izdelki in ustno izkazano znanje se pomembno razlikujeta
- g) ima večje težave pri branju in/ali pisanju in/ali računanju
- h) pri šolskem delu pogosto kaže zaskrbljenost in negotovost, ima tremo pri preverjanju
- i) kaže izrazit odpor do šolskega dela (se upira, izogiba ipd.)
- j) kaže znake nemoči, potrtosti, »vdanosti v usodo«, ipd.
- k) moti pouk, ne upošteva pravil

- l) ima pomanjkljive učne in delovne navade
- m) daje vtis, da bi bil lahko glede na svoje sposobnosti učno uspešnejši
- n) slabše razume jezik šolanja
- o) izhaja iz okolja s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo
- p) izhaja iz eksistenčno ogrožene družine
- q) daljša odsotnost od pouka (bolezen, potovanja ipd.)
- r) slabe ocene, ponavljanje razreda
- s) drugo, *navedite*: _____

25. Kako hitro lahko odkrijete posamezne skupine učencev z učnimi težavami? Za vsako skupino izberite enega od treh možnih odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	hitro	srednje hitro	počasi, težave ostajajo dalj časa prikrite
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja			
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja			
c) čustvenih težav			
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad			
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo			
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)			
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo			
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja			
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti			
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja			

26. Katere skupine učencev z učnimi težavami po vaših izkušnjah najbolj otežujejo učiteljevo delo v razredu? Izberite največ tri skupine, razvrstite jih od 1 – 3, pri čemer pomeni ocena 1 – najbolj otežujejo.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	Ocena
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja	1 2 3
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja	1 2 3
c) čustvenih težav	1 2 3
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad	1 2 3
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo	1 2 3
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)	1 2 3
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo	1 2 3
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja	1 2 3
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti	1 2 3
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja	1 2 3

27. Kako odkrivате učence z učnimi težavami? Pri vsaki trditvi izberete eno od možnosti.

Postopek	pogosto	včasih	nikoli
a) sistematično z načrtovanimi postopki, organiziranimi v okviru šole (s pomočjo šolske svetovalne službe, mobilne specialno pedagoške službe ipd.)			
b) sistematično z načrtovanimi postopki, usmerjenimi v odkrivanje učnih težav pri učencih (opazovanje, preverjanje, diagnosticiranje ipd.), ki jih izvajam strokovno avtonomno v okviru lastnega dela			
c) spontano, nenačrtno in nesistematično, sproti v okviru organizacije na ravni šole			
d) spontano, nenačrtno in nesistematično, sproti strokovno avtonomno v okviru lastnega dela			

28. Če vi sami in/ali na vaši šoli pri odkrivanju učnih težav pri učencih uporabljate sistematični pristop, ga na kratko opišite.

29. Ali ste zadovoljni z uveljavljenimi načini odkrivanja učencev z učnimi težavami na vaši šoli?

Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) povsem
- b) samo delno
- c) nisem

30. Če ste samo delno zadovoljni oziroma niste zadovoljni, pojasnite, zakaj. Izberete lahko več odgovorov.

- a) k odkrivanju učencev z učnimi težavami na naši šoli nasploh pristopamo prepozno
- b) k odkrivanju učencev z učnimi težavami na naši šoli nasploh pristopamo premalo načrtno in sistematično
- c) k odkrivanju učencev z učnimi težavami na naši šoli nasploh pristopamo premalo strokovno
- d) sam/a sem za odkrivanje učencev z učnimi težavami premalo strokovno usposobljen/a
- e) na šoli imamo težave z nabavo ustrezne literature in strokovnih pripomočkov za odkrivanje učencev z učnimi težavami
- f) pri odkrivanju učnih težav pogrešam nasploh več strokovne podpore na šoli (izmenjavo strokovnih mnenj in izkušenj s kolegi na šoli, z vodstvom šole ipd.)
- g) pri odkrivanju učnih težav pogrešam več strokovne podpore zunanjih institucij (svetovanje, publiciranje ustreznih gradiv in pripomočkov ipd.)
- h) drugo, navedite: _____

31. Kdaj je po vašem mnenju primeren čas za sistematično odkrivanje posameznih skupin učencev z učnimi težavami? *Za vsako skupino učencev z učnimi težavami izberite najmanj en odgovor, lahko pa tudi več odgovorov.*

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	Že v okviru vpisnega postopka v osnovno šolo	Na začetku šolanja (1., 2. r.)	3., 4. r.	Na prehodu z razredne na predmetno stopnjo	7. r.
a) splošno upočasnjena intelektualnega razvoja					
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja					
c) čustvenih težav					
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad					
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo					
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)					
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo					
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja					
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti					
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja					

V. NOSILCI, MREŽA, KOORDINACIJA, SODELOVANJE

32. Kdo na vaši šoli neposredno nudi pomoč učencem z učnimi težavami? Pri vsaki trditvi izberite enega od štirih možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učenci iz višjih razredov				
b) delavec, zaposlen preko javnih del				
c) šolski svetovalni delavec				
d) upokojen/a učitelj/ica				
e) prostovoljec (študent, dijak ...)				
f) učitelj OPB				
g) sošolci				
h) učitelj, ki učenca poučuje posamezni predmet				
i) razrednik				
j) vojak na civilnem služenju				
k) mobilni specialni pedagog				
l) drugo, <i>navedite:</i>				

33. S kom vi sodelujete v okviru pomoči učencem z učnimi težavami? Izberite odgovore, ki so za vas ustrezni.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) z nikomer				
b) z učiteljem/ico OPB in drugimi učitelji, ki poučujejo učenca				
c) z drugimi učitelji, ki so poučevali učenca v nižjih razredih				
d) z razrednikom				
e) s šolsko svetovalno službo				
f) z mobilno specialno-pedagoško službo				
g) z ravnateljem				
h) s pomočnikom ravnatelja				
i) z vzgojiteljico v vrtcu, ki ga je obiskoval učenec				
j) z učencevimi starši				
k) z oddelčno skupnostjo				
l) z zunanjimi strokovnjaki				
m) z Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport				
n) z Zavodom RS za šolstvo				
o) s stanovskimi kolegi				
p) drugo, navedite:				

34. Kako uspešno je po vaših izkušnjah sodelovanje šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami? Označite ustrezno vrednost na petstopenski ocenjevalni lestvici!

1 2 3 4 5
(nezadostno) (zadostno) (dobro) (prav dobro) (odlično)

35. Pri katerih skupinah učencev je za učinkovito pomoč po vašem mnenju sodelovanje staršev ključnega pomena? Označite lahko več odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:

- a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja
- b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja
- c) čustvenih težav
- d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad
- e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo
- f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)
- g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo

- h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja
- i) socialno (eksistenčne) ogroženosti
- j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja
- k) ne morem se odločiti, pri vseh enako pomembno

36. Pri katerih skupinah učencev po vaših izkušnjah oziroma izkušnjah vaše šole najbolj sodelujete s starši? Označite lahko več odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:

- a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja
- b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja
- c) čustvenih težav
- d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad
- e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo
- f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)
- g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo
- h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja
- i) socialno (eksistenčne) ogroženosti
- j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja
- k) ne morem se odločiti, pri vseh enako pomembno

37. Kako ukrepate v primerih, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	pogosto	včasih	nikoli
a) osredotočim se na neposredno delo z učencem			
b) staršem se poskušam približati na drugačne načine			
c) starše in učenca napotim v ustrezno zunanjo ustanovo			
d) organiziram razgovor staršev pri ravnatelju			
e) posvetujem se s kolegom, šolsko svetovalno službo idr. na šoli			
f) opustim projekt pomoči, ker brez sodelovanja staršev ni smiselno			
g) drugo, navedite:			

38. Pri katerih skupinah učencev z učnimi težavami je po vašem mnenju in izkušnjah nujno sodelovanje šole s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov (npr. iz svetovalnih centrov, vzgojnih posvetovalnic, zdravstvenih ustanov, centrov za socialno delo ipd.)? Izberete lahko več odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:

- a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja
- b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja
- c) čustvenih težav
- d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad

- e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo
- f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)
- g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo
- h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja
- i) socialno (eksistenčne) ogroženosti
- j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja
- k) ne morem se odločiti, pri vseh enako pomembno

39. Kako v zvezi z učenci z učnimi težavami sodelujete z ustreznimi zunanjimi ustanovami? *Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.*

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učencu in staršem svetujemo obisk v svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše ipd. posvetovalnicah				
b) učencu in staršem svetujemo obisk pri otrokovem zdravniku				
c) učencu in staršem svetujemo obisk v mentalno-higienski ipd. posvetovalnici v okviru zdravstvenega doma				
d) učencu in staršem svetujemo obisk na centru za socialno delo				
e) v okviru pomoči učencem z učnimi težavami se šola povezuje s strokovnjaki iz osnovne šole s prilagojenim programom ter iz ustreznih zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami				
f) strokovnjake iz zunanjih ustanov povabimo na šolo, da predavajo ali vodijo delavnice za učiteljski zbor				
g) strokovnjake iz zunanjih ustanov povabimo na šolo, da predavajo ali vodijo delavnico za starše				
h) strokovnjake iz zunanjih ustanov povabimo na šolo, da predavajo ali vodijo delavnice za učence				
i) s strokovnjaki iz zunanjih ustanov se strokovno posvetujemo v zvezi z učencem, ki je pri njih v obravnavi				
j) strokovni delavci šol se udeležujemo izobraževalnih seminarjev, ki jih vodijo ustrezne zunanje ustanove				
k) s strokovnjaki iz zunanjih ustanov se povezujemo pri razvojno-raziskovalnem delu v zvezi z učenci z učnimi težavami				
l) s strokovnjaki iz zunanjih ustanov se povezujemo pri vrednotenju (evalvaciji) dela z učenci z učnimi težavami				

m) preko oglasne deske, plakatov, vabil ipd. obveščamo učence, starše in učitelje o ponudbah raznih oblik pomoči ustreznih zunanjih institucij in civilnodružbenih skupin				
n) na šoli distribuiramo razna njihova gradiva (brošure idr. publikacije)				
o) sodelujemo s komisijo za razvrščanje (usmerjanje)				
p) v zvezi z učenci z učnimi težavami nam je na voljo ustrezni/a svetovalec/ka na Zavodu RS za šolstvo				
r) Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport od šole zahteva poročilo o uspešnosti šole pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami				
s) drugo, <i>navedite</i> :				

