UNIVERZA V LJUBLJANI

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami

Angelca Žerovnik

Doktorska disertacija

Mentor prof. dr. Anton Kotar

Ljubljana, 1994

Univerza v Ljubljani

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami

Angelca Žerovnik

Doktorska disertacija

Mentor prof. dr. Anton Kotar

Ljubljana, 1994

II 448215

II 448215

27 FEB 1995

199502148

Celotno raziskovalno delo je nastajalo nekaj let. V njem sem upoštevala izkušnje in ugotovitve več empiričnih raziskav, in so predhodnica in sopotnica te doktorske disertacije.

Pri nastajanju tega dela so mi s kritičnimi mislimi in nasveti pomagali: izredni profesor dr. Anton Kotar, redni profesor dr. Miran Čuk, in izredna profesorica dr. Egidija Novljan, s Pedagoške fakultete v Ljubljani ter redni profesor dr. Miroslav Prstančič, z Defektološke fakultete v Zagrebu.
Za spodbude in pomoč se vsem iskreno zahvaljujem.

S hvaležnostjo se spominjam tudi učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev osnovnih šol, sodelavcev Pedagoškega inštituta v Ljubljani, sodelavcev Psihiatričnega dispanzerja univerzitetnega kliničnega centra v Ljubljani ter staršev in otrok, ki so s svojo udeležbo in sodelovanjem prispevali pomemben delež k tej disertaciji.

V S E B I N A

I. UVOD 6

II. TEORETIČNE IN DRUŽBENE OSNOVE 9

1.0. Vzgojno-izobraževalni proces in družbene osnove 9

1.1. Cilji, vrednote kot temelj vzgojno-izobraževalnega procesa 13

1.1.1. Kaj so vrednote, kje se povezujejo osebne vrednote in družbeni cilji 15

1.1.2. Relativnost vrednot v moderni družbi 20

1.1.3. Vrednote in (zrela) osebnost 21

1.1.4. Med osebnim in družbenim zorenjem 22

1.1.5. Skupno načrtovanje vzgoje 23

2.0. Storilnostna naravnanost šole 25

2.1. Pojmovanje enotne osnovne šole 27

2.2. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja 29

2.3. Oblike organizirane učne pomoči v Sloveniji 32

2.4. Osnovno izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami v nekaterih drugih državah 36

3.0. Vzgojno-izobraževalni proces in intelektualni razvoj učencev 48

3.1. Količnik inteligentnosti kot razločevalni vidik 55

3.2. Multiaksialni (večosni) klasifikacijski vzorec 58

3.3. Šolska učna zmogljivost.....58

3.4. Otroci s specifičnimi učnimi težavami 60

3.4.0. Primarna vedenjska in šolska simptomatika pri učencih s specifičnimi učnimi težavami 62

3.5. Učna motivacija 66

III. EMPIRIČNI DEL 72

4.0. Izhodišča raziskave 72

4.1. Izrazoslovni in problemski okvir 73

4.1.1. Opredelitev specifičnih učnih težav in družbena utemeljenost raziskovanja 77

4.2. Cilji in naloge raziskave 78

5.0. Spremenljivke in hipoteze 79

6.0. Metode dela 80

6.1. Vzorec 81

6.2. Inštrumenti in tehnike 84

6.3. Izbirni korektivni programi 89

7.0. Rezultati in diskusija 92

7.1. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih pogovorov in interpretacija 92

7.2. Ugotovitve o otrocih s specifičnimi učnimi težavami v svojem razrednem kolektivu 110

7.3. Interpretacija rezultatov preizkusa z Wisc-om in likovnim preizkusom L. Benderjeve 111

7.4. Rezultati ocenjevalne lestvice osebnostnih lastnosti 125

7.5. Interpretacija popisnice 137

7.5.1. Razlaga kulturno-vzgojnih in socio-ekonomskih razmer 171

7.6. Pogovor o učinkovitosti izbirnega korektivnega programa 175

8. Sklepne misli 177

9. Povzetek 184

10. Abstract 185

11. Literatura 186

11.0. Citirani viri 186

11.2. Širša literatura 194

I. UVOD

Raziskovalno delo odkriva težave vzgoje in izobraževanja otrok s specifičnimi učnimi težavarni. Ti otroci obiskujejo osnovno šolo, njihova vzgoja in izobraževanje pa nista ločena od vrstnikov, temveč potekata z ostalimi osnovnošolskimi otroki. Njihova uspešnost v šoli je majhna, mnogi med njimi so neuspešni že v prvih letih šolanja. Vzroki težav in neuspehov niso le v vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč nekateri koreninijo že nekje v otrokovi preteklosti, zato je bilo potrebno spremljati otrokov razvoj in okoliščine le-tega. Raziskava osvetljuje doslej malo obravnavane segmente osnovne šole, ki z usmerjenostjo v poprečnega učenca ne zagotavlja otrokom s specifičnimi učnimi težavami razvoju ustreznih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. S pomočjo primerjave eksperimentalne in kontrolne skupine 240 otrok, delo razgrinja njihov učni uspeh oziroma neuspeh, njihove motnje in učne težave, njihovo zgodovino otroštva kot tudi razvoj in razmere v družini in šoli.
V eksperimentalno skupino so vključeni učenci 2. razreda osnovne šole, ki kažejo znake specifičnih učnih težav, v kontrolni skupini pa so učenci 2. razreda osnovne šole, ki teh znakov ne kažejo.
Vzročno posledično smo razčlenili - tu imamo že znane posledice v neuspehu in težavah v šoli - številne dejavnike, ki izvirajo iz preteklosti in sedanjega trenutka. Ti dejavniki so manj opazni, neoprijemljivi, če gledamo posameznega otroka, dobivajo pa na svoji pomembnosti, ko jih gledamo v dveh različnih skupinah.
Težave otrok s specifičnimi učnimi težavami začenjamo obravnavati šele v šolskem obdobju, ko se ti otroci pokažejo kot problem osnovne šole. Tudi različni posebni, dopolnilni programi sodijo v to dobo, čeprav bi bilo že mnogo prej potrebno sistematično ukvarjanje z nimi, preprečevanje le-teh (preventivno delo), potrebni pa bi bili tudi socialni in drugi posegi. Šola sama teh vprašanj (problemov) ne more reševati, saj kumulirani neugodni etiološki in drugi dejavniki sodijo tudi na področje zdravstva in sociale, tudi v družinsko življenje; torej gre za interdisiplinarna in medinstitucionalna vprašanja in probleme.
Iz okolja moramo zlasti izvzeti družino in šolo. Družina je v odnosu do šolskih programov in zlasti storilnostno in selektivno naravnane šole brez moči. Osnovna šola v svojih programih želi ustvariti za vse otroke enake možnosti za vzgojo in izobraževanje kot pogoj za kasnejše poklicno usposabljanje in družbeno uveljavljanje. Organizacijsko didaktične možnosti šole pa so

preskromne za vsestransko obravnavo vseh učencev. Naša osnovna šola, ki je usmerjena pretežno racionalistično-intelektualistično in prilagojena zmogljivostim poprečno nadarjenih otrok, predstavlja resno oviro mnogim učencem, ki so v osnovni šoli neuspešni in predstavljajo prikrit osip.

Da to ni le naša težava nas prepričujejo podatki Washington Adolescent Clinik, ki pravi, da so vzroki neuspešnosti otrok v šoli v 27% psihogeni (1). Tudi druge ameriške ustanove v raziskovalnih rezultatih opozarjajo na podobno razsežnost in vzročnost neuspešnosti otrok v šoli (2).

V naših osnovnih šolah približno 27% osnovnošolskih otrok obiskuje dopolnilni pouk zaradi učne neuspešnosti, s čimer smo v osnovni šoli skrili osip (3). Šola naj bi organizirala svoje vzgojno-izobraževalno delo tako, da ne bi ovirala razvoja posameznika, da bi spodbujala razvoj sposobnosti in v ta namen prilagajala pouk ter organizirala diferencirano kompenzacjsko (nadomestno) in korektivno (izboljševalno) vzgojno delo, vendar ostaja tako diferenciacija kot individualizacija nerealizirana.

Celoten raziskovalni pristop v nalogi vključuje tri razsežnosti: Prva je sledenje otroka od predrojstvenega obdobja do drugega razreda osnovne šole in v tem obdobju odkrivanje relevantnih faktorjev, ki so vzročno-posledično povezani s specifičnimi učnimi težavami. S primerjavo dveh skupin (prirodni eksperiment), ki se ločita po uspešnosti učenja, skušamo po vnaprej določenem postopku, odkriti homogenost, ali heterogenost dveh skupin.

