

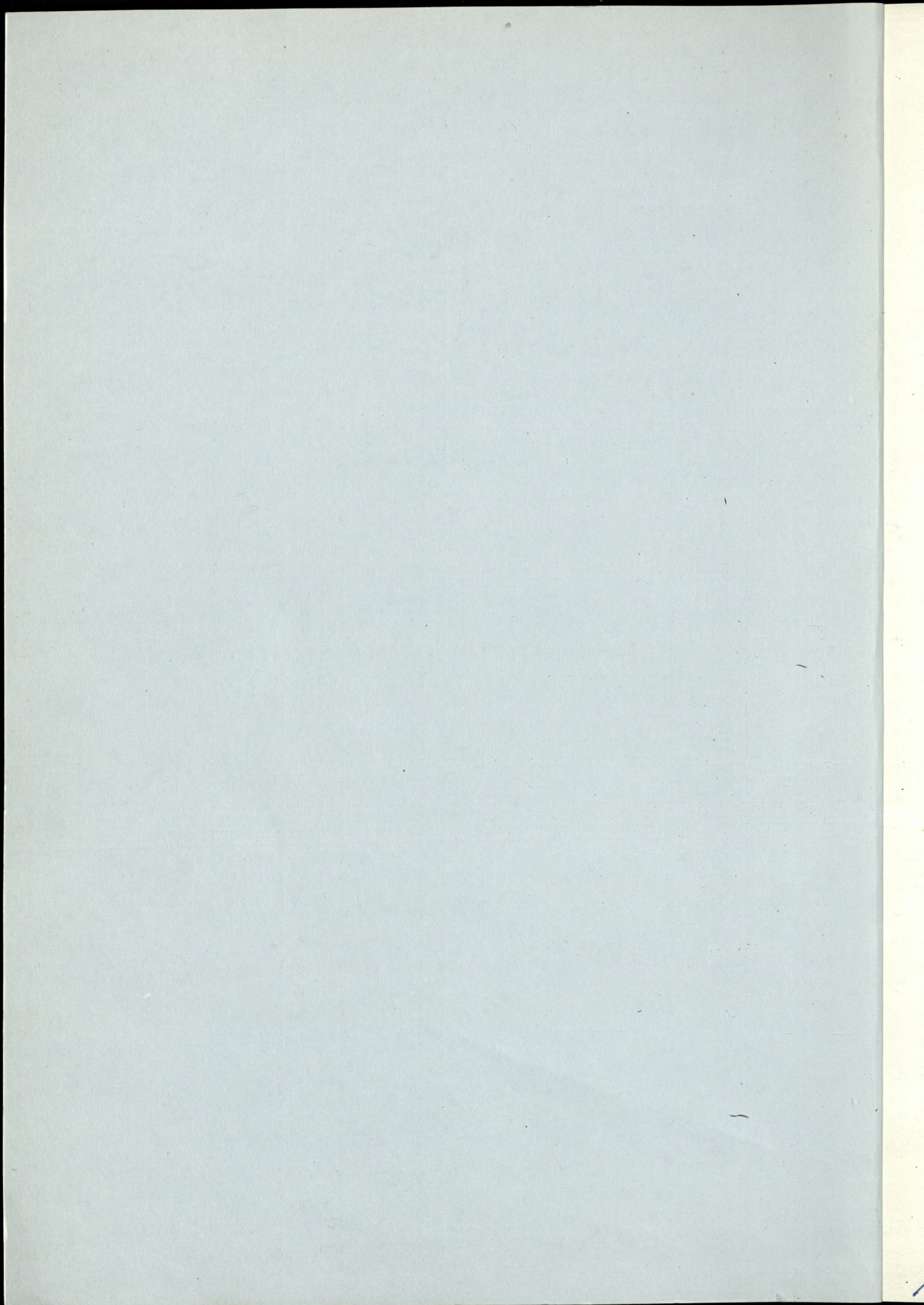
Priloga k
poročilu štev.
10-554~~3~~-553-85

PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

Angelca Žerovnik

UČENCI NA MEJI NORMALNIH DUŠEVNIH SPOSOBNOSTI V
OSNOVNI ŠOLI, DIDAKTIČNO METODIČNI VIDIKI

Ljubljana, 1985



Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani

10-5543-553 85

Angelca Žerovnik

UČENCI NA MEJI NORMALNIH DUŠEVNIH SPOSOBNOSTI V
OSNOVNI ŠOLI, DIDAKTIČNO METODIČNI VIDIKI



Raziskovalna skupnost Slovenije
Izobraževalna skupnost Slovenije

Datum: Ljubljana, 31.12.1985

Ljubljana, december 1985

16230

Pešeniški inštitut ob Univerzi Ežarba Kardeja v Ljubljani

NO-2243-523 82

Angela Terovnik

UCENJA MEJI NORMALNIH DOSEVIH: PODOBNOSTI V
OSNOVNI 30L, DEKATIONO METODI VIKI

2. III. 1988



Ljubljana, december 1985

16530

POVZETEK

Naslov URP: Osnovna šola

Raziskava predstavlja vzgojo in izobraževanje učencev na meji normalnih duševnih sposobnosti in učencev z učnimi motnjami. Naloga raziskave je raziskati organizirane oblike vzgojnega dela.

Naslov RP: Pedagoški, psihološki, medicinski, sociološki, defektološki faktorji postopnega prehajanja vzgoje otrok, ki so moteni v razvoju, v integrirane oblike vzgojnega dela

Naslov raziskovalne naloge: Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidik

Izvajalec (RO): PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI

Nosilec raziskovalne naloge: Angelca Žerovnik

Sodelavci (raziskovalci):

SUMMARY

Predmetna oznaka:

- deskriptorji ali ključne besede ali gesla:

učna neuspešnost, učne motnje, mejni primeri, individualizacija, diferenciacija

The research also treats the causes of school underachievement.

Financerji: Raziskovalna skupnost Slovenije
Izobraževalna skupnost Slovenije

Datum: Ljubljana, 31.12.1985

VSEBINA

POVZETEK

Stran

UVOD

9

Raziskava predstavlja vzgojo in izobraževanje učencev na meji normalnih duševnih sposobnosti in učencev z učnimi motnjami. Največ pozornosti namenja organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v naših osnovnih šolah premalo diferenciran. Osnovne šole razvijajo nekatere oblike pomoči, ki so na posameznih šolah različno organizirane, ni pa sistemskih rešitev.

13

Raziskava obravnava tudi vzroke učne neuspešnosti.

15

2. Posebni in redni sistemi vzgoje in izobraževanja

19

2.1. Kje so ti učenci

21

2.2. Načelo različnosti

22

3. Osnovno izobraževanje "majne populacije" v nekaterih drugih delih

24

II. EMPIRIČNI DEL

33

1. Metodološke značilnosti raziskovalne naloge

33

SUMMARY

33

1.2. Opredelitev vzorca

35

The research presents the education of pupils on borderline of mental abilities and pupils with learning disturbances. We pay our attention at the most to educational process organization which is differentially lacking in our primary schools. Primary schools develop several forms of help which are differently organized in particular schools, but there are no systematic solutions.

35

The research also treats the causes of school underachievement.

36

2.2. Organiziranost posameznih del

39

2.3. Vzroki učne neuspešnosti

44

2.4. Pomoč učencem

51

2.4.1. Razredno-urni sistem in frontalne oblike dela

51

2.4.2. Potreba po individualnih oblikah dela

52

2.4.3. Pomoč med učenci

52

2.4.4. Vloga družine pri učenju

53

2.4.5. Ponavljanje razreda kot pomoč učno neuspešnim učencem

54

2.5. Razlike v stališčih pedagoških delavcev

54

3. Zaključek in predlogi za nadaljnje raziskovalno delo

55

III. LITERATURA

57

IV. PRILOGE

59

VSEBINA

	Stran
UVOD	9
I. TEORETIČNA IZHODIŠČA	12
1. Otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti	12
1.1. Kvocient inteligentnosti kot razločevalni vidik	12
1.1.2. Multiaksialna klasifikacijska shema	13
1.1.3. Protislovja razvrstitvenega inštrumenta	13
1.2. Šolska učna zmogljivost	15
2. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja	19
2.1. Kje so ti učenci	21
2.2. Načelo različnosti	22
3. Osnovno izobraževanje "mejne populacije" v nekaterih drugih deželah	24
II. EMPIRIČNI DEL	33
1. Metodološke značilnosti raziskovalne naloge	33
1.1. Osnovna raziskovalna metoda	33
1.2. Opredelitev vzorca	33
1.3. Vrsta spremenljivk	34
1.4. Hipoteze	34
1.5. Inštrumenti in tehnike	34
2. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih pogovorov in interpre- tacija	35
2.1. Organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa	36
2.2. Organiziranost posameznih šol	39
2.3. Vzroki učne neuspešnosti	44
2.4. Pomoč učencem	51
2.4.1. Razredno-urni sistem in frontalne oblike dela	51
2.4.2. Potreba po individualnih oblikah dela	52
2.4.3. Pomoč med učenci	52
2.4.4. Vloga družine pri učenju	53
2.4.5. Ponavljanje razreda kot pomoč učno neuspešnim učencem	54
2.5. Razlike v stališčih pedagoških delavcev	54
3. Zaključek in predlogi za nadaljnje raziskovalno delo	55
III. LITERATURA	57
IV. PRILOGE	59

UVOD

Raziskava Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki je del raziskovalnega projekta Pedagoški, psihološki, medicinski, sociološki, defektološki faktorji postopnega prehajanja vzgoje otrok, ki so moteni v razvoju, v integrirane oblike vzgojnega dela. Opravljena je na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani. Finansirala jo je Raziskovalna skupnost Slovenije in Izobraževalna skupnost Slovenije.

Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna zaradi dveh paralelnih sistemov vzgoje in izobraževanja (redni in posebni - prilagojeni), ki pri nas obstajata in v katera se mejna populacija vključuje. Po spremembi pravilnika o razvrščanju otrok (1976) naj bi se v osnovni šoli vzgajali in izobraževali tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ugotavljamo pa, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok in nato prešolanje v prilagojen program za lažje duševno prizadete otroke, številne. V osnovni šoli ti otroci tvorijo skupino učno manj uspešnih ali celo neuspešnih učencev. Organizacijske in didaktične možnosti osnovne šole so preskromne za kompleksno obravnavo teh učencev, da bi tudi ti učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre osnovnega izobraževanja. Razumljivo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelja osnovne šole obliko reševanja problematike mejne populacije. Učitelj izhaja s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka. Prešolanje takega učenca pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete.

V prvi fazi pristopamo v raziskovalni nalogi k pedagoškim vidikom te problematike, tako obravnavamo organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh, organiziranost naših šol, diagnostične dimenzije in učno neuspešnost teh otrok ter organiziranje pomoči.

Raziskovalno delo na tej problematiki bomo nadaljevali v naslednjem srednjeročnem obdobju.

Zahvaljujemo se vsem sodelavcem, ki so bogatili naše raziskovalno delo in omogočili zbiranje podatkov.

Pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov so sodelovali ravnatelji, člani šolske svetovne službe in učitelji naslednjih šol:

- osnovna šola Veljko Vlahovič, Maribor
- osnovna šola Franc Leskovšek-Luka, Ljubljana
- osnovna šola Komenda-Moste

- osnovna šola Hrib, Loški potok
- osnovna šola Planina pri Sevnici s podružničnimi šolami
- osnovna šola Louis Adamič, Grosuplje s podružničnimi šolami
- osnovna šola Dušan Kveder-Tomaž, Litija s podružničnimi šolami
- osnovna šola Ivan Kovačič-Efenko, Celje
- osnovna šola Trebnje in
- osnovna šola I.SPUB Toneta Tomšiča, Videm-Dobropolje.

Sodelovali so tudi učitelji podružničnih šol Prežganje, Javor, Besnica, Lipoglav, Gabrje.

Pri ekspertnih pogovorih so sodelovali:

- OŠ Martin Konšak, Maribor, Vehovar Herman-ravnatelj, Nada Druškovič-šolski pedagog, Sabina Vogrinc-učiteljica kemije, Jurca Sonja-učiteljica razredne stopnje.
- OŠ Srečko Kosovel, Sežana, Barič Zmago-ravnatelj, Skok Cvetka-šolski psiholog, Mihalič Jadranka-šolski pedagog, tov.Novak-4.razred in tov.Trampuž.
- OŠ Franc Osojnik, Ptuj, Težak Ivo-ravnatelj, Simonič Matilda-pomočnik ravnatelja, Kekec Hedvika- socialna delavka, Marin Majda-učiteljica v 4.razredu in Puger Marika-učiteljica kemije, biologije.
- OŠ Franc Belšak, Gorišnica, Branko Širec-ravnatelj, Cvitanič Anica-učiteljica v 5.razredu, Šnepf Mihaela-učiteljica v 3.razredu, Nežka Bračič-učiteljica v 1. razredu in Dragica Petrovič-predmetna učiteljica slovenščine.
- OŠ Fran Roš, Celje, Tončka Mešl-ravnateljica, Olga Petrak-psihologinja, Lojze Cepuž-učitelj v 5.razredu, Mojca Kolin-učiteljica angleščine in Inge Vasle-učiteljica na razredni stopnji.
- OŠ dr.Janez Mencinger, Bohinjska Bistrica, Vida Stare-pomočnik ravnatelja, Karmen Zupan-psihologinja in učiteljice: Ogrin Darinka (1.r.), Marija Soklič (matematika) in Nada Kovačič (matematika).
- OŠ Valentin Vodnik, Ljubljana-Šiška, Senčar Ljudmila-ravnateljica, Magda Juvan-predmetna učiteljica slovenščine, Marjeta Cerar-šolski pedagog, Jakič Nataša-razredna učiteljica v 4.razredu, Ivica Jarem-razredna učiteljica v 2.razredu in Ljubica Podboj-predmetna učiteljica matematike.
- OŠ Toneta Trtnika-Tomaža, Ljubljana-Sostro, Šibli Albert-ravnatelj, Novak Nataša-pomočnica ravnatelja, Darkovič Nada-socialna delavka.
- OŠ Dragotina Ketteja, Ilirska Bistrica, Dimitrij Grlj-ravnatelj, Šepec Karmen-pomočnica ravnatelja, Valentinčič Ivan-mag.psihologije, Vicič-Malnar Biserka-šolska pedagoginja, Kirn Danica-prof.angleščine, Stopar Emilija-razredna učiteljica.

- OŠ Mirna, Janez Gregorčič-ravnatelj, Kraljevski Barica-predmetna učiteljica, Alenka Knez-razredna učiteljica.

1. Otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti

Računalniška obdelava: Iztok Šegula

V današnji teoriji o vrstni in izobraževanju se vse bolj razširjajo in opredeljujejo dva vrsta, ki otroke in mladoletnike delita na običajne ali standardne, ter na one, ki na levi strani za pravilno krivuljo psihofizičnega in socialnega razvoja obstajajo v smeri plusa in jih zaradi tega imamo lahko za akcelerirane, na desni strani pa na one, ki odstopajo in gredo v smeri minusa in jih zaradi tega lahko imamo med prizadete.

Skupina otrok med standardnimi in prizadetimi, ki jih ni mogoče odločno postavititi med običajne ali standardne, niti med prizadete, so otroci na meji normalnih razvojnih možnosti. Razkrivajo se s svojimi razvojnimi značilnostmi, nepretrpano, dialektično kot prehodni eni in drugi skupin. Najbolje duševno lastnosti pa postajajo njihovi različni vidiki.

1.1. Kvocient inteligentnosti kot različni vidik

Strokovni izraz mejne duševne sposobnosti je bil uveden s klasifikacijo učnih intelektualnih sposobnosti s pomočjo kvocienta inteligentnosti (IQ). Ob uveljavitvi razvrščanja otrok se je tej strokovni opredelitvi pridružil še kriterij učnega uspeha, ki izhaja iz učnega programa za vse otroke osnovne šole in ta kriterij velja še danes. Pri tem pa gre za nekatere nedoslednosti. Tako je lahko proglašeno za duševno prizadetega, otrok na meji normalnih duševnih sposobnosti, seveda če gre skozi postopek razvrščanja, in je prešel (institucionalni vidik) ali pa ostane v normalni populaciji, če ga komisija za razvrščanje ni razvrstila. Tako se otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti nahajajo v osnovni šoli in osnovni šoli s prilagojenim programom. Vendar, ko so prešani v osnovno šolo s prilagojenim programom (OSPP), po statističnih kazalcih niso več mejni, temveč duševno prizadeti učenci.¹

Pravilnik definira kriterije za razvrščanje (v 3. členu) takole: "Duševno prizadeti so tisti otroci, ki imajo tako nizke vrste sposobnosti, da ne morejo napredovati v osnovni šoli. Ti otroci se na osnovi kriterijev razvrščajo v sledeče skupine: a) lažje duševno prizadeti otroci, ki imajo tako zmanjšane sposobnosti za umsko delo, da ne morejo biti uspešni pri rednem vzgojno-izobraževalnem delu

¹ Statistični letopis vpihi podatke o učencih po vrsti šole, torej osnovne šole s prilagojenim programom za lažje duševno prizadete, ima lažje duševno prizadete učence.

I. TEORETIČNA IZHODIŠČA

I. Otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti

V današnji teoriji o vzgoji in izobraževanju se vse bolj raziskujeta in opredeljujeta dva vreza, ki otroke in mladostnike delita na običajne ali standardne, ter na one, ki na levi strani te pravilne krivulje psihofizičnega in socialnega razvoja odstopajo v smeri plusa in jih zaradi tega imamo lahko za akcelerirane, na desni strani pa na one, ki odstopajo in gredo v smeri minusa in jih zaradi tega lahko uvrščamo med prizadete.

Skupina otrok med standardnimi in prizadetimi, ki jih ni mogoče odločno postaviti med običajne ali standardne, niti med prizadete, so otroci na meji normalnih razvojnih možnosti. Razkrivajo se s svojimi razvojnimi značilnostmi, nepretrgano, dialektično kot prehodnost enih in drugih skupin. Nekatere duševne lastnosti pa postajajo njihov razločevalni vidik.

I.1. Kvocient inteligentnosti kot razločevalni vidik

Strokovni izraz mejne duševne sposobnosti je bil uveden s klasifikacijo občih intelektualnih sposobnosti s pomočjo kvocienta inteligentnosti (IQ). Ob uveljavitvi razvrščanja otrok se je tej strokovni opredelitvi pridružil še kriterij učnega uspeha, ki izhaja iz učnega programa za vse otroke osnovne šole in ta kriterij velja še danes. Pri tem pa gre za nekatere nedoslednosti. Tako je lahko proglašen za duševno prizadetega, otrok na meji normalnih duševnih sposobnosti, seveda če gre skozi postopek razvrščanja, in je prešolan (institucionalni vidik) ali pa ostane v normalni populaciji, če ga komisija za razvrščanje ni razvrstila. Tako se otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti nahajajo v osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom. Vendar, ko so prešolani v osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠPP), po statističnih kazalcih niso več mejni, temveč duševno prizadeti učenci.⁺

Pravilnik definira kriterije za razvrščanje (v 3.členu) takole: "Duševno prizadeti so tisti otroci, ki imajo tako nizke umske sposobnosti, da ne morejo napredovati v osnovni šoli. Ti otroci se na osnovi klinične preiskave razvrščajo v sledeče skupine: a) lažje duševno prizadeti otroci, ki imajo tako zmanjšane sposobnosti za umsko delo, da ne morejo biti uspešni pri rednem vzgojno-izobraževalnem delu

⁺Statistični letopis vodi podatke o učencih po vrsti šole, torej osnovna šola s prilagojenim programom za lažje duševno prizadete, ima lažje duševno prizadete učence.

in potrebujejo zato posebne oblike usposabljanja (orientacijski inteligenčni kvocient - IQ 51-70)", sledi b, c, č; zmerno, težje, težko duševno prizadeti in zadnji odstavek, ki se glasi: "Izjemoma se razvrščajo po določenih tega pravilnika tudi otroci, ki zaradi okrnjenih specifičnih duševnih sposobnosti ali naravnosti ne morejo slediti delu v osnovni šoli - otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti." (Heberova klasifikacija)

Naš pravilnik se torej v svoji klasifikaciji delno ravna po osmi reviziji mednarodne klasifikacije bolezni, poškodb in vzrokov smrti, ki jo je leta 1965 uveljavila svetovna zdravstvena organizacija. Po tej klasifikaciji so kategorije določene z razponom IQ, vendar je v obrazložitvi izrecno poudarjeno, da je IQ le pripomoček pri kliničnem vrednotenju, ki pa se mu lahko povsem izognemo in se opiramo na druge aspekte evalvacije.⁺

1.1.2. Multiaksialna klasifikacijska shema

Svetovalni centri in klinike se prizadevajo, da bi uvedli v Sloveniji **multiaksialno klasifikacijsko shemo**, katere namen je poenotenje šifriranja razvojnih odklonov in bolezni. Multiaksialna klasifikacija opredeljuje intelektualni nivo takole: Ocena intelektualnega nivoja naj bo osnovana, na katerikoli dosegljivi informaciji, vključno s klinične podatke in psihometrične meritve. Navedeni nivoji IQ so osnovani na testih s srednjo vrednostjo 100 in standardno deviacijo 15, kot npr. Wechslerjeva skala. Na testu dobljeni nivo naj se ne uporablja togo. Mejne in podpovprečne inteligentnosti več ne klasificira posebej, temveč gre samo za normalno varianto. Tako vključuje: 0=normalna inteligentnost, 1=blaga mentalna retardacija (IQ 50-70), 2=zmerna mentalna retardacija (IQ 35-49), 3=težnja mentalna retardacija (IQ 20-34), 4=težka mentalna retardacija (IQ pod 20).⁺⁺

1.1.3. Protislovja razvrstitvenega inštrumenta

Inteligenčni kvocient kot merilo oziroma sredstvo za razumevanje intelektualnih sposobnosti uporablja danes še večina avtorjev klasifikacij, v praksi pa je še vedno **osrednji razvrstitveni inštrument, ko gre za odločanje, ali naj otrok obiskuje prilagojen program** (posebno šolo ali normalno šolo). J.Musek opozarja: "Pri uporabi

⁺Wilson P.T.: A comparison of Three Current Classification Systems for Mental Retardation, Amer. J. of Mental Deficiency, 1969, Vol.74, št.3, str.428-435.

