

**Razvojno-raziskovalni inštitut
Svetovalnega centra
Gotska 18
1000 Ljubljana**

Šifra projekta: VP-0830

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI – RAZVOJ CELOVITEGA SISTEMA UČINKOVITE POMOČI

Raziskovalno poročilo

***Odgovorna nosilka raziskave:
Dr. Lidija Magajna, univ. dipl. psih.***

***Sodelavke:
Doc. dr. Sonja Pečjak
Izr. prof. dr. Cirila Peklaj
Ksenija G. Bregar, univ. dipl. psih.
Izr. prof. dr. Gabrijela Čačinovič Vogrinčič
Izr. prof. dr. Marija Kavkler
Izr. prof. dr. Simona Tancig***

Ljubljana, 2005

Raziskovalni projekt »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (2001 – 2003) je nastal v okviru Ciljnega raziskovalnega programa (CRP) *Konkurenčnost Slovenije 2001 – 2006* kot nadaljevanje in nadgradnja razvojne naloge »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli«, ki jo je letih med 2000 in 2001 opravila posebna strokovna skupina pri Uradu za šolstvo, imenovana za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami. Projekt je bil financiran s strani Ministrstva RS za šolstvo in šport ter Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS.

Raziskovalno poročilo ni lektorirano.

POVZETEK

Naslov:

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI - RAZVOJ CELOVITEGA SISTEMA UČINKOVITE POMOČI

Odgovorna nosilka:

dr. Lidija Magajna, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

Sodelavci:

dr. Sonja Pečjak, dr. Cirila Peklaj, Ksenija G. Bregar, dr. Gabrijela Čacinovič Vogrinčič, dr. Marija Kavkler, dr. Simona Tancig

Čas trajanja:

2003-2005 (2 leti)

Cilji raziskave:

Glavni namen projekta je bil pripraviti strokovnim delavcem na šolah ustrezno strokovno podporo za implementacijo koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", bolj celovito zasnovanega in učinkovitega sistema pomoči učencem z učnimi težavami, ki temelji na empiričnih ugotovitvah aktualne prakse in novih, obetajočih konceptih in modelih (etika udeležnosti, koncept perspektive moči, model rizičnosti in rezilientnosti itd.). V tem okviru so bili postavljeni naslednji cilji projekta: ugotoviti in analizirati pogostost posameznih vrst težav in problemov pri učenju v slovenski osnovni šoli; poglobiti razumevanje različnih perspektiv in potreb (strokovni delavci, učenci z učnimi težavami, starši); raziskati kritične probleme, nesoglasja in konceptualne razlike ter evalvirati učinkovitost in zadovoljstvo z različnimi načini prilagajanja poučevanja in izvajanja učne pomoči. Identifikacija rizičnih in varovalnih dejavnikov, preučevanje močnih področij in ovir pri izvajanju učinkovite pomoči pa so predstavljali pomembne dodatne cilje in omogočili izdelavo implikacij za boljše psihosocialno prilagajanje in dolgotrajne izobraževalne izide.

Kratek opis metodologije:

V vzorec je bilo vključenih 100 osnovnih šol (12% od vseh OŠ v Sloveniji), izbranih po kriterijih regijske zastopanosti, stopnje urbanosti, velikosti in vrste izobraževalnega programa (v 31 izbranih šolah so v prvem ali drugem krogu uvajali devetletni program osnovne šole). Na poslane obsežne vprašalnike, ki so pokrivali različna področja učnih težav, je odgovorilo 1139 strokovnih delavcev (učiteljev razredne in predmetne stopnje ter oddelkov podaljšanega bivanja, razrednikov, vodstvenih delavcev, svetovalnih delavcev), 277 učencev predmetne stopnje in 277 staršev teh učencev). V raziskavo so bili vključeni tudi mobilni defektologi, zaposleni na 40 OŠPP, ki so na vključenih osnovnih šolah izvajali dodatno strokovno pomoč. Projekt izhaja iz in predstavlja nadgradnjo razvojno-raziskovalne naloge iste raziskovalne skupine "Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli". Na bogati bazi podatkov, zbranih v okviru te naloge, so bile v skladu z zastavljenimi cilji izvedene različne kvantitativne in kvalitativne analize.

Kratek opis rezultatov raziskave:

Rezultati analize omogočajo dokaj celovit, kompleksen vpogled v značilnosti, učne in psihosocialne potrebe različnih podskupin učencev z učnimi težavami, pa tudi v probleme in potrebe staršev in strokovnih delavcev na tem področju. Pokazali so, da skrb šole na področju učnih težav ni zastavljena celovito, povezano in dolgoročno. Z obstoječo prakso na tem področju je povsem zadovoljna le tretjina strokovnih delavcev, predvsem učitelji razredne stopnje. Na razredni stopnji so tako učenci kot tudi učitelji deležni več pomoči mobilnih specialnih pedagogov, metode poučevanja razredni učitelji tudi bolj prilagajajo razlikam v načinih učenja (prilagajanje učnih materialov se na razredni in predmetni stopnji izvaja manj pogosto). Analiza je nadalje osvetlila razlike med strokovnimi delavci v pojmovanju termina učne težave in v drugih ključnih problemih (načinih obvladovanja različnih vrst problemov pri učenju). Ugotovitve omogočajo boljše razumevanje perspektive učencev in staršev, ki se pomembno razlikujejo od strokovnih delavcev v presoji učinkovitosti različnih oblik in virov pomoči ter opozarjajo na ovire v komunikaciji in pomanjkljivo usposobljenost učiteljev za prepoznavanje in upoštevanje močnih področij učencev z učnimi težavami pri šolskem delu. Predlagana priporočila vključujejo spremembo vloge šole in povečanje odgovornosti šolskih strokovnih delavcev za izboljšanje učinkovitosti obstoječih načinov pomoči (glede na kritične ugotovitve predvsem prilagajanja in načinov pomoči v okviru rednega poučevanja); večjo udeleženo staršev in samih učencev pri soustvarjanju rešitev, spodbujanje sodelovanja in timskega dela; reševanje ugotovljenih organizacijskih težav in boljšo izrabo različnih virov pomoči; izgrajevanje sistemov podpore in krepitev proaktivne naravnosti ter spreminjanje disfunkcionalnih stališč in ovir v komunikaciji, ki preprečujejo pravočasno odkrivanje in izvajanje različnih stopenj intenzivnosti pomoči pri različnih problemih učenja. Uspešno obvladovanje učnih težav zmanjšuje in odstranjuje pomembne ovire v razvoju posameznikov in prehajanju v družbo, temelječo na znanju. Doseganje teh ciljev pa zahteva planiranje sistematičnih izboljšav v dostopnosti in kvaliteti različnih oblik ekspertnega znanja, izobraževanja in drugih oblik podpore (svetovanje, supervizija, učni pripomočki, strokovni priročniki) strokovnim delavcem na šoli.

Objava oz. publikacija rezultatov raziskave:

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Teaching concepts of help in social work: the working relationship. *European Journal of Social Work*, Vol.8, No. 3.
- Magajna, L. (2005). Children with Learning Difficulties and Disabilities: The Role of Strengths and Protective Factors. *25th Jubilee ISG (International Study Group) Seminar "Philosophy and Practice in Special Education"*. Radovljica, 25.8.-31.8.2005.
- Magajna, L. (2004). Children, Adolescents and Adults with Dyslexia in Slovenia: Issues, Policy and Practices. *The 7th FORWARD Meeting*. Ljubljana: 27-29 May.
- Kavkler, M. (2004). Izobraževalna uspešnost kot pogoj za zmanjševanje revščine. V: Gornik, J. (ur.) *Zbornik 1. posveta na temo Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino: Mladinski svet Slovenije, str. 125-128.
- Bregar-Golobič K. (2004). Prikriti kurikulum ali drugo kurikula. V: *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, S., Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka. obzorja*, letn. 12, št. 4, str. 49-70.

ABSTRACT

Project title:

PUPILS WITH LEARNING PROBLEMS/DIFFICULTIES IN THE ELEMENTARY SCHOOL – DEVELOPMENT OF A COMPREHENSIVE SYSTEM OF EFFECTIVE SUPPORT

Principal researcher:

Lidija Magajna, PhD, Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Ljubljana.

Research team:

Sonja Pečjak, PhD, Cirila Peklaj, PhD, Ksenija G. Bregar, Gabriijela Čačinovič Vogrinčič, PhD, Marija Kavkler, PhD, Simona Tancig, PhD.

Period:

2003-2005 (2 years)

Project goals:

The main purpose of the study was to provide expert support for the 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 etc.). Within this framework the aims of the project were: to identify and analyze the prevalence and nature of learning problems/difficulties in Slovenian elementary school; to improve our understanding of the 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 pupil's strengths and frequent obstacles to effective help were also important goals for the development of implications concerning psychosocial adjustment and long-term educational outcomes.

Methodology:

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 educational program (31 schools were in the first or second round of the implementation of nine year basic education). 1139 instructional and professional support staff members (class teachers, subject teachers, home-class and after-school care teachers, principals, school counsellors), 277 pupils with learning difficulties in 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 and assistance. The sample comprised also mobile special teachers from 40 special schools implementing additional professional assistance to pupils with learning disabilities in the selected elementary schools. Different quantitative and qualitative analysis were carried out using this rich data base collected during a previous study of the same research group aimed at exploring the conditions in the area of learning assistance.

Results:

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. 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 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 make possible 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 frequent failures in recognizing and focusing on pupils' strengths. The proposed recommendations include changes in the role and responsibility of the school professionals in improving the effectiveness of existing forms of assistance (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 eliminates important barriers to human development and construction of 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.

KAZALO

I. UGOTOVITVE TEORETIČNIH PREUČEVANJ S PRIPOROČILI	10
Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost in opredelitve	10
Kompleksnost in posledice učnih težav ter šolske neuspešnosti	10
Definicija in delež otrok s posebnimi potrebami	12
Interakcijsko pojmovanje in razvrščanje učnih težav	13
Splošne in specifične učne težave pri učenju	14
Učenci z učnimi težavami – glavne podskupine	16
Sprememba paradigme na področju raziskovanja učnih težav in specifičnih motenj: od modela deficitov k rezilientnosti	17
Sodobne raziskave specifičnih motenj učenja v okviru modela rizičnosti-rezilientnosti	18
Varovalni dejavniki pri posameznikih z motnjami učenja	20
Sprememba paradigme: učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec učinkovite pomoči	21
Etika udeležенosti in perspektiva moči	21
Odkrivanje in prepoznavanje težav pri učenju	22
Edinstveni delovni projekt pomoči in sodelovanja: nove besede	23
Tradicionalni in sodobni pristopi k obvladovanju učnih težav	24
Ponavljjanje razreda nima empirične podpore	24
Alternativni ukrepi in intervence za preprečevanje ponavljanja in izboljšanja šolske uspešnosti, sodobne usmeritve pomoči	27
Priporočila za delo v razredu, nudenje pomoči (obravnavo) in socialno vključevanje učencev z učnimi težavami	29
Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelja	29
Učinkovite strategije pomoči (obravnave) učencem z učnimi težavami	34
Pomoč socialno nesprejetim učencem in dejavnosti za izboljšanje medosebnih odnosov v razredu	36
II. CILJI PROJEKTA IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	40
III. METODOLOGIJA	42
Vzorec	42
Instrumenti	45
Postopek	47

IV. REZULTATI IN INTERPRETACIJA	48
1. Splošni podatki	48
2. Opredelitev učencev z učnimi težavami	48
3. Ocena o deležu učencev z učnimi težavami	50
4. Identifikacija učencev z učnimi težavami	51
5. Mreža in individualni projekt pomoči (nosilci, koordinacija, sodelovanje)	54
6. Oblike podpore in pomoči učencem z učnimi težavami	82
A. Pouk	82
B. Dopolnilni pouk	92
C. Individualne in skupinske oblike pomoči	97
D. Osredotočenost na močna področja učencev z učnimi težavami	107
E. Socialna vključenost učencev z učnimi težavami	115
7. Ocena uspešnosti in učinkovitosti različnih oblik pomoči	117
8. Ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami	121
9. Politika šole na področju učnih težav	136
V. ZAKLJUČKI IN PREDLOGI	142
Zaključki	142
Predlogi	148
VI. LITERATURA	156

RAZISKOVALNO
P O R O Č I L O

UGOTOVITVE TEORETIČNIH PREUČEVANJ S PRIPOROČILI

UČNE TEŽAVE IN ŠOLSKA NEUSPEŠNOST – KOMPLEKSNOŠT, RAZSEŽNOST, OPREDELITVE

Kompleksnost in posledice učnih težav in šolske neuspešnosti

Vprašanja šolske uspešnosti in neuspešnosti pridobivajo 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.

Problem učnih težav in šolske neuspešnosti je kompleksen in trdovraten, ima različne pojavnostne oblike. Z različnimi vidiki kompleksnega pojava šolske neuspešnosti 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). Poročilo OECD o premagovanju neuspeha v šoli (OECD, 1998) navaja, da je potrebno 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 soočajo 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" (2002), zaskrbljujoče oblike in razsežnosti. Bečaj (1998) opozarja, da ostane v Sloveniji **ena četrтина do ena tretjina mladostnikov brez poklicne izobrazbe**. Zaradi nedokončane izobrazbe in brezposelnosti se vedno več učno neuspešnih otrok znajde na socialnem obrobju. Po podatkih OECD mednarodne raziskave (OECD, 2000; Možina in sod., 1999) o pismenosti odraslih so v vzorec raziskave vključeni slovenski odrasli dosegli 17. mesto med dvajsetimi državami. **65 do 70 odstotkov slovenskih odraslih oseb ni doseglo tretje ravni pismenosti, ki omogoča posamezniku 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 dosega, 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.

Epidemiološka raziskava obravnava 2918-ih otrok, ki so bili obravnavani v Svetovalnem centru v letu 1990/91, je pokazala pri dveh tretjinah obravnavanih otrok na izrazitejšje učne težave. **Skoraj vsa v Svetovalnem centru obravnavana populacija otrok spada v razpon normalnih sposobnosti** (le 5% otrok je sodilo v skupino blažje duševne manj razvitosti). Pokazal se je tudi trend k naraščanju števila obiskov pri otrocih v 3. razredu, travmatični so tudi prehodi na razredno stopnjo in na srednjo stopnjo šolanja. Rezultati opozarjajo na šolske probleme, ki bi zaslužili več sistematičnega preučevanja in več sistemske pozornosti.

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 pozornost čustvenim spremembam, ki se pojavijo ob nezmožnosti stopiti v svet dela ali ob izgubi dela. Govorijo o "psihosocialni tranziciji", ki ima močno obremenjujoče posledice za posameznika (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 zmoglostmi, zaradi izgubljenega zaslužka in ugodnosti poleg redne plače. Mladi z učnimi in vedenjskimi problemi, ki ne dokončajo srednje šole, bodo bolj verjetno razvili delinkventna vedenja in bili aretirani.

Učna neuspešnost je tako za posameznika lahko usodnejša od nekaterih drugih motenj. Šolski neuspeh je dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive (Tomori, 2002). Da je potrebno učni uspešnosti posvetiti večjo pozornost opozarjajo tudi študije mentalnega zdravja, ki učno uspešnost obravnavajo kot pomemben varovalni dejavnik. Tudi v primeru, ko so pri otroku prisotni ogrožujoči dejavniki, ki so težko dostopni tretjemu, kot so npr. nekateri konstitucionalni dejavniki ali specifične družinske razmere, deluje uspeh v šoli 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.

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

Razširjen in trdovraten problem učnih težav in šolske neuspešnosti ima torej daljnosežne posledice tako za posameznikovo funkcioniranje in kvaliteto življenja kot

tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti. Zato predstavlja iskanje učinkovitih sredstev za boj z učno neuspešnostjo in spodbujanje šolske uspešnosti po mnenju strokovnjakov OECD (1998) prioriteto za sodobno šolsko politiko.

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

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).

Iz podatkov evropskih držav (*European Agency and Eurydice Network*) je za leta od 1999 do 2001 razvidno, da navajajo zelo različne odstotke zastopanosti otrok s posebnimi potrebami v populaciji šolajočih 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 usmerjenih). Od deleža celotne populacije OPP po državah je odvzet delež OPP, 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.

Učenec z učnimi težavami ima pomembno večje težave pri učenju kot večina vrstnikov. Učne težave delimo na **splošne** in **specifične** (Department for Education and Employment 1996 po Frederickson in Cline, 2002). Učne težave se razprostirajo v kontinuumu od lažjih do izrazitih učnih težav:

Lažje učne težave 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 so lahko pogojene s podpoprečnimi intelektualnimi sposobnostmi (nižje od IQ 80) ali takimi govorno-jezikovnimi sposobnostmi in veščinami branja, pisanja ter računanja, ki onemogočajo otroku, da bi napredoval v skladu s svojimi intelektualnimi potenciali.

Izrazite učne težave so pogojene z nižjimi 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).

Interakcijsko pojmovanje in razvrščanje učnih težav

V zgodovinskem razvoju različnih pojmovanj in pristopov k učni neuspešnosti so se analize usmerjale najprej pretežno na individualne vidike učne neuspešnosti (psihiatrične in klinično-psihološke 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 se osredotočajo na interaktivno naravo procesov učenja in poučevanja, raziskujejo vplive neusklajenosti med značilnostmi učenca in učnega okolja (metodami, gradivi idr. materiali, klimo).

Učne težave so **pogojene z notranjimi dejavniki**, kot so: podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnja socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itd. **ali/in zunanji dejavniki**, kot so: socio-kulturna drugačnost in prikrajšanost, dvojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itd.

Sodobne klasifikacije (Adelman, Taylor, 1986) upoštevajo različno težo posameznih dejavnikov pri nastajanju težav in medsebojno delovanje. Žarišče preučevanja in interveniranja se v sodobnih pristopih preusmerja na **spoznavanje individualnih značilnosti in posebnosti ter usklajevanje le-teh z značilnostmi okolja v ustvarjanju raznolikih učnih okolij, ki bodo optimalna za razvoj potencialov posameznega otroka**.

Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja vzročnosti delimo učne težave otrok na tri osnovne tipe:

Pri prvem tipu problemov so vzroki težav 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 multikulturalnostjo ali prisotnostjo nekih kroničnih stresorjev v otrokovem okolju.

Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji (recipročni interakciji) dejavnikov, izhajajočih od posameznika in tistih iz okolja. V posameznem otroku ali mladostniku so prisotni določeni notranji dejavniki, ki predstavljajo 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, da okolje (materiali, metode, klima) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno soočanje 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 tretjem 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. Medtem ko lahko nekatere težave pri otrocih z epilepsijo bolj pripišemo problemom drugega tipa, pa se pri tej skupini pogosteje pojavljajo tudi učne težave tretjega tipa, ko npr. epilepsijo spremljajo tudi specifične motnje učenja ali posledice dodatnih možganskih poškodb. Največjo skupino tretjega tipa pa predstavljajo učenci z zmerno in predvsem težjo obliko specifičnih učnih težav.

Splošne in specifične težave pri učenju

Lerner (1997) 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 narave (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 **relativna**, kadar učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti. O **absolutnem** učnem neuspehu pa se 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 potrebno ločevati med dvema različnima vrstama problemov oziroma težav: splošnimi in specifičnimi učnimi težavami.

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 multikulturalnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), notranjih dejavnikov (upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti različnih motenj ali posebnosti v samem posamezniku) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strah

pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.). Te vrste težav spadajo med **učne težave splošne ali nespecifične narave**. Pri **storilnostno podpovprečnih** ("underachievers") otrocih, mladostnikih ali odraslih so potenciali (zmožljivosti) teh učencev na različnih področjih učenja ustrezni, vendar njihovi rezultati ali njihovo izvajanje iz različnih razlogov ne dosega teh potencialov.

Specifične motnje učenja (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. 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 ter 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. Sodobna literatura (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.

Pri postavljanju diagnoze specifičnih učnih težav je pomembno, da ugotovimo razhajanje med siceršnjo ravniyo sposobnosti in dosežki na določenih področjih kot 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 moramo kot primarne vzroke težav izključiti predvsem okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene motnje in socio-kulturno prikrajšanost.

Pogostost specifičnih učnih težav v populaciji zavisi od vrste dejavnikov: kriterijev in postopkov ocenjevanja, specifičnih značilnosti posameznega jezika in pisave, tehnološke razvitosti in zahtev po nivoju 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.

Specifične učne težave se kot primanjkljaji na posameznih področjih učenja v teku šolanja kažejo na različne načine in prizadenejo mnoge vidike posameznikovega življenja (šolanje ali delo, življenjski ritem in odnose v družinskem in širšem socialnem okolju). 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 vedenja 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* in glavne podskupine

Glavni namen uvrstitve učence 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 učence 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 (prilagajanja metod in oblik dela, dopolnilnega pouka ter drugih oblik individualne in skupinske pomoči, kot je navedeno v *Zakonu o osnovni šoli*, 1996, 12. člen).

Skupino učencev, ki imajo učne težave, in so po *Zakonu o osnovni šoli* (1996) upravičeni do pomoči, sestavljajo naslednje podskupine:

- učenci, katerih učne težave so posledica **blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/brez hiperaktivnostjo** ali **blažjih do zmernih specifičnih govorno-jezikovnih motenj**.
- **učenci, ki se počasneje učijo** (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolni nivo, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);
- učenci, katerih učne težave so posledica **pomanjkljive motivacije in samoregulacije** (npr.: slabo organizirani otroci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in kontroliranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom itd.);
- učenci s **čustveno pogojenimi težavami** pri učenju (npr.: strah pred neuspehom, dekompenzacije zaradi stresnih situacij – npr. ločitev staršev itd.);
- **učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in socialnokulturno drugačnostjo** (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- učenci, ki zaradi **socialno ekonomske prikrajšanosti in ogroženosti** (revni) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;

Pogost razlog za učne težave učencev in za velike vrzeli v znanju je tudi **pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje** učenca (npr. zaradi pogostih menjav šol ali

učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.). Prav tako pogosto so težave pri učenju lahko posledica **neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem** (npr. splošna nezrelost, opozicionalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.).

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, v kolikor jo potrebujejo.

SPREMEMBA PARADIGME NA PODROČJU RAZISKOVANJA UČNIH TEŽAV IN SPECIFIČNIH MOTENJ UČENJA: OD MODELA DEFICITOV K MODELU RIZIKA IN REZILIENTNOSTI

Na področju specifičnih motenj učenja je prišlo do paradigmatških sprememb, do premika od modela primanjkljajev in motenj ("disabilities model"), ki se osredotoča na učenčeve deficite, k modelu rezilientnosti, ki **poudarja učenčeva močna področja in uspehe** (Margalit, 2004, Meltzer, Wong, 2003).

Empirični dokazi v podporo premika od izključnega osredotočanja na deficite k preučevanju močnih področij in uspehov prihajajo s področja longitudinalnih raziskav oseb s specifičnimi motnjami učenja (Goldberg, Higgins, 2005), kvalitativnih študij uspešnih odraslih (Gerber in sod., 1992) in uspešnih študentov s specifičnimi motnjami učenja, ki dobro funkcionirajo kljub prisotnosti specifičnih deficitov (Meltzer in sod., 2004). Tudi raziskave o rizičnih in varovalnih dejavnikih so pomembno prispevale k ozaveščanju pomena interaktivnih in kumulativnih učinkov različno delujočih vplivov na bolj ali manj ugoden izid. Pomembne empirične ugotovitve, ki so nakazale nove možnosti načrtovanja pomoči, izhajajo tudi iz preučevanj notranjih in zunanjih procesov, ki pomagajo graditi in krepiti rezilientnost (prožnost, odpornost) ter omiliti vpliv neuspeha pri učencih z učnimi težavami (Tur Kaspas in Weisel, 2004; Stone, 2004).

Klinične ugotovitve in rezultati raziskav o izidih oseb s specifičnimi učnimi težavami kažejo veliko variabilnost v adaptaciji. Nekateri posamezniki v kasnejšem poklicnem, družinskem in širšem družbenem življenju dobro funkcionirajo in se kljub težavam uspešno prilagodijo številnim zahtevam. 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. Pri razlagi teh individualnih variacij v adaptaciji je uporabna tudi paradigma rezilientnosti.

Pri definiranju pojma rezilientnosti se pojavljajo določena razhajanja, pa tudi razvojni premiki. Rezilientnost (prožnost, odpornost) so sprva definirali kot niz kvalit, ki

spodbujajo proces uspešne adaptacije in transformacije, kljub prisotnosti tveganj (rizika) in težav ali neugodnih okoliščin.

Zgodnje študije so pojmovalle rezilientnost kot neko "izredno zmožnost", kot potezo, ki jo imajo le redki posamezniki. Danes pa prevladuje stališče, da se lahko rezilientnost poraja iz "vsakodnevne magije" običajnih (navadnih) normativnih človeških virov in ima tako pomembne implikacije tako za rizične posameznike kot tudi za načrtovanje intervenc (Masten, 2001). Rezilientnost lahko pojmuje tudi kot pozitiven in nepričakovan izid, za katerega so značilni posebni vzorci funkcionalnega vedenja, ki se pojavijo kljub prisotnosti rizika (dejavnikov tveganja). Konceptualiziramo jo lahko tudi kot dinamičen proces adaptacije, ki vključuje interakcijo med nizom tveganj in varovalnimi dejavniki.

Beasley in sod. (2003) poudarjajo pomemben vpliv na raziskovanje, ki izhaja iz kritičnega teoretičnega premika od pojmovanja rezilientnosti kot poteze k pojmovanju rezilientnosti kot dinamičnega konstrukta. Prvo pojmovanje je vključevalo osredotočanje na pozitivne in normativne razvojne izide ob prisotnosti rizikov in težavnih okoliščin, medtem ko ima pojmovanje rezilientnosti kot dinamičnega konstrukta za posledico osredotočanje na preučevanje procesov adaptacije v okoliščinah, ki vključujejo širok razpon rizičnih in varovalnih dejavnikov in iskanje virov notranje energije in zunanjih dejavnikov, ki dajejo energijo. Po mnenju Margalit (2004) ta **osredotočenost na dinamično procesiranje namesto na stabilne poteze**, prikazuje prispevek "teorije upanja" k raziskovanju specifičnih motenj učenja.

Sodobne raziskave specifičnih motenj učenja v okviru modela rizičnost-rezilientnost

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 poleg tega še ocenili, da kažejo ti otroci znake vedenjskih problemov. Avtorji študije so nadalje razmišljali kakšni so učinki nadaljnje neustrezne pomoči, oziroma neustreznih načinov poučevanja. V Novi Zelandiji je v uporabi "pristop celostnega jezika", ki ne vključuje sintetično-analitične metode, ki je za napredovanje šibkih bralcev nujna. Neadekvatna pomoč in korekcija ter opiranje na kurikulum celostnega jezika, ki ne vključuje sintetično-analitične metode tako povečuje rizičnost in celo zavira razvoj rezilientnosti pri šibkih bralcih. Avtorji argumentirajo kako lahko šola z napačnimi pedagoškimi pristopi in neustreznimi načini poučevanja pri populaciji z določenimi šibkostmi razvoj rezilientnosti celo sistematično zavira.

Študija (Meltzer s sodel., 2004) obravnava **spremembe rezilientnosti glede na starost in stopnjo šolanja**. Avtorji so primerjali 8-11 let in 11-15 let stare učence glede na prizadevnost (vlaganje truda), uporabo strategij in samopercepcijo. Ugotovitve so pokazale na krožni odnos med učenčevimi šolskimi samopercepcijami, uporabo strategij in vloženim trudom. Odražale so neko recipročno interakcijo med strategijo in vloženim trudom kot tudi kompleksno medsebojno vplivanje med učenčevimi in učiteljevimi percepcijami prizadevanja (vlaganja truda) in šolskega

izvajanja teh učencev. Ugotovitve so osvetlile glavne razlike med starostnimi skupinami in odražale diferenciacijo učencev na predmetni stopnji v dve skupini: skupino učencev s specifičnimi motnjami učenja, ki se zelo trudi, je šolsko uspešna in ima pozitivno samopodobo nasproti drugi skupini učencev s specifičnimi motnjami učenja, ki sebe vidijo kot tako šibke, da se le malo trudijo in začenjajo razvijati znake naučene nemoči.

Tur Kaspas in Weisel (2004) sta v svoji študiji identificirali **negativne učinke diagnostičnih oznak** na kavzalne atribucije učiteljev v zvezi s šolskimi težavami dijakov z nizkimi učnimi dosežki. Avtorici sta ugotovili, da kažejo tisti učitelji, ki delajo z učenci v posebnih razredih, 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 posledične vplive na rezilientnost učencev.

Stone (2004) je eksploriral 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 prediktor splošne samopodobe **podpora staršev**, medtem ko je bila **podpora koordinatorja** primerov specialne edukacije edini napovednik šolske samopodobe. Zanimivo je, da so bili vplivi pri kontrolni skupini srednješolcev brez specifičnih motenj učenja drugačni. Pri tej skupini sta bila pomembni prediktor splošne samopodobe podpora staršev in podpora vrstnikov. Podpora vrstnikov pa je bila edini napovednik šolske samopodobe.

Pomemben vidik, ki lahko povečuje rizičnost in ovira razvoj rezilientnosti, je **so-pojavljanje (komorbidnost) problemov**. Wiener (2004) je s sodelavci dokazala, da kažejo otroci s problemi na področju učenja in pozornosti 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 zaključila, da vsaka izmed študij eksplorira določene vire upanja pri učencih. Vse te študije so se do neke mere bolj osredotočale na dinamične procese kot na neke osebne poteze. Avtorici sta razložili pomembne aplikacije teorije upanja na naše razumevanje rezilientnosti pri učencih z motnjami učenja.

Avtorici (Margalit, Idan, 2004) nakazujeta potrebo po vsestranskih, multidimenzionalnih raziskavah, ki bi identificirale podskupine rezilientnih in ne-rezilientnih učencev, kot tudi obsežnih longitudinalnih raziskavah, ki bi nudile vpogled v razvojni proces, pa tudi v notranje in zunanje dejavnike, ki vplivajo tako na samopercepcijo 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 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 posameznikih z motnjami učenja

Obstoj motnje učenja, kombiniran s pomembnimi stresorji v družini, šoli in skupnosti, posameznika s specifičnimi učnimi težavami postavi v stanje večje rizičnosti za negativne čustvene, družinske in socialne izide. Identifikacija dejavnikov, ki so povezani z rizikom in rezilientnostjo (prožnostjo, odpornostjo) za to populacijo, nam omogoča, da olajšamo prilagajanje tistih, ki doživljajo resnejše probleme. Nadaljnje raziskave so potrebne za razumevanje interakcije med značilnostmi učencev, pogoji rizičnosti in šolskimi praksami.

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

Raziskave kažejo, da sta glavna varovalna dejavnika zoper **depresivnost in anksioznost** pri splošni populaciji samospoštovanje in samozavedanje. Med otroki in odraslimi s specifičnimi motnjami učenja obstajajo velike razlike v samospoštovanju in samorazumevanju/samozavedanju. 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 nek globalni problem, ki prežema vse naše življenje. Samospoštovanje in samozavedanje lahko torej delujeta varovalno v smeri zniževanja tesnobe in potrtosti 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 med otrokovim temperamentom in značilnostmi 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 šolanja, 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 **delikventnost** spada 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.

SPREMEMBA PARADIGME: UČENEC Z UČNIMI TEŽAVAMI KOT SOUSTVARJALEC UČINKOVITE POMOČI

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 udeležnosti (Hoffmann 1994). To so elementi postmoderne: spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca, odkrivanje učenčevih sposobnosti skupaj z njim in to najprej njegove močne strani, ozaveščanje o udeležnosti in deležu učitelja oziroma strokovnjaka v soustvarjenem procesu učenja.

Učitelji in starši lastno definicijo učne težave prepogosto jemljejo kot samoumevno in edino in učencu pustijo le eno možnost – da ga sprejme in sebe okrivi, da še vedno ne razume. Pri tem ne gre le zato, 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 mora biti, da sme "ne razumeti, potem, skupaj raziščemo, kaj to zares zanj in za ns pomeni, in šele potem iščemo skupno, soustvarjeno pot, za katero smo učitelji v enaki meri soodgovorni kot je učenec. A oboji se **so-delovanja, so-ustvarjanja in so-odgovornosti šele učimo.**

Etika udeležnosti 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: to sta **etika udeležnosti** (Lynn Hoffman, 1994) in koncept **perspektive moči** Denisa Saleebeya (1997).

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. Citiram: "... kot nova osrednja vrednota socialne misli in akcije se pojavlja etika udeležnosti in ne več iskanje "vzroka" ali "resnice" (Hoffman, 1994 :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, so razlaganje. 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.

Koncept si sposojamo iz socialnega dela, 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 še (ibid., 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).

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 v procesu pomoči mora pridobiti nove kompetence za prepoznavanje in ravnanje s težavo. Formulacije o težavah učencev so zapisane iz zornega kota odraslega strokovnjaka, zato jih v procesu pomoči moramo 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.

Edinstveni delovni projekt pomoči in sodelovanja: nove besede

Da bi omogočili in podprli paradigmatški premik potrebujemo uporabno operacionalizacijo spremembe paradigme ravnanja. V izredno zanimivem članku avtorjev Bass, Dosser in Powell (2001) beremo: *Besede imajo moč: spremenimo besede pomoči, da bi podprli sistem skrbi*. In v nadaljevanju govorijo o novih besedah, s katerimi naj strokovnjaki in uporabniki nadomestijo tiste stare, negativne besede, ki omejujejo in izključujejo. Nove besede so pozitivne besede, **besede, ki opogumljajo, dodajajo moč**.

Prav na področju učne neuspešnosti imajo preveč teže besede *diagnoza, tretman*, ali *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, dodajanje moči, so začeli nadomeščati stare besede kot so motnja, deficit, problem."

V Sloveniji je socialno delo najprej razumelo pomen premika. Široko se uporablja Lussijev (1992) koncept instrumentalne definicije problema, ki zajema tako usmerjenost k rešitvi kot udeležенost pri soustvarjanju rešitev. **Koncept delovnega odnosa v socialnem delu (Čačinovič Vogrinčič, 2002) ponuja uporabno podporo ravnanju v projektih pomoči, katerih bistvo je odkrivanje in soustvarjanje rešitev z udeležbo vseh, ki v projektih pomoči sodelujejo.**

"Nove besede" (Bass, Dosser in Powell, 2001) in "opis korakov" omogočajo in podpirajo paradigmatški premik v edinstvenih individualnih projektih pomoči. "Nove besede" so 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**.

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, ne terapija ne zdravljenje – spreminjaje 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 lahko pridružijo vsi udeleženi, ki jih sicer tretman, terapija, izključujeta: bratje, sestre, sošolci, starša, stari starši, skupina za samopomoč, športno društvo itd.

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 zaključijo, 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 feed-back o procesu pomoči in sodelovanja, v katerem so udeleženi vsi. Otrok, družina strokovnjaki.

Koncept edinstvenega delovnega projekta pomoči zahteva obrazložitev in umestitev med doslej že uporabljene koncepte kot so npr. individualizirani oziroma individualni program, ki se nanaša na način definiranja učne snovi, metodike, didaktike učenja in poučevanja. Edinstven delovni projekt pomoči pa umesti individualizirani oziroma individualni program v kompleksni splet pogojev, ki jih je treba zagotoviti in nalog, ki jih je treba opraviti zato, da bodo individualni/individualizirani programi uspešni.

TRADICIONALNI IN SODOBNI PRISTOPI K OBVLADOVANJU UČNE NEUSPEŠNOSTI

Ponavljanje razreda razširjen 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 preko 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". Težnje vzgojno-izobraževalne politike in zakonodaje po povečevanju 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, anekdote, klinične izkušnje in folklor (prevladujoča prepričanja v

družbi), prevladujejo in zasenčijo empirične raziskave. Jimerson (2001) v zvezi z podpiranjem informiranega odločanja poudarja vlogo šolskih psihologov pri diseminaciji 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 meta-analize omogočajo pridobivanje pomembnih informacij o izidih ponavljanja. V zvezi s ponavljanjem so bile narejene tri pomembnejše meta-analize, ki so vključevale informacije študij o ponavljanju, objavljenih med leti 1925 do 1999. Prvo obsežnejšo meta-analizo sta izvedla Holmes in Matthes (1984). Eksplorirala sta učinke ponavljanja na učence na razredni in predmetni stopnji in pri tem upoštevala tako učne dosežke kot tudi socialno-emocionalne izzive ponavljanja. Meta-analiza je vključevala 44 študij, ki so bile objavljene med leti 1929 in 1981 (4208 ponavljalcev in 6924 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 meta-analizo študij učinkovitosti ponavljanja je izvedel Jimerson (2001). Njegov pregled je vključeval 20 študij, to je 1100 ponavljalcev in 1500 učencev, ki so napredovali. Ključni kriterij za izbiro v meta-analizi Jimersona je bil, da mora študija vključevati razpoznavno primerjalno skupino učencev, ki so napredovali.