Druga je problematika današnje šole, ki s svojimi metodami dela in konceptualno zasnovanostjo problematiko teh otrok ne rešuje. Iz kritičnega opazovanja šolskega miljeja smo skušali opozoriti na možnosti skrbnejšega in bolj prilagojenega dela v šoli.

Tretja je intenzifikacija ukvarjanja z otroki s tako imenovanimi korektivnimi in kompenzacijskimi programi, ki niso obvezni, temveč izbirni, bodisi v majhnih skupinah v šoli, bodisi v družini ali v specializiranih ustanovah. Program za učitelje smo razdelili v štirinajst seminarjev, na katerih so spoznavali teoretične osnove in praktična navodila ter cilje programa. V ta namen je bil oblikovan priročnik za učitelje in delovni zvezek za otroke. Priročnik predstavlja program, ki učitelja usmerja v opazovanje vsestranskega razvoja otroka in ne le v opazovanje njegove specifične motenosti. Vsebuje obširna navodila k vajam in je dopolnitev zvezka ilustriranih vaj, namenjenih otrokom s specifičnimi učnimi težavami v prvem in drugem razredu osnovne šole. V program smo poskušali

aktivno vključevati tudi starše.

Ko sprašujejo starši o vzgoji otroka, sprašujejo predvsem o tistih področjih otrokovega odzivanja in vedenja, ki jih moti in kjer ne poznajo interakcijskega delovanja (medsebojnega vplivanja). Prosijo za nasvet glede korekcije (poprave, izboljšanja) otrokovega ravnanja in nasvet v zvezi s korekcijo njihovega vzgojnega ravnanja. Ta del je bil usmerjen v svetovanje in akcisko raziskovalno delovanje, saj je bilo potrebno intenzivno sodelovanje številnih učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in staršev, in stalno prilagajanje specifičnim razmeram šole in problemom posameznih otrok in staršev. Potrebno pa je bilo tudi sodelovanje z zdravstvom. Za razmišljanje o vzgoji (svetovalni del) sta pripravljena dva priročnika, Pogovor o vzgoji I in II.

"Vedno poudarjamo, koliko naredimo, ne poudarjamo in ne merimo pa, s kakšno ljubeznijo in zavzetostjo to naredimo." Komunikacija med sodelavci raziskovalnega dela in ukvarjanje z otroki pa je vsebovalo tudi razsežnost zavzetosti, ki je bila, a je ni moč povsem predstaviti.

II. TEORETIČNE IN DRUŽBENE OSNOVE

1. 0. Vzgojno-izobraževalni proces in družbene osnove

Vzgojno-izobraževalno poslanstvo šole zajema predvsem štiri temeljna področja: učno-predmetno, kulturno, osebnostno oblikovalsko in svetovnonazorsko.

Pridobivanje znanja in usposabljanje za poznejše poklicno življenje in širše družbeno udejstvovanje je prva naloga šole. Koliko znanja za naslednji rod, za poklicno življenje in širše družbeno udejstvovanje naj da šola, je težko odgovoriti; tu sta vidni dve usmeritvi. Ena k čim širši splošni izobrazbi in druga, ki želi, da bi šola že poklicno oblikovala človeka. Ta dualizem je čutiti tudi pri starših. Ta dualizem skušajo obiti integralni antropologi (Beart, Tabo, Kujundžič, Bjondič) s celostno vzgojno-izobraževalno ponudbo, kjer pravijo, "da bi moral sodobni kurikulum vsebovati devet važnih področij (splet variabl, ki odrejajo učnovzgojni proces):

1. komunikacijsko področje,
2. osnove pismenosti za sporazumevanje s svetom,
3. interkulturno in multikulturno izobraževanje,
4. humanistično izobraževanje,
5. zdravstveno kulturo,
6. ljudsko pravo in človekove pravice,
7. umetniško kulturo,
8. versko vzgojo in
9. osnove delovne kulture z izobraževanjem za poklic" (4).

Postopnost v učnih predmetih pa bi morala potekati od orientacijskega znanja (ki motivira človeka, mu daje možnost pravilnega presojanja in usmerjanja), k strukturnemu znanju (ki izhaja iz graditve, ustroja, organizacije učnega predmeta), k operativnemu znanju (kjer so že izkustva in praktično izvajanje) in do kompleksnega znanja (ki pomeni sintezo vsega).

Vemo, da šola mora posredovati otrokom orientacijsko znanje, strukturno znanje, operativno znanje in kompleksno znanje. Vendar naša šola prične pri nekaterih temeljnih učnih predmetih s posredovanjem strukturnega, namesto orientacijskega znanja. V tem nastajajo tudi številne ovire za otroke s

specifičnimi učnimi težavami. Orientacijska znanja, ki so temeljna za pridobivanje vsega ostalega znanja, so osnovna orientacija in smer za prizadevanje, za notranjo motivacijo. Poglejmo si to na učenju branja. Otroku bi morali najprej predstaviti knjigo (branje) z vsem njenim bogastvom in lepoto. V ta namen bi mu morali veliko brati, da bi dojel smisel in lepoto pisane besede. Po učnem programu pa v šoli hitijo z učenjem črk in tehnike branja ter pisanja, lepota pisane besede pa izgubi pomen in knjiga se mnogim otrokom priskuti. (Strukturna znanja so tudi na primer dekadni sistem v matematiki, vertikalna večjezičnost, ki omogoča vstop v komunikacijski svet...in od tu vodijo ta znanja človeka v racionalni svet.)

Prehiter vstop v racionalni svet otroka prikrajša za sporočila, tudi za temeljno smiselno orientacijo, da ima tudi učni napor svoj smisel. Zato otroci, zlasti pa kasneje mladostniki težko vzpostavljajo ravnotežje med naporom in lagodnostjo, med lepim in grdim, med dobrim in zlem, med smislom in nesmislom, med praznino in polnostjo življenja.

Ko šola določa svoj kurikulum, bi morala imeti v glavnem pred očmi potrebo otrok, ki hočejo znati in lahko znajo, če so ustrezno usmerjani, zato ni v ospredju le reproduktivno znanje (kar je v naših šolah pogosto), temveč tudi pripravljenost, da iščejo sami ali s pomočjo učitelja.

Šola pomaga **kulturnemu oblikovanju** otroka. Resnična težava modernega šolstva je v tem, da izjemno težko vztraja pri konzervativni, ohranjevalni drži. Zlasti v kulturi se v imenu sodobnosti zametuje tradicija, pa tudi v umetnosti so pogoste zožitve. Zato govorimo o krizi tradicije, o krizi našega odnosa do preteklosti in s tem tudi o krizi kulturne identitete. Ta kriza je zlasti težka za učitelje, ki morajo povezovati staro in novo.
Ideologijo in kulturo mnogi vržejo v en koš in takega ideološkega mešanja je v vzgojno-izobraževalnem procesu šole veliko. Na srečo vrhunskih kulturnih in umetniških dosežkov ne poruši nobena zgodovina, nobena človeška usmeritev. Tako šola po svoji naravi ne more brez avtoritete kulture in kulturne tradicije, na drugi strani pa jo presega in se oblikuje vzgojno-izobraževalni proces na temeljih, ki jih ne oblikuje avtoriteta in ne določa tradicija.
Za otroke s specifičnimi učnimi težavami je spoznavanje sveta preko tradicionalnih kulturnih in umetniških dosežkov zelo pomembno.

S šolskimi programi in svojim delom učitelji vplivajo na **oblikovanje svetovnega nazora.** Z učno-vzgojno usmerjenostjo šole v znanost se pogosto prepletajo tako imenovani "znanstveni dosežki z znanstvenim svetovnim nazorom". Naša šola deklarira znanstveni svetovni nazor, mnoge družine pa vzgajajo otroke drugače in tako prihaja do dvojnosti. Težava pa je tudi v tem, da znanost ne pokriva vseh področij človekovega življenja. Za vzgojno-izobraževalni proces je najpomembnejša odnosna razsežnost življenja. Pri vidikih človekove medčloveške povezanosti (bitje razmerij) je šola zelo šibka. Saj še intencionalno vzgojo (k smotru usmerjeno) pogosto prezre.

Znanost je racionalna in preverljiva, nič imanentnega ne sme vsebovati (kajti vseobsegajočega ni mogoče meriti), pri oblikovanju svetovnega nazora pa so tudi te razsežnosti. To šibkost sedaj skuša reševati tako imenovano holistično, to je celostno gledanje na človeka, takega pristopa pa v šolah še ni.