⁺⁺Rutter M., Shaffer D., Shepherd M. (1975), An Evaluation of a Proposal for a Multi-axial Classification of Child Psychiatric Disorders, World Health Organization Monograph. Genova: WHO.

psihometričnih sredstev ne bi smeli nikoli pozabljati, da z njimi le dopolnjujemo naše kvalitativno znanje. Kvantitativno določanje, ki naj bi bilo samemu sebi namen je nesmiselno in nevarno. Nobena osebnostna lastnost ni zgolj kvantitativni pojem. Dve osebi, ki sta na inteligentnostnem preizkusu dosegli enako vrednost, npr. IQ 100, se lahko v kvalitativnem pogledu še kako razlikujeta. Prva je lahko nadpoprečno besedno in podpoprečno nebesedno inteligentna, pri drugi pa je lahko prav nasprotno. Kvantitativno določanje je nesmiselno, če ni "vkomponirano" v kvalitativno analizo. Dva lika imata lahko enako površino, čeprav je prvi krog, drugi pa kvadrat!⁺

Nič bolj jasnega upogleda nam ne daje procentualna razporeditev sposobnosti prebivalstva. Borut Šali opredeljuje naslednje inteligentnostne kategorije po Wechslerjevem testu (Wechsler-Bellevue) in jih poveže s pojavnostjo med prebivalci:

skrajno visoka inteligentnost	IQ nad 128	2,15% preb.
visoko nadpoprečna inteligentnost	IQ 120-127	6,72% preb.
nadpoprečna inteligentnost	IQ 111-119	16,13% preb.
poprečna inteligentnost	IQ 91-110	50,00% preb.
podpoprečna inteligentnost	IQ 80- 90	16,13% preb.
mejna inteligentnost	IQ 66- 79	6,72% preb.
podnormalna inteligentnost	IQ pod 65	2,15% preb. ⁺⁺

Za primer navajamo še eno izmed shem distribucije in sicer po Vernonu iz leta 1960:

0,14 % otrok z IQ nad 140
2,14 % otrok z IQ od 130-140
12,6 % otrok z IQ 115-130
34,1 % otrok z IQ 100-115
34,1 % otrok z IQ od 85-100
12,6 % otrok z IQ od 70-85
2,18 % otrok z IQ od 50-70
2,14 % otrok z IQ pod 50. ⁺⁺⁺

Ta klasifikacijska razmerja imajo še vedno močan vpliv na šolski sistem.

Z obzirom na standardizirane rezultate v testih za merjenje inteligentnosti in na

⁺Musek J., Osebnost, Dopolna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1982, str.359.

⁺⁺Musek J., Osebnost, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982, str.417.

⁺⁺⁺Hrastar F., Mentalna subnormalnost, Psihijatrija 1, Ljubljana, 1976. str.38.

⁺V.Kovačević, D.Levaković, O pojmu "granični slučaj", integracija grafičnih slo-
čajeva u radovno osrednja škola, Sever društva defektologa Hrvatske, Zagreb 1977, s.17

⁺W.W.Taylor, Services to handicapped youth in England and Wales, International So-
ciety for Rehabilitation of the Disabled, New York, 1967.

osnovi frekvenc poedinih kategorij populacije lahko predpostavljamo na osnovi normalne teoretske razporeditve (razpon od -1 do -2 standardne deviacije od srednje vrednosti - s predpostavko, da ima merski inštrument standardno deviacijo 15), da zavzema smer minusa 13 % populacije ugotavlja V.Kovačević. Tudi v zvezi s to grobo orientacijo je nemogoče, v katerikoli deželi proglasiti 13 % za nezmožne rednega šolanja (osnovnega) ali kot je zapisal V.Kovačević 13 % ne moremo proglasiti za mentalno retardirane, če tudi uvrstimo mejne primere v kategorijo mentalno retardiranih.⁺

Tudi v terminoloških opredelitvah lahko beležimo nedoslednost. Tako najdemo termine: mejni primeri, otroci na meji normalnih razvojnih zmožnosti, mejne izobraževalne zmožnosti, manj zmožni otroci, manj nadarjeni otroci, zaostali, topi otroci, granični slučajevi, grenzfälle, educationally slow Termin dull children (topoglav, neumen, omejen, moten), ki so ga uporabljali Taylor, Grossman, Telford in še mnogi drugi je v zadnjem času zamenjan s terminom slow (počasen, malo inteligen, zaostajajoč).⁺⁺ Ovrženo je tudi mnenje, da je nižje intelektualno funkcioniranje izključni odgovor za učni neuspeh v šoli.

1.2. Šolska učna zmogljivost

Naslednji klasifikacijski kriterij je **šolska učna zmogljivost** ("otroci, ki zaradi okrnjenih specifičnih duševnih sposobnosti ali naravnosti ne morejo slediti delu v osnovni šoli"), kjer gre za povsem določeno učno zmogljivost v okviru šolskega pouka se pravi na določeni šolsko organizacijski stopnji pri določenem učnem predmetu in pri določeni konkretni učni snovi in seveda v okviru šolskega ocenjevalnega sistema.

Enotnega in splošno sprejetega odgovora na vprašanje, kaj je šolska učna zmogljivost ne poznamo pravi J.Širec, obstajajo pa številne opredelitve učno zmogljivostnih prvin, kot npr.: "Učna zmogljivost nam pomeni interindividualno varirajoč sistem habitualnih storilnostnih dispozicij, ki so pogojene s prirojenimi zmožnostmi in v določenih historičnih in učnih okoliščinah omogočajo posamezniku storilnostno dejavnost, v sedanosti in prihodnosti, na različnih področjih družbene prakse (Gotlike J.).

Učna zmogljivost je splošna človekova zmožnost za povezovanje, predelavo in uporabo izkušenj (Rubinstein, 1971); Vključuje inteligentnost, predhodno učenje in motiviranost (Haseloff, 1971); sposobnosti za obdelavo in predelavo novih infor-

⁺V.Kovačević, D.Levandovski, O pojmu "granični slučaj", Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Savez društva defektologa Hrvatske, Zagreb 1977, s.17.

⁺⁺W.W.Taylor, Services fo handicapped youth in England and Wales, International Society for Rehabilitation of the Disabled, New york, 1967.

macij (Skowronek); je telesna in duševna sposobnost za učenje (Corell); učna zmogljivost ni statična, z vsako učno storilnostjo se povečuje (Woodrow)."⁺

Lahko pa izhajamo tudi iz opredelitve pedagoške evalvacije. Pedagoška evalvacija je usmerjena v ugotovitve otrokovih dejanskih sposobnosti, sodelovanja v učnem procesu, njegovih zmožnosti adaptacije na storilnostno situacijo, njegovih zmožnosti diskriminacije sprejetega materiala, njegova sposobnost premagovanja pritiskov, katerim je izpostavljen v šolskih interakcijah.

Nekateri avtorji osvetljujejo še druge aspekte in razčlenjujejo duševno funkcioniranje. Velik problem predstavljajo otroci, kjer psihologi ugotavljajo IQ 70-85, v procesu pouka, ugotavlja A.Čordić. Pri teh učencih ugotavljamo na prvem mestu, da izhajajo iz družin, ki niso dovolj adaptirane na življenjske pogoje, v katerih so se znašli, da so to otroci katerih cilji in težnje so povsem izven sociokulturnih obsegov, kot jih ima današnja šola. Velik del teh otrok ne obvlada dovolj jezika šolske sredine. Mnogi izmed njih funkcionirajo na konkretnem nivoju mišljenja in sprejemajo učno snov povsem na konkretni ravni. Težko vzdržijo v koncentriranem delu vso šolsko uro, ne zmorejo slediti predmetnemu pouku na višji stopnji, zlasti matematiki ne. ⁺⁺

A. Buseman navaja, da je pri manj nadarjenih otrocih značilno prizadeto predmetno dožemanje, imensko jezikovno izražanje in doživljanje razmerja "jaz in ti".

A.J.Šimunčič s soavtorji opredeljuje pri učencih z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi učno problematiko in sicer, da gre za učence, ki ne morejo obvladati učno snov s hitrostjo njihovih vrstnikov. Nekatero učno snov pa sploh niso zmožni osvojiti, ker ne zmorejo sinteze bistvenih elementov učnega predmeta. Pomanjkljiva je tudi povezava med učno snovjo in pojavi zunanjega sveta, ki pomenijo za druge učence ponavljanje, utrjevanje učne snovi. Njihovo zaznavanje je na stopnji posameznega, ne zaznavajo pa celote, ne ločijo tudi bistvenega od nebistvenega. Pravimo, da je pri teh učencih percepcija blede, pozornost begajoča, njihova aktivnost manjša.

Pomnenje je predvsem mehanično, mišljenje je neposredno, konkretno. Spomin je kratkotrajen. Oblikovanje pojmov pri teh učencih kasni, ker ni povezave med konkretnimi in abstraktnimi predstavami, zato so tudi pomanjkljiva predvidevanja.

Tudi v socialnem zorenju so specifičnosti. To se zlasti opazi pri igri, kjer se raje igrajo z mlajšimi kot z vrstniki, so sugestibilni, njihova kritičnost do sebe in drugih je manjša.

⁺Širec J., Operativiranje izobraževalnih učnih ciljev v srednjem izobraževanju, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1983, str.146.

⁺⁺Čordić A., Pedagogija mentalno retardiranih, Beograd, 1983, str.173.

Za te učence sta v šolskem obdobju značilni dve kritični fazi: prva na začetku šolanja in druga ob prehodu na predmetni pouk. Težave, ki nastanejo na začetku šolanja običajno učenec lahko obvladuje, če mu šola in družina daje ustrezno pomoč. Premagovanje težav pri prehodu na predmetno stopnjo pouka pa je mnogo manj učinkovito zaradi slabega obvladovanja tehnike branja, slabega razumevanja prebranega, siromašnega verbalnega izražanja, slabega poznavanja jezikovnih pravil, pravil slovnice. Pri matematiki "izginjajo" osnovna znanja (množenje, deljenje, znajdenje v merah, osnovni pojmi geometrije). Pogosto se na ta začarani krog nemoči navezuje motena koncentracija, padec motivacije, čustvena razrvanost; kar zmanjšuje učno angažiranost. Ker ni ponavljanja učne snovi je tudi pozabljanje že spoznanega vse večje.⁺

B.Bajić ugotavlja, da učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v rednih oddelkih osnovne šole dosegajo skromne rezultate v večini učnih predmetov. Posebno slabi so uspehi pri učnem gradivu, ki je sestavljeno iz množice simbolov, gradivu, ki je abstraktno in gradivu kjer je potrebna generalizacija (++ str.54).

Ko razčlenjuje izkušnje razvojnih oddelkov v osnovni šoli, I.Radić ugotavlja, da je prešolanje teh učencev povzročilo zmanjšanje ponavljalcev v osnovni šoli in znatno uspešnejše delo in napredovanje učencev v posebni osnovni šoli (++ str.64).

M.Baburić s sodelavci pa opozarja, "da kategorija oseb mejnih intelektualnih sposobnosti ni homogena in se ne more enotno obravnavati z obzirom na prognozo uspešnosti oziroma neuspešnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu (++ str.89).

Kombinacija različnih vzročnih faktorjev (dednost, različne bolezni centralnega živčnega sistema), socialni, kulturni vzroki pogojujejo različno prognozo in zato objektivnost, kategoriziranega z današnjo diagnostiko, ni možna.

M.Galeša je ugotavljal že leta 1975: "Verjamemo, da so mnogi otroci stvarno nesposobni in tako iščemo glavne krivce za izobraževalne in vzgojne neuspehe prav v njih, a ne istočasno v družbi in v sebi, ker nismo razvili in uvedli take oblike dela, programe in postopke, ki bi bili v skladu s stopnjo in tipom sposobnosti otroka. Današnji pristopi, metode in programi v razredu s 35 učenci so prilagojeni samo eni grupi učencev. Za otroke, katerim današnji pristop, metode in programi niso ustrezni, je treba razviti in uvesti notranje oblike diferenciacije. S stališča te grupe otrok smo osnovno šolo premalo programsko, metodično in časovno modificirali,

⁺A.J.Šimunčić, V.Hudolin, A.Cotić, Teškoče u učenju v vladanju, Školska knjiga, Zagreb, 1982, str.37.

⁺⁺Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Opatija, 1977.

da bi mogli zadovoljiti njihove individualne potrebe". (+ str.75). Tudi današnji pogled na osnovno šolo ne prinaša drugačne slike v skrbi za učenca.

Zanimiva je tudi vizija A.Podjavorška, ki jo je podal na zveznem posvetovanju (+ str.92): Kako bo slovenska osnovna šola organizirala pomoč učencem na meji normalnih duševnih sposobnosti:

- uvajala bo načela individualizacije,
- grupirala učence, ki v določenih učnih predmetih teže obvladujejo snov v manjše skupine,
- primerno dozirala učno gradivo, izhajajoč iz sposobnosti učencev,
- v ta namen izdelala individualne programe,
- organizirala dopolnilni pouk.

Š.Balint optimistično ugotavlja, da pri teh učencih pride do akceleracije v obdobju njihovega obveznega šolanja. Vpliv sistematične vzgoje in izobraževanja omogoči učencu akceleracijo. To trditev podkrepljuje dejstvo, da med odraslo populacijo ne poznamo več te kategorije ljudi. Nekdaj "mejni" se zaposlijo, imajo družine, z njimi ni problemov, torej izginejo v normalnem prebivalstvu (+ str.39).

V povezavi s pedagoško evalvacijo moramo gledati tudi **socializacijo otroka**. Iz raziskovalnega dela in izkušenj v Srbiji S.Hrnjica poroča⁺⁺, da se v defektološki teoriji in praksi izraža zahteva, da se otroci z blažjimi motnjami (mejni) vključujejo v "redne" šole. Osnovno stališče za to odločitev je, da integracijske procese v odrasli dobi ni moč ustvariti, če integracijski proces ni začet v obdobju optimalne socializacije, torej v otroški dobi. Ugotavlja tudi, da ni več dileme o tem, ali vključiti te otroke v "redne" šole, to vprašanje je končno rešeno v korist integracije in normalizacije. Seveda pa gre za prilično neraziskano področje, tako s psihološkega, pedagoškega in sociološkega aspekta. Ne vemo tudi dovolj, kaj se dogaja s temi učenci v "redni" šoli. Analize takoimenovanih neuspešnih učencev so pač različne kategorije od duševno prizadetih, do otrok, ki živijo v neugodnih socio-ekonomskih sredinah, neugodnih družinskih razmerah, torej ko gre za posledice "neintelektualnih" vzrokov. Treba je navesti pozitiven vpliv vse večjega števila prizadevanj in razumevanja do te populacije v šolah, zlasti je opazen vpliv šolskih svetovalnih delavcev. Če izvzamemo samo učitelje, je več neodgovarjajočega reagiranja in ravnanja. Neadekvatne oblike reagiranja lahko razdelimo v tri karakteristične skupine:

⁺Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Opatija 1977.

⁺⁺Hrnjica S., Osposobljavanje defektologa za rad u osnovnoj školi, Zbornik radova, Defektološki fakultet Beograd, 1980, str.313.

- pasivna agresija izražena skozi stalne pritožbe nad takimi učenci in ponavljanje zahteve, da se ti učenci prešolajo drugam, oziroma napotijo v osnovne šole s prilagojenim programom;
- ignoriranje;
- aktivna verbalna agresija, ki se izraža z verbalnimi sodbami osebnosti učenca, ki ne doseže željenih učnih uspehov.

Pomembne pa so tudi manj odčitljive medsebojne interakcije, ki izhajajo iz tekmovalnega vzdušja med učenci in favoriziranosti otrok iz ugodnih socio-ekonomskih in socio-kulturnih sredin.

2. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja

Ko je po drugi svetovni vojni prišlo do ekstenzivnega razvoja šolstva in organizacij za usposabljanje prizadetih otrok in mladostnikov (posebne šole), smo dobili dva paralelna sistema vzgoje in izobraževanja, ki so ju ločeno obravnavali zakoni in posebni predpisi ter pravilniki. Paralelni razvoj pa je potekal tudi na teoretičnem področju, tako se je dokaj izolirano razvijala teorija vzgoje in izobraževanja prizadetih, specialna pedagogika, defektologija. Zaradi nepovezanosti med dvema sistemoma in njima pripadajočih teorij, se je dualizem med rednim in posebnim šolstvom poglobljajal.

V zadnjih letih pa se vse bolj kaže potreba po ponovnem zblíževanju, prepletanju in integriranju sistemov vzgoje in izobraževanja. Z reformo osnovne šole in srednjega usmerjenega izobraževanja (Zakon o osnovni šoli in usmerjenem izobraževanju, 1980) je dana ponovna možnost za zblíževanje obeh sistemov.

"Menimo, da so danes domišljeni idejno-teoretski in družbeno-ekonomski pogoji, da postopno premagamo nasprotnosti, ki so nastale med rednim in posebnim (specialnim) vzgojno-izobraževalnim sistemom in preidemo v enotni sistem vzgoje in izobraževanja, v katerem bodo dobili svoje mesto vsi učenci."⁺

Pri nas, pa tudi v večini evropskih dežel so do nedavnega učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti bili izločeni iz "redne" osnovnošolske sredine in se šolali v specialnih, pomožnih, posebnih šolah, v prilagojenih programih. V sedemdesetih letih pa je prišlo do sprememb, torej postopnega vračanja te populacije v "redni" šolski sistem.

⁺G.Zovko, Učenci s lakšim oštečenjima, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1980, str.129.

Po spremembi zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju leta 1976⁺ in spremembi pravilnika o razvrščanju,⁺⁺ naj bi se v osnovni šoli vzgajali tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Vendar pravilnik o razvrščanju še vedno dopušča izjemo, da se ti otroci razvrstijo in prešolajo v osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠPP).

Poudariti je treba, da ob spremembi zakona niso bili pripravljeni dodatni strokovni instrumenti, merila, kriteriji in drugo, kar bi diagnostično usmerjevalno vlogo komisij za razvrščanje spremenilo ali vsaj izpopolnilo. Tudi osnovne šole niso dobile ustrezne pomoči, zato je razumljiva tendenca učiteljev, da učno neuspešnega oz. slabše uspešnega učenca želijo prešolati v OŠPP. Tako je še vedno ostal kot odločilni kriterij za razvrščanje in prešolanje v OŠPP učni neuspeh in inteligenčni kvocient. Ugotavljamo, da so priglasitve za razvrščanje in nato prešolanja "mejnih" še vedno številne in ne izjema.

To je tudi razumljivo, saj osnovna šola ni pridobila v tem času skoraj nobenih možnosti za strokovno temeljitejše delo s temi otroki. Še vedno je razred (s 30 in več učenci) in učni načrt usmerjevalec učiteljevega dela. Zato prihajajo pobude za prešolanje teh učencev iz osnovnih šol, ker ti otroci v učno-vzgojnem procesu niso dovolj uspešni. Gotovo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelje osnovne šole najlažjo obliko reševanja problematike učno neuspešnih otrok. Učitelj izhaja namreč s stališča nemotenega in čimbolj uspešnega pouka za vse učence.

O neustreznosti izobraževanja "mejnih primerov" v posebni šoli so opozarjali na zveznih posvetovanjih, kot je posvet defektologov Jugoslavije v Strugi, 1961, nato v Celju leta 1965, v Opatiji leta 1971. Leta 1977 je Zvezno društvo defektologov organiziralo posvet z naslovom "Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu". Na vseh posvetih je bilo sprejeto stališče, da učenci posebnih šol naj ne bodo učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Kljub enotnim stališčem do te kategorije učencev ni enotnega koncepta šolanja v Jugoslaviji. Integracijske procese je vsaka republika operacionalizirala po svoje. Specialne šole (OŠPP) je ukinila le Hrvaška, v ostalih republikah se je dualizem do neke mere še ohranil.

⁺Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.19, Ljubljana 1976.

⁺⁺Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.18, Ljubljana 1977.