40. Kako ste na področju dela z učenci z učnimi težavami zadovoljni s sodelovanjem s posameznimi zunanjimi ustanovami? *Za vsako posamezno ustanovo izberite enega od možnih odgovorov.*

zunanje ustanove	zelo zadovoljen, dobro sodelujem/o	srednje zadovoljen, sodelovanje bi lahko izboljšali	nisem zadovoljen	nimam izkušenj
a) svetovalni center za otroke, mladostnike in starše; vzgojna posvetovalnica ipd.				
b) center za socialno delo				
c) mentalno higienski dispanzer, šolska zdravstvena služba ipd. zdravstvene ustanove				
d civilno-družbene organizacije, društva, navedite:				
e) druge osnovne šole				
f) vrtec				
g) Zavod RS za šolstvo				
h) Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport				
i) drugo, <i>navedite</i> :				

41. Če niste zadovoljni, na kratko pojasnite:

42. Ali na vaši šoli za vsakega učenca z učnimi težavami vodite »individualni projekt pomoči«? (individualni projekt naj bi vključeval zapisan načrt pomoči z jasno opredeljenimi cilji, spremljanje in evalvacijo)

- a) DA, z vsemi elementi (načrt, spremljanje, evalvacija)
- b) DELNO, navedite, kaj: _____
- c) NE

43. Če ste odgovorili z DA ali DELNO, pojasnite, kdo ga vodi: _____

44. Kdo na vaši šoli koordinira mrežo pomoči učencem z učnimi težavami? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) šolska svetovalna služba				
b) mobilni specialni pedagog				
c) razrednik				
d) učitelj predmeta, pri katerem ima učenec težave				
e) ravnatelj				
f) pomočnik ravnatelja				
g) starši				
h) drugo, navedite:				

VI. OBLIKE POMOČI IN PODPORE UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

A. POUK

Odgovorite samo UČITELJI Z RAZREDNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI.

45. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici NA RAZREDNI STOPNJI? Za vsako trditev izberete enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učitelj prilagaja razlago				
b) učitelj prilagaja načine utrjevanje znanja				
c) učitelj prilagaja načine preverjanja in ocenjevanja znanja				
d) učitelj prilagaja učno okolje (sedežni red, »tihi kotiček« ipd.)				
e) učitelj prilagaja učno gradivo				
f) učitelj učencu omogoča in z njim vadi uporabo primernih učnih pripomočkov				
g) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga učitelj OPB				
h) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga mobilni specialni pedagog				
i) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga šolski svetovalni delavec				
j) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga kdo drug, navedite kdo:				
k) drugo, navedite:				

Odgovorite samo UČITELJI S PREDMETNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI.

46. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici NA PREDMETNI STOPNJI? Za vsako trditev izberete enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učitelj prilagaja razlago				
b) učitelj prilagaja načine utrjevanje znanja				
c) učitelj prilagaja načine preverjanja in ocenjevanja znanja				
d) učitelj prilagaja učno okolje (sedežni red, »tihi kotiček« ipd.)				
e) učitelj prilagaja učno gradivo				
f) učitelj učencu omogoča in z njim vadi uporabo primernih učnih pripomočkov				
g) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga mobilni specialni pedagog				
h) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga šolski svetovalni delavec				
i) v razredu učitelju redno (1x, 2x ... tedensko) pri pouku pomaga kdo drug, <i>navedite kdo:</i>				
j) drugo, <i>navedite:</i>				

Odgovorite samo UČITELJI Z RAZREDNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI

47. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice NA RAZREDNI STOPNJI? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	najpogosteje	pogosto	redko	nikoli
a) med poukom učitelj individualno dela z njim v drugem prostoru (z drugimi učenci v razredu dela drug učitelj/ica)				
b) med poukom učitelj dela z njim v manjši skupini v drugem prostoru (z drugimi učenci v razredu dela drug učitelj/ica)				
c) učencu pomaga učitelj OPB, tako da z njim dela v času pouka individualno v drugem prostoru				
d) učencu pomaga učitelj OPB, tako da z njim dela v času pouka v manjši skupini v drugem prostoru				
e) učencu pomaga šolski svetovalni delavec, tako da z njim dela v času pouka individualno pri njem v pisarni oziroma v katerem drugem prostoru				
f) učencu pomaga šolski svetovalni delavec, tako da z njim dela v času pouka v manjši skupini pri njem v pisarni oziroma v katerem drugem prostoru				
g) učencu pomaga mobilni specialni pedagog, tako da z njim dela v času pouka individualno v drugem prostoru				
h) učencu pomaga mobilni specialni pedagog, tako da z njim dela v času pouka v manjši skupini v drugem prostoru				
i) drugo, navedite:				

Odgovorite samo UČITELJI S PREDMETNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI

48. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice NA PREDMETNI STOPNJI? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	najpogosteje	pogosto	redko	nikoli
a) med poukom učitelj individualno dela z njim v drugem prostoru (z drugimi učenci v razredu dela drug učitelj/ica)				
b) med poukom učitelj dela z njim v manjši skupini v drugem prostoru (z drugimi učenci v razredu dela drug učitelj/ica)				
c) učencu pomaga šolski svetovalni delavec, tako da z njim dela v času pouka individualno pri njem v pisarni oziroma v katerem drugem prostoru				
d) učencu pomaga šolski svetovalni delavec, tako da z njim dela v času pouka v manjši skupini pri njem v pisarni oziroma v katerem drugem prostoru				
e) učencu pomaga mobilni specialni pedagog, tako da z njim dela v času pouka individualno v drugem prostoru				
f) učencu pomaga mobilni specialni pedagog, tako da z njim dela v času pouka v manjši skupini v drugem prostoru				
g) drugo, navedite:				

Odgovorite SAMO UČITELJI.

49. Na kratko opišete svoje najpogostejše načine prilagajanja metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami pri pouku v okviru:

a) poučevanja

b) utrjevanja snovi

c) preverjanja znanja

B. DOPOLNILNI POUK

50. Ali imate na vaši šoli organiziran dopolnilni pouk (DP)? UČITELJI odgovorite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

Odgovor	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
a) DA		
b) NE		

51. Če NE, pojasnite, zakaj ne in katere alternativne oblike v tem primeru ponuja šola.

Odgovorite samo UČITELJI Z RAZREDNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI.

52. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami pri urah dopolnilnega pouka NA RAZREDNI STOPNJI? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) pri DP mu pomaga učitelj, ki predmet poučuje tudi pri rednem pouku				
b) v okviru DP učencu z učnimi težavami pomaga tudi drug učitelj (učitelj OPB, drug predmetni učitelj, razrednik ipd.)				
c) v okviru DP mu pomaga tudi svetovalni delavec				
d) v okviru DP mu pomaga tudi mobilni specialni pedagog				
e) v okviru DP mu pomaga tudi prostovoljec				
f) v okviru DP mu pomaga tudi delavec preko javnih del				
g) v okviru DP mu pomaga tudi kdo drug, <i>navedite:</i>				
h) pri DP se učencu ponovno tako kot pri pouku razloži snov, ki mu dela težave				
i) pri DP se učencu dodatno z novimi načini razlaga snov, ki učencu dela težave				
j) pri DP se ponovi vaje utrjevanja, pri katerih je imel pri pouku težave				
k) pri DP se dodatno z novimi načini utrjuje snov, ki je pri učencu še premalo utrjena in je vzrok težav				
l) pri DP se preverja učenčevo znanje na njemu prilagojen način (bodisi samo ustno bodisi samo pisno ipd.)				
m) pri DP lahko sodelujejo tudi starši, inštruktorji oziroma vsi drugi, ki učencu pri delu za šolo pomagajo doma				
n) pri DP se učencu z učnimi težavami reducira kompleksnost nalog in se omeji samo na enostavne naloge				
o) pri DP se učenca uči učiti se				
p) pri DP se učencem pomaga nadomestiti vrzeli v znanju, do katerih je prišlo zaradi daljše odsotnosti učenca pri pouku (ponovna razlaga idr. pomoč)				
k) drugo, <i>navedite:</i>				

Odgovorite samo UČITELJI S PREDMETNE STOPNJE, SVETOVALNI DELAVCI, MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI IN RAVNATELJI oziroma NJIHOVI POMOČNIKI.

