

Erna Žgur

## Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov

*Prispevek predstavlja dosežke bralnih sposobnosti učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. S statističnimi metodami so bile preverjene tri hipoteze: ugotavljanje časa glasnega branja, števila pojavljenih napak med glasnim branjem in preverjanje razumevanja prebranega besedila s pomočjo vprašanj (skupni točkovnik). Testiranje učencev obeh skupin je pokazalo, da sta skupini primerljivi le v posameznih elementih bralnih sposobnosti. Učenci drugih razredov imajo drugačne zakonitosti funkcioniranja in to se kaže pri razvitosti in dovršenosti njihovih bralnih sposobnostih. Kljub razlikam je ugotovljeno, da je učinkovitost pridobljenega znanja obeh skupin primerljiva in razlika med njimi ni statistično pomembna.*

*Ključne besede: branje, posebne potrebe, intelektualni primanjkljaji, učna pomoč, prilagojen program, specialna pedagogika.*

Erna Žgur je doktorica znanosti s področja Specialne in rehabilitacijske pedagogike, specialistka nevrofizioterapevtka in profesorica defektologije. Je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. Pokriva raziskovalno področje učenja in poučevanja oseb z intelektualnimi primanjkljaji. Kontakt: [erna.zgur@pef.uni-lj.si](mailto:erna.zgur@pef.uni-lj.si).

### Reading abilities of children in different primary school programmes

*The paper compares the reading abilities of the 2<sup>nd</sup> grade primary school children and the 5<sup>th</sup> grade children in adapted education programme with a lower education standard. Three hypotheses were tested: time of reading aloud; number of mistakes during reading aloud; reading comprehension check by using questions. The results showed that the two groups are comparable only to the individual elements of the reading ability. The two groups have different mechanisms of functioning which is reflected in their reading abilities and their reading comprehension. Despite the differences, we determined that the effectiveness of the knowledge acquired in both groups is comparable, the differences having no statistical significance.*

*Keywords: reading, special needs, intellectual disabilities, learning assistance, adapted programme, special pedagogics.*

Erna Žgur has a PhD in Special and Rehabilitation Pedagogy, is a Specialist Neuro-Physiotherapist, a professor of Defectology, and a Senior lecturer at the Faculty of Education, University of Ljubljana, Department of Special and Rehabilitation Pedagogy. Her primary focus is learning of people with intellectual disabilities. Contact: [erna.zgur@pef.uni-lj.si](mailto:erna.zgur@pef.uni-lj.si).

## Uvod

Bralne sposobnosti in razvitost procesov, ki so potrebni za bralno sporazumevanje in izražanje, so pomembne za vsakega učenca. Dobro razvite bralne sposobnosti so eden od ključnih pogojev za uspešno napredovanje v izobraževanju. V veliki meri določajo uspešnost napredovanja učencev v različnih programih vzgoje in izobraževanja. Neustrezna razvitost komunikacijskih zmožnosti je lahko velika ovira ne samo pri učenju osnovnošolskih otrok pri različnih predmetnih področjih, temveč tudi pri njihovi osebni rasti in samozaupanju. Nepopolna razvitost bralnih sposobnosti in pomanjkljiva avtomatizacija povzročata manjšo učno učinkovitost tudi v nadaljnjem poklicnem ali srednješolskem izobraževanju. Zakon o osnovni šoli (2007) poudarja cilje pri razvijanju pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku ter pri razvijanju pismenosti.

Tudi v Sloveniji že več deset let opažamo prizadevanja za izboljšanje bralne pismenosti, najbolj intenzivna pa so od leta 2010 (objava dosežkov učencev v mednarodni raziskavi PISA leta 2009). Vzrok je v doseganju nižjih povprečnih dosežkov slovenskih 15-letnikov od povprečja učencev v državah Evropske unije (Nolimal 2013). Sledilo je obdobje usmerjene pozornosti na področje izboljšanja bralne pismenosti, in sicer s strokovnega in tudi širšega, družbenega.

V tem procesu ima pomembno mesto šola kot učeča se skupnost. Doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh zagotavljajo šole z dobrim strokovnim vodstvom in vzpostavljeno kulturo učeče se skupnosti, ki zahtevajo večjo decentralizacijo in avtonomijo, dobre in objektivne povratne informacije, povezanost ključnih področij in institucij (Bečaj 2012). Šole so k omenjenimi problematiki različno pristopale, pomembno vlogo sta imeli tudi svetovanje Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in uvajanje raznih inovacijskih projektov s področja povečanja bralne pismenosti.