2.1. Kje so ti učenci

Po empiričnih podatkih osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom (OŠPP) najdemo učence na meji normalnih duševnih sposobnosti bodisi v osnovni šoli, bodisi v OŠPP.

Iz gradiva Komisije za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje lahko povzamemo naslednji primer:

Preglednica: Populacija učencev v vzorcu 10 OŠ za usposabljanje lažje duševno prizadetih učencev v šolskem letu 1985/86

Osnovna šola	Skupno št.uč.	Na meji SDP	LDP	Mejni	Podpov. povprečni	Z več motnjami
OŠPP Pomurja (4)	359	15	308	36	-	54
I.Ūranjek, Celje	163	16	59	52	36	141
O.Avbelj, Domžale	128	25	53	41	-	9
J.Drejčka, Ravne	181	3	60	96	-	22
VZ E.Vatovec, Strunjan	104	10	59	10	-	25
ZU J.Levec, Lj.	381	26	191	137	-	27
Kozara, N.Gorica	86	8	44	22	-	12
G.Šilih, Maribor	461	18	265	115	-	63
ZM L.Kamna gorica	129	27	67	35	-	89
M.N.Sonja, Slov. Bistrica	120	22	85	-	-	13

SDP pomeni srednje duševno prizadeti

LDP pomeni lažje duševno prizadeti

Kot kaže preglednica je število mejne populacije v OŠPP zelo velika.

Vzemimo za primer še prikaz pogostosti obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju na komisijah za razvrščanje po občinah stalnega bivališča v letih 1972 in letu 1980. Število razvrščanj v Sloveniji je med primerjanima letoma upadlo od 8,0 % na 4,9 %. Med številom razvrščanj po posameznih občinah so zelo velike razlike (od 0% do 8,9% v letu 1972 in od 0% do 11% v letu 1980). Pri teh podatkih pa moramo upoštevati tudi število prebivalcev posameznih občin. Tudi tu so bile ugotovljene velike razlike od 0% do 18,4% v letu 1972 in od 0% do 11,4% v letih 1980.⁺

⁺A.Žerovnik, Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983, str.74 do 76.

Tudi ta primer nam kaže, da pri tem številu ne gre za prizadeto populacijo, temveč še za druge probleme iz sposobnostih, socio-kulturnih in tudi sistemskih dimenzij.

M.Domanjko in M.Pavčič⁺ sta že leta 1979 opozarjala, da se je posebno šolstvo, zlasti za duševno prizadete otroke, preveč razširilo, ker je pač na željo pedagoških delavcev osnovne šole in na osnovi mnenj komisij za razvrščanje, sprejemala tudi otroke, ki so bili umsko rahlo pod povprečjem in so težje uspevali v rednem šolskem procesu, predvsem pa motili pouk.

Spremenjeni pravilnik o razvrščanju je nekoliko vplival na število učencev v organizacijah za usposabljanje. Od leta 1977/78 se število učencev v teh organizacijah zmanjšuje, zmanjšuje se tudi število oddelkov, organiziranost osnovne šole pa ostaja enaka. Kot primer pogledjmo deset letno gibanje učencev in oddelkov organizacij za usposabljanje in učencev osnovnih šol:

Leto	Št.oddelkov	Št.učencev v org. za usp.	Št.učencev v osnovnih šolah	%
1972/73	614	6392	215569	2,96
1973/74	634	6656	216841	3,06
1974/75	658	6749	217316	3,10
1975/76	667	6769	218560	3,09
1976/77	648	6538	218206	3,02
1977/78	648	6237	217520	2,86
1978/79	631	5818	216966	2,68
1979/80	605	5540	217993	2,54
1980/81	583	5328	219396	2,42
1981/82	554	5073	220109	2,30 ⁺⁺

Število učencev v OŠPP močnejše upada, kot število oddelkov v OŠPP, kar pomeni, manj otrok na oddelek, npr. 1972/73 ca 10,4 otrok na oddelek, leta 1981/82 ca 9,1 otrok na oddelek.

2.2. Načelo različnosti

Znotraj specialno pedagoške, defektološke paradigme se je najprej razvijal pristop,

⁺M.Domanjko, M.Pavčič, V posebnih šolah vse manj novincev, Delo, 9.5.1979, str.7.

⁺⁺Statistični letopis SR Slovenije, 1980 in 1983.

do te kategorije otrok, po načelu "ad defectum". Na otroka se je gledalo kot na individualno od družbenih razmerij neodvisno ali malo odvisno bitje. Zato tudi ni bilo (in tudi danes ni) preventivnih posegov v težke socio-kulturne razmere, v katerih živi velik del te populacije, zato tudi se ni bilo težko odločiti in se ni težko odločati za izločitev teh otrok iz "normalne" šolske sredine. Nižje intelektualne sposobnosti, slabi učni uspehi in neuspehi so dobili značaj usodne omejenosti posameznika znotraj osnovnošolske populacije. Sanacija, prešolanje, učno neuspešna zaznamovanost, korekcija in terapija izven rednega šolskega sistema pa so predstavljali reševanje teh problemov.

Razvoj vzgojno-izobraževalnega sistema, reforme v šolstvu, spreminjanje medčloveških odnosov pogojujejo, da se na učenca gleda kot na celoto bio-psiho-socialnega bitja. Razvoj celovite osebnosti zlasti poudarjajo (deklarirajo) smotri šole. Toda ta celovitost dejansko pomeni le pozitivistično-funkcionalistično zahtevo po uspešni adaptaciji oziroma integraciji v "življenje šole" po merilih "validne večine", ki zmore skupni program in zadovolji enakemu sistemu ocenjevanja. Institucionalizacija vzgoje in izobraževanja, institucionalizacija kompenzacijskih postopkov pa skrbi za evidentiranje, kategoriziranje, inventariziranje problemov (seveda predvsem šele v šolskem obdobju, ko so razvojne možnosti posameznika že delno zamujene). V odrasli dobi pa ta kategorija ljudi tako in tako ne predstavlja več problema (se zaposli, druga opravila in dolžnosti - družinsko življenje, vzgoja otrok, kulturno življenje - pa so stvar posameznika). Slojevitost, umska nemoč (ne le kot "mejnost") tako zadobi svoj krog. Sestopi iz teoretičnih dosežkov, konceptov in doktrin, rod za rodom vse prepogosto predstavlja isto kategorijo, isti sloj.

Gotovo je, da z enotnim šolskim sistemom še ne zagotavljamo enakih možnosti v izobraževanju. (Šola je pomemben dejavnik samoprodukcije družbenih plasti in družbenega razslojevanja.) Individualizacija v šoli, kot sredstvo optimalnega razvoja otrokovih sposobnosti, družbeno pogojene razvojne razlike še pogloblja. Znano je sicer, da je dobra šola tista, ki ima dobro razvito individualizacijo, torej tista, ki zmanjšuje intraindividualne razlike (notranje razlike med sposobnostmi in lastnostmi posameznega učenca) in povečuje interindividualne razlike (razlike med učenci). Sprejeti moramo misel, da šola otrokove sposobnosti razvija, ob tem pa se razlike med otroci ne zmanjšujejo, temveč kopičijo, kajti človekove sposobnosti so kot kapital; čim več ga imaš in čim bolje ga nalagaš, tem bolj se množi.

V vsaki družbeni skupnosti izstopa težnja po "normalnosti", z bolj ali manj nizko toleranco za izjemnost in drugačnost, za idealom človeka, ki naj se čim prej vkalupi v model "normalne" večine. To je še posebno izrazito v družbi s storilnostno orien-

tacijo in s tekmovalno miselnostjo javnega mnenja. Šola, kot inštitucija je močno podrejena temu.

Pri nas je zakonodaja večinoma naprednejša kot stvarnost sama. Priča smo bolečim razkorakom med deklariranim, uzakonjenim, celo sankcioniranimi načeli in uveljavljanjem teh načel v konkretni družbeni stvarnosti.

Pozitivna stališča do teh učencev bodo verjetno imeli tisti ljudje in tiste inštitucije, ki visoko cenijo enakopravnost, humanost in svobodo, s tem pa ni rečeno, da imajo tudi moč reševanja te problematike.

Statične, enkrat za vselej dane formule, kako organizirati in vsebinsko oblikovati vzgojno-izobraževalni proces, ne obstaja. Zato je nujno proučevanje različno primer-
nih alternativ, njihovih prednosti in pomanjkljivosti.

3. Osnovno izobraževanje "mejne populacije" v nekaterih drugih deželah

Splošni družbeni razvoj je vplival na spreminjanje šolskih programov, ki so postajali zahtevnejši in obvezni za vse otroke. Vse bolj je prihajal do izraza del otrok, ki niso bili v stanju osvojiti predpisanega učnega programa. V skladu s tem so se tudi razvijali mnogi šolski sistemi kot naprimer A, B, C, posebni oddelki za otroke z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, pa posebne šole in drugo. V različnih deželah so poskušali na različne načine reševati probleme obveznega šolanja različno sposobnih otrok.

Ker je oznaka "mejna populacija" subjektivna, ker je "mejnost" relativno stanje na neskončnem kontinuumu bio-psiho-socialnih spremenljivk; vendar kot taka prisotna v vseh šolskih sistemih, pri vsakem narodu; tudi ni mogoč čist vpogled v osnovno izobraževanje te populacije v nekaterih drugih deželah. Organizacijske oblike nam povedo nekaj, diferenciacija in njej nasproten proces integracija nekaj, socialna slojevitost, nacionalna slojevitost zopet nekaj. Zato njihovo izobraževanje skušamo spoznati preko organizacijskih oblik šolstva, preko vzporednih organiziranih dejavnosti, ki dopolnjujejo delo osnovnih šol in pomenijo posebno skrb za učenca. Povezavo smo iskali tudi s predšolskim obdobjem, zlasti v smeri organiziranih kompenzacijskih programov, vertikalne prehodnosti in horizontalne povezave osnovne šole in "specialne" osnovne šole.

Prizadeti otroci in otroci z nižjimi sposobnostmi so na Švedskem deležni posebne skrbi. Vsi rizični otroci so pregledani s strani otroškega zdravnika, psihiatra, testirani s testi šolske zrelosti in testi inteligentnosti. Otroci z IQ 70-85 so usmer-

jeni v redne oddelke osnovne šole, kjer se jim nudi pomoč po posebnem programu v obliki individualnega dela, ki ga vodi odgovarjajoči strokovnjak.

O diferenciaciji in integraciji se v Švedski veliko razpravlja, izvajajo se različne oblike diferenciacije. Poznani švedski pedagog T.Husen razlikuje dve vrsti diferenciacije: organizacijsko in pedagoško, ki vključuje različnost tempa, različna globina zahtev učnih programov, različne metode. Kombinacija obeh je **specialni pouk**. Poznani so tudi "**centri znanja**", katerih naloga je individualno usposabljanje v šoli (na vseh področjih). Tako obstajajo prilagojeni programi za posamezne učence in za male skupine.⁺ Kot ustaljena oblika pouka se poleg frontalnih oblik razvija v Švedski individualni pouk ter skupinski pouk in ponekod že timski pouk. Od omenjenih oblik največ ugovorov dajejo frontalnemu delu s vsemi učenci v razredu. Tak pouk je prilagojen povprečnemu učencu, zato ustreznih pozitivnih rezultatov ne dosegajo niti najspodobnejši, kot tudi manj sposobni ne. Viden odpor diferenciaciji pouka dajejo na Švedskem učitelji praktiki. Diferenciacija pouka namreč zahteva posebno prilagojene prostore, veliko materialno vlaganje v didaktični material, solidno pripravljenost učiteljev, več učiteljskega kadra ..., ti pogoji pa povsem niso izpolnjeni. Ob frontalnem pouku se najbolj uveljavlja skupinsko delo, zlasti delo malih skupin (2 do 5 učencev), ki dobijo skupne naloge, jih skupno rešujejo, se socializirajo in načrtno privajajo na to, da rezultat skupine zavisi od doprinosa vsakega posameznika, zato je potrebna medsebojna pomoč in medsebojno dopolnjevanje. Za individualno delo in individualni pouk pa so angažirali strokovnjake specialiste, ki delajo s počasneje razvijajočimi se učenci, prizadetimi učenci, ki so vključeni v normalne socialne sredine, torej osnovno šolske razrede, pa tudi za tiste, ki rabijo več spodbud glede na izjemne sposobnosti.

Tudi individualizaciji pouka in učenja pripisujejo velik pomen, vendar ugotavljajo, da je potem delo učitelja mnogo težje, individualizacija zahteva boljše priprave, več znanja, večji napor in je zato o individualizaciji več napisanega kot je možno stvarno realizirati. Stvarna pomoč diferenciaciji je zgodnja profesionalna orientacija, ki izhaja iz izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti.

Največji poudarek v zadnjih letih pa dajejo različnim oblikam učenja in številnim alternativnim metodam pri pouku, le te stalno eksperimentalno uvajajo in preverjajo.⁺⁺

Za pomoč učencem, ki odstopajo v razvoju, ki so razvojno moteni, imajo učne motnje se učitelji usposabljaajo na specialnih kurzi (20 tedenski) razvojne in socialne

⁺Različita porekla-zajedništvo u Švedskoj, Obrazovanje za jezičku i kulturnu raznovrtnost, DSU, 1984, 5 Utbildnings-departementet.

⁺⁺N.N.Šoljan, Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na švedski koncept, Školska knjiga, Zagreb 1979.

psihologije, psihoterapije, korekcije govornih motenj, metodike dela s prizadetimi in slično. Ti kurzi vključujejo tudi vsebine iz različnih praktičnih področij in veščin. V te kurze se vključujejo (prostovoljno po interesu) osnovnošolski učitelji.

Omeniti moramo tudi oblike kot je igroteka in "lekoteka" (lekoteket). To je šola in izposojevalnica za otroke z težavami, motnjami v duševnem in telesnem razvoju in njihove starše. V teh šolah staršem dajejo navodila o tem, kako otroku razvijati telesne in duševne sposobnosti, z otroki pa delajo strokovnjaki. V teh šolah si lahko starši izposojajo posebne pripomočke, didaktična gradiva in igrače.

V teoretičnem pogledu temelji delo teh šol na idejah Fröbela in Marije Montessori.

Tudi sistem ocenjevanja omogoča upoštevanje individualnih razlik in zmožnosti. Do 6. razreda osnovnega šolanja ni selektivnega ocenjevanja, ki bi onemogočalo prehod iz razreda v razred. 6 let šolanja se zaključi z izpitom, ki je vstopna možnost za 7. leto šolanja. Učitelj spremlja tudi splošni razvoj vsakega učenca (pedagoški študij otroka).⁺

V Zvezni republiki Nemčiji so že na predšolski stopnji organizirani vrtci oziroma oddelki, kjer se vključujejo otroci, ki se počasneje razvijajo, niso zreli za vstop v šolo (od 5% do 10%) in ostanejo še eno leto v intenzivnejši pripravi na vstop v šolo (Schulkinder garten, Vorklassen).

V osnovnošolskem obdobju in pred všolanjem se uvaja vse več kompenzacijskih programov. V nekaterih predelih dežele so začeli uvajati (Hessen že 1968) **predrazrede** (die Vorklasse). Otroci, ki niso dovolj zreli za vstop v šolo lahko 2 leti obiskujejo predrazrede.

W. Bachmann⁺⁺ poroča o raziskovanju **pospeševalnih tečajev**. Od leta 1971 so bile v skupne šole (Gesamtschule) zajete skupine takoimenovanih mejnih primerov, ki so jih raziskovalno spremljali. Cilj teh skupin je bil, da bi se izven pouka v posebnih pospeševalnih grupah tem učencem omogočil učni napredek in s tem vključitev v delo razreda skupne šole. Tako so bili organizirani pospeševalni tečaji pri nemščini in matematiki v 2., 3., 4. razredu. Tečajne skupine so bile majhne, sestavljene iz 4 do 5 učencev, kar je zagotavljalo diferenciacijo in individualizacijo. Spremljali so socializacijske možnosti in storilnostne uspehe. V širše zasnovani in dife-

⁺Special education in Sweden, Swedist National Board od Education Stockholm, July 1985.

⁺⁺W. Bachmann, Die Integration von "Grenzfällen" zwischen Sonderschule und Gesamtschule, Pädagogische Rundschau.

rencirani analizi sta avtorja Hegelgans in Selbmann podala raziskovalne rezultate, ki obravnavajo socializacijo in socialno integracijo v skupni šoli. Udeleženci pospeševalnih tečajev nagibajo k socialni obrobni in so redko zaželeni kot prijatelji. Rezultati nadalje kažejo, da pri sedanji strukturi učencev skupne šole, ti učenci zelo težko pridejo do uspehov in veljave. Posredovane vrednosti uspeha kažejo, da pospeševalni tečaji omogočajo boljšo učno uspešnost, vendar ne dosegajo storilnosti skupne šole.

Na nekaterih nemških skupnih šolah je precej razširjen "FENI" model, ko se po dveh mesecih skupnega pouka razdelijo učenci v štiri nivojske skupine. Sličen je tudi "FEGA" model. Omeniti moramo pa tudi "ANKER" diferenciacijo.[†]

V Nemški demokratični republiki se mejna populacija izobražuje v osnovni šoli in specialni osnovni šoli oziroma oddelkih. V zadnjih letih je vse več učencev vključenih v redne šole, kjer so deležni različnih **kompensacijskih programov**. Učenci, ki pa se nahajajo v specialnih šolah pa se glede na stopnjo razvitosti oziroma nerazvitosti vključujejo v tri težavnostne programe, za vsako težavnostno stopnjo je poseben učni program. Učitelji, ki poučujejo te učence imajo običajno dolgoletno prakso v redni šoli, nato pa se dopolnilno izobražujejo (specializacija), ali pa redno študirajo specialno pedagogiko.

V specialnih šolah je približno 3% otrok, kar kaže, da je velik del mejne populacije le v rednih osnovnih šolah. Čeprav je osnovna šola strogo organizirana (razredi, oddelki, ocenjevanje, izpiti, pravilniki), se počasi uvaja diferenciacija pouka, uvajajo se fakultativni predmeti, velik poudarek je dan tudi politehničnemu izobraževanju.

Ker se v Sovjetski zvezi za diferenciacijo v osnovne šole ne uporabljajo testi inteligentnosti kot pri nas (zakonski predpisi), lahko kot formo diferenciacije smatramo razne šole za zaostale in prizadete učence na eni strani in specialne šole za nadarjene.

Za slabše uspešne in neuspešne učence je organiziran **dopolnilni pouk**, ki ga vodijo izkušeni učitelji. Za te učence iščejo tudi ugodne socialne in učne pogoje kot je podaljšano bivanje v šoli, internati. **Skrbno iskanje bioloških, socialnih in drugih vzrokov** neuspeha, pomeni prav tako pomoč (odpravljanje vzrokov). Diferenciacija v splošno izobraževalni šoli pa pomeni tudi izbirnost predmetov. Fakultativni pouk in fakultativni kurzi pa so predvsem namenjeni bolj sposobnim učence. V sovjet-

[†]Hansjörg, Scheerer, Wahldifferenzierung, Zeitschrift für Pädagogik, 1977/4, str.519.

skih šolskih reformnih gibanjih pa je treba omeniti tudi projektno učno delo (Kilpatrick), ki je modificirana oziroma vključena v teorijo delovne šole in proizvodne vzgoje.⁺

Poljski otroci in mladina motena v psihofizičnem razvoju in učenci, ki ne morejo uspešno izdelati razreda se izobražujejo v specialnih šolah (skoly specjalne), ali specialnih razredih osnovnih šol (skola podstawowa). Specialne šole imajo svoje nadaljevanje v specialnih strokovnih šolah (2-3 leta). Učenci iz specialnih osnovnih šol pa obiskujejo tudi tehnične šole in celo gimnazije. To kaže, da so diagnostični kriteriji za razvrstitev v specialne šole zelo ohlapni. Diferenciacija v osnovni šoli se predvsem razvija v smeri fakultativnega pouka, ki pa je organiziran predvsem za sposobnejše učence. Najbolj razvite pa so takoimenovane disleksične (dyslektycznych) skupine, kamor vključujejo tudi učence z manjšimi sposobnostmi.⁺⁺

Na Poljskem so prizadevanja, da bi šli manj prizadeti in blago moteni učenci v splošne osnovne šole, ker tam bolj uspevajo (Bagaj Andrzej, 1984), vendar se ta ideja počasi uresničuje. Pred začetkom osnovnega šolanja je takoimenovana ničelna enotna priprava otrok na šolo. Namen te ničelne šole je, čim bolj izenačiti štartno osnovo za prvi razred.

Učitelji, ki poučujejo v specialnih šolah se po pedagoškem liceju izobražujejo še dve leti v specialni pedagogiki.

Na Madžarskem je poleg zelo razširjene inštitucionalne predšolske vzgoje obvezna enoletna priprava na šolo za vse otroke, kar naj bi prispevalo k izenačevanju pogojev za vključitev v šolo.

Velika so prizadevanja za organiziranje občih pedagoških aktivnosti, kot naprimer demokratizacija šolskega življenja, odpiranje šole, organiziranje raznovrstnih učnih aktivnosti, organiziranje samostojnega učenja, motiviranje vsakega učenca v smislu sistematične borbe proti osipu in drugo.