Rezultati metaanaliz v splošnem niso pokazali prednosti ponavljanja v primerjavi z napredovanjem ob sicer nizkih dosežkih. V Holmesovi študiji je pokazalo 54 raziskav negativne učinke ponavljanja na učno funkcioniranje v naslednje šolsko leto. Le 9 študij poroča o pozitivnih kratkotrajnih učinkih, vendar pa so ti pozitivni učinki v kasnejših letih izginili. Jimerson poroča, da je od 175 analiz le 9 navedlo pomembne statistične razlike v korist ponavljalcev. 82 študij pa je izkazalo pomembne statistične razlike v korist primerjalne skupine vrstnikov z nizkimi dosežki, ki so napredovali. Med 9 analizami, katerih rezultati so dajali prednost ponavljanja, je 6 odražalo razlike v naslednjem letu (na primer drugo leto VVO). Ti učinki pa se niso ohranili. Rezultati meta-analize skoraj 700 analiz iz raziskovanja v preteklih 75-ih letih kažejo konsistentne negativne učinke ponavljanja na kasnejše šolske dosežke. Jimerson zaključuje, 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 socialno-emocionalnih izidov. Na osnovi meta-analize je zaključil, da kažejo ponavljalci v povprečju 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 ponavljalcev v primerjavi s kontrolno skupino. Le 8 študij je navajalo statistično pomembnost v korist ponavljalcev, 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 ponavljalcev. Rezultati nadalje 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 ponavljalce, učence z nizkimi dosežki, ki so napredovali in kontrolno skupino. Rezultati so pokazali, da obstaja pri ponavljalcih večja verjetnost slabših izobraževalnih in zaposlitvenih izidov v obdobju pozne adolescence. Ponavljalci so dosegali nižji nivo 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 ponavljalcev 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 na 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).

Otroci, ki pa ponavljajo, sicer včasih kažejo neko kratkotrajno korist, vendar pa predstavlja 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 nadalje 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.

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 tekoče okoliščine in posameznikovo razvojno zgodovino. Po transakcijskem modelu odražajo razvojni procesi transakcijo med posameznikom in okoljem, pri čemer drug drugega spreminjata, te transakcije pa na nek stalen, kontinuiran 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 doprinos zgodnjih faktorjev, 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 v teku razvoja, pri čemer vsi ti dejavniki delujejo na tak način, da se verjetnost škodljivega vpliva s časom povečuje. Transakcijska perspektiva torej ne sugerira, da ponavljanje samo po sebi neobhodno vodi direktno in na kavzalen način do neugodnih izidov, temveč nas opominja, da

moramo upoštevati konkretno medsebojno delovanje individualnih in izkustvenih vplivov preko določenega časovnega obdobja. 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, v kolikor je uporabljen kot edini ukrep, ne obravnava multiplih dejavnikov, povezanih s slabimi dosežki in prilagajanjem, ki so pri učencu vplivali na to, da je sploh ponavljal.

Alternativni ukrepi in intervence za preprečevanje ponavljanja in izboljšanje šolske uspešnosti in sodobne usmeritve pomoči

Šole morajo implementirati preverjene strategije, ki bodo učence pripravile do take mere, da bodo že prvič zadostili standardom. V različnih razpravah, povezanih s to tematiko, se strokovnjaki pogosto ukvarjajo s prednostmi in omejitvami "socialnega napredovanja" napram "ponavljanju". Bolj konstruktivne diskusije pa bi se morale osredotočati na specifične izobraževalne strategije, ki olajšujejo izobraževanje otrok, ki so rizični za šolsko neuspešnost.

Značilnosti uspešnih programov za **preprečevanje osipa** (Bartnick in Parkay, 1991) poudarjajo 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 vključujejo specialni izobraževalni razredi za učence s specifičnimi motnjami učenja vse zgoraj navedene značilnosti, pa je bil vpliv zgoraj navedenih značilnosti na preprečevanje osipa, ko se pojavljajo v rednih oddelkih, mnogo večji. Poučevanje učencev v posebnih razredih je bilo manj učinkovito pri ohranjanju učencev v rednem procesu šolanja.

Novejši poudarki na empirično podprtih intervencah bodo morda omogočili pomemben vpogled pri izbiri ustreznih šolskih intervenc (Stoiber & Gutkin, 2000; Kratochwill, Stoiber, & Gutkin, 2000). V sodobni raziskovalni literaturi so se kot obetavne izkazale predvsem naslednje strategije: vključenost staršev v izobraževanje, zgodnje bralne intervence, direktno poučevanje, kognitivna vedenjska modifikacija in sistematična formativna evalvacija. Pomembno je, da upoštevamo široko, celovito zasnovane programe preprečevanja in intervence, ki spodbujajo tako socioemocionalno kot tudi kognitivno kompetentnost, saj vplivajo na učenčevo prilagajanje in šolske dosežke številni raznoliki dejavniki.

Kot primer empirično proučevanih širše zasnovanih programov, ki spodbujajo socialno emocionalno kompetentnost, Jimerson (2001) navaja projekt ACHIEVE and 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 meta-analize poudarjajo, da je nujno načrtovati, implementirati in evalvirati strategije pomoči, ki olajšujejo in spodbujajo šolsko uspešnost. Strokovne delavce in raziskovalce bi morali spodbujati k izvajanju pilotskih raziskav alternativnih intervenc in empiričnem preučevanju različnih pristopov, dokumentiranju pozitivnih dosežkov in omejitev različnih strategij ter širšem posredovanju rezultatov preteklih in tekočih raziskav.

V zadnjih letih so bile izvedene številne raziskave, ki ugotavljajo, da resnična potreba učencev z učnimi težavami v bistvu ni v tem, da najdemo učinkovito pomoč, temveč v iskanju formule za učinkovito poučevanje (Alexandre, Entwisle, & Kabbani, 1999). Sinteza raziskav nudi šolskim psihologom bogato zbirko podatkov, ki jih lahko delijo z drugimi strokovnimi delavci. Čas je že, da se premaknemo od retorike, ki se ukvarja z relativnimi prednostmi in omejitvami ponavljanja nasproti socialnemu napredovanju. 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.

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

Številni pomembni raziskovalci (Adelman, Taylor, 1986) izpostavljajo **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 pogosto interaktivno pogojenih problemov.

Adelman (1997, 1998) na osnovi dolgoletnega preučevanja problemov šolskega učenja in mentalnega zdravja ugotavlja, da ukrep povečanja kapacitet mentalno-higienskih in socialnih služb sam po sebi ne zadostuje za premagovanje ovir k uspešnemu učenju. Čeprav je potrebno 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 strategij in ustvarjanje konteksta, ki podpira in neguje posameznikovo učenje in napredovanje**. Te strategije vključujejo 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.

Sanacore (1997) prav tako poudarja, da je potrebno za uspešno spoprijemanje z raznolikostjo učencev **veliko podpore**. Med pomembne vire opore učiteljem in šolski administraciji, ki eksperimentira z različnimi načini usklajevanja in upoštevanja raznolikosti učnih potreb pri poučevanju prišteva:

- kongruentnost (skladnost, doslednost) kurikulumu;

- spremenjena vloga specialnega učitelja, ki postane sodelavec v timu (tako učitelji kot tudi učenci morajo biti deležni podpore);
- uporaba prostovoljcev in paraprofesionalcev v heterogenem učnem okolju in
- raznovrstnih virov poučevanja (pozitivne posledice možnosti in spoštovanja izbire med široko paleto materialov in tehnoloških pomagal ter upoštevanja posameznikovega tempa dela).

Spodbujanje pozitivne šolske klime zahteva direktno pozornost do mnogih vidikov šolskega življenja (Pasi, 2001):

- poudarjanje pozitivnih vidikov okolja, ki spodbujajo kvalitete, ki jih šola promovira;
- pregledovanje šolskih pravil in urejevalnih postopkov (regulativ, šolske politike); spodbujanje povratnih informacij in medsebojnih odnosov (zagotavljanje časa za spoznavanje posameznika in komunikacijo);
- praznovanje dosežkov (kako razširiti skupino, ki prejema priznanja npr. tudi na otroke, ki najbolj prispevajo k šolski klimi);
- upoštevanje kandidatove pripravljenosti k spodbujanju okolja, ki hkrati nudi izzive in skrbi za posameznika pri zaposlovanju kadrov;
- spodbujanje inovacij;
- spodbujanje sodelovanja učencev;
- razjasnitev katera vedenja so sprejemljiva;
- spodbujanje spoštovanja.

B. Marentič-Požarnik (2002) ugotavlja na osnovi analize "kritičnih točk" sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev, da si sicer krčevito prizadevamo, da bi bila naša šola učinkovita in mednarodno primerljiva v izobrazbenem smislu, pri tem pa spregledamo nujnost celovitejšega upoštevanja raznolikih psihosocialnih potreb in značilnosti učencev ter dognanj o uspešnem učenju in poučevanju. A. Barle (2002) ugotavlja, da Sloveniji ni malo programov, ki bi se ukvarjali s preprečevanjem ali obravnavo učne neuspešnosti, vendar so parcialni in omejeni na posamezne dele sistema. K večji učinkovitosti boja proti šolski neuspešnosti bi lahko prispeval **celovit program**, ki bi moral biti dolgoročno naravnan in vključevati različne subjekte (učence, starše, institucije s področja šolstva, sociale in družine, civilno družbo) in opredeliti aktivnosti in njihove nosilce. Program bi moral vključevati tudi potrebo po stalnem razvojno-raziskovalnem delu na tem področju.

PRIPOROČILA ZA DELO V RAZREDU, OBRAVNAVO (POMOČ) IN SOCIALNO VKLJUČEVANJE

Učenci z učnimi težavami v razredu –priporočila za učitelja

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 razlikujejo običajno samo na enem področju, ki zahteva prilagoditev v njihovem izobraževalnem programu. Pomembno je, da se učitelji in tudi ostali učenci v razredu naučijo sprejemati učence s posebnimi potrebami **kot "tipične"** otroke ter tako tudi ravnati z njimi, na vseh tistih področjih na kjer dejansko so 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 igrske 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 je poskuša zmanjšati ta negativna **stališča** in predsodke, kar mu bo uspelo predvsem tako, da bo dober model učencem, da sem ne bo kazal negativnih stališč, da ne bo nestrpen in nepotrpežljiv z otrokom, ki pri reševanju nalog potrebuje več časa oz. pozornosti. Ukrepati pa bomo moral 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 potrebno ugotoviti njegova šibka in tudi močna področja ter glede na to načrtovati delo z učencem. 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 oz. specialnih treningov in pomoči.

Učenci z učnimi težavami imajo težave pri učenju, vendar se je potrebno zavedati, da se tudi oni učijo. Pri tem samo potrebujejo pomoč. Zato pa je potrebno izdelati načrt individualne pomoči, ki osnova za učiteljevo **poučevanje**. Dobro izdelan načrt individualne pomoči (NIP), ki temelji na posameznikovih močnih področjih ter upošteva njegove težave, vključuje učne cilje za učenca, navodila za delo z učencem ter določa tudi načine preverjanja napredka. NIP je tako orodje, ki pomaga učitelju pri delu z posameznim učencem.

Kategorija učencev z učnimi težavami vključuje zelo širok spekter težav in problemov od specifičnih učnih težav pri branju, pisanju, računanju, motnje pozornosti in hiperaktivnost, težave zaradi drugo-jezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti, zaradi slabše razvitih samoregulacijskih mehanizmov in učne motivacije, čustvenih težav ali socialno-ekonomske oviranosti (Učne težave v OŠ, Koncept dela, 2004). Zato je eden od načinov, kako naj učitelj ravna z široko paleto problemov, ki sodijo v kategorijo učnih težav naslednjih nekaj korakov: opiši, primerjaj, ovrednoti, posvetuj se in ukrepij (Gage, Berliner, 1988, str. 211).

Da bi lahko oblikovali učinkovit program dela z učencem z učnimi težavami, moramo najprej **natančno opazovati** učenca v različnih situacijah in izdelati analizo njegovega vedenja oz. težav (npr. dolžino časa, ko učenec z motnjami poravnosti in

hiperaktivnostjo zdrži pri nalogi, ki mu jo damo, koliko časa zdrži pri stvareh, ki jih sam izbere, kako dolge so naloge, ki jih uspe narediti; s katerimi črkami ima težavo otrok, 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 načrtovanju dela, lahko pa je tudi v veliko pomoč strokovnjakom s katerimi učitelj sodeluje.

Opažanja in zapiske o učencu naj učitelj najprej primerja z ostalimi učenci. Potrebno je namreč ločiti normalen razvojne pojave od motenj in težav, ki zahtevajo ukrepanje (npr. obračanje črk pri začetnem pisanju, majhen obseg pozornosti pri prvošolcih). V primeru, da **oceni**, da vedenje posameznika odstopa od normalnega razvoja otrok v njegovi starostni skupini, pa je potrebno čimprej ukrepati.

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 izdelavo načrta individualne pomoči, kadar je to potrebno. Da lahko učitelj ugotovi, kaj učence zmore ter glede na to načrtuje poučevanje, 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):

Kaj učenec zna? Predznanje je osnova vsega nadaljnjega učenja. Učenec mora povezati novo informacijo z obstoječim znanjem, da si lažje zapomni. Zato je potrebno poznati nivo znanja in spretnosti, ki jih učenec že obvlada.

Kaj učenec lahko naredi? Naloga s pomočjo katere 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).

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.

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.

Kako lahko kot učitelj uporabim te informacije za načrtovanje dela z učencem? Učitelj 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 oz. izniči ta razkorak.

Pri **ukrepanju** oz. pri delu z učenci z učnimi težavami v razredu, je pomembno, da učitelj usklajeno deluje na nivoju 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 potrebno jasno oblikovati razredna pravila, ki naj ji bo malo in naj bodo čim bolj jasna. Pravila je potrebno 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 vljuden 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 potrebno izoblikovati urnik, ga obesiti na vidno mesto ter za manjše učence tudi opremiti z barvami. Učitelj lahko jasno strukturira delo tudi z uporabljanjem določenih znakov, ko morajo učenci začeti delo, pripraviti material, se nehati pogovarjati po končanem skupinskem delu (npr. uporaba zvončka, prižiganje oz. ugašanje luči). Načrtovati je potrebno tudi vmesni čas med nalogami, med predmeti, med odmori, menjavo razredov). Učencem je potrebno pomagati da vzdržujejo red na svojih klopih. Osnovni pogoj za dobro vodenje razreda je torej dobra struktura, brez praznega časa ter učiteljevo neprestano 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 omogoča učencem 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, potem pri pripravi učnih aktivnosti upošteva:

- različne načine za predstavitev vsebin (vizualne, besedne, gibalne strategije),
- različne načine zato, da učenci pripravijo oz. predstavijo vsebine (pisanje, ilustriranje, govor, izdelovanje itd.),
- fleksibilne načine vključevanja, aktivnosti med učenjem (videlo, računalniki, igra vlog itd.).

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, potem morajo za njegovo 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 potrebno 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 (Peklarj 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, 1994)). Pri tej strategiji učenci najprej sami razmislijo o vprašanju, se povežejo s partnerjem, 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 oz. da lahko direktno zapisujejo vanje. Takšni vnaprejšnji organizatoriji (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 potrebno učencu z učnimi težavami na začetku obravnave učne snovi nuditi oporo (scaffolding) in jo počasi, korak za korakom zmanjševati, ko so učenci sami sposobni izvesti določeno nalogo.

Skupaj s poučevanjem učne snovi je potrebno **učence učiti tudi strategij uspešnega učenja** (strategije branja, strategija uspešnega zapisovanja, strategije organiziranja materiala (miselni vzorci, pojmovne mreže, časovni trak, diagrami primerjav, diagrami vzrokov in posledic), strategije za zapomnitev, strategije načrtovanja in priprave dela, strategije za uravnavanje motivacije in čustev). Učne strategije tako omogočijo učencem 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, uspešnem dokončevanju naloge v ustreznem času ter strateškem 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 oz. spretnosti, učenci lahko kratko napišejo kaj vedo o snovi, kaj se želijo naučiti. Sproti lahko preverjajo zanje s postavljanjem kratkih vprašanj, učence prosijo, da 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 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 učitelj (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 takem nivoju, 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 izmenjujejeta vlogi pri razlagi, ponavljanju in spremljanju napredka, se izmenjujeta pri poučevanju – nekdo dela z učenci s posebnimi potrebami, drugi pa z ostalimi učenci v razredu, vzporedno

poučujeta vsak svoje skupine). Povsem neizkoriščeno se je pri nas pokazalo sodelovanje z učiteljem podaljšane bivanja. Učitelj v OPB pozna učenca in skupno delo pri poučevanju in spremljanju napredka bi omogočilo učencem, da kvalitetno 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 k boljšemu poučevanju.

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 veščin 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. Za starše je posebna obravnava njihovega otroka zelo frustrativna in ogrožujoča situacija, zato je pomembno, da vidijo učiteljevo resnično skrb. Učitelj se mora tudi zavedati izrazov, ki jih uporablja, in se izogibati uporabi žargona ali nepoznanih besed pri komunikaciji s starši, da ne bi še povečeval njihove negotovosti. Z vzpostavljanjem resničnega sodelovalnega odnosa s starši učitelj poveča verjetnost napredka in dobrega izida za učenca.

Učinkovite strategije obravnave učencev z učnimi težavami (pomoč)

Swanson (2005) na osnovi številnih raziskav ugotavlja, da se je v letih od 1976 do 1997 število otrok z učnimi težavami v ZDA povečalo skoraj za štirikrat. Kljub tako ogromnemu porastu števila otrok z učnimi težavami, pa je še vedno malo podatkov o nekih splošno veljavnih učinkovitih strategijah obravnave teh otrok. **Skupina otrok z učnimi težavami je namreč tako zelo heterogena, da ni mogoče oblikovati splošno veljavnih priporočil za delo s temi otroki, ampak je potrebno strategije vedno prilagoditi posebnim potrebam otrok.**

Splošne strategije dela z učenci z učnimi težavami

- Učitelj mora biti s svojim vedenjem do otroka z učnimi težavami vsem model, kar se kaže v spoštljivem odnosu do otroka, direktnem nagovoru otroka in poudarjanju osebnosti otroka in šele, če je potrebno, njegovih posebnih potreb.
- Individualizacija in diferenciacija je za otroka z učnimi težavami nujno potrebna, vendar naj ne predstavlja poudarjeno posebnost, saj je potrebno individualizirati zahteve vsem otrokom.
- Otroku je potrebno dati možnost, da se odloči, kdaj potrebuje pomoč.

- Pričakovanja in rutine naj bodo take, da vsem otrokom omogočajo optimalen razvoj potencialov.
- Vnaprej je potrebno imeti pripravljene strategije za premagovanje vedenjskih in učnih težav.
- Razredno okolje naj bo vključujoče za učence in za strokovne delavce, ki prihajajo v razred.
- Razvoj socialnih veščin v razredu terja posebno pozornost.
- Spodbujati je potrebno tudi socialne stike otrok izven razreda.
- Spodbujati je potrebno vrstnike, da pomagajo otroku učnimi težavami.
- Redna komunikacija med šolo in domom ima zelo pomembna vlogo.
- Podpirati in razvijati je potrebno neodvisnost otroka.
- Teme povezane z drugačnostjo in posebnimi potrebami naj bodo del kurikula.
- Permanentno je potrebno razvijati inkluzivno prakso.

Učinkovite strategije poučevanja otrok z učnimi težavami

Otroci z učnimi težavami potrebujejo:

- pedagoško pomoč (prilagojene strategije poučevanja),
- kompenzacijske strategije,
- prilagoditve (gradiv, tempa, preverjanja itd.) in
- samozagovornišvo.

Iz rezultatov raziskav (Swanson, 2005) je razvidno, da morajo otroci z učnimi težavami dobiti **podobne ali enake naloge** kot vrstniki. Učitelji pa morajo v procesu poučevanja zanje uporabiti **večjo količino direktne pomoči** (več vprašanj, razlag opor, pripomočkov itd.). Kot enega od najpomembnejših elementov v procesu poučevanja otrok z učnimi težavami avtorji navajajo **upoštevanje otrokovih znanj in strategij**. Najpogosteje navedene učinkovite strategije so:

- diferenciacija zahtevnosti nalog,
- delitev nalog na dele (razdelitev kompleksne naloge na dele, reševanje problema korak za korakom),
- utrjevanje snovi s ponavljanjem (dnevno preverjanje znanj ter ustrezno ponavljanje),
- postavljanje direktnih vprašanj (o postopku, vsebini), na katera otroci takoj odgovorijo,
- preverjanje ustreznosti zahtevnosti nalog,
- raba tehničnih pripomočkov (računalnik, žepno računalno itd.),
- poučevanje v malih skupinah,
- utrjevanje snovi v malih skupinah (3-5),
- učenje strategij (glasno razmišljanje, opozarjanje na izbiro ustrezne strategije).

Učinkovite oblike dela z učenci z učnimi težavami

Večina otrok z učnimi težavami ni imela individualne pomoči, ampak so jim organizirali različne druge oblike pomoči. Preverjali so vpliv dela v paru ali mali skupini na bralne rezultate in ugotovili, da so učenci dosegli v teh oblikah učenja branja 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. Učitelji bi morali tudi pri nas večkrat organizirati delo v paru. Tudi učenci, ki so bili razdeljeni v male skupine (3-5 otrok) so dosegli boljše rezultate kot vrstniki v tradicionalnih oblikah poučevanja. Izboljšanje rezultatov je bilo pod vplivom: večje količine časa na otroka, večje količine pomoči, več prilagoditev, več interakcij z vrstniki, učenja po modelu itd. (Swanson, 2005).

Pomoč socialno nesprejetim učencem in dejavnosti za izboljšanje medosebnih odnosov v razredu

Socialno nesprejeti (prezrti ali odklonjeni/zavrtnjeni) učenci potrebujejo pomoč pri vključevanju v razredno skupnost. Najbolj potrebujejo pomoč zavrtnjeni učenci, ki predstavljajo rizično skupino za socialno neprilagojenost v odraslosti.

Pomoč socialno nesprejetim učencem je odvisna od tega, kakšni so predpostavljeni vzroki zanj, najbolj učinkovito pa je, če v akcijski načrt vključimo vse udeležence: učenca, ki ima težave, sošolce ter učitelja. Gre za dolgotrajen proces, ki vključuje spreminjanje predstav učenca o samem sebi, predstave skupine 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.

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

J.N. Hughes in Hall (1987, v Hughes, 1989) sta razvila model informacijskega procesiranja za pojasnjevanje socialne kompetentnosti, po katerem so lahko težave v odnosih z vrstniki in posledično socialna nesprejetost posledica neustreznih spretnosti na različnih nivojih socialnega vedenja. Neustrezno vedenje v socialnih situacijah je lahko pogojeno s težavami na treh nivojih:

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

Od tega, na katerem nivoju ima učenec težave, je odvisno, kako načrtovati pomoč zanj. Podobno L. Porter (2000) navaja, da pri učencih, ki kažejo težave na področju

socialnih spretnosti, ne gre nujno za pomanjkanje teh spretnosti. Učenci lahko posedujejo socialne spretnosti, a jih ne uporabljajo zaradi različnih razlogov:

- 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 temeljijo na poučevanju učencev, kako zamenjati neučinkovite in nesprejemljive oblike vedenja z bolj učinkovitimi in prosocialnimi vedenjskimi vzorci in jih lahko v kombinacijami z drugimi tehnikami uporabljamo pri težavah učencev na vseh treh prej naštetih nivojih. 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 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 potrebno 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 D. Ilić in sod. (1995) za učence osnovne in srednje šole z naslovom Učilnica dobre volje (Učionica dobre volje). Program vključuje različne vaje za razvoj spretnosti, ki omogočajo vzpostavljanje sprejemljivih odnosov z vrstniki, kot so npr. kako povedati na sprejemljiv način, da me nekaj moti, kako doseči dogovor, znati se 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 s pomočjo risb, 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.

Na socialno sprejetost učencev v razredu lahko vplivamo tudi posredno in sicer s pomočjo 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 osredotočajo na učno vedenje učencev in temeljijo na razvijanju občutka samoučinkovitosti 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

Za učinkovito pomoč socialno nesprejetim učencem je potrebno spremeniti tudi predstave sošolcev o učencu. 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 ne prestopajo ojačujejo 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, t.j. 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 Bognarja in sod. (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 določenega 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 lahko predstavlja enega izmed pomembnih dejavnikov za izboljšanje socialne sprejetosti učencev (Hughes, Cavell in Willson, 2001). Vendar pa lahko učitelja s tem postavljamo pred zelo zahtevno nalogo, saj so socialno nesprejeti učenci pogosto agresivni in moteči v razredu. Ugodno je, če ima učitelj možnost šolskemu svetovalnemu delavcu izraziti svoja morebitna negativna čustva do teh učencev.

II. CILJI PROJEKTA

Glavni cilj projekta je omogočiti strokovnim delavcem na šolah ustrezno strokovno podporo za implementacijo "Koncepta dela z učenci z učnimi težavami", 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 sledeči:

- Ugotoviti in analizirati pogostost posameznih vrst težav in problemov pri učenju v slovenski osnovni šoli;
- Identificirati 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 in identificirajo 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 presojujejo 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);
- Zbrati in analizirati nekaj študij individualnih primerov različnih oblik težav in motenj učenja;
- 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.
- Identificirati 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 identificiramo v slovenski osnovni šoli?

Kako posamezne skupine strokovnih delavcev na šoli opredeljujejo in identificirajo 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 potrebno 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)?

III. METODOLOGIJA

VZOREC

Vzorec šol

V vzorec je bilo vključenih 100 osnovnih šol, od tega 88 matičnih osnovnih šol in 12 podružničnih osnovnih šol pri 12 izbranih matičnih šolah). Ta vzorec predstavlja 20 % vseh centralnih osnovnih šol (88 od 448 centralnih OŠ) oz. 12% od vseh OŠ v Sloveniji (100 od 814 vseh OŠ). V vzorcu pa smo poleg 100 rednih OŠ imeli še vzorec 40 osnovnih šol s prilagojenim programom.¹ Skupno je torej vzorec štel 140 osnovnih šol.

Vzorec izbranih osnovnih šol smo oblikovali po naslednjih kriterijih:

-regijska zastopanost (12 regij)

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 severno-primorske, po 5% iz obalno kraške in posavske, po 4% iz koroške in kraško notranjske ter 2% iz zasavsko revirske regije.

-stopnja urbanosti (mestno naselje, drugo naselje)

Po podatkih Statističnega letopisa (2000) v mestnih naseljih Slovenije živi 993 049 ljudi, tj. 50,5% vsega njenega prebivalstva (v drugih naseljih pa 972 937 ljudi). Vzorec osnovnih šol kot celota (ne pa sorazmerno po regijah) zrcali to splošno razmerje med »mestnimi« in »drugimi« naselji v RS. Pri izboru šol smo se opirali na seznam 170-ih mestnih naselij v RS v Krajevnem leksikonu Slovenije (1995). Tako je med izbranimi 100-imi osnovnimi šolami 50 iz mestnih, 50 pa iz drugih naselij

-velikost šole glede na število učencev (majhne, srednje in velike)

Šole smo razdelili na majhne (pod 350 učencev), srednje (350–650 učencev) in velike (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. Tako smo v vzorec izbrali 38 majhnih (od tega 12 podružničnih), 38 srednjih in 24 velikih osnovnih šol.

-status (matična/centralna, podružnična šola)

Pri upoštevanju sorazmerne zastopanosti podružničnih šol smo izhajali iz statističnega podatka o deležu učencev, ki se šolajo v podružnični šoli, tj. 9%, ne pa deležu

¹ Razlog je bil v tem, da se z učenci z učnimi težavami v redni osnovni šoli ukvarjajo tudi mobilni specialni pedagogi (nudenje individualne in skupinske pomoči: 0,5 ur tedensko, pri čemer si ta fond ur učenci z učnimi težavami delijo z nadarjenimi učenci). Vprašalnik za strokovne delavce je bil zato namenjen tudi njim. Najpomembnejši vir mobilnih specialnih pedagogov pa predstavljajo osnovne šole s prilagojenim programom, ki zaposlujejo mobilno specialno pedagoško službo za potrebe redne osnovne šole. V šol. l. 2000/01 je bilo 37 takih šol. Dodali smo še 3 redne osnovne šole, ki tudi izvajajo prilagojeni program (od skupaj 17 takih osnovnih šol). Na vseh 40 osnovnih šol, ki izvajajo prilagojeni program in od koder prihajajo mobilni specialni defektologi v redne šole (ure individualne in skupinske pomoči) smo poslali po 3 vprašalnike za strokovne delavce (mobilne defektologe).

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%). Od 100 izbranih šol smo izbrali 12 podružničnih (v vsaki regiji po eno). Vse izbrane podružnične šole sodijo v kategorijo majhnih šol. Preostalih 88 izbranih šol je centralnih (matičnih), od tega 26 majhnih, 38 srednjih in 24 velikih.

-vrsto izobraževalnega programa (osemletka, devetletka)

Upoštevali smo tudi sorazmeren delež šol, ki so uvajale devetletni program. V vzorec 100-ih osnovnih šol smo zato izbrali 31 šol, ki v prvem ali drugem krogu uvajajo devetletni program osnovne šole.

-organiziranost svetovalne službe

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

2. Vzorec strokovnih delavcev

Iz vsake šole v vzorcu so bili v raziskavo vključeni naslednji **strokovni delavci**:

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 SL, MA, TUJ JEZIK, FI, KE),
- razredniki (vsaj dva med skupino predmetnih učiteljev).

Na vsaki podružnični šoli so bili po 4 učitelje razredne stopnje.

VODSTVENI DELAVCI

vodstveni delavci matičnih šol (ravnatelj ali pomočnik ravnatelja),

SVETOVALNI DELAVCI

Na vsaki izbrani šoli je zaposlen vsaj eden svetovalni delavec z vsaj 20 urami tedensko. Po podatkih ministrske službe je bilo stanje takole: 1 SD – 43 šol, 2 SD – 30 šol, 3 SD – 13 šol, 4 SD – 1 šola, 5 SD – 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, da vprašalnike izročijo tistim specialnim pedagogom, ki kot mobilna defektološka služba nudijo pomoč učencem z učnimi težavami v osnovni šoli.

Na poslane vprašalnike je odgovorilo **SKUPAJ 1139 strokovnih delavcev**. V tabeli spodaj je prikazan delež sodelujočih strokovnih delavcev v raziskavi **glede na delovno mesto**:

Tabela 1

Delovno mesto²	N	%
razredni učitelj/ica 1. razreda osemletke	78	5.2
razredna učitelj/ica 2. razreda devetletke	25	1.7
razredna učitelj/ica 3. razreda	97	6.5
učitelj/ica OPB 1.razreda osemletke	54	3.6
učitelj/ica OPB 2. razreda devetletke	20	1.3
učitelj/ica OPB 3. razreda	65	4.4
predmetni učitelj/ica slovenskega jezika	91	6.1
predmetni učitelj/ica matematike	118	7.9
predmetni učitelj/ica tujega jezika	105	7.0
predmetni učitelj/ica fizike	87	5.8
predmetni učitelj/ica kemije	80	5.4
razrednik/razredničarka	290	19.4
svetovalni delavec/ka	148	9.9
mobilni specialni pedagog/inja	93	6.2
ravnatelj/ica	62	4.2
pomočnik/ica ravnatelja/ice	28	1.9
drugo	52	3.5
SKUPAJ	1493	100.0

Vzorec učencev

V raziskavo so bili vključeni tudi **učenci**. Na vsaki šoli je bilo je 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). Tabela v nadaljevanju prikazuje značilnosti vzorca učencev:

Tabela 2

Spol	N	%
ženski	98	35.6
moški	177	64.4
skupaj	275	100.0
Razred		
peti	56	20.2
šesti	69	25.7
sedmi	89	33.1
osmi	55	20.4
skupaj	269	100.0
Število ponavljanj razreda		
enkrat	87	31.5

² Nekateri so zbrali tudi več odgovorov. Tako je npr. učiteljica slovenščine lahko tudi razredničarka.

dvakrat	7	2.5
nikoli	181	65.6
drugo	1	0.4
<i>skupaj</i>	276	100
Napredovanje z negativno oceno		
enkrat	70	25.3
dvakrat	10	3.7
nikoli	196	71.0
<i>skupaj</i>	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 v učnimi težavami. Naslednja tabela prikazuje **izobrazbo in spol** staršev, ki so odgovarjali na vprašalnik:

Tabela 3

Stopnja izobrazbe	N	%	Spol	N	%
osnovna šola ali manj	92	29.4	ženske	214	77.5
poklicna šola	82	30.1	moški	62	22.5
srednja šola in več	98	37.5	<i>skupaj</i>	276	100.0
<i>skupaj</i>	272	100.0			

INSTRUMENTI

Vprašalnik o stanju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli za strokovne delavce

Vprašalnik o stanju dela učenci z učnimi težavami v OŠ je namenjen učiteljem, vodstvenim delavcem, svetovalnim delavcem in mobilnim defektologom, ki se pri svojem delu srečujejo z otroki z učnimi težavami. Velik večina vprašanj je namenjena vsem strokovnim delavcem, nekatera vprašanja pa tudi posameznim kategorijam (vodstvenim delavcem, svetovalnim delavcem oz. 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 vrstnem 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**
7. ***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),
8. **Ocena uspešnosti in učinkovitosti različnih oblik pomoči** (vprašanja 85 – 89),
9. **Ovire in pogoji za uspešno delo z učenci z učnimi težavami** (vprašanja 90 – 99),
10. **Politika šole na področju dela z učenci z učnimi težavami, evalvacija** (vprašanja 100 – 103),
11. **Dodatek** (vprašanja 104 - 107 se nanašajo na doktrino in koncept dela z otroki z učnimi težavami ter primere dobre prakse).

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 poskušajo slediti vsebinski logiki vprašanj, na katera so odgovarjali učitelji in ostali 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 poskušajo slediti vsebinski logiki vprašanj, na katera so odgovarjali učitelji in ostali 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

Sestavljanje instrumentov in zbiranje podatkov

V začetku raziskave smo marca 2001 izpeljali polstrukturirane intervjuje na petih OŠ. Na vsaki šoli smo intervjuvali strokovne delavce na šoli: 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 še dodatno 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 CPZ (Center za promocijo znanja) oblikoval bazo podatkov, izvedel vnos podatkov ter izvedel osnovno statistično obdelavo (frekvenčno analizo podatkov za vsa vprašanja zaprtega tipa in nekatera vprašanja odprtega tipa). Na osnovi te baze podatkov je bila spomladi 2004 izvedena 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 (ocenjevalne lestvice), 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 učencih** smo izvedeli 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 analiza, je bila narejena kvalitativna analiza.

IV. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

1. SPLOŠNI PODATKI

Vprašanja, ki se nanašajo na splošne podatke, so obdelana in prikazana v okviru poglavja »metodologija« (str.40–45).

2. OPREDELITEV UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

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

78% (78% strokovnih delavcev, 38% odgovorov) med učence z učnimi težavami uvršča tiste, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja (ponavljavce, učence z negativnimi ocenami), 76% (76% strokovnih delavcev, 37% odgovorov) jih med učence z učnimi težavami uvršča tiste, ki komaj dosegajo minimalne standarde znanja. ► Enoznačno definiranje minimalnih standardov znanja pa je v praksi velik problem, saj dva učitelja ne definirata enako minimalnih standardov znanja, kar terja točnejše definiranje minimalnih standardov znanja. Manjša skupina strokovnih delavcev (46%, kar predstavlja 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 relativno neuspešnost (slabšo uspešnost glede na potenciale, ob sicer še ustreznem doseganju minimalnih standardov) dobra polovica strokovnih delavcev (54%) ne vključuje v svoje pojmovanje učnih težav.**

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%), sledi *splošno upočasnen intelektualni razvoj* (81%), *hiperaktivno in nemirno vedenje* (63%), *pomanjkanje učnih in delovnih navad* (58%), *čustvene težave* (53%), *slabše razumevanje slovenskega jezika* (51%), *pomanjkljiva motivacija* (45%), *pomanjkljivih spodbud za šolsko delo* (39%), *socialne ogroženosti* (31%) in *pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje* (29%).