Tudi sklicevanje na znanost ima svoje ožine. Zaradi parcialnih znanstvenih spoznanj lahko človek vsili kak način življenja in mišljenja širši družbeni skupnosti. Enakost v pogledu na svet naj bi bila v preteklosti ena izmed prvin in odlik naše šole. Seveda pa to ni bila enakost v možnostih za dejansko zelo različne in neenake ljudi. Zato danes tako izrazito prihajajo na dan zahteve po pluralni šoli, ki bi omogočala oblikovanje različnega svetovnega nazora.

Osebnostni razvoj in priprava otroka za osebno življenje je težka naloga šole in doma. Kako šola pomaga posamezniku v osebnostnem razvoju in ga pripravlja za zdravo in skladno osebno življenje? Tu moramo razmišljati o primarnosti (izhodiščnosti) družine in sekundarnosti (drugotnosti) šole. V primarni temeljni skupini, in to družina je, daje odrasel otroku vse, kar ima, v njej je otrok duševno in duhovno doma. V sekundarni skupini (šoli) se otrok uči življenja po načelu daj-dam, v boju za svoj socialni, emocionalni, intelektualni...položaj. Ko razmišljamo o osebnostno-oblikovalnem vplivu šole, moramo upoštevati ti dve razsežnosti (primarno in sekundarno vlogo). Družina in šola v teh prizadevanjih nista usklajeni. To opažamo zlasti pri otrocih, ki so v nekem smislu drugačni in zahtevnejši, ko jih hočemo spoznavati in izobraževati.

Poleg družinske vzgoje je šolski vzgojno-izobraževalni proces, eden od najpomembnejših dejavnikov pri oblikovanju osebnosti. Pomemben vzgojni vpliv pa imajo danes tudi mediji.

Brez družinskega in šolskega socialnega okolja se otrok ne more ustrezno

pripraviti za življenjske naloge današnjega časa. Vendar ni vse odvisno od šolskega in družinskega okolja, pomembne so tudi biološke danosti. Psiholog Janek Musek pravi:"...človek ni surov material, ampak je takšen, kakršen se rodi, že naprej odlično prilagojen na družbeno življenje", pripravljen na družbeno vplivanje, na vzgojo. "Kdor ne verjame, naj na primer poskusi vzgajati krokodila ali pa opico v odgovorno družbeno bitje"(5).

Tudi samodejavnosti in avtonomnosti (samostojnost, samosvojost, neodvisnost) otrok ne smemo prezreti, kajti vsi ti dejavniki skupaj določajo človeka.

Človek doživlja samega sebe kot izbor svobodne avtonomne aktivnosti. Tudi v medsebojnih odnosih nikdar drug drugemu ne odrekamo vsaj minimalne avtonomije, minimalne možnosti za svobodno odločanje in ravnanje, če ne drugače, vsaj v smislu odgovornosti za ravnanje. Avtonomnost in iz nje izhajajoča odgovornost sta vtkani v načela družbenega življenja, sta zakonik družbe in obveza posameznika.

Kadar so starši nezadovoljni z rezultati vzgoje in izobraževanja, iščejo nekoga, ki je sooblikovalec tistega otrokovega ravnanja, s katerim niso zadovoljni. To je povsem naraven obrambni mehanizem. Podobne obrambne mehanizme lahko vidimo tudi pri učiteljih, ki se zazirajo v družine in njihove napake. Tudi generacijski mehanizmi so podobni; čeprav je starejša generacija vzgajala mlajšo, se običajno pritožuje nad njo (kako vse drugačna in slabša je, kot je bila prejšnja). Nezadovoljstvo pa se vedno obrne tudi k družbenim osnovam, zlasti k usmeritvi šole.

Potrebe po spoznavanju otrok v učno-vzgojnem procesu

Otroci v osnovni šoli se med seboj zelo razlikujejo, so pa pod stalnim pritiskom, da enako oziroma podobno funkcionirajo glede na zahteve učnega programa.

Spoznavanje otrok za ustrezno organiziranje vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli je zahtevna in odgovorna dejavnost, saj ni dovolj, da ugotovimo le zunanje pojavnosti razlik, pomembni so predvsem vzroki zanje. Šele ko razčlenimo notranje in zunanje razvojne silnice in najdemo pri vsakem posamezniku razvojne možnosti, so možni difrencirani in individualizirani programi zanje.

Kot v programih so razlike tudi med učenci in v učencih samih. Razlike med učenci imenujemo interindividualne (medsebojne), razlike v učencih pa intraindividualne (notranje). Za uspešno delo z učenci v šoli je potrebno dobro poznati duševni razvoj otrok, saj so razlike v duševnih zmožnostih lahko zelo velike. Za skladen razvoj posameznika je pomembno dobro poznavanje intraindividualnih razlik. Te so lahko kakovostne in količinske in je pomembno, da jih upoštevamo pri celotnem šolskem delu.

1.1. Cilji, vrednote, kot temelj vzgojno-izobraževalnega procesa

V vzgoji in izobraževanju je cilj tista naravnanost, ki se pritrdilno obnaša do družbenega okolja in družbenega sistema. Cilji so usmerjenost k vsebini, je vzgojno-izobraževalno delovanje, s pomočjo katerega starejši rod vzgaja in izobražuje mlade ljudi, seveda povezano z učno vzgojno snovjo, metodami. Cilji torej niso nič drugega kot načrtovani pogoji in orodje za dosego tega ali onega v družbi.

Težko bi našli koga, ki se ne bi strinjal s trditvijo, da so vzgojno-izobraževalni cilji naše šole (izhajajoči iz družbeno-gospodarskih potreb in razvojnih teženj ob upoštevanju pedagoško-psihološke zakonitosti, posebnosti in potreb učencev na posameznih razvojnih stopnjah in strukture posameznih področij znanj in znanosti) izhodišče in temeljni kamen celotnega učnega dela (6).

Cilj vzgoje kot najbolj splošna postavitev željenega v vzgojnem delovanju je bila vsestransko razvita osebnost, njena posebnost v smislu otrokovih zmožnosti. Pojem vsestransko razvita osebnost je precej vprašljiv. V. Schmidt pravi, "da ga je sprejemala tudi etatistična pedagogika in izražala v njem težnjo vse čim bolj razviti po predpisanih pravilih politične, moralne, umske, politehnične...vzgoje, ker pač sodi, da je vsak za vse, kar približuje vzgojni dosežek neživljenjskemu vzoru; čimbolj so vsi razviti, tembolj so si podobni. Razvijanje osebnosti je tu dopustno kvečjemu kot sredstvo za uspešnejše uresničevanje splošno obveznih lastnosti, ne pa kot dosežek"(7).

Če pedagoški optimizem v ciljih in namenih načrtujemo do nesmisla, kakor da je v ustanovi vzgoja vsemogočna, pridemo do naslednjih (vse povojno obdobje

veljavnih) smotrov šole: "Mi pa vzgajamo mladino zmagovitega ljudstva, mladino, ki jo bogati resnično, perspektivno, teoretično poglobljeno in družbeno aktualno znanje, ljubezen do domovine, do ljudske oblasti, do bratstva in enotnosti naših narodov, do jugoslovanske armade, predanost ljudstvu, budnost in sovraštvo do njegovih izkoriščevalcev, povezanost z ljudstvom in vera v moč ljudskih množic, vera v upravičenost borbe za svobodo in neodvisnost, ponos in samozavest, vera v lastne moči, v uspeh svojega dela, vera v zmago in v napredek, vztrajnost, odločnost, požrtvovalnost, čut odgovornosti pri borbenem delu za ljudske koristi, pripravljenost sprejeti in izpolnjevati vsako družbeno koristno nalogo in premagovati težave, delovni, ustvarjalni in svobodni duh, junaštvo, borbenost in heroizem borcev osvobodilne vojne, železna volja, zavestna discipliniranost in tovarištvo, dojemljivost za duha novega časa in pogled, usmerjen naprej, težnja po popolnosti in po lepem, mladostni zanos, optimizem, veselje in ljubezen do življenja ter vera vanj in neprestana težnja za boljšo bodočnost" (8).

V nasprotju s tem je dvorazsežno razumevanje pojma vsestranosti, ki nima le površinske dimenzije, temveč tudi globinsko, to se pravi, ne vsakomur vsega, pač pa vsakomur tisto, kar mu je glede na razvojne možnosti nujno za uresničitev tega, kar je v njem.

Udejanjanje ciljev bi uspelo le, če bi načrtovanje le-teh postalo vrednota tistega, ki so mu bili namenjeni in tistih, ki so bili posredniki med njimi ter otroki in mladino. Državnostna značilnost v predelovanju našega povojnega vzgojno-izobraževalnega smotra je bila zavračanje in izničevanje vrednot, ki so bile med ljudmi še usmerjevalne.