Tudi programi so oblikovani tako, da je podana temeljna učna snov in širša učna vsebina. Minimalne učne zahteve so opredeljene že s tiskom. Za napredovanje je potrebno obvladati obvezni minimum. Uvajajo se tudi "korekcijski" razredi s ciljem kompenzacije in usmerjanja na odgovarjajočo stopnjo razvoja. Tu gre predvsem za učence, ki zaradi neugodnih socialnih in socio-kulturnih vplivov življenja zaostajajo za drugimi.

⁺F.Strmčnik, Diferenciacija in individualizacija pouka, Sodobno pedagoško delo, Ljubljana, 1979.

⁺⁺T.Danielewicz, Terapia uspokajajaca i rozwijajaca dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych, Polskie towarzystwo higieny psychicznej, Warszawa, 1981.

Poleg redne osnovne šole je organizirana tudi specialna šola in pomožni, specialni oddelki pri osnovnih šolah. V specialne razrede se vključujejo prizadeti otroci pa tudi izraziteje socio-kulturno deprivirani otroci. Za diagnosticiranje teh otrok deluje državna komisija, ki jo sestavljajo pedagogi, zdravniki in psihologi. Eno od bistvenih vprašanj, ki jih zastavlja ta komisija je vprašanje razlikovanja razvojnih zaostankov zaradi neugodnih družinskih in ekonomskih pogojev in razvojnih zaostankov zaradi dednih, bolezenskih in drugih bioloških dejavnikov.

Leta 1972 je bil ustanovljen inštitut za specialno pedagogiko z namenom dograjevanja diagnostike, razvijanja novih metod vzgajanja in izobraževanja, pa tudi za izpopolnjevanje specialnih pedagogov. Leti se izobražujejo na visoki šoli za specialno pedagogiko.[†]

Za učence, ki zaostajajo pri učenju, je v Bolgariji organizirana pomoč od zato kvalificiranih učiteljev. Za te učence je organizirano podaljšano bivanje v šoli, tako postaja vse več šol "polinternatskega" tipa, v katerih učenci preživijo delovni dan pod nadzorstvom učiteljev in vzgojiteljev.

V Belgiji je predšolska vzgoja integrirana v splošno strukturo izobraževanja, tako predšolske ustanove predstavljajo bazo šolskega sistema. Izhajajo namreč iz predpostavke, da je naloga predšolske vzgoje, da tudi preprečuje mentalno zaostajanje, da v predšolskih ustanovah kompenzirajo eventuelne primanjkljaje socio-kulturne sredine. V programih je velik poudarek na govorni vzgoji (Decroly). Vzgojitelji so bogato informirani o otrocih iz siromašnejših predelov, o otrocih iz neugodnih družinskih okoliščin, o vzgojno zapuščenih otrocih in tudi o hendikepiranih otrocih. Otroci so razporejeni v male skupine, z vsakim otrokom lahko dela vzgojiteljica tudi individualno. V programih so elementi samopotrditve, samozaupanja, vaje percepcije, motorične vaje in drugo, kar pomaga otroku v lastni aktivnosti.

Pri osnovnem izobraževanju za učence, ki zaostajajo v razvoju, organizirajo posebne oddelke (classes de recuperation), v katerih je le po 12 učencev, s katerimi dela specializiran učitelj. V praksi starši težko sprejemajo dejstvo, da bi bil njihov otrok v takšnem oddelku. Zato nekateri obtožujejo šolo, da zaradi pretirane storilnosti in strogosti proizvajajo "zaostale učence". Iz tega je izražena težnja, da je potrebno ustvariti pogoje za individualizirano delo, za socialno in emocionalno podrško vsakemu otroku, za čim širše sodelovanje strokovnjakov iz psiholoških, medicinskih, socialnih centrov. Že leta 1972 so v reformnih dokumentih med drugimi osvojene

[†]Gabor Janoši, Inostrani šolski sistemi XI, Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.

tudi naslednje ideje:

- pouk mora biti osredotočen na učenca, da upošteva njegov interes, da se ritem prilagaja posamezniku, da se otrok razvija celovito, skratka, da je pouk maksimalno individualiziran;
- osnovna šola mora biti zasnovana na "pedagogiki uspeha", omogočiti mora napredovanje vsem otrokom, zato mora kompenzirati družbene, kulturne, socialne, emocionalne primanjkljaje (in hendikepe);
- osnovna šola mora biti elastična, prilagajati se mora sredini, v katero je vključena.

Poleg varstva in vzgoje imajo predšolske ustanove v Italiji dolžnost, da pripravljajo otroke za vstop v šolo, ter da organizirajo kompenzacijsko delo za ogrožene otroke, da bi se ublažile socialne in druge razlike.

Demokratizacija šole je ena od najpomembnejših inovacij v italijanski šoli, zato so tudi svetovna gibanja za integracijo otrok z motnjami v razvoju v normalne sredine, izzvala največ pristašev in povzročila ukinjanje specialnih šol. Manj sposobni in tudi prizadeti otroci se vključujejo v redne osnovne šole (scuola elementare), obstajajo pa diferencirani razredi namenjeni izraziteje prizadeti populaciji. Znotraj osnovne šole pa se razvijajo pestre metodične in didaktične oblike, ki pomenijo pomoč posamezniku. Tudi ocenjevalni sistem na nižji stopnji osnovne šole omogoča realizacijo idej o integraciji.⁺

V Franciji se lažje prizadeti učenci izobražujejo v posebnih oddelkih pri redni šoli. Za težje prizadete učence pa so specialne šole z internati. V rednih osnovnih šolah je velik osip, tako je s ponavljanjem povzročena delna diferenciacija učencev. Ponavljalci so predvsem otroci iz nižjih socialnih slojev, priseljenci (jezikovni primanjkljaji) in manj nadarjeni učenci (Stembak, 1983).

Učni program je enoten za vse osnovne šole, učitelj pa ima možnost, da sam izbira metode dela.

V okviru osnovnega izobraževanja v Veliki Britaniji se otroci delijo v grupe glede na starost in sposobnosti. Za vsakega učenca se vodi posebna skrb, diferenciacija (tudi po težavnosti) je široko razvejana in vpliva na kasnejše možnosti vključevanja v srednje šole. Za prizadete učence so organizirane specialne šole, ki so razdeljene na deset kategorij. Te šole tesno sodelujejo z zdravstvenimi ustanovami in huma-

⁺Council of Europe, september 1983, Methods and Didactical approaches in primary Education, Cesare Scurati, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, Italy.

nitarnimi društvi. Diagnostična preciznost v povezavi z učnim programom vodi v vse večjo členitev, zato se organizira naprimer učna skupina epileptikov, skupina težje učečih in podobno. V mnogih primerih dobivajo manj sposobni otroci v rednih šolah posebno pomoč. Tudi v privatne šole se vpisujejo učenci različnih sposobnosti. Močno je razvito **svetovalno delo** s strani izkušenih učiteljev, psihologov in drugih strokovnjakov. Pomembno vlogo ima tudi svetovalni komite za hendikepirane otroke (The Advisory Committee for Handicapped Children).

Združene države Amerike: za dobro šolo se smatra šola, ki svoje **učence izobražuje kot poedince** in vsakemu posamezniku daje varianto programa izobraževanja, ki odgovarja njegovim sposobnostim, interesom in življenjskim ciljem. Tako je fraza "vsa pozornost individualnim razlikam" postala poleg zahteve "dosegati kvaliteto izobraževanja" ena od osnovnih vodil. Iz te usmeritve izhajajo tudi štirje glavni smotri:

1. pomoč posamezniku, da sam sebe odkriva, potrjuje in realizira,
2. formiranje posameznika, da postane dober državljan,
3. vzgajanje poedinca, da je dober član družine in družbe,
4. vzgajanje posameznika, da je dober delavec v odprti, giblivi družbi.

Celoten vzgojno-izobraževalni sistem je močno organizacijsko razvejan. Na predšolski stopnji obstajajo različni tipi organizacij: od otroških vrtcev, roditeljskih zadrug (Parent Co-operatives), dnevnih centrov (Community day care centers), bolnišničnih predšolskih ustanov (Hospital Pre-schools), centrov za razvoj (Child Development Centers). Kot posebna oblika osnovnega in srednjega izobraževanja je specialno izobraževanje izraziteje prizadetih in izobraževanje tistih, ki imajo blage motnje v razvoju. S temi učenci delajo specialno izobraženi učitelji v malih grupah v organizacijskem okviru rednih državnih in privatnih šol. V izjemnih primerih poteka **pouk** tudi **na domu**. Za težko prizadete otroke obstajajo šole z internati. Zelo razvita je **šolska in profesionalna orientacija**, bodisi za izbor predmetov, ki posamezniku najbolj odgovarjajo, bodisi za usmerjanje v poklic.

Oblika diferenciacije je tudi nudenje različnih metod učenja. Velike svoboščine so v izbiri predmetov.

Tolikšno poudarjanje individualnosti, nudenje vseh možnosti vodi v izrazito izobraževalno diferenciranost.

Demokratizacija šole je ena od odlik in inovacij, ki se uvaja v ameriško šolo. Vendar le-ta ne more povsem izkoreniniti segregacije nekaterih socialnih slojev (črn-ci, socialno, kulturno zapuščeni). V nekem smislu pomeni segregacijo tudi privatno napram državnemu šolstvu. V državnih šolah je pomembno več otrok delavskih

družin, črncev. Enake izobraževalne možnosti vsem je naslednja usmeritev in v okviru te usmeritve je vse več pozornosti posvečene siromašnim slojem. V zadnjih letih je tudi vse več pozornosti usmerjene v takoimenovane kompenzacijske programe, zlasti na predšolski stopnji in v prvih letih šolanja.⁺

V osnovne in srednje šole se uvaja vedno več timskega načina pouka, nadalje napredovanje v izobraževanju ne vezano na razred (šole brez razredov). Osvajanje programov s postopnimi koraki s fleksibilno razporeditvijo časa, je privedlo do tega, da lahko učenec zaključi osnovno šolanje prej ali kasneje (lahko dve ali več let razlike). Tudi samostojno učenje predstavlja posebno obliko individualizacije, ki je močno prisotno v ameriškem šolstvu.⁺⁺

V konceptu osnovnega izobraževanja so v Švici pod vplivom integracijskih gibanj v svetü začeli razvijati teorijo odprtih alternativ in organizirali male razrede (Kleinklassen) od predšolskih razredov (priprava na šolo, Einführungs-klassen) primarne in sekundarne šole (Primarkleinklassen, Sekundar-Real Kleinklassen) do srednjega izobraževanja.⁺⁺⁺

anketni vprašalnik	ekspertni pogovori
- OŠ Veljko Vlahovič, Maribor	- OŠ Martin Koršak, Maribor
- OŠ Franc Leskovšek-Luka, Ljubljana	- OŠ Valentin Vodnik, Ljubljana
- OŠ Ivan Kovačič-Efenska, Celje	- OŠ Fina Roš, Celje
- OŠ Dušan Kveder-Tomaž, Ljubljana	- Danovna šola Franc Osojnik, Ptuj
- OŠ Louis Adamič, Grosuplje	- OŠ Dragotin Kette, Ptuj
- OŠ Trebnje	- OŠ Srečko Kosovel, Selenia
- OŠ Komenda-Moste	- OŠ Tone Tržnik-Tomaž, Sostro
- OŠ I.S.P.U.B. Toneta Tomšiča, Videm, Dobropolje	- OŠ Janez Mercinger, Ečarska Bistrica
- OŠ Hrib, Čiški polok	- OŠ Miroslav, Selenia

⁺Sohan Modgil, Piagetian Research a Handbook of Recent Studies, NFER 1974, New York, Intellectual Handicap, str.191.

⁺⁺Inostrani školski sistemi, VII, Institut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, 1975.

⁺⁺⁺Andreas Bächtold, Alle reden über Integration, Probleme und Lösungen in der Schweiz, Carl Marhold Verlag sbuchhandeung, Berlin, 1984.

II. EMPIRIČNI DEL

1. Metodološke značilnosti raziskovalne naloge

1.1. Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi je uporabljena empirično deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja, kombinirana z elementi empirično kavalne metode in elementi metode mnenjskih raziskav.

Tehnika v I.fazi raziskave je pisno anketiranje in racionalno ekspertno ocenjevanje problematike. V ta namen je bil oblikovan vprašalnik in protokol za ekspertne pogovore za ravnatelje, šolske svetovalne delavce in učitelje osnovnih šol.

1.2. Opredelitev vzorca

Izbor vzorca osnovnih šol smo opravili po dveh kriterijih. Upoštevane so bile regionalne in geografske značilnosti (mestne, predmestne, vaške šole). Kot drugi kriterij pa smo upoštevali posebno skrb za učence, ki imajo učne motnje in posebna skrb za učence z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, naprimer delo malih skupin, paralelni mali razred, intenzivno sodelovanje z ambulantami ali svetovalnimi centri, različne oblike diferenciacije. Po opisanem dvostopenjskem vzorčenju so sodelovale naslednje šole:

anketni vprašalnik

- OŠ Veljko Vlahovič, Maribor
- OŠ Franc Leskovšek-Luka, Ljubljana
- OŠ Ivan Kovačič-Efenka, Celje
- OŠ Dušan Kveder-Tomaž, Litija
- OŠ Louis Adamič, Grosuplje
- OŠ Trebnje
- OŠ Komenda-Moste
- OŠ I.SPUB Toneta Tomšiča, Videm, Dobropolje
- OŠ Hrib, Loški potok
- OŠ Planina pri Sevnici

ekspertni pogovori

- OŠ Martin Konšak, Maribor
- OŠ Valentin Vodnik, Ljubljana
- OŠ Fran Roš, Celje
- Osnovna šola Franc Osojnik, Ptuj
- OŠ Dragotin Kette, Ilir.Bistrica
- OŠ Srečko Kosovel, Sežana
- OŠ Tone Trtnik-Tomaž, Sostro
- OŠ Janez Mencinger, Bohinjska Bistrica
- OŠ Mirna
- OŠ Franc Belšak, Gorišnica

Sodelovali so tudi učitelji podružničnih šol Prežganje, Javor, Besnica, Lipoglav, Gabrje, podružnične šole Grosuplja, Litije in Planine.

1.3. Vrste spremenljivk

V raziskovalno nalogo smo sprejeli naslednje spremenljivke:

- organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa,
- organiziranost posamezne šole,
- vzroki učne neuspešnosti,
- oblike pomoči učencem.

Neodvisne spremenljivke: možnost šolskega sistema, šolski sistem in premagovanje dualizma, razredno-urni sistem, minimalno prilagajanje programov, negativne družbene razmere, intraindividualne razlike, moč pedagoških ukrepov in avtorska vzgoja.

Odvisne spremenljivke: premagovanje družbenih razlik, organizacijske oblike šole, dejanska notranja diferenciacija, frontalna oblika dela, ponavljanje razreda, nižji socialni sloji, interindividualne razlike, negativna okrepitev jaza in negativne oblike vedenja.

Izvori podatkov za spremenljivke so kritična analiza strokovne literature, vprašalniki za ravnatelje, pedagoške vodje, člane šolske svetovalne službe, specialne pedagoge in učitelje ter protokol vprašanj in mnenj za vodeni razgovor s skupinami pedagoških delavcev v osnovnih šolah.

1.4. Hipoteze

Osnovne šole imajo organizirane nekatere oblike pomoči, ki so na posameznih šolah različno organizirane, ni pa systemske enotnosti.

V osnovnih šolah so pestre didaktične in organizacijske dejavnosti, a ne kot systemska rešitev, vsaka šola razvija "svoj model".

Šola kot institucija ni usmerjena v pedagoški študij učenca.

Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti so v osnovni šoli učno manj uspešni in neuspešni.

1.5. Inštrumenti in tehnike

Za ravnatelje, pedagoške vodje, šolske svetovalne delavce, učitelje in specialne pedagoge smo pripravili anketni vprašalnik in protokol za vodeni razgovor s skupinami pedagoških delavcev osnovnih šol. Osnutek vprašalnika smo izdelali na osnovi kritične analize strokovne literature ter kritične analize in predlogov številnih sodelavcev Pedagoškega inštituta in sodelavcev projekta. V nadaljnjem delu je bil

vprašalnik racionalno in empirično preverjen na dveh osnovnih šolah (osnovna šola Fran Leskovšek-Luka, Ljubljana in osnovna šola Komenda-Moste).

Statistično smo preverjali ničelne hipoteze s χ^2 testom. Dodatno smo izračunali mere stopnje kontingence (Pearsonov kontingenčni koeficient C in Cramerjev koeficient C_{CR}).

Dinamika raziskovanja:

Za raziskavo je bilo predvidenih 12 mesecev in sicer 4 v letu 1984 in 8 v letu 1985.

2. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih pogovorov in interpretacija

V empirični del raziskave smo v prvi fazi vključili le nekatere sistemske probleme (organiziranost posameznih šol, stališča in mnenja o vzrokih učne neuspešnosti in oblike pomoči učencem). Empirični del dveh raziskovalnih nalog (učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti, učenci z učnimi motnjami) je potekal skupno, zaradi vzročno posledičnih zvez motenosti, zaradi povezanosti raziskovalk (mentor, stažist), zaradi časovne racionalizacije in skromnih finančnih sredstev za raziskovanje. V nadaljnjem raziskovanju (naslednje srednjeročno obdobje) bo raziskovalna problematika združena.

V raziskovalni nalogi je poudarek na kvalitativni ravni, zato numerične podatke široko razčlenjujejo razmišljanja pedagoških delavcev in raziskovalke.

Za identifikacijo specifičnih problemov vzgoje in izobraževanja učencev na meji normalnih duševnih sposobnosti in učencev z učnimi motnjami smo prejeli 246 vprašalnikov. Vprašalnike so izpolnjevali učitelji, šolski svetovalni delavci, specialni pedagogi in ravnatelji. Vprašanja obravnavajo štiri vsebinske sklope in jih tako tudi združujemo in sicer:

1. organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh,
2. organiziranost posameznih šol (ki sodelujejo v raziskavi),
3. vzroki učne neuspešnosti in
4. oblike pomoči učencem.

Vprašalnike smo statistično obdelali s pomočjo programskega sistema SPSS (in sicer po predhodni logični kontroli odgovorov in preliminarni klasični obdelavi podatkov), nato smo izvedli tabeliranje temeljnih povezav med neodvisnimi spremenljivkami (možnost šolskega sistema, šolski sistem in premagovanje dualizma, razredno-urni sistem, minimalno prilagajanje programov, negativne družbene razmere,

intraindividualne razlike, moč pedagoških ukrepov in avtorska vzgoja) in odvisnimi spremenljivkami (premagovanje družbenih razlik, organizacijske oblike šole, dejanska notranja diferenciacija, frontalna oblika dela, ponavljanje razreda, nižji socialni sloji, interindividualne razlike, okrepitev negativnega jaza in negativne oblike vedenja). Statistično smo preverjali ničelne hipoteze s χ^2 -testom. Dodatno smo izračunali mere stopnje kontingence (Pearsonov kontingenčni koeficient C in Cramarjev koeficient C_{CR}). Spremenljivke smo tudi preverili v racionalnem razgovoru s pedagoškimi delavci (ekspertne skupine).

2.1. Organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa

Preglednica 1

- 1.vprašanje: Menimo, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje učnovzgojnih smotrov.
- 2.vprašanje: Vzrok je v tem, da je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost (pouk, učenje) premalo diferencirana glede na sposobnosti in nagnjenja učencev.
- 3.vprašanje: Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, kot skrajnima oblikama organiziranosti življenja in dela, ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti.
- 4.vprašanje: Na težave pri učenju vpliva razredno-urni šolski sistem (za katerega je značilno veliko poučevanja, enak pristop k vsem učencem, pasivna vloga učenca, pomanjkanje inventivnosti in kreativnosti učencev).
- 5.vprašanje: Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je v celodnevni osnovni šolah, v večji meri pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju?

VPR.	Se strinjam (da)		Se delno strinjam (delno)		Se ne strinjam (ne)		Komentar k odgovorom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	134	54,5	96	39,0	12	4,9	4	1,6
2.	110	44,7	109	44,3	21	8,5	6	2,4
3.	144	58,5	55	22,4	40	16,3	7	2,8
4.	83	33,7	124	50,4	35	14,2	4	1,6
5.	82	33,3	106	43,1	47	19,1	11	4,5

Preglednica 1 nas opozarja, da pedagoški delavci, ko ocenjujejo, oziroma se izrekajo o šolskem sistemu in njegovih problemih izražajo visoko stopnjo strinjanja z že obstoječimi problemi vzgojno-izobraževalnega sistema. Procent odgovor "se delno

strinjam" je prav tako visok, kar kaže na neodločnost pri odgovarjanju. Število odgovorov "se ne strinjam" je relativno nizko, kar nas opozarja na drugačnost gledanja in morda tudi tolerantnost do že obstoječega sistema vzgoje in izobraževanja. Te podatke pa moramo dopolniti s kvalitativno analizo. Iz komentarjev v vprašalnikih ter iz racionalnih razgovorov s pedagoškimi delavci osvetljujemo problematiko z naslednjim.