Že prej, pred rezultati bralne pismenosti pa je bila vse bolj prepoznana tudi aktivna vloga učitelja, in to ne samo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Vovk-Ornik 2009: 13). Vse večji pomen šolskega prostora, ki ima pomembno vlogo pri doživljanju učenčevega ne/uspeha, zasledimo tudi pri izvirnem delovnem projektu pomoči (Mešl, Kodele 2011: 15). Projekt je naravno nadaljevanje koncepta dela »učne težave v osnovni šoli« in predstavlja koncept dela različnim osnovnošolskim sodelavcem, da bi ga ti prenesli v prasko.

Šolska svetovalna služba je pogosto mesto, kjer se srečajo, sprožijo in razrešujejo številni problemi, povezani z manjšo učno uspešnostjo otrok. Ena prvih nalog socialnega delavca je ustvariti delovni odnos, ki omogoči soustvarjanje (Šugman Bohinc 2011: 18). Koncept socialne krepitve zahteva od vseh poklicev pomoči in od učiteljev, da občutljivo prepoznajo socialno prikrajšanost in nemoč učenca in naredijo vse, da bi se začel proces socialne krepitve njega in njegovih staršev, ki postajajo kompetentni sogovorniki v individualnem delovnem projektu (prav tam). Aktivna udeležba vseh deležnikov (učencev, učiteljev, staršev, drugih strokovnih sodelavcev), njihovo sinergijsko delovanje in soustvarjanje na različnih področjih šolskega delovanja omogočajo premagovanje težav.

## Procesi bralne pismenosti

Pismenost je proces, povezan z vseživljenjskim izobraževanjem (Pečjak 2007: 12). Pri razvoju pismenosti je treba upoštevati razvojne zmožnosti otroka, mladostnika, starejše osebe. Osnovnošolsko izobraževanje, zlasti v prvih treh letih, je intenzivno usmerjeno v razvijanje in vzpostavljanje zadovoljivih procesov učenja bralnih spretnosti. Cilj, ki ga želijo doseči na področju branja, je, da bi ob koncu drugega razreda vsak otrok obvladal osnove, da lahko tiho in z zadovoljstvom bere (Kropp 2000: 85). V tem starostnem obdobju je učenec tudi primerno nevro-motorično razvit za zadovoljiv razvoj jezika, motorike, ki omogoča dokončanje procesov vizuelno-motorične koordinacije, potrebne za spodbujanje razvoja številnih procesov bralne pismenosti in širših dimenzij učenja (Žagar 2012).

V prvih dveh razredih šolanja je področje bralne pismenosti šele na začetni stopnji. Nekateri učenci že povezujejo črke s posameznimi glasovi, potekajo dekodacijski procesi zapornitve in prepoznavanja. Dovršijo se avtomatizacijski procesi branja, ki zagotavljajo primerno hitrost branja, ritem, fluentnost in fleksibilnost branja ob vse večji zapornitvi in razumevanju prebranega. Na začetku je vsak učenec preveč zaposlen s samo tehniko branja, zato je bralno razumevanje še drugotnega pomena. Začetna stopnja prevladuje, dokler učenec ne razvije procesa dekodiranja, primerno hitrost branja in hitrost bralnega razumevanja z zapornitvijo.

Učencem, ki imajo že v začetnem obdobju težave na področju branja, lahko učinkovito pomagamo z uporabo različnih bralnih strategij, ki so v pomoč pri odpravljanju nezrelih oblik branja. Pomembno vlogo ima ustrezna pomoč in podpora za učno uspešnost otroka (Mešl, Kodele 2011: 15). Ustrezna strategija pred branjem upošteva dva dejavnika: predznanje učencev oz. njegovo obstoječo kognitivno strukturo in značilnost gradiva, ki se ga učenec nauči (Pečjak, Gradišar 2015: 40).

Pri razumevanju branja je pomembna miselna aktivnost, izhajajoča iz predhodnega znanja, ki ga bralec aktivira pred branjem besedila. Zato je branje zelo organizirana vsestranska interakcija različnih psihičnih procesov (Pečjak 1993). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je učiteljeva pozornost usmerjena na razvoj primerne stopnje začetnega branja, dekodiranja in utrjevanja spretnosti branja. Ob koncu tega obdobja učenci že veliko besed preberejo avtomatizirano, njihova kognitivna zmožnost pa je usmerjena v procesiranje pomena (Lesničar 2013: 84). V obdobju osnovnošolskega izobraževanja je pomembno, da so vsi učenci, ne samo učenci s posebnimi potrebami, deležni ustrezne pomoči. Strokovna pomoč je usmerjena v razvoj in spodbujanje učenčevih akademskih sposobnosti in veščin do stopnje, ki bi mu omogočala relativno samostojnost pri šolskem delu (Žgur 2014). V višjih razredih je vse večji poudarek na samostojnejšem učenju temeljnih akademskih vsebin, ki pomenijo standarde znanj (bralno-pisno sporazumevanje, izražanje, matematične, naravoslovne in družboslovne vsebine ... vse do vsebin za spodbujanje aktivnega socialnega vključevanja) (Zupančič Danko 2013: 28).