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 oz. 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 % oseb, ki niso prepričane oz. 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.

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

Iz rezultatov je razvidna **razlika med mnenji učiteljev razredne in predmetne stopnje**, saj:

- kategoriji »le pri redkih posameznikih« ali »pri manj kot polovici učencev z učnimi težavami« je izbralo 35% razrednih in 20% predmetnih učiteljev,
- kategorijo »pri približno polovici od vseh učencev z učnimi težavami« težavami« je izbralo 55 % razrednih in 63% predmetnih učiteljev,
- kategorijo »pri večini učencev z učnimi težavami« je izbralo 10% razrednih in 17% predmetnih učiteljev.

Ker se težave socialne integracije povečujejo z leti frustracij, ki jih učenci 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 Onghena 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 (ena od SUT), imajo težave v stikih z vrstniki, ker so pogosto telesno (npr. manj spretni pri igranju) in socialno (npr. ne obvladajo popularnih iger, ne gledajo enakih filmov kot vrstniki itd.) manj zreli kot vrstniki in ne zmorejo slediti zahtevam iger, ne obvladajo pravil, ki veljajo v skupinah itd.

Od učiteljeve reakcije na neuspeh učenca je pomembno odvisno, ali se bo moteče vedenje razvilo v motnjo vedenja. Če je učitelj tolerantnejši do »hrupa in nemira«, če 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).

Intelektualne sposobnosti in učenci z učnimi težavami

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 z »ne vem«. **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, v kolikšni meri težijo k presojanju inteligentnosti in nadarjenosti le na osnovi tipično šolskih veščin.

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

Dobra tretjina strokovnih delavcev (36%) je na osnovi lastnih izkušenj mnenja, da je splošna intelektualna sposobnost večine učencev z učnimi težavami raznolika, 25%, da je podpovprečna, 14% sodi, da je znižana, 16% povprečna. 9% učiteljev meni, da o tem težko sodi. **Probleme učnih težav istoveti z manjšo inteligentnostjo (podpovprečna, znižana) velik del (41 %) strokovnih delavcev.**

3. OCENA O DELEŽU UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

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).

Primerjava med ocenami 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%**. Te ocene pa niso v skladu s podatki o dopolnilnem pouku, v katerega je vsako leto vključenih približno 30% učencev.

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 četrtnina 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 oviranost 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 podpore in pomoči staršev idr.

Tabela 4

Ocena deleža	Razredna stopnja (%)	Predmetna stopnja (%)
do 5 %	25	15
6% - 10%	46	42
11% - 20%	25	35
21% - 30%	4	7
nad 30%	0	1
<i>skupaj</i>	100	100

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 opaža upadanje tega problema. Največ strokovnih delavcev meni, da se število učencev z učnimi težavami vidno poveča v 5. razredu (69% strokovnih delavcev) in 7. razredu osemletke (62%), prav tako so se pogostejše odločali za 3. razred (26% strokovnih delavcev). Najmanj pogosto so strokovni delavci navajali povečanje učnih težav v 1. razredu (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 učenčeve 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 v pogledu ocene 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 ($p=0,42$).

4. IDENTIFIKACIJA UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

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 doživelo, 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, 24)

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

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 doživlja pogosto samoiniciativno izraženo željo po pomoči in svetovanju. Rezultati kažejo na potrebo po nadaljnjem preučevanju nakazanih ugotovitev. Eksploirati bi bilo potrebno ovire v komuniciranju in dejavnike, ki zavirajo ali ne omogočajo razvijanje proaktivne naravnosti. Boljše poznavanje teh ovir in načinov spodbujanja proaktivnosti bi izboljšalo možnosti pravočasnega odkrivanja in zavzemanja notranje kontrole nad težavami namesto pasivnega čakanja ali aktiviranja različnih mehanizmov izogibanja in potiskanja neugodnih čustev.

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

Narava težav in odkrivanje

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

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 upočasnjenega intelektualnega razvoja (66%) ali pomanjkljivih učnih in delovnih navad (60%).

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.**

Srednje hitro pa strokovni delavci odkrijejo **težave, ki so posledica pomanjkljivih spodbud za šolsko delo (61%).**

Najpočasneje strokovni delavci odkrijejo **učne težave, ki so posledica socialne (eksistenčne) ogroženosti (57%).** Tako povzročene težave ostajajo najdalj prikrite. Tudi **učne težave povezane s čustvenimi težavami** učitelj težje odkrije (51%), sledijo težave, ki so posledica pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja.

Delo v razredu najbolj otežuje hiperaktivnost. (Vpr. 26)

Razredni učitelji, učitelji OPB, predmetni učitelji, svetovalni delavci in vodilno osebje se med seboj ne razlikujejo statistično pomembno v tem, kako hitro lahko odkrijejo posamezne skupine učencev z učnimi težavami in katera skupina učnih težav najbolj otežuje delo v razredu.

Načini odkrivanja učencev z učnimi težavami

45% strokovnih delavcev pogosto odkriva učence z učnimi težavami sistematično z načrtovanimi postopki, organizirano v okviru šole, 19% pa se sistematičnih pristopov ne poslužuje nikoli. 44% pa pogosto uporablja pri odkrivanju spontan, nenačrten in nesistematičen pristop in težave ugotavlja sproti v okviru lastnega dela. 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.

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

► Zanimivo bi bilo ugotoviti, ali izhaja 38% zadovoljnih 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 strokovni delavci sta najpogostejša dva: skoraj polovica (49%) strokovnih delavcev navaja, da pri odkrivanju pogrešajo **več strokovne podpore zunanjih institucij** (svetovanje, publiciranje ustreznih gradiv in pripomočkov ipd.) in prav tako skoraj polovica (47%) jih navaja, da s stanjem na področju odkrivanja niso zadovoljni oziroma so delno zadovoljni zato, ker so za odkrivanje učencev z učnimi težavami **premalo strokovno usposobljeni**. Med pogoste razloge za nezadovoljstvo spada tudi premalo načrten in sistematičen pristop k odkrivanju na ravni šole (39%) in pomanjkanje strokovne podpore na šoli v obliki izmenjave mnenj in izkušenj s kolegi in vodstvom (33%). Kot razlog nezadovoljstva najredkeje omenjajo težave z nabavo ustrezne strokovne literature ali pripomočkov za odkrivanje učencev z učnimi težavami (6%) ter premalo strokoven pristop k temu problemu na ravni same šole (10%).

Iz odgovorov je tako sklepati, 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 zunanjih strokovnih ustanov oziroma strokovne doktrine (diseminacija informacij, publiciranje, izdelava strokovnih pripomočkov za odkrivanje ipd.).

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.

5. MREŽA IN INDIVIDUALNI PROJEKT POMOČI (NOSILCI, KOORDINACIJA, SODELOVANJE)

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 ali celo nasprotujejo.

IZVAJALCI POMOČI

Izvajalci pomoči po poročanju strokovnih delavcev

Strokovne delavce smo povprašali, kdo na šoli nudi pomoč učencem z učnimi težavami (vpr. 32: Kdo na vaši šoli neposredno nudi pomoč učencem z učnimi težavami?). V povprečju je odgovorilo 90% vseh anketiranih strokovnih delavcev.

Tabela 5

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 podaljšane bivanja	12	51	25	12
sošolci	3	47	47	3
učitelj, ki učenca poučuje sporni predmet	44	46	9	1
razrednik	25	41	30	4
vojak na civilnem služenju	2	5	14	79
mobilni specialni pedagog	27	31	16	26

Iz rezultatov je razvidno, da učencu z učnimi težavami (UUT) 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 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 sošolcev so razlike pomembne ($p=0,02$): vodstveni delavci v primerjavi z ostalimi strokovnimi delavci pomembno pogosteje zaznavajo sošolce kot tiste, ki nudijo pomoč UUT.

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 nudenja 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 timskega 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 pogostejše v stiku, ker mobilni specialni pedagogi v večji meri nudijo pomoč učencem na razredni kot pa učencem na predmetni stopnji (odgovori na vpr. 45–48). Tudi drugi rezultati (odgovori na vpr. 33) potrjujejo, *da z mobilno specialno pedagoško službo (in tudi šolsko svetovalno službo) pomembno manj sodelujejo prav predmetni učitelji in učitelji PB* ($p=0,00$). Izpostaviti velja še vprašanje glede podaljšanega bivanja: iz rezultatov lahko sklepamo, da se **pomoč mobilnega specialnega pedagoga izvaja pretežno v času pouka, ne pa tudi v času PB**.

Preveriti smo želeli, koliko se šole poslužujejo še drugih možnih organiziranih oblik nudenja pomoči UUT. **Med drugimi možnostmi najbolj izstopa zaposlitev oseb za nudenje pomoči UUT preko javnih del**: »skoraj vedno« ali »pogosto« to možnost našteva kar dobra tretjina (37%) vseh vprašanih strokovnih delavcev. Ker je delež razmeroma visok, bi bilo pomembno dodatno preveriti organizacijo in kvaliteto izvajanja te oblike pomoči UUT. ► Presenetljivi so **nizki rezultati vključevanja prostovoljcev** v razne oblike neposrednega nudenja pomoči UUT, saj je to možnost označila le dobra desetina (13%) vseh vprašanih strokovnih delavcev. ► Vredni premisleka o razlogih so prav tako **izjemno nizki rezultati glede nudenja pomoči učencev iz višjih razredov** (8%). ► In nenazadnje se lahko vprašamo glede **možnosti vključevanja upokoјencev**, upokoјenih učiteljev in učiteljic, svetovalnih delavcev, tudi staršev v projekte nudenja pomoči učencem z učnimi težavami.

Izvajalci pomoči po poročanju samih učencev in njihovih staršev

In kako so na vprašanje, kdo pomaga ali je že pomagal njihovemu otroku z UT, odgovorili starši (vpr. 16: Kdo vašemu otroku nudi oziroma mu je že nudil pomoč pri učnih težavah?) in kako sami učenci (vpr. 17: Kdo ti je do zdaj že nudil pomoč pri učnih težavah?). V vzorcu anketiranih učenek in učencev z UT ($N=277$, 5.–8.r.) je 64% dečkov in 36% deklíc. V vzorcu anketiranih staršev pa je 78% mam (skrbnic) in 22% očetov (skrbnikov). Na vprašanje nista odgovorila samo dva učenca in samo štirje starši. Odgovarjali so tako, da so lahko izbrali več odgovorov.

Tabela 5

POMOČ NUDIJO	STARŠI %	UČENCI %	UČENCI SPOL
starši oziroma skrbniki	79	83	65%M
učitelj pri dopolnilnem pouku	78	59	67%M
šolska svetovalna služba	44	28	69%M
razrednik	40	32	60%M
brat, sestra	39	34	70%M
sošolci	36	38	56%M
inštruktor	22	23	64%M
drugi sorodniki	16	16	57%M
prijatelji	12	19	55%Ž
prostovoljec	12	8	57%M
učitelj v OPB	8	5	69%M
učenci iz višjih razredov	6	6	56%M
mobilni specialni pedagog	4	2	83%M

Tako po oceni otrok kot njihovih staršev učencem največkrat nudijo pomoč **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 četrтина 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 pedagoga. ► Glede ocene o pomoči mobilnega specialnega pedagoga s strani učencev in staršev velja izpostaviti, da je zelo verjetno, da jim je ta izraz neznan oziroma ga ne povezujejo z osebo, ki jim sicer tudi nudi pomoč. Po pripovedovanju samih mobilnih specialnih pedagogov jih učenci običajno imenujejo in kličejo preprosto »učitelj«.

Če si ogledamo rezultate **po spolu**, lahko ugotovimo, da so vse vrste strokovnjakov (učitelje, svetovalne delavce idr.), ki so učencem že pomagali, v večjem deležu navajali učenci v primerjavi z učenkami, kar pa je bolj kot ne v skladu z večjim deležem dečkov od deklic v vzorcu anketiranih učencev učnih težav: delež dečkov je približno dvakrat večji od deleža deklic. Izjemo predstavlja **pomoč s strani prijateljev**: *dečki v primerjavi z deklicami jih navajajo v več kot dvakrat nižjem deležu (13 % dečkov, 30% deklic)*. Ti rezultati potrjujejo rezultate drugih podobnih raziskav, da **dečki manj iščejo pomoč pri sošolcih in prijateljih kot pa deklice**. ► Od tod ponovno predlagamo dodatni premislek o možnih oblikah organiziranosti pomoči s strani učencev iz višjih razredov, še posebej za dečke. Razliko med spoloma je prav pri kategoriji »prijatelji« in »sošolci« najti še pri odgovorih na vprašanje, koga najlažje zaprosijo za pomoč (vpr. 16). Podobno v *dvakrat nižjem deležu kot deklice dečki zaprosijo za pomoč prijatelja (dečki 12%, deklice 26%), razlika glede sošolcev je nekaj manjša: dečki 28%, deklice 39%*. V oči bije še razlika med spoloma pri kategoriji »učitelj, pri katerem imam težave«: dečki: 26%, deklice 46%. Iz rezultatov sledi, da naj bo **učitelj pri dečkih za njihove težave pri učenju občutljivejši, ker se zaradi njih učenec sam manj obrača nanj, še bolj kot deklice je v komunikaciji, samozagovorništvu itn. potrebno podpreti prav dečke**. Tu imamo najverjetneje opraviiti s stereotipom, ki utrjujejo podobo močne, pretežno racionalne, nezmotljive itn. »moške narave« na eni strani ter slabotnejšo, pretežno emocionalno, intuitivno,

pomanjkljivo itn. »žensko naravo« oziroma z različnim odnosom do občutkov nemoči in ravnanjem z njimi, ki jih ugotavljajo mnoge poglobljene psihološke (psihoanalitične) študije. ► Oboje nakazuje potrebo po poglobljenem nadaljevanju raziskovanja razlik med deklicami in dečki na področju učnih težav.

INDIVIDUALNI PROJEKT POMOČI (IPP)

Operacionalizacija dela z učenci z učnimi težavami – IPP za posameznega učenca z učnimi težavami

Zanimalo nas je, ali se na šolah za učence z učnimi težavami vodijo individualni projekti pomoči (vpr. 42: Ali na vaši šoli za vsakega učenca z učnimi težavami vodite »individualni projekt pomoči«? /individualni projekt pomoči naj bi vključeval zapisan načrt pomoči z jasno opredeljenimi cilji, spremljanje in evalvacijo/). Na vprašanje je odgovorilo 82% vseh anketiranih strokovnih delavcev. 53% jih je odgovorilo, da ne vodijo IPP, 24% samo delno in samo 23% jih vodi IPP z vsemi elementi (načrt, spremljanje, evalvacija). Podatki več kot zgovorno kažejo, da profesionalno delo šole na področju dela z učenci z učnimi težavami šepa. Namreč za **dobro tri četrtine osnovnih šol lahko rečemo, da ne vodi ali pa samo delno vodi IPP za učence z učnimi težavami**. IPP ni predpisana oblika dela s strani ministrstva oziroma zakonskih in podzakonskih določil, očitno pa je, da je **v tem delu obstoječa strokovna doktrina premalo izdelana in hkrati za šole premalo zavezujoča**.

Koordiniranje pomoči učencem z učnimi težavami

Nadalje nas je zanimalo, kdo koordinira mrežo pomoči za učenca z učnimi težavami (vpr. 44: Kdo na vaši šoli koordinira mrežo pomoči učencem z učnimi težavami?). V povprečju je na vprašanje odgovorilo 85% vseh anketiranih.

Tabela 6

KOORDINATOR POMOČI	skoraj vedno %	pogosto %	redko %	nikoli %
šolska svetovalna služba	66	26	7	1
razrednik	33	43	21	3
učitelj predmeta, pri katerem ima uč. težave	28	37	30	5
mobilni specialni pedagog	23	28	19	30

Podatki kažejo, da najpogosteje (skoraj vedno in pogosto) pomoč koordinirajo **svetovalni delavci** (92%). Sledita jim **razrednik** (76%) učitelj predmeta, pri katerem ima učenec težave (65%). Samo polovica anketiranih (51%) v tej vlogi vidi mobilnega specialnega pedagoga. Še veliko redkeje pa v tej vlogi vidijo ravnatelja (17%) ali njegovega pomočnika (14%), še najredkeje pa starše učencev z učnimi težavami (9%).

Med skupinami strokovnih delavcev so v oceni glede coordinatorja pomoči statistično pomembne razlike: da mrežo pomoči učencu z učnimi težavami koordinira učitelj

učnega 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 kažejo morebiti na pomanjkanje medsebojnega poznavanja dela in 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 individualne projekte pomoči. Ali pa jih celo v tej vlogi tudi manj pričakujejo, ker se z njo najbolj identificirajo sami?

Sodelovanje v projektu pomoči

Strokovne delavce smo povprašali, s kom vse sodelujejo v projektu pomoči učencu z učnimi težavami (vpr. 33: S kom vi sodelujete v okviru pomoči učencem z učnimi težavami?). Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 80% anketiranih. **Najpogosteje (skupaj »skoraj vedno« in »pogosto«) se sodeluje z razrednikom (96%), sledi sodelovanje s šolskimi svetovalnimi delavci (90%), učenčevimi starši (88%) in pa učitelji PB ter 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%), učenčevo oddelčno skupnostjo (50%) in ravnateljem (41%).** Še manj pogosto pa je sodelovanje z ravnateljevim pomočnikom (25%) in s strokovnjaki iz zunanjih ustanov (24%). Zelo redko je tudi sodelovanje z vzgojiteljico v vrtcu, ki ga je obiskoval učenec z učnimi težavami (11%). Najredkeje pa anketirani strokovni delavci sodelujejo z Zavodom RS za šolstvo (3%) in Ministrstvom RS 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 ($p=0,03$).

Zaskrbljujoči utegnejo biti rezultati glede sodelovanja učiteljev PB: zdi se, da bi njihova vloga učitelja v PB lahko bila strokovno in navsezadnje tudi statusno precej omejena. Pri tem se sprašujemo, kaj je prinesla kurikularna prenova podaljšanega bivanja v osnovni šoli. ► Predlagamo, da se s tega posebnega vidika pregleda prenovljeni *Koncept podaljšanega bivanja v devetletki* (1999) oziroma strokovno preveri njegovo uresničevanje v praksi.

Zaključki

Niti četrtna anketiranih ne poroča, da bi na njihovi šoli vodili individualni projekt pomoči učenca z učnimi težavami, ki naj bi vključeval zapisan načrt pomoči z jasno opredeljenimi cilji, spremljanjem in evalvacijo.

Mrežo pomoči oziroma IPP najpogosteje koordinirajo svetovalni delavci, ki jim je ta vloga dodeljena v njihovem osrednjem kurikularnem konceptualnem dokumentu (*Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli*, 1999, str.17). V razmeroma visokem deležu odgovorov se v tej vlogi pojavljata tudi razrednik (tri četrtine 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.

Predlogi

- ▶ konceptualizirati in operacionalizirati je potrebno individualni projekt pomoči 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 in v nadaljevanju okrepiti sodelovanje predmetnih učiteljev s šolsko svetovalno službo in mobilno specialno pedagoško službo;
- ▶ dodatno preveriti strokovno vlogo in pedagoški status učiteljev PB na šoli ter podpreti večje sodelovanje tudi učiteljev PB s šolsko svetovalno službo, mobilno specialno pedagoško službo, vodstvom šole in zunanjimi strokovnimi ustanovami.

STARŠI V MREŽI POMOČI

Učenci o pripravljenosti in moči staršev, da jim pomagajo

Učence smo povprašali, kako pogosto (vedno, pogosto, včasih, nikoli) so jim starši pripravljeni pomagati (vpr.13: Ali so ti starši pripravljeni pomagati?). Na vprašanje je odgovorila večina učencev (98%). **80% jih meni, da so jim starši pripravljeni pomagati vedno**, 9% pogosto in 11% včasih. Samo eden med njimi je odgovoril, da mu starši nikoli niso pripravljeni pomagati.

Odgovori učencev se glede na spol in ponavljanje ne razlikujejo statistično pomembno.

Učence smo povprašali še o tem, ali jim starši tudi znajo/zmorejo pomagati (vpr.14: Ali ti starši tudi znajo pomagati?). Tudi na to vprašanje je odgovorila večina anketiranih učencev (99%). Da jim znajo pomagati »vedno«, meni 36% učencev, »pogosto« 30%, »včasih« 32% in »nikoli« 3% učencev. Potemtakem jih kar **dobra**

tretjina (35%) učencev z učnimi težavami meni, da jim starši znajo pomagati samo včasih oziroma jim nikoli ne znajo pomagati.

Starši o sebi glede nudenja pomoči svojemu otroku pri učenju

Anketirali smo starše učencev z učnimi težavami s predmetne stopnje. N=277, od tega 78% žensk in 22% moških. Zanimalo nas je, kako pogosto lahko svojemu otroku pri učnih težavah starši pomagajo sami (vpr. 13: Ali mu pri učnih težavah lahko pomagate sami?). 21% staršev meni, da otrokom pri učnih težavah lahko »vedno« pomagajo sami, 32% jih meni, da otrokom lahko »pogosto« pomagajo sami, kar 45% jih meni, da jim lahko pomagajo samo »včasih« in 2%, da otroku »nikoli« ne morejo pomagati sami. Potemtakem **približno polovica staršev meni, da otrokom vedno ali pogosto lahko pomaga sama, približno polovica pa jih meni, da jim lahko pomaga samo včasih oziroma nikoli.**

Razlike med starši glede na stopnjo izobrazbe so statistično pomembne ($p=0,0$): starši s srednjo šolo in več pomembno pogosteje kot starši z nižjo izobrazbo (poklicno šolo ter OŠ in manj) otrokom lahko pomagajo sami.

In nadalje 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 (vpr. 14: Pri katerih težavah starši lahko pomagate sami, pri katerih pa je potrebna učiteljeva pomoč in pri katerih pomoč posebnega strokovnjaka, npr. psihologa, specialnega pedagoga, socialnega delavca, zdravnika ipd.). Na to vprašanje je v povprečju odgovorila le slaba polovica staršev (46%) – v največjem deležu so se odzvali na učne težave zaradi počasnejšega dojetanja in slabšega logičnega razmišljanja (65%), v najmanjšem pa na učne težave zaradi kronične bolezni (27%).

Tabela 7

VRSTA UČNE TEŽAVE	SAMI STARŠI %	UČITELJ %	POSEBNI STROKOVNJAK %
pomanjkljive učne in delovne navade	68	21	11
posebne težave pri branju	55	29	16
neveztrajnost pri šolskem delu oziroma 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, vdanosti v usodo	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 dojetanje 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 kontrolk	21	61	18
prevelika trema pri spraševanju	20	70	10

Sami starši, kot kaže celota podatkov, najpogosteje navajajo sami sebe. Najpogosteje, dobri dve tretjini staršev, se navajajo pri težavah učenja zaradi pomanjkljivih učnih in delovnih navad; dobra polovica se jih navaja pri učnih težavah zaradi posebnih težav pri branju, nevtrajnosti pri šolskem delu oziroma delu za šolo, posebnih težav pri pisanju in prevladujočih občutkov nemoči, potrnosti, vdanosti v usodo; slaba polovica pri težavah zaradi hitre utrudljivosti, počasnejšega prilagajanja spremembam in izrazitega strahu pred neuspehom. Sebe navajajo pogosteje kot pa učitelja ali posebnega strokovnjaka še pri naslednjih težavah: zaradi nemirnega, motečega vedenja, kratkotrajne pozornosti in izrazitega odpora do šolskega dela. Učitelji pa so kot pomočniki najpogosteje navedeni pri naslednjih težavah: prevelika trema pri spraševanju (70%) in pisanju kontrolnih nalog (61%), slabše razumevanje slovenskega jezika (53%), posebne težave pri računanju (51%) ter počasnejše dojetanje in slabše logično razmišljanje (44%). Pri vseh teh težavah na drugem mestu navajajo sebe. Posebni strokovnjak je nasploh najmanj pogosto navajan, izstopa pri težavah zaradi kroničnih bolezni (50%). Pogosteje ga starši vidijo še pri reševanju težav zaradi potrnosti, občutkov nemoči (34%) in pa hitre utrudljivosti (33%), kjer sicer najpogosteje navajajo sebe. Pri vseh teh kategorijah težav, kjer starši pogosteje vidijo posebnega strokovnjaka, v najnižjem deležu vidijo učitelja.

Če pogledamo odgovore še po skupinah staršev glede na stopnjo izobrazbe, ugotovimo naslednje: pri učnih težavah zaradi pomanjkljivih učnih in delovnih navad, počasnejšega dojetanja 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 pa srednješolsko izobrazbo. Pri preveliki tremi (bodisi pri spraševanju ali pri kontrolki) je učitelj v vseh treh podskupinah staršev pogosteje navajan, vendar v večji meri pri starših z najnižjo in starših z najvišjo izobrazbo, starši s poklicno izobrazbo pogosteje od ostalih dveh skupin staršev navajajo sebe tudi v primeru težav s tremo. Omenimo še izrazitejšo usklajenost oziroma podobnost v odgovorih vseh treh podskupin staršev glede pomoči pri učnih težavah zaradi prevladujočih občutkov nemoči, potrnosti, »vdanosti v usodo« in pa zaradi nemirnega, motečega vedenja, neupoštevanja pravil in dogovorov.

In končno nas je zanimalo še, kaj bi starši sami potrebovali, da bi se čutili bolje usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku pri težavah učenja (vpr. 30: Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili bolje usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku s težavami pri učenju?). Na vprašanje je odgovorilo 91% vseh anketiranih staršev. Izbrali so lahko več odgovorov.

Tabela 8

ČESA VEČ BI POTREBOVALI STARŠI	%
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 najbolj izstopa. Ostali odgovori 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 slabo tretjino staršev meni, da bi potrebovala 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 in načinih pomoči. Manj potrebujejo možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi (20%). Morda bi lahko rekli še, da izstopata tudi zadnja dva odgovora: nasploh si ne želijo več literature o posameznih vrstah težav in tudi večje razpoložljivosti šolske svetovalne službe ne. Tak rezultat lahko pomeni dvojje: imajo dovolj literature in tudi šolska svetovalna služba je dovolj na razpolago, lahko pa od teh dveh virov ne pričakujejo koristi zase (boljšo opremljenost za pomoč svojemu otroku pri učnih težavah) in ju zato ocenjujejo tako nizko.

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 starši s srednjo šolo in več (kar 59%). 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%).

Starši o mreži pomoči in sodelovanju s šolo

Starše smo povprašali, s kom se posvetujejo, kadar ima otrok težave pri učenju (vpr.15: S kom se vi posvetujete v zvezi z učnimi težavami, ki jih ima vaš otrok?). 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. glede razrednika se je opredelilo največ staršev (89%), glede učitelja, pri katerem ima otrok težave, že nekaj manj (75%), glede šolske svetovalne službe še manj (63%) in glede otrokovega zdravnika in vseh ostalih možnosti pa samo še dobra polovica (52%). Očitno je, da starši niso odgovarjali tako, da bi se opredeljevali pri vsaki možnosti.) **Najpogostejše (»vedno« in »pogosto«) se starši posvetujejo z razrednikom (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 pogostejše 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 pogostejše 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.

Starše smo povprašali, kako so zadovoljni z različnimi strokovnjaki, s katerimi prihajajo v stik zaradi pomoči otroku pri učnih težavah (vpr. 20: Kako ste zadovoljni s sodelovanjem, ko prihajate po nasvet ali pomoč k različnim strokovnjakom?). 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. **Daleč najbolj so starši zadovoljni z razrednikom: kar 78% je zelo zadovoljnih, 19% srednje zadovoljnih, samo 2% staršev ni zadovoljnih 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 šolska svetovalna služba: 39% je zelo zadovoljnih, 18% srednje zadovoljnih, 7% nezadovoljnih, 36% pa s šolsko svetovalno službo nima izkušenj. Z vsemi ostalimi 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% nezadovoljnih, 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.

In končno nas je zanimalo še mnenje staršev o tem, ali jih šola z delom za šolo doma preveč obremenjuje, oziroma od staršev v zvezi s šolskim delom preveč pričakuje (vpr. 27: Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje?). Na vprašanje je odgovorilo 97% vseh anketiranih staršev. **71% jih meni, da šola od staršev preveč pričakuje** (30% jih je odgovorilo, da preveč pričakuje na splošno in 41% v primeru težav pri učenju), samo 19% jih meni, da šola od staršev ne pričakuje preveč, 10% anketiranih staršev pa se ni moglo odločiti, le-ti so odgovorili z »ne vem«.

Med skupinami staršev glede na stopnjo izobrazbe ni statistično pomembnih razlik.

Strokovni delavci na šoli o sodelovanju s starši

Sodelovanje staršev v projektu pomoči je nadvse pomembno. Zanimalo nas je, kako so strokovni delavci zadovoljni s sodelovanjem s starši (vpr. 34: Kako uspešno je po vaših izkušnjah sodelovanje šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami?). Zaposlili smo jih, da sodelovanje ocenijo s »šolsko« oceno (odlično, prav dobro, dobro, zadostno, nezadostno). 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«, samo 1% anketiranih strokovnih delavcev z »nezadostno« in 13% z oceno »zadostno«. Lahko bi povzeli, da je **s sodelovanjem s starši zelo zadovoljna le slaba tretjina (32%) strokovnih delavcev.**

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.

Povprašali smo jih še, **pri katerih vrstah učnih težav vidijo starše kot ključne udeležence v projektu pomoči** (vpr. 35: Pri katerih skupinah učencev je za učinkovito pomoč po vašem mnenju sodelovanje staršev ključnega pomena?). 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.

Zanimalo nas je, ali se po izkušnjah anketiranih **uspešnost sodelovanja šole s starši glede na vrsto učnih težav** kaj razlikuje (vpr. 36: Pri katerih skupinah učencev po vaših izkušnjah oziroma izkušnjah vaše šole najbolj sodelujete s starši?). 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 po izkušnjah šole najbolj sodelujejo s starši pri težavah zaradi pomanjkljivih učnih in delovnih navad (16%), sledi sodelovanje s starši pri težavah zaradi specifičnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja (13%), splošno upočasnenega 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.

In končno nas je zanimalo še, **kako strokovni delavec ukrepa, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo** (vpr. 37: Kako ukrepate v primerih, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo?). V primeru, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo, se strokovni delavci najpogosteje **osredotočijo na neposredno delo z učencem (91%)**, se posvetujejo s kolegom, šolsko svetovalno službo in drugimi na šoli (89%), samo slaba polovica (48%) jih 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

Učenci poročajo o visoki pripravljenosti staršev za nudenje pomoči pri učnih težavah. Prikazali smo že, da so starši po poročanju otrok na prvem mestu, daleč pred učiteljem, pri katerem ima učenec težave, tudi tedaj, ko se jih vpraša, kdo jim dejansko pomaga oziroma jim je že nudil pomoč. Iz prikaza rezultatov v nadaljevanju je razvidno, da je oseba, na katero se učenci najlažje obrnejo in zaprosijo za pomoč, ko imajo težave pri učenju, prav tako **mama** (dobri dve tretjini anketiranih učencev), spet daleč pred učiteljem, pri katerem ima učenec težave (le slaba četrtnina anketiranih učencev).

Drugače pa je, ko gre za vprašanje, ali jim starši tudi znajo in zmorejo pomagati. Kar dobra tretjina učencev z učnimi težavami poroča o tem, da jim starši znajo pomagati samo včasih oziroma nikoli. Starši o sebi tako mislijo še v večjem deležu, namreč kar slaba polovica jih poroča o tem, da svojemu otroku pri učnih težavah lahko pomagajo samo včasih oziroma nikoli. Med njimi je pomembno več staršev z nižjo izobrazbo ali povedano drugače: z rastjo izobrazbe staršev raste tudi njihova moč pomagati otroku pri učnih težavah. In nenazadnje spomnimo še, da je med anketiranimi starši trikrat več mam kot očetov. Tudi to dejstvo pritruje drugim podobnim ugotovitvam te raziskave, iz katerih skupaj lahko sklenemo, da otrokom doma pri delu za šolo v največjem deležu pomagajo mame. In nenazadnje je tudi s tem dejstvom nemara povezan visok delež staršev (slabe tri četrtine), ki meni, da jih šola z delom za šolo preveč obremenjuje oziroma od njih preveč pričakuje: najverjetneje so tega mnenja prej mame kot očetje, namreč mame, ki so z delom za šolo oziroma pomočjo otroku pri delu za šolo tudi bolj obremenjene kot očetje.

Ko učence vprašamo, pri kateri vrsti učnih težav si lahko pomagajo sami, pri kateri pa pričakujejo pomoč učitelja, staršev in/ali posebnega strokovnjaka, kot bo razvidno v nadaljevanju prikaza rezultatov, v glavnem najpogosteje navajajo sebe, kar pomeni, da v splošnem **odgovornost za težave pri učenju pripisujejo sebi in pri premagovanju težav nase tudi najbolj stavijo**. Medtem ko posebnega strokovnjaka nasploh navajajo zelo redko (še v največji meri pri težavah pri matematiki ter počasnejšem dojetanju in slabšem logičnem sklepanju), na učiteljevo pomoč najpogosteje (pogosteje kot na samega sebe) računajo pri težavah pri matematiki, preveliki tremi pri spraševanju ter počasnejšem dojetanju in slabšem logičnem sklepanju, na pomoč staršev pa pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah ter pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Od staršev bolj kot od učiteljev pomoč

pričakujejo še pri težavah zaradi izrazitega strahu pred neuspehom in nevztrajnosti pri delu.

Ko na enak način vprašamo še starše, tudi ti nasploh najpogosteje navajajo sami sebe. **Najpogosteje, kar dve tretjini anketiranih staršev, se navajajo pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah. Tu jih najpogosteje, kot že rečeno, vidijo tudi sami otroci. In, kot bo še prikazano v nadaljevanju, jih kot ključne prav v zvezi z učnimi in delovnimi navadami vidijo tudi učitelji.** Dobra polovica staršev se navaja še pri težavah branja, pisanja, nevztrajnosti, pomanjkljivi volji in interesu za šolsko delo, izrazitem strahu pred neuspehom ter prevladujočih občutkih nemoči in potrtosti. Medtem ko učenci pri težavah branja in pisanja v približno enaki meri kot od staršev pričakujejo pomoč tudi od učitelja, pri težavah nevztrajnosti, pomanjkljive volje in interesa za šolsko delo ter izrazitem strahu pred neuspehom tudi sami učenci v večji meri kot od učitelja pričakujejo pomoč od staršev, glede premagovanja občutkov nemoči, potrtosti pa starše navajajo v približno enaki meri kot sami sebe. **Otroci in njihovi starši so v pričakovanjih glede vloge staršev pri nujenju pomoči potemtakem precej usklajeni.** In dodamo lahko še, kar bo podrobneje razvidno v nadaljevanju, da so **z njihovimi pričakovanji v pogledu prispevka staršev v projektu pomoči učencu z učnimi težavami precej usklajena tudi pričakovanja učiteljev.** Namreč poleg področja učnih in delovnih navad je z besedami učitelja prav področje »čustvenih težav« tisto, na katerem v največji meri pričakujejo pomoč staršev oziroma vidijo njihovo ključno vlogo v projektih pomoči. Pod »čustvene težave« pa z besedami staršev in učencev zagotovo sodijo »izrazit strah pred neuspehom« ter »prevladujoči občutki nemoči in potrtosti«. Tudi v primerjanju drugih vrst težav se izkaže velika mera usklajenosti (pomanjkljive spodbude, pomanjkanje volje in interesa za šolsko delo, pomanjkljiva motivacija, nevztrajnost, hiperaktivno, moteče vedenje itn.). Starši sebe zelo pogosto vidijo še v nujenju pomoči otroku pri težavah branja in pisanja. Na tem področju učnih težav jim strokovni delavci sicer ne pripisujejo ključne vloge (podobno kot tudi otroci ne), vendar pa hkrati področje specifičnih učnih težav navajajo kot drugo najuspešnejše področje sodelovanja šole s starši.