Udejanjanje ciljev in vrednot za vse otroke preprečujejo tudi usmeritve, kot je enotna osnovna šola, storilnostno naravnana šola, sistem ocenjevanja. Zato so tako poudarjeni cilji z nadrejenim ciljem "vsestransko razvita osebnost", ki so jih načrtovali za vse šolske otroke, utopija. Onemogoča ga že sama selektivna šola, pa tudi razhajanje v izbiri vrednot družine in šole.

B.Marentič-Požarnik pravi: "Izkušnje kažejo, da so učni cilji, ki jih učitelj napiše v svojo učno pripravo, največkrat samo neorganski privesek učne ure, ki potekajo prav tako brez teh ciljev, saj usmerjajo učiteljevo delo predvsem učne vsebine, delno tudi metode in pripomočki, ki jih uporabljajo, ne pa cilji"(9).

Sestavljalci taksonomije kot tudi sestavljalci načrtov so razdelili cilje na tri skupine: pretežno kognitivno ali spoznavno izobraževalno področje, pretežno

psihomotorično in pretežno afektivno (čustveno, motivacijsko) področje. Kljub tem razdelitvam se srečujemo v šoli z nekaterimi kognitivnimi cilji, predvsem na stopnji znanja, da nekatera spoznanja - dejstva, podatke, pravila, pa tudi pojme, teorije, metode - spominsko osvojijo, da si jih zapomnijo in nato obnovijo v približno taki obliki, kot so jih dojeli. Manj se pojavlja razumevanje, kjer gre za to, da učenci razumejo smisel in bistvo sporočila, ki jim ga posredujemo bodisi v besedi bodisi v kakšni drugi obliki.

Vplivi vrednot in ciljev se odražajo predvsem v mladem rodu, ki ima v vsaki družbi vlogo nekakšnega seizmografa. Pri mladini se namreč najprej pokažejo posledice (dobre ali slabe) družbenih usmeritev.

Sedanja teoretična izhodišča za preoblikovanje šolstva v Republiki Sloveniji so grajena na načelih in na človekovih pravicah. Vendar menimo, da je šolski sistem brez načrtovanih in osmišljenih ciljev in vrednot (lestvice vrednot in strukture vrednot) vedno problematičen, zato vrednote predstavljamo iz več vidikov.

1.1.1. Kaj so vrednote, kje se povezujejo osebne vrednote in družbeni cilji

Kaj so vrednote in kje se povezujejo osebne vrednote in družbeni cilji, je vprašanje, ki je že od antike zaposlovalo vrsto filozofov in različnih družboslovnih raziskovalcev, a ustreznega odgovora za vse čase ni.
"Spet se moramo spomniti, da od starih časov dalje traja živahen spor o tem, kaj so glavna gibala človekovega doživljanja in obnašanja. So to nagoni in potrebe, ki nas tako rekoč potiskajo, kot potiska vzmet ali pa kot potiska vodni tok predmete navzdol, ali pa imajo še pomembnejšo vlogo cilji, ideali in vrednote, ki nas privlačijo kot nekakšni notranji magneti in h katerim se usmerjamo - često aktivno in povsem zavestno, drugič morda intuitivno in nezavedno"(10).

Vsak človek ima naravno željo po vrednotah, po zaokroženem sestavu vrednot, kar naj bi bilo vsestranski povzetek življenjskih vprašanj in odgovorov ter njegovih odnosov do pojavov v svetu. Vendar do take sestave vrednot ne pride

neposredno sam, brez kakršnega koli posredovanja drugih ljudi. Zato so vrednote tesno povezane z vzgojno-izobraževalnim procesom in življenjem v okolju.

Da bomo lahko v šoli prav načrtovali cilje in vrednote, moramo razčleniti njih pojem in pogledati, kako ga opredeljujejo različne družbene vede. Pri opredelitvah se bomo srečevali z različnostjo, s pravo zmedo in neusmerjenostjo, s praznino pred seboj in v sebi, pa tudi s premišljenim in natančnim določanjem. V vrednotah se zrcali vse, kar človeku nekaj pomeni, kar mu je najvrednejše, dragoceno, sveto.

Seveda pa mnoge stvari, ki nam zbujajo zadovoljstvo, ki se nam zde vredne in dragocene, še ne zagotavljajo, da je to prav in da mora biti tako. Vrednote nam pomagajo, da uravnavamo in usmerjamo svoje življenje.

človekovo ravnanje pogosto ni idealno, se ne ujema z vrednotami. To neskladje pesti človeštvo, odkar mu gre za vrednote in moralo. Prepad, ki včasih zazija med obnašanjem, ravnanjem na eni strani in vrednotami na drugi, nas upravičeno vznemirja. Ta neskladnost v vrednotah se zrcali tudi v današnji družbi in v strokovni usmerjenosti družbenih ved.

Za vrednote pravijo, da je to "zelo zapleten, zelo širok pojem, da je celosten, na različne načine zasnovan in utemeljen"; kot znanstveni, filozofski, praktični...(11). Lotevajo se ga številna strokovna področja in ga pojmovno opredeljujejo.

Pedagog F. Pediček pravi, "da so vrednote motivacijske podstave človekovih stališč, odločitev in dejanj. Določilo vrednot kot motivacijskih podstav človekovih stališč, odločitev in dejanj je vse, kar je dobro - bonum, nevrednote pa vse, kar je slabo, torej - malum" (12).

V družboslovju določajo filozofski pomen izraza vrednot: to je tista kategorija znotraj etike, estetike in spoznavne teorije, ki ima posebno vrednost, kar deluje na človekov razvoj in njegovo vedenje. Sociološko-psihološki pomen izraza "vrednota" določa kot "pomembno vrsto prepričanj članov skupine o tem, kaj je dobro in zaželeno in kaj je slabo in nezaželeno. Vrednote so torej pozitivne (želene) in negativne (nezaželene)" (13).

Vrednote so lahko različni cilji - izpeljani iz idealov, stvari in kategorij, ki jih visoko vrednotimo in h katerim si prizadevamo; potrebno pa je označiti vrednote tudi kot zgolj nazorske usmeritve, bodisi realne, stvarne, udejanjene; prav tako so vrednote različna spoznanja, moralno-etična, umetnostno-estetska, politična, verska in druga načela, pravila in drže.

So tudi človekov odnos do nečesa, kar ima zanj večjo ceno, večjo veljavnost v primerjavi z nečim drugim.

Kakorkoli že, vrednote so izraz osmišljenosti človekovega življenja in snovanja, so predvsem nravstvena vsebinska določila človečnosti in družbenosti.

V vzgojno-izobraževalnem procesu so vrednote pogosto kot "skriti kurikulum", currientum vitae (potek življenja) pri pridobivanju znanja in porajajoči se zavesti, ko še niso opredeljene in uzaveščene; ne na skupni pa tudi ne na individualni ravni.

Na individualni ravni si iz ponudbe vrednot človek osebno prisvoji to, kar se mu zdi "vredno". kar ima zanj poseben čar in privlačnost, kar je motiv. Zato moramo v vzgojno-izobraževalnem procesu vsako vrednoto prikazati kot živo, stvarno, v življenju uresničljivo, ne pa kot golo idejo, teorijo in načelo brez stvarnosti. Kot ideje, teorije, načela, pa se vrednote večkrat pojavljajo na skupni ravni.

V knjigi Osebnost in vrednote nam J. Musek (10, str.84) predstavlja naslednjo klasifikacijo vrednot:

Musek (1991)

osebne vrednote	vrednote osebne harmonije,hedonske, proindividualne, prosocialne, samoaktualizacijske vrednote
medosebne vrednote	mir in blagostanje, družinske vrednote, vrednote avtoritete in socialnega reda, demokratske vrednote, vrednote nacionalne vezanosti, vrednote skupinske vezanosti
nadosebne vrednote	religiozne vrednote, vrednote transcendence

Musek (1993)

dionizične vrednote /hedonske/	hedonistične vrednote (čutno uživanje, ugodje), senzualni hedonizem, družbeni hedonizem (zabava)

/potenčne/	statusne vrednote, uspešnost in dosežki, patriotske vrednote
apolonske vrednote /moralne/	tradicionalne moralne vrednote in ideali (poštenost, družinske vrednote, dobrota, morala), demokratične vrednote, vrednote harmonije in blagostanja
/izpolnitvene/	spoznavne vrednote, kulturne (duhovne), samoaktualizacijske vrednote, religiozne vrednote.