53. Kako se na vaši šoli pomaga učencem z učnimi težavami pri urah dopolnilnega pouka NA PREDMETNI STOPNJI? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) pri DP mu pomaga učitelj, ki predmet poučuje tudi pri rednem pouku				
b) v okviru DP učencu z učnimi težavami pomaga tudi drug učitelj (učitelj OPB, drug predmetni učitelj, razrednik ipd.)				
c) v okviru DP mu pomaga tudi svetovalni delavec				
d) v okviru DP mu pomaga tudi mobilni specialni pedagog				
e) v okviru DP mu pomaga tudi prostovoljec				
f) v okviru DP mu pomaga tudi delavec preko javnih del				
g) v okviru DP mu pomaga tudi kdo drug, <i>navedite:</i>				
h) pri DP se učencu ponovno tako kot pri pouku razloži snov, ki mu dela težave				
i) pri DP se učencu dodatno z novimi načini razlaga snov, ki učencu dela težave				
j) pri DP se ponovi vaje utrjevanja, pri katerih je imel pri pouku težave				
k) pri DP se dodatno z novimi načini utrjuje snov, ki je pri učencu še premalo utrjena in je vzrok težav				
l) pri DP se preverja učenčevo znanje na njemu prilagojen način (bodisi samo ustno bodisi samo pisno ipd.)				
m) pri DP lahko sodelujejo tudi starši, inštruktorji oziroma vsi drugi, ki učencu pri delu za šolo pomagajo doma				
n) pri DP se učencu z učnimi težavami reducira kompleksnost nalog in se omeji samo na enostavne naloge				
o) pri DP se učenca uči učiti se				
p) pri DP se učencem pomaga nadomestiti vrzeli v znanju, do katerih je prišlo zaradi daljše odsotnosti učenca pri pouku (ponovna razlaga idr. pomoč)				
k) drugo, <i>navedite:</i>				

54. Kako so najpogosteje sestavljene skupine učencev za dopolnilni pouk? UČITELJI odgovorite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

Sestava skupine za DP	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
a) učenci iz istega oddelka		
b) učenci iz različnih oddelkov istega razreda		
c) učenci iz različnih razredov		
d) drugo, navedite:		

55. Kdaj so na vaši šoli najpogosteje organizirane ure dopolnilnega pouka? UČITELJI odgovorite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
a) pred poukom		
b) po pouku		
c) drugo, navedite:		

56. Kolikšen delež vseh učencev z učnimi težavami, ki bi potrebovali dopolnilni pouk, ga tudi zares obiskuje – glede na to, da DP po novem ni več obvezen? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) manj kot polovica od vseh, ki bi ga potrebovali
- b) približno polovica od vseh, ki bi ga potrebovali
- c) več kot polovica od vseh, ki bi ga potrebovali
- d) vsi, ki ga potrebujejo, ga tudi obiskujejo

57. Ali po vašem mnenju in izkušnjah večina učencev rada obiskuje DP? Izberite enega izmed možnih odgovorov in ga na kratko pojasnite.

- a) DA, zakaj? _____

- b) NE, zakaj? _____

58. Kako na vaši šoli identificirate učence, ki bi potrebovali DP? Pri vsaki trditvi izberite enega od odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učitelj jih določi na podlagi ugotovljenih učenčevih težav pri pouku				
b) učitelj jih določi na podlagi ugotovljenih učenčevih težav pri izpolnjevanju domačih obveznosti za šolo (težave pri pisanju domačih nalog, težave pri učenju ipd.)				
c) učitelj k uram DP povabi tudi učence, ki so bili dalj časa odsotni od pouka				
d) učence za DP na podlagi negativnih ocen določimo skupaj na redovalnih konferencah				
e) učence določi strokovni kolegij (vodstvo šole in šolska svetovalna služba)				
f) drugo, <i>navedite</i> :				

59. Kako na vaši šoli povabite učence k uram DP? Pri vsaki trditvi izberite enega od odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) ustno jih povabi sam učitelj, ki bo vodil DP				
b) učitelj, ki bo vodil DP, povabi učence in njihove starše v pisni obliki				
c) učenci in starši dobijo domov obvestilo vodstva šole o DP				
d) drugo, <i>navedite</i> :				

60. Ali na vaši šoli redno spremljate in vrednotite (evalvirate) uspešnost DP?

- a) DA
- b) NE

61. Če ste odgovorili z DA, vas prosimo, da na kratko opišete kdo in kako spremlja in vrednoti DP:

62. Kako primeren je po vašem mnenju dopolnilni pouk kot oblika pomoči za posamezno skupino učencev z učnimi težavami? Pri vsaki skupini izberite eno od možnosti.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	DP je primerna oblika pomoči za te učence	DP je manj primeren, bolj primerne so druge oblike dela s temi učenci	DP tem učencem ni potreben
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja			
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja			
c) čustvenih težav			
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad			
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo			
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)			
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo			
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja			
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti			
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja			

Vprašanje izpolnjujejo SAMO UČITELJI.

63. Na kratko opišite svoje najpogostejše načine prilagajanja metod in oblik dela učencem z učnimi težavami pri dopolnilnem pouku v okviru:

a) poučevanja

b) utrjevanja snovi

c) preverjanja znanja

C. URE »INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE POMOČI« (kot jih navaja predmetnik OŠ in sicer 0,5 ure na oddlek tedensko skupaj za učence z učnimi težavami in za posebej nadarjene učence)

64. Kdo na vaši šoli nudi pomoč učencem z učnimi težavami v okviru ur »individualne in skupinske oblike pomoči«? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) učitelj, ki poučuje predmet, pri katerem ima učenec težave				
b) razrednik				
c) šolski svetovalni delavec				
d) mobilni specialni pedagog				
e) drugo, navedite:				

65. Ali je po vašem mnenju strokovno ustrezno, da v okviru ur »individualne in skupinske oblike pomoči« učencem z učnimi težavami pomagajo učitelji?

- a) DA, predvsem učitelji
- b) DA, tudi učitelji
- c) NE

66. Če ste odgovorili negativno, odgovor na kratko pojasnite:

Na to vprašanje odgovori VSAK, KI SVOJO DELOVNO OBVEZNOST IZPOLNJUJE oziroma JO JE ŽE KDAJ IZPOLNJEVAL TUDI V OKVIRU UR »INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE POMOČI«.

67. Na kratko opišite svoje najpogostejše načine prilagajanja metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami pri urah »individualne in skupinske oblike pomoči« v okviru:

a) poučevanja

b) utrjevanja snovi

c) preverjanje znanja

D. DRUGE OBLIKE DODATNEGA INDIVIDUALNEGA IN SKUPINSKEGA DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

68. Katere skupine učencev z učnimi težavami po vašem mnenju in izkušnjah potrebujejo poleg pomoči učiteljev, staršev, sošolcev idr. pomoč tudi pomoč šolske svetovalne službe? Izberete lahko več odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:

- a) splošno upočasnjenega intelektualnega razvoja
- b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja
- c) čustvenih težav
- d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad
- e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo
- f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)
- g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo
- h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja
- i) socialno (eksistenčne) ogroženosti
- j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja

69. Ali ste za katero od skupin učencev z učnimi težavami prepričani, da jim zaradi svoje posebne strokovne usposobljenosti lahko pomaga samo šolska svetovalna služba? Izberete lahko več odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:

- a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja
- b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja
- c) čustvenih težav
- d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad
- e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo
- f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)
- g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo
- h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja
- i) socialno (eksistenčne) ogroženosti
- j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja

Na naslednja vprašanja odgovarjajo SAMO SVETOVALNI DELAVCI IN MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI.

70. Na kratko opišite vaše najpogostejše načine (pristope, metode, postopke ipd.) dela z učenci z učnimi težavami.

71. Koliko ur na teden namenjate neposrednemu delu z učenci z učnimi težavami?

- a) individualno delo z učencem z učnimi težavami: _____ ur
- b) delo v manjših skupinah (2 – 5) učencev z učnimi težavami: _____ ur
- c) delo v večjih skupinah (6 in več) učencev z učnimi težavami: _____ ur
- d) delo v mešanih skupinah, v katerih je vsaj polovica učencev z učnimi težavami: _____ ur
- e) drugo, navedite: _____, _____ ur

72. Ali neposredno delo z učenci z učnimi težavami izvajate redno vnaprej po dogovorjenem času?

- a) DA
- b) NE
- c) delno, v % navedite približen delež vnaprej načrtovanih ur: _____ %

73. Kako ste zadovoljni s sodelovanjem z učitelji na področju dela z učenci z učnimi težavami?

Ocenite sodelovanje posebej z učitelji na razredni stopnji in učitelji na predmetni stopnji.

zadovoljstvo s sodelovanjem	z učitelji na razredni stopnji	Z učitelji na predmetni stopnji
a) Nisem zadovoljen, slabo sodelujemo		
b) Sem srednje zadovoljen, srednje dobro sodelujemo, lahko bi sodelovali bolje		
c) Sem zelo zadovoljen, zelo dobro sodelujemo		

74. Če ste odgovorili negativno, pojasnite glavne razloge slabega sodelovanja:

75. Ali imate za individualne in skupinske oblike dela z učenci z učnimi težavami na vaši šoli primeren prostor oziroma prostore?

- a) DA
- b) NE

76. Če ste odgovorili z NE, prostorski problem na kratko opišite:

E. OSREDOTOČENOST NA »MOČNA PODROČJA« UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

77. Ali ste pri svojem delu z učenci z učnimi težavami pozorni na njihova »močna področja« (zmožnosti, veščine, interesi ipd.)? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) skoraj vedno
- b) pogosto
- c) redko
- d) nikoli

78. Kako prepoznavne so posamezne vrste »močnih področij« pri učencih z učnimi težavami?

Za vsako posamezno trditev izberite enega od možnih odgovorov.

	lahko prepoznavne	težko prepoznavne	neprepoznavne
a) dobro ustno izražanje			
b) domišljija, ustvarjalnost			
c) dobre tehnično-konstruktivske zmožnosti			
d) dobre praktične zmožnosti			
e) učinkovite socialne spretnosti			
f) dobre organizacijske zmožnosti			
g) posebne nadarjenosti in/ali interes: likovna, glasbena, športna ipd.			
h) naravoslovni interes in veščine			
i) dobro mehanično pomnjenje			
j) dobro logično sklepanje (ločevanje bistvenega od nebistvenega, povezovanje bistvenih informacij ipd.)			