Vendar moramo pri vsem tem izpostaviti, da je sicer res, da učenci od staršev najpogosteje pričakujejo pomoč pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, pri nevztrajnosti, pomanjkljivi volji in izrazitem strahu pred neuspehom, težavah torej, pri katerih sebe kot pomočnike vidijo tudi sami starši in celo učitelji, **vendar** pa je res tudi to, da prav pri teh učnih težavah **učenci** najpogosteje in v najvišjem deležu, potemtakem **najprej in pred vsemi drugimi navajajo sami sebe.** V skupino učnih težav, ko najpogosteje navajajo sami sebe, spadati celo prevelika trema pri pisanju kontrolnih nalog (glede treme pri spraševanju pričakujejo pomoč od učitelja) in pa hitra utrudljivost. Starši glede treme (tako pri spraševanju kot kontrolni nalogi) pričakujejo, da otroku v prvi vrsti pomaga učitelj, glede hitre utrudljivosti pa na prvem mestu navajajo sebe, na drugem posebnega strokovnjaka, zelo nizek delež staršev v zvezi s težavami hitre utrudljivosti navaja učitelja.

Glede na izobrazbo staršev obstajajo pomembne razlike, kakor tudi izrazitejša usklajenosti. V zvezi s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami, težavami pri matematiki in počasnejšim dojemanjem ter slabšim logičnim razmišljanjem pomembno manj navajajo sebe starši z osnovnošolsko in nižjo izobrazbo. Pri preveliki tremi vse podskupine staršev pomoč najpogosteje pričakujejo od učitelja, vendar se

starši s poklicno izobrazbo v primerjavi z drugima dvema skupinama staršev tudi pri teh težavah pomembno pogosteje navajajo. Omeniti velja izrazito skladnosti odgovorov staršev vseh treh izobrazbenih skupin pri težavah zaradi prevladujočih občutkov nemoči in potrnosti, kjer vsi starši ne glede na izobrazbo, v prvi vrsti navajajo sebe, nato posebnega strokovnjaka in na zadnjem (v znatno nižjem deležu) učitelja ter pri težavah nemirnega in motečega vedenja, kjer vsi starši ne glede na izobrazbo, na prvem mestu sicer navajajo sebe, vendar takoj nato (z majhno razliko v deležu odgovorov) učitelja in na tretjem posebnega strokovnjaka.

Starši s strani šole potrebujejo več konkretnih navodil, kako otroku pri učnih težavah pomagati (tako menita slabi dve tretjini staršev). V znatno nižjem deležu (slaba tretjina staršev) navajajo večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij, več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj nje ter več predavanj in delavnic. Najmanj pa si starši želijo izmenjave izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi (nekaj bolj starši s poklicno izobrazbo), tudi potreba staršev po literaturi je nizka, še najmanj staršev (komaj desetina) pa navaja potrebo po večji razpoložljivosti šolske svetovalne službe za pogovor in izmenjavo informacij. **Potreba po večji razpoložljivosti šolske svetovalne službe, po predavanjih in delavnicah ter literaturi je najmanj pogosto izražena pri starših z najnižjo izobrazbo, pogosteje pri starših s poklicno in najpogosteje pri starših s srednješolsko izobrazbo in več.**

Velika večina staršev (devet desetih staršev) se najpogosteje posvetuje z razrednikom in je s sodelovanjem z njim tudi najbolj zadovoljna (kar tri četrtine staršev je »zelo« zadovoljnih!). V precej visokem deležu (dobro tri četrtine staršev) se posvetujejo tudi s partnerjem (pogosteje starši s poklicno izobrazbo) in v enakem deležu z učiteljem, pri katerem ima otrok težave. S sodelovanjem z učiteljem so nekoliko manj zadovoljni kot pa s sodelovanjem z razrednikom (štiri desetine je »zelo« zadovoljnih). **Podobno kot z učiteljem so zadovoljni tudi s šolsko svetovalno službo, vendar pa s šolsko svetovalno službo sodelujejo precej manj: o sodelovanju s šolsko svetovalno službo poroča manj kot polovica (štiri desetine) anketiranih staršev.** Pomembne so tudi razlike med starši po izobrazbi: starši s srednješolsko izobrazbo in več manj sodelujejo s šolsko svetovalno službo kot pa starši z nižjo in poklicno izobrazbo. Še enkrat velja poudariti, da tokratna raziskava jasno pokaže, da **s šolsko svetovalno službo tako učenci kot starši nasploh malo sodelujejo.** Še v nižjem deležu kot starši (štiri desetine anketiranih) jo navajajo sami učenci (slabe tri desetine). Sodelovanje s šolsko svetovalno službo izrazito pogosteje kot učenci in starši navajajo sami strokovni delavci (dobro tri četrtine anketiranih).

V približno enakem deležu kot s šolsko svetovalno službo se starši posvetujejo še z otrokovim (osebnim oziroma šolskim) zdravnikom. V precej nižjem deležu (dobra četrtina anketiranih) starši navajajo strokovnjake v svetovalnem centru (z njimi so bolj zadovoljni starši s poklicno izobrazbo), sorodnike in sosede. Najredkeje pa se posvetujejo s sodelavci v službi (najredkeje starši s srednješolsko izobrazbo in več) in s strokovnjaki na centru za socialno delo.

Dobra polovica anketiranih strokovnih delavcev sodelovanje s starši ocenjuje z oceno »dobro« in dobra četrtina z oceno »prav dobro«. **Svetovalni delavci v primerjavi z drugimi strokovnimi delavci šole (razrednimi in predmetnimi učitelji, učitelji PB in vodstvenimi delavci) sodelovanje s starši ocenjujejo nekoliko slabše.** Velika

večina anketiranih strokovnih delavcev (devet desetih) se v primeru, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo, osredotoči na neposredno delo z učencem ali pa posvetuje s strokovnim kolegom (učiteljem, šolsko svetovalno službo idr.) in presenetljivo je, da jih samo slaba polovica navaja, da se staršem poskušajo približati na drugačne načine.

Strokovne delavce smo povprašali, pri katerih vrstah učnih težav je po njihovem mnenju sodelovanje staršev ključnega pomena, in pri katerih vrstah učnih težav je sodelovanje šole s starši uspešnejše. Na obe vprašanji je odgovarjala le slaba polovica (štiri desetine) anketiranih strokovnih delavcev, njihovi odgovori pa so precej razpršeni, kar ponovno kaže na to, da je **praksa na področju učnih težav pri nas zagotovo še slabo strokovno artikulirana**. Iz tega vidika »Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli«, ki je v pripravi, nedvomno predstavlja pomemben prispevek k izboljšanju stanja, dvigu strokovnosti na področju učnih težav.

Strokovni delavci šole kot ključne udeležence v projektu pomoči vidijo starše najpogosteje pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah ter pri čustvenih težavah učencev. Pri prvi vrsti težav je po njihovi oceni sodelovanje šole s starši tudi najuspešnejše, sodelovanje šole s starši na področju čustvenih težav učencev pa je po oceni uspešnosti šole na petem mestu. Medtem ko je področje učnih in delovnih navad, kot bomo videli v nadaljevanju prikaza rezultatov, področje, za katerega se anketirani strokovni delavci čutijo dovolj dobro strokovno usposobljeni (tako meni dobra polovica anketiranih), pa je **področje čustvenih težav področje, na katerem se strokovni delavci izrazito ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni in si strokovnega usposabljanja želijo (željo po dodatnem strokovnem usposabljanju izraža malo manj kot tri četrtine anketiranih)**. Hkrati so prepričani, da je pri reševanju čustvenih težav učenca ključnega pomena tudi sodelovanje staršev.

Drugo najuspešnejše področje sodelovanja šole s starši so specifične učne težave. Sledijo jim še težave zaradi splošno upočasnjene razvoja in pa hiperaktivno, nemirno vedenje. Prav **hiperaktivno, nemirno vedenje učencev v šoli pa je (poleg področja čustvenih težav učencev) tisto strokovno področje, na katerem se strokovni delavci čutijo najmanj strokovno usposobljeni**, namreč samo dobra desetina jih meni, da so na tem področju ustrezno strokovno usposobljeni in kar dobre tri četrtine anketiranih izraža željo po dodatnem strokovnem usposabljanju na tem področju.

Predlogi

V splošnem se v projektih pomoči preveč in neustrezno pričakuje od samih učencev in njihovih staršev, šola jim je pri učnih težavah v premajhno podporo. V tem odnosu ostaja veliko nerazumljivega. **Učni proces in proces pomoči se morata vrniti v šolo, ključna odgovornost za učenčev uspeh v učnem procesu je na strani šole** – učenci, starši in učitelji potrebujejo boljše izkušnje za uspešno sodelovanje v projektu učenja za vsakega učenca. V tej smeri menimo, da je potrebno **strokovno redefiniranje vloge staršev oziroma njihove udeležnosti v projektih pomoči in v tem novem konceptualnem okviru v navezavi na pravice staršev okrepitev vloge in odgovornosti šole pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami**. Skupaj z redefiniranjem vloge staršev v odnosu do šole je potrebno redefiniranje tudi vloge učenca v procesu učenja in pomoči – **redefiniranje vloge učenca v smeri**

vzpostavitev njegove večje soudeležnosti tako v procesu učenja kot procesu pomoči, ki implicira okrepitev učiteljevega stika z učencem. Iz tega sledi splošna razbremenitev učenca in staršev v tem smislu, da so **naloge**, ki jih učenec opravlja v šoli ali doma (za šolo), zanj in tudi za starše, kadar se pričakuje njihova pomoč, **realne: v šoli take, ki jih zmore opraviti samostojno ob učitelju, in doma take, ki jih zmore opraviti samostojno ali pa z jasno dogovorjenim deležem staršev**. V ta namen predlagamo, da:

► se poleg »Koncepta dela z učenci z učnimi težavami« v nadaljevanju pripravi tudi širši Koncept sodelovanja šole s starši, v katerem bo predstavljena nova paradigma soudeležnosti in soustvarjanja, ki bo presegla togo delitev na starše oziroma družino na eni ter učitelje oziroma šolo na drugi strani; ki bo v tem odnosu vključeval postmoderno redefiniranje vloge učenca kot bistveno bolj soudeleženega tako v procesu učenja kot v procesu pomoči, tak koncept bo podprl ter povezal med sabo vse najpomembnejše koncepte in usmeritve, ki vključujejo sodelovanje s starši, npr. že omenjeni »Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« nadalje *Koncept dela s posebej nadarjenimi učenci v osnovni šoli, Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli, Koncept za delo z oddelčno skupnostjo v osnovni šoli, Koncept podaljšanega bivanja v devetletki* dr.;

► se organizira sistematično strokovno izobraževanje in doizobraževanje oziroma usposabljanje za delo v skladu s pripravljenim »Konceptom za delo z učenci z učnimi težavami«, ker glede na rezultate raziskave sodimo, da koncept v slovensko šolo ne prinaša le spremembo v nizu sprememb, temveč prinaša oziroma se povezuje s paradigmatsko spremembo samega učenja in poučevanja v sodobni osnovni šoli;

► se s pomočjo neposrednega opazovanja v učilnicah in poglobljenimi intervjuji z učenci, učitelji in starši dodatno raziščeta najbolj »kritični« oziroma »nemočni« področji učnih težav (področji, kjer se strokovni delavci čutijo najmanj strokovno močni in si najbolj želijo dodatne strokovne izobrazbe), to sta področje čustvenih težav (izrazit strah pred neuspehom, občutki nemoči in potrnosti, trema itn.) ter hiperaktivnega, nemirnega vedenja, ter tako dopolni rezultate pričujoče raziskave, ki sloni na anketiranju in ne omogoča neposrednega vpogleda v organizacijo in potek pouka, načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, red komuniciranja, medosebne interakcije idr., v dejavnike, ki jih postmoderna t.i. kritična pedagogika (npr. relacijsko sistemski pristop, koncept prikritega kurikula idr.) najtesneje povezuje z učno neuspešnostjo; taka raziskava bi uspešneje razložila ne samo neusklajena, temveč tudi morebitna neprimerna pričakovanja v trikotniku učenec–šola–starši;

► učitelj in razrednik povečata dostopnost do učenca, pozorna naj bosta na razlike med spoloma;

► se področje učnih in delovnih navad vgradi v kurikulum slehernega učnega predmeta in organiziranih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti na šoli ter tako izpostavi večja odgovornost šole pri vzpostavljanju le-teh; učne in delovne navade niso vsebina, s katero naj bi prišli otroci v šolo že opremljeni, tudi ne posebna vsebina posebnih ur in posebnih služb (npr. delo razrednika ali pa šolske svetovalne službe), temveč v prvi vrsti »učna vsebina« vsakega učitelja posebej, pri vsakem predmetu, pri sleherni vzgojno-izobraževalni dejavnosti, potemtakem pri učenčevem konkretnem delu tu in zdaj;

► si šola (učitelj, razrednik, svetovalna služba) bolj prizadeva najti nove poti do staršev, še posebej do manj izobraženih, ki sami povedo, da otrokom težko pomagajo oziroma jim ne znajo in ne zmorejo pomagati;

► vzpostaviti, razvijati in vzdrževati dobre konkretne oblike sodelovanja s starši – sodelovanja, v katerem je jasno, kaj šola oziroma učitelj pričakuje od staršev v zvezi z njihovo pomočjo otroku pri učenju, sodelovanja, v katerem se dogovorijo resnični in realni deleži in da je v tem odnosu tako učitelju kot staršem jasno, da je šola tista, ki v prvi vrsti prevzame odgovornost za učinkovit proces otrokovega učenja oziroma pomoči; več konkretnosti in razumljivosti si namreč starši želijo enako ne glede na izobrazbo;

► se poveča, okrepi angažiranost, dostopnost »mreže« človeških in institucionalnih virov, ki so na šoli in zunaj nje na razpolago za posvetovanje, svetovanje, pomoč učencem, učiteljem in staršem (v prvi vrsti že tako z gospodinjskim delom preobremenjenim mamam); da se okrepi njihova posvetovalna vloga; da se razišče oblike, ki ne bodo stigmatizirale, kar je zagotovo ena poglobitvenih ovir pri iskalcih pomoči (ne samo učencih in starših, tudi učiteljih), nemara je ena možnost ta, da se problematiko šolske uspešnosti oziroma neuspešnosti še tesneje poveže s področjem poklicnega svetovanja oziroma poklicne (izobraževalne) orientacije.

SODELOVANJE ŠOLE Z ZUNANJIMI USTANOVAMI

Potrebe šole po sodelovanju z ustreznimi zunanjimi ustanovami

Strokovne delavce smo vprašali, **pri katerih skupinah učnih težav** oni sami oziroma šole nujno potrebujejo sodelovanje strokovnjakov iz zunanjih ustanov (vpr. 38: Pri katerih skupinah učencev z učnimi težavami je po vašem mnenju in izkušnjah nujno sodelovanje šole s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov?). Na vprašanje je odgovorilo samo 63% vseh anketiranih strokovnih delavcev. Najpogosteje navajajo učne težave zaradi hiperaktivnega, nemirnega vedenja (21%), čustvenih težav (20%), socialne (eksistenčne) ogroženosti (18%) in splošno upočasnjene intelektualnega razvoja (16%). Sledijo specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja (10%) in nato vse preostale skupine učnih težav z 2% ali 3%. **Hiperaktivnost in čustvene težave** so v samem vrhu težav, s katerimi se šola sama ne zna učinkovito spoprijeti, pričakuje več strokovne podpore od zunaj, se želi strokovno spopolnjevati itn. itn. Hkrati pa, kot kaže raziskava, imajo šole (in tudi otroci in starši) z zunanjimi ustanovami malo izkušenj.

Oblike sodelovanja z zunanjimi ustanovami, ki jih prakticirajo šole

Nadalje smo strokovne delavce vprašali po oblikah sodelovanja z zunanjimi ustanovami, ki jih prakticirajo na njihovih šolah (vpr. 39: Kako v zvezi z učenci z učnimi težavami sodelujete z ustreznimi zunanjimi ustanovami?). Opredeljevali (s »skoraj vedno«, »pogosto«, »redko«, »nikoli« ali »ne vem«) 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 v zvezi z učencem, 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 nudenju pomoči učencem z učnimi težavami.

V povprečju je odgovorilo 88% vseh anketiranih strokovnih delavcev. **Najpogostejši obliki sodelovanja z zunanjimi ustanovami sta udeležba strokovnih delavcev na izobraževalnih seminarjih, ki jih organizirajo in vodijo ustrezne zunanje ustanove (67%) ter strokovno posvetovanje s strokovnjaki iz zunanje ustanove v zvezi z učencem z učnimi težavami, ki je pri njih v obravnavi (61%).** Za vse druge oblike sodelovanja lahko rečemo, da so redke oziroma jih prakticira manj kot polovica anketiranih šol. Namreč po deležu prvima dvema (najpogostejšima) oblikama sodelovanja z zunanjimi ustanovami sledijo sodelovanje s komisijo za razvrščanje oziroma usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, povezovanje s strokovnjaki iz šol in zavodov za otroke s posebnimi potrebami ter svetovanje učencu in staršem obisk v svetovalnem centru oziroma podobni ustanovi zunaj šole, za katere pa se je pozitivno (skoraj vedno ali pogosto) opredelilo samo 46% anketiranih strokovnih delavcev, 54% pa se je zanje opredelilo negativno (redko, nikoli ali ne vem). Sledita povabilo strokovnjakov iz zunanjih ustanov na šolo, da predavajo ali vodijo delavnice za učiteljski zbor (38%) in povabilo zunanjih strokovnjakov na šolo, da predavajo ali vodijo delavnice za starše (32%). Zelo redko (15%) pa šole vabijo zunanje strokovnjake zato, da bi predavali ali vodili delavnice za učence. Zunanje strokovnjake v izobraževalne namene (izobraževanje učiteljskega zbora in staršev) na šolo potemtakem vabi približno tretjina šol, za dve tretjini pa bi lahko rekli, da te oblike sodelovanja redko ali sploh ne prakticirajo. Če primerjamo **pogostnost napotitve učencev in staršev v različne zunanje ustanove**, potem lahko ugotovimo, da jih šole najpogosteje napotijo v svetovalni center (46%), sledi center za socialno delo (25%), še redkeje (18%) pa jih napotijo k zdravniku ali v mentalno higiensko posvetovalnico v zdravstveni dom. 28% anketiranih strokovnih delavcev poroča, da učence, starše in učitelje preko oglasne deske, plakatov, vabil ipd. obveščajo o ponudbah raznih oblik pomoči ustreznih zunanjih ustanov in civilnodružbenih skupin, 29% pa jih navaja, da na šoli distribuirajo njihova gradiva (razne brošure in njihove druge publikacije). Slaba četrtina anketiranih poroča o tem, da se s strokovnjaki iz zunanjih ustanov povezujejo **pri vrednotenju dela na področju učnih težav (23%) in pri razvojno-raziskovalnem delu na področju učnih težav (22%).** Z Ministrstvom za šolstvo ter Zavodom za šolstvo je sodelovanja najmanj, pa vendar več z Ministrstvom (22%) kot pa z Zavodom (17%).

Med skupinami strokovnih delavcev v navajanju sodelovanja z zunanjimi ustanovami ni statistično pomembnih razlik.

Zadovoljstvo šol s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami

Zanimalo nas ni samo to, koliko strokovni delavci oziroma šole sodelujejo z zunanjimi ustanovami, temveč tudi to, kako so s sodelovanjem s posameznimi ustanovami zadovoljni (vpr. 40: Kako ste na področju dela z učenci z učnimi težavami zadovoljni s sodelovanjem s posameznimi zunanjimi ustanovami?). 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 civilno-druženimi organizacijami in društvi. Na to vprašanje je odgovorilo samo 72% anketiranih in kar 84% med njimi je odgovorilo, da z njimi nima nobenih (oziroma premalo) izkušenj. **Anketirani strokovni delavci so s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami najpogostejše srednje zadovoljni** (srednje zadovoljen, sodelovanje bi lahko izboljšali) in redko so nezadovoljni. V največjem deležu so nezadovoljstvo izrazili v zvezi z Ministrstvom za šolstvo (12%) in s centri za socialno delo (11%). V največjem deležu so sodelovanje najbolj pohvalili (zelo zadovoljen, dobro sodelujemo) z zdravstvenimi službami (24%). Najmanj izkušenj pa imajo s civilno-druženimi organizacijami in društvi (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 pa nima izkušenj s centrom za socialno delo (36%) in zdravstvenimi službami (34%).

Zaključki

Po mnenju in izkušnjah strokovnih delavcev šole najbolj potrebujejo sodelovanje z zunanjimi ustanovami na področju hiperaktivnega, nemirnega vedenja in čustvenih težav učencev. Ti dve področji izstopata tudi po ostalih podatkih v tej raziskavi: to sta področji učnih težav, s katerimi se strokovni delavci sami najbolj ne znajo učinkovito spoprijeti, najbolj pričakujejo strokovno podporo od zunaj, se najbolj želijo strokovno spopolnjevati ipd. Ponovno je zanimivo, da specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja ne sodijo v vrh »kritičnih področij«, kar lahko kaže, da so šole na tem področju razmeroma uspešne, lahko pa kaže na njihovo neustrezno percepcijo (podcenjevanje težav in precenjevanje njihovega poznavanja). Sicer pa je tudi v tem delu raziskava pokazala, da imajo strokovni delavci težave, ko se morajo opredeljevati glede posameznih skupin učnih težav. Tovrstnim vprašanjem se radi izognejo in nanj ne odgovarjajo. Delež anketiranih, ki so odgovarjali, je v teh primerih vidno nižji.

Najpogostejši obliki sodelovanja šol z zunanjimi ustanovami sta udeležba strokovnih delavcev na izobraževalnih seminarjih in strokovno posvetovanje v zvezi z učencem z učnimi težavami. Vse druge oblike sodelovanja so precej redkejšje. Zanimiva je primerjava glede sodelovanja z zunanjimi ustanovami na področju izobraževanja: prevladuje udeležba strokovnih delavcev na seminarjih pri zunanjih izvajalcih, komaj tretjina pa jih poroča o tem, da zunanji izvajalci prihajajo izobraževati na samo šolo z vidika njenih konkretnih problemov.

Podatki o sodelovanju z zunanjimi ustanovami ponovno kažejo na omejeno in premalo angažirano mrežo možnih virov pomoči, na preveč zaprt in tog šolski prostor. Širša mreža virov pomoči omogoča večjo izbiro, fleksibilnost, nenazadnje dostopnost pomoči. Samo dobra četrtina anketiranih poroča npr. o tem, da učence, starše in učitelje preko oglasne deske, plakatov, vabil ipd. obveščajo o ponudbah raznih oblik pomoči ustreznih zunanjih ustanov in civilnodružbenih skupin in o tem, da na šoli distribuirajo njihova gradiva (razne njihove brošure idr. publikacije). Sklepamo lahko, da se šola v projektih pomoči premalo angažirano povezuje z ožjo in širšo lokalno skupnostjo. Izstopa tudi izrazito redko sodelovanje z drugimi šolami v kraju oziroma širši lokalni skupnosti.

Očitna je slaba strokovna podpora šolam na področju učnih težav s strani Zavoda RS za šolstvo in Ministrstva RS za šolstvo in šport.

V splošnem so strokovni delavci s sodelovanjem s posameznimi zunanjimi ustanovami **srednje** zadovoljni (srednje, sodelovanje bi lahko še izboljšali), najbolj so zadovoljni s sodelovanjem z zdravstveno službo, s katerimi sicer redko sodelujejo.

Zgovoren je še podatek, da se po sodelovanju z zunanjimi ustanovami skupine strokovnih delavcev ne razlikujejo pomembno, kar pomeni, da se nobeni (tudi šolski svetovalni delavci ne, tudi vodstveni delavci ne itn.) ne angažirajo bolj kot drugi in tudi nobeni ne vidijo večje potrebe po sodelovanju od drugih.

Predlogi

Pomembno je, da šola z zunanjimi ustanovami sodeluje na področju posvetovanja v zvezi z učencem z učnimi težavami in pa na področju izobraževanja strokovnih delavcev. Vendar kaže, da je današnja šola v projektih pomoči učencem z učnimi težavami bolj kot ne omejena na ti dve obliki sodelovanja z zunanjimi ustanovami. Pomembno je zato, da **šola v prihodnje bolje izkoristi, poveča in razvije tudi druge oblike sodelovanja z zunanjimi strokovnimi ustanovami, s čimer bo učencem in njihovim staršem ter učiteljem omogočena večja dostopnost podpore in pomoči, fleksibilnost, izbira med viri pomoči, kar posredno prispeva tudi k večji strokovnosti in hkrati večji verjetnosti za učenčev uspeh v projektu učenja kot tudi projektu pomoči.** V ta namen predlagamo, da:

- ▶ šola namenja vzpostavljanju in vzdrževanju mreže virov pomoči posebno skrb, da je 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 izpostaviti vodstvene in šolske svetovalne delavce;
- ▶ se šola tako v projektih pomoči kot razvojnem delu na področju učnih težav še v večji meri povezuje tudi s šolami iz kraja in širše lokalne skupnosti;
- ▶ se daje prednost izobraževanju in posvetovanju strokovnih delavcev, ki izhaja iz konkretnih problemov in ugotovitev na področju učnih težav same šole;
- ▶ se tudi na nacionalni ravni (MRSŠŠ, ZRSŠ) vzpostavijo mehanizmi strokovne podpore šolam na področju dela z učenci z učnimi težavami in institucionalne šolske razvojne politike na tem področju.

UČENEC V PROJEKTU POMOČI

Ko raziskujemo mrežo (projekt) pomoči, je pomembno ugotoviti, kako je le-ta dostopna samemu učencu s težavami, kako oziroma koliko je angažirana v očeh samega učenca, od koga učenec pričakuje pomoč in v zvezi s katerimi težavami, za katere težave pa meni, da jih lahko reši sam. Še preden pogledamo njihove odgovore, povzemimo podatke, ki nam predstavijo anketirane učence in učence z učnimi težavami (po spolu, razredu, glede na ponavljanje in napredovanje z negativno oceno, glede na vrsto učnih težav, s katerimi se spopadajo ipd.).

Učne težave anketiranih učencev

Med anketiranimi učenci je dobra **tretjina deklet in dve tretjini fantov**; anketirani so bili učenci z učnimi težavami **na predmetni stopnji**, največ (tretjina) učencev je v času anketiranja obiskovalo **sedmi razred**, sledi šesti razred (četrtnina 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 ni nikoli ponavljalo razreda** ter dobra četrtnina učencev, ki so napredovali v višji razred z negativno oceno, **tri četrtnine pa je takih, ki niso nikoli napredovali v višji razred z negativno oceno**; ponavljavci so najpogosteje ponavljali šesti (slaba četrtnina 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%).

Poglejmo naprej, s katerimi učnimi težavami, pri katerih predmetih in kako dolgo že se z njimi spopadajo anketirani učenci ter kako jih vidijo in razlagajo oni sami. Na vprašanje o vrsti učnih težav anketirani učenci odgovarjajo neposredno, lahko pa nanje sklepamo tudi posredno, ko na vprašanje o tem, kdo jim lahko pomaga pri posamezni vrsti težave, odgovorijo z »ne vem, ker teh težav nimam«. Poglejmo najprej njihove neposredne odgovore (vpr. 5: Pri katerem predmetu oziroma predmetih imaš težave?, vpr. 7: Kako se kažejo tvoje težave pri učenju?, vpr. 9: Zakaj imaš po tvojem mnenju težave?) in nato še posrednega (vpr. 15: Pri katerih težavah si lahko pomagaš sam, pri katerih ti lahko pomagajo starši, pri katerih učitelj in pri katerih posebni strokovnjak?).

Anketirani učenci imajo **najpogosteje učne težave pri matematiki, tujem jeziku in slovenščini**. Kar dve tretjini anketiranih (68%) ima učne težave pri matematiki in prav toliko (67%) pri tujem jeziku, dobra tretjina (40%) pa ima težave pri slovenščini. Pri vseh ostalih predmetih je delež učencev s težavami precej nižji, med njimi nekaj več pri fiziki (18%) in kemiji (14%). **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, po dobra tretjina (35%) poroča o tremi pri kontrolkah, težavah zbranosti (»ne morem ostati zbran dlje časa, vsaka stvar me hitro zmoti«) o večjih težavah pri računanju in o tem, da jim pravijo, da bi glede na njihove 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. In kaj naposled menijo o razlogih za njihove težave pri učenju? Najpogostejši odgovori so: počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje (44%), pomanjkanje 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«), četrtna učencev (25%) navaja čustvene (strah pred neuspehom, potrtost, 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%).

In pogledjmo zdaj še njihov posredni odgovor glede tega, s katerimi učnimi težavami imajo ali pa so že imeli opravka. Kot že rečeno, so učenci pri odgovarjanju na vprašanje, pri katerih težavah si lahko pomagajo sami, pri katerih pa potrebujejo pomoč, imeli možnost odgovoriti tudi z »ne vem, ker teh težav nimam«. Če pri posamezni podskupini težav odštejemo delež tega odgovora, dobimo delež učencev, ki to težavo imajo. Katere so manj pogoste težave v vzorcu anketiranih učencev? Manj kot polovica ali polovica anketiranih učencev ima težave s slabšim razumevanjem slovenskega jezika (40%) in težave z nemirnim vedenjem (51%). In katere so pogostejše učne težave, ki jih ima dobra polovica do dve tretjini anketiranih učencev? To so naslednje učne težave: posebne težave pri branju (58%), posebne težave pri pisanju (60%), pogoste občutke nemoči in potrtosti (61%), izrazit odpor do šolskega dela (63%), težave z umirjanjem (66%) in težave zaradi hitre utrudljivosti (66%). In katere so končno najpogostejše težave anketiranih učencev? **Tri četrtnine in več anketiranih učencev ima naslednje učne težave: posebne težave pri računanju (75%), preveliko tremo pri pisanju kontrolnih nalog (75%), izrazit strah pred neuspehom (77%), nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog (77%), kratkotrajno pozornost (78%), preveliko tremo pri spraševanju (81%), pomanjkanje volje in interesa za učenja (85%), počasnejše dojetanje in slabše logično razmišljanje (86%) ter pomanjkljive učne in delovne navade (89%).**

Kako dolgo že se anketirani učenci in učenke spopadajo z učnimi težavami (vpr. 8: Kako dolgo že imaš učne težave)? Ali bi nemara tudi po tem podatku lahko sklepali, kako učinkovita je mreža pomoči na slovenski osnovni šoli? Na vprašanje je odgovorilo 99% anketiranih učencev in učenk. **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.).

Dostopnost mreže pomoči učencu

Zanimalo nas je, **kdo v mreži pomoči je učencem najbolj dostopen**, na koga se najlažje obrnejo, ko potrebujejo pomoč (vpr.16: Koga izmed spodaj naštetih najlažje zaprosiš za pomoč?). Na vprašanje je odgovorilo 98% učencev. Izbrali so lahko največ tri odgovore (pomočnike). **Učenci so najpogostejše izbrali mamo (69%). Učitelja, pri katerem ima učenec težave, je izbralo manj kot polovica učencev (41%), razrednika slaba četrtnina (24%) in šolsko svetovalno službo samo 16% učencev.** Lažje kot razredniku in šolski svetovalni službi se učenci obračajo k

sošolcem (33%), očetu (30%) ter bratu in/ali sestri (27%). 17% učencev navaja prijatelje kot tiste, h katerim se najlažje obrnejo po pomoč. V najnižjem deležu pa so učenci navajali strokovnjake iz svetovalnega centra (4%) in s centra za socialno delo (3%) ter SOS telefon za otroke (1%).

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).

V tej zvezi smo učence povprašali še, **ali se kdaj na koga po nasvet oziroma pomoč obrnejo sami, samoiniciativno** (vpr. 21. Ali se kdaj po nasvet ali pomoč obrneš SAM?). Na vprašanje je odgovorilo v povprečju 82% vseh anketiranih učencev. Tudi v tem primeru je najpogostejše (zelo pogosto in pogosto) navedena **mama** (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« daleč najvišji prav pri šolski svetovalni službi (49%).** Sledijo ji prijatelji z drugim najvišjim deležem odgovora »nikoli« (21%). 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 v primerjavi z dečki.

Izkušnje učencev o različnih virih pomoči

Učence smo povprašali, kdo jim je že nudil pomoč (vpr.17: Kdo ti je do zdaj že nudil pomoč pri učnih težavah?). Na vprašanje je odgovorilo 99% anketiranih učencev. Izbrali so lahko več odgovorov. **Najpogostejše (83%) učencem pomoč nudijo starši. Dobra polovica učencev (59%) navaja učitelja pri dopolnilnem pouku. Dobra tretjina (38%) navaja sošolce, 34% jih navaja brata in/ali sestro, slaba tretjina (32%) razrednika. Dobra četrtina (28%) navaja šolsko svetovalno službo.** Sledijo ji inštruktor (23%), prijatelji (19%) in drugi sorodniki (16%). Najnižji delež učencev navaja prostovoljca (8%), učenca iz višjega razreda (6%), učitelja OPB (5%) in mobilnega specialnega pedagoga (2%).

Med dečki in deklicami so statistično pomembne razlike: deklicam v primerjavi z dečki pomembno pogostejše nudijo pomoč prijatelji ($p=0,01$) in sošolci ($p=0,05$).

Učence smo povprašali, kako si po njihovem občutku in izkušnjah posamezniki prizadevajo pri nudenju pomoči (vpr. 22: Kako si po tvojem občutku posamezniki prizadevajo pri reševanju tvojih učnih težav?). Učenci so njihovo **prizadevanje** ocenjevali z »zelo«, »srednje« in »malo«. Če pa s strokovnjakom še niso imeli izkušenj, so izbrali »nimam izkušenj«. Poglejmo najprej, s katerimi strokovnjaki učenci z učnimi težavami najpogostejše nimajo izkušenj. Od 260 učencev z učnimi težavami, ki so se opredeljevali glede razrednikovega prizadevanja, jih samo 5% nima izkušenj, da bi jim pomagal razrednik in podobno nizek rezultat je v zvezi s

predmetnim učiteljem (8%). **Razrednik in predmetni učitelj sta očitno tisti dve osebi, ki učencem najpogosteje in praviloma pomagata.** Precej drugače pa je z vsemi ostalimi: kar 40% učencev z učnimi težavami nima izkušenj s šolsko svetovalno službo (*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*), 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 lahko kažejo na to, da učencem z učnimi težavami razrednik in predmetni učitelj pomagata tako uspešno, da drugi strokovnjaki niso potrebni v večji meri, lahko pa kažejo tudi na njihovo premajhno (nemara predvsem šolske svetovalne službe in specialnih pedagogov) vključevanje v individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami. Če spomnimo, da organizacijske težave in pa odsotnost timskega pristopa po mnenju strokovnih delavcev sodijo v sam vrh težav in ovir na področju dela z učenci z učnimi težavami, potem bi utegnili bolj veljati druga možnost interpretiranja rezultatov. Podpira jo tudi podatek, da ima **kar 41% učencev z učnimi težavami izkušnje z inštruktorjem.** Razmeroma visok delež učencev, ki jim pomagajo inštruktorji, kaže na njihovo potrebo po dodatni pomoči, potemtakem ob in kljub pomoči razrednika in učitelja. Razen pri razredniku in predmetnem učitelju je zgovoren tudi razmeroma visok delež neodgovorjenih (v povprečju 25%).

Po mnenju učencev si v projektu pomoči najbolj prizadeva razrednik (47%), sledijo mu inštruktor (27%), šolska svetovalna služba (26%), predmetni učitelj (25%), specialni pedagog (19%), strokovnjak iz svetovalnega centra (13%), vse ostale strokovnjake pa je z najvišjo oceno ocenilo le 10% in manj učencev. Tudi ocena »srednje si prizadeva« je pogosta za nekaj strokovnjakov: najpogostejša je za predmetnega učitelja (49%), sledijo mu razrednik (38%), šolska svetovalna služba (21%), vsem ostalim strokovnjakom pa jo je dodelilo okoli 10% in manj učencev. Ocena »malo si prizadeva« je najmanj pogosta: pri predmetnem učitelju se je za to ocenilo odločilo 18% učencev, vsem ostalim strokovnjakom pa jo je namenilo okoli 10% in manj vseh anketiranih učencev.