Vrednote same pomenijo za človeka stalno stanje napetosti, nihanja med pozitivnim in negativnim, med boljšim in slabšim.
Pluralistična družba dovoljuje različne nazore, različne vzorce obnašanja, različen sestav vrednot in to je čutiti tudi v šoli.
S tem pa pluralistična naravnanost zahteva tudi strpnost vsakega posameznika, saj se ljudje zaradi te različnosti tudi različno odzivajo in ravnajo; vse to pa zahteva od človeka večjo osebno zrelost.
Seveda tudi svet vrednot zaznamujejo in razdelijo različna navskrižja in nasprotja v družbi, nehumanost, izkoriščanje, prevlada močnejših, premožnejših; tudi na svet vrednot padajo sence gospodarskih, plitičnih, idejnih odtujitev. V tej zaznamovanosti in razcepljenosti pojem vrednot in njih opredelitev sloni na humanističnem socializmu in personalizmu. Takole pravi o tem Spomenka Hribar: "V vsakdanji pomenkih večkrat naletimo na izraze: tole je vredno...,tole ni nič vredno...; vse takšne izjave že nekako vsebujejo pojem vrednote". Potrebno pa je označiti vrednote tudi kot pojmovanje zaželjenega, ki vpliva na to, kako se ljudje odločajo v življenju in kako ocenjujejo pojave okolja. "To vnaprejšnje razumevanje vrednot temelji na tem, da ima človek v vsakdanjem življenju vselej že praktičen odnos do stvari...Ne gre kar tako mimo stvari; temveč jih ocenjuje. Le kdo zna ocenjevati stvari in razmerja, se tudi znajde v svetu, v katerem živi. Zna ugotoviti, kaj je vredno, kaj pa je brez vrednosti...Vrednota je torej tisto, za kar nam v našem praktičnem življenju vselej gre, kar nam vselej nekaj pomeni. Vrednota je cenjeno in ocenjevano. Potemtakem ni vrednot samih po sebi, temveč obstajajo vselej le v razmerju do nas samih.

Človek si sam postavlja vrednote in je zato tudi sam odgovoren zanje. Od njegovega gledišča je odvisno, kaj je zanj vredno in kakšne vrednote bo izbral. Seveda, ko govorimo v tej zvezi o človeku, mislimo nanj kot na družbeno bitje in ne kot na zgolj, abstrakten individuum. Tu torej ne gre za subjektivizem (subjektivizem zavrača splošne vrednote kakor tudi možnost stvarnega spoznanja), temveč za to,da je človek po svojem bistvu subjekt (osebek)...To pomeni, da se človek opira sam nase. Zato je tudi vsaka vrednota odvisna od človekovega gledišča, od njegovega zornega kota.

Ker so vrednote to, na kar in s čimer računamo, jih seveda tudi med seboj primerjamo in razvrščamo. Pri tem vidimo, da vsaka vrednota nima iste teže...Tako pridemo ob primerjanju posameznih vrednot do njihove hierarhične povezanosti in končno do najvišje vrednote. Osnovna vrednota kot najvišja vrednota je tista, ob kateri se merijo vse druge. Če najvišja vrednota izgubi svojo veljavnost, tedaj propade ves hierarhični (vrstni) sklop vrednot. Vsaka vrednota je namreč vrednota le toliko, kolikor ima svoje mesto pri najvišji vrednoti" (14).

Že sociolog Emile Durkheim poudarja, "da so prav skupne vrednote, čeprav nematerialni pojavi, tisto vezno tkivo med ljudmi neke družbe, da se ljudje - ločeni posamezniki z različnimi interesi - lahko med seboj sploh razumejo ter lahko usklajujejo svoja dejanja in tako brez hudega nasilja žive skupaj z drugimi in se celo tesneje povezujejo med seboj" (15).

Vrednote in na njih temelječi morala in etika niso nekaj relativnega. Temeljne kategorije vrednot se pojavljajo pri vseh ljudeh in v vseh kulturnih okoljih. Prav vrednote naj bi bile nekakšen kažipot naši morali in etiki. Vendar moralna načela, etična naravnanost, niso pri vseh ljudeh enako jasno izoblikovana.

Človek je razdvojeno bitje. Njegova temna stran, moralna revščina, krivda in nemoč so prav tako resnične kakor zmožnost, da dela dobro vse do preseganja samega sebe. Ljudje tako v preteklosti kot sedaj poznajo dobre moralne nauke in vrednote, ne znajo pa se po njih ravnati.

Zaradi pomanjkanja dobrih medčloveških odnosov, se pravi "ljubezni, razumevajočega odnosa do bližnjega", se je razvila družba brez temeljnih vrednot. Celo ljudski rek pravi: "Če ne morete narediti ljudem nič dobrega, ne storite jim hudega".

V razdvojenem svetu, ki poveličuje nihilizem, je v vzgojnem zarisu vrednote težko prepoznati in jih razločevati.

Nihilizem, ki poudarja obstoj niča in absolutno svobodo, vklepa nekaj človeških rodov. F. Nietzsche je s svojim opisovanjem odkril to, kar je v resnici že bilo.

1.1.2. Relativnost vrednot v moderni družbi

Kako napačno je lahko spoznanje o odvisnosti vrednot, ki ga je uveljavila moderna družba, za manj razgledan rod, opozarja A. Trstenjak , ko pravi, "da je to nevarno predvsem za mladino, ki navadno ne zna prav ločevati, tako da v svojem vrednotenju ne pride nikoli do trdne norme, ob čemer se morajo še tako spremenjene razmere ustaviti. Kljub spremenjenim vedenjskim usmerjenostim pa moramo konec koncev najti Arhimedovo točko, ker sicer lahko etično vrednotenje tako zvodeni, da imajo vsi 'prav', čeprav vsi narobe ravnajo" (16). Takšno izmikanje pomeni tudi odmik od človečnosti. Res je, da današnji človek išče (zlasti zaradi številnih idejnih protislovij) polnejšo in bogatejšo človečnost in s tem vzgojenost ter vrednote. Od tod iskanje okvira in načrta za resničen humanizem. Prav v tem iskanju je potrebno prepoznavati temeljne vrednote, ki končno razodevajo in predstavljajo, kar je v takšnem humanizmu pristnega.

Za pravi humanizem ni dovolj, da gledamo in vrednotimo stvari in dogodke samo z gledišča snovnosti, neposredne koristnosti in uporabnosti, ampak jih je treba gledati dolgoročno, tudi z nesnovnega, duhovnega vidika in v perspektivi šele pozneje uresničenih ciljev.

Postavljeni smo pred vzgojni imperativ: vzgoja za vrednote, za medkulturno veljavno etično načelo, ki ga moramo zopet uzavestiti in vzpostaviti, ker že obstaja. Sistem vrednot se še ni sesul, primarni (družina) in sekundarni vzgojni dejavniki (šola, mediji) bi morali kljub pluralnosti priti do skupnega sistema vrednot in etičnih načel. Z vrednotami in etičnimi načeli je mogoče povezati tudi sodobna pluralna gibanja za boljše življenje vseh ljudi, za medsebojno pomoč in iskanje miru med narodi, za uveljavljanje človekovih pravic v svetu in tudi za skladnost vseh vzgojnih dejavnikov. M. Bergant pravi, "da brez skupnega, temeljnega družbeno etičnega načela in soglasja, tako kažejo sodobne izkušnje, padajo tudi vsi sodobni poizkusi politično-mednarodnega, medkulturnega, versko-ekumenskega sodelovanja in sporazumevanja. Tudi medsebojna mednarodna pomoč širših razsežnosti se izrodi v sumničenje in nerazumevanje" (17).

1.1.3. Vrednote in (zrela) osebnost

Treba je priznati, da človek mnogo več zmore, kot pa sme, zato si mora pred vsakim dejanjem postaviti etično vprašanje, ali to tudi sme. Tako se v človekovo vedenjsko usmerjenost ali držo vnaša osnovna sestavina, to je spoštovanje in zavezanost etičnim pravilom, zavest, da mora vsako stvar kolikor mogoče pravilno vrednotiti, ne samo z vidika kolikosti, marveč predvsem z vidika etične kakovosti.