## **Vzgojno-izobraževalni osnovnošolski programi**

Vzgojno-izobraževalne programe otrok s posebnimi potrebami določa Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (2011). Zakon predvideva več programov, v katere se vključujejo otroci s posebnimi potrebami v času osnovnošolskega izobraževanja: vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) in posebni program vzgoje in izobraževanja.

V raziskavo vključeni učenci so obiskovali program osnovnošolskega izobraževanja, učenci s posebnimi potrebami pa so obiskovali prilagojen vzgojno-izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

## Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in določanje stopnje njihovih primanjkljajev temelji na *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Vovk-Ornik 2014: 6). Po teh merilih je motnja v duševnem razvoju nevrološko povzročena razvojna motnja, ki se pojavi pred dopolnjenim 18. letom starosti in se kaže v zmanjšanih intelektualnih sposobnostih in pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.

Za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, ki obiskujejo prilagojene vzgojno-izobraževalne programe, velja, da imajo manjše sposobnosti za učenje, to pa v marsičem določa njihovo šolsko uspešnost. Ta razkorak je lahko zelo velik, pogosto se kaže prav na področju učenja ter usvajanja predpisanih šolskih vsebin. V prilagojenih učnih razmerah lahko dosežejo temeljno šolsko znanje, ki jim omogoča uspešno napredovanje v nadaljnjih procesih izobraževanja. Če so učencem z lažjimi motnjami v duševnem razvoju zagotovljeni optimalni pogoji šolanja (prilagoditve učnega procesa in učnih vsebin, strukturirano delo in modifikacija temeljnih vzgojno-izobraževalnih vsebin posameznih predmetnih področij, timsko delo strokovnih služb ...), uspešno usvajajo temeljne zahteve znanj v prilagojenih programih (z nižjim izobrazbenim standardom). Uspešno končano devetletno osnovnošolsko izobraževanje jim omogoča usvojitev ustreznega znanja, veščin in tehnik, ki jih potrebujejo na svoji nadaljnji poklicni poti. Nadaljujejo lahko izobraževanje nižjega poklicnega šolanja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006).

Pri osebah z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se pogosto pojavi več primanjkljajev hkrati (Webster, Blatchford 2013, Wilson Lodato *et al.* 2013) na različnih področjih (kognitivno, motorično, senzorično, socialno, čustveno). Posledica tega je, da so njihove težave večje, izrazitejše in povzročajo manjšo učno uspešnost in učinkovitost. Zato za uspešno učenje potrebujejo strukturirano in vodeno poučevanje (Miller, Bachard 2006, Ornik-Vovk *et al.* 2011: 6).

## Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in njihove učno-vzgojne značilnosti s področja bralnega razumevanja

Splošno funkcioniranje učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju določa razvitost mentalnih sposobnosti, saj to pomembno oblikuje razvitost njihovih učnih sposobnosti. Manjša razvitost centralnega živčnega sistema povzroča okrnjeno razvitost številnih senzomotoričnih sposobnosti, posledica tega pa je manj razvita motorika. Funkcionalno nezrela je tudi njihova senzorična motorika, ki skupaj z vizuelno motorično koordinacijo omogoča usmerjeno pozornost, zmožnost prepoznavanja, sledenja, nizanja. Nedokončani nevrološki procesi povzročajo pomanjkljivo pozornost. To se kaže na nezadostni vzpostavitvi kratkotrajnega in tudi dolgotrajnega spomina.

Hkraten obstoj več primanjkljajev (tudi zdravstvene težave) zmanjšuje priložnosti za ustrezno učenje, vadbo, zato pogosto ostajajo na preprostejših strategijah učenja, ki so manj uspešne, počasnejše in manj avtomatizirane. Razvitost senzomotoričnih procesov omogoča optimalnejše zaznavanje različnih

informacij, boljšo intrapersonalno interakcijo, komunikacijo, to pa omogoča večjo samostojnost izobraževanja, dela in pozneje tudi neodvisnega življenja.

Učencem z lažjimi motnjami v duševnem razvoju več težav povzroča prehod iz opazovanja določenega pojava (predmeta) na drug pojav ali predmet, ko se situacija spremeni. Pogosto zadovoljivo opazijo le tisto, kar je v neposrednem središču njihovega vidnega polja, zaznavanja in tudi interesa. Pomanjkljivo so razvite spoznavne sposobnosti dojemanja povezav med pojavom dogodka ali situacije kot posledice spremembe pogojev opazovanja ali spremembe procesa. Omenjene sposobnosti so nujne v razvoju bralnih sposobnosti, saj so pogoj za razlikovanje (dekodiranje) posameznih črk, zlogov, besed ... Dokler niso ti procesi zadovoljivo razviti, ne omogočajo zadostne hitrosti, zapornitve, zanesljivosti in natančnosti branja.