Če nazadnje pogledamo še po strokovnjakih, potem lahko ugotovimo naslednje: **najbolj visoko (»zelo si prizadeva« in »srednje si prizadeva«) se ocenjuje razrednika (85%), sledi mu predmetni učitelj (74%).** Z obema imajo učenci z učnimi težavami 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 ji 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 ostale 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.

Potrebe učencev po različnih virih pomoči

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 (vpr.15: Pri katerih težavah si lahko pomagaš **SAM**, pri katerih ti pomagajo **STARŠI**, pri katerih **UČITELJ** in pri katerih **POSEBNI STROKOVNJAK**, kot psiholog, specialni pedagog, socialni delavec, zdravnik ipd.). 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. **Najpogostejši odgovori se nanašajo na kategorijo »sam«.** Med njimi najpogostejši (približno polovica anketiranih učencev in učenek) se nanašajo na naslednje učne težave: **nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog (52%), pomanjkljive učne in delovne navade (49%), prevelika trema pri pisanju kontrolk (49%), pomanjkanje volje in interesa za učenje (47%), hitra utrudljivost (47%) in izrazit strah pred neuspehom (46%).** Naslednji najpogostejši odgovori se nanašajo na pomoč učitelja pri posebnih težavah pri računanju (41%), preveliki tremi zaradi spraševanja (40%) in počasnejšem dojetanju ter slabšem logičnem razmišljanju (38%) ter na pomoč staršev pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah (40%) ter pri pomanjkanju volje in interesa za učenje (38%).

Podatki potemtakem kažejo, da pri premagovanju težav izrazito prevladuje učenčeva stava nase – pri posamezni učni težavi je najpogostejše najvišji delež v odgovoru »sam«. Temu ni tako samo v dveh primerih: pri težavah zaradi počasnejšega dojetanja in slabšega logičnega razmišljanja ter posebnih težavah pri računanju (najvišji delež v obeh primerih pripada učitelju). Vendar so tudi v vseh teh primerih, ko moč in odgovornost premagovanja težav učenec najprej vidi pri sebi, pri različnih vrstah učnih težav deleži drugih (starši, učitelj, posebni strokovnjak) različni, kar pomeni, da pri enih bolj kot pri drugih vidijo oziroma računajo na starše, učitelja ali posebnega strokovnjaka. Poglejmo, pri katerih učnih težavah in na koga v prvi vrsti učenec v teh primerih še stavi. Iz podatkov zelo hitro razberemo, da učenci nasploh zelo malo računajo na posebnega strokovnjaka, saj se zanj v odgovorih najredkeje odločajo (v povprečju 9%), in da prav pri nobeni od vrst učnih težav delež odgovora »posebni strokovnjak« izrazito ne izstopa (nekoliko pri obeh kategorijah učnih težav, pri katerih je najpogostejši odgovor učitelj: posebne težave pri računanju in težave zaradi počasnejšega dojetanja in slabšega logičnega razmišljanja). **Pomoč učenci vidijo in iščejo potemtakem v glavnem samo pri starših in učitelju in mnogo manj pri posebnih strokovnjakih.** In kako je naposled z deleži odgovorov, ki pričakujejo pomoč staršev oziroma učitelja? Poleg sebe v enaki meri vidijo še starše pri premagovanju pogostih občutkov nemoči in potrnosti ter učitelje pri preveliki tremi pri spraševanju. Sicer pa **starše bolj kot učitelje vidijo še v naslednjih primerih učnih težav: pomanjkljive učne in delovne navade, pomanjkanje volje in interesa za učenje, izrazit strah pred neuspehom, nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog. Učitelje bolj kot starše pa v naslednjih: kratkotrajna pozornost, izrazit odpor do šolskega dela, prevelika trema pri spraševanju in pri pisanju kontrolk, slabše razumevanje slovenskega jezika.** Poleg sebe pa starše in učitelja v približno enaki meri navajajo pri naslednjih vrstah učnih težav: težave z umirjanjem, posebne težave pri branju, posebne težave pri pisanju, nemirno vedenje in hitra utrudljivost.

Podrobneje si oglejmo še nosilce pomoči, kot jih vidijo učenci pri učnih težavah, ko odgovor »sam« ni najpogostejši. Kot že rečeno, sta to dve skupini učnih težav:

posebne težave pri računanju in težave zaradi počasnejšega dojetanja ter slabšega logičnega razmišljanja. Posebne težave pri računanju: 41% anketiranih učencev meni, da jim pri teh težavah lahko pomaga učitelj, 30% jih meni, da si lahko pomagajo sami, 29%, da jim lahko pomagajo starši in 15%, da jim lahko pomaga posebni strokovnjak. Težave zaradi počasnejšega dojetanja in slabšega logičnega razmišljanja: 29% anketiranih učencev meni, da jim pri teh težavah lahko pomaga učitelj, 24% jih meni, da starši, 22% , da sami in kar 19%, posebni strokovnjak. Ponovno velja omeniti, da je delež »posebni strokovnjak« prav pri teh dveh kategorijah težav najvišji.

Potrebe učencev glede izboljšanja (samo)pomoči

Učence smo povprašali tudi po tem, kaj bi potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave (vpr. 27: Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju?). 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 9

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 izrazito ne izstopa v tolikšni meri, da bi se zanje 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.

Zaključki

Anketirani učenci in učenke imajo najpogostejše težave pri matematiki, tujem jeziku in slovenščini. Pri matematiki in tujem jeziku ima dvakrat več učencev težave kot pri slovenščini. Med preostalimi predmeti nekoliko izstopata fizika in kemija. Najpogostejše učne težave, ki jih učenci navajajo, so **počasnejše dojetanje in slabše logično razmišljanje**, zaradi česar potrebujejo več časa in več razlage, pomankljive učne in delovne navade, pomanjkanje volje in interesa za učenje, posebne težave pri računanju, trema pri spraševanju in kontrolnih nalogah,

nevztrajnost in kratkotrajna pozornost ter čustvene težave (izrazit strah pred neuspehom, občutki nemoči, potrnosti ipd.).

Učenci za pomoč daleč najlažje in najpogosteje zaprosijo mamo, kar seveda ni nič nenavadnega in presenetljivega. Mami sledi učitelj, pri katerem ima učenec težave, vendar se zanj ni odločila niti polovica učencev. Razrednika navaja komaj slaba četrtnina učencev in še precej manj šolsko svetovalno službo. Tudi po nasvet ali pomoč se sami spet daleč najpogosteje obračajo na mame, sledita ji oče in pa učitelj, ki ga spet navaja komaj slaba polovica učencev. Prej kot razredniku se sami obračajo na sošolce, razredniku se obračajo toliko kot prijateljem, šolska svetovalna služba pa je na čisto zadnjem mestu. In končno podobno sliko kažejo tudi podatki o tem, kdo je učencem pomoč že nudil: najprej in predvsem starši, sledijo učitelj, ki ga navaja dobra polovica učencev, razrednik, ki ga navaja slaba tretjina učencev ter šolska svetovalna služba, ki jo navaja samo dobra četrtnina vseh anketiranih učencev z učnimi težavami. Ti rezultati pa presenečajo in so zaskrbljujoči. Težave in pomoč pri učenju so tako kot učenje in poučevanje samo v prvi vrsti stvar šole, zato bi pričakovali, da so učitelji, razrednik in šolska svetovalna služba učencu bolj dostopni, precej bolj kot kažejo rezultati raziskave. **Odrasli v šoli, ne pa odrasli doma, so v prvi vrsti odgovorni in kompetentni za nudenje pomoči učencu pri učenju. To je temeljno izhodišče vsakega projekta pomoči učencu z učnimi težavami.** In že navedeni podatki o najpogostejših učnih težavah k temu temeljnemu izhodišču toliko bolj kličejo.

Pozabiti ne smemo tudi na ponovno ugotovljene **razlike med spoloma**: dečki težje zaprosijo za pomoč učitelja kot pa deklice, kar pomeni, da je učitelj še manj dostopen dečkom kot deklicam; in manj kot deklice se sami obračajo po pomoč tudi k prijateljem in sošolcem; pri deklicah je prijateljska pomoč tudi dejansko pogostejša kot pa pri dečkih.

Po izkušnjah anketiranih učencev si na šoli pri nudenju 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).

Pričakovati je, da so v mreži pomoči v ospredju starši, učitelj, pri katerem ima učenec težave in razrednik. **Vendar bi pričakovali večji delež in večjo angažiranost še drugih virov pomoči v mreži pomoči, ki jo lahko ponudi šola: med šolskimi strokovnimi delavci v prvi vrsti učitelja podaljšanega bivanja in šolske svetovalne službe.** Nadvse redke izkušnje mobilnega specialnega pedagoga lahko kažejo tudi na slabše učenčevo poznavanje nazivov, saj v praksi mobilni specialni pedagog zanj pomeni »učitelja«. In tu sta še dva pomembna vira, za katera kažejo tudi podatki, pridobljeni iz odgovorov učencev (podobno kot odgovori strokovnih delavcev), da v obstoječi slovenski šoli zaenkrat nista dovolj izkoriščena, sploh ne zares vzpostavljena in razvita, to so **prostovoljci** in pa **učenci iz višjih razredov** (praviloma nevrstniki in nesošolci, kar je nemara še posebej primeren vir za dečke). V mrežo pomoči so razmeroma redko vključeni tudi zunanji strokovnjaki iz svetovalnega centra in centra za socialno delo. Razumljivejši in sprejemljivejši pa je prav tako izrazito nizek delež ravnatelja in njegovega pomočnika. In končno je v tem kontekstu delež učencev, ki navajajo, da jim pomaga ali jim je že pomagal inštruktor,

razmeroma visok, po našem mnenju previsok. **Ob okrepitvi notranjih šolskih virov pomoči in tesnejšem sodelovanju tudi z zunanjimi strokovnjaki bi zagotovo delež inštruktorjev lahko bil nižji.** In nenazadnje ne smemo pozabiti dejstva, da znaten del učencev z učnimi težavami prihaja iz družin s socialnega roba. **Z razvito šolsko mrežo pomoči šola odločilno prispeva k zagotavljanju enakih možnosti vseh učencev z učnimi težavami.** Slabša šolska mreža pomoči pomeni slabše uresničevanje tega temeljnega in najpomembnejšega načela, na katerem je zasnovan javni šolski sistem v svetu in pri nas.

Dodati je potrebno, da je iz odgovorov učencev, na koga se obračajo po pomoč samoiniciativno, sklepati na prevladujočo naravo odnosa med učencem in šolo: **šola je še premalo kraj, kjer se učenec pri učenju po potrebi sproščeno zateče po pomoč (k učitelju, razredniku, šolski svetovalni službi), temveč je pretežno kraj, kjer se ga uči, poučuje, pozove, usmerja, vodi, napoti, potemtakem razvija učenčevo pasivno udeležенost, manj pa ga spodbuja in podpira k aktivni udeležенosti, neodvisnosti, samoodgovornosti in samozagovorništву.** In v tem kontekstu, bi lahko rekli, da je današnja osnovna **šola še premalo povezovalna in vključujoča.**

Tudi o tem med drugim govorijo podatki, ki kažejo, da učenci pri premagovanju težav še najbolj stavijo nase. V kolikor pričakujejo pomoč, pri tem največkrat navajajo starše in učitelja. Zanimivo je, da v zvezi z delovnimi in učnimi navadami tudi učenci pričakujejo več pomoči od staršev kot pa od učiteljev. Potemtakem so starši, otroci in učitelji trdno usklajeni v prepričanju, da je dobre delovne navade pri otroku potrebno privzgojiti že doma, namreč, kot smo že prikazali, starši sami o sebi mislijo, da jim tu lahko najbolj pomagajo, učitelji jih tu vidijo kot ključne in končno tudi učenci tu več pomoči pričakujejo od staršev, ne pa od učiteljev. Kot smo že povedali, je to prepričanje potrebno spremeniti tako, da se več odgovornosti v tej vzgojno-izobraževalni nalogi pripiše tudi šoli. Tudi šola ima nalogo učencu privzgojiti učne in delovne navade. **Skupaj s poučevanjem je osrednja naloga šole učenca naučiti učiti se.**

Učenci z učnimi težavami pričakujejo pomoč od učitelja bolj kot od staršev prav pri učnih težavah, s katerimi se najpogosteje spopadajo: počasnem dojetanju in slabšem logičnem sklepanju, posebnih težavah pri računanju, tremi pri spraševanju in kontrolnih nalogah, problemih vztrajnosti, in hitre utrudljivosti. Ko se jih vpraša, kaj bi potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave, najpogosteje pogrešajo **več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev ter koga, na katerega bi se brez zadrege lahko obrnili,** kadarkoli bi čutili, da težav ne morejo rešiti sami.

Podatki, ki nam jih prinašajo odgovori učencev, potemtakem »glas« učenca, kažejo, da je **potrebno bolj odpreti odnos med učencem in učiteljem v smeri večje dostopnosti učitelja učencu, kar pomeni večje učiteljevo prizadevanje za to, da učenca podpre v tem, da govori, vpraša ter tako privzema odgovornost za svoje učenje.** Vključevanje učenca, omogočanje njegove udeležенosti v projektu učenja oziroma pomoči, pomeni omogočanje učencu položaj, s katerega zmora spregovoriti, se oglasiti, tvegati, zastaviti svojo besedo (pogled, misel, strah, upanje...) in je zato v prvi vrsti projekt odraslega, ne pa samega učenca. In **v šoli je učenčev prvi odrasli učitelj, pri katerem ima učenec težave.**

Od posebnega strokovnjaka učenec najmanj pričakuje. Tudi njegove izkušnje z njim so med najredkejšimi. **V bolj vključujoči in povezovalni šoli menimo, da bi bile tudi poti do posebnih strokovnjakov bolj odprte in manj stigmatizirajoče.**

In končno smemo upati, da bi bil uspeh premagovanja učnih težav v bolj vključujoči in povezovalni šoli večji od zdajšnje uspešnosti, na katero sklepamo iz podatkov, da je kar dobra polovica anketiranih učencev (s predmetne stopnje) imela učne težave že na začetku šolanja oziroma na razredni stopnji.

Predlogi

Spet bomo poudarili, da je potrebno **z delom za šolo razbremeniti starše, šolsko mrežo pomoči pa okrepiti, razširiti in odpreti oziroma napraviti za učence bolj dostopno**. Pri vsakdanjem delu z učencem z učnimi težavami (v projektu učenja oziroma pomoči) naj **učitelji in drugi strokovni delavci v šoli v še večji meri kot doslej usmerijo vsa svoja prizadevanja v iskanje načinov podpiranja in omogočanja učencu, da razvije in prevzame vlogo aktivnega sodelavca (tako pri samem učenju kot v projektu pomoči)**. Ne samo, da naj učitelj učencu še bolj prisluhne, kakor se radi izražamo v slogu starega pedagoškega načela, še prej ga mora znati podpreti v tem, da učenec sploh spregovori. **Učitelj naj zato bolj prisluhne (tudi) učenčevemu molku, njegovi odsotnosti in izključenosti iz besede in dogajanja**. V ta namen predlagamo:

- ▶ ker je učnih težav dvakrat več pri matematiki in tujem jeziku kot pa pri slovenščini, predlagamo, da se dodatno razišče, zakaj je temu tako in ugotovi, v čem pri poučevanju in preverjanju znanja oz. delu z učenci z učnimi težavami bi si učitelji matematike in tujega jezika lahko pomagali z izkušnjami učiteljev pri slovenščini;
- ▶ dodatno okrepitev vloge razrednika, učitelja, pri katerem ima učenec težave, in šolske svetovalne službe v tem, da postanejo učencu odrasli v šoli bolj dostopni, z vzpostavitvijo ustrežnejše vključujočega odnosa, kakor seveda tudi organizacijsko;
- ▶ redefiniranje vloge učitelja v PB oziroma vzgojno-izobraževalnega dela v OPB z vidika projektov pomoči učencu z učnimi težavami;
- ▶ razvijanje občutljivosti pri strokovnih delavcih za razlike med spoloma v sprejemanju in iskanju različnih virov pomoči;
- ▶ dopolnitev oziroma okrepitev mreže pomoči z učenci iz višjih razredov in prostovoljci;
- ▶ izboljšanje sodelovanja šole s strokovnjaki iz zunanjih ustanov.

6. OBLIKE PODPORE IN POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

A. POUK

Razredna stopnja – odgovori učiteljev

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

Odgovori strokovnih delavcev kažejo, da na njihovih šolah **največ pomoči učencem z učnimi težavami nudijo s pomočjo različnih načinov 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 pouka 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, 28% pa redko.

Odgovori 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, ki pa 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, ti 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 izven učilnice? (Vpr. 47).

Izven 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 izven razreda učitelji oz. učitelji OPB. Rezultati kažejo, da je bolj pogosta individualna kot skupinska pomoč izven razreda.

Analiza variance ni pokazala pomembnih razlik med skupinam 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.

Predmetna stopnja – odgovori učiteljev

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 deležni učenci 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 pomagate učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice? (Vpr. 48).

Odgovori strokovnih delavcev kažejo, da **učencem na predmetni stopnji v času pouka izven učilnice največkrat pomagajo 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 oz. 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 in predmetni stopnji je pomoč učiteljem znotraj pouka redka. Učiteljem na razredni stopnji najpogosteje 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.

V primerjavi z razredno stopnjo se na predmetni stopnji zmanjša tudi količina pomoči učencem 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 individualni in skupinsko pomočjo) in šele nato mobilni specialni pedagogi.

Analiza odprtih odgovorov učiteljev

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

a) poučevanje

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

b) utrjevanje znanja

Pri utrjevanju znanja učitelji **najpogosteje navajajo uporabo najrazličnejših didaktičnih pripomočkov, ponazoril, primerov, izkušenj in postopnost ponavljanja od lažjega k težjemu (21% odgovorov) in diferenciacijo težavnosti nalog, nivojski pouk (20%)**. Sledijo: ponovna razlaga in utrjevanje osnovnih stvari, sprotno preverjanje nalog, ponavljanje z različnimi vajami (15% odgovorov), individualna pomoč in utrjevanje snovi (11% odgovorov), utrjevanje v parih in skupinah, kjer boljši učenci pomagajo slabšim (10% odgovorov), utrjevanje temeljnih znanj, minimalnih standardov znanja, počasi, postopno (8% odgovorov), aktivacija učencev z lažjimi nalogami pri katerih so uspešni, s pohvalami, spodbudami (7% odgovorov), dodatno utrjevanje pri dopolnilnem pouku (6% odgovorov) ter sodelovanje s starši, svetovalnimi delavci pri delu z otrokom (1% odgovorov). Nekaj učiteljev preverjanja znanja ne prilagaja učencem s posebnimi potrebami (1% odgovorov).

c) preverjanje znanja

Pri preverjanju znanja učitelji **najpogosteje prilagajajo način preverjanja znanja, nivo težavnosti vprašanj, razporeditev vprašanj (lažje-težje), ustno spraševanje, spraševanje ob knjigi, slikah (31% odgovorov)**. Sledijo preverjanje le minimalnih ciljev, temeljnega znanja (19% odgovorov) in prilagajanje spraševanja sposobnostim, spodbujanje, vzpostavljanje ustrezne klime pri spraševanju (19%), diferenciacija preverjanja, znižanje kriterijev (18%), individualno preverjanje znanja (3% odgovorov) in preverjanje znanja v manjši skupini (2% odgovorov). 8% učiteljev preverjanja znanja ne prilagaja učencem z učnimi težavami, nekateri pa ne preverjajo znanja (odgovori učiteljev OPB – 1%).

Odgovori učencev

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 pomagajo učitelji in pri katerih posebni strokovnjak? (Vpr 15).

Pri večini naštetih možnosti učenci odgovarjajo, da si najlažje pomagajo sami (približno 30% učencev), na drugem mestu 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 večina 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 (5-10% učencev). Kot bolj pomembno oz. možno pa vidijo pomoč strokovnjaka pri težavah z razmišljanjem, pozornostjo, umirjanjem, občutkom nemoči, potrlostjo, strahom, pa tudi pri težavah z branjem, pisanjem in računanjem, manj pa s pomanjkanjem 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 šele 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 določene 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, pomoč ostalih strokovnjakov, so manj dosegljive. ► **Eden od možnih ukrepov 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 velika katastrofa, ko razumemo iskanje pomoči samo kot posamični korak k odličnosti na različnih področjih, se posameznik lažje in hitreje odloči za njeno iskanje. To funkcijo spreminjanja stališč bi morala večji meri prevzeti tako **razrednik**, kot 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 sedaj že nudil pomoč pri učnih težavah? (Vpr. 17)

Tudi pri tem vprašanju so na prvem mestu starši (23,3%), sledijo učitelji pri dopolnilnem pouku (16,6%), sošolci (10,7%), brat, sestra (9,5%), razrednik (9%), šolska svetovalna služba (8,0%), inštruktor (6,5%), prijatelji (5,4%), drugi sorodniki (4,6%), prostovoljec (2,4%), učenci iz višjih razredov (1,6%), učitelj v okviru podaljšanega bivanja (1,3%), mobilni specialni pedagog (0,6%). **Tudi pri dejansko dobljeni pomoči največji delež te pomoči odpade na družino, vrstnike.** V okviru

šole je največji vir pomoči učitelj pri dopolnilnem pouku, razrednik in šolska svetovalna služba.

Kako bi po svojih izkušnjah ocenil različne oblike pomoči? (Vpr. 20)

Najbolje oz. kot najbolj učinkovito ocenjujejo učenci pomoč staršev, inštruktorjev, bratov in sester, nato pa sledi pomoč učiteljev pri dopolnilnem pouku, pomoč prostovoljca in nazadnje pomoč učitelja med poukom ter šolske svetovalne službe. Če primerjamo oceno pomoči sošolcev, pomoč pri dopolnilnem pouku, pomoč med poukom ter pomoč pri podaljšanem bivanju, učenci najbolje ocenjujejo dopolnilni pouk, sledi pomoč učitelja med poukom, pomoč sošolcev, najslabše pa je ocenjena pomoč učitelja v OPB. **Najslabše od vseh pa so ocenjene pomoči specialnega pedagoga, strokovnjakov SC in CSD.**

Fantje so bolje kot dekleta ocenili pomoč med poukom ter pri dopolnilnem pouku. Glede na napredovanje z negativno oceno in ponavljanje razreda pa ni razlik v ocenah te pomoči.

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

Učenci se po pomoč sami obrnejo naprej 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 tvoje glavno sporočilo šoli? (Vpr. 28)

Najpogosteje so učenci navajali **več spoštovanja, boljši odnos učiteljev do učencev, posebno do učencev z učnimi težavami, razumevanja in potrpežljivosti (25% odgovorov)**, nato sledi izpostavljanje pomoči učiteljev (pohvale), pa tudi potreba po sodelovanju še drugih strokovnjakov, inštruktorjev, sošolcev pri tej pomoči (22% odgovorov), manj obveznosti, snovi, manj naporen urnik (16% 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,%). **7 %** učencev je zadovoljnih s pomočjo.

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. Ostali pa predlagajo **spodbujanje in financiranje strokovne pomoči skozi celo OŠ (28%), več strpnosti, spoštovanja in sodelovanja ter boljši odnos med učenci, učitelji**

strokovnjaki (22%), boljša, preprostejša, jasnejša razlaga, daljše utrjevanje, več vaj – ustrežnejši učni programi za učence z učnimi težavami (18%), bolje pripraviti učitelje za delo z učenci z učnimi težavami (4%), spodbujanje raziskav na področju pomoči učencem z učnimi težavami (4%) in več informacij o učenju, pomoči učencem (4%).

Odgovori staršev

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

Pri katerih težavah starši lahko pomagata sami, pri katerih pa je potrebna učiteljeva pomoč in pri katerih pomoč posebnega strokovnjaka? (Vpr. 14)

Starši tako kot učenci v večini primerov zaznavajo, da v največji meri lahko otroku pomagajo sami (od 40-60% odgovorov) pri pomanjkljivih učnih navadah, kratkotrajni pozornosti, počasnejšemu 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 primerni vir pomoči zaznava večina staršev pri slabšem logičnem razmišljanju (44%), pri težavah z računanjem (51%), tremi pri spraševanju (69,6%) in pri kontrolnih nalogah (61%) ter pri slabšem razumevanju slovenskega jezika (53,2%). Posebne strokovnjake kot primarni vir pomoči pa vidi večina staršev pri kroničnih boleznih, kot pomemben vir pomoči pa 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 razmišljanje, računanjem in tremi. Morda bi bilo potrebno starše opozarjati na to, da tudi pri težavah z branjem in pisanjem čimprej vprašajo za pomoč učitelja, ki jim lahko da napotek za vajo oz. 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 starši posvetujejo v zvezi z učnimi težavami s svojim partnerjem, nato sledi posvetovanje z razrednikom, z učiteljem, pri katerem imajo otroci težave, sledi ŠSS, najmanjkrat pa se obrnejo po pomoč k drugim strokovnjakom izven šole, zdravnikom in znancem.

Starši se glede na izobrazbo razlikujejo v dveh primerih. V tem, koliko se obrnejo po pomoč k partnerju. Največkrat to naredijo starši s poklicno šolo, manjkrat pa starši z OŠ in bolj izobraženi starši. Razlikujejo se tudi v tem, koliko se obrnejo na pomoč k sodelavcem. Tu pa največkrat iščejo pomoč bolj izobraženi starši, najmanjkrat pa starši s poklicno in OŠ izobrazbo.

Starši otrok, ki napredujejo z negativno oceno se večkrat obrnejo po pomoč na ŠSS, kot tisti starši, pri katerih otroci ne napredujejo z negativno oceno. Na Center za socialno delo pa se največkrat obrnejo starši otrok, ki enkrat napredujejo z negativno

oceno, manjkrat starši otrok, ki nikoli ne napredujejo z negativno oceno, najmanjkrat pa starši otrok, ki dvakrat napredujejo z negativno oceno.

Kaže se tudi trend, da se starši otrok, ki večkrat ponavljajo razred, tudi največkrat obrnejo na ŠSS, tisti, ki ne ponavljajo, pa najmanjkrat. Starši tistih otrok, ki dvakrat ponavljajo, se tudi večkrat obrnejo po pomoč k sorodnikom.

Glede na ugotovitve bi bilo smiselno razmišljati o tem, kako naj šola spodbudi starše, da bi večkrat iskali pomoč pri ŠSS. Pomembna je tudi vloga razrednika (in učitelja predmeta, pri katerem ima otrok težave), ki bi jim lahko svetoval ustreznega strokovnjaka znotraj oz. zunaj šole, saj se starši v zvezi s težavami otroka pogosto obrnejo najprej nanj.

Kdo vašemu otroku nudi, oz. mu je že nudil pomoč 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, pri učitelju podaljšanega bivanja in mobilnem specialnem pedagogu.

► Rezultati kažejo, da so znotraj šole še vedno možnosti za boljše organiziranje pomoči – pri šolski svetovalni službi, razrednikih ali učiteljih podaljšanega bivanja 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 in pomoč pri dopolnilnem pouku, sledi pomoč učitelja pri dopolnilnem pouku in prostovoljca, pomoč ŠSS, bratov in sester, učitelj OPB. Vsi ostali viri pomoči pa so bili slabše ocenjeni.

Med različno izobraženimi starši obstajajo razlike v ocenah te pomoči pri SC in CSD, ki jo najbolj ocenjujejo starši s poklicno šolo. Svojo lastno pomoč pa najslabše ocenjujejo starši z OŠ-izobrazbo

Glede na napredovanje z negativno oceno se starši razlikujejo pri oceni pomoči učitelja OPB in mobilnega specialnega pedagoga, kjer starši otrok, ki so večkrat napredovali s negativno oceno, to pomoč ocenjujejo najbolj negativno oz. 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 z učiteljem na pomoč pri reševanju problema kot mediator priskočil razrednik oz. ravnatelj, ki je pedagoški vodja šole.

Starši se v ocenjevanju sodelovanja razlikujejo glede na svoj izobrazbo pri dveh strokovnjakih, starši s poklicno šolo najbolj ocenjujejo sodelovanje s SC in s pomočnikom ravnatelja. Najbolj pa ocenjujejo sodelovanje z učiteljem, pri katerem ima otrok težave, starši, katerih otroci niso nikoli napredovali z negativno oceno, najslabše pa starši otrok z dvema napredovanjema. Samo napredovanje otroka še ne pomeni varovalnega faktorja – moda je to samo najlažja pot za učitelja, pri kateri vложи najmanj truda v delo z otrokom z učnimi težavami oz. se izogne reševanja problema.

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

21% staršev, ki so odgovarjali (47 staršev), pravi da so zadovoljni. Ostali starši pa na prvem mestu navajajo neustrezno pomoč oz. pomanjkanje pomoči v inštitucijah, ki so temu namenjene (svetovalna služba, Center za otroke in mladostnike, 18 staršev), 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).

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 od staršev preveč pričakuje: takrat, ko ima otrok težave z učenjem (40% staršev) in na splošno (30%), samo 19% staršev pa meni, da šola od njih v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo ne pričakuje preveč.

Starši so svoje odgovore tudi lahko pojasnili. 23% staršev meni, da šola ne pričakuje preveč. Ostali starši pa so kot glavne razloge 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)

Več kot polovici otrok se po mnenju njihovih staršev pogosto (43% odgovorov) in zelo pogosto (13% odgovorov) dogaja, da niso razumeli, kaj od njih zahteva domača naloga, 37% staršev je odgovorilo, da se to pri njihovem otroku dogaja redko.

Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili bolje 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 majo otroke s podobnimi težavami (10%), več dostopne literature (9%) ter več razpoložljivosti ŠSS (5%).

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

Z dobljeno pomočjo je zadovoljnih 18% staršev. Ostali pa kot najbolj pogosto pripombo navajajo **več sodelovanja, pozornosti, spodbud in pohval, boljše odnose strani učiteljev, do otrok in staršev** (24 % odgovorov). Nato 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 pa samo napak in pomanjkljivosti, da se učenca sprejme takega kot je (14%), predlogi za spremembo programov oz. manj obveznosti za te otroke (9%) ter boljše izobraževanje učiteljev za otroke z učnimi težavami (6%).

Velika večina predlogov se nanaša na neposredno delo učitelja z učenci, zlasti na odnose z njimi (37%) ter na metode in načine dela s temi učenci oz. na njihovo strokovno usposobljenost za delo (20%).

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

19% staršev se zahvaljuje za prejeto pomoč in nima pripomb. Ostali pa največkrat izpostavljajo 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 posluha, 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 staršem se v največjem delu nanašajo na drugačno delo učitelja v razredu, predvsem kar se v najširšem smislu tiče metod poučevanja (40% odgovorov) velik del pobud pa na spremembo odnosa do teh učencev (20%).

B. DOPOLNILNI POUK

Strokovne delavce, učence in starše smo povprašali o nujenju pomoči učencem z učnimi težavami (v nadaljevanju: UUT) pri dopolnilnem pouku.

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).

Izvajanje dopolnilnega pouka

Ali imate na vaši šoli organiziran dopolnilni pouk? (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 načini dela učitelja pri dopolnilnem pouku tako na razredni kot predmetni stopnji so prikazani v odstotkih v spodnji preglednici. Pri tem so prikazani prevladujoči (modalni) odgovori.

Tabela 10

	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 se kompleksnost nalog	70%	76%		
učenca se uči učiti se	61%	64%		
nadomestimo vrzeli v znanju, zaradi	84%	81%		
daljše odsotnosti učenca od pouka				

Učitelji po lastnih navedbah uporabljajo praktično vse zgoraj navedene oblike dela pri dopolnilnem pouku. **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 reducirajo kompleksnost nalog, da jih torej poenostavljajo. ► Pri tem velja izpostaviti to njihovo **napačno prepričanje** in jih ozavestiti, da pristop reduciranja kompleksnosti nalog (na le enostavne 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 dajejo njihovi odgovori na vprašanja odprtega tipa, na katere pa je odgovorila le slaba polovica vseh učiteljev.

Tabela 11

DP-poučevanje	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, enostavna 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, sprostitev, 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%)	4. diferenciacija, nivojsko delo in nižji kriterij (10%)

Iz preglednice je razvidno, da po lastnih ocenah skoraj polovica učiteljev navaja, da variira predvsem uporabo raznolikih metod 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 iz rezultatov izhaja, da **več kot polovica učiteljev pri DP ne prilagaja metod in oblik dela učencem. Še posebej trd oreh predstavlja učiteljem prilagajanje metod pri preverjanju znanja učencev.**

Da so pri DP težave, navajajo tudi **učenci** (vpr. 18 in 19) njihovi **starši** (vpr. 17 in 18). Med učenci, ki obiskujejo DP, jih 63% navaja, da obiskujejo DP 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 nasploh bolj kritični do dopolnilnega pouka kot dekleta – manj jim odgovarja zgodnja ura, slabše se razumejo z učiteljem, DP jim je večja obremenitev, zdi se jim, da jim učitelj premalo pomaga ter da delo ni nič drugače 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 predstavlja za otroka 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 predstavlja za otroka 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 oz. 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%).

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 primerov šol po pouku (33%).**

► Ob tem velja opozoriti, da izvedba DP pred poukom (t.i. predure) ni najbolj ustrezna, zlasti v primerih, ko se te 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 DP na urniku 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 DP od celotne populacije učencev z učnimi težavami, ki bi ga potrebovali, obiskuje naslednje število učencev: **v 33 % primerov vsi učenci**, v 39% primerov več kot polovica učencev in v 18% primerov približno polovica učencev.

Pri tem pa se posamezne skupine strokovnih delavcev v oceni med seboj ne razlikujejo pomembno.

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 oz. pogosto učitelji določijo učenca glede na težave, ki jih ima pri pouku pri pouku (100%) in v primeru daljše odsotnosti učenca od pouka (86%). Redko oz. nikoli pa ne določajo učencev na redovalnih konferencah in strokovnih kolegijih.

Pri tem skoraj vedno oz. pogosto učitelj ustno povabi učenca k DP (v 93% primerov), pisno pa le redko, le v 16 % primerov. Nekatere šole imajo tudi prakso, da učenca in starše vodstvo šole pisno obvesti o DP (v 16% primerov).

Pri tem bi izpostavili zlasti **pomen učiteljevega ustnega povabila učenca k DP**. Pri tem mu lahko pojasni, zakaj meni, da bi bilo za učenca smiselno obiskovati DP, mu predstavi, kaj bosta pri DP delala (npr. ponovna razlaga ali dodatno utrjevanje snovi ipd.). Ko bo dosežen cilj (ko bo učenec obvladal vsebine, ki jih trenutno pri pouku ne more), takrat mu ne bo potrebno več obiskovati DP. Pomembno je, da učitelj ob tovrstnem povabilu učencu na hitro predstavi individualni načrt dela.

Veselje do obiska 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 ponavljalci ($p=0.31$) in tistimi, ki so napredovali z negativno oceno ($p=0.48$).

Med starši jih 70% 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 pouka. Med starši učencev, ki so različnokrat 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**, ne evalvira pa njegove učinkovitosti kar 61% šol. To je zaskrbljujoč podatek, saj ne-evalvacija (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)

Strokovni delavci so takole ocenili primernost DP za posamezne skupine učencev:

Tabela 12

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

Stopnja skladnosti pedagoških delavcev v oceni skupin učencev, ki bolj oz. manj oz. 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 učne težave** (npr. dislektiki, disgrafiki).

► Ob tem je potrebno opozoriti na **napačno prepričanje strokovnih delavcev o primernosti DP zlasti za učence s specifičnimi učnimi težavami**. 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 potrebno predstaviti na način, ki je v skladu z njihovimi posebnimi potrebami.

Strokovni delavci pa menijo, da je za ostale skupine manj oz. za nekatere sploh neprimeren – npr. za socialno/eksistenčno ogrožene učence, tiste s čustvenimi težavami ipd. Spet velja izpostaviti **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.

C. INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE POMOČI

STROKOVNI DELAVCI ŠOLE

Kdo na vaši šoli nudi pomoč učencem z učnimi težavami v okviru ur »individualne in skupinske oblike pomoči«? (Vpr. 64).

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

Individualno in skupinsko pomoč **najpogosteje** (56%: skoraj vedno 31% in pogosto 25%) **izvajajo mobilni specialni pedagogi**, šolska svetovalna služba (52%: 16% skoraj vedno in 36 % pogosto) in razredni ter predmetni učitelji (52%: skoraj vedno 32% in pogosto 20 %), najmanj jo izvajajo razredniki (redko 29% in nikoli 34%).