79. Ali poskušate ugotovljena »močna področja« učencev z učnimi težavami pri svojem delu z njimi tudi upoštevati in vključiti? Izberite in obkrožite enega od možnih odgovorov.

- a) skoraj vedno
- b) pogosto
- c) redko
- d) nikoli

80. Če ste odgovorili pozitivno, na kratko opišite, kako:

F. SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI V ODDELČNO SKUPNOST

81. Kako so učenci z učnimi težavami vključeni v vsakdanje življenje oddelčne skupnosti? Pri vsaki trditvi izberite enega od možnih odgovorov.

	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli
a) sošolci jih spodbujajo in podpirajo (sošolci jih spodbujajo k večji uspešnosti, podpirajo njihova prizadevanja, jim pomagajo, se z njimi veselijo njihovega napredovanja ipd.)				
b) sošolci jih tolerirajo (so do njih v glavnem strpni, ne nudijo pa jim posebne podpore)				
c) sošolci jih ignorirajo (pri delu in igri jih ne izbirajo, ne odzivajo se na njihove prošnje, komentarje ipd.)				
d) sošolci jih izključujejo (izključujejo jih iz različnih dejavnosti, posmehujejo se njihovim težavam, napakam in neuspehom, so njihova vnaprejšnja tarča zasmehovanja, pripisovanja vsega slabega ipd.)				
e) obnašanje sošolcev do učenca z učnimi težavami je v največji meri odvisno od drugih osebnostnih lastnosti učenca z učnimi težavami (prisotnosti nasilnega, asocialnega vedenja, pomanjkanja čustvene kontrole ipd.)				
e) drugo, navedite:				

82. Kdo je po vašem mnenju najbolj odgovoren za to, da bi sošolci sprejeli učence z učnimi težavami in jim bili v podporo? Izberite tri odgovore, razvrstite jih od 1 do 3, pri čemer pomeni 1 – najbolj odgovoren. UČITELJI odgovarjate samo za stopnjo, na kateri poučujete.

	Rang RAZREDNA STOPNJA	Rang PREDMETNA STOPNJA
a) učenec sam		
b) učenčevi starši		
c) učitelj		
d) razredni učitelj oziroma razrednik		
e) šolska svetovalna služba		
f) sošolci		
g) vodstvo šole		
h) drugo, navedite:		

83. Ali po vašem mnenju pri vas na šoli posvečate dovolj skrbi temu, da bi se učenci z učnimi težavami v šoli počutili dobro, sprejeto in varno? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) DA
- b) NE

84. Če NE, pojasnite glavne ovire:

VIII. OCENA USPEŠNOSTI IN UČINKOVITOSTI RAZLIČNIH OBLIK POMOČI

85. Kako bi po dosedanjih izkušnjah ocenili učinkovitost naslednjih konkretnih ukrepov v okviru nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli? Za vsak ukrep izberite enega od možnih odgovorov.

Ukrepi pomoči	zelo učinkovito	srednje učinkovito	neučinkovito	nimam/o izkušenj
a) učiteljevo prilagajanje metod in oblik dela med poukom v razredu				
b) vključitev učenca v dopolnilni pouk				
c) dodatno učiteljevo delo z učencem v okviru ur »individualne in skupinske oblike pomoči«				
d) vključitev učenca v interesno dejavnost ali projekt, v kateri lahko pomembno prispeva s svojim »močnim področjem«				
e) individualno delo šolske svetovalne službe z učencem z UT				
f) delo šolske svetovalne službe z manjšo skupino učencev z UT				
g) pomoč prostovoljca (splošna podpora, pomoč pri domačih nalogah idr. delu za šolo)				
h) individualno delo mobilne specialno pedagoške službe z učencem z UT				
i) delo mobilne specialno pedagoške službe z manjšo skupino učencev z UT				
j) pomoč razrednika (posebna skrb, spremljanje učenčevega uspeha, oddelčna skupnost, neposredna učna pomoč ipd.)				
k) informiranje razrednega učiteljskega zbora o učenčevih težavah in skupno iskanje rešitev				
l) sestanek razrednika z vodstvom šole, šolsko svetovalno službo in starši				
m) vključitev staršev v načrtovanje pomoči				
n) napotitev učenca (in staršev) v ustrezno zunanjo institucijo				
o) organizacija dodatne pomoči sošolcev v razredu				
p) drugo, navedite:				

Odgovorite samo UČITELJI, RAZREDNIKI, SVETOVALNI DELAVCI IN MOBILNI SPECIALNI PEDAGOGI.

86. Kako ocenjujete lastno uspešnost pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami? Za vsako skupino učencev izberite enega od možnih odgovorov.

Pri učencih, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	zelo uspešno	uspešno	manj uspešno	neuspešno	nimam izkušenj
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja					
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja					
c) čustvenih težav					
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad					
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo					
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)					
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo					
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja					
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti					
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja					

87. Kako ocenjujete uspešnost vaše šole pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami? Za vsako skupino učencev izberite enega od možnih odgovorov.

Učenci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	zelo uspešno	uspešno	manj uspešno	neuspešno	nimam/o izkušenj
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja					
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja					
c) čustvenih težav					
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad					
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo					
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)					
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo					
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja					
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti					
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja					

88. Ali ste nasploh zadovoljni z utečeno prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli? Izberite in obkrožite enega od možnih odgovorov. UČITELJI odgovorite samo za stopnjo, na kateri poučujete.

Odgovor	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
a) povsem		
b) samo delno		
c) nisem		

89. Kakšno je pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami po vaši grobi oceni razmerje med učnimi težavami, ki so prehodne narave, in učnimi težavami, ki bolj kot ne vztrajajo celotno osnovno šolo? Za vsako skupino izberite enega od možnih odgovorov.

Pri učencih, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	Učne težave so v glavnem prehodne narave	Učne težave se v glavnem vlečejo in vztrajajo celotno OŠ	V približno polovici primerov so težave prehodne narave, v drugi polovici pa vztrajajo do konca OŠ	Težko ocenim
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja				
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja				
c) čustvenih težav				
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad				
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo				
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)				
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo				
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja				
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti				
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja				

IX. OVIRE IN POGOJI ZA USPEŠNO DELO Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

90. Če ste z utečeno prakso pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli zadovoljni samo delno ali če niste zadovoljni, odgovorite, zakaj. Izberete lahko tudi več odgovorov in dodate svojega.

- a) k nujenju pomoči učencem z učnimi težavami na naši šoli pristopamo nasploh prepozno
- b) k nujenju pomoči učencem z učnimi težavami se na naši šoli pristopamo premalo načrtno in sistematično
- c) pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami na naši šoli pristopamo premalo sodelovalno (timsko)
- d) pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami na naši šoli pristopamo nasploh premalo strokovno
- e) sam/a sem za nudenje pomoči učencem z učnimi težavami premalo strokovno usposobljen/a
- f) pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami pogrešam več strokovne podpore na šoli (ustrezne strokovne literature v šolski knjižnici, možnost nakupa ustreznih strokovnih pripomočkov, izmenjava strokovnih mnenj in izkušenj s kolegi, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ipd.)
- g) pogrešam boljšo koordinacijo v projektu nujenja pomoči učencu z učnimi težavami
- h) pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami pogrešam več strokovne podpore zunanjih ustanov (supervizija, svetovanje, publiciranje strokovne literature, izdajanje strokovnih pripomočkov in usposabljanje zanje ipd.)
- i) slabi prostorski pogoji za individualno delo in delo v manjših skupinah
- j) na področju dela z učenci z učnimi težavami sem premalo upoštevan/a kot avtonomni strokovnjak/inja
- k) za tovrstno delo sem preslabo vrednoten/a
- l) v organizaciji življenja in dela šole je delo z učenci z učnimi težavami premalo upoštevano in se mu namenja premalo časa
- m) v svoji delovni obveznosti ne vidim te naloge, a jo moram opravljati
- n) drugo, navedite: _____

91. Katere ovire in probleme opazate pri posameznih oblikah pomoči? Za vsako obliko izberite enega ali več možnih odgovorov.

	učence je težko motivirati	premalo sem strokovno usposobljen/a za prilagajanje tem učencem	organizacijski problemi (premalo časa, preobremenjenost, usklajevanje urnikov, ljudi ipd.)	premalo sprotne strokovne podpore (na šoli oziroma od zunanjih institucij)	nimam izkušenj
a) med poukom v učilnici					
b) med poukom zunaj učilnice					
c) dopolnilni pouk					
d) posebne ure »individualne in skupinske oblike pomoči«					
e) druge ure »individualne in skupinske oblike pomoči« (koordinira ali tudi izvaja jih ŠSS)					
f) sodelovanje z zunanjimi ustanovami					
g) drugo, navedite:					

92. Kakšna je po vašem mnenju vaša strokovna usposobljenost za nudenje pomoči posameznim vrstam učnih težav oziroma skupinam učencev z učnimi težavami? *Za vsako skupino izberite enega od možnih odgovorov.*

Za učence, ki imajo pomembno večje težave pri učenju od vrstnikov zaradi:	sem dobro strokovno usposobljen/a	potrebujem dodatno strokovno usposabljanje in si ga želim	potreboval/a bi dodatno usposabljanje, vendar si ga ne želim, ker to ni moje odročje dela
a) splošno upočasnjene intelektualnega razvoja			
b) specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja			
c) čustvenih težav			
d) pomanjkljivih učnih in delovnih navad			
e) pomanjkljive motivacije za šolsko delo			
f) slabšega razumevanja slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje)			
g) pomanjkljivih spodbud za šolsko delo			
h) hiperaktivnega, nemirnega vedenja			
i) socialno (eksistenčne) ogroženosti			
j) pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja			