Osnovnošolski sistem teoretično zagotavlja učencem enake možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov, v praksi pa je temu drugače. Učni program je enak za vse učence, sposobnosti pa so različne. Veliko število učencev v razredu, nediferencirano učno gradivo in pomanjkanje didaktičnih pripomočkov ovirajo učitelja, da bi bolj prisluhnil in se prilagodil vsakemu učencu. Rešitev bi bila v zmanjšanju števila učencev v oddelku, v večjem številu svetovalnih delavcev na šoli in v širši organiziranosti svetovalne službe, kjer bi lahko delali tudi specialni pedagogi. Tudi dopolnilnemu pouku bi morali nameniti več ur.

K učnovzgojnemu delu bi morali pritegniti tudi starše. Otroci prihajajo iz različnega okolja, z različnimi vzpodbudami za učenje, nekateri so sploh brez vzpodbud za učenje in za njihov duševni razvoj. Institucionalna vzgoja in učenje pa ne moreta nadomestiti družinske vzgoje in učenja.

Ob naštetih možnostih učencev menimo, da je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost premalo diferencirana glede na sposobnosti in nagnjenja učencev. Preveč smo zazrti v kvantiteto učne snovi in pozabljamo, da vsi učenci ne morejo enako hitro in z enakimi koraki teči. Osnovnošolska dejavnost je preveč prilagojena povprečnim učencem, večja skrb je sicer namenjena učno neuspešnim učencem, medtem ko so sposobnejši večkrat prepuščeni sami sebi.

Da sta v našem osnovnoškem sistemu samo dve skrajni organizacijski obliki (velik razred za "normalne" in mali razred za "prizadete") in dva nepovezana učna programa, je velika škoda. Pedagoški delavci menijo, da bi bilo nujno organizirati še druge oblike (posebno zaželeno bi bilo delo izven matičnega razreda, naprimer razvojni oddelek, paralelni mali razred, male skupine), ki bi naj bile sistemsko urejene, organizirane pa pri osnovni šoli. Posebej poudarjajo, da učencev z mejnimi sposobnostmi ne bi kazalo vključevati v osnovno šolo s prilagojenim programom, ker lahko le-ti učenci v osnovni šoli marsikaj pridobijo, bodisi od zahtevnejšega programa, od sošolcev in učiteljev. Ti učenci sledijo v osnovni šoli s prilagojenim programom programu za lažje duševno prizadete, kar pomeni zanje izobraževalno osiromašenje.

Delitev učencev v dva ločena sistema pomeni dualizem v osnovnošolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Nekateri menijo, če bi odpravili OŠPP, bi odpravili dualizem na področju osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, vendar večina meni, da bi tak poseg zaradi prizadete populacije v OŠPP ustvaril še večje probleme in še večja protislovja. Spremeniti pa bi morali organizacijsko shemo osnovna šola-osnovna šola s prilagojenim programom. Z ločeno gradnjo šol in s popolno ločitvijo oddelkov smo ustvarili več predsodkov do razvojno motenih otrok. S tem smo začrtali mejo, do kod je nekdo "normalen" in od kod ni več. Ta meja pa je le redko realna. Pozabljamo na razvojne možnosti človeka in na različnost ljudi v vsaki skupnosti. Šola kot institucija bi lahko veliko storila v zbliževanju obeh sistemov. To bi lahko tudi prispevalo k drugačnemu gledanju ljudi na OŠPP in na učence, ki obiskujejo to vzgojno-izobraževalno organizacijo.

Sedaj vsaka šola po svoje išče rešitve, ni pa skupnih sistemskih opredelitev za obravnavanje učenca kot individuma.

Učence, ki zaostajajo v razvoju zaradi neugodnih družinskih razmer, bi bilo potrebno že v predšolski dobi vključiti v vzgojnovarstvene organizacije, v okviru male šole pa bi bilo potrebno organizirati kompenzacijske programe.

Pedagoški delavci opozarjajo še na neprosvetljenost staršev in na zapuščenost otrok po duševni plati (kot na vse pogostejši pojav). Precejšnja delovna usmerjenost staršev (služba, kmetija, obrt, polobrt, manjše kmetije ob zaposlitvi) pogojuje manjše ukvarjanje z otrokom in s tem več problemov v šoli.

Razredno-urni šolski sistem zahteva od učitelja veliko organizacijske spretnosti in ustvarjalnosti. Če se tega drži minut in učno snov deli na ure, ni uspešen oziroma je manj uspešen. V šoli je še vedno preveč poučevanja, premalo skrbi posvečamo vzgoji. Ure, ki so učitelju na razpolago in učni predmeti se lahko manj toga kombinirajo, uspeh pa je lahko večji. Kot primer navajamo mnenje učiteljev podružnične šole: "Pri nas zvonec ne zvoni, zato lahko učno uro podaljšamo ali skrajšamo, večkrat nam je vodilo učna snov s svojo dinamiko". Učitelji z velikim številom učencev na šoli pa so izrazili zaskrbljenost, če bi učne ure oblikovali bolj fleksibilno, bi na šoli zavladala anarhija, posebno na višji stopnji (kjer tudi zvonec dela red).

Na vprašanje, ali lahko organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja kot je v celodnevni šoli (COŠ) v večji meri pomaga neuspešnim in manj uspešnim učencem, smo dobili različne odgovore. Nekateri so menili, da COŠ ne daje dovolj možnosti za nemoteno delo različnim skupinam učencev, nadalje da COŠ ne more nadoknaditi funkcije domačega učenja. Spet drugi so menili, da lahko COŠ pomaga učno manj uspešnim in neuspešnim učencem povsem pa teh problemov ne more od-

praviti. Nekateri pa menijo, da lahko COŠ zagotovi vsem učencem nemoteno spremljanje pouka in sicer z organizacijo dopolnilnega in dodatnega pouka, samostojnega učenja in interesnih dejavnosti. Posebno primerna je COŠ za tiste otroke, ki izhajajo iz družbeno manj stimulativenega in socialno neurejenega okolja.

2.2. Organiziranost posameznih šol

Preglednica 2

Po zakonu o osnovni šoli (52.člen) osnovna šola organizira vzgojno-izobraževalno delo tako, da zagotovi napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo.

Ali to dosežete?	N	%
Z individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v okviru skupnega dela učencev v oddelkih	12	4,9
Z dopolnilnim poukom za učence, ki težje sledijo pouku	39	15,9
Z drugimi ukrepi in s kombinacijo 1. in 2.odgovora	193	78,4
Komentar k odgovorom	2	0,8
	236	100,0

Pedagoški delavci se v odgovorih v malem številu odločajo za že uveljavljene posamezne oblike, kot je individualizacija v okviru skupnega dela učencev v razredu (4,9%) in dopolnilni pouk (15,9%) kot možnosti zagotavljanja napredka. Poudarek dajejo drugim ukrepom v povezavi z individualizacijo in dopolnilnim poukom (78,4%).

Da bi osnovna šola zagotovila napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo, bi morala imeti **pestrejše alternative organiziranosti in več kadra**. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija sta potrebni, vendar so razredi preštevilni za njuno realizacijo. Ura **dopolnilnega pouka** je premalo za učence z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi in učence z učnimi motnjami.

Tudi, da bi učenec nadoknadil primanjkljaj v znanju z dopolnilnim poukom pritrjuje le 76 (30,9%) pedagoških delavcev, da le delno nadoknadi primanjkljaj v znanju meni 154 (62,6%) respondentov, ne strinja pa se s to možnostjo 10 (4,1%) respondentov. Pedagoški delavci ta problem dopolnjujejo še s komentarjem (6 ali 2,4%).

Če bi bil dopolnilni pouk organiziran tako, da bi delo potekalo v manjši skupini, bi lahko bili rezultati večji. Praksa pa kaže, da poteka dopolnilni pouk v veliki skupini, kjer so zbrani učno neuspešni učenci iz razreda ali celo iz vseh paralelek na šoli (na višji stopnji). S tem je onemogočeno individualno delo z učenci. Ker

imajo učno manj uspešni in neuspešni učenci težave ne le pri enem učnem predmetu, bi morali obiskovati dopolnilni pouk pri več predmetih-obiskujejo pa ga lahko le pri dveh predmetih. Dopolnilni pouk je običajno organiziran zadnjo šolsko uro, ko so učenci že utrujeni in imajo slabšo sposobnost koncentracije. Pogosto ga jemljejo kot kazen.

Nekatere šole dajejo prednost **preddopolnilnemu pouku**, to je pripravi učencev, ki težje sledijo pouku za obravnavo nove snovi. Tudi **podaljšano bivanje** je ena od alternativ pomoči. Nekatere šole opozarjajo, da nimajo sredstev za podaljšano bivanje na višji stopnji, nekatere pa navajajo pomanjkanje prostora.

Šole z več kmečkega prebivalstva in razvitim drobnim obrtništvom pa navajajo **problem obiska pouka in dopolnilnega pouka** in padec učnega uspeha zaradi dela na kmetiji in v drobni obrti.

Kako vsaka šola po svojih možnostih išče oblike pomoči, nam kažejo zbrani podatki dvajsetih osnovnih šol s podružnicami, ki so bile zajete v vzorcu. Na teh šolah so organizirane naslednje oblike in usmeritve:

- organizirano imamo medsebojno pomoč med učenci,
- organizirano imamo pomoč učencev iz višjih razredov učencem iz nižjih razredov,
- učenci vodijo jutranje varstvo (vodijo ga starejši učenci, marsikatero domačo nalogo opravijo v tem času),
- delamo v skupinah z diferenciranimi nalogami,
- delamo v parih (več šol poudarja, da dajejo prednost delu v parih napram skupinskemu delu),
- učencem omogočajo, da prihajajo po pouku v knjižnico, kjer delajo naloge (predvsem pomembno za učence vozače),
- po pouku je vsak dan organizirana ena ura učenja (za vse učence),
- imamo organizirano varstvo vozačev, ko čakajo na avtobus delajo naloge pod strokovnim vodstvom učiteljev,
- imamo razvojni oddelek za učence,
- delamo z malimi skupinami (specifične učne težave, legastenija),
- šolski svetovalni delavci delajo z učenci,
- ob raznih težavah se povezujejo z zdravnikom ("naš zdravnik ima velik vpliv na starše, nam je najboljši sodelavec"),
- učenci odhajajo v svetovalne centre in ambulante,
- kriterij ocenjevanja prilagajamo glede na različne stopnje zmožnosti,
- ponavljanje razreda nam pomeni možnost za pomoč učencem, da v tem letu otrok telesno, duševno in socialno dozori; v zadnjih letih se vse pogosteje odločamo za ponavljanje, predvsem na nižji stopnji osnovne šole,

- včasih odložimo všolanje,
- imamo sobo za igro (opremljeno z igračami),
- dviganje samozavesti je prisoten smoter na naši šoli,
- upoštevamo prizadevnost in splošen napredek in ne le znanje,
- za hiperaktivne učence v prvem razredu in motorično okorne imamo organizirano korektivno telovadbo,
- za učence iz drugače govorečega okolja, ki imajo težave pri pouku slovenskega jezika, imamo organizirano posebno jezikovno vzgojo,
- večkrat za krajši čas (pet do deset minut) intenziviramo ukvarjanje s posameznikom.

Empirični podatki iz anketnega vprašalnika pa nam še dopolnjujejo opisane oblike organizirane pomoči. Prikazujemo jih glede na dobljeni rang.

	N	%
1. Pedagog se dopolnilno ukvarja z učenci	129	21,5
2. Socialni delavec se dopolnilno ukvarja z učenci	125	20,9
3. Specialni pedagog se dopolnilno ukvarja z učenci (največkrat logoped)	86	14,4
4. Psiholog se dopolnilno ukvarja z učenci	82	13,7
5. Imamo male skupine (kompenzacijsko-korektivna funkcija, vodi učitelj)	26	4,3
6. Pomoč svetovalnih centrov, ambulant izkoriščamo	25	4,2
7. Povezujemo se z osnovno šolo s prilagojenim programom	8	1,3
8. Imamo paralelni oddelek (pouk pri temeljnih učnih predmetih poteka v mali skupini)	1	0,7

Respondenti prikazujejo največjo udeležbo šolskih svetovalnih delavcev, ki v sedanjih organizacijskih oblikah najpogosteje sodelujejo pri organiziranju pomoči učencem.

To pa ne pomeni, da učitelji niso angažirani pri intenziviranju dela s temi učenci.

Glede na vprašanja, kaj učitelj ukrepa za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo, kaže kontrolna in testna naloga tako, da sestavlja teste na treh nivojih: za učence 5. 4 ali 3. Glede na predhodno poročanje učencev dobi učitelj tisti, ki je po učiteljevi presoji zanj najbolj primeren. Tako sestavljen test pomeni aspiriranje učencev v reko vnaprej določeno skupino uspeha ali neuspeha. Zato testov in kontrolnih nalog ne bi kazalo tako sestavljati, da bi učence diferencirali glede na predhodno oceno, temveč moramo dati vsem učencem možnost, da poskušajo rešiti različno težke naloge.

Pedagoški delavci poudarjajo tudi, da učenci sprejemajo diferenciacijo pouka in diferenciacijo sposobnosti, le odlašajo vidimo tukaj problema.

Preglednica 3: Za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo učitelji ukrenejo naslednje

	glede na spremenljivko		glede na total	
	N	%	N	%
1. Upoštevajo sposobnosti in interese	205	83,3	205	19,5
2. Uporabljajo različna učna sredstva	183	74,4	183	17,4
3. Pri ocenjevanju ne zahtevajo od vseh učencev enakega nivoja znanja	174	71,1	174	16,6
4. Učno snov ločujejo na temeljno in dodatno	158	64,2	158	15,0
5. Omogočijo, da učenci dosežejo aktivno znanje na stopnji razumevanja	140	56,9	140	13,3
6. Omogočajo večji ali manjši obseg učne snovi	134	54,5	134	12,7
7. Zadovoljivo se z nižjo stopnjo razumevanja	47	9,1	47	4,5
8. Omogočijo, da učenci sprejmejo informacijo na ravni kratkotrajnega spomina	11	4,5	11	1,0
9. Drugo (upoštevamo prizadevnost, ne le znanje)	1	0,4	1	0,4
	246		1054	100,0

Pripomba: Pri odgovorih glede na spremenljivko je bilo možnih več odgovorov, zato so tudi N in % (pri posameznih spremenljivkah) večji glede na total.

Kot nam kaže zgornja preglednica, gre prizadevanje učiteljev v dve smeri. Prva usmeritev učitelja izhaja iz razumevanja otrokovih težav in zakonitosti razvoja ter tolerance do otroka (upoštevajo sposobnosti in interese učencev, pri ocenjevanju ne zahtevajo od vseh učencev enakega nivoja znanja), druga usmeritev pa je angažiranje učitelja v tem, da pripravlja različna učna gradiva in ločuje snov na temeljno in dodatno.

Glede na vprašanja, kaj učitelj ukrene za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo, so v ekspertnih skupinah opozorili še na naslednje. Nekateri učitelji diferencirajo kontrolne in testne naloge tako, da sestavijo teste na treh nivojih za oceno 5, 4 ali 3. Glede na predhodno poznavanje učencev dobi učenec test, ki je po učiteljevi presoji zanj najbolj primeren. Tako sestavljen test pomeni zapiranje učenca v neko vnaprej določeno skupino uspeha ali neuspeha. Zato testov in kontrolnih nalog ne bi kazalo tako sestavljati, da bi učence diferencirali glede na predhodne ocene, temveč moramo dati vsem učencem možnost, da poskušajo rešiti različno težke naloge.

Pedagoški delavci poudarjajo tudi, da učenci sprejemajo diferenciacijo pouka in diferenciacijo sposobnosti, le odrasli vidimo tukaj problem.

Usmeritve k individualizaciji in fleksibilni diferenciaciji nam potrjujejo respondenti tudi pri sistemskih opažanjih, kjer pri problematiki preseganja dualizma v osnovni šoli (ali je možno presegati dualizem-osnovna šola, osnovna šola s prilagojenim programom-v sistemu vzgoje in izobraževanja v osnovnem izobraževanju) odgovarjajo v smeri nujnosti **realizacije načela individualizacij** (N=85, 34,6%) in **fleksibilni diferenciaciji** (N=54, 22,0%). Izražajo pa tudi dvom, da bi bilo dualizem v osnovni šoli sploh mogoče preseči (N=44, 17,8%) oziroma notranja diferenciacija že pomeni dualizem v šolskem sistemu (N=26, 10,6%). To problematiko pa osvetljujejo s komentarjem (N=37, 15,1%), da dualizma glede na sedanjo družbeno klimo ni mogoče preseči (slojevitost družbe) in se pri učencih moramo zadovoljiti z različnim nivojem znanja in različno stopnjo razumevanja učne snovi.

Zveza med neodvisno spremenljivko (ali je možno presegati dualizem v sistemu vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli) in odvisno spremenljivko (pri učencih se zadovoljite z nižjo stopnjo razumevanja) se nam je pokazala statistično pomembna razlika (na ravni $p > 0,05$, $\chi^2 = 11,4256$, $g=4$, $p=0,0222$). Med spremenljivkama pa obstaja pozitivna zveza (Cramerjev koeficient $C_{CR} = 0,2273$).

Učitelji, ki dajejo prednost fleksibilni diferenciaciji (40,4%), pred individualizacijo (23,4%) se v večji meri zadovoljijo z nižjo stopnjo razumevanja. Istočasno se v statistično pomembno večji meri orientirajo na strokovno svetovalno pomoč (Rosenbaumov test, $p < 0,05$).

Problemi ocenjevanja

Preglednica 4

- 1.vprašanje: Pet stopenjska ocenjevalna lestvica omogoča minimalno prilagajanje osnovnošolskega učnega programa različnim učencem.
- 2.vprašanje: Minimalno prilagajanje programa, ki izhaja iz pet stopenjske ocenjevalne lestvice je premalo za presojanje učenčeve uspešnosti v tako heterogenih skupinah, kot so šolski razredi v osnovni šoli (razlike v umskem razvoju, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlike v pomoči, ki jo nudijo starši učencem, razlike v aspiracijah in poklicnih željah staršev in otrok).

VPR.	Se strinjam		Se delno strinjam		Se ne strinjam		Komentar k odgovorom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	106	43,2	109	44,3	23	9,3	8	3,2
2.	129	52,5	84	34,1	26	10,6	7	2,8

Ocenjevanje je poseben problem v našem šolskem sistemu, veliko protislovja nosi v sebi. To potrjujejo tudi odgovori respondentov v zgornji preglednici. Pet stopenjska ocenjevalna lestvica nam omogoča razvrščanje učencev v pet kvalitativnih kategorij. Razvrstitev v te kategorije pa seveda ni povsem objektivna. Pet stopenj je tudi premalo za označitev individualnih razlik, ki se izražajo pri ocenjevanju (nekateri si zato pomagajo še s podkategorijami).

Poseben problem predstavlja ocenjevanje vedenja. Pojmi in navodila za tri stopenjsko opisno ocenjevanje so povsem neustrezni. Učitelji med sabo niso enotni, kaj pomeni vzoren, primeren, manj primeren, vsak ima svojo definicijo. Naprimer učenec nič ne naredi napačnega, pa ni vzoren. Tudi razlike v pristopu (numerično, opisno, pet stopenjska, tri stopenjska ocenjevalna lestvica) povzročajo nelagodje pri učiteljih, pri učencih pa različne vrednostne odnose do učnih predmetov. Tudi kot motivacijski pripomoček ima ocena večkrat negativno funkcijo (učenec se uči samo za oceno, ne zagleda vzgojne in izobraževalne funkcije). Pri ocenjevanju učitelji tudi pogrešajo v učnih načrtih in učbenikih označitev temeljnega in dodatnega učnega gradiva, potrebovali pa bi tudi minimalne učne norme, ali pa operacionalizirane učne cilje. Vsaj za prestop v srednje izobraževanje pa respondenti predlagajo dodatne (pisne) opisne pripombe o učencu.

Na nekaterih šolah opisujejo tudi različne poizkuse kot naprimer: "pri slovenskem jeziku smo delali z učenci brez negativne ocene, rezultati zlasti v motivaciji za učenje so bili zelo dobri.

2.3. Vzroki učne neuspešnosti

Ta sklop vprašanj se nanaša na populacijo učencev, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti (mejni primeri) in v nekaterih primerih učencev, ki so učno neuspešni zaradi učnih motenj. Te prikazujemo zaradi vzročno posledičnih zvez manjše intelektualne sposobnosti-učne motnje-nižje intelektualno funkcioniranje, učna neuspešnost. Diagnostična opredelitev kategorije (mejni primeri, učne motnje) izhaja iz definicije, ki je opredeljena v teoretičnem delu (poglavje o diagnostiki). Šole so opredeljevale vzroke učne neuspešnosti glede na svoje diagnostične možnosti, glede na teoretična izhodišča in poznavanja problematike šole in učencev.

Med temi učenci so posamezniki, ki razvojno zaostajajo za vrstniki, predvsem zaradi neugodnih družbenih razmer (družbeno kulturne, socio-kulturne).

Med temi učenci so posamezniki, ki zaostajajo v razvoju predvsem zaradi bioloških faktorjev (dednost, bolezni, nevrofiziološki odkloni, razvojni ritem).