Takšno osnovno etično držo si mora človek pridobiti že zgodaj (v otroštvu) z učenjem; biti mu mora temelj socializacijskega procesa, ki je v jedru zmeraj proces vrednotenja. Taka posebna drža ali spoštovanje etičnih vrednot in pravil pomeni za človeka imanentno, se pravi vsebljeno ali internalizirano priznavanje. Vendar je danes v življenjskih držah veliko nezrelih odzivov in nezrelega obnašanja; gre za nekakšno zaostalost v socialni zrelosti, ki se kaže v brezobzirnosti do sočloveka, v pomanjkanju osnovne pravičnosti pri delitvi dobrin, v sovražnem besedovanju; zlasti pa gre za odstopanje od čustvene zrelosti, ki se kaže v omahljivosti, nestalnosti, neodgovornosti, negotovosti. "V kulturah vzhoda najdemo zanimive misli o človekovih vrednotah in njihovem razvoju. Tako naj bi se človek najprej obračal predvsem k užitkom (ugodje, čutno uživanje, igra, zabava). Potem naj bi postali v življenju posameznika vse bolj pomembni uspehi, dosežki, moč in volja. Na naslednji stopnji začne človek postavljati v ospredje dolžnosti in odgovornosti. In slednjič postanejo primarni cilji samouresničenje, osebna izpolnitev in transcendenca."(10, str.56)

Socialno, čustveno in umsko vzgojo bi morali povezati v skupni imenovalec; vzgojo osebnosti. Zavestno bi jo morali uresničevati starši, vzgojitelji in učitelji. Res je, da "k zreli osebnosti ne more vzgajati, kdor sam ni v tem zrel," pravi Carl Gustav Jung. Zato niti šolski niti kateri koli vzgojni sistemi ali ustanove ne morejo nuditi verodostojnih vrednot, ki so osnova za zdravo osebnost, če mladi teh vrednot ne vidijo, bodisi pri starših, bodisi pri učiteljih in vseh, ki jih skušajo vzgajati. Seveda se pri tem odpira vprašanje učljivosti, vzgojljivosti in oblikovalnosti. "Noben človek, še tako izobražen in vzgojen, ne izkoristi nikoli do konca svoje učljivosti in vzgojljivosti. Človek se nikoli ne izuči do konca", pravi A.Trstenjak (18). Zato ima dolgo učno in vzgojno dobo (pravzaprav vse

življenje).

1.1.4. Med osebnim in družbenim zorenjem

Človek je v svoji osnovi družbeno bitje, naravnan na družbo, navezan nanjo, družba ga ohranja in izpopolnjuje hkrati. Okolje s svojim nadindividualnim vplivom na človeka je poleg lastne aktivnosti (samospoznavne sile) najmočnejši dejavnik pri oblikovanju njegovih vrednot. Kriza vrednot je danes boleča in se izkazuje tudi v krizi posameznika. Če se človek v otroštvu ne nauči spoštovati naravnih zakonitosti, ne osvoji ustreznih načel in ne spozna ustreznih odgovorov, če je zavrnjen vsak napor spoznavanja, odklonjena osebna in skupna disciplina, tedaj izgubi osnovno orientacijo, kako oblikovati svoje življenje in kje najti prave vrednote kot vodnice v življenju.

Izvor, nastanek in oblikovanje vrednot kot takšnih lahko usmerimo v obdobje osnovnega razvoja osebnosti, torej v dobo od zgodnjega otroštva do adolescence. Videti pa je, da se vrednote, vrednostne orientacije, sistemi in hierarhije spreminjajo tudi še potem; a razvoj je postopen. Brez dvoma imajo že predšolski otroci izoblikovane kategorije pojavov, dogajanj in objektov, ki jih klasificirajo kot prijetne in neprijetne, lepe in grde, dobre in slabe...Pozneje se repertoar implicitnih vrednostnih shem in kategorij razvija in nekako v adolescenci obsega že vse temeljne kategorije. Odločilno vlogo imajo pri tem posameznikove izkušnje, zato je milje v družini, šoli in širšem okolju tako pomemben za otroka in mladostnika.

Lahko bi sklepali, da posamezniki v svojem življenju ohranjajo velik del svojih vrednostnih orientacij, v nekaterih primerih pa se ocene vrednot gotovo spreminjajo. Toda zakaj? "Po vsej verjetnosti se v vrednostnih ocenah zrcalijo nekatere glavne značilnosti posameznikovih življenjskih izkušenj in značilnosti njihovih pričakovanj", ugotavlja J.Musek pri raziskovanju osebnosti in vrednot.

Socializacijski proces in učenje v njuni oblikovalnosti načrtuje vsaka družba; načrtujemo, kar delamo, zato delamo že danes tudi za daljno prihodnost, zato šola mora premišljeno načrtovati vzgojno-izobraževalni proces.

Tudi v vrednotah in osvajanju le-teh je nekak dinamičen proces, zato že pri oznakah vrednot zasledimo, da vseh ne moremo opredeljevati "kot nekaj, kar je", "za vselej takšno, kot je". Ko vse vrednote povežemo z neprenehnim tokom in idejnim navzkrižjem, začutimo dinamično delovanje in prisvojitev, kjer

ostane le osnovno jedro nedotaknjeno in brez vprašanj, nekaj samo po sebi umevnega.

Vse premalo upoštevamo, da tudi najbolj privlačna vrednota nikoli ne deluje sama po sebi, marveč vedno le pod vplivom osebnosti, v kateri je uzaveščena. Strogo vzeto, vrednota sploh ni vrednota, dokler je le abstraktna, dokler je samo vzor ali cilj. Le če smo človeka prepričali, da je za temi vrednotami tudi prava resničnost, življenjska stvarnost, da niso zgolij "ideali", ampak tudi "reali", potem se bo zanje navdušil, se zanje zavzemal. Zlasti za otroke, ki doživljajo različne razvojne in učne težave, so pomembne temeljne vrednote, katerim bi moralo družinsko in šolsko okolje posvetiti posebno pozornost.

1.1.5. Skupno načrtovanje vzgoje

V vsakem institucionalnem sistemu (vrtcu, šoli) vzgojo otrok načrtujemo v ciljih (smotrih) in jo povezujemo z učenjem oziroma izobraževalnimi programi. Ko vzgajamo in izobražujemo, moramo vedeti za cilje, ki jih zasledujemo. Sicer se lahko podobno sprašujemo, kot se je spraševal leta 1918 Franc Učeničnik: "Kako naj reformo izvedemo, če nam ni jasno, kaj hočemo?"(19).

Vzgoja in izobraževanje otrok postajata danes bolj in bolj bivanjsko vprašanje. Zakaj? V razvitejšem svetu si je človek ustvaril blaginjo, kakršne še ni imel, a tako šibak v razdeljevanju dobrin najbrž še tudi ni bil. To velja tudi za intelektualne storitve in dobrine. Zato gre danes za izkoriščanje od ene države do druge države, razvitejši in bolj izobraženi si običajno vzamejo več, nevedni in revni postajajo vse bolj izkoriščani.

Danes pri vzgoji in izobraževanju ne gre več za neko izoblikovanost, temveč predvsem za notranje bogatenje in usposabljanje človeka, da bo zmožen pravilne presoje in selekcije vplivov okolja in da se bo moralno odzival na docela nove in nepredvidene življenjske okoliščine. "Danes zlasti vzgoja ni več področje mladih v ljudskem etosu, temveč mora biti etično življenje, moralna akcija", pravi Franc Pediček (20).

Tudi pri izobraževanju samo znanje, samo vedenje /vednost/ človeka še ne zadovolji, pridružiti se mora kultura, ki je ozadje vsega.

Pri načrtovanju ciljev imamo dve poti: Prva je administrativna, ki je lahko že

naprej obsojena na neuspeh, kadar se učiteljevi, vzgojiteljevi cilji v vzgojnem in izobraževalnem delovanju razhajajo z načrtovanimi. Druga pot pa izhaja iz (profesionalne) etike učiteljevega, vzgojiteljevega dela, kjer se načrtovanost ne razhaja z dejanskim vzgojnim in izobraževalnim procesom.

Cilj vzgoje in izobraževanja kot najbolj splošna postavitev želenega v vzgojnem in izobraževalnem delovanju, je v nekaterih deželah in tudi v starejši zgodovini "vzgoja in izobraževanje za življenje v polnosti". Kasneje je ta cilj pri nas zamenjal "smoter vsestransko razvite osebnosti".

Danes ugotavljamo, da smo bili pri ciljih vzgoje in izobraževanja neuspešni. Sprašujemo se, zakaj smo uresničili tako malo od načrtovanega? Menimo, da bi udejanjanje ciljev uspelo le, če bi načrtovani cilji postali vrednota tistemu, kateremu so bili namenjeni in tistim, ki so bili posredniki med cilji in otroki. Mi pa smo v vsem povojnem obdobju celo reducirali vrednote, ki so bile med ljudmi še usmerjevalne, in nadomeščali z utopičnimi obljubami.

Če hočemo delati, se učiti, ustvarjati in za nekaj izgorevati, moramo vedeti, zakaj je vredno vse to početi. Vsako človeško delo, ki mu človek ne vidi smisla, je brez "duše in duha", pravi Janez Svetina (21), saj mu ne vidi vrednosti. Izhodišče za vrednotenje je vsakdanje življenje in družbeno okolje, v katerem živimo, razmere, zanimanje in pričakovanje, vse kar napolnjuje naš vsakdanjik in ga postavlja v tisti odnos, s katerim se srečujemo na vsakem koraku.