93. Če bi lahko izbirali temo izobraževanja oziroma dodatnega strokovnega usposabljanja, kako bi se na podlagi svojih aktualnih potreb odločili? *Prosimo, da teme razvrstite (od 1-8 oziroma 1-9 ali več), pri čemer pomeni 1 – najbolj potrebna. Različnim temam lahko pripišete tudi isti rang, če jih ocenjujete enakovredno.*

Tema	Rang
a) Kako odkriti učence z učnimi težavami?	
b) Kako prepoznati vzroke učnih težav?	
c) Učinkovite oblike pomoči učencem z učnimi težavami.	
d) Kako motivirati učenca za šolsko delo?	
e) Učinkovite oblike sodelovanja s starši.	
f) Timsko delo.	
g) Učinkovite oblike poučevanja učencev z učnimi težavami.	
h) Kako preverjati in ocenjevati znanje učencev z učnimi težavami, da bi ostali pravični in objektivni?	
i) drugo, navedite:	

94. Ali se strinjate, da so za uspešno delo z učenci z učnimi težavami zelo pomembni dobro opredeljeni »minimalni standardi znanja«? *Izberite enega od možnih odgovorov.*

- a) DA
- b) NE
- c) Ne vem

95. Odgovor na kratko pojasnite:

96. Ali pri svojem delu z učenci z učnimi težavami uporabljate ti. »minimalne učne norme«? *Izberite enega od možnih odgovorov.*

- a) ne vem, da obstajajo oziroma jih ne poznam, vendar jih pri svojem delu ne pogrešam
- b) ne vem, da obstajajo oziroma jih ne poznam, jih pa pri svojem delu pogrešam
- c) poznam jih in jih uporabljam
- d) poznam jih, vendar jih ne uporabljam
- e) drugo, navedite: _____

97. Če imate z zapisom »minimalnih učnih norm« dobre izkušnje, pojasnite na katerem predmetnem področju:

98. Kakšno je vaše mnenje o zapisanih »minimalnih standardih znanja« v prenovljenih učnih načrtih za devetletko? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) so zelo dobro zapisani in zato zelo uporabni
- b) niso dobro zapisani, potrebno jih je izboljšati, da bi bili za prakso uporabni
- c) pri nekaterih predmetih so dobro zapisani, pri drugih pa slabo
- c) zaenkrat jih še ne poznam, ker ne poznam prenovljenih učnih načrtov
- d) drugo, navedite: _____

99. Če poznate na novo zapisane minimalne standarde znanja, pojasnite, na katerem predmetnem področju:

X. POLITIKA ŠOLE NA PODROČJU DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI, EVALVACIJA

100. Kako je v letnem delovnem načrtu vaše šole opredeljena skrb za učence z učnimi težavami?

Izberite enega od možnih odgovorov oziroma dodajte svojega.

- a) kot posebno delovno področje šole, ker je tako izpostavljena kot skupna skrb šole, ki se ji posveča posebna (skupna) pozornost
- b) kot posebno delovno področje je prisotna samo v zvezi s posameznimi strokovnimi delavci in/ali organi, *navedite jih:* _____
- c) v LDN je navzoča samo v obliki naloge, ki pripada posameznemu strokovnemu delavcu in/ali organu, *navedite jih:* _____
- d) v LDN ni skrb za učence z učnimi težavami v nobeni obliki posebej omenjena, prisotna je le kot implicitna (samoumevna) stalna skrb šole
- e) drugo, *navedite:* _____

101. Ali na vaši šoli v okviru ustreznih strokovnih organov idr. oblikah strokovnega sodelovanja namenjate učencem z učnimi težavami oziroma problematiki učnih težav posebno pozornost?

Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

Problematika učnih težav na ...	redno	občasno	nikoli	ne vem
a) pedagoških konferencah				
b) redovalnih konferencah				
c) sestankih oddelčnega učiteljskega zbora				
d) sestankih strokovnega kolegija šole				
e) sestankih strokovnega aktiva				
f) drugo, <i>navedite:</i>				

102. katerim vprašanjem v okviru skupne skrbi za učence z učnimi težavami se na vaši šoli najbolj posvečate? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

Pomembna vprašanja	redno	občasno	nikoli	ne vem
a) učni uspešnosti teh učencev (negativnim ocenam, ponavljanju razreda ipd.)				
b) njihovi socialni vključenosti v oddelčno skupnost				
c) iskanju njihovih »močnih področij«				
d) jasni opredelitvi minimalnih standardov znanja				
e) skupnemu iskanju možnosti za vključevanje njihovih »močnih področij«				

f) skupnemu iskanju alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja teh učencev				
g) skupnemu iskanju alternativnih možnosti poučevanja				
h) vertikalnemu usklajevanju minimalnih zahtev				
i) organizaciji dopolnilnega pouka				
j) skupnemu iskanju uspešnejših oblik sodelovanja s starši				
k) drugo, <i>navedite</i> :				

103. Katere analize spremljanja in vrednotenja (evalvacije) dela z učenci z učnimi težavami opravljate na vaši šoli? Za vsako trditev izberite enega od možnih odgovorov.

Analize spremljanja in evalvacijske analize	redno	občasno	nikoli
a) razrednik opravi analizo učinkovitosti individualnega projekta pomoči za posameznega učenca z učnimi težavami iz njegovega razreda			
b) šolska svetovalna služba opravi analizo učinkovitosti posameznih oblik pomoči glede na različne vrste učnih težav			
c) šolska svetovalna služba opravi razne preventivne analize (preverja npr. učne in delovne navade učencev, preverja njihove intelektualne zmožnosti ipd.)			
d) vodstvo šole opravi analize učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd.			
e) šolska svetovalna služba opravi analizo učnih težav glede na razred, predmet, učitelja ipd.			
f) šolska svetovalna služba opravi analizo učinkovitosti individualnega projekta pomoči za posameznega učenca z učnimi težavami			
g) drugo, <i>navedite</i> :			

XI. DODATEK

104. Ali ste zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino na področju dela z učenci z učnimi težavami?

Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) v celoti sem zadovoljen
- b) pogrešam bolj jasno strokovno doktrino
- c) je zelo pomanjkljiva in neizdelana
- d) ne poznam je dovolj
- e) drugo, navedite: _____

105. Kaj bi svetovali strokovni skupini, ki pripravlja koncept dela z učenci z učnimi težavami?

106. Katere »primere dobre prakse« bi po vašem mnenju skupina pri svojem delu morala vzeti za zgled in jih v dokumentu navesti?

107. Drugo:

VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Dragi učenec, draga učenka!

V okviru posebne strokovne skupine pri Uradu za šolstvo pripravljamo nacionalne smernice o tem, kako na najboljši način pomagati učencem pri učnih težavah. Za nas je zelo pomembno, kaj o tem mislite sami učenci. Zanima nas, kako si zadovoljen s pomočjo, ki si jo deležen s strani šole ali od staršev ali od obojih skupaj, kadar se ti pri učenju malo bolj zatakne.

Vprašalnik izpolnjuješ v anonimni obliki (ni se ti treba podpisati). Prosimo te, da na vprašalnik odgovarjaš iskreno. Bodi pozoren na navodila, ki spremljajo vsako vprašanje v vprašalniku! Odgovor obkroži ali označi s križcem.

Zahvaljujemo se ti za vloženi trud in te lepo pozdravljamo!

STROKOVNA SKUPINA

1. Spol

- a) ženski
- b) moški

2. Kateri razred obiskuješ?

- a) peti
- b) šesti
- c) sedmi
- d) osmi

3. Ali si že kdaj ponavljal razred?

- a) enkrat, označi kateri razred: 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) dvakrat, označi kateri razred: prvič - 1 2 3 4 5 6 7 8
drugič - 1 2 3 4 5 6 7 8
- c) nikoli
- d) drugo, navedi: _____

4. Ali si že kdaj napredoval v višji razred z negativno (1) oceno?

- a) enkrat, označi v kateri razred in pri katerem predmetu:
razred - 1 2 3 4 5 6 7 8 predmet - _____
- b) dvakrat, označi v katerem razredu in pri katerem predmetu:
razred - 1 2 3 4 5 6 7 8 predmet - _____
- c) nikoli
- d) drugo, navedi: _____

5. Pri katerem predmetu oziroma predmetih imaš učne težave? Izbereš lahko tudi več odgovorov.

- a) slovenščina
- b) matematika
- c) tuji jezik
- d) spoznavanje narave
- e) spoznavanje družbe
- f) biologija
- g) kemija
- h) fizika
- i) drugo, navedi: _____

6. Kdo je odkril, da imaš težave pri učenju? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) sam/a
- b) učitelj/ica
- c) šolska svetovalna delavka/šolski svetovalni delavec
- d) mama
- e) oče
- f) drugi, navedi: _____

7. Kako se kažejo tvoje težave pri učenju? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) za razumevanje in snovi potrebujem več časa in več razlage
- b) imam več težav pri težjih nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja (pri »uporabnih« nalogah)
- c) pri šolskem delu od dneva do dneva zelo niham (imam »dobre« in »slabe« dni)

- d) pri nekaterih predmetih sem dober, pri drugih pa precej slabši
- e) ne morem ostati zbran dlje časa, vsaka stvar me hitro zmoti
- f) počasneje se prilagajam spremembam (težko se »umirim« in pripravim k zbranemu delu npr. po telovadbi
- g) velika razlika je med mojimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem
- h) imam večje težave pri branju
- i) imam večje težave pri pisanju
- j) imam večje težave pri računanju
- k) v šoli sem pogosto zaskrbljen in negotov
- l) pri spraševanju me ovira prevelika trema
- m) pri kontrolkah me ovira prevelika trema
- n) šolsko delo se mi upira, ne maram ga, če le morem, se mu izognem
- o) doma se pri delu za šolo večkrat počutim nemočnega, potrtega...
- p) učitelji me pogosto opozarjajo, da preveč motim pouk, da se ne držim dogovorov in ne upoštevam pravil
- q) ne znam se učiti sam
- r) ne vztrajam pri šolskem delu, hitro ga prekinem
- s) pravijo mi, da bi glede na svoje sposobnosti lahko bil učno uspešnejši
- t) slabše razumem slovenski jezik (doma govorimo drug jezik)
- u) doma se težko spravim k delu za šolo
- v) čutim, da ne zmorem sam in si želim pomoči
- w) drugo, *navedi*:

8. Kako dolgo že imaš učne težave? Izberi enega od možnih odgovorov.

- a) prvič so se pojavile v letošnjem šolskem letu
- b) pojavile so se v petem razredu
- c) imel/a sem jih že v drugem oziroma v tretjem razredu
- d) imel/a sem jih že prej, vendar pri drugem predmetu
- e) imam jih že od začetka šolanja
- f) drugo, *navedi*:

9. Zakaj imaš po tvojem mnenju učne težave? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) ne znam se učiti, nimam delovnih navad
- b) počasneje dojemam in slabše logično sklepam
- c) zaradi posebnih težav pri branju
- d) zaradi posebnih težav pri pisanju
- e) zaradi posebnih težav pri računanju
- f) zaradi čustvenih težav (zaradi strahu pred neuspehom, potrtosti, občutkov nemoči, ker hitro obupam,)
- g) za šolsko delo mi manjka volje in interesa
- h) sem pogosto bolan (astma, stalni prehladi ipd.)
- i) slabše razumem slovenski jezik (doma govorimo drug jezik)
- j) starši imajo premalo časa zame
- k) starši mi ne znajo pomagati
- l) zaradi nemirnega vedenja
- m) ker doma živimo v težkih razmerah
- n) ker sem bil dlje časa odsoten od pouka
- o) ker sem zamenjal učitelja
- p) zaradi pomanjkljive razlage v šoli

- q) ker me učitelj ne mara
- r) ker v šoli premalo vadimo
- s) ker me šola preveč utruja, čutim, da ne zmorem toliko dela naenkrat
- t) ker se v razredu med sošolci ne počutim dobro
- u) drugo, *navedi*: _____

10. Ali imaš v šoli po mnenju učiteljev poleg težav pri učenju tudi težave z vedenjem? Izberi enega od možnih odgovorov.

- a) skoraj vsi učitelji se pritožujejo nad mojim vedenjem
- b) samo nekateri učitelji se pritožujejo nad mojim vedenjem
- c) učitelji so v glavnem z mojim vedenjem zadovoljni
- d) drugo, *navedi*: _____

11. Ali se doma starši pritožujejo nad tvojim vedenjem?

- a) zelo pogosto
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

12. Ali se doma o svojih težavah pri učenju pogovarjaš s starši, jim svoje težave zaupaš?

- a) zelo pogosto
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

13. Ali so ti starši pripravljeni pomagati?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

14. Ali ti starši tudi znajo pomagati?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

15. Pri katerih težavah si lahko pomagaš SAM, pri katerih ti lahko pomagajo STARŠI, pri katerih UČITELJ in pri katerih POSEBNI STROKOVNJAK (psiholog, specialni pedagog, socialni delavec, zdravnik, ipd.,)? Za vsako težavo lahko izbereš enega ali več odgovorov.

Učne težave	sam	starši	učitelj	posebni strokovnjak	ne vem, ker teh težav nimam
a) pomanjkljive učne in delovne navade					
b) počasnejše doajemanje in slabše logično sklepanje					
c) kratkotrajna pozornost					
d) težave z umirjanjem					
e) posebne težave pri branju					
f) posebne težave pri pisanju					
g) posebne težave pri računanju					
h) pomanjkanje volje in interesa za učenje					
i) izrazit odpor do šolskega dela					
j) pogosti občutki nemoči, potrlost					
k) prevelika trema pri spraševanju					
l) prevelika trema pri pisanju kontrolk					
m) nemirno vedenje					
n) slabše razumevanje slovenskega jezika					
o) hitra utrudljivost					
p) izrazit strah pred neuspehom					
r) nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog					
s) drugo, navedi:					

16. Koga izmed spodaj naštetih najlažje zaprosiš za pomoč? Izbereš lahko največ tri odgovore.

- učitelja, pri katerem imam težave
- razrednika
- mamo
- očeta
- brata, sestro
- šolsko svetovalno službo
- ravnatelja ali njegovega pomočnika
- strokovnjaka v svetovalnem centru
- strokovnjaka na centru za socialno delo
- sošolce

- k) prijatelje
 - l) SOS telefon za otroke
 - m) drugo, *navedi*: _____
- _____

17. Kdo ti je do sedaj že nudil pomoč pri učnih težavah? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) starši
 - b) brat, sestra
 - c) drugi sorodniki
 - d) prijatelji
 - e) sošolci
 - f) učenci iz višjih razredov
 - g) učitelj pri dopolnilnem pouku
 - h) učitelj v okviru podaljšanega bivanja
 - i) razrednik
 - j) šolska svetovalna služba (pedagog, psiholog, socialni delavec, ipd.)
 - k) mobilni specialni pedagog
 - l) prostovoljec
 - m) inštruktor
 - n) drugo, *navedi*: _____
- _____

18. Ali rad obiskuješ dopolnilni pouk?

- a) DA
 - b) NE
 - c) ne vem
 - d) ne obiskujem dopolnilnega pouka
 - e) drugo, *navedi*: _____
- _____

19. Če ga ne obiskuješ rad oziroma ga kdaj prej nisi rad obiskoval, ZAKAJ NE? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) dopolnilni pouk je ob neprimernem času (prezgodaj ali prepozno)
 - b) ne razumem se z učiteljem, ki vodi dopolnilni pouk
 - c) dopolnilni pouk je zame prevelika dodatna obremenitev
 - d) učitelj mi pri dopolnilnem pouku premalo pomaga
 - e) dopolnilni pouk je preveč dolgotrasen
 - f) pri dopolnilnem pouku ni nič drugače kot pri pouku
 - g) pri dopolnilnem pouku je preveč učencev
 - h) dopolnilni pouk mi premalo pomaga
 - i) drugo, *navedi*: _____
- _____

20. Kako bi po svojih izkušnjah ocenil različne oblike pomoči? Pri vsaki obliki pomoči izberi enega od možnih odgovorov.

Oblika pomoči	zelo uspešno	še uspešno	manj uspešno	povsem neuspešno	nimam izkušenj
a) pomoč sošolcev					
b) dopolnilni pouk					
c) pomoč učitelja med poukom					
d) pomoč učitelja pri podaljšanem bivanju					
e) pomoč prostovoljca					
f) pomoč šolske svetovalne službe					
g) pomoč mobilnega specialnega pedagoga					
h) pomoč strokovnjakov iz svetovalnega centra					
i) pomoč strokovnjakov iz centra za socialno delo					
j) pomoč inštruktorja					
k) pomoč učencev iz višjih razredov					
l) pomoč strašev oziroma skrbnikov					
m) pomoč brata, sestre					
n) pomoč drugih sorodnikov					
o) pomoč prijateljev					
p) drugo, <i>navedi:</i>					

21. Ali se kdaj po nasvet ali pomoč obrneš SAM? Izberi enega od možnih odgovorov.

Po pomoč se sam obrnem k ...	zelo pogosto	pogosto	redko	nikoli	če nikoli, na kratko pojasni, zakaj ne:
a) razredniku					
b) šolski svetovalni službi					
c) mami					
d) očetu					
e) sošolcem					
f) učitelju, pri katerem imam težave					
g) prijateljem					
h) drugim, <i>navedi:</i>					

22. Kako si po tvojem občutku posamezni ljudje prizadevajo pri reševanju tvojih učnih težav?
Za vsakega izberi enega od možnih odgovorov.

	zelo	srednje	malo	nimam izkušenj
a) razrednik				
b) predmetni učitelj				
c) šolska svetovalna služba				
d) specialni pedagog				
e) ravnatelj/ica				
f) pomočnik/ica ravnatelja				
g) zdravnik				
h) strokovnjak/i iz svetovalnega centra				
i) strokovnjak/i iz centra za socialno delo				
j) inštruktor				
k) drugo, <i>navedi:</i>				

23. Kaj bi pri sebi izpostavil kot tvoje močno področje, kjer si prav tako dober in uspešen kot tvoji vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) dobro se ustno izražam
- b) imam razvito domišljijo, sem ustvarjalen
- c) dober sem pri tehničnih opravilih, rad sestavljam in popravljam stvari
- d) sem praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, rad pomagam
- e) hitro navežem stike z drugimi, dobro se razumem z mlajšimi, vrstniki in odraslimi
- f) sem dober organizator, rad vodim druge

- g) močno me zanima in veseli likovno področje
- h) močno me zanima in veseli glasba
- i) močno me zanima in veseli šport
- j) zelo rad sem v naravi, rad se ukvarjam z rastlinami, živalmi
- k) dober sem pri učenju na pamet, hitro si zapomnim podatke, pesmice, poštrevanko
- l) dobro znam logično razmišljati in logično sklepati, ločevati bistveno od nebistvenega, povezovati bistvene informacije
- m) drugo, *navedi*: _____

24. Ali je po tvojem mnenju šola danes dovolj pozorna na tvoje MOČNO PODROČJE oziroma na tvoja MOČNA PODROČJA? Izberi enega od možnih odgovorov.