Poleg tega manj razvijejo procese analize in sinteze, potrebne pri zaznavanju in razumevanju predmetov (pojavov), povezujočih lastnosti in odnosov med predmeti in pojavi. Težje tudi razlikujejo bistvo od nebistvenega. Pomanjkljivo razviti so tudi prostorski (spacialni) odnosi in relacije med predmeti samimi, relacije do prostora, okolja, to pa povzroča dodatne težave na področju razlikovanja, zapornitve in usvajanja branja. Obseg in trajanje njihovega pomnjenja je pomanjkljivo razvito. Manjša je zapornitev posredovane učne vsebine, pogosto ne razumejo pomena (bistva) posredovanih učnih vsebin. Pomanjkljivo razvijejo procese mehničnega pomnjenja, več težav imajo pri priklicu vsebin, pojmov, besed ..., zato ostajajo na elementarnejših oblikah branja. Ob skromnejšem besednem zakladu tudi že zadovoljivo naučeno učno snov težje reproducirajo (raba skromnejšega besednjaka). Njihova pozornost je kratkotrajna in se zelo spreminja, zato imajo težave z usmerjeno, selektivno pozornostjo, potrebno za uspešno učenje. Prav osredotočena, selektivna pozornost je pri učenju branja in pisanja zelo pomembna (Huremović *et al.* 2010).

V učenje branja je pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju nujno treba vključiti vodeno razvijanje spominskih sposobnosti (te so odvisne tudi od stopnje razvitosti inteligentnosti). Pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pogosto najdemo manj razvite spominske sposobnosti. To je treba upoštevati pri njihovem procesu izobraževanja in usposabljanja (Žgur 2014). Njihova samostojnost pri šolskem delu je manjša, prav tako učinkovitost, to pa ne pomeni, da ne zmorejo usvajati predpisanega programa.

V celotnem osnovnošolskem izobraževanju potrebujejo specialnopedagoško usmerjanje, z vodeno zgodnjo korekcijo številnih učnih postopkov. Ker razvijejo le skromnejše učne strategije, imajo več težav pri samostojnem razumevanju učne snovi. Njihov vpogled v lastno, samostojno prepoznavanje narejenih napak je pomanjkljiv ali celo odsoten. Zaradi premalo razvitih samostojnih strategij za učenje in manjših intelektualnih spretnosti ne oblikujejo spretnosti za prepoznavanje reševanja problemske situacije. Stalno ponavljanje enakih (podobnih) napak pri usvajanju temeljnih znanj jim ne omogoča prepoznavanja lastnih napak in samostojnega učenja na podlagi njih.

Te težave se pojavljajo v celotnem šolskem izobraževanju in so različno izrazite v procesih spoznavanja in učenja. Zato je zanje pomembno tudi ustrezno vodenje čez različne ovire osnovnošolskega izobraževanja. Poleg predpisanih

akademskih ciljev je treba upoštevati tudi njihovo motivacijo, predvsem pa se je treba osredotočiti na pridobivanje pozitivnih izkušenj.

Tudi koncept socialne krepitve v šoli nas opozarja na to, da učenec praviloma nima dovolj socialne moči, da bi ga videli in slišali, in nas zavezuje, da omogočamo priložnost za učenčev glas (Šugman Bohinc 2011: 21). Zato je treba v njihove procese učenja vključevati primerno motivacijsko komponento, saj pri njih ni zelo razvita. Prav pri vzdrževanju motivacije imajo pomembno vlogo učitelji (Čuk 2011: 22) oziroma ustrezno učno okolje, ki učence dodatno spodbuja. Ves čas vodenja in učenja novih strategij učenja potrebujejo jasna, preprosta navodila, ki jih razumejo in ponotranjijo. To mora učitelj ves čas preverjati ali dodatno razložiti.

Tak način razvoja procesa učenja je zelo upočasnjen, toda stalen in jim zagotavlja uspešno usvajanje temeljnih šolskih znanj. Uspešnejši bodo, če bo posredovana učna vsebina razdeljena na več manjših strukturno-pomenskih enot, ki prek povezovanja in nadaljevanja posameznih (preprostejših) delov ustvarjajo sklenjeno, sestavljeno celoto. Pri poučevanju specialpedagoški proces dodatno spodbujajo stalno ponavljanje, utrjevanje in postopno dodajanje novega, kompleksnejšega, bolj strukturiranega. V njihovo učenje je treba sistematično in pravočasno (z razvojnega vidika) vnesti več postopkov za razvijanje in utrjevanje neposrednega pomnjenja, saj imajo učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju manj razvite učinkovite strategije neposrednega pomnjenja. V poučevanje je treba vključevati dovolj razumljive vsebine, te pa potem obnavljajo, pripovedujejo ... Tako aktivirajo zadovoljive mehanizme sprožanja spominskih procesov in s tem večjo zapornitev.