Na šoli **predmetni učitelji** predstavlja največjo skupino 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 kvaliteto 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, SSD, 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 pomočjo Hi kvadrata je ugotovljena statistično pomembna ($p = 0,00$) razlika po strokovnih profilih v 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%).*

Kateri so najpogostejši načini prilagajanja metod in oblik dela z učencem z učnimi težavami? (Vpr. 67).

Raven poučevanja (pet skupin odgovorov)

-*prilagojeno poučevanje* (uporaba različnih metod poučevanja; individualizacija in diferenciacija zahtev, ponovna in preprosta razlaga snovi z uporabo konkretnih, didaktičnih, vizualnih opor, npr. miselni vzorec, podčrtavanje, barvanje ipd.; navajanje različnih primerov itd.

-*pozitivna naravnost do učenca z učnimi težavami* (spodbujanje, zanimiva predstavitev snovi; sproščanje; sodelovalno in aktivno učenje; prilagajanje vsebin učenčevim sposobnostim, predznanju, močnim področjem, primanjkljajem).

-*preverjanje in organiziranje učnih gradiv* (preverjanje razumevanja snovi; izdelava povzetkov; urejanje zapiskov; dopolnjevanje zapiskov; vključevanje dodatnih gradiv itd.).

-*poudarek na doseganju minimalnih standardov znanja* (manjša zahtevnost nalog in manjša kompleksnost nalog).

-*poudarek na sodelovanju med učitelji in drugimi strokovnimi delavci.*

Raven utrjevanja snovi (štiri skupine odgovorov)

-*prilagajanje utrjevanja snovi s* ponovno in preprosto razlago; prilagajanjem zahtev znanjem in sposobnostim učencev; specialno pedagoškimi metodami (multisenzorni pristop, strukturirano delo, konkretizacija itd.); rabo različnih ponazoril; uporabo računalnika itd.

-*motiviranje učenca s* sproščanjem; prijetnim vzdušjem; zanimivimi dejavnostmi; opogumljanjem učencev itd.

-*preverjanje in organiziranje učnih gradiv* (skupen pregled in urejanje zvezkov in delavnih zvezkov; popravljanje napak v zvezkih; dopolnjevanje zapiskov itd.).

-*sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci* (skupno z drugimi strokovnimi delavci načrtovanje in izvajanje vaj za utrjevanje snovi).

Raven preverjanja znanja (tri skupine odgovorov)

-prilagajanje oblike preizkusov (razporejanjem vprašanj od lažjih k težjim; enostavna vprašanja, podvprašanja; prevladujejo vprašanja izbirnega tipa, dopolnjevanje; preverjanje s pomočjo ponazoril; kvizi, igre; vsako vprašanje na svojem listu itd.).

-prilagajanje preizkusov posebnim potrebam učenca (diferenciacija, predvsem nižji kriterij; upoštevanje interesov učenca; individualno reševanja preizkusov).

-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 upočasnjanim intelektualnim razvojem (12%),
- ki so socialno ogroženi- revni (12%),
- s pomanjkljivimi učnimi in delavnimi 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 oz. nemirni** (14%).

Učitelji 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 delavne 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 delavnih navad,
- učenje socialnih veščin,
- pristen osebni pristop,
- sodelovanje z ostalimi člani tima itd.

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

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

Tabela 13

Število ur na teden – individualno delo z UUT	delež v %
1 ura	16%
2 uri	11%
5 ur	10%
10 ur	10%
0 ur	9%

Tabela 14

Število ur na teden – delo v majhni skupini (2–5 UUT)	delež v %
1 ura	22%
2 uri	22%
0 ur	19%

Tabela 15

Število ur na teden – delo v večji skupini (6 in več UUT)	delež v %
1 ura	16 %
2 uri	12 %
0 ur	63 %

Tabela 16

Število ur na teden – delo v mešani skupini (vsaj polovica UUT)	delež v %
1 ura	11 %

2 uri	11 %
0 ur	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 ur 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 odgovorov) izvaja delo z učenci z učnimi težavami **v celoti redno po vnaprej dogovorjenem urniku**, 22% jih delno izvaja delo z učenci z učnimi težavami redno po vnaprej dogovorjenem razporedu in 9% jih pa ne izvaja delo 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).

Mobilni specialni pedagogi in ŠSD so nezadovoljni s sodelovanjem le z 1% (N = 3) razrednimi učitelji in 2% (N = 23) predmetnimi učitelji. Srednje zadovoljni so z 38% (N = 110) razrednimi učitelji in 61% (N = 167) jih je srednje zadovoljnih s predmetnimi učitelji. Zelo zadovoljnih pa je 60 % (N = 171) ŠSD in mobilnih specialnih pedagogin s sodelovanjem z razrednimi učitelji in 31 % (N = 84) jih 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. 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% ŠSD in mobilnih specialnih pedagogov ima na šoli zagotovljen primeren prostor za delo z učenci z učnimi težavami, **21% pa nima primerne prostora za delo z UUT.**

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 16

ukrepi nudenja pomoči	zelo učinkovito %	srednje učinkovito %	neučinkovito %	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 specialno pedagoške 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 v okviru pomoči učencem z učnimi težavami navajajo pomoč razrednika (63%), vključitev učenca v interesne dejavnosti ali projekt, ki lahko pomembno prispeva s svojimi močnimi področji (60%), dodatno učiteljevo delo z učencem v okviru individualen in skupinske učne pomoči (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%.

Zanimivo je, da se kljub – po mnenju strokovnih delavcev – dokaj učinkovitim konkretnim oblikam pomoči, številnim uram DP itd. po podatkih Ministrstva za šolstvo še vedno usmerja veliko število otrok, predvsem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, da bi jim bila na ta način zagotovljena dodatna strokovna pomoč.

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.

Tabela 17

vrsta učnih težav	Zelo uspešno %	uspešno %	manj uspešno %	neuspešno %	nimam 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
Pomanjkljivih učnih in delavnih navad	13	53	31	1	2	100
Pomanjkljive motivacije 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
Pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja	9	35	12	2	42	100

Največji delež mnenj o lastnem zelo uspešnem delu z učenci z učnimi težavami šolski strokovni delavci je povezan z delom z učenci s specifičnimi primanjkljaji na

posameznih področjih učenja (18%), sledi delo s čustvenimi težavami (13 %) in s pomanjkljivimi učnimi in delavnimi 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 upočasnim 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%).

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 (4%) 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 se z ANOVO niso pokazale statistično pomembne razlike ($p=0,64$). Statistično nepomembne razlike pa so dobljene glede števila ponavljanj ($p=0,13$).

Ali so ti starši pripravljeni pomagati? (Vpr. 13).

Kar 80% učencev meni, da so jim starši vedno pripravljeni pomagati. Ostali odstotki se porazdelijo na odgovora 'včasih' (11) in 'pogosto' (9).

Glede na spol ni statistično pomembnih razlik ($p=0,18$). Podobno kaže ANOVA tudi za število ponavljanj.

Ali ti starši znajo pomagati? (Vpr. 14).

Za odgovor 'vedno' se je odločila dobra tretjina (36%) učencev, za odgovor 'ne znajo' pa le 3% učencev. Ostali odstotki so skoraj enakomerno porazdeljeni na 'pogosto' (30%) in 'včasih' (32%). 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.

Pri interpretaciji omenjenih rezultatov je potrebno upoštevati, da je bilo v vzorcu 171 učencev in 90 učenk. Še večje razlike so v velikosti vzorcev učencev z različnim številom ponavljanj ('enkrat' $N=86$, 'dvakrat' $N=7$ in 'trikrat' $N=180$ učencev).

Pri vseh treh vprašanjih tudi ni statistično pomembnih razlik pri variabli napredovanje z negativno oceno ('enkrat', 'dvakrat').

ODGOVORI STARŠEV

Ali se doma o otrokovih učnih težavah pogovarjate, vam svoje težave zaupa? (Vpr. 12).

Skoraj 38% staršev je odgovorilo, da 'pogosto', 33% 'zelo pogosto' – skupaj (70%). Z 'včasih' je odgovorilo 28% staršev in le 1%, da 'nikoli'. **Rezultati se v precejšnji meri skladajo z odgovori učencev.**

ANOVA je pokazala, da se odgovori pomembno razlikujejo ($p=0,0$) glede izobrazbe staršev. 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'. Glede na število ponavljanj ni statistično pomembnih razlik

Ali mu pri učnih težavah lahko pomagate sami? (Vpr. 13).

45% staršev meni, da se to zgodi 'včasih', 31% 'pogosto' in 20% 'vedno'. Le 2% jih meni, da 'nikoli'.

Analiza variance je pokazala, da so statistično pomembne razlike v odgovorih staršev glede na izobrazbo. Z višanjem izobrazbe se poveča pogostnost učinkovitosti samostojne pomoči s strani staršev.

Izračun hi-kvadrat za posamezne odgovore kaže na statistično pomembnost razlike pri odgovoru 'vedno' ($0,00$) glede na izobrazbo staršev.

Glede na število ponavljanj so se pokazale pomembne razlike v odgovorih staršev ($p=0,00$). Srednja vrednost za 'enkratno ponavljanje' je 2,49, za 'dvakratno' 3,00 in 2,2 za 'nikoli'.

► Iz odgovorov staršev na obe vprašanji in rezultatov ANOVE lahko sklepamo in predlagamo, da bi bilo potrebno pri starših z najnižjo izobrazbo okrepiti njihovo vlogo s posebnimi programi, s katerimi bi se usposobili za učno pomoč.

Da bi lahko dobili celovito podobo o pomoči staršev učencem z učnimi težavami in oblikovali predloge na področju oblik pomoči in podpore učencem, smo dobljene rezultate povezali z odgovori staršev na nekatera druga vprašanja.

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 (vpr. 15). 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 v največji meri pomaga otroku (vpr. 14). 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.

Očitno bi bilo potrebno **okrepiti sodelovanje šole in staršev**. Starši so to tudi izrazili z željo po tesnejšem sodelovanju in boljšimi odnosi z učitelji (vpr. 31). Starši so tudi navedli predloge, kaj pričakujejo od sodelovanja s šolo za njihovo večje opolnomočenje pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami (vpr. 30). Največ staršev je navedlo, da si želijo več konkretnih navodil, več razpoložljivih učiteljev za pogovor in 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 čimboljših pogojev za razvoj partnerskega odnosa s starši. Razlogi za ovire in težave pri sodelovanju šole 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 potrebno ozaveščati in usposablјati za razvijanje takega odnosa 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**. Na ta način 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 na strani staršev zaradi negativnih osebnih izkušenj s šolo, občutka manjvrednosti, nekompetentnosti, nesprejetosti ipd. Potrebno 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.

Za učinkovito vzpostavljanje partnerskega odnosa 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 zaželene**. ► To pomanjkljivost bodo **bolonjski študijski programi** skušali odpraviti.

D. OSREDOTOČENOST NA MOČNA PODROČJA UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

Prepoznavanje močnih področij

Katera lastna močna področja in interese ugotavljajo sami učenci z učnimi težavami in katera področja in interese izpostavljajo njihovi starši? Kako strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, vodstvo) presojujejo možnosti in težavnost ugotavljanja posameznih močnih področij v okviru šole?

ODGOVORI UČENCEV

Kaj bi pri sebi izpostavili kot svoje »močno področje« (kjer si prav tako dober in uspešen kot tvoji vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši)? (Vpr. 23).

Tabela 18

MOČNO PODROČJE	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, poštevanko)	55	5	20
Dobro znam razmišljati in logično sklepati	21	2	8
Drugo	7	1	3
Skupaj	1109	100	420

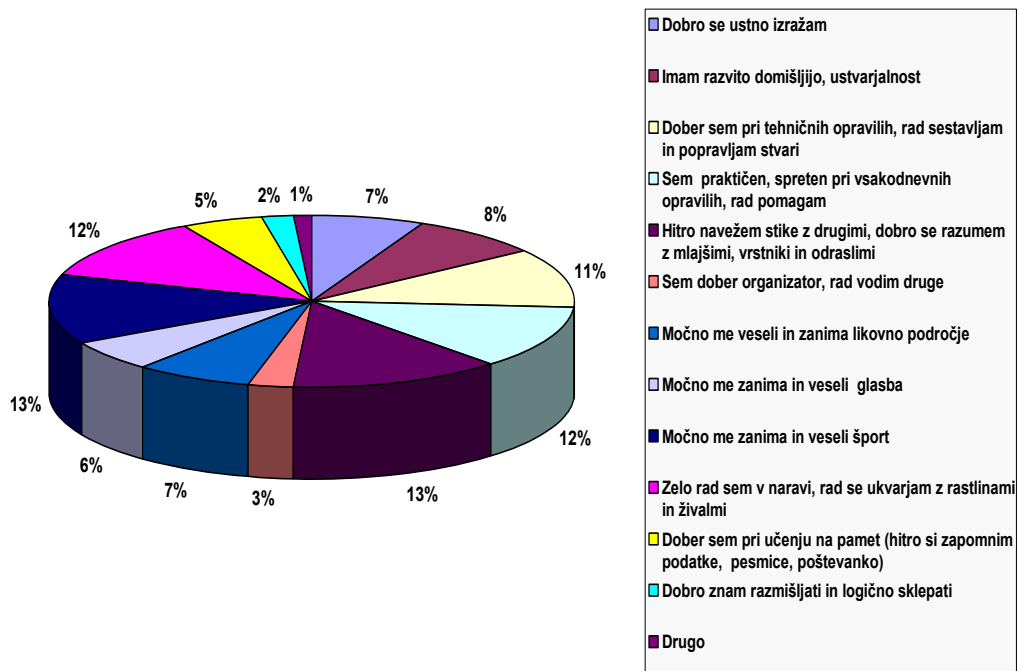
ODGOVORI STARŠEV

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).

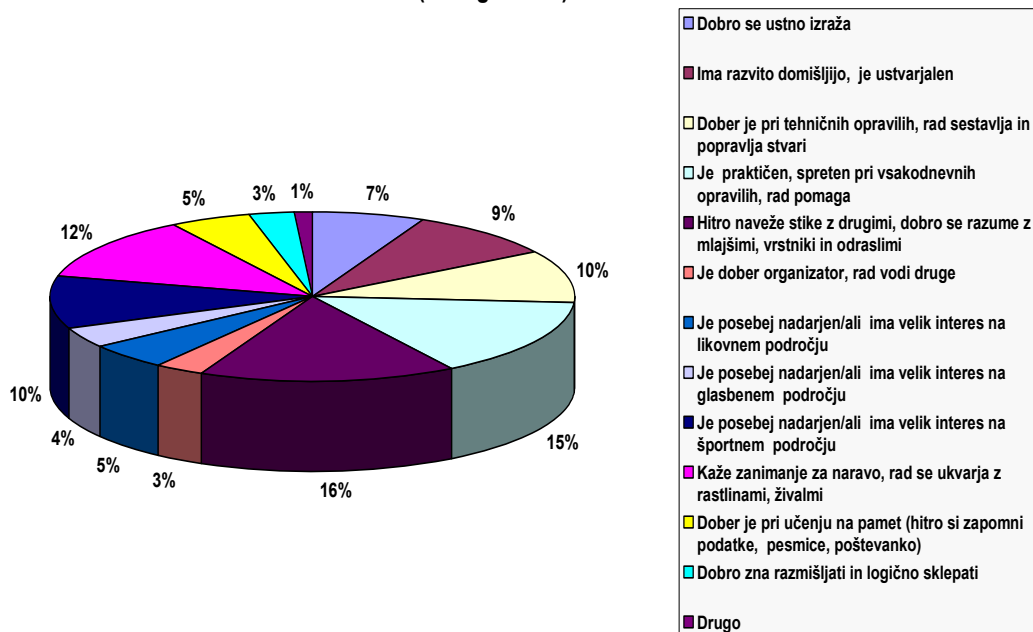
Tabela 19

MOČNO PODROČJE	f	% odgovorov	% primerov
Dobro se ustno izraža	79	7	29
Imam razvito domišljijo, je ustvarjalen	95	9	35
Dober je pri tehničnih opravilih, rad sestavlja in popravlja stvari	108	10	39
Je praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, 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 ima velik interes na likovnem področju	56	5	20
Je posebej nadarjen/ali ima velik interes na glasbenem področju	49	4	18
Je posebej nadarjen/ali ima velik interes na športnem področju	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, pošteevanko)	54	5	20
Dobro zna razmišljati in logično sklepati	28	3	10
Drugo	8	1	3
Skupaj	1077	100	393

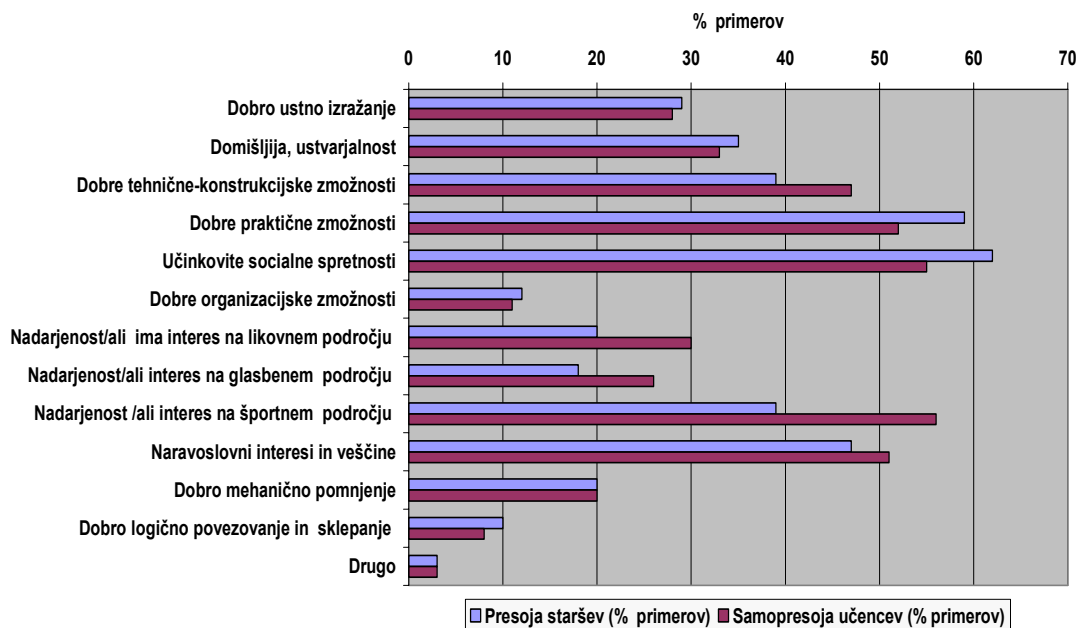
Močna področja glede na samopresojo učencev z učnimi težavami (% odgovorov)



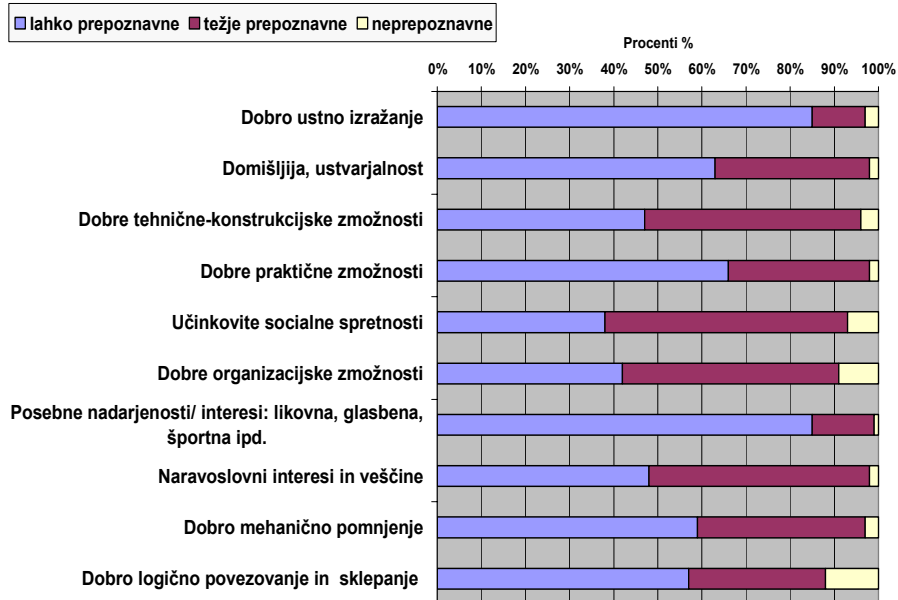
Močna področja učencev z učnimi težavami glede na presojo njihovih staršev (% odgovorov)



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



Prepoznavnost posameznih močnih področij, veščin, interesov -strokovni delavci



Iz zgoraj navedenih tabel in grafov je razvidno, da se **ocene učencev samih in njihovih staršev glede močnih področij in interesov dokaj ujemajo**. Tako učenci kot tudi starši pri več kot polovici učencev kot najpogostejša močna področja navajajo: praktične zmožnosti in spretnost pri vsakodnevnih opravilih, 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 v večji meri kot učenci sami poudarjajo njihove socialne in praktične spretnosti.

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 izbirajo kot svoja močna področja 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 različno-krat ponavljali razred in tistimi, ki so vedno napredovali pa ni večjih razlik v izbiri močnih področij.

► Rezultati kažejo na določene razlike, ki bi v nadaljnjih preučevanjih z vključitvijo kontrolne skupine in strokovno diagnosticirano naravo in stopnjo učnih težav, lahko osvetlile določene dodatne rizične in varovalne dejavnike za uspešno napredovanje in adaptacijo ob prisotnosti rizičnega dejavnika – učnih težav.

Iz frekvenčne analize ocen staršev glede na izobrazbo je razvidno, da so starši z osnovno šolo in manj nekoliko bolj izpostavljali kot močna področja pri svojih otrocih dobro ustno izražanje, relativno manj pa organizacijske sposobnosti. Starši s poklicno šolo so relativno bolj izpostavljali nadarjenost na likovnem področju, manj pa na glasbenem in športnem področju ter zmožnosti logičnega sklepanja. Starši otrok s srednjo šolo ali več pa so kot močna področja relativno bolj izpostavljali 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 so navajali 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 so v **danem šolskem kontekstu** določena močna področja lažje prepoznavna in upoštevana in da v večji meri predstavljajo nek 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 motnjami drugačne narave (npr. čustvenimi ali vedenjskimi motnjami brez učnih težav) pa bi omogočile pomemben vpogled v varovalne dejavnike in odprle nove možnosti zasnove intervenc in preventivnega dela.

Kako prepoznavna so posamezna močna področja? (Vpr. 78 – strokovni delavci).

Tabela 20

MOČNO PODROČJE	lahko prepoznavne %	težje prepoznavne %	Neprepoznavne %
Dobro ustno izražanje	85	12	3
Domišljija, ustvarjalnost	63	35	2
Dobre tehnične-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.**

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.

Ocene različnih skupin strokovnih delavcev glede prepoznavnosti posameznih močnih področij so si torej podobne, ne glede na to, da imajo glede na različne vloge (učitelji, svetovalni delavci, vodstvo) verjetno možnosti opazovati funkcioniranje učencev v različnih kontekstih in situacijah.

Med močnimi področji, ki so pogostejše zastopana pri presojah učencev s težavami in njihovih staršev, učitelji kot lahko prepoznavne ocenjujejo le posebne nadarjenosti in interese na likovnem, glasbenem in športnem področju. 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 navajajo kot močna področja učencev s težavami 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). Informacije o teh področjih in zmožnostih, ki jih starši v vsakodnevnih situacijah in izvenšolskem življenju dobro prepoznavajo, lahko strokovni delavci pridobijo od staršev, sošolcev, opazovanja in drugih pomembnih oseb, če so seveda usmerjeni v iskanje teh informacij in jih znajo aplicirati.

Poznavanje, upoštevanje in uspešno vključevanje močnih področij učencev z učnimi težavami v šolsko delo

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 tvojem/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, do kakšne mere 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 z ostalimi ($p=0,59$).

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 področjih njihovih otrok z učnimi težavami ($p=0,19$). Prav tako ni pomembnih razlik v oceni glede pozornosti šole do močnih področjih med starši učencev, ki so različno-krat 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 in staršev učencev s težavami ter samih učencev zelo velike, **98% učiteljev meni, da so na močna področja pozorni, 51% učencev z učnimi težavami in 61% njihovih staršev pa tega v okviru vsakodnevnega šolskega dela ne opaža.**

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 razhajajo 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 temeljitnem 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 rizične dejavnike. 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 pa so razhajanja omejena na učence z učnimi težavami oziroma, ali so razhajanja povezana s stopnjo šolanja (razredna, predmetna), različno pedagoško usposobljenostjo učiteljev in z organizacijo pouka.

► **Rezultati razkrivajo tudi potrebo po preučevanju ovir, ki jih predstavljajo ustaljeni načini komunikacije med učitelji, starši in otroci.** 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 v okviru pogovorov 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.

E. SOCIALNA VKLJUČENOST

Strokovni delavci, učenci in starši so ocenili tudi, kako so učenci z učnimi težavami vključeni v oddelčno skupnost, koliko jih torej sošolci sprejemajo.

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 vedno oz. pogosto sošolci spodbujajo in podpirajo (74%), tolerirajo (72%); redko oz. nikoli pa jih ignorirajo (84%) ali celo izključujejo (91%). Pri tem pa so vsi enotni tudi v tem, da je obnašanje sošolcev do UUT v največji meri odvisno od drugih osebnostnih lastnosti učenca (88%).

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 oz. srednje dobro (86%) in le 8% jih navaja, da se ne počutijo dobro.

Pri tem sicer ni statistično pomembnih razlik med spoloma ($p=0.14$), vendar pa dekleta pogostejše kot fantje navajajo, da se v razredu ne počutijo dobro. Statistično pomembnih razlik pa nismo našli niti med posameznimi skupinami ponavljalcev ($p=0.71$).

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 pa tudi več fantov navaja, da jih odklanjajo. Fantje z UT imajo v razredu pogostejše bolj ekstremne pozicije kot dekleta.

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 oz. 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).

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**.

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 nasploh posvečajo dovolj pozornosti dobremu počutju in sprejetju UUT (91%).

Pri tem se v oceni tega 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 zaključno ugotovitev, da je **vloga razrednika in razredniško delo na predmetni stopnji osnovne šole zelo pomembno tudi v smislu socialne integracije UUT**.

Ugotovili smo, da je večina UUT relativno dobro integrirana v razredno skupnost (podatki strokovnih delavcev, učencev in staršev so skladni), pri čemer pa je potrebno posebno pozornost nameniti tistim 14% UUT, ki so v razredu ali prezrti ali odklonjeni. Tu pa je posebej pomembna vloga razrednikov, ki se sicer zavedajo svoje odgovornosti dela z UUT kot tudi z njegovimi sošolci s ciljem boljše integracije UUT v oddelčno skupnost. ► **Vendar zgolj zavedanje ne zadostuje – učitelji bi morali v okviru dodiplomskega in dodatnega strokovnega spopolnjevanja dobiti različna znanja o socialno integracijskih pristopih dela z učenci.**

7. OCENA USPEŠNOSTI IN UČINKOVITOSTI RAZLIČNIH OBLIK POMOČI

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

Splošno upočasnen 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:

70% jih je odgovorilo 'uspešno' in 15% 'zelo uspešno' – skupaj 85%. Sledijo odgovori 'manj uspešno' (9%), 'neuspešno' (3%) in 'nimam izkušenj' (3%).

Hi-kvadrat kaže, da ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.

Čustvene težave:

Največ respondentov, 57%, je odgovorilo z 'uspešno', z 'zelo uspešno' pa 6%, kar skupaj znaša 63%. 'Manj uspešno' je ocenilo 28% respondentov, 9% 'neuspešno' in 8% 'nimam izkušenj'.

Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih strokovnih delavcev.

Pomanjkljive učne in delovne navade:

Najvišji odstotek, t.j. 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 nivoju 0,05. Predmetni učitelji in svetovalni delavci menijo, da je uspešnost šole pri premagovanju omenjenih težav večja, kot to velja za ostale strokovne delavce.

Pomanjkljiva motivacija za šolsko delo:

Odgovori so zelo podobni kot v prejšnjem primeru. Odgovor 'uspešno' je bil izbran v 53%, 'zelo uspešno' le v 6%. Z 'manj uspešno' je odgovorilo 26% respondentov, z 'neuspešno' 11% respondentov, 4% pa z 'nimam 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 11%, 'neuspešno' pa manj kot 1%. Sorazmerno precejšen odstotek (25%) jih je odgovorilo, da 'nima izkušenj'.

Hi-kvadrat je pomemben na nivoju 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 (58%) se je odločilo za odgovor 'uspešno', 'manj uspešno' se pojavlja v 29% in 'neuspešno' le v 1%. 6% respondentov pa je odgovorilo, da 'nima izkušenj'.

Hi-kvadrat je pomemben na nivoju 0,02. To pomeni, da so statistično pomembne razlike v ocenjevanju uspešnosti šole s strani posameznih profilov strokovnih delavcev. Predmetni učitelji in svetovalni delavci bolj pozitivno ocenjujejo uspešnost šole kot ostali strokovni delavci.

Hiperaktivno, nemirno vedenje:

Pri tej skupini učencev smatrajo, da je odstotek 'uspešnega' (46%) 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 'nima 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 izbralo le 1% respondentov. Sorazmerno velik odstotek (38%) jih je odgovorilo, da s tem 'nima izkušenj'.

Hi-kvadrat je pomemben na nivoju 0,03, kar kaže na statistično pomembne razlike v 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 šole **po mnenju strokovnih delavcev najbolj uspešne pri premagovanju težav pri skupini učencev s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (86%)**. 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 (45%). V zadnjem primeru je potrebno 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 ostalih vrstah učnih težav ni večjih razlik v oceni uspešnosti strokovnih delavcev in šole kot celote.

Rezultati se skladajo 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 ostale 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 nasploh zadovoljni z utečeno prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli? (Vpr. 88)

Razredna stopnja:

Strokovni delavci na razredni stopnji ocenjujejo, da so v 44% 'povsem 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 na predmetni stopnji 'povsem zadovoljni' z utečeno prakso, je precej manjši odstotek (24%) kot na razredni stopnji. Večji pa je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da so 'delno zadovoljni' (70%). Tistih, ki 'niso zadovoljni', je večji odstotek (7%) kot na razredni stopnji.

Ni statistično pomembnih razlik glede zadovoljstva s prakso nudenja pomoči učencem z učnimi težavami pri različnih strokovnih delavcih na šoli.

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 celo osnovno šolo? (Vpr. 89)

Splošno upočasnen intelektualni razvoj:

Zelo visok odstotek (89%) respondentov je odgovoril, da se učne težave v glavnem 'vlečejo in vztrajajo celo 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 celo OŠ'. Manjši je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da so učne težave 'prehodne narave' (23%). Največji pa je odstotek

tistih, ki menijo, da je 'enih in drugih približno polovica' (37%). 10% 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 narave' (46%). Sledijo tisti (26%), ki menijo, da je 'enih in drugih približno polovica'. Samo 10% pa jih meni, da se 'vlečejo celo 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 (42%) jih meni, da jih je 'polovica prehodne narave in polovica tistih, ki vztrajajo do konca OŠ'. Zelo blizu je odstotek tistih, ki ocenjujejo, da se 'vlečejo celo OŠ' (39%). Sorazmerno majhen odstotek (14%) je tistih, ki ocenjujejo, da so težave 'prehodne narave'. 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 celo OŠ' (28%) oz. so v glavnem 'prehodne narave' (24%). To 'težko oceni' 8% učiteljev.

Ni statistično pomembnih razlik v odgovorih različnih strokovnih delavcev.

Slabše razumevanje slovenskega jezika (drugo jezikovno okolje):

Da so učne težave v tem primeru 'prehodne narave', meni največji odstotek respondentov (34%), 19% jih ocenjuje, da se 'vlečejo celo OŠ', in v podobnem odstotku, da je 'enih in drugih polovica'. 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 narave) in drugih (vztrajajo) polovica', meni najvišji odstotek respondentov (35%). Sledijo odgovori, da 'težave vztrajajo celo OŠ' (30%), in 22% jih meni, da so v 'glavnem prehodne narave'. To 'težko oceni' 13% respondentov.

Hi-kvadrat je pomemben na nivoju 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 narave'. Zelo visok odstotek (58%) jih meni, da 'vztrajajo celo OŠ'. Da je 'polovica prehodnih in polovica težav zaradi hiperaktivnosti tistih, ki vztrajajo', jih ocenjuje 26% in 7%, da to 'težko oceni'.

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 narave', in 18%, da je 'polovica enih in polovica drugih'. Zelo visok odstotek (38%) jih je odgovorilo, da to 'težko oceni'.

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 narave'. Zelo majhen odstotek (7%) jih meni, da 'vztrajajo celo OŠ'. Da je 'polovica enih in drugih', jih ocenjuje 9%. Izjemno visok pa je odstotek tistih, ki to 'težko ocenijo' (51%).

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 upočasnjenim intelektualnim razvojem vlečejo in vztrajajo celo leto OŠ (88,5%)**. Sledijo učenci hiperaktivnega vedenja (58%), s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (35%), zaradi socialne ogroženosti (33%) – pri tem je potrebno upoštevati, da je 38% učiteljev odgovorilo, da to težko oceni, in učenci s slabšim razumevanjem slovenskega jezika (31%) – da so učne težave v tem primeru prehodne narave, jih meni največji odstotek (34%); 19% jih ocenjuje, da se vlečejo celo OŠ, in v podobnem odstotku, da je enih in drugih polovica; precej visok odstotek je tistih, ki so odgovorili, da to težko ocenijo (29%).

Če sklenemo, lahko ugotovimo, da bi bilo za preseganje omenjenih težav strokovnih delavcev potrebno 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, t.j. znotraj samega procesa poučevanja predmetov. 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 potrebno 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. ► Tako je **bolonjska prenova študijskih programov** pred pomembno nalogo razvijanja znanj in spretnosti izgradnje tima in timskega dela na šoli.

8. OVIRE IN TEŽAVE PRI DELU Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

V tem delu raziskave nas je zanimalo, s katerimi težavami in ovirami na področju učnih težav se srečujejo strokovni delavci kot tudi učenci in njihovi starši. Strokovne delavce smo povprašali glede njihove strokovne usposobljenosti za nudenje pomoči učencu z učnimi težavami nasploh, kakor tudi za posamezno vrsto učnih težav,

nadalje glede njihovih pričakovanj do staršev, šolske svetovalne službe in strokovnjakov iz zunanjih ustanov, strokovne doktrine, minimalnih standardov znanja itn. itn., starše o njihovi kompetenci pomagati otroku pri učenju, o njihovih pričakovanjih do šole, glede pričakovanj šole do staršev, povprašali smo jih, če menijo, da so njihovi otroci doma z delom za šolo preveč obremenjeni, ali se kdaj zgodi, da njihovi otroci v šoli ne razumejo navodil za domačo nalogo, kaj bi potrebovali, da bi pri nudenju pomoči bili uspešnejši itn. itn., učence pa smo povprašali, kako občutijo prizadevanje posameznikov, ki jim pomagajo, in kaj bi potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje težave pri učenju.

Ovire za uspešno delo z učenci z učnimi težavami nasploh

Strokovne delavce, ki so nezadovoljni ali pa samo delno zadovoljni z utečeno prakso na področju učnih težav na njihovi šoli, smo povprašali po razlogih za njihovo nezadovoljstvo (vpr. 90: Če ste z utečeno prakso pomoči učencem z učnimi težavami na vaši šoli zadovoljni samo delno ali če niste zadovoljni, odgovorite, zakaj.) Od 1139 anketiranih strokovnih delavcev jih na to vprašanje tretjina (33%) ni odgovorila, ker so z utečeno prakso na področju učnih težav na njihovi šoli povsem zadovoljni (tako meni 44% učiteljev na razredni stopnji in 24% učiteljev na predmetni stopnji). 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. % prikazuje delež strokovnih delavcev, ki so izbrali posamezno oviro (trditev), med vsemi strokovnimi delavci, ki so odgovarjali na to vprašanje. *Med skupinami strokovnih delavcev ni statistično pomembnih razlik.*

Tabela 21

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 pričanja 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/a	5
v svoji delovni obveznosti ne vidim te naloge, a jo moram vseeno opravljati	3

Iz rezultatov je razvidno, da **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 spet so to odgovori, ki predstavljajo le po dobro četrtno 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 četrtnina 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 področju 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.