- a) na svojem MOČNEM PODROČJU sem večkrat deležen pohvale
- b) moje MOČNO PODROČJE učitelji pozorno vključujejo v šolsko delo
- c) moje MOČNO PODROČJE učitelji poznajo, vendar nanj niso posebej pozorni
- d) ne poznajo mojega MOČNEGA PODROČJA
- e) drugo, *navedi*: _____

25. Kako se počutiš v razredu med sošolci? Izberi enega od možnih odgovorov.

- a) zelo dobro
- b) srednje
- c) ne počutim se dobro
- d) ne vem
- e) drugo, *navedi*: _____

26. Kako se do tebe obnašajo sošolci? Izberi enega od možnih odgovorov.

- a) sošolci me spodbujajo in podpirajo, veselijo se mojega napredovanja
- b) do mojih težav so strpni, posebne podpore pa mi ne nudijo
- c) pri delu in igri me ne izbirajo, ne odzivajo se na moje prošnje in mnenja, največkrat me prezrejo
- d) sošolci me odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se mojim težavam, napakam in neuspehom
- e) drugo, *navedi*: _____

27. Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju? Izbereš lahko več odgovorov.

- a) več časa in več pozornosti staršev oziroma skrbnikov
- b) več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev
- c) več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev
- d) nekoga, ki bi skupaj z mano oblikoval načrt, kako rešiti problem
- e) nekoga, na katerega bi se lahko brez zadrege obrnil, kadarkoli bi čutil, da težavne zmorem rešiti sam
- f) nekoga, s katerim bi hkrati prijateljeval, hkrati pa bi se skupaj z njim učil in pripravljaj za šolo
- g) več razumevanja in podpore s strani sošolcev
- h) več informacij o tem, kako naj se učim
- i) več informacij o tem, kam naj se obrnem po nasvet ali po pomoč
- j) drugo, *navedi*: _____

28. Kaj bi bilo tvoje glavno sporočilo šoli?

29. Kaj je tvoje sporočilo strokovnjakom, ki pripravljamo smernice za pomoč učencem z učnimi težavami?

ZAHVALJUJEMO SE TI ZA VLOŽENI TRUD IN SODELOVANJE!

VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Spoštovani starši!

V okviru posebne strokovne skupine pri Uradu za šolstvo pripravljamo nacionalne smernice o tem, kako na najboljši način pomagati učencem pri učnih težavah. V prvi fazi želimo preveriti obstoječe stanje: koliko so šole skupaj s starši pri tem uspešne. Poiskati želimo dobre in slabe strani obstoječih prizadevanj. Prav zato se obračamo tudi k vam, staršem.

Vprašalnik izpolnjujete v anonimni obliki (ni se vam treba podpisati). Prosimo vas, da nanje odgovarjate iskreno. Bodite pozorni na navodila, ki spremljajo vsako vprašanje v vprašalniku. Odgovor obkrožite ali označite s križcem.

Zahvaljujemo se vam za vloženi trud in vas lepo pozdravljamo!

STROKOVNA SKUPINA

1. Spol

- a) ženski
- b) moški

2. Izobrazba

- a) nedokončana osnovna šola
- b) osnovna šola
- c) poklicna šola
- d) srednja strokovna šola
- e) gimnazija
- f) višja šola
- g) visoka šola
- h) drugo, navedite: _____

3. Kateri razred v tem šolskem letu obiskuje vaš otrok?

- a) peti
- b) šesti
- c) sedmi
- d) osmi

4. Ali je že kdaj ponavljal razred?

- a) ENKRAT, označite, kateri razred: 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) DVAKRAT, označite, kateri razred - prvič: 1 2 3 4 5 6 7 8
- drugič: 1 2 3 4 5 6 7 8
- c) nikoli
- d) drugo, navedite: _____

5. Ali je že kdaj napredoval v višji razred z negativno (1) oceno?

- a) ENKRAT, označite, v katerem razredu in pri katerem predmetu:
razred: 1 2 3 4 5 6 7 8 predmet: _____
- c) DVAKRAT, označite, v katerem razredu in pri katerem predmetu:
prvič razred: 1 2 3 4 5 6 7 8 predmet: _____
drugič razred: 1 2 3 4 5 6 7 8 predmet: _____
- c) nikoli
- d) drugo, navedite: _____

6. Pri katerem predmetu oziroma predmetih ima vaš otrok učne težave? Izberete lahko tudi več odgovorov.

- a) slovenščina
- b) matematika
- c) tuji jezik
- d) spoznavanje narave
- e) spoznavanje družbe
- f) biologija
- g) kemija
- h) fizika
- i) drugo, navedite: _____

7. Kako ste ugotovili, da ima vaš otrok težave pri učenju? *Izberete lahko več odgovorov.*

- a) na podlagi negativnih ocen
- b) klicali so me v šolo (razrednik, svetovalna služba, ipd.)
- c) otrok sam mi je povedal in me prosil, da mu pomagam
- d) otrokovi sošolci so mi povedali
- e) sam/a sem opazil/a pri delu za šolo doma
- f) drugo, *navedite:* _____

8. Kako se kažejo otrokove učne težave? *Izberete lahko tudi več odgovorov.*

- a) učno gradivo osvaja počasneje kot vrstniki
- b) ima težave pri težjih nalogah, ki zahtevajo logično razmišljanje
- c) v učni učinkovitosti zelo niha (od dneva do dneva, od predmeta do predmeta ipd.)
- d) njegova pozornost je kratkotrajna, vsaka stvar ga hitro zmoti
- e) počasneje se prilagaja spremembam dejavnosti (npr. težko se »umiri« po telovadbi)
- f) velika razlika je med njegovimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem
- g) ima večje težave pri branju
- h) ima večje težave pri pisanju
- i) ima večje težave pri računanju
- j) v šolo največkrat odhaja zelo zaskrbljen
- k) pri spraševanju ima preveliko tremo, ki ga ovira
- l) pri pisanju kontrolk ima preveliko tremo, ki ga ovira
- m) kaže izrazit odpor do šolskega dela (izmišljuje si razne izgovore, se upira, izogiba ...)
- n) kaže znake nemoči, potrnosti, »vdanosti v usodo«...
- o) učitelji se pogosto pritožujejo, da moti pouk, da se ne drži dogovorov in ne upošteva pravil
- p) ne zna se učiti
- q) ne vztraja pri šolskem delu, ne dokonča naloge
- r) daje vtis, da bi imel glede na svoje sposobnosti lahko boljši učni uspeh
- s) slabše razume slovenski jezik (doma govorimo drug jezik)
- t) doma se težko spravi k delu za šolo
- u) je nesamostojen, potrebuje stalen nadzor in spodbudo
- v) je zelo počasen, za učenje porabi zelo veliko (preveč) časa
- w) drugo, *navedite:* _____

9. Kako dolgo že ima težave v šoli? *Izberite enega od možnih odgovorov.*

- a) prvič so se pojavile v letošnjem šolskem letu
- b) pojavile so se v petem razredu
- c) imel jih je že v drugem oziroma v tretjem razredu
- d) imel jih je že prej, vendar pri drugem predmetu
- e) ima jih že od začetka šolanja
- f) drugo, *navedite:* _____

10. Zakaj ima vaš otrok po vašem mnenju učne težave? *Izberete lahko več odgovorov.*

- a) ne zna se učiti, nima delovnih navad
- b) počasneje dojema, slabše logično sklepa
- c) zaradi posebnih težav pri branju
- d) zaradi posebnih težav pri pisanju

- e) zaradi posebnih težav pri računanju
- f) zaradi čustvenih težav (zaradi strahu pred neuspehom, potrnosti, občutkov nemoči, ker hitro obupa, ...)
- g) za šolsko delo mu manjka volje in interesa
- h) je pogosto bolan (astma, stalni prehladi, ...)
- i) slabše razume slovenski jezik (doma govorimo drug jezik)
- j) starši imamo zanj premalo časa
- k) starši mu pri učenju ne znamo pomagati
- l) zaradi nemirnega vedenja
- m) ker doma živimo v težkih razmerah
- n) ker je bil dlje časa odsoten od pouka
- o) ker je zamenjal učitelja
- p) zaradi pomanjkljive razlage v šoli
- q) ker se učitelji v šoli njegovim posebnostim premalo prilagajajo
- r) v šoli delajo premalo vaj
- s) je hitro utrudljiv, šolske obremenitve so zanj prevelike
- t) drugo, *navedite*: _____

11. Ima poleg težav pri učenju vaš otrok tudi težave z vedenjem? *Posebej za situacijo v ŠOLI in posebej za situacijo DOMA izberite enega od možnih odgovorov.*

težave z vedenjem	hude in pogoste	srednje	občasne	nima težav
v šoli				
doma				

12. Ali se doma o njegovih težavah pri učenju pogovarjate, vam svoje težave zaupa?

- a) zelo pogosto
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

13. Ali mu pri učnih težavah lahko pomagata sami?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) nikoli

14. Pri katerih težavah STARŠI lahko pomagata sami, pri katerih pa je potrebna UČITELJEVA POMOČ in pri katerih POMOČ POSEBNEGA STROKOVNJAKA (psihologa specialnega pedagoga, socialnega delavca, zdravnika, ipd.)? Za vsako težavo lahko izberete enega ali več odgovorov.

Učne težave	pomagamo lahko starši sami	potrebna je pomoč učitelja	potrebna je pomoč posebnega strokovnjaka
a) pomanjkljive učne in delovne navade			
b) počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje			
c) kratkotrajna pozornost			
d) težave z umirjanjem			
e) posebne težave pri branju			
f) posebne težave pri pisanju			
g) posebne težave pri računanju			
h) pomanjkanje volje in interesa za učenje			
i) izraziti odpor do šolskega dela			
j) pogosti občutki nemoči, potrlost			
k) prevelika trema pri spraševanju			
l) prevelika trema pri pisanju kontrolk			
m) nemirno vedenje			
n) slabše razumevanje slovenskega jezika			
o) hitra utrudljivost			
p) izraziti strah pred neuspehom			
r) neveztrajnost pri delu, nedokončanje nalog			
s) drugo, navedite:			

15. S kom se vi posvetujete v zvezi z učnimi težavami, ki jih ima vaš otrok? Za vsakega posebej izberite enega od možnih odgovorov.