Otrok do družinskih vrednot nima obrambnega mehanizma, zato jih spontano sprejema, zato je vpliv staršev oziroma družine neizmerno velik. Na drugem mestu naj bi bila s svojimi vplivi institucija (vrtec, šola...) in na tretjem mediji. Če starši nimajo trdnih vrednot za svoje življenje, jih tudi otroci ne morejo imeti, ne glede na prizadevanje drugih, če so vplivi v prej omenjenem hierarhičnem zaporedju. Zato je vzgojno-izobraževalna institucija v popolnoma drugačnem položaju kot družina, zlasti s svojimi načrtovanimi cilji in vrednotami.

Vrednote so stalnice, v ciljih pa je pluralizem, vrednote živimo, cilje načrtujemo. V vrednotah človek ni sredstvo, v ciljih pa je človek sredstvo načrtovanega zavestnega vplivanja.

V današnji družbi ni enotnega vzgojnega modela (že če vzamemo družino, šolo, medije), še manj pa splošno veljavne in sprejete lestvice vrednot. Vse to otežuje načrtovanje ciljev. Osebni in širši družbeni interesi vedno povzročijo dualizem; na eni strani so osebna hotenja, ki pa niso vedno družbena hotenja,

ali družbena hotenja niso vedno osebna hotenja.
Vendar moramo v šolskih okvirih načrtovati cilje: na eni strani na ravni zakonodaje, kjer naj bi bili opredeljeni globalni cilji, ki jih je zgodovina človeštva že potrdila, na drugi strani naj bodo splošni in posebni cilji, ki jih je potrdila znanost in so obvezujoči po mednarodnih konvencijah.

2.0. Storilnostna naravnanost šole

Tudi osnovna šola se ni izognila nekritičnemu prenašanju vrednot in principov industrijske proizvodnje, statistično tehnokratske miselnosti, za katero je značilna stroga racionalnost, disciplina, jasna hierarhija in hladni, brezosebni odnosi med ljudmi, le-to je prenašala v svoje okolje.
Nemški sociologi, ki so se tudi soočali s storilnostno usmerjenostjo osnovne šole, ugotavljajo v tej zvezi, da se poraja v ljudeh občutek samovoljnega ukazovanja učiteljev oziroma šolskih ustanov v družbi. Ta pojav sprošča v ljudeh agresivnost do šole in vsega pedagoškega področja. Razumevanje med družino in šolo, med starši in učitelji se je tako nevarno zamajalo. V odnosu do šole bolj kot otroci doživljajo krizo odrasli. Iz njihovega spominjanja se oglašajo neugodne izkušnje. Ob otrokovih izkušnjah se okrepi doživljanje staršev. Pri tem se srečujemo z grozečo odtujenostjo in slabimi medčloveškimi odnosi, ki se kažejo v neodzivnosti staršev in učiteljev, z razvrednotenjem učiteljevega dela oziroma dela staršev, z javnomnenjskim delovanjem (kako družina, kako šola nista po meri otroka), kar je za obe strani neugodno. Neusklajeno vzgojno in izobraževalno delovanje šole in družine je naraščajoči problem desetletja.
Pojavlja se tudi nasprotje med zahtevami šole in kulturno usmeritvijo (tudi nivojem) družine. Tako šolo kot družino je zajel val "proizvajalstva", nobena od njiju pa se v svoji primarni vlogi ne postavlja v službo vzgoje. Šola se umika v izobraževanje s primarno vlogo, družina pa v gmotno plat in družbeno delovanje.
M. Bergantova ugotavlja, "da se vrednote in principi industrijske proizvodnje prenašajo v delovanje storilnostnih osnovnih šol s stalnim nabiranjem znanja, ekstenzivnim kopičenjem znanja s pomočjo spomina. Prvim paketom znanja se mehanično dodajajo nove in nove količine, ki čakajo na bodoče življenjske prilike, v katerih se bo lahko to znanje koristno uporabilo. Tako stopnjevano

znanje pa otroku kmalu izpuhti iz glave. S takim storilnostnim pristopom potisnemo v ozadje najbolj pomebne naloge učnega procesa, to je intenzivno in skrbno razvijanje umskih sposobnosti in spodbujanje ustvarjalnosti, kar pa zahteva od učitelja dosti bolj ustvarjalne in zahtevne pedagoške postopke" (22).

Šolsko delo obvladuje strogo načrtovana in do podrobnosti predpisana organizacija, nanjo pa učenci in tudi njihovi starši in drugi nimajo skorajda nobenega vpliva. Na tako storilnostno naravnanost pa ne vplivajo le učitelji, temveč mnogo bolj načrtovalci in nadzorovalci učnih načrtov, pa tudi doktrina didaktike posameznih osnovnošolskih predmetov. Nediferencirani in za nekatere učence prenatrpani programi, ki niso usklajeni z otrokovo zmogljivostjo, rušijo tudi tisto pedagoško in psihološko znanje učiteljev, ki so si ga pridobili v času svojega strokovnega šolanja, saj ga tako zasnovani učni načrti ne morejo uresničiti.

Pobudniki sprememb v načrtih so nova znanstvena spoznanja. Priča smo nenavadnemu nesmislu, pa se ga slabo zavedamo. Pritisk znanja je čedalje večji, saj nekatere stroke celo podvojijo količino zbranih podatkov v treh letih, metode učenja pa ostajajo v glavnem enake, kot so bile pred petdesetimi ali sto leti. Metodični problem je tudi, da ob kopičenju znanja ostaja sorazmerno majhno jedro osebnih izkušenj, ker je glede metode učenja in miselnega dela učenec prepuščen samemu sebi, ker v šoli izve bolj malo o tem; to je tudi razumljivo, "saj se učitelji sami niso učili po nič boljših metodah, v učnih načrtih za učenca pa tudi ni navodil za sodobno delo" (23).

Vsak "normalno" duševno razvit učenec bi moral biti v osnovni šoli potencialno uspešen, vendar na različnih programskih ravneh, večina na temeljni učnoprogramski, manjšina pa v učnozahtevnostno vedno bolj stopnjevanih načrtih. Zato je misel o zunanji diferenciaciji osnovne šole, o vračanju osemletne gimnazije še vedno živa, celo vedno bolj aktualna. "Če pa načrtujemo na stopnji osnovne šole le en program, povzročimo "bipolarno" (dvopolno) selekcijo. Premalo dobijo tisti, ki zmorejo več in so zato prikrajšani v svoji zmogljivosti, in preveč se zahteva od tistih, ki ne zmorejo predpisanega programa; le-ti se znajdejo v začaranem krogu nemoči, neznanja" (24). Teh težav so se morda najbolj zavedali v zdravstvu, zato v zdravstvenih ambulantah, vzgojnih posvetovalnicah in svetovalnih centrih razvijajo tako imenovane kompenzacijske in korektivne dejavnosti, kot tudi različne terapevtske oblike

(npr. logopedski tretman, korektivna gimnastika in fizioterapija, učenje s posebnimi metodami, različne usmerjevalne vaje in dejavnosti), predvsem pa svetovalno delo, ki vsaj delno skuša blažiti nastale šolske težave.

2.1. Pojmovanje enotne osnovne šole

Slovenska osemletna osnovna šola se organizacijsko ni spremenila, globoko pa je zarezala med zunanjo in notranjo diferenciacijio saj je zunanja diferenciacija prenehala (z ukinitvijo nižje gimnazije), kar pa ni prineslo enakih možnosti osnovnošolskim otrokom, (ki imajo različne sposobnosti). Ko je po drugi svetovni vojni prišlo do količinsko večjega razvoja šolstva in širšega organiranja posebne šole (organizacije za usposabljanje), smo dobili dva vzporedna sistema vzgoje in izobraževanja, ki so ju ločeno obravnavali zakoni, posebni predpisi in pravilniki. V okvirih vzporednega sistema sta obstajali dve organizacijski obliki pouka; velika skupina (razred) s svojimi didaktičnimi možnostmi in majhna skupina (razred) s poudarkom na individualni obravnavi otroka. V sedemdesetih letih so sicer imeli predstavo, kako bi reševali osip v osnovni šoli in drugo nakopičeno učno problematiko. Predstavnik Zavoda za šolstvo A. Podjavoršek (25) je nakazal vizijo, kako bo slovenska osnovna šola organizirala pomoč učencem: "uveljavila bo načelo individualizacije; razvrstila v manjše skupine učence, ki v nekaterih učnih pedmetih teže obvladujejo snov; primerno odmerjala učno gradivo, izhajajoč iz sposobnosti učencev; v ta namen izdelala posamezne načrte; organizirala dopolnilni pouk". Od tega nismo uresničili na sistemski ravni skoraj ničesar, niti nismo dosegli celovite osmišljenosti o različnosti in drugačnosti otrok, ostala in zaživela so le posamezna prizadevanja šol, učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev. Tudi danes so podobne ideje na organizacijski ravni. M. Galeša, da bi dosegli integracijo otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, predlaga naslednjo programsko in organizacijsko razčlenjenost:

- redni razredi brez kakršne koli dopolnilne pomoči,
- redni razredi z dopolnilno pomočjo razrednika,
- redni razredi z dopolnilno pomočjo v razredu (razrednik in defektolog),

- redni razredi z dopolnilno pomočjo zunaj razreda (psiholog, defektolog, socialni delavec),
- redni razredi z dodatno pomočjo v razredu in zunaj njega,
- redni razredi z občasnim izločanjem iz razreda ob posameznih temah in razredih,
- posebni oddelek v redni osnovni šoli,
- osnovna šola s prilagojenim programom,
- bolnišnice in zdravilišča (26).