Med temi učenci so posamezniki, ki so premalo aktivni (lastna aktivnost).

Preglednica 5

Vzroki	N=246=100%		Mejni primeri				Učne motnje							
			da		ne		komen.		da		ne		komen.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Neugodne družbene razmere	158	64,2	62	25,2	26	10,6	161	65,4	58	23,6	27	11,0		
2. Biološki faktorji	212	86,2	21	8,5	13	5,3	204	82,9	27	11,0	15	6,1		
3. Premajhna aktivnost	186	75,6	46	18,7	14	5,7	187	76,0	47	19,1	12	4,9		

V diagnostičnih opisih številne strokovne literature, se pri vzrokih učne neuspešnosti (pri nižjih intelektualno sposobnih otrocih pa tudi pri tistih, kjer so opredeljene učne motnje) pojavljajo **biološki faktorji, neugodne družbene razmere in premajhna aktivnost**. Tudi naši respondenti pripisujejo tem dejavnikom največjo vlogo. Pri mejnih primerih in učnih motnjah ni pomembnih razlik pri opredelitvah vzrokov učne neuspešnosti. To je razumljivo glede na diagnostične možnosti šol in tudi usmerjenost v literaturi, kjer se pretežno prepletajo opisani vzroki pri obeh skupinah. V komentarju vprašalnikov in ekspertne skupine so to grobo opredelitev vzrokov učne neuspešnosti razčlenili še podrobneje in navedli naslednjo problematiko:

- Alkoholizem je pogosto prisoten v naših družinah, zato se kažejo pri otrocih posledice v socio-kulturni prikrajšanosti in v nevrofizioloških odklonih.
- Mnogi otroci so vzgojno zanemarjeni, kar je posledica neugodnih družinskih razmer.
- V nekaterih predelih Slovenije je še močno prisotno rejništvo. Ena od šol navaja, da ima od 24 rejencev le dva uspešna učenca. Opozarjajo, da se te družine odločajo za rejništvo, predvsem zaradi možnosti pomoči pri kmečkih delih in obrtniških opravilih.
- Veliko je družin z nizko izobrazbeno strukturo in brez izobrazbe, v teh družinah je drugačno vrednotenje znanja. Otroci ne dobivajo primernih vzpodbud, premalo imajo razvite delovne navade (za učenje).
- Pri teh otrocih je prisotna avtoritativna vzgoja, nekateri navajajo tudi zastraševalno vzgojo, ki jo največkrat opazijo pri očetih.
- Kot vzrok učne neuspešnosti navajajo respondenti tudi probleme prilagajanja drugih narodnosti (otroci ne obvladajo jezika, ohranjajo svoj način življenja in kulture).
- Tudi klima v razredu (odnosi med sošolci, odnosi med učitelji in učenci) ni vedno ugodna za odpravljanje učne neuspešnosti. Nekateri šole navajajo problem po-

sebnih protestnih skupin takoimenovanih združb učencev, katerim je moto šolska neaktivnost, kljubovanje in protest.

- Pedagoški delavci opažajo, da na začetku šolanja problema lastne neaktivnosti skoraj ni, kasneje pa opažajo vse več pasivnosti, bodisi v povezavi s pasivno družino, bodisi pod vplivom vrstnikov (protestne skupine), bodisi kot rezultat neugodnih izkušenj (otrok se znajde v začaranem krogu, ko zamujenega znanja ne more več nadoknaditi).

Pri vprašanju ali individualizacija kot sredstvo optimalnega razvoja otrokovih sposobnosti družbeno pogojene razlike še pogloblja, so se pedagoški delavci opredeljevali za ne (33,3%) ali za da (5,7%), več se jih je odločalo za pogojno opredelitev (da v nekaterih primerih 54,9%) ali pa so se vzdržali odgovora (6,1%).

Tudi v ekspertnih skupinah nekateri menijo, da individualizacija družbeno pogojene razlike še pogloblja in da družba preveč pričakuje od učitelja, drugi pa odgovarjajo, da individualizacija razlik v osebnostnih lastnostih učencev ne pograblja, torej zaupajo v moč učiteljevega strokovnega dela.

Skupno stališče vseh respondentov pa je, da so učne težave in nižje intelektualne sposobnosti pogostejše prisotne pri nižjih socialnih slojih.

Glede na razvitost okolja opozarjajo, da so posledice nerazvitega okolja in duhovne osiromašenosti družin najbolj vidne pri učencih ob prehodu iz podružnične v centralno šolo, ki je v razvitejšem kraju.

Primerjava neodvisne spremenljivke (menimo, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje učno vzgojnih smotrov) in odvisne spremenljivke (ali individualizacija kot sredstvo optimalnega razvoja otrokovih sposobnosti družbeno pogojene razvojne razlike še pogloblja) nam kaže, da statistična razlika ni signifikantna ($p=0,09$, kar je večje od $p > 0,05$). Cramerjev koeficient kontingence ($C_{CR}=0,1311$) pa nam kaže na zelo nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljivkama. Respondenti torej ne vidijo povezanosti med obstoječimi možnostmi šolskega sistema in med načelom individualizacije, ki bi lahko prispevala k optimalnemu razvoju otrokovih sposobnosti.

Zanimala nas je stopnja povezanosti med neodvisno spremenljivko-ali individualizacija zmanjšuje intraindividualne razlike (razlike znotraj sposobnosti in lastnosti posameznikov) in odvisno spremenljivko-ali individualizacija povečuje interindividualne razlike (razlike med učenci).

Pri mejnih primerih med tema dvema spremenljivkama kaže naslednje $\chi^2=12,575$ ($g=2$). Razlika je signifikantna na ravni $p < 0,001$ ($p=0,0019$). Cramerjev koeficient kontingence ($C_{CR}=0,3022$) pa nam kaže srednjo stopnjo povezanosti med spremen-

ljivkama. Statistični podatki nam torej kažejo, da individualizacija zmanjšuje razlike znotraj sposobnosti in lastnosti posameznika, povečuje pa jih med posameznimi učenci.

Tudi v literaturi (glej teoretični del in literaturo) opisujejo podobna razmerja, kot so jih izrazili naši respondenti.

Ekspertne skupine so poudarile, da individualizacija lahko ublaži in zmanjša razlike znotraj sposobnosti in lastnosti posameznika, če razvijamo otrokova močna področja (ta kompenzacija ublaži primanjkljaje in razvojne pomanjkljivosti).

Če pa uvajamo individualizacijo za vse učence (manj sposobne, povprečne, zelo sposobne) se razlike med učenci povečujejo.

Pedagoški delavci občutijo, da dokler obstaja slojevitost v družbi je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju razvojno in socialno pogojenih razlik šibka, vendar se v manjši meri odločajo za enoznačne odgovore kot sta da (22,8%) in ne (21,5%). Pogosteje odgovarjajo, da v nekaterih primerih (47,2%) ali se odgovora vzdržijo (8,5%), kar v nekem smislu lahko kaže tolerantnost do tako organiziranega šolskega sistema in življenja kot je danes, na drugi strani pa nemoč pedagoških ukrepov. Ne vidijo pa, da bi lahko institucionalna vzgoja in izobraževanje prispevali k preseganju obstoječe slojevitosti v družbi.

Institucionalna vzgoja in izobraževanje postavljata pred nekatere učence previsoko zastavljene učne cilje, kar lahko povzroči v otroku okrepitev negativne podobe o samem sebi (in kar lahko dodatno negativno vpliva na uspešnost pri učenju).

Ta problematika nas je zanimala v povezavi z močjo pedagoških ukrepov pri odpravljanju družbenih razlik (družbeno-kulturne, socio-kulturne). Primerjava neodvisne spremenljivke (dokler obstaja slojevitost v družbi je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju teh razlik relativno šibka) in odvisne spremenljivke (ali prihaja pri teh učencih zaradi za njih previsoko zastavljenih učnih ciljev v osnovni šoli do okrepitve negativnega pojmovanja samega sebe) nam kažeta, da je χ -test=13,3600 (g=4). Razlika je statistično pomembna na ravni $p < 0,01$ ($p=0,009$), stopnja povezanosti med obema spremenljivkama pa $C_{CR}=0.1754$. Statistični podatki nas opozarjajo na pozitivno zvezo med nemožnostjo odpravljanja družbeno pogojenih razlik s pedagoškimi ukrepi in posledicami previsoko zastavljenih učnih ciljev (krepitev negativnega pojmovanja samega sebe).

V ekspertnih skupinah nas opozarjajo še na relacijo šola z zastavljenimi učnimi cilji in družina s svojimi pričakovanji. "Opažamo dve skrajnosti, nekateri starši precej cenjujejo svoje otroke in s svojimi pričakovanji pritiskajo nanje in drugi, ki do otrok skoraj ne gojijo nobenih izobrazbenih pričakovanj. Izobrazba ni vrednota v teh družinah.

Zanimalo nas je ali v družinah otrok, ki razvijajo negativne oblike uveljavljanja prevladuje avtokratsko razmerje (razumevanje otroka kot objekta vzgoje). Zveza med neodvisno spremenljivko (razumevanje otroka kot objekta vzgoje) in odvisno spremenljivko (negativne oblike uveljavljanja) nam ne kaže statistično pomembne razlike $\chi^2=1,0362$ ($g=2$) $p=0,5956$, kar je $p > 0,05$ Cramerjev koeficient kontingen- ce. $C_{CR}=0,0688$ pa nam kaže na nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljiv- kama. Respondenti so nam pojasnjevali, da premalo poznajo odnose v družinah, če- prav jim je poznano iz teorije, da avtokratska vzgoja pogosto prispeva k oblikovanju negativnih oblik uveljavljanja. Avtokratska vzgoja s strani pedagoških delavcev pa je težko odčitljiva glede na številne interakcije (in številnega pedagoškega kadra), ki nastopajo v šolski situaciji.

V ekspertnih skupinah so menili, da se pri učencih, ki pogosto doživljajo neuspeh in dobivajo slabe ocene pojavljajo nekatere neprimerne oblike vedenja do sošolcev, pa tudi do učiteljev. Učno neuspešni in slabše uspešni učenci skušajo doživljati us- peh na nekaterih drugih področjih. Vključujejo se v strukture, ki jim omogočajo uveljavitev in si iščejo nadomestilo na nekaterih drugih (kajenje, nagajivost, klju- bovanje ...) za naše pojme manj zaželenih področjih.

Za oblikovanje osebnosti učenca je pomembna oddelčna skupnost, menijo pedago- ški delavci, ker lahko s svojim pozitivnim jedrom pomembno vpliva na osebnost učenca in mu pomaga pri vključitvi v razredni kolektiv, z organizacijo medsebojne pomoči pa lahko prispeva k boljšemu učnemu uspehu in k večji motiviranosti za delo in učenje. Učitelji ugotavljajo, da so vzpodbuda, pohvala, socialna bližina in človeška toplina pedagoških delavcev neobhodno potrebni v stikih s temu učen- ci in predlagajo, da te učence skušamo razumeti, jih pritegniti k sodelovanju, jih narediti za pomembne in odgovorne v oddelku, kajti s tem jim dvigamo samo- zavest in tako prispevamo k pozitivni podobi o samem sebi.

Socialna slojevitost in neugodne družbene razmere sodijo med pomembne vzroke učne neuspešnosti. Zanimala nas je zveza med neodvisno spremenljivko, ki izhaja iz teorije (med temi učenci so posamezniki, ki razvojno zaostajajo za vrstniki pred- vsem zaradi neugodnih družbenih razmer-družbeno kulturne, socialno kulturne) in odvisno spremenljivko, ki je rezultat izkušenj pedagoških delavcev (med temi učen- ci je po vaših izkušnjah pomembno več otrok iz nižjih socialnih slojev - glede na izobrazbo staršev, ekonomske kriterije in zadovoljevanje kulturnih potreb), ta nam kaže pri mejnih primerih naslednje: $\chi^2=16,0872$ ($g=2$) $p=0,0003$, kar pomeni, da je $p < 0,001$. Cramerjev koeficient kontingence ($C_{CR}=0,2761$) nas opozarja na rahlo povezanost med obema spremenljivkama.

Pri učnih motnjah pa nas statistični podatki opozarjajo na naslednje: $\chi^2=1,4119$ ($g=2$),

$p=0.4936$, kar pomeni, da razlika ni statistično pomembna na ravni $p=0,05$ ($p > 0,05$). Cramerjev koeficient kontingence pa nam kaže zelo nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljivkama ($C_{CR}=0,082$).

V ekspertnih skupinah so poudarili, da opažajo nižje intelektualne sposobnosti v večji meri pri nižjih socialnih slojih, medtem ko so učne motnje prisotne tudi pri otrocih iz višjih socialnih slojev.

Razločevalni vidik

Preglednica 6

Ti učenci se razlikujejo od drugih učencev v razredu po naslednjem:

1. Glede na nivo znanja	210	85,4
2. Glede na socialno komunikacijo	180	73,2
3. Glede na spoznavne možnosti	164	66,7
4. Glede na motiviranost za učenje	160	65,0
5. Glede na spoznavne procese	137	55,7
6. Glede na izkustva	128	52,0
7. Glede na interesno področje	122	49,6
8. Glede na nivo veščin	116	47,2
9. Glede na poklicne želje	77	31,3
10. Glede na zdravstveno stanje	68	27,6
11. Drugo	1	0,4

$N=246$ za vsako spremenljivko, kar pomeni 100 %.

Razločevalni vidik prikazujemo še grafično.

Pedagoški delavci so nas v razgovoru opozorili, da se učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi, kot tudi učenci z učnimi motnjami razlikujejo od ostalih učencev v razredu še po naslednje:

1. Imajo se na pamet, potrebujejo več "trenin" in ponavljanja in dodatna razlaga. 2. Zanimajo se za minimum znanja, ne razumejo prebrav, so plašni, nemirni, nprerivni, površni pri delu, imajo več neustreznih vedenjskih vzorcev, se hitro vtrajajo, ne uspešno delo je potrebno uporabljati sintetično, analitično, analitično-sintetično metodo napram globali, težave imajo pri nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja, vtrajki jih lažje sprejemajo na nižji stopnji kot na višji, spajamo problematične funkcionalne zmožnosti, težje se odločajo za poklic.

Respondenti so pri svojih opredeljenih vzrokih učencevih sposobnosti in motenj zaradi učne neuspešnosti upoštevali naslednje:

Preglednica 7

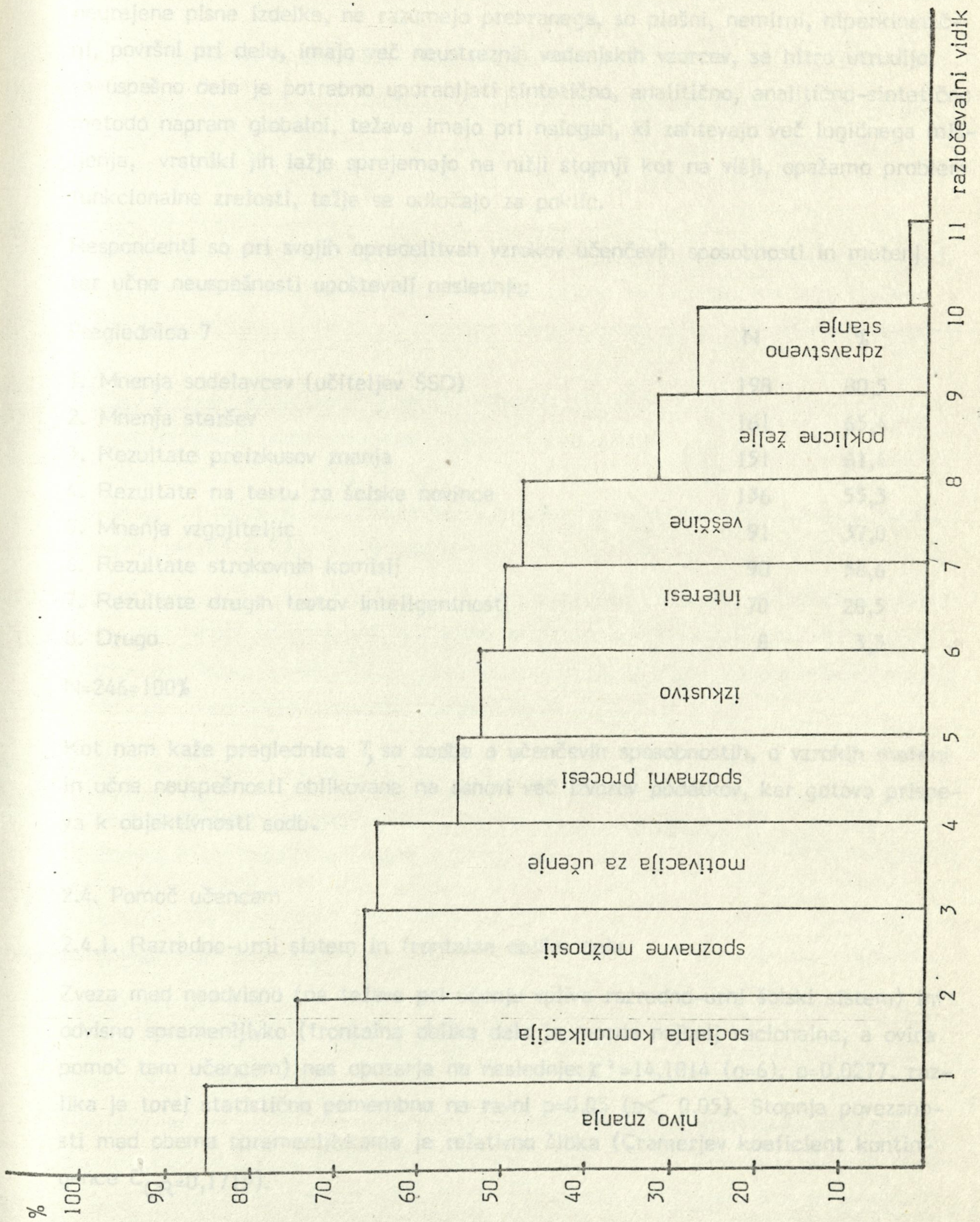
1. Mnenja sodelavcev (učiteljev SSD)
 2. Mnenja staršev
 3. Rezultate preizkusov znanja
 4. Rezultate na testu za šolske novice
 5. Mnenja vzgojitelje
 6. Rezultate strokovnih komisij
 7. Rezultate drugih testov inteligentnosti
 8. Drugo
- N=246=100%

Kot nam kaže preglednica 7, so učenci z učencevih sposobnosti, v varstvih in učne neuspešnosti oblikovane na osnovi različnih vzrokov, kar gotovo prispeva k objektivnosti sodb.

2.4. Pomoc učencem

2.4.1. Razredno-urni sistem in frekvence

Zveza med neodvisno spremenljivko (razredno-urni sistem) in odvisno spremenljivko (frekvence) je statistično značilna, a ovisno pomoč tam učencem (pomoč) na razredno-urni sistem (pomoč) je torej statistično pomembna na ravni $p < 0,05$. Stopnja povezanosti med obema spremenljivkama je relativna šibka (Cramerjev koeficient kontinuitete $k = 0,25$).



Pedagoški delavci so nas v razgovoru opozorili, da se učenci z manjšimi intelektualnimi sposobnostmi, kot tudi učenci z učnimi motnjami razlikujejo od ostalih učencev v razredu še po naslednjem:

učijo se na pamet, potrebujejo več "treeninga", ponavljanja in dodatne razlage, dosegajo le minimum znanja, ne zmorejo slediti učni snovi, pozabljajo naloge, imajo neurejene pisne izdelke, ne razumejo prebranega, so plašni, nemirni, hiperkinetični, površni pri delu, imajo več neustreznih vedenjskih vzorcev, se hitro utrudijo, za uspešno delo je potrebno uporabljati sintetično, analitično, analitično-sintetično metodo napram globalni, težave imajo pri nalogah, ki zahtevajo več logičnega mišljenja, vrstniki jih lažje sprejemajo na nižji stopnji kot na višji, opažamo problem funkcionalne zrelosti, težje se odločajo za poklic.

Respondenti so pri svojih opredelitvah vzrokov učenčevih sposobnosti in motenj ter učne neuspešnosti upoštevali naslednje:

Preglednica 7	N	%
1. Mnenja sodelavcev (učiteljev ŠSD)	198	80,5
2. Mnenja staršev	161	65,4
3. Rezultate preizkusov znanja	151	61,4
4. Rezultate na testu za šolske novince	136	55,3
5. Mnenja vzgojiteljic	91	37,0
6. Rezultate strokovnih komisij	90	36,6
7. Rezultate drugih testov inteligentnosti	70	28,5
8. Drugo	8	3,3

N=246=100%

Kot nam kaže preglednica 7, so sodbe o učenčevih sposobnostih, o vzrokih motenj in učne neuspešnosti oblikovane na osnovi več izvorov podatkov, kar gotovo prispeva k objektivnosti sodb.