Posvetujem se ...	vedno	pogosto	redko	nikoli
a) z otrokovim očetom/materjo				
b) z učiteljem, pri katerem ima težave				
c) z razrednikom				
d) s šolsko svetovalno službo				
e) z otrokovim oziroma šolskim zdravnikom				
f) s strokovnjakom v svetovalnem centru				
g) s strokovnjakom na centru za socialno delo				
h) s sodelavci v službi				
i) s sosedi				
j) s sorodniki				
k) z drugim, <i>navedite:</i>				

16. Kdo vašemu otroku nudi oziroma mu je že nudil pomoč pri učnih težavah? Izberete lahko več odgovorov.

- a) starši, oziroma skrbniki
- b) brat, sestra
- c) drugi sorodniki
- d) prijatelji
- e) sošolci
- f) učenci iz višjih razredov
- g) učitelj pri dopolnilnem pouku
- h) učitelj v okviru podaljšanega bivanja
- i) razrednik
- j) šolska svetovalna služba (pedagog, psiholog, socialni delavec, ipd.)
- k) mobilni specialni pedagog
- l) prostovoljec
- m) inštruktor
- n) drugo, *navedite:* _____

17. Ali je vaš otrok do sedaj RAD obiskoval dopolnilni pouk?

- a) DA
- b) NE
- c) ne vem
- d) ne obiskuje dopolnilnega pouka
- e) drugo, *navedite:* _____

18. Če ga ne obiskuje rad oziroma ga ni rad obiskoval, ZAKAJ NE po vašem mnenju? Izberete lahko več odgovorov.

- a) dopolnilni pouk je ob neprimernem času
- b) ne razume se z učiteljem, ki vodi oziroma je vodil dopolnilni pouk
- c) dopolnilni pouk zanj predstavlja
- d) preveliko dodatno obremenitev
- e) učitelj dopolnilni pouk premalo prilagaja otrokovim težavam
- f) dopolnilni pouk je preveč podoben samemu pouku
- g) drugo, navedite: _____

19. Kako bi po vaših izkušnjah ocenili posamezne oblike pomoči za učence z učnimi težavami?

Pri vsaki obliki pomoči izberite enega od možnih odgovorov.

Oblika pomoči	zelo uspešno	še uspešno	manj uspešno	povsem neuspešno	nimam izkušenj
a) pomoč sošolcev					
b) dopolnilni pouk					
c) pomoč učitelja med poukom					
d) pomoč učitelja pri podaljšanem bivanju					
e) pomoč prostovoljca					
f) pomoč šolske svetovalne službe					
g) pomoč mobilnega specialnega pedagoga					
h) pomoč strokovnjakov iz svetovalnega centra					
i) pomoč strokovnjakov iz centra za socialno delo					
j) pomoč inštruktorja					
k) pomoč učencev iz višjih razredov					
l) pomoč strašev oziroma skrbnikov					
m) pomoč brata, sestre					
n) pomoč drugih sorodnikov					
o) pomoč prijateljev					
p) drugo, navedite:					

20. Kako ste zadovoljni s sodelovanjem, ko prihajate po nasvet ali pomoč k različnim strokovnjakom? Za vsakega strokovnjaka izberite enega od možnih odgovorov: ZELO ZADOVOLJEN – vedno na letim na posluš in razumevanje, odkrito se lahko pogovorim; SREDNJE ZADOVOLJEN – potreboval/a bi več spodbude, da bi lahko odkrito spregovorila; NISEM ZADOVOLJEN – odzovem se samo na povabilo, pa še to ne vedno, ker imam slabe izkušnje, in NIMAM IZKUŠENJ.

Ko prihajam po nasvet k ...	zelo zadovoljen	srednje zadovoljen	nisem zadovoljen	nimam izkušenj
a) razredniku				
b) učitelju, pri katerem ima otrok težave				
c) v šolsko svetovalno službo				
d) specialnemu pedagogu				
e) ravnatelju				
f) pomočniku ravnatelja				
g) otrokovemu ali šolskemu zdravniku				
h) strokovnjakom iz svetovalnega centra				
i) strokovnjakom iz centra za socialno delo				
j) drugo, navedite:				

21. Če niste zadovoljni, na kratko pojasnite ovire in probleme:

22. Kaj bi izpostavili pri svojem otroku kot njegovo »močno področje« (kjer je prav tako dober in uspešen kot njegovi vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši)? Izberete lahko več odgovorov.

- a) ustno se dobro izraža
- b) ima razvito domišljijo, je ustvarjalen
- c) dober je pri tehničnih opravilih, rad sestavlja in popravlja stvari
- d) je praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, rad pomaga
- e) hitro naveže stike z drugimi, dobro se razume z mlajšimi, vrstniki in odraslimi
- f) je dober organizator, rad vodi druge
- g) je posebej nadarjen in/ali ima velik interes na likovnem področju
- h) je posebej nadarjen in/ali ima velik interes na glasbenem področju
- i) je posebej nadarjen in/ali ima velik interes na športnem področju
- j) kaže zanimanje za naravo, rad se ukvarja z rastlinami, živalmi
- k) dober je pri učenju na pamet (hitro si zapomni podatke, pesmice, poštrevanko)
- l) dobro zna razmišljati in logično sklepati (ločevati bistveno od nebistvenega, povezovati bistvene informacije)
- m) drugo, navedite: _____

23. Ali je po vašem mnenju šola dovolj pozorna na »močna področja« vašega otroka? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) na svojem »močnem področju« je večkrat deležen pohvale
- b) njegovo »močno področje« učitelji pozorno in uspešno vključujejo v šolsko delo
- c) njegovo »močno področje« učitelji poznajo, vendar nanj niso posebej pozorni
- d) šola ne pozna njegovega »močnega področja«
- e) šola ne išče »močnih področij«, išče samo »šibka področja«
- f) drugo, navedite: _____

24. Kako se po vašem mnenju vaš otrok počuti v razredu med sošolci? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) zelo dobro
- b) srednje
- c) ne počuti se dobro
- d) ne vem, ker o tem nerad govori
- e) ne vem, ker do zdaj na to nismo bili posebej pozorni
- f) drugo, navedite: _____

25. Kakšno je po vašem mnenju obnašanje sošolcev do vašega otroka z ozirom na njegove težave pri učenju? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) sošolci ga vzpodbujajo in podpirajo, veselijo se njegovega napredovanja
- b) do njegovih težav so sošolci strpni, posebne podpore pa mu ne nudijo
- c) pri delu in igri ga ne izbirajo, ne odzivajo se na njegove prošnje in komentarje, največkrat ga prezrejo
- d) sošolci ga odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se njegovim težavam, napakam in neuspehom
- e) drugo, navedite: _____

26. Ali je po vašem mnenju doma preveč obremenjen z delom za šolo?

- a) DA
- b) NE
- c) ne vem
- d) drugo, navedite: _____

27. Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje?

- a) DA, na splošno
- b) DA, le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju
- c) NE
- d) ne vem
- e) drugo, navedite: _____

28. Odgovor na kratko pojasnite:

29. Ali se vašemu otroku dogaja, da v šoli ni natančno razumel, kaj zahteva domača naloga? Izberite enega od možnih odgovorov.

- a) zelo pogosto
- b) pogosto
- c) redko
- d) nikoli
- e) ne vem
- f) drugo, navedite: _____

30. Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili bolje usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku s težavami pri učenju? Izberete lahko več odgovorov.

- a) večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij
- b) večjo razpoložljivost šolske svetovalne službe za pogovor in izmenjavo informacij
- c) več konkretnih navodil, kako otroku pomagati
- d) več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi
- e) več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole
- f) več predavanj in delavnic o težavah pri učenju in načinih pomoči
- g) več literature(brošur, letakov...) o posameznih vrstah učnih težav
- h) drugo, navedite: _____

31. Kaj bi bilo vaše glavno sporočilo šoli?

32. Kaj je vaše sporočilo strokovnjakom, ki pripravljamo smernice za pomoč učencem z učnimi težavami?

Še enkrat hvala za vloženi trud in sodelovanje!

Zdi se, da smo v težnji po čim večji transparentnosti, razumevanju pravičnosti vsem enako, spregledali nekatere bistvene prvine pedagoškega procesa, in sicer, da je proces učenja lahko samo proces, ki ga učitelj in učenec oblikujeta skupaj, kjer sta udeležena kot subjekta. Preizkusni kamen oblikovanja takega procesa učenja so ravno učenci z učnimi težavami, ki potrebujejo zelo različne poti za usvajanje znanja, kjer je za dosego učnih ciljev potrebno poiskati še kaj več od siceršnje rutine. Pri učencih, ki jih v trdem normativnem jeziku imenujemo učenci z učnimi težavami, je utrjevanje procesa učenja kot soustvarjanje še toliko bolj pomembno.

Dr. Andreja Barle Lakota

Priročnik povzema najnovejša spoznanja na področju preučevanja učnih težav in šolskega neuspeha ter izsledke raziskave o učnih težavah in načinih njihovega obvladovanja v našem šolskem prostoru. V iskanju rešitev za kompleksni pojav učnih težav, avtorice združujejo ugotovitve, znanja ter izkušnje slovenskih in tujih strokovnjakov. Tak pristop pomembno vpliva na kakovost in uporabnost priročnika, saj bi brez upoštevanja našega šolskega prostora, sistema in kulture, predlagane rešitve predstavljale samo približek.

Dr. Livija Knaflič