Pojav neznanja ali nerazumevanja v procesu učenja novega (tudi učenja branja) zahteva od učitelja, da stalno, sproti preverja razumevanje, proces učenja novega prekine in se vrne korak nazaj (na nižjo stopnjo), da učencu dodatno pojasni, ustrezno predstavi problem tako, da ga učenec z lažjimi motnjami v duševnem razvoju razume. Šele tako je dosežena določena stopnja razumevanja in ponotranjenja vsebine, ki zagotavlja zapornitev in nujno spoznanje. V primeru prehitrega posredovanja učnih vsebin jih učenec ne razume, ni niti avtomatizacije niti zadovoljive ali pričakovane reprodukcije znanja. Tudi zato je za učenje treba precej več časa nameniti temeljnim vsebinam, ki jih šele po zaslugi razumevanja, sinteze in analize posplošijo v zahtevano in pričakovano znanje. Takšno poučevanje se bolj prilagaja posameznikovi hitrosti učenja kot pa zahtevam učnega kurikula, ki ga upoštevamo v šoli, to pa vpliva tudi na vlogo učitelja. Pri zagotavljanju izkušnje šolskega uspeha ima ključno vlogo učitelj; njegova naloga je zelo kompleksna (Mešl, Kodele 2011: 14).

Zaradi primanjkljajev z različnih področjih bo pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju njihova trajna zapornitev večja in kompleksnejša, če bodo vsebine posredovane in utrjene z znanimi, dovolj jasnimi in življenjskimi primeri. Pri poučevanju teh učencev je treba dovolj časa nameniti utrjevanju vsebin (Lipic Stopar, Jenko 2014). Neposredno po vsaki učni snovi naj sledi dovolj utrjevanja (po neposredno usvojeni snovi), s primernimi, nazornimi, konkretnimi didaktičnimi gradivi. Njihovo učenje je prav tako bolj podvrženo

izrazitejšemu procesu pozabljanja (Kaljača 2008: 46), zato bolj potrebujejo vodene procese pogostejšega ponavljanja, to pa lahko zagotovi le dalj časa trajajoče izobraževanje ali primerna časovna komponenta ponavljanja in utrjevanja vsebin, tega pa ni vedno lahko zagotoviti.

Kot pri nevrotični populaciji je tudi pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju opazna deterioracija (zmanjševanje vseh sposobnosti), pojavi se tudi zmanjševanje sposobnosti za učenje. Zaradi zakonitosti razvoja je vpliv deterioracije tem večji, čim manjša je količina abstrahiranega znanja (Keil *et al.* 2006). Krepi jim je treba samopodobo, in sicer tako, da prepoznamo njihova močna področja, saj njihov strah pred učenjem in druge bojzani odpravimo z uspehi tam, kjer jih dosežejo (Opara 2005). Ves čas učenja (poučevanja) jim je treba spodbujati in jih motivirajo ter se čim bolj izogibati situacijam, ki povzročajo učenčevu vse večjo pasivnost in zavračanje učenja ali celotnega šolskega dela (Žgur 2014).

V teh procesih imajo pomembno vlogo vsi strokovni delavci šole, ne samo učitelji in razrednik. Pomembno je tudi aktivno sodelovanje svetovalne službe, saj lahko zagotovi most med vsemi sodelujočimi. Pogosto bodo prav svetovalni delavci prvi spregovorili s starši, jih seznanili z vse večjimi težavami, s kompleksnostjo problema. Kakovost, obstoj in odprtost teh profesionalnih odnosov pa v marsičem definirajo delo s starši in drugimi strokovnimi sodelavci na šoli ali zunaj nje.

## Namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti razvitost bralnih sposobnosti pri učencih iz različnih vzgojno-izobraževalnih osnovnošolskih programov. V raziskavi smo oblikovali osnovno predpostavko, da se bodo pojavili temeljni elementi bralne pismenosti ter njene razvitosti po določenem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ne glede na različnost osnovne populacije in njihovih primarnih težav. Delovna predpostavka je temeljila na domnevi, da bodo starejši učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju iz prilagojenih programov z nižjim izobrazbenim standardom (po daljšem in sistematičnem specialpedagoškem poučevanju) primerljivo razvili, vzpostavili, predvsem pa avtomatizirali svoje bralne sposobnosti.