2.4. Pomoč učencem

2.4.1. Razredno-urni sistem in frontalne oblike dela

Zveza med neodvisno (na težave pri učenju vpliva razredno-urni šolski sistem) in odvisno spremenljivko (frontalna oblika dela je morda najbolj racionalna, a ovira pomoč tem učencem) nas opozarja na naslednje: $\chi^2 = 14,1814$ ($g=6$), $p=0,0277$, razlika je torej statistično pomembna na ravni $p=0,05$ ($p < 0,05$). Stopnja povezanosti med obema spremenljivkama je relativno šibka (Cramerjev koeficient kontingenčne $C_{CR}=0,1715$).

Statistični podatki nas torej opozarjajo, da obstaja pozitivna zveza med vplivom razredno-urnega šolskega sistema in frontalno obliko dela, ki je najpogostejša v naših osnovnih šolah.

Pedagoški delavci so v razgovoru poudarili, da je frontalna oblika dela racionalna, najpogostejša in lažja za učitelja, ki je v sedanji šoli preobremenjen.

2.4.2. Potrebe po individualnih oblikah dela

Za te učence je potrebna individualna oblika dela, kjer so naloge diferencirane. Učitelji pri pripravi diferenciranih nalog upoštevajo zmožnosti učencev (N=231, 58,9%), zahteve učnega programa (N=153, 39,0%) in drugo (N=8, 2,1%) skupen N=392 kar pomeni 100%.

Diferencirane naloge učitelji največ uporabljajo pri ponavljanju. Pedagoški delavci poudarjajo, da bi morale biti diferencirane naloge za individualno delo z učenci bolj prisotne. Vendar pa je za pripravo diferenciranih nalog več oviralnih momentov.

1. Lastna preobremenjenost z delom (N=157, 41,2%).
2. Nimajo dovolj tehničnih pripomočkov (N=110, 28,9%).
3. Nimajo materialnih možnosti (N=94, 24,7%).
4. Drugo (ni osnovne orientacije za minimalne, maksimalne učne norme) (N=20, 5,3%) skupni N=381 kar je 100%.

Individualne oblike dela nosijo v sebi **nevarnosti pedocentrizma**. V procesu prilagajanja učne snovi lahko učitelj kaj hitro uvrsti učenca v naprej določeno stopnjo zahtevnosti. Kako so učitelji preprečevali zapiranje učencev v neko vnaprej določeno stopnjo, nam kaže naslednja preglednica 8:

	N	%
1. Naloge različnih težavnostnih stopenj so pripravili na enem učnem lističu.	163	35,1
2. Pomagali so slabšim učencem, medtem ko so ostali delali samostojno (tiha pomoč).	174	37,4
3. Organizirali so medsebojno pomoč učencev	124	26,7
4. Drugo	4	0,9

N=465 kar pomeni 100%

2.4.3. Pomoč med učenci

Potrebno je, da boljši učenci pomagajo slabšim. "Veliko izkoriščamo medsebojno pomoč učencev bodisi, da si medsebojno pomagajo ali da pomagajo starejši mlajšim, sposobnejši manj sposobnim, da starejši učenci vodijo nekatere dejavnosti."

Pripravljenost pomagati drugim pa ni stalno prisotna. Starši včasih ne dovolijo pomoči sošolcu (zlasti, ko gre za različne socialne sloje).

Učitelji menijo, da je medsebojna pomoč potrebna in pomembna tudi zaradi (odgovori so rangirani):

1. doseganja socializacijskih vplivov,
2. doseganja učnih smotrov,
3. racionalizacije učiteljevega dela,
4. drugo.

Tudi skupinsko delo, kjer je prisotno sodelovanje in ne tekmovanje, prispeva k uspešnosti pedagoškega dela. Kot prednosti skupinskega dela navajajo respondenti naslednje:

Preglednica 9

	N	%
1. Da tudi ti učenci aktivno sodelujejo.	174	38,3
2. Da uspeh doživlja cela skupina.	144	31,7
3. Da se učenci srečajo s socialnim načelom sprejemanja različnosti	132	29,1
4. Drugo (npr. da posameznik doživlja uspeh).	4	0,9

N=454 kar pomeni 100%

Pri načelu skupinskega dela so učitelji opozorili, da naj bo skupina sestavljena tako, da se učenci preveč ne razlikujejo po sposobnostih. S tem so si bližji (običajno) po znanju in tudi kot skupina so bolj motivirani za delo. V skupini naj bodo naloge porazdeljene, vsakdo naj prevzame zadolžitve in odgovornosti.

2.4.4. Vloga družine pri učenju

Pomoč staršev pri učenju je danes nepogrešljiva. Starši bi morali na različne načine (vzpodbuda, konkretno učenje, navajanje na učno delo ...) učencu pomagati. Kako ocenjujejo učitelji domače učenje, nam kažejo naslednji rangirani odgovori.

1. Učna pomoč pomeni tudi ukvarjanje z otrokom.
2. Drugačen pristop staršev pomeni dopolnitev k metodam pouka v šoli (spodbujanje, tolerantnost).
3. Učenje v družini ima individualni značaj.
4. Otroka vzpodbuja zanimanje staršev za njegovo delo v šoli (večja motivacija).

Pedagoški delavci navajajo kot problem premajhno angažiranje staršev. Družina je še vedno osnovni pogojevalec učne uspešnosti ali neuspešnosti. ("Česar ne da dom,

tega tudi ne more dati institucija.") Vendar je vprašanje, koliko lahko nekateri starši pomagajo otroku pri neposrednem osvajanju učne snovi, glede na izobrazbeni nivo, spreminjajoče se specialno didaktične pristope k vzgojno-izobraževalnim področjem in zaposlenost.

2.4.5. Ponavljanje razreda kot pomoč učno neuspešnim učencem

Da bi bilo za nekatere učence ponavljanje razreda priporočljivo (telesno in duševno bi bolj dozoreli, pridobili bi si nekatera temeljna znanja), se odloči 95 % respondentov. Priporočajo pa omejitve in previdnost pri odločanju za ponavljanje. V višjih razredih se za ponavljanje skorajda ne odločajo, v nižjih razredih pa se za ponavljanje odločajo pogosteje (pri čemer menijo, da odstopajo od smernic). Opozarjajo tudi na mentalno higienski vidik, torej da ponavljanje ne sme predstavljati kazen za učenca in tudi za starše ne.

S ponavljanjem pa seveda problema uspešnosti še ne rešimo, zlasti tam ne, kjer gre za kombinacijo vzrokov (dednost, nevrofiziološki odkloni, sociokulturna problematika), potrebni so še drugi ukrepi pomoči.

Ker je program v osnovni šoli še vedno v nezadostni meri prilagojen za različno zmogljive učence, je ponavljanje razreda še vedno ena izmed oblik reševanja te problematike.

Zveza med neodvisno spremenljivko (minimalno prilagajanje programa) in odvisno spremenljivko (ponavljanje razreda) nam kaže, da $\chi^2 = 4,7839$ ($g=2$), razlika statistično ni pomembna na ravni $p > 0,05$ ($p=0,0915$). Cramerjev koeficient kontingence ($C_{CR} = 0,1439$) pa nam kaže nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljivkama.

2.5. Razlike v stališčih

Zanimalo nas je tudi ali so razlike v stališčih med učitelji in drugimi pedagoškimi delavci (šolski svetovalni delavci, ravnatelji). Pri večini spremenljivk ni statistično pomembnih razlik, zato jih tudi ne prikazujemo. (Podatki so v arhivu na Pedagoškem inštitutu.) Razlike v stališčih so samo pri odvisni spremenljivki (Ali individualizacija povečuje interindividualne razlike) $\chi^2 = 2,558$ ($g=2$) na ravni $p < 0,05$. Cramerjev koeficient kontingence je $C_{CR} = 0,2040$. Torej šolski svetovalni delavci, ravnatelji se v večji meri odločajo za odgovor, da individualizacija povečuje interindividualne razlike.

3. Zaključek in predlogi za nadaljnje raziskovalno delo

Raziskovalna naloga Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki razčlenjuje diagnostične probleme in možnosti vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli. Problematika teh učencev je aktualna zaradi dveh paralelnih sistemov (osnovna šola, organizacije za usposabljanje), v katera se mejna populacija vključuje. Naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov. Vzrok je v tem, da je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost premalo diferencirana glede na sposobnosti in nagnjenja učencev. Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, kot skrajnima oblikama organiziranosti življenja in dela, ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti. Da bi osnovna šola zagotovila napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo, bi morala imeti pestrejšo alternativno organiziranost in več kadra. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija sta delno prisotni v naši osnovni šoli, vendar so razredi preštevilni. Ura dopolnilnega pouka pa je premalo za učence z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi in učence z učnimi motnjami. Prešolanje takega učenca pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete otroke. V raziskavi ugotavljamo, da vsaka šola po svojih možnostih išče oblike pomoči, ki so organizirane bodisi v okvirih medsebojne pomoči učencev, posebnega angažiranja učitelja in drugih pedagoških delavcev, koriščenja zunanjih institucij, do zniževanja izobrazbenih kriterijev in ponavljanja.

Del naloge je tudi posvečen problemom ocenjevanja. Pet stopenjska ocenjevalna lestvica omogoča minimalno prilagajanje osnovnošolskega učnega programa različnim učencem, vendar je premalo razčlenjena za presojanje učenčeve uspešnosti v tako heterogenih skupinah, kot so šolski razredi. Ne more zajeti razlik, ki so v umskem razvoju, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlikah v pomoči, ki jo nudijo starši učencem, razlike v aspiracijah in poklicnih željah staršev in otrok. Pri iskanju vzrokov učne neuspešnosti se najizraziteje pojavljajo opredelitve za biološke faktorje, neugodne družbene razmere in premajhno aktivnost. Diagnostična spoznanja različnih strokovnih področij (psihologija, pedagogika, defektologija, medicina, sociologija) še ni mogoče operacionalizirati v šolski praksi.

Pedagoški delavci občutijo, da dokler obstaja slojevitost v družbi, je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju razvojno in socialno pogojenih razlik šibka. Institucionalna vzgoja in izobraževanje postavljata pred nekatere učence previsoko zastavljene učne cilje. Individualizacija lahko ublaži in zmanjša razlike znotraj sposobnosti

in lastnosti posameznika, povečuje pa razliko med učenci, če uvajamo individualizacijo za vse učence, kar pa je osnovni smoter naše šole.

Nadaljnje raziskovanje bi bilo potrebno usmeriti v diagnostiko zlasti šolske učne zmogljivosti in vplivov socio-kulture, nadalje razvijanju različnih modelov (alternativ) individualizacije in fleksibilne diferenciacije ter dograjevanju koncepta osnovne šole.

3. Council of Europe, *Methods and Didactical approaches in primary education*, Cesare Scureti, Università Cattolica del Sacro Cuore, UNESCO, Italy, Strasbourg, 1983.
4. Čordić Aleksander, *Obšta defektološka dijagnostika. Privredni pregled*, Beograd 1981.
5. Dardelwicz Teresa, *Terapia uspokajajaca i razvijajaca dia dześci nerwicowych i dyslektycznych*, Polskie Towarzystwo Higieny psychicznej, Warszawa 1981.
6. Gabar Jenoši, *Inostrani školski sistemi XI*, Institut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.
7. Hrastar Franc, *Merjalna subnormalnost*, Psihologija I, Ljubljana 1976.
8. Hrnjica Sulejman, *Osposobljavanje defektologa za rad u osnovnoj školi*, Zbornik radova, Defektološki fakultet, Beograd 1980.
9. Hansjörg, Scheerer, *Methodendifferenzierung*, Zeitschrift für Pädagogik, 1977/4.
10. *Integracije ograničenih slučajara u redovnu osnovnu školu*, Opština 1977.
11. Kovačević V., Levandovski L., *O pojmu "ograničen slučajar"*, Integracija ograničen slučajara u redovnu osnovnu školu, Savez društva defektologa Hrvatske, Zagreb 1977.
12. Lekić Đorđe, *Metodologija pedagogskog istraživanja i stvaralaštva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbije, Beograd 1980.
13. Mišek Janek, *Ozornost*, Dopolna delavska učilnica Ljubljana, Ljubljana 1982.
14. Pevčić M., Demanjko M., *V posebni šolan vse manji odstotek*, Delo, 9/3, 1979, Ljubljana.
15. *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mladih polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, Uradni list SR Slovenije, št. 18, Ljubljana 1977.
16. Petz B., *Osnovne statistične metode*, Izdavački zavod jugoslovenske akademije znanosti i umjetnosti, Zagreb 1978.
17. Rutter M., Shaffer D., Sheppard M., *An Evaluation of a Proposal for a Multi-axial Classification of Children Psychiatric Disorders*, World Health Organization Monograph, Geneva: WHO 1978.

III. LITERATURA

1. Bachman Walter, Die Integration von "Granzfällen" zwischen Sonderschule und Gesamtschule, Pädagogische Rundschau.
2. Bächtold Andreas, Alle reden über Intergration, Probleme und Lösungen in der Schweiz, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1984.
3. Council of Europe, Methods and Didactical approaches in primary education, Cesare Scurati, Universita Cattolica del Sacro Cuore BRESCIA, Italy, Strassburg 1983.
4. Čordić Aleksander, Obšta defektološka dijagnostika, Privredni pregled, Beograd 1981.
5. Danielewicz Teresa, Terapia uspokajajaca i rozwijajaca dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych, Polskie towarzystwo higieny psychicznej, Warszawa 1981.
6. Gabar Janoši, Inostrani školski sistemi XI., Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.
7. Hrastar Franc, Mentalna subnormalnost, Psihijatrija 1, Ljubljana 1976.
8. Hrnjica Sulejman, Osposobljavanje defektologa za rad u osnovnoj školi, Zbornik radova, Defektološki fakultet, Beograd 1980.
9. Hansjörg, Scheerer, Wahldifeferenzierung, Zeitschrift für Pädagogik, 1977/4.
10. Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Opatija 1977.
11. Kovačević V., Levandovski D., O pojmu "granični slučaj", Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Savez društva defektologa Hrvatske, Zagreb 1977.
12. Lekić Đorđe, Metodologija pedagoškog istraživanja i stvaralaštva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbija, Beograd 1980.
13. Musek Janek, Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982.
14. Pavčič M., Domanjko M., V posebnih šolah vse manj novincev, Delo, 9.5.1979, Ljubljana.
15. Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.18, Ljubljana 1977.
16. Petz B., Osnovne statistične metode, Izdavački zavod jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, Zagreb 1970.
17. Rutter M., Shaffer D., Shepherd M., An Evaluation of a Proposal for a Multi-axial Classification of Children Psychiatric Disorders, World Health Organization Monograph. Genova: WHO 1975.

18. Različita porekla-Zajedništvo u Švedskoj, Obrazovanje za jezičku i kulturnu raznovrstnost, DSU 1984; 5 UTBILDNINGS-DEPARTEMENTET.
19. Special education in Sweden, Swedist National Board of Education Stockholm, July 1985.
20. Sohan Modgil, Piagetion Research a Handbook of Recent Studies, NFER 1974, New York, Intelektual Handicap.
21. Statistični letopis SR Slovenije, 1980 in 1983.
22. Sagadin Janez, Osnovne statistične metode za pedagoge, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana 1979.
23. Sagadin Janez, Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. in II.del, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.Kardelja, Ljubljana, 1977.
24. Širec Jože, Operativiranje izobraževalnih učnih ciljev v srednjem izobraževanju, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.Kardelja, Ljubljana 1983.
25. Šimunič A.J., Hudolin V., Cotić A., Teškoče u učenju v vladanju, Školska knjiga, Zagreb 1982.
26. Šoljan N.N., Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na školski koncept, Školska knjiga, Zagreb 1979.
27. Taylor W.W., Sevices for handicapped youth in England and Wales, International Society for Rehabilitation of the Disabled, New York 1967.
28. Zovko G., Učenci s lakšim oštečenjima, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1980.
29. Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.19, Ljubljana 1967.
30. Žerovnik Angelca, Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.Kardelja, Ljubljana 1983.
31. Wilson P.T., A comparison of Three Current Classification System for mental Retardation, Amer.d. of Mental Deficiency, 1969, Vol.74, 3.

IV. PRILOGE

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

Datum: 22.8.1985

RAVNATELJSTVU OSNOVNE ŠOLE

Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je sprejel v svoj program raziskovalni nalogi "Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki", "Pomoč učencem z učnimi motnjami na višji stopnji osnovne šole".

Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna.

Po spremembi pravilnika o razvrščanju otrok (1976) bi se naj v osnovni šoli vzgajali in izobraževali tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ugotavljamo pa, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok številne. V osnovni šoli ti otroci tvorijo skupino učno manj uspešnih ali celo neuspešnih učencev. Organizacijske in didaktične možnosti osnovne šole so preskromne za kompleksno obravnavo teh učencev, da bi tudi ti učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre osnovnega izobraževanja. Razumljivo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelja osnovne šole obliko reševanja problematike mejne populacije. Učitelj izhaja iz stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka. Prešolanje takega učenca pa pomeni izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete.

V okviru spoznavanja te populacije (diagnostike) bomo pristopili k pedagoškim vidikom tega pojava (učna zmogljivost, socialna adekvatnost). V nadaljnjem pa bomo proučili možnosti fleksibilne diferenciacije v vsebini pouka, v obsegu učne snovi, v metodah dela in v časovni diferenciranosti.

Pri iskanju fleksibilnih oblik bomo izhajali iz opredelitve obče didaktike, vplivov pedagoških klasikov, nato pa preko vplivov psi-

hodinamičnih, komunikacijskih teorij, teorij učenja načrtovali individualizacijo in notranjo diferenciacijo.

Pri raziskovalni nalogi, Pomoč učencem z učnimi motnjami na višji stopnji osnovne šole, bomo izhajali iz naslednjega: tudi v višjih razredih osnovne šole srečujemo otroke z različnimi učnimi motnjami. Ker so šolski razredi po številu zelo močni in ker izhaja učitelj s stališča nemotenega in čimbolj uspešnega pouka, predstavljajo ti učenci oviro za učiteljevo delo, pa tudi oviro za nemoteno spremljanje pouka s strani sošolcev.

Ti učenci zahtevajo posebno obravnavo, ki pa jo onemogoča klasična razredno-urna organizacija pouka. K temu problemu želimo pristopiti z drugačnimi organizacijskimi in didaktičnimi možnostmi.

Izhajali bomo iz pedagoškega vidika problematike.

Pri iskanju fleksibilnih oblik delovanja bo izhodišče opredelitev učnih motenj na eni strani, na drugi pa vidik didaktike. Na osnovi teh spoznanj bomo načrtovali individualizacijo in notranjo diferenciacijo pouka. Upoštevali bomo princip prilagajanja otrokovim zmožnostim, delež specialne didaktike, možnosti učitelja, pa tudi materialne možnosti šole.

Prosimo Vas za sodelovanje v obeh raziskavah. Nosilki raziskavov. Angelca Žerovnik in Milena Ivanuš, se bosta v mesecu septembru preko telefona obrnili na vas s prošnjo za prvi razgovor, kjer bi podrobneje predstavili raziskovalni nalogi, ter se dogovorili za raziskovalno sodelovanje.

V pričakovanju, da boste sodelovali z nami, Vas tovariško pozdravljamo.

Nosilki raziskovalnih nalog:

Angelca Žerovnik

Milena Ivanuš

Direktor:

dr. Renata Mejak

Pedagoški inštitut pri Univerzi

Edvarda Kardelja v Ljubljani

Spoštovana tovarišica,

spoštovani tovariš!

Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je sprejel v svoj program raziskovalni nalogi "Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki" in "Pomoč učencem z učnimi motnjami na višji stopnji osnovne šole."

Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna. Po spremembi pravilnika o razvrščanju otrok (1976) bi se naj v osnovni šoli vzgajali in izobraževali tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ugotavljamo, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok številne. V osnovni šoli ti otroci tvorijo skupino učno manj uspešnih ali celo neuspešnih učencev. Organizacijske in didaktične možnosti osnovne šole so preskromne za kompleksno obravnavo teh učencev, da bi tudi ti učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre osnovnega izobraževanja. Razumljivo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelja osnovne šole obliko reševanja problematike mejne populacije. Učitelj izhaja s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka. Prešolanje takega učenca pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete.

V osnovni šoli srečujemo tudi učence z različnimi učnimi motnjami. Ker so **šolski razredi** po številu zelo močni in ker izhaja učitelj s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka, predstavljajo ti učenci oviro za uspešno delo, pa tudi oviro za nemoteno spremljanje pouka s strani sošolcev.

V prvi fazi pristopamo v obeh raziskovalnih nalogah k pedagoškim vidikom te problematike. Zanima nas vaše mnenje o organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh, o organiziranosti vaše šole, o vzrokih učne neuspešnosti, kot jih zaznavate vi, o organiziranju pomoči tem učencem. Pri tem ne bomo še proučevali posameznih učencev. Zbrani odgovori na vprašanja bodo dopolnitev k ekspertnim ocenam o tej problematiki.

Prosimo vas za sodelovanje v obeh raziskavah.

Vprašalnik je namenjen ravnateljem, pedagoškim vodjem, članom šolske svetovalne službe, učiteljem in specialnim pedagogom.

Prosimo, pazljivo preberite vprašanja oziroma spodnje trditve in obkrožite črko pred odgovorom, ki po vašem mnenju najbolj ustreza. Odgovori naj bodo odkriti, preiščeni.

1. Organiziranost osnovnih šol:

Ta sklop vprašanj se nanaša na organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh.