Prešolanje, korekcija in terapija zunaj rednega šolskega sistema (ambulante, vzgojne posvetovalnice, svetovalni centri, centri za socialno delo) pa predstavljajo le delno rešitev.

Razglasili smo napredno in človekoljubno misel iz načel o povezovanju (integracije) in skrbi za posameznika, a ob tem ohranili organizacijsko didaktične oblike, programsko enotnost in tako pristali v protislovju.

Z enotnim sistemom še ne zagotavljamo enakih možnosti za izobraževanje. Šola je pomemben dejavnik izobraževalne in socialne slojevitosti. Individualizacija v šoli kot sredstvo najbolj ugodnega razvoja otrokovih sposobnosti, osebnostno in družbeno pogojene razvojne razlike še poglablja. Znano je sicer, da ima dobra šola dobro razvito delo s posameznikom in zmanjšuje intraindividualne razlike (razlike znotraj sposobnosti, lastnosti posameznika), povečuje pa interindividualne razlike (razlike med učenci). Sprejeti moramo dejstvo, da šola otrokove sposobnosti sicer razvija, toda razlike med otroki se ne zmanjšujejo, temveč kopičijo, kajti človekove sposobnosti so kot kapital čim več ga imaš in čim bolje ga nalagaš, tem bolj se množi.

Vsaka družbena skupnost teži k poenotenju z večjo ali manjšo strpnostjo do izjemnosti in drugačnosti, k vzorom človeka, ki naj čim prej sprejme model večine. To je še posebno izrazito v okolju s storilnostno usmerjenostjo in s tekmovalno miselnostjo. Šola kot ustanova je temu močno podrejena.

Razredno-urni sistem, odmerjen in strogo oblikovan učni načrt, frontalna oblika dela, ne dajo možnosti, da bi vsi učenci dosegli učno-vzgojne cilje šole.

Enotnost osemletne osnovne šole je bila uvedena ob reformi osnovnega šolstva leta 1959. M. Dekleva (27) navaja bistvene zahteve enotne šole in med njimi poudarja, naj pouk omogoči vsem učencem, da se po zaključku osnovne šole

lahko neovirano odločajo za nadaljnje šolanje. Ta zahteva do osnovne šole je še danes prisotna, ni pa prisotna v poklicni in srednji šoli. D. Humek določneje razlaga enotno osnovno šolo in pravi, da gre za šolo z enakim predmetnikom in načrtom za vse učence. Sicer ne izključuje potrebe in možnosti obravnavanja posameznega učenca. Sistemsko razlikovanje in programska različnost pa prideta v poštev samo za učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Pojmovanje enotne osnovne šole, s tem, da "pouk mora omogočiti vsakemu učencu, da se po zaključku osnovne šole lahko neovirano odloči za nadaljnje šolanje" in da gre za "enak osnovni predmetnik in načrt za vse učence", še do danes nima potrditve, ostaja le parola, ki še vedno ni opuščena. Dva učna načrta za vse osnovnošolce (načrt za redno osnovno šolo, prilagojen načrt za duševno prizadete otroke) s predpisano količino znanja, s strogim časovnim zaporedjem, pripadajočimi učbeniki..., ostaja pozitivna utopija in vzrok, da v šoli "sposobni" premalo dobijo, preveč je za "manj sposobne"; otroci v stiskah pa razvijajo različne motnje in bolezni. Namesto enake možnosti se je uveljavila zahteva po enakih uspehih.

Tako je šola bistveno prispevala k širjenju "šolskih bolezni" in s tem začela oskrbovati zdravnike z vedno novimi primeri "otrok v stiski". V sedemdesetih in zlasti v osemdesetih letih postane to najbolj priljubljeno - pretehtano ravnanje, strategija, s katero naravnim odstopanjem pritaknemo še bolezensko razsežnost. Ne priznavamo različnosti (niti v otroku, niti v programu), priznavamo pa drugačnost, ki jo obravnavamo s kliničnim pristopom.

Mnogo več učencev kot jih je danes v osnovnih šolah s prilagojenim programom, obravnavajo zaradi učnega neuspeha in vedenjskih odzivov v zdravstvenih ambulantah, vzgojnih posvetovalnicah, svetovalnih centrih in centrih za socialno delo.

2.2. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja

Ko je po drugi svetovni vojni prišlo do ekstenzivnega razvoja šolstva in ustanov za usposabljanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (posebne šole), smo dobili dva vzporedna sistema vzgoje in izobraževanja, ki so ju ločeno obravnavali zakoni in posebni predpisi ter pravilniki. Vzporedno pa je

razvoj potekal tudi na teoretičnem področju tako se je dokaj izolirano razvijala teorija o vzgoji in izobraževanju oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (specialna pedagogika, defektologija) v odnosu do ostalega vzgojeslovja. Zaradi nepovezanosti med obema sistemoma in njima pripadajočimi teorijami se je dvojnost med rednim in posebnim šolstvom poglabljala. Nekako med obema sistemoma pa so in še ostajajo učenci s specifičnimi učnimi težavami, ki nimajo dovolj težav, da bi imeli pravico do prilagojene obravnave, a so premalo "zmožni", da bi zmogli, kar šola od njih zahteva. Do spremembe zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1976. leta je nekatere od teh problemov reševala posebna šola, ki je sprejemala tudi otroke z normalnimi intelektualnimi sposobnostmi (zlasti podpoprečne in mejne), ki pa so imeli razne druge motnje in težave, kar kot izjemo še vedno omogoča pravilnik o razvrščanju (28).

Po empiričnih podatkih osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom, najdemo učence s specifičnimi učnimi težavami tako v eni, kot v drugi šoli.

Kako je vplivala sprememba zakona na število razvrščanj, nam pokaže empirična raziskovalna naloga (29): Predstavljamo pogostost obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju na komisijah za razvrščanje, po občinah stalnega bivališča v letih 1972 in 1980, ko so spremembe po zakonodaji že vidne. 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 1872 in od 0% do 11,4% v letu 1980. Ta primer nam pa kaže, da pri teh številih ne gre za zakonitost, kako se pojavljajo "prizadeti" otroci, temveč še za druge probleme izvirajoče iz sposobnostnih, socio-kulturnih in tudi sistemskih dimenzij.

Poudariti je treba, da ob spremembi zakona (1976) niso bili pripravljeni dodatni strokovni pripomočki, merila, kriteriji in drugo, kar bi diagnostično usmerjevalni vpliv komisij za razvrščanje spremenilo ali vsaj izpopolnilo. Zato se ne čudimo navedenemu primeru in temu, da npr. občina, ki ni imela posebne šole ,da tudi v celem letu ni prijavila nobenega otroka za razvrščanje. Na drugi strani pa zasledimo šole, ki so v svoji netolerantnosti pretiravale s prijavljanjem otrok za razvrščanje.

Osnovne šole tudi niso dobile ustrezne pomoči, zato je razumljiva težnja učiteljev, da učno neuspešnega oz. slabše uspešnega učenca želijo prešolati v osnovno šolo s prilagojenim učnim programom. Tako sta še vedno ostala kot odločilno vodilo za razvrščanje in prešolanje učni uspeh in inteligenčni kvocient (količnik).

To je tudi razumljivo, saj osnovna šola ni pridobila v tem času skoraj nobenih možnosti za strokovno temeljitejše delo s takimi otroki. Še vedno sta razred (s 30 in več učenci) in učni načrt usmerjevalca učiteljevega dela. Zato prihaja pobuda