Ovire in težave pri posameznih oblikah pomoči učencem z učnimi težavami

Strokovni delavci so odgovarjali na vprašanje, katere ovire in težave opazajo pri posameznih oblikah pomoči (vpr. 91): med poukom v učilnici; med poukom zunaj učilnice; pri dopolnilnem pouku; pri urah individualne in skupinskih oblik pomoči (0,5 ur tedensko na oddelek, vključno s posebej nadarjenimi učenci); pri drugih urah individualne in skupinske 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.

Pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami med poukom v učilnici (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) **najpogosteje navajajo organizacijske težave (44%) in težave z motiviranjem učencev (37%).** Organizacijske težave so (sicer v manjši meri) 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 izven učilnice pa ima »samo dobre izkušnje« kar četrtnina (25%) anketiranih.

Pri nujenju 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. Sledijo 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%).**

Pri nujenju pomoči v okviru posebnih ur »individualna in skupinska pomoč« visok delež, tj. 40% nima izkušenj, kot že rečeno, 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. /Po podatkih te raziskave (vpr. 64) ure »individualna in skupinska pomoč« 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%)./

Pri nujenju pomoči v okviru drugih/dodatnih ur »individualna in skupinska pomoč« (koordinira ali tudi izvaja jih ŠSS) prav tako visok delež, dobra polovica (51%), nima izkušenj, slaba četrtnina odgovorov (24%) govori o »samo dobrih izkušnjah« in 18% o organizacijskih težavah. Tudi pri tej obliki ni težav z motiviranjem učenca. /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 ocenjujejo, da se pomoč ŠSS najbolj potrebuje pri delu z učenci s čustvenimi težavami in pa hiperaktivnimi, nemirnimi učenci./

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 VD in najmanj, 12%, vseh SD); 17% jih navaja, da ima 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 institucije (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).

Zaključki

Z utečeno prakso na področju učnih težav je nasploh povsem zadovoljna le dobra tretjina anketiranih strokovnih delavcev, med njimi skoraj dvakrat več učiteljev z razredne stopnje kot pa učiteljev s predmetne stopnje. Pri delu najbolj pogrešajo timski pristop in več strokovne podpore s strani zunanjih ustanov (supervizijo, svetovanje, strokovne priročnike ipd.). Z zunanjimi ustanovami nima izkušenj kar dobra polovica anketiranih, med njimi je kar dvakrat več učiteljev s predmetne stopnje in podaljšanega bivanja kot pa

učiteljev razredne stopnje. Z zunanjimi ustanovami več sodeluje vodstvo šole, največ pa šolska svetovalna služba. Samo tretjina anketiranih meni, da so nasploh nezadostno strokovno usposobljeni za delo z učenci z učnimi težavami. Po dobra četrtnina anketiranih je mnenja, da se na področju učnih težav pristopa premalo načrtno in sistematično, da se temu področja namenja premalo časa in da so individualni projekti pomoči slabo koordinirani. Samo slaba četrtnina navaja premajhno strokovno podporo na šoli (nabava strokovne literature, možnosti izobraževanja, strokovna izmenjava s kolegi, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ipd.). In še manj (dve desetini vprašanih) jih poroča o neustreznih prostorskih pogojih za individualno delo in delo v manjši skupini.

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, ki jih organizira in najpogosteje tudi izvaja šolska svetovalna služba.

Najmanj dobrih izkušenj se nanaša na učiteljevo pomoč 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.

Predlogi

Ugotovitve kažejo, da imajo šole najboljše izkušnje (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 tu najbolj pereče tudi težave z motiviranjem učenca. In tu sta še dve najpogostejši oviri: premalo timskega dela in strokovne podpore zunanjih ustanov. V splošnem so učitelji z razredne stopnje bolj zadovoljni, več in bolje strokovno sodelujejo s sodelavci na šoli, kakor tudi s strokovnjaki iz zunanjih ustanov. Predlagamo zato:

► da se prizadevanja posamezne šole kot šolske politike v prvi vrsti usmerijo k vsestranski strokovni podpori (izobraževanje, svetovanje, supervizija, strokovni priročniki itn.) učitelja **za individualizirano delo z učencem z učnimi težavami pri pouku** (navkljub temu, da samo tretjina anketiranih meni, da ni dovolj strokovno usposobljena za delo z učencem z učnimi težavami);

► izobraževanja za timsko delo naj se organizira tako, da so na njem udeleženi timi, ne pa predstavniki posameznih skupin strokovnih delavcev (samo učitelji, samo svetovalni delavci, samo mobilni specialni pedagogi, samo vodstveni delavci ipd.);

- da se analizirajo dobre izkušnje razredne stopnje in spodbudi strokovna izmenjava ter sodelovanje med učitelji z razredne stopnje z učitelji s predmetne stopnje;
- da se analizirajo dobre izkušnje pri dopolnilnem pouku in raziščejo možnosti za njihovo uveljavljanje pri rednem pouku;
- k problemom motiviranja učencev in uveljavljanju individualiziranega pristopa naj se v večji meri pristopa (raziskovalno in praktično) bolj celovito z vidika samega poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici (npr. z vidika organizacije časa, prostora, možnosti učenčevega izbiranja med različnimi nalogami, dejavnostmi ipd.);
- vodstvo šole kot šolska politika naj se organizacijskim težavam posveti z največjo mero odgovornosti, ker je več kot očitno, da v očeh strokovnih delavcev predstavljajo veliko oviro na področju nudenja pomoči učencem z učnimi težavami.

Strokovna usposobljenost za nudenje pomoči učencu

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 vseeno ni visok: dobra tretjina (34%) strokovnih delavcev meni, da za delo z učenci z učnimi težavami niso zadosti strokovno usposobljeni. Ko strokovni delavci naštevajo ovire pri posameznih oblikah pomoči, strokovna usposobljenost še toliko bolj ne sodi mednje. Pri vseh oblikah pomoči se očitno čutijo dovolj strokovno usposobljeni, še v največji meri (10%) se ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni pri delu z učenci med poukom v učilnici.

Anketirane smo povprašali tudi po njihovi strokovni usposobljenosti za posamezno vrsto oziroma skupino učnih težav (vpr. 92: Kakšna je po vašem mnenju vaša strokovna usposobljenost za nudenje pomoči posameznim vrstam učnih težav oziroma skupinam učencev z učnimi težavami?) 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 22

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
pomankljive učne in delovne navade	54	43	3
pomankljiva motivacija za šolsko delo	49	49	2
slabše razumevanje slovenskega jezika	40	34	26
pomankljive 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 usposabljanje. 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 usposabljanja 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.

Anketirane smo vprašali še po najbolj aktualnih izobraževalnih temah, po katerih bi se želeli izobraževati oziroma dodatno strokovno usposabljanje (vpr. 93: Če bi lahko izbirali temo izobraževanja oziroma dodatnega strokovnega usposabljanja, kako bi se na podlagi svojih aktualnih potreb odločili?). 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 večim temam. R1 in R2 sta bila najpogostejše pripisana naslednjim 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 23

TEMA DODATNEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	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 tudi gornji rezultati. Ko jih je potrebno prioritarno razvrstiti, je zanimivo, da »timsko delo«, ki ga sicer vidijo kot najpomembnejšo oviro (sicer niti polovica od tiste dve tretjine vprašanih, ki z utečeno prakso niso zadovoljni, ali pa so zadovoljni samo delno), razvrščajo najnižje. Lahko bi sklepali, da izvajanje timskega dela ni samo stvar strokovne usposobljenosti zanj, temveč še česa drugega (vodenja šole, organizacije časa in dela ipd.). 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 najpogostejše čutijo dobro strokovno usposobljeni, in prav zanj najmanj pogosto izrekajo, da potrebujejo dodatno strokovno usposabljanje (36%).

Zaključki

Strokovni delavci sami sebe nasploh ocenjujejo kot zadostno strokovno usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami, **samo dobra tretjina jih 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).

Sicer pa se čutijo najmanj strokovno usposobljeni na področju dela z učenci s čustvenimi težavami ter hiperaktivnega, nemirnega vedenja. Na teh dveh področjih učnih težav se tudi najbolj želijo dodatno strokovno usposablјati.

Najmanj si dodatnega strokovnega usposablјanja želijo (četudi se ne čutijo dovolj strokovno usposoblјeni, vendar menijo, da te težave ne sodijo v njihovo delovno področje) za področje učnih težav, povezanih s socialno (eksistenčno) ogroženostjo ter slabšim učenčevim razumevanjem slovenskega jezika.

Vse v raziskavi ponujene teme dodatnega strokovnega izobraževanja so strokovni delavci zelo visoko rangirali, kar kaže na velik interes oziroma potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju. Najpotrebnejši temi sta činkovite 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.

Predlogi

Navkljub oziroma ob siceršnji samooceni strokovnih delavcev, da so za delo z učenci z učnimi težavami nasploh zadostno strokovno usposoblјeni, raziskava hkrati nedvomno kaže na velik interes in potrebo strokovnih delavcev po dodatnem strokovnem izobraževanju. V ta namen predlagamo:

- da se že obstoječe oblike strokovnega spopolnjevanja na področju učnih težav še okrepi, poleg uvajalnih seminarjev sistematično in načrtno ponudi njihovo nadaljevanje v bolj poglobljeni obliki;
- da šolska politika hkrati spodbudi tudi kadrovske šole, da v dodiplomske in podiplomske oblike izobraževanje v večji meri kot doslej vgradijo znanja in veščine za delo z učenci z učnimi težavami.

Minimalni standardi znanja

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« (pred kurikularno prenovo zapisano obliko zahtevanega minimalnega znanja). Na vprašanje ni odgovorilo le 7% vseh anketiranih.

Minimalne učne norme pozna dobra polovica, tj. 58% strokovnih delavcev, od tega je 9% takih, ki jih poznajo, vendar pri svojem delu ne uporabljajo.

Razlike med skupinami so blizu meje pomembnosti ($p=0,07$). Rezultati nakazujejo, da bi minimalne učne norme nemara utegnili poznati, a ne uporabljati, v večji meri svetovalni delavci in predmetni učitelji.

Minimalne učne norme v večji meri poznajo svetovalni delavci (64% od vseh svetovalnih delavcev) in pa razredni učitelji (61% vseh 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.

Z minimalnimi standardi znanja v prenovljenih učnih načrtih za devetletko ni seznanjena niti polovica, t.j. komaj 48% vseh anketiranih strokovnih delavcev, od tega jih samo 17% ocenjuje, da so »zelo dobro zapisani in zato zelo uporabni«, 23% je mnenja, da so »dobro zapisani samo pri nekaterih učnih predmetih« in 8%, da je njihov zapis potrebno izboljšati, da bi lahko bili za prakso uporabni. 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%).

Zaključki

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 preno) 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.

Predlogi

Za delo z učenci z učnimi težavami je zagotovo pomembno poznati in razumeti minimalne standarde znanja. Še prej pa morajo biti tudi dobro zapisani. V ta namen predlagamo:

- ▶ pregled in analizo zapisanih minimalnih standardov znanja v prenovljenih učnih načrtih, primerjalno med različnimi učnimi predmeti, s posebnim ozirom na najbolj kritične (matematika, tuj jezik in slovenščina), in z vidika značilnosti učnih težav;
- ▶ seznanimatev strokovnih delavcev z minimalnimi standardi znanja in strokovno usposabljanje za delo z njimi z vidika učnih težav;
- ▶ seznanimatev z minimalnimi standardi in strokovno usposabljanje tudi za učitelje PB, ne samo za razredne in predmetne učitelje (in seveda tudi za ostale strokovne delavce: svetovalne delavce, mobilne defektologe idr.).

Obstoječa strokovna doktrina na področju učnih težav

Anketirane smo povprašali po mnenju o obstoječi strokovni doktrini na področju dela z učenci z učnimi težavami (vpr.104: Ali ste zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino na področju dela z učenci z učnimi težavami?). 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 ostali zadovoljni šolski svetovalni delavci in pomanjkljivosti ji najmanj očitajo vodstveni delavci.

Samo 7% anketiranih pa je z obstoječo strokovno doktrino v celoti zadovoljna.

Zaključki

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.

Predlogi

Obstoječa strokovna doktrina na področju učnih težav (če lahko o njej sploh tako govorimo) je dostopna v bolj ali manj razpršeni, nepovezani in vsaj deloma tudi nekonsistentni obliki, zato je razumljivo, da jo je težko ocenjevati, da je težko tudi zato z njo biti zadovoljen itn. itn. Ti rezultati samo potrjujejo potrebo po konceptualizaciji tega področja na nacionalni ravni, na katero pa je država že odgovorila z imenovanjem Strokovne skupine za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami, ki v letošnjem šolskem letu zaključuje svoje delo. V imenu skupine naj 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 drugo strokovno podporo (strokovna literatura, priročniki, supervizija).

Ovire in pogoji, kot jih vidijo starši učencev z učnimi težavami

Preobremenjenost učencev z delom za šolo

Eden od možnih ovir na področju reševanja in preprečevanja učnih težav, še posebej pri učencih, pri katerih doma ni pričakovati podpore, spodbude, pomoči oziroma jo je pričakovati v manjši meri, je preobremenjenost učencev z delom za šolo doma. O tem smo povprašali starše učencev z učnimi težavami (vpr. 26: Ali je vaš otrok po vašem mnenju doma preveč obremenjen z delom za šolo?). Na vprašanje nista odgovorila samo dva starša, kar pomeni, da je nanj odgovorilo 99% vseh anketiranih staršev ($N=277$). 46% je mnenja, da njihovi otroci doma niso preveč obremenjeni z delom za

šolo, 40% je mnenja, da so preveč obremenjeni, 12% pa je odgovorila z odgovorom »ne vem« (preostala 2% staršev je odgovorila z »drugo«). V tej oceni nekoliko odstopajo 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 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%).

Nerazumevanje navodil glede domače naloge

Ena od možnih ovir utegne biti tudi učenčevo nerazumevanje navodil glede domače naloge. Starše smo zato povprašali, če se to kdaj dogaja njihovemu otroku (vpr. 29: Ali se vašemu otroku dogaja, da v šoli ni natančno razumel, kaj zahteva domača naloga?). 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.*

Prevelika pričakovanja šole do staršev

Vprašali smo jih tudi, če šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje. (Vpr.27: Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje?) Tudi na to vprašanje so odgovorili skoraj vsi anketirani starši (97%). 70% vseh staršev meni, da šola preveč pričakuje od njih, od tega jih 40% meni, da se od staršev preveč pričakuje samo v primeru, ko ima otrok težave pri učenju, 30% pa, da šola od staršev nasploh preveč pričakuje, 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.*

Potrebe staršev za boljšo lastno usposobljenost nudenja pomoči otroku

Starše smo vprašali še, kaj bi oni sami potrebovali, da bi bili bolje opremljeni za pomoč otroku pri učenju oziroma učnih težavah. (vpr. 30: Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili bolje usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku s težavami pri učenju?) Na vprašanje je odgovorilo 91% vseh anketiranih staršev. Izbrali so lahko več odgovorov.

Tabela 24

ČESA VEČ BI POTREBOVALI STARŠI	%
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 najbolj izstopa. Ostali odgovori 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 slabo tretjino staršev meni, da bi potrebovala 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 in načinih pomoči. Manj potrebujejo možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi (20%). Morda bi lahko rekli še, da izstopata tudi zadnja dva odgovora: nasploh si ne želijo več literature o posameznih vrstah težav in tudi večje razpoložljivosti šolske svetovalne službe ne. Tak rezultat lahko pomeni dvojje: imajo dovolj literature in tudi šolska svetovalna služba je dovolj na razpolago, lahko pa od teh dveh virov ne pričakujejo koristi zase (boljšo opremljenost za pomoč svojemu otroku pri učnih težavah) in ju zato ocenjujejo tako nizko. 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%).

Zaključki

Približno polovica staršev meni, da so otroci doma z delom za šolo preobremenjeni (oziroma ne morejo presoditi). O preobremenjenosti učencev pogosteje poročajo starši s poklicno ter srednjo in več izobrazbo. Ti so v odnosu do šole nemara bolj kritični, manj podredljivi, bolj neodvisni.

Dobra polovica staršev navaja, da njihovi otroci zelo pogosto ali pogosto ne razumejo navodil za domačo nalogo. Od staršev se po mnenju večine staršev preveč pričakuje pri otrokovemu delu za šolo. In tudi starši bi si od šole najbolj želeli več konkretnih in razumljivih navodil glede pomoči otroku. Vsega drugega mnogo manj pogrešajo.

Predlogi

V splošnem se v projektih učenja oziroma pomoči preveč in neustrezno pričakuje od samih učencev in njihovih staršev, šola jim je pri učnih težavah v premajhno podporo. V tem odnosu ostaja veliko nerazumljivega. Da bi zmanjšali preobremenjenost tako učencev kot staršev z delom za šolo doma in da bi povečali razumljivost navodil, učencem v zvezi z domačo nalogo in staršem v zvezi z nudenjem pomoči otroku, naj ponovimo, da se morata **učni proces in proces pomoči vrniti v šolo, ključna odgovornost za učenčev uspeh v učnem procesu je na strani šole – učenci, starši in učitelji potrebujejo boljše izkušnje za uspešno sodelovanje v projektu učenja**

za vsakega učenca. V tej smeri menimo, da je potrebno **strokovno redefiniranje vloge staršev** oziroma njihove udeležnosti v projektih pomoči in v tem novem konceptualnem okviru v navezavi na pravice staršev okrepitev vloge in odgovornosti šole pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami. Skupaj z redefiniranjem vloge učenca, njegove soudeležnosti tako v procesu učenja kot procesu pomoči, ki ne pomeni »samostojnosti« v smislu večje odsotnosti pomembnega stika z učiteljem, nasprotno se mora ta stik okrepiti, s tem, da se v temelju spremeni oblika, način učiteljevega sodelovanja in dela z učencem. V tem okviru naj ponovimo naslednji osrednji predlog: ► **povečanje dostopnosti** učencu predvsem razrednega in predmetnega učitelja, učitelja PB, učitelja kot razrednika in šolske svetovalne službe ter v koraku s tem osrednjim predlogom povečanje dostopnosti staršem in iz tega temeljnega izhodišča izboljšanje sodelovanja z njimi.

Učenci o ovirah in pogojih pri premagovanju učnih težav

Ocena prizadevanja pri nudenju pomoči posameznih strokovnjakov

Učence z učnimi težavami s predmetne stopnje smo povprašali, kako občutijo prizadevanje posameznih strokovnjakov (od učitelja do inštruktorja), ki jim nudijo pomoč pri učnih težavah (vpr.22: Kako si po tvojem občutku posamezni ljudje prizadevajo pri reševanju tvojih učnih težav?). 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 sta očitno tisti dve osebi, ki učencem najpogosteje in praviloma pomagata. Precej drugače pa je z vsemi ostalimi: 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), 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 lahko kažejo na to, da učencem z učnimi težavami razrednik in predmetni učitelj pomagata tako uspešno, da drugi strokovnjaki niso potrebni v večji meri, lahko pa kažejo tudi na njihovo premajhno (nemara predvsem šolske svetovalne službe in specialnih pedagogov) vključevanje v individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami. Če spomnimo, da organizacijske težave in pa odsotnost timskega pristopa po mnenju strokovnih delavcev sodijo v sam vrh težav in ovir na področju dela z učenci z učnimi težavami, potem bi utegnil veljati tudi drugi del interpretacije. Ta del interpretacije podpira tudi podatek, da ima kar 41% učencev z učnimi težavami izkušnje z inštruktorjem (med njimi je največ učencev, ki so dvakrat napredovali z negativno ocenijo, 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, potemtakem ob in kljub pomoči razrednika in učitelja. Razen pri razredniku in predmetnemu učitelju je zgovoren tudi razmeroma visok delež neodgovorjenih (v povprečju 25%).

Po mnenju učencev si v projektu pomoči najbolj prizadeva razrednik (47%), sledijo mu inštruktor (27%), šolska svetovalna služba (26%), predmetni učitelj (25%), specialni pedagog (19%), strokovnjak iz svetovalnega centra (13%), vse ostale strokovnjake pa je z najvišjo oceno ocenilo le 10% in manj učencev. Tudi ocena »srednje si prizadeva« je pogosta za nekaj strokovnjakov: najpogostejša je za predmetnega učitelja (49%), sledijo mu razrednik (38%), šolska svetovalna služba (21%), vsem ostalim strokovnjakom pa jo je dodelilo okoli 10% in manj učencev. Ocena »malo si prizadeva« je najmanj pogosta: pri predmetnem učitelju se je za to ocenilo odločilo 18% učencev, vsem ostalim strokovnjakom pa jo je namenilo okoli 10% in manj vseh anketiranih učencev.

Če nazadnje pogledamo še po strokovnjakih, potem lahko ugotovimo naslednje: najbolj visoko (»zelo si prizadeva« in »srednje si prizadeva«) se ocenjuje razrednika (85%), sledi mu predmetni učitelj (74%). Z obema imajo učenci z učnimi težavami 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 ostale 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 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.

Potrebe učencev z učnimi težavami

Učenčeve potrebe po pomoči smo želeli ugotoviti tudi tako, da smo jih vprašali, kaj bi potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje težave pri učenju (vpr. 27: Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju?). 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 25

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 izrazito ne izstopa v tolikšni meri, da bi se zanj 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

Po izkušnjah anketiranih učencev si na šoli pri nudenju 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 četrtina učencev). Še redkejša so izkušnja 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 katerega bi se lahko brez zadrege obrnili, kadarkoli bi čutili, da težav ne zmorejo rešiti sami.

Predlogi

► Ponovno ugotavljamo premalo razvito, angažirano in odprto mrežo pomoči, tako v organizacijskem smislu (zagotavljanja pestrejša in realne ponudbe različnih virov pomoči) in kar je še pomembnejše, v pomenu dostopnosti posameznih virov pomoči (med njimi najprej in predvsem učitelja) učencu.

► Pomembno je, da delo odraslega z učencem temelji na ustvarjanju pogojev za učenčevo aktivno udeležnost, njegovo soustvarjanje v procesu učenja in pomoči. V tem okviru naj napotimo na že zapisane predloge, ki se nanašajo na širjenje in okrepitev mreže ter predloge, ki se nanašajo na zahtevnejšo spremembo odnosa med odraslim in učencem, tako v projektu učenja kot projektu pomoči (str. 54–82).

9. POLITIKA ŠOLE NA PODROČJU UČNIH TEŽAV

Za uspešno odpravljanje učne neuspešnosti in premagovanje učnih težav učencev neke šole je pomembno, da se skrb za pomoč učencem z učnimi težavami jasno izpostavi in opredeli kot **celovita** skrb šole. V ta namen nas je zanimalo, kako je skrb za področje učnih težav opredeljena v letnem delovnem načrtu šole, na katerih strokovnih organih se posvečajo problematiki učnih težav, s katerimi najbolj perečimi vprašanji s tega področja se ukvarjajo, katere oblike evalviranja uspešnosti šole na tem področju se uporabljajo in končno, ali so strokovni delavci zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino.

Področje učnih težav v letnem delovnem načrtu šole

Strokovne delavce smo povprašali, kako je skrb za učence z učnimi težavami na njihovi šoli opredeljena v LDN (vpr. 100: Kako je v LDN vaše šole opredeljena skrb za učence z učnimi težavami?). Izbrali so lahko samo enega od ponujenih odgovorov.

Tabela 26

LDN	%
kot posebno delovno področje šole, ker je tako izpostavljena 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

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 nenazadnje 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.

Obravnava problematike učnih težav na strokovnih organih

Zanimalo nas je, kako pogosto se šole problematiki učnih težav posvečajo v okviru raznih strokovnih organih (vpr. 101: Ali na vaši šoli v okviru ustreznih strokovnih organih idr. oblikah strokovnega sodelovanja namenjate učencem z učnimi težavami posebno pozornost?).

Tabela 27

OBLIKE STROKOVNEGA SODELOVANJA	REDNO %	OBČASNO %	NIKOLI %	NE VEM %	Ø %
na redovalnih konferencah	87	10	1	2	9
na sestankih oddelčnega učiteljskega zbora	55	34	3	8	13
na sestankih strokovnega aktiva	30	49	11	10	18
na pedagoških konferencah	29	61	8	2	16
na sestankih strokovnega kolegija šole	13	33	13	41	20

Ø brez odgovora

Vprašani so odgovarjali tako, da so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovarjalo 84% vseh vprašanih. Posebna pozornost se učnim težavam učencev najpogosteje (skupaj redno in občasno 97%) namenja na redovalnih konferencah, sledijo pedagoške konference (skupaj redno in občasno 89%), sestanki oddelčnega učiteljskega zbora (skupaj redno in občasno 87%), nekaj manj se učnim težavam učencev posvečajo strokovni aktivni (skupaj redno in občasno 79%), precej manj 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 v večji meri posvečajo samo občasno in ne redno (61%).

Pri tej oceni se statistično pomembno (na meji pomembnosti, $p=0,06$) razlikujejo vodstveni delavci, ki v še večji meri od ostalih 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 so se strokovni delavci najpogosteje neopredelili (41%), najnižji delež neopredeljenih je med vodstvenimi delavci (2%), najvišji pa med predmetnimi učitelji (15%). Najverjetneje strokovni kolegiji niso pogosta oblika dela na šoli ali pa neudeleženi strokovni delavci s to obliko niso seznanjeni. K temu napeljuje tudi podatek, da kar 20% strokovnih delavcev ni odgovarjalo na to trditev.

Pomembna vprašanja s področja učnih težav

Strokovne delavce smo vprašali, katerim vprašanjem na področju učnih težav se najbolj posvečajo (vpr. 102: katerim vprašanjem na področju dela z učenci z učnimi težavami se na vaši šoli najbolj posvečate?). Vprašani so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovarjalo 82 % vseh vprašanih.

Tabela 28

VPRAŠANJA S PODROČJA DELA Z UUT	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

Iz rezultatov je jasno razvidno, da sta daleč najpogostejši redni temi **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 četrtnina (22%) navaja skupno iskanje alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja UUT in pa možnosti za vključevanje učenčevih »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 tudi 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 starši (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.

Evalvacija dela šole na področju učnih težav

Za razvijanje sistematičnega in načrtnega dela na področju učnih težav je pomembna evalvacija učinkovitosti oziroma kvalitete ukrepov pomoči in prizadevanj zanje. Povprašali smo strokovne delavce tudi po tovrstni dejavnosti (vpr.103: Katere analize spremljanja in vrednotenja/evalvacije dela z učenci z učnimi težavami opravljate na vaši šoli?). Vprašani so za vsako trditev izbrali enega od možnih odgovorov. V povprečju je na to vprašanje (na posamezno trditev) odgovarjalo 90 % vseh vprašanih.

Pri nobeni trditvi ni statistično pomembnih razlik med podskupinami strokovnih delavcev.

Tabela 29

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

IPP– individualni projekt pomoči

ŠSS– šolska svetovalna služba

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: najpogosteje navajajo preventivne analize, npr. preverjanje učnih in delovnih navad učencev, intelektualnih zmožnosti učencev ipd. (70%), nadalje 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 beležimo tudi najvišji odstotek odgovora »nikoli« (14%). Iz rezultatov je opaziti tudi to, da za analize, ki naj bi jih opravljal vodstvo šole, vprašani najpogosteje odgovarjajo z odgovorom »ne vem« (39%). **Analize učnih težav po razredu, predmetu, učitelju ipd., ki naj bi jih opravljal 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«.

Obstoječa strokovna doktrina

Zanimalo nas je še, ali so strokovni delavci zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino (vpr. 104: Ali ste zadovoljni z obstoječo strokovno doktrino na področju dela z učenci z učnimi težavami?).

Tabela 30

	RAZREDNI UČITELJI %	UČITELJI OPB %	PREDMETNI UČITELJI %	SVETOVALNI DELAVCI %	VODSTVENI DELAVCI %
pogrešam bolj jasno SD	45	31	44	52	55
SD ne poznam dovolj	36	44	34	29	32
SD je zelo pomanjkljiva	11	16	15	15	4
v celoti sem zadovoljen	9	9	7	5	9

SD – strokovna doktrina

OPB – oddelek podaljšanega bivanja

Na to vprašanje je odgovarjalo 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 OPB (31%). Nadalje kažejo, da dobra tretjina vseh strokovnih delavcev (35%) strokovne doktrine ne pozna dovolj, nekaj več takih je med učitelji OPB (44%).

Skupaj to pomeni, da **80% vseh strokovnih delavcev bodisi ne pozna dovolj bodisi pogreša bolj jasno strokovno doktrino na področju dela z UUT**. 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 ostali zadovoljni šolski svetovalni delavci in pomanjkljivosti ji najmanj očitajo vodstveni delavci.

Zaključki

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.

Obravnavi učencev z učnimi težavami oziroma problematiki učnih težav se najbolj redno šole posvečajo na redovalnih konferencah, samo občasno pa najpogosteje na pedagoških konferencah. Sledijo sestanki oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivov, najmanj pa na strokovnem kolegiju šole.

Daleč najpogostejši temi, ki se obravnavata na področju učnih težav, sta učna uspešnost učencev z učnimi težavami ter organizacija dopolnilnega pouka. 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 itn.itn. pa so teme, ki se na dnevnem redu šol znajdejo mnogo redkeje.

Najpogostejša med analizami šole s področja učnih težav je presenetljivo razrednikova analiza učinkovitosti individualnega projekta pomoči za posameznega učenca. O njej poroča kar tri četrtine vprašanih. Presenetljivo zato, ker je ta rezultat potrebno dopolniti s podatkom, da niti polovica osnovnih šol ne vodi individualnega projekta pomoči in samo slaba četrtina ga vodi z vsemi elementi: načrt, spremljanje, evalvacija. Najverjetneje razrednikova analiza predstavlja precej bolj grobo spremljanje učenčevega učnega uspeha. 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 strokovni delavci ne vedo zanje.

In končno je tu še obstoječa strokovna doktrina, za katero smo že zapisali, da **največji del strokovnih delavcev bodisi pogreša bolj jasno strokovno doktrino bodisi je sploh ne pozna**.

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 nastajajoči prvi **nacionalni kurikularni dokument** te vrste, Koncept dela z učenci z učnimi težavami, lahko pomenil pomembno oporo in dober začetek za oblikovanje celovitejše šolske politike na področju učnih težav v osnovni šoli in posledično tudi celovitejše politike posamezne šole. Predlagamo, da omenjeni koncept posebno skrb nameni tudi vprašanju oblikovanja celovitejše in dolgoročnejsše politike šole.

V. ZAKLJUČKI IN PREDLOGI

ZAKLJUČKI

Opredelitev in identifikacija učencev z učnimi težavami ter ocena o deležu

- Rezultati kažejo na različno pojmovanje termina učnih težav, saj relativne učne neuspešnosti (slabše učne uspešnosti glede na učenčeve potenciale, ob sicer še ustreznem doseganju minimalnih standardov) nekateri strokovni delavci ne vključujejo v svoje pojmovanje učnih težav.
- Glede deleža učencev z učnimi težavami več kot štiri desetine učiteljev meni, da je na šoli od 6–10% otrok z učnimi težavami, na predmetni stopnji tretjina učiteljev meni, da je učencev z učnimi težavami 11–20%. Te ocene pa niso v skladu s podatki o dopolnilnem pouku, v katerega je vsako leto vključenih približno 30% učencev.
- Anketirani učenci in učenke imajo najpogostejše težave pri matematiki, tujem jeziku in slovenščini. Pri matematiki in tujem jeziku ima dvakrat več učencev težave kot pri slovenščini. Med preostalimi predmeti nekoliko izstopata fizika in kemija. Najpogostejše učne težave, ki jih učenci navajajo, so počasnejše dojemanje in slabše logično razmišljanje, zaradi česar potrebujejo več časa in več razlage, pomanjkljive učne in delovne navade, pomanjkanje volje in interesa za učenje, posebne težave pri računanju, trema pri spraševanju in kontrolnih nalogah, nevtrajnost in kratkotrajna pozornost ter čustvene težave (izrazit strah pred neuspehom, občutki nemoči ipd.).
- Na področju prepoznavanja in odkrivanja učnih težav raziskava izpostavlja nekatere ključne probleme in dejavnike tveganja. 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. Učitelji najhitreje odkrijejo učenca, ki ima težave zaradi hiperaktivnega, nemirnega vedenja, večina prav tako hitro odkrije učence, ki imajo težave zaradi slabšega razumevanja slovenskega jezika, splošno upočasnjenega intelektualnega razvoja ali pomanjkljivih učnih in delovnih navad. Najdlje ostajajo prikriti učne težave, ki so posledica socialne (eksistenčne ogroženosti) in učne težave povezane s čustvenimi težavami.
- Podatki kažejo, da so po izkušnjah učiteljev nekateri razredi bolj rizični za pojavljanje učnih težav: 3., 5. in 7.r. Omenjene ugotovitve, ki temeljijo na izkustveni oceni, sovpadajo s pogostostjo napotitev na obravnavo v zunanje ustanove na osnovi epidemioloških študij. Ker se težave socialne integracije z leti povečujejo zaradi frustracij, ki jih otroci z učnimi težavami doživljajo, je razumljivo, da učitelji predmetne stopnje pogosteje opažajo povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami.
- Med strokovnimi delavci na šolah obstaja tako interes za poglobljanje znanja o odkrivanju učnih težav 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).

Nosilci pomoči, mreža, koordinacija in sodelovanje

- Učencem z učnimi težavami po mnenju samih učencev daleč najpogosteje pomagajo starši. Sledi jim učitelj, pri katerem ima učenec težave, ki pa ga navaja le dobra polovica anketiranih učencev. Po mnenju staršev učencu najpogosteje pomagajo sami, v približno enaki meri navajajo tudi učitelja, pri katerem ima učenec težave.
- Poleg staršev in učiteljev učencem pri učnih težavah pomagajo še svetovalni delavci. Svetovalne delavce najpogosteje navajajo sami strokovni delavci (dobre tri četrtine), precej manj pa učenci in njihovi starši. Svetovalne delavce ne navaja niti polovica staršev in samo dobra četrtina učencev. Starši so potemtakem prepričani v večji delež pomoči s strani svetovalnih delavcev, kot pa o njem poročajo njihovi otroci. Tudi razrednika v najvišjem deležu (dve tretjini) navajajo sami strokovni delavci, v dvakrat nižjem deležu pa ga navajajo učenci (slaba tretjina) in starši (dobra tretjina). Med učenci in starši je tu razlika manjša, vendar bi vseeno lahko ponovno sklenili, da so starši prepričani v višji delež pomoči s strani razrednika, kot pa o njem poročajo sami otroci. Nekaj pogosteje kot razrednika učenci navajajo sošolce, brata, sestro.
- Učitelja PB in pa mobilnega specialnega pedagoga v razmeroma visokem deležu navajajo sami strokovni delavci, v izjemno nizkem deležu pa učenci in starši. Dobra tretjina strokovnih delavcev navaja, da pomoč učencem z učnimi težavami nudijo tudi delavci, zaposleni v šoli preko javnih del. V izjemno nizkem deležu tako strokovni delavci, učenci kot starši navajajo prostovoljce. In prav tako učence iz višjih razredov. Pri prakticiranju in samem iskanju pomoči pri prijateljih in sošolcih obstaja razlika med spoloma: pri prijateljih in sošolcih pomoč bolj iščejo in prakticirajo deklice kot pa dečki. Podobna razlika med spoloma obstoji tudi pri iskanju pomoči pri učitelju: deklice bolj iščejo pomoč pri učitelju kot dečki.

Oblike podpore in pomoči učencem z učnimi težavami

Pouk

- Primerjava odgovorov učiteljev kaže, da so tako učenci, kot učitelji deležni več pomoči na razredni kot pa na predmetni stopnji OŠ. Razredni učitelji sami uporabljajo več različnih metod dela in bolj prilagajajo pouk učencem, kot pa to delajo predmetni učitelji. Tudi pomoči izven pouka so v večji meri deležni učitelji razrednega pouka kot pa 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.
- 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 obstaja kar velik procent učiteljev, ki poučevanja ne prilagaja učencem (4,3%), nekaj učiteljev, ki ne prilagaja utrjevanja znanja (0,7%) in še večji delež, ki ne prilagaja preverjanja znanja (7,7%). Možno je, da je del teh učiteljev še večji, vsaj sodeč po izjavah učencev in staršev.