1.1. Menimo, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje učnovzgojnih smotrov. (S tem mislimo na smotre osnovne šole, da razvija osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika).

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

1.2. Vzrok je v tem, da je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost (pouk, učenje) premalo diferencirana glede na sposobnost in nagnjenja učencev.

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

1.3. Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, kot skrajnima oblikama organiziranosti življenja in dela, ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti (pouk izven matičnega razreda-paralelni oddelek, kjer je manjše število učencev, individualni pouk, male skupine s kompenzacijskim programom...).

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

1.4. Ali je možno presegati dualizem (osnovna šola, osnovna šola s prilagojenim programom) v sistemu vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli?

- a) da, s fleksibilno diferenciacijo,
- b) da, z individualizacijo,
- c) ne, diferenciacija že pomeni dualizem v šolskem sistemu,
- d) dualizma v osnovni šoli ni mogoče preseči,
- d) vaš morebitni komentar:

1.5. Na težave pri učenju vpliva razredno urni šolski sistem (za katerega je značilno veliko poučevanja, enak pristop k vsem učencem, pasivna vloga učenca, pomanjkanje inventivnosti in kreativnosti učencev).

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

1.6. Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je v celodnevni osnovni šolah, v večji meri pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju.

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

Prosimo, podčrtajte ali obkrožite črko pred vam ustreznim odgovorom (stališčem). Možnih je več odgovorov.

2. Organiziranost vaše šole:

2.1. Po zakonu o osnovni šoli (52.člen) osnovna šola organizira vzgojno-izobraževalno delo tako, da zagotovi napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo. Ali to dosežete:

- a) z individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v okviru skupnega dela učencev v oddelkih,
- b) z dopolnilnim poukom za učence, ki težje sledijo pouku,
- c) z drugimi ukrepi,
- d) vaš morebitni komentar:

2.2. Dopolnilni pouk omogoča, da lahko učenec nadoknadi primanjkljaj v znanju.

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

2.3. Šola ima organizirane še druge oblike:

- a) paralelni oddelek (pouk pri temeljnih učnih predmetih poteka v mali skupini),
- b) male skupine (kompenzacijsko-korektivna funkcija, vodi učitelj),
- c) socialni delavec se dopolnilno ukvarja z učenci,
- d) psiholog se dopolnilno ukvarja z učenci,
- e) pedagog se dopolnilno ukvarja z učenci,
- f) specialni pedagog (npr. logoped) se dopolnilno ukvarja z učenci,
- g) pomagajo vam svetovalni centri (ambulante),
- h) zaradi pomoči učencem se povezujete z osnovno šolo s prilagojenim programom,
- i) drugo (napišite):

2.4. Za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo pouka in učenja ukrenete naslednje:

- a) uporabljate različna učna sredstva,
- b) upoštevate sposobnosti in interese učencev,
- c) omogočate večji ali manjši obseg učne snovi,
- d) učno snov ločujete na temeljno in dodatno,
- e) omogočite, da učenci dosežejo aktivno znanje na stopnji razumevanja,
- f) omogočite, da učenci informacijo sprejmejo na ravni kratkotrajnega spomina (informacija pa se ni spojila z učenčevo kognitivno strukturo),
- g) zadovoljite se z nižjo stopnjo razumevanja,
- h) pri ocenjevanju ne zahtevate od vseh učencev enakega nivoja znanja,
- i) drugo (napišite):

2.5. Menimo, da bi bilo potrebno za učence, ki učno zaostajajo zaradi neugodnih družbenih razmer, organizirati kompenzacijsko vzgojo (razvojno pospeševalni programi). Glede na pomembnost rangirajte odgovore od 1 do 6, številke vpišite pred črke. 1 pomeni najvišji rang, 6 pa najnižji rang.

- a) že v predšolski dobi,
- b) v prvih letih šolanja,
- c) skozi vsa leta osnovnega šolanja,
- d) družina naj opravi to funkcijo,
- e) s prosvetljevanjem družine bi pomagali tudi učencu,
- f) drugo (napišite):

2.6. Pet stopenjska ocenjevalna lestvica omogoča minimalno prilagajanje osnovnošolskega učnega programa različnim učencem.

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

2.7. Minimalno prilagajanje programa, ki izhaja iz pet stopenjske ocenjevalne lestvice je premalo za presojanje učenčeve uspešnosti v tako heterogenih skupinah, kot so šolski razredi v osnovni šoli (razlike v umskem, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlike v pomoči, ki jo nudijo starši učencem, razlike v aspiracijah in poklicnih željah staršev in otrok).

- a) se strinjam,
- b) se delno strinjam,
- c) se ne strinjam,
- d) vaš morebitni komentar:

3. Vzroki učne neuspešnosti:

Ta sklop vprašanj se nanaša na populacijo učencev, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti (mejni primeri) in učencev, ki so učno neuspešni zaradi učnih motenj. V nadalnjem jih označujemo s skupnim pojmom "ti učenci", za opredelitev odgovora pa obe skupini posebej opredelimo z "mejnimi primeri", "učne motnje".

Prosimo, ocenite naslednje vzroke učne neuspešnosti, s tem, da obkrožite črko pred odgovorom, ki po vašem mnenju ustreza.

3.1. Med temi učenci so posamezniki, ki razvojno zaostajajo za vrstniki, predvsem zaradi neugodnih družbenih razmer (družbeno-kulturne, socio-kulturne).

mejni primeri

učne motnje

a) ne

d) ne

b) ne

e) ne

c) vaš morebitni komentar:

f) vaš morebitni komentar:

3.2. Med temi učenci so posamezniki, ki zaostajajo v razvoju, predvsem zaradi bioloških faktorjev (dednost, bolezni, nevrofiziološki odkloni, razvojni ritem).

mejni primeri

- a) da
- b) ne
- c) vaš morebitni komentar:

učne motnje

- d) da
- e) ne
- f) vaš morebitni komentar:

3.3. Med temi učenci so posamezniki, ki so premalo aktivni (lastna aktivnost).

mejni primeri

- a) da
- b) ne
- c) vaš morebitni komentar:

učne motnje

- d) da
- e) ne
- f) vaš morebitni komentar:

3.4. Ali individualizacija kot sredstvo optimalnega razvoja otrokovih sposobnosti družbeno pogojene razvojne razlike še pogloblja.

mejni primeri

- a) sploh ne
- b) da, v nekaterih primerih
- c) da, v vsakem primeru
- d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

učne motnje

- e) sploh ne
- f) da, v nekaterih primerih
- g) da, v vsakem primeru
- h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.5. Ali individualizacija zmanjšuje intraindividualne razlike pri učencu (razlike znotraj sposobnosti, lastnosti posameznikov).

mejni primeri

- a) sploh ne
- b) da, v nekaterih primerih
- c) v vsakem primeru
- d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

učne motnje

- e) sploh ne
- f) da, v nekaterih primerih
- g) da, v vsakem primeru
- h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.6. Ali individualizacija povečuje interindividualne razlike (razlike med učenci).

mejni primeri

učne motnje

a) sploh ne

e) sploh ne

b) da, v nekaterih primerih

f) da, v nekaterih primerih

c) da, v vsakem primeru

g) da, v vsakem primeru

d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.7. Dokler obstaja slojevitost v družbi, je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju teh razlik relativno šibka.

mejni primeri

učne motnje

a) sploh ne

e) sploh ne

b) da, v nekaterih primerih

f) da, v nekaterih primerih

c) da, v vsakem primeru

g) da, v vsakem primeru

d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.8. Med temi učenci je po vaši izkušnji pomembno več otrok iz nižjih socialnih slojev (po izobrazbi staršev, po ekonomskih kriterijih - stanovanje, dohodki, zadovoljevanje kulturnih potreb).

mejni primeri

učne motnje

a) sploh ne

e) sploh ne

b) da, v nekaterih primerih

f) da, v nekaterih primerih

c) da, v vsakem primeru

g) da, v vsakem primeru

d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.9. Ti učenci se razlikujejo od drugih učencev v razredu po naslednjem:

mejni primeri

- a) glede na zdravstveno stanje
- b) glede na socialno komunikacijo
- c) glede na spoznavne možnosti
- d) glede na spoznavne procese
- e) glede na nivo znanja
- f) glede na nivo veščin
- g) glede na izkustva
- h) glede na motiviranost za učenje
- ī glede na interesno področje
- j) glede na poklicne želje
- k) drugo (napišite):

učne motnje

- l) glede na zdravstveno stanje
- m) glede na socialno komunikacijo
- n) glede na spoznavne možnosti
- o) glede na spoznavne procese
- p) glede na nivo znanja
- r) glede na nivo veščin
- s) glede na izkustva
- t) glede na motiviranost za učenje
- u) glede na interesno področje
- v) glede na poklicne želje
- z) drugo (napišite):

3.10. V družinah teh učencev prevladuje avtokratsko razmerje do otrok (razumevanje otroka kot objekta vzgoje).

mejni primeri

- a) da, v vsakem primeru
- b) da, samo v nekaterih primerih
- c) sploh ne
- d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

učne motnje

- e) da, v vsakem primeru
- f) da, samo v nekaterih primerih
- g) sploh ne
- h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.11. Ali prihaja pri teh učencih zaradi za njih previsoko zastavljenih učnih ciljev osnovne šole do okrepitve negativnega pojmovanja samega sebe.

mejni primeri

- a) sploh ne
- b) da, v nekaterih primerih
- c) da, v vsakem primeru
- d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

učne motnje

- e) sploh ne
- f) da, v nekaterih primerih
- g) da, v vsakem primeru
- h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.12. Ali prihaja pri teh učencih zaradi za njih previsoko zastavljenih učnih ciljev osnovne šole do negativnih oblik uveljavljanja (agresivnost, netolerantnost do sošolcev, izzivalno vedenje ...).

mejni primeri

učne motnje

a) sploh ne

e) sploh ne

b) da, v nekaterih primerih

f) da, v nekaterih primerih

c) da, v vsakem primeru

g) da, v vsakem primeru

d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

h) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

3.13. Pri vaši opredelitvi vzrokov učenčevih sposobnosti in motenj ter učne neuspešnosti ste upoštevali tudi:

(Obkrožite dejansko uporabljene možnosti!)

a) mnenja vzgojiteljic,

b) mnenja staršev,

c) mnenja sodelavcev (učiteljev, šSD),

d) rezultate na testu za šolske novince,

e) rezultate drugih testov inteligentnosti,

f) rezultate strokovnih komisij (npr. komisija za razvrščanje),

g) rezultate preizkusov znanja,

h) drugo (napišite):

Prosimo, podčrtajte ali obkrožite črko pred vam ustreznim odgovorom (stališčem). Možnih je več odgovorov.

4. Pomoč učencem:

4.1. Frontalna oblika dela je morda najbolj racionalna, a ovira pomoč tem učencem.

a) se strinjam,

b) se delno strinjam,

c) se ne strinjam,

d) vaš morebitni komentar:

4.2. Za te učence je potrebna individualna oblika dela, kjer so naloge diferencirane. Pri pripravi diferenciranih nalog upoštevate:

- a) zmožnosti učencev,
- b) zahteve učnega programa,
- c) drugo (navedite):

4.3. Pri pripravi diferenciranih nalog za te učence vas ovira:

- a) lastna preobremenjenost z delom,
- b) ni materialnih možnosti,
- c) ni dovolj tehničnih pripomočkov,
- d) drugo (navedite):

4.4. Za te učence je potrebno skupinsko delo, kjer je prisotno sodelovanje (ne tekmovanje).

- a) da tudi ti učenci aktivno sodelujejo,
- b) da se učenci srečajo s socialnim načelom sprejemanja razlikosti (učenci sprejemajo drug drugega takšni kot so),
- c) da uspeh doživlja cela skupina,
- d) drugo (navedite):

4.5. Potrebno je, da boljši učenci pomagajo slabšim. Glede na pomembnost rangirajte odgovore od 1 do 4, številke vpišite pred črke. 1 pomeni najvišji rang, 4 pa najnižji rang.

- a) zaradi doseganja učnih smotrov vseh učencev,
- b) zaradi socializacijskih vplivov,
- c) zaradi racionalizacije učiteljevega dela,
- d) drugo (navedite):

4.6. Kako ste pri individualizaciji rednega pouka preprečili zapiranje učencev v neko vnaprej določeno stopnjo (uspeha, neuspeha).

- a) s tem, da ste pripravili naloge različnih težavnostnih stopenj na enem učnem lističu,
- b) s tem, da ste organizirali medsebojno pomoč učencev
- c) s tem, da ste pomagali slabšim učencem, medtem ko so ostali delali samostojno (tiha pomoč),
- d) drugo (navedite):

4.7. Starši bi morali tem učencem pomagati pri učenju. Kako ocenjujete domače učenje? Glede na pomembnost rangirajte odgovore od 1 do 4, številke vpišite pred črke. 1 pomeni najvišji rang, 4 pa najnižji rang.

- a) drugačen pristop staršev pomeni dopolnitev k metodam pouka v šoli (spodbujanje, tolerantnost),
- b) učenje v družini ima individualni značaj,
- c) učna pomoč pomeni tudi ukvarjanje z otrokom,
- d) drugo (navedite):

4.8. Ali bi bilo za nekatere učence ponavljanje razreda priporočljivo (telesno in duševno bi bolj dozoreli, pridobili bi si nekatera temeljna znanja)?

- a) sploh ne,
- b) da, samo v nekaterih primerih,
- c) da, v vsakem primeru,
- d) Prosimo, utemeljite vaš odgovor!

Izpolnil(a):

- a) ravnatelj
- b) pedagoški vodja
- c) član šolske svetovalne službe
- d) učitelj
- e) specialni pedagog

Iskreno se vam zahvaljujemo za sodelovanje.

PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI
EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI

Datum: 22.8.1985

Spoštovana tovarišica,
spoštovani tovariš!

Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je sprejel v svoj program raziskovalni nalogi "Učenci na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki" in "Pomoč učencem z učnimi motnjami na višji stopnji osnovne šole".

Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna. Po spremembi pravilnika o razvrščanju otrok (1976) bi se naj v osnovni šoli vzgajali in izobraževali tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ugotavljamo, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok številne. V osnovni šoli ti otroci tvorijo skupino učno manj uspešnih ali celo neuspešnih učencev. Organizacijske in didaktične možnosti osnovne šole so preskromne za kompleksno obravnavo teh učencev, da bi tudi ti učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre osnovnega izobraževanja. Razumljivo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelja osnovne šole obliko reševanja problematike mejne populacije. Učitelj izhaja s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka. Prešolanje takega učenca pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete.

V osnovni šoli srečujemo tudi učence z različnimi učnimi motnjami. Ker so šolski razredi po številu zelo močni in ker izhaja učitelj s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka, predstavljajo ti učenci oviro za uspešno delo, pa tudi oviro za nemoteno spremljanje pouka s strani sošolcev.

V prvi fazi pristopamo v obeh raziskovalnih nalogah k pedagoškim vidikom te problematike. Zanima nas vaše mnenje o organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh, o organiziranosti vaše šole, o vzrokih učne neuspešnosti, kot jih zaznavate vi, o organiziranju pomoči tem učencem. Pri tem ne bomo še proučevali posameznih učencev.

Prosimo vas za sodelovanje v obeh raziskavah.

O S N U T E K V P R A Š A N J I N M N E N J
Z A R A Z G O V O R

ORGANIZIRANOST OSNOVNIH ŠOL:

1. Menimo, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje učnovzgojnih smotrov. (S tem mislimo na smotre osnovne šole, da razvija osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika.)
2. Vzrok je v tem, ker je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost (pouk, učenje) premalo diferencirana glede na sposobnosti in nagnjenja učencev.
3. Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, kot skrajnima oblikama organiziranosti življenja in dela, ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti (pouk izven matičnega razreda - paralelni oddelek, kjer je manjše število učencev, individualni pouk, male skupine s kompenzacijskim programom...).
4. Na težave pri učenju vpliva razredno-urni šolski sistem (za katerega je značilno veliko poučevanja, enak pristop k vsem učencem, pasivna vloga učenca, pomanjkanje inventivnosti in kreativnosti učencev).
5. Menimo, da bi bilo potrebno za učence, ki učno zaostajajo zaradi neugodnih družbenih razmer, organizirati kompenzacijsko vzgojo (razvojno pospeševalni programi).
6. Ali menite, da je možno presegati dualizem (osnovna šola, osnovna šola s prilagojenim programom) v sistemu vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli in kako?
7. Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je v celodnevni osnovni šolah, v večji meri pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju?

ORGANIZIRANOST VAŠE ŠOLE:

8. Po zakonu o osnovni šoli (52. člen) organizira osnovna šola vzgojno-izobraževalno delo tako, da zagotovi napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo. Kako to dosežete?
9. Dopolnilni pouk omogoča, da lahko učenec nadoknadi primanjkljaj v znanju.
10. Ali ima vaša šola organizirane še katere druge oblike pomoči učno neuspešnim učencem?
11. Kaj ukrenete za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo pouka?
12. Pet stopenjska ocenjevalna lestvica omogoča minimalno prilaganje osnovno-šolskega učnega programa različnim učencem.
13. Minimalno prilaganje programa, ki izhaja iz pet stopenjske ocenjevalne lestvice je premalo za presojanje učenčeve uspešnosti v tako heterogenih skupinah, kot so šolski razredi v osnovni šoli (razlike v umskem, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlike v pomoči, ki jo nudijo starši učencem, razlike v aspiracijah in poklicnih željah staršev in otrok).

VZROKI UČNE NEUSPEŠNOSTI:

Naslednja vprašanja in trditve se nanašajo na populacijo učencev, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti (mejni primeri) in učencev, ki so učno neuspešni zaradi učnih motenj. V nadaljnjem jih bomo označevali s skupnim pojmom "ti učenci", za opredelitev odgovora pa bomo obe skupini posebej opredelili z "mejni primeri", "učne motnje".

14. Med temi učenci so posamezniki, ki razvojno zaostajajo za vrstniki zaradi neugodnih družbenih razmer (družbeno-kulturne, socio-kulturne).

- mejni primeri
- učne motnje

15. Med temi učenci so posamezniki, ki zaostajajo v razvoju predvsem zaradi bioloških faktorjev (dednost, bolezni, nevrofiziološki odkloni, razvojni ritem).

- mejni primeri
- učne motnje

16. Med temi učenci so posamezniki, ki so premalo aktivni (lastna aktivnost).

- mejni primeri
- učne motnje

17. Ali individualizacija kot sredstvo optimalnega razvoja otrokovih sposobnosti družbeno pogojene razlike še pogloblja?

- mejni primeri
- učne motnje

18. Ali individualizacija zmanjšuje intraindividualne razlike pri učencu (razlike znotraj sposobnosti, lastnosti posameznikov)?

- mejni primeri
- učne motnje

19. Ali individualizacija povečuje interindividualne razlike (razlike med učenci)?
- mejni primeri
 - učne motnje
20. Dokler obstaja slojevitost v družbi, je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju teh razlik relativno šibka.
- mejni primeri
 - učne motnje
21. Med temi učenci je po vaših izkušnjah pomembno več otrok iz nižjih socialnih slojev (po izobrazbi staršev, po ekonomskih kriterijih - stanovanje, dohodki, zadovoljevanje kulturnih potreb).
- mejni primeri
 - učne motnje
22. Po čem se ti učenci razlikujejo od drugih učencev v razredu?
- mejni primeri
 - učne motnje
23. V družinah teh učencev prevladuje avtokratsko razmerje do otrok (razumevanje otroka kot objekta vzgoje).
- mejni primeri
 - učne motnje
24. Ali prihaja pri teh učencih zaradi za njih previsoko zastavljenih učnih ciljev osnovne šole do okrepitve negativnega pojmovanja samega sebe?
- mejni primeri
 - učne motnje
25. Ali prihaja pri teh učencih zaradi za njih previsoko zastavljenih učnih ciljev osnovne šole do negativnih oblik uveljavljanja (agresivnost, netolerantnost do sošolcev, izzivalno vedenje ...)?
- mejni primeri
 - učne motnje

POMOČ UČENCEM:

26. Frontalna oblika dela je morda najbolj racionalna, a ovira pomoč tem učencem.
27. Za te učence je potrebna individualna oblika dela, kjer so naloge diferencirane. Kaj upoštevate pri pripravi diferenciranih nalog?
28. Kaj vas ovira pri pripravi diferenciranih nalog za te učence?
29. Za te učence je potrebno skupinsko delo, kjer je prisotno sodelovanje (ne tekmovanje). Zakaj?
30. Potrebno je, da boljši učenci pomagajo slabšim. Zakaj?
31. Kako ste pri individualizaciji rednega pouka preprečili zapiranje učencev v neko vnaprej določeno stopnjo (uspeha, neuspeha)?
32. Starši bi morali tem učencem pomagati pri učenju. Kako ocenjujete domače učenje?
33. Ali bi bilo za nekatere učence ponavljanje razreda priporočljivo (telesno in duševno bi bolj dozoreli, pridobili bi si nekatera temeljna znanja)?

Iskreno se vam zahvaljujemo za sodelovanje.

ira-

ee?

so-

bi-

3-

nju-

é-

i

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

1-16230 ✓