V raziskavo smo vključili mlajše učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Za to smo se odločili na podlagi razvojnih komponent procesa branja; učenci ob koncu drugega razreda že obvladajo osnove branja (večja avtomatizacija branja s primerno hitrostjo, večja fleksibilnost branja ob ustrezni zapornitvi in razumevanju prebranega) (Kropp 2000, Jenko 2016). Starejši učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju zaradi različnih primanjkljajev na kognitivnem in konativnem področju v povprečju dosegaajo primerljive cilje kot mlajši učenci brez primanjkljajev, vendar jih dosežejo občutno pozneje (normalno pričakovani rezultat dosežejo šele dve in več let pozneje). Vzgojno-izobraževalni kurikulum za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom) upošteva poznejšo razvojno vzpostavitev temeljnih procesov branja

in bralnega sporazumevanja. Tudi primerljivost obeh kurikulumov kaže, da so doseženi cilji in standardi znanja v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom nižji in ob koncu šolanja dosežajo raven sedmega razreda osnovnošolskega izobraževanja.

## Hipoteze

V raziskavi smo določili tri hipoteze:

- H1: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (čas branja) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.
- H2: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (število napak pri branju) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.
- H3: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (prebrano besedilo – skupni točkovnik) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.

## Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 62 učencev, 34 iz dveh drugih razredov osnovnošolskega programa (goriška regija), od tega je bil le en učenec s posebnimi potrebami (bil je vključen v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo). Osemindvajset učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju je prihajalo iz devetih petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom iz različnih delov Slovenije.

V raziskavi so nas zanimali podatki, ki so se nanašali na rezultate branja (čas, ritem, izraznost branja ...), in tudi drugi (anamnestični) podatki (preglednica 1), ki so nakazovali posebnosti učencev: starost učencev (v povprečju je bila starost drugošolcev med 7 do 9 let, petošolcev pa med 10 do 13 let), spol (sodelovalo je 37 deklet in 25 fantov; med drugošolci je bilo 20 deklet in 14 fantov, pri petošolcih je bilo 17 deklet in 11 fantov), diagnozo (27 učencev je imelo navedeno potrjeno lažjo motnjo v duševnem razvoju, 1 učenec primanjkljaje na posameznem področju učenja; drugi učenci so bili brez diagnoze), dopolnilni in dodatni pouk (razmerje med dopolnilnim in dodatnim poukom je bilo 31:23; od tega 24 otrok iz programa z nižjim izobrazbenim standardom za dopolnilni in 11 za dodatni pouk).

Odlog šolanja je veljal za 4 učence, od tega za 3 učence iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Enajst učencev je ponavljalo razred, vsi iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Pet učencev je imelo romsko poreklo, vsi iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Zanimali so nas podatki o času branja (rezultati časa branja so se v povprečju gibali pri dru-



gošolcih od 1,27 do 3,45 minut, pri petošolcih od 1,54 do več kot 20 minut), številu napak (število napak je bilo v povprečju pri drugošolcih od 0 do 27, pri petošolcih od 0 do 74), bralnem razumevanju, ritmu branja (enakomeren/neenakomeren), izraznosti branja (na podlagi tristopenjske lestvice), točkovniku oziroma skupnem seštevku doseženih točk (število točk je bilo pri drugošolcih od 4 do 7 od 7 možnih, pri petošolcih pa od 0 do 7).

**Preglednica 1: Opazovane spremenljivke.**

Oznake spremenljivk	Razlaga spremenljivk	Opis merjenja
<b>Starost</b>	evidentiranje starosti učencev	v letih in mesecih
<b>Spol</b>	evidentiranje spola	ženski, moški
<b>Diagnoza</b>	evidentiranje diagnoze	lažje motnje v duševnem razvoju, drugo
<b>Odlog šolanja</b>	evidentiranje odloga šolanja	da, ne
<b>Dopolnilni, dodatni pouk</b>	vklučenost učenca	da, ne
<b>Ponavljjanje razreda</b>	evidentiranje ponavljanja	da, ne
<b>Pripadnost romski skupnosti</b>	evidentiranje pripadnosti	da, ne
<b>Bralno razumevanje: čas branja</b>	čas branja enotnega teksta	v minutah
<b>Bralno razumevanje: število napak</b>	evidentiranje števila napak pri branju enotnega teksta	število napak
<b>Bralno razumevanje: ritem branja</b>	evidentiranje ritma branja	<u>neenakomerno</u> branje (zale-tavanje in zatikanje pri branju, premori), <u>enakomerno</u> (tekoče branje), (število točk)
<b>Bralno razumevanje: izraznost branja</b>	evidentiranje izraznosti branja	<u>slabša</u> (pogosto ne upošteva ločil, ne naglašuje pravilno), <u>povprečna</u> (večinoma upošte-va ločila in pravilno naglašuje), <u>dobra</u> (vedno/skoraj vedno upošteva ločila in pravilno naglašuje), (število točk)
<b>Bralno razumevanje: skupni točkovnik</b>	evidentiranje pravih odgovorov	število doseženih točk pri bralnem razumevanju

### *Uporabljeno testno gradivo*

V raziskavi smo uporabili za vse učence enoten testni (bralni) material s priložitvijo avtorice S. Pečjak. Testiranje s področja bralnega sporazumevanja drugošolcev sta izvedli učiteljici, ki sta se dodatno izobraževali na seminarju *Bralne zmožnosti učencev od 1. do 3. razreda*, ki ga je organizirala Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Testiranje petošolcev so po isti metodi in merilih izvedle razredničarke. Vsem so bila podana enotna navodila za preverjanje branja in evidentiranje podatkov.

## Rezultati

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstajajo razlike v bralnem razumevanju (čas branja) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili F-test. Ta znaša 18,35, ob stopnji prostosti  $df(24, 35)$  in verjetnosti  $p < .05$ . Za čas branja učencev drugošolcev je aritmetična sredina 2,71, standardna deviacija pa 0,87. Za čas branja učencev petošolcev iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 4,72, standardna deviacija pa 3,64. Rezultati kažejo, da obstaja pomembna strukturna razlika med obema skupinama, vendar skupini ne pripadata isti populaciji.

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstaja razlika v bralnem razumevanju (število napak pri branju) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili t-test za male vzorce. Ta znaša 0,02 ( $p > .05$ ). Za število napak pri branju za učence drugošolce je aritmetična sredina 9,94, standardna deviacija pa 5,89. Za število napak pri branju za učence petošolce iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 15,75, standardna deviacija pa 17,48. F-test znaša 8,80, ob stopnji prostosti 24,34 in verjetnosti  $p > .05$ . Dobljeni statistični rezultati kažejo, da med obema skupinama ni pomembnih razlik, t-test je neveljaven, skupini pa sta med seboj različni.

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstajajo razlike bralnega razumevanja (skupni točkovnik) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili t-test za male vzorce. Ta znaša 0,39, ob verjetnosti  $p > .05$ . Pri točkovniku za drugošolce je aritmetična sredina 6,06, standardna deviacija pa 1,46, pri točkovniku za učence petošolce iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 3,94, standardna deviacija pa 1,34. F-test znaša 1,18, ob stopnji prostosti  $df 33,24$  in verjetnosti  $p > .05$ . Ugotavljamo, da je razlika med obema skupinama nepomembna. Nepomembna je tudi strukturna razlika. S tem potrjujemo, da se ti skupini medsebojno ne razlikujeta v skupnem točkovniku (število pravih odgovorov bralnega razumevanja). Rezultat kaže, da je količina usvojenega znanja drugošolcev in petošolcev iz programa z nižjim izobrazbenim standardom medsebojno primerljiva oz. enaka. Ugotovimo lahko, da se med obema skupinama pojavljajo medsebojne strukturne razlike, razen pri skupnem točkovniku bralnega razumevanja, kjer sta skupini medsebojno primerljivi.

## Sklep

Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike v razvitostih bralnih sposobnosti (času branja, številu napak pri branju, ritmu branja in izraznosti branja) med drugošolci iz osnovnošolskega programa in petošolci iz prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotovljeno je, da obe skupini učencev ne pripadata osnovni populaciji, saj

so med njima velike strukturne razlike. Statistično nepomembna razlika med obema skupina je le pri zadnji hipotezi (bralno razumevanje – skupni točkovnik odgovorov bralnega razumevanja). To dokazuje, da je med njima nepomembna tudi strukturna razlika. Skupini učencev se medsebojno ne razlikujeta v skupnem točkovniku bralnega razumevanja, zato dosejata primerljivo količino usvojenega znanja s področja bralnega razumevanja. Učenci drugih razredov osnovnošolskega programa in učenci petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom so dosegli v bralnem razumevanju primerljiv rezultat. Iz tega lahko sklepamo, da je način izobraževanja učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju primeren in učinkovit (omogoča jim primerljiv rezultat).

Raziskava je potrdila, da se pri učencih (ki so brez posebnih potreb) prej vzpostavijo mehanizmi zadovoljivega bralnega razumevanja, prej razumejo branje in samo avtomatizacijo branja. Pri njih se pojavijo drugačne zakonitosti funkcioniranja bralnih sposobnosti, kot se je pokazalo pri njihovih dobrih rezultatih bralnih sposobnostih (hitrost branja, izraznost branja, število napak pri branju).

Pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se mehanizmi bralnega razumevanja vzpostavijo precej pozneje, z manj zreli in dovršenimi oblikami branja in razumevanja, kot so pokazali dobljeni rezultati. Njihove strategije branja so počasnejše, z manj povezovanja in nižjo stopnjo avtomatizacije. Ob ustreznem in strukturiranem specialpedagoškem poučevanju pa tudi učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju lahko dosegajo primerljivo znanje bralnega razumevanja. Tako je delno potrjena predpostavka raziskave, da bodo starejši učenci iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom dosegli primerljive rezultate z mlajšimi učenci (drugošolci). To kaže, da učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pozneje, po več letih prilagojenega vzgojno-izobraževalnega dela, dosegajo primerljive rezultate na področju bralnega razumevanja, kot jih dosega mlajša populacija učencev, ki nimajo posebnih potreb.

Med obema populacijama obstajajo sicer velike razlike (zmanjšane intelektualne sposobnosti, slaba razvitost centralnega živčnega sistema, senzorični primanjkljaji), a sta populaciji primerljivi pri rezultatih skupnega točkovnika bralnega razumevanja. V raziskavi smo uporabili enotno bralno gradivo, ki je bilo za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju kompleksnejše in zahtevnejše. Za objektivnejše nadaljnje raziskovanje razlik bralnih sposobnosti med učenci različnih osnovnošolskih programov bi bilo treba občutno povečati oba vzorca.

Ugotavljamo, da učenci z intelektualnimi primanjkljaji svoje učne in tudi bralne sposobnosti le težko samostojno aktivirajo. Poučevanje takšnih otrok na področju bralnega razumevanja mora biti sistematično vodeno in usmerjeno v ustrezne, njihovim razvojnim zmožnostim primerno strukturirane postopke, da razumejo prebrano. Zato je treba učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju sistematično, v skladu z razvojnimi koraki pridobivanja bralnih zmožnosti »naučiti«, kako pridobiti zadovoljivo znanje branja. Če se to ne vzpostavi v zadostni meri, z zreli oblikami, ob ustrezni avtomatizaciji,

imajo ti učenci v celotnem obdobju šolanja veliko težav, te pa jih spremljajo še pozneje v življenje in v marsičem določajo tudi socialno vključevanje.

## Viri

- Bečaj, J. (2012), Izboljšave ali preobrazba? *Vzgoja in izobraževanje*, 43, 2: 5–11.
- Čuk, M. (2011), Psihološke lastnosti oseb s posebnimi potrebami. V: Žgur, E. (ur.), *Kako lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s PP v VIZ v letih 2008–2011*. Vipava: Cirius (18–26).
- Huremović, A., Fazlović, S., Iličković, M., Kukuruzović, N. (2010), Razumevanje pročitane osebe oštećena sluha. V: Sarajlić, D. (ur), *Defektologija*, 16, 1: 21–27.
- Jenko, N. (2016), *Struktura in razvoj bralne pismenosti učencev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: N. Jenko (doktorska disertacija).
- Kaljača, S. (2008), *Umerena intelektualna ometenost*. Beograd: Planeta print.
- Keil, S., Miller, O., Cobb, R. (2006), Special educational needs and disability. V: Byers, R. (ur): *British Journal of special Education*, 33, 4: 168.
- Kropp, P. (2000), *Vzgajanje bralca: naj otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Lesničar, B. (2013), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lipec Stopar, M., Jenko, N. (2014), Bralna pismenost učencev z intelektualnimi primanjkljaji/Literacy of students with an intellectual disability. V: Devjak, T. (ur.). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (187–202).
- Mešl, N., Kodele, T. (2011), Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči. *Socialno delo*, 50, 1: 13–25.
- Miller, F., Bachard S. (2006), *Cerebral palsy: a complete guide for caregiving*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Nolimal, F. (2013), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Opara, B. (2005), *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Ornik-Vovk, N., Murn, T., Werdoing, A. (2011), *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*. Maribor: Forum Media.
- Pečjak, S. (1993), *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- (2007), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vse ravneh šolanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2015), *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šugman Bohinc, L. (2011), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Vovk-Ornik, N. (2009), (Aktivna) vloga učitelja v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. V: Rutar Ilc, Z. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (13).

- Vovk-Ornik, N. (2015), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (elektronski vir). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (12. 6. 2016).
- Webster, R., Blatchford, P. (2013), The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. V: Hegarty, S. (ur.), *European Journal of Special Needs Education*, 28, 4: 460–462.
- Wilson Lodato, G., Kim, A. S., Craig, A. M. (2013), Factors associated with where secondary students with disabilities are educated and how they are doing. V: Algozzine, R., Spooner, F. (ur.), *The Journal of Special Education*, 47, 3: 139–141.
- Zakon o osnovni šoli (2007), *Ur. l. RS*, št. 102/2007.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), *Ur. l. RS*, št. 79/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), *Ur. l. RS*, št. 58/2011.
- Zupančič Danko, A. (2013), *Tudi mi beremo: različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žagar, D. (2012), *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žgur, E. (2014), Zgodnja obravnava otrok z več primanjkljaji = Early childhood intervention for children with multiple deficits. V: Devjak, T. (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (467–478).