- 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.
- Učenci najlažje zaprosijo in tudi najbolj 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 izpostavljajo 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 čez vso OŠ.
- Odgovori staršev se v veliki meri skladajo z odgovori njihovih otrok. Tudi starši kot primarni vir pomoči, ki je tudi uspešna, vidijo najprej sebe oz. družino (tudi inštruktorje), nato pa šolo v okviru dopolnilnega pouka. Starši so najbolj zadovoljni s sodelovanjem z razrednikom ter vodstvo šole, najmanj pa s sodelovanjem učitelja, pri katerem se pojavlja problem. Kot razlog starši navajajo predvsem pomanjkanje razumevanja z a 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 zanje 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 izven šole. Velika večina predlogov šoli, se nanaša na delo učitelja, na izboljšanje njegovega odnosa do učencev ter na njihovo večjo metodično oz. strokovno usposobljenost za delo z učenci z učnimi težavami. Tako učenci in 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.

Dopolnilni pouk

Ugotovili smo, da dopolnilni pouk kot oblika pomoči učencem poteka praktično na vseh šolah (99% šol) in zaradi tega je seveda še toliko bolj pomembno, da bi zaradi večje učinkovitosti te oblike pomoči poskušali odpraviti nekatere pomanjkljivosti, ki

so se pokazale. Pri dopolnilnem pouku smo v raziskavi ugotovili naslednje kritične točke:

- Neskladnost med zaznavanjem prilagoditev pri DP s strani učiteljev, učencev in staršev. Učitelji navajajo raznolike prilagoditve pri DP v vseh delih učnega procesa - pri poučevanju/razlaganju, utrjevanju in preverjanju učne snovi – v 50% primerov. Pri tem pa jim po njihovih lastnih navedbah najbolj trd oreh predstavlja preverjanje.
- Nasprotno pa učenci in starši navajajo kot pogost razlog učenčevega neobiskovanja DP ravno ta, da poteka delo na enak način kot pri pouku. Pri tem so najbolj kritični izobraženi starši in bolj fantje kot dekleta.
- Neustrezna/napačna prepričanja strokovnih delavcev o primernosti DP za posamezne skupine učencev z UT. Tako npr. strokovni delavci (brez razlik med posameznimi skupinami) navajajo DP kot primerne za delo z učenci s PPPU, čeprav zahteva delo z učenci povsem specifične prilagoditve in obratno, npr. za socialno/eksistenčno ogrožene učence so prepričani, da DP zanje ni primeren, čeprav lahko ravno tej skupini učencev DP pomembno pomaga pri izboljšanju učne uspešnosti.
- Manj ustrezna/neustrezna časovna organizacija DP. V raziskavi se je pokazalo, da je DP je prezgodaj - za učence predmetne stopnje je pogosto organiziran kot predura. Na neustrezen čas izvajanja DP so posebej opozorili bolj izobraženi starši in fantje.
- Kot pomemben motivacijski element se je izkazalo tudi to, kako učitelj povabi učenca k DP; učinkovit način je učiteljevo individualno ustno povabilo.
- Pokazala se je potreba po večji evalvaciji DP (le 39% šol evalvira učinke DP), kajti le z evalvacijo lahko spremljamo relativni napredek vsakega učenca, hkrati pa je to eden ključnih elementov edinstvenega projekta pomoči učencu, ki omogoča dejansko individualizacijo dela z učencem.

Individualne in skupinske oblike pomoči

- Predmetni učitelji predstavljajo največjo skupino 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 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, SŠD, mobilnih specialnih pedagogov, razrednikov do drugih (npr. vodstveni delavci).
- 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 ur na teden).

Osredotočenost na močna področja in socialna vključenost učencev z učnimi težavami

- Glede prepoznavnosti različnih močnih področjih v kontekstu šolskega pouka in življenja v šoli se pri določenih veščinah ocene ujemajo, pri drugih pa pojavljajo razhajanja. Med najbolj prepoznavna močna področja v šolski situaciji spada dobro ustno izražanje, tudi posebne nadarjenosti in/ali interesi (likovni, glasbeni, športni) so dokaj dobro prepoznavni. Med težje prepoznavnimi navajajo učinkovite socialne spretnosti.
- Rezultati kažejo, da v so danem šolskem kontekstu določena močna področja lažje prepoznavna in upoštevana in da v večji meri predstavljajo nek 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 motnjami drugačne narave (npr. čustvenimi ali vedenjskimi motnjami brez učnih težav) pa bi omogočile pomemben vpogled v varovalne dejavnike in odprle nove možnosti zasnove intervenc in preventivnega dela.
- Ugotovili smo, da je večina učencev z UT relativno dobro integrirana v razredno skupnost (podatki strokovnih delavcev, učencev in staršev so skladni), pri čemer pa je potrebno posebno pozornost nameniti tistim 14% učencev z UT, ki so v razredu ali prezrti ali odklonjeni. Tu pa je posebej pomembna vloga razrednikov, ki se sicer zavedajo svoje odgovornosti dela z učencem z UT kot tudi z njegovimi sošolci s ciljem boljše integracije UUT v oddelčno skupnost.

Ocena uspešnosti in učinkovitosti različnih oblik pomoči

- 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, sledijo učenci s splošno upočasnjem intelektualnim razvojem in učenci s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo, s slabšim razumevanjem slovenskega jezika, s čustvenimi težavami, socialno ogroženi učenci in učenci s pomanjkljivo motivacijo za delo. Najmanj pa so šole po mnenju strokovnih delavcev uspešne pri učencih s hiperaktivnim vedenjem in zaradi neustreznega poučevanja. V zadnjem primeru je potrebno upoštevati zelo visok odstotek odgovorov 'nimam izkušenj'.
- Rezultati so v marsičem podobni odgovorom strokovnih delavcev na vprašanje o lastni uspešnosti pri premagovanju težav pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami. Tudi v tem primeru se strokovni delavci čutijo najbolj uspešne pri učencih s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 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 ostalih vrstah učnih težav ni večjih razlik v oceni uspešnosti strokovnih delavcev in šole kot celote.
- Rezultati se skladajo 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 ostale pomoči tudi pomoč šolske svetovalne službe. V teh primerih se čutijo tudi strokovno najmanj usposobljene. Prav tako menijo, da so pri obravnavi potrebni multidisciplinaren pristop, sodelovanje staršev, vrstnikov in drugih.

Ovire in pogoji za uspešno delo z učenci z učnimi težavami

- Z utečeno prakso na področju učnih težav je nasploh povsem zadovoljna le dobra tretjina anketiranih strokovnih delavcev, med njimi skoraj dvakrat več učiteljev z razredne stopnje kot pa učiteljev s predmetne stopnje. Pri delu najbolj pogrešajo timski pristop in več strokovne podpore s strani zunanjih ustanov (supervizijo, svetovanje, strokovne priročnike ipd.). Z zunanjimi ustanovami nima izkušenj kar dobra polovica anketiranih, med njimi je kar dvakrat več učiteljev s predmetne stopnje in podaljšanega bivanja kot pa učiteljev razredne stopnje. Z zunanjimi ustanovami več sodeluje vodstvo šole, največ pa šolska svetovalna služba. Samo tretjina anketiranih meni, da so nasploh nezadostno strokovno usposobljeni za delo z učenci z učnimi težavami. Po dobra četrtina anketiranih je mnenja, da se na področju učnih težav pristopa premalo načrtno in sistematično, da se temu področja namenja premalo časa in da so individualni projekti pomoči slabo koordinirani. Samo slaba četrtina navaja premajhno strokovno podporo na šoli (nabava strokovne literature, možnosti izobraževanja, strokovna izmenjava s kolegi, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ipd.). In še manj (dve desetini vprašanih) jih poroča o neustreznih prostorskih pogojih za individualno delo in delo v manjši skupini.
- 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, ki jih organizira in najpogosteje tudi izvaja šolska svetovalna služba.
- Najmanj dobrih izkušenj se nanaša na učiteljevo pomoč 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.
- Strokovni delavci sami sebe nasploh ocenjujejo kot zadostno strokovno usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami, samo dobra tretjina jih 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).

- Sicer pa se čutijo najmanj strokovno usposobljeni na področju dela z učenci s čustvenimi težavami ter hiperaktivnega, nemirnega vedenja. Na teh dveh področjih učnih težav se tudi najbolj želijo dodatno strokovno usposablјati.
- Najmanj si dodatnega strokovnega usposablјanja želijo (četudi se ne čutijo dovolj strokovno usposoblјeni, vendar menijo, da te težave ne sodijo v njihovo delovno področje) za področje učnih težav, povezanih s socialno (eksistenčno) ogroženostjo ter slabšim učenčevim razumevanjem slovenskega jezika.
- Vse v raziskavi ponujene teme dodatnega strokovnega izobraževanja so strokovni delavci zelo visoko rangirali, 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.

Politika šole na področju dela z učenci z učnimi težavami

- 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.
- Obravnavi učencev z učnimi težavami oziroma problematiki učnih težav se najbolj redno šole posvečajo na redovalnih konferencah, samo občasno pa najpogosteje na pedagoških konferencah. Sledijo sestanki oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivov, najmanj pa na strokovnem kolegiju šole.
- Daleč najpogostejši temi, ki se obravnavata na področju učnih težav, sta učna uspešnost učencev z učnimi težavami ter organizacija dopolnilnega pouka. 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 itn. itn. pa so teme, ki se na dnevnem redu šol znajdejo mnogo redkeje.
- Najpogostejša med analizami šole s področja učnih težav je presenetljivo razrednikova analiza učinkovitosti individualnega projekta pomoči za posameznega učenca. O njej poroča kar tri četrtine vprašanih. Presenetljivo zato, ker je ta rezultat potrebno dopolniti s podatkom, da niti polovica osnovnih šol ne vodi individualnega projekta pomoči in samo slaba četrtina ga vodi z vsemi elementi: načrt, spremljanje, evalvacija. Najverjetneje razrednikova analiza predstavlja precej bolj grobo spremljanje učenčevega učnega uspeha. 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 strokovni delavci ne vedo zanje.
- Največji del strokovnih delavcev bodisi pogreša bolj jasno strokovno doktrino bodisi je sploh ne pozna.

PREDLOGI

Na podlagi analize rezultatov podajamo naslednje predloge, ki se nanašajo na ukrepe v šoli, pa tudi širšem izobraževalnem sistemu:

► Na področju odkrivanja težav bi bilo potrebno povečati razvojno-raziskovalno delo, posodobiti diagnostična sredstva in spodbujati sistematične načine zgodnjega odkrivanja ter zgodnje intenzivne obravnave, ki so se izkazali kot najbolj učinkoviti. Mnogi preizkusi, ki se danes uporabljajo v praksi, temeljijo na že preseženih teorijah in spoznanjih.

► Rezultati kažejo tudi na razhajanja v pojmovanju učnih težav in potrebi po ozaveščanju teh razlik, oziroma globljem razumevanju kompleksnosti in različnih oblik pojava pri učiteljih in drugih strokovnih delavcih, otrocih in starših. 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 potrebno osvetliti tudi ugotovljene ovire v komuniciranju in dejavnike, ki zavirajo ali ne omogočajo razvijanje proaktivne naravnosti (sprejemanje težav in iskanje pomoči). Boljše poznavanje teh ovir in načinov spodbujanja proaktivnosti bi izboljšalo možnosti pravočasnega odkrivanja in zavzemanja notranje kontrole nad težavami namesto pasivnega čakanja ali aktiviranja različnih mehanizmov izogibanja in potiskanja neugodnih čustev.

► Ugotovitev, ki v raziskavi izstopa, je, da mora šola v večji meri in drugače kot doslej prevzeti svoj delež pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami. Težave pri učenju so stvar šole in v dobrem to morajo tudi ostati. Rezultati kažejo, da učenci z učnimi težavami potrebujejo odločno mobilizacijo virov, ki jih šola ima ali lahko organizira na eni strani – in boljše možnosti, da oni sami pridobijo kompetence za obvladovanje učnih težav, na drugi strani. Učenci, starši in učitelji potrebujejo boljše izkušnje za uspešno sodelovanje v projektu učenja za vsakega učenca. V tej smeri menimo, da je potrebno strokovno redefiniranje vloge staršev oziroma njihove udeležnosti v projektih pomoči in v tem novem konceptualnem okviru v navezavi na pravice staršev okrepitev vloge in odgovornosti šole pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami.

► V šoli se mora zgoditi paradigmatska sprememba, ki bo zagotovila, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči: šola vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo na dialogu in sodelovanju z njim. Učenec mora biti aktivni udeleženec tako samega učnega procesa kot procesa (projekta) pomoči.

► Poleg »Koncepta dela z učenci z učnimi težavami« se v nadaljevanju pripravi tudi širši *Koncept sodelovanja šole s starši*, v katerem bo predstavljena nova paradigma soudeležnosti in soustvarjanja, ki bo presegla togo delitev na starše oziroma družino na eni ter učitelje oziroma šolo na drugi strani, ki bo v tem odnosu vključeval postmoderno redefiniranje vloge učenca kot bistveno bolj soudeleženega tako v procesu učenja kot v procesu pomoči, tak koncept bo podprl ter povezal med sabo vse najpomembnejše koncepte in usmeritve, ki vključujejo sodelovanje s starši, npr. že omenjeni Koncept dela z učenci z učnimi težavami, nadalje Koncept dela s posebej nadarjenimi učenci, Programske smernice za delo svetovalne službe v vrtcih in šolah,

Koncept za delo z oddelčno skupnostjo, Koncept dela v oddelkih podaljšanega bivanja ipd.

► Učitelji, razredniki, šolska svetovalna služba morajo povečati svojo dostopnost učencem in pomagati učencu, da dostopnost prepozna in uporabi. Pokazalo se je, da je pomembno dodatno preveriti vlogo in pedagoški status učiteljev PB, ki lahko prevzamejo bolj jasno artikuliran delež pomembnih sodelavcev v projektih pomoči. Predlagamo odpiranje šole k raznolikim sodelavcem – prostovoljcem, delavcem preko javnih del, zainteresiranim upokojenim učiteljicam in učiteljem. V sodelovanje je treba v večji meri vključiti učence iz višjih razredov. Sklepamo lahko, da se šola v projektih pomoči premalo angažirano povezuje z ožjo in širšo lokalno skupnostjo. Izstopa tudi izrazito redko sodelovanje z drugimi šolami v kraju oziroma širši lokalni skupnosti.

► Potrebno je konceptualizirati in operacionalizirati individualni projekt pomoči za vsakega učenca kot osnovno orodje pri delu z učenci z učnimi težavami in v nadaljevanju organizirati izobraževanje in usposabljanje za njihovo izvajanje. V individualnih projektih je treba zajeti tudi razlike med dečki in deklicami pri ravnanju v procesih pomoči, ki jih je raziskava izpostavila. Po drugi strani pa ravno spoštovanje edinstvenosti učenca zahteva politiko šole, ki vzpostavlja in spodbuja sistemske rešitve: spremembe v organizaciji pouka, delo v šolski skupnosti, spodbujanje izkušnje solidarnosti. Upoštevanja individualnosti učenca pomeni omogočanje dovolj dobrih izkušenj, da učenec lahko prepozna in sprejme drugačnost (lastno in drugega) ter se tako uči sodelovati, ravnati solidarno.

► Učitelji pravijo, da potrebujejo dodatno pomoč za delo z s tako imenovanimi hiperaktivnimi učenci in učenci, ki imajo čustvene težave. To gotovo pomeni, da potrebujejo posebna znanja za delo s posameznim učencem, vendar ne samo to: potrebujejo posebna znanja za delo z razredom s hiperaktivnim učencem in s hiperaktivnim učencem v razredu. Gre za odkrivanje načinov, kako v organizaciji dela in pouka lahko zajamemo te motnje, prispevamo k zmanjševanju ali omilitvi. S pomočjo neposrednega opazovanja v učilnicah in poglobljenimi intervjuji z učenci, učitelji in starši se dodatno raziščeta najbolj "kritični" oziroma "nemočni" področji učnih težav (področji, kjer se strokovni delavci čutijo najmanj strokovno močni in si najbolj želijo dodatne strokovne izobrazbe), to sta področje čustvenih težav (izrazit strah pred neuspehom, občutki nemoči in potrnosti, trema itn.) ter hiperaktivnega, nemirnega vedenja, ter tako dopolni rezultate pričujoče raziskave, ki sloni na anketiranju in ne omogoča neposrednega vpogleda v organizacijo in potek pouka, načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, red komuniciranja, medosebne interakcije idr., v dejavnike, ki jih postmoderna t.i. kritična pedagogika (npr. relacijsko sistemski pristop, koncept prikritega kurikula idr.) najtesneje povezuje z učno neuspešnostjo; taka raziskava bi uspešneje razložila ne samo neusklajena, temveč tudi neprimerna pričakovanja v trikotniku učenec–šola–starši.

► Področje učnih in delovnih navad se vgradi v kurikulum slehernega učnega predmeta in organiziranih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti na šoli ter tako izpostavi večja odgovornost šole pri vzpostavljanju le-teh; učne in delovne navade niso vsebina, s katero naj bi prišli otroci v šolo že opremljeni, tudi ne posebna vsebina posebnih ur in posebnih služb (npr. delo razrednika ali pa šolske svetovalne službe), temveč v prvi vrsti "učna vsebina" vsakega učitelja posebej, pri vsakem predmetu, pri sleherni

vzgojno-izobraževalni dejavnosti, potemtakem pri učenčevem konkretnem delu tu in zdaj.

► Pomembna naloga je problematizacija in redefinicija koncepta pomoči. Pokazalo se je, da učitelji, strokovnjaki in starši imajo primerljive koncepte, ki pa se razlikujejo od konceptov učencev. To se vidi že pri tem, kako ocenjujejo, kdo jim pomaga in kako učinkovito. Starši vidijo učitelje strokovnjake, šolsko svetovalno službo v večji meri kot učinkovite pomočnike, kot učenci sami, učenci vidijo predvsem pomoč staršev – pravzaprav matere. Predlagamo, da se sodelovanje med učitelji, strokovnjaki in starši vzpostavi kot soraziskovanje učinkovitih oblik učenja oziroma pomoči. Zato predlagamo, da se vzpostavijo, razvijejo in vzdržujejo dobre konkretne oblike sodelovanja s starši, sodelovanja, v katerem je jasno, kje in konkretno kako šola oziroma učitelj pričakuje od staršev, da otroku pomaga pri učenju, da se dogovorijo resnični in realni deleži, da pa je staršem jasno, da je šola tista, ki v prvi vrsti prevzeme odgovornost za učinkovit proces otrokovega učenja oziroma pomoči.

► 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 za pridobivanje kompetenc za delo z učenci z učnimi težavami tako, da bi bil učitelj usposobljen (dodiplomsko, stalno strokovno spopolnjevanje, specialistično izobraževanje) 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.

► Starši in učenci so v raziskavi namenili veliko sporočil učiteljem v zvezi z njihovim odnosom do njih in pripravljenostjo pomagati pri teh težavah. Učitelji bi morali povečati občutljivost za te otroke in za njihove potrebe in tudi pripravljenost na 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.

► Tako na razredni, kot predmetni stopnji bi bilo potrebno "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. Timsko delo bi bilo potrebno tako pri načrtovanju, kot pri izvajanju in vrednotenju uspešnosti te pomoči.

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

► 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 ravnatelj, kot pedagoški vodja šole (lahko tudi razrednik). Skupaj bi lahko načrtovali konkretni program pomoči za otroka, ki temelji na njegovih močnih področjih. Ravnatelj pa bi lahko tudi spremljal in vrednotil uspešnost te pomoči.

► 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 potrebno spreminjati stališča v zvezi z iskanjem pomoči (tako pri učencih kot tudi učiteljih) v smer od iskanja pomoči, kot dokaza nesposobnosti, k pojmovanju, da je iskanje pomoči eden od načinov za doseganje odličnosti.

► Pri izvajanju dopolnilnega pouka kot oblike pomoči učencem na osnovi ugotovitev predlagamo, da bi bilo potrebno učitelje spodbuditi k večjim prilagoditvam pri delu z učenci oz. k temu, da bi dejansko uporabljali več novih metod dela v vseh fazah učnega procesa (pri poučevanju/razlagi, utrjevanju in še zlasti preverjanju znanja) in dejansko bolj prisluhnili potrebam konkretnega učenca.

► Ugotovljena napačna prepričanja strokovnih delavcev o primernosti dopolnilnega pouka za posamezne skupine učencev z UT, ki ovirajo učinkovito učno napredovanje teh skupin učencev, bo možno in potrebno spreminjati z dodatnim ozaveščanjem in izobraževanjem. Ta neustrezna prepričanja, ki se potem seveda odražajo v delu s učenci, bo možno preseči le z dodatnim izobraževanjem strokovnih delavcev (še posebej učiteljev) o značilnostih posameznih skupin UUT in tem, da kako prilagajati pouk specifičnim potrebam posameznih skupin učencev.

► Predlagamo tudi spremembe v časovni organizaciji DP, saj posebno fantje in bolj izobraženi starši opozarjajo na neučinkovitost sedanjih načinov izvajanja. Zato predlagamo, da se DP čim manjkrat izvaja kot predura.

► Predlagamo, da bi učitelji pri motiviranju (vabilu) učencev za DP pogosteje uporabljali pristop ustnega povabila, ki se je izkazal kot učinkovit. Če bi učitelj v okviru ustnega povabila na DP učencu/učencem na kratko predstavili načrta dela z njimi pri DP ter okvirno opredelili vsebino in trajanje dela, bi učenci lažje osmislili DP kot trenutno/začasno obliko pomoči pri določenih snoveh/predmetih.

► Predlagamo tudi pogostejšo evalvacijo DP (le 39% šol evalvira učinke DP), kajti le z evalvacijo lahko spremljamo relativni napredek vsakega učenca, hkrati pa je to eden ključnih elementov edinstvenega projekta pomoči učencu, ki omogoča dejansko individualizacijo dela z učencem.

► Menimo, da bi bilo zaradi vseh v zaključkih navedenih ugotovitev glede dopolnilnega pouka smiselno dopolnilni pouk kot obliko pomoči, ki obstaja praktično na vseh šolah bolje izkoristiti v smislu individualiziranega dela z učenci.

► Če želimo izboljšati kvaliteto 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 nujenju individualne in skupinske pomoči in tudi pri izvajanju pouka v najnižjih zahtevnostnih nivojih pri nivojskem pouku v devetletki.

► Iz odgovorov staršev in rezultatov ANOVE je razvidno, da bi bilo potrebno pri starših z najnižjo izobrazbo okrepiti njihovo vlogo pomočnika s posebnimi programi, s katerimi bi se usposobili za učno pomoč.

► Očitno bi bilo potrebno okrepiti sodelovanje šole in staršev. Starši so to tudi izrazili z željo po tesnejšem sodelovanju in boljšimi odnosi z učitelji. Starši so tudi navedli predloge, kaj pričakujejo od sodelovanja s šolo za njihovo večje opolnomočenje pri nudenju 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 čimboljših pogojev za razvoj partnerskega odnosa s starši.

► Razlogi za ovire in težave pri sodelovanju šole 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 potrebno ozaveščati in usposablјati za razvijanje takega odnosa s starši, ki upošteva pravice staršev, zna svetovati, je odprt in vzpostavlja sprejemajoč in spoštlјiv odnos s starši ter jih pojmuje kot enakovredne partnerje, s katerimi skupaj načrtuje in izvaja pomoč učencem. Na ta način 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 na strani staršev zaradi negativnih osebnih izkušenj s šolo, občutka manjvrednosti, nekompetentnosti, nesprejetosti ipd.

► Za učinkovito vzpostavljanje partnerskega odnosa 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 zaželenе. To pomanjklјivost bodo bolonjski študijski programi skušali odpraviti.

► Potrebno 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.

► Za preseganje ugotovljenih težav strokovnih delavcev bi bilo potrebno v njihovo usposablјanje 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, t.j. znotraj samega procesa poučevanja predmetov. 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 potrebno 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 morale 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. Tako je bolonjska prenova študijskih programov pred pomembno nalogo razvijanja znanj in spretnosti izgradnje tima in timskega dela na šoli.

►Rezultati nadalje razkrivajo potrebo po preučevanju ovir, ki jih predstavljajo ustaljeni načini komunikacije med učitelji, starši in otroci. 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 v okviru pogovorov 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.

►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 rizične dejavnike. 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.

►Posebno pozornost je potrebno nameniti tistim 14% učencem UT, ki so v razredu ali prezrti ali odklonjeni. Tu pa je posebej pomembna vloga razrednikov, ki se sicer zavedajo svoje odgovornosti dela z učencem z UT kot tudi z njegovimi sošolci s ciljem boljše integracije UUT v oddelčno skupnost. Vendar zgolj zavedanje ne zadostuje – učitelji bi morali v okviru dodiplomskega in dodatnega strokovnega spopolnjevanja dobiti različna znanja socialno integracijskih pristopih dela z učenci.

►Šolski psihologi bi morali prevzeti vodilno vlogo pri razširjanju rezultatov raziskav, ki so povezane s ponavljanjem, rizičnimi in varovalnimi dejavniki ter razvijanjem rezilientnosti pri otrocih, ki imajo težave pri učenju. Strokovne delavce in raziskovalce bi morali spodbujati k izvajanju pilotskih raziskav alternativnih intervenc in empiričnem preučevanju različnih pristopov, dokumentiranju pozitivnih dosežkov in omejitvev različnih strategij ter širšem posredovanju rezultatov preteklih in tekočih raziskav.

►Predlagamo, da se prizadevanja posamezne šole kot šolske politike v prvi vrsti usmerijo k vsestranski strokovni podpori (izobraževanje, svetovanje, supervizija, strokovni priročniki itn.) učitelja za individualizirano delo z učencem z učnimi

težavami pri pouku (navkljub temu, da samo tretjina anketiranih meni, da ni dovolj strokovno usposobljena za delo z učencem z učnimi težavami); izobraževanja za timsko delo naj se organizira tako, da so na njem udeleženi timi, ne pa predstavniki posameznih skupin strokovnih delavcev (samo učitelji, samo svetovalni delavci, samo mobilni specialni pedagogi, samo vodstveni delavci ipd.); da se analizirajo dobre izkušnje razredne stopnje in spodbudi strokovna izmenjava ter sodelovanje med učitelji z razredne stopnje z učitelji s predmetne stopnje; da se analizirajo dobre izkušnje pri dopolnilnem pouku in raziščejo možnosti za njihovo uveljavljanje pri rednem pouku; problemom motiviranja učencev in uveljavljanju individualiziranega pristopa naj se v večji meri pristopi (raziskovalno in praktično) tudi z vidika poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici (npr. z vidika organizacije časa, prostora, možnosti učenčevega izbiranja med različnimi nalogami, dejavnostmi ipd.); vodstvo šole kot šolska politika naj se organizacijskim težavam posveti z največjo mero odgovornosti, ker je več kot očitno, da v očeh strokovnih delavcev predstavljajo veliko oviro na področju nudenja pomoči učencem z učnimi težavami.

► Navkljub oziroma ob siceršnji samooceni strokovnih delavcev, da so za delo z učenci z učnimi težavami nasploh zadostno strokovno usposobljeni, raziskava hkrati nedvomno kaže na velik interes in potrebo strokovnih delavcev po dodatnem strokovnem izobraževanju. V ta namen predlagamo:

- da se že obstoječe oblike strokovnega spopolnjevanja na področju učnih težav še okrepi, poleg uvajalnih seminarjev sistematično in načrtno ponudi njihovo nadaljevanje v bolj poglobljeni obliki;
- da šolska politika hkrati spodbudi tudi kadrovske šole, da v dodiplomske in podiplomske oblike izobraževanje v večji meri kot doslej vgradijo znanja in veščine za delo z učenci z učnimi težavami.

VI. LITERATURA

- Adams, R. (2003). *Social Work and Empowerment*. New York: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Apple, W. M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aubrey, C., Tancig, S., Magajna, L. & Kavkler, M. (1998). *Mathematics Lessons from Abroad. Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXV, 1, 209-222.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Avissar, G. (2000). *The School Principal and Inclusion: A Cross Cultural Research Investigation*. Paper presented at the International Special Education Congress 2000 (ISEC 2000), Manchester 24th-28th July, 2000.
- Bahovec Dolar, E. (ur.) (1992). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Bahovec Dolar, E., Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- 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. (1991). *A comparative analysis of the "holding power" of general and exceptional education programs. Remedial and Special Education*, 12(5), 17-22.
- Baskar, Bojan (ur.) (1990). *Šolarjevo ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- 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.

Benard, B. (1993). *Turning the corner: From risk to resiliency. A compilation of articles from the "Western Center News."* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

Bender, W.N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities.* Best practices for general and special educators. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.

Blackorby, J., Edgar, E., & Kortering, L. J. (1991). A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps. *Journal of Special Education*, 25/1, str.102-113.

Bognar, L., Uzelac, M. in Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji. Priročnik odgoja za nenasilje i suradnju.* Zagreb: Slon.

Braye, S., Preston-Shoot, M. (2003). *Empowering Pracice in Social Care.* Maidenhead Berkshire: Open University Press, McGraw - Hill House.

Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V: Bahovec Dolar, E., Bregar Golobič, K. *Šola in vrtec skozi ogledalo.* Ljubljana: DZS, str. 16-34.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). Jezik socialnega dela (2003). *Socialno delo*, 42, 4-5, 199 -203.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). Socialni vidiki vključevanja oseb z motnjami v duševnem razvoju. V: *Integracija včeraj, danes, jutri*, Zbornik strokovnega posveta 17.10. 2003. Ljubljana: Zveza Sožitje, str. 25-28.

Čačinovič Vogrinčič, G.(2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*. 41(2), str. 91-96.

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.

De Jong, P., Kim Berg, I. (2003), *Interviewing for Solutions.* Pacific Grove;Brooks/Cole.

Depner, Ch. E., Bray, J. H. (ur.) (1993). *Nonresidential Parenting.* Newbury Park: Sage.

Doerries, D. (2004). KIDTAP: *A Strengths-Based Approaches to Curriculum-Based Assessment.* <http://www.wn.edu/ttac/articles/assessment/kidtap.htm>, dne 2.9.2005.

Dowell, B. (2003). Secret of the Super Successful...They're Dyslexic. *The Sunday Times*. October 5, 2003.

Dyslexia Foundation (2003). *The Talent & Dyslexia.* Report of a Think Tank Meeting, MIT, Endicott House, April 26-27, 2003.

Emery, R. E. (1994). *Renegotiating Family Relationships*. New York: The Guilford Press.

Franklin, C., Jordan, C. (ur.)(1999). *Family Practice, Brief Systems Methods for Social Work*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Frederickson, N., Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a textbook*. Open University Press, Philadelphia.

Frederickson, N., Cline, T. (2002). *Code of Practice*. Department for Education and Employment. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a textbook*. Open University Press, Philadelphia.

Friedman, S. (ur.)(1995). *The Reflecting Team in Action*. New York, London: 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 leerproblemen. Een literatuurstudie. *Pedagogisch Tijdschrift*. Vol. 24. No 2, str. 181-202.

Gage, N. L. Beliner, D. C. (1988). *Educational Psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company.

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), str. 475-487.

Geschwind, N. (1982). Why Orton was right. *Annals of Dyslexia*, 32, str.13-30.

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* (str.136-165). New York: The Guilford Press.

Hughes, J.N., Cavell, T.A. in Prasad-Gaur, A. (2001). A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance (elektronska verzija). *Journal of School Psychology*, 39(3), str.239-252.

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), str.289-301.

Ilić, D., Jerotijević, M., Petrović, D in Popadić, D. (1995). *Učionica dobre volje*. Beograd: Grupa Most.

Ito, C. (1998). *Providing structure, Preventing problems*.
<http://www.wn.edu/ttac/articles/challenging/problems/html>, dne 2.9.2005.

Izhodišča kurikularne prenove svetovalne službe v osnovni šoli. Kurikularna komisija za svetovalno službo, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Ljubljana, 1999.

Jones, K., Charlton, T. (ur.) (1996). *Overcoming learning & behaviour difficulties partnership with pupils*. London & New York: Rutledge.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Kavale, K.A., Forness, S.R. (1996). Social skill deficit and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), str.26-237.

Knaflič, L., Mirčeva, J., Možina, E. (2001). *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kortering, L., Haring, N., & Klockars, A. (1992). The identification of high-school dropouts identified as learning disabled: Evaluating the utility of a discriminant analysis function. *Exceptional Children*, 58(5), str. 422-435.

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.

Lenz, B.K., Deshler, D.D., Kissam, B.R. (2004). *Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools*. Boston: Pearson Education, Inc.

Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. *Exceptional Children*, 59(4), str.336-347.

Magajna, L. (1998). Preprečevanje učne neuspešnosti: problemi, pristopi in vpliv na varovanje duševnega zdravja. 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. 180-186.

Magajna, L. (1998). Prevenција učne neuspešnosti kot varovalni dejavnik duševnega zdravja. 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. 298-299.

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 "Phylosophy and Practice in Special Education. Radovljica, 27.8.-1.9.2004.

Magajna, L., Gradišar, A. (2002). Kritični dejavniki šolske neuspešnosti pri prehodu iz razrednega na predmetni pouk. V: Bergant, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (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.

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, Katra (ur.), Musek Lešnik, Kristijan (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki : vzroki - posledice - preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 48-53.

Margalit, M. & Idan, O. (2004). Resilience and Hope Theory: An Expanded Paradigm for Learning Disabilities Research. *Thalamus, Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), str. 58-65.

Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), str. 45-48.

McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.

Morrison, G. M., Cosden, M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment in Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 20, Winter 1997, 99. str. 43-60.

Možina, E., Emeršič, B., Knaflič, L., Radovan, M., Vehovar, V. (1999). *Mednarodna raziskava pismenosti odraslih* (International Adult Literacy Survey). *Nacionalna raziskava pismenosti 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.

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.

- Pasi, J.R. (2001). A Climate for Achievement. *Principal Leadership*, Vol.2., No. 4.
- Peklaj, C. s sodelavkami (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Petillon, H. (1980). *Beziehungen in Schulklassen*. Basel: Beltz.
- 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.
- 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), str.193-203.
- Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli*. Kurikularna komisija za svetovalno službo, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Ljubljana, 1999.
- 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.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1997). *Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities*. Austin: Pro-Ed.
- Rozman, D. (1995). Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 7-8, 395-401.
- Saleebey, D. (Ed) (1997). *The strengths perspective in social work practice*, 2nd ed. New York: Longman.
- Sanacore, J. (1997). Student Diversity and Learning Needs. ERIC Digest. Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication.
- Seligman M., Csikszentmihalyi M., (2000) Positive Psychology. An Introduction, *American Psychologist*, Vol 55(1), str. 5-14. Special Issue on Happiness, Excellence and Optimal Human Functioning.
- Shoemaker, D.J. (1996). *Theories of delinquency*. NY: Oxford University Press.
- Special Needs Education in Europe* (2003). Thematic Publication. European Agency for Development in Special Needs Education
- Stone, W.L. , La Greca, A.M. (1990) The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, str.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, str.178-189.

Swanson, L. (2005). *Keys to Successful Learning*. A national Summit on Research in Learning Disabilities. National Centre for Learning Disabilities. The Education Foundation of America.

Tolinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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*. Psihiatrična klinika, Ljubljana.

Ule, M., Renner, T., Čeplak, M.M, Tivadar, B. (2000) *Socialna ranljivost mladih*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Urad Republike Slovenije za mladino. Založba Aristej.

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, str. 380-391.

von Károlyi, C., Winner, E. (2003). *Dyslexia and Visual-Spatial Talents: Are They Connected? Students with Both Gifts and Learning Disabilities*. R. J. Sterneberg and T. Newman (Eds.).

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.

West, T. (2003). Secret of the Super Successful...They're Dyslexic. *Thalamus*, Vol. 21, No. 1, str. 48-52.

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. *Journal of School Psychology*, 34(1), str. 53-72.

Winner, E., von Károlyi et al (2001). Dyslexia and Visual-Spatial Talents: Compensation vs. Deficit Model. *Brain and Language*, Vol. 76, str. 81-110.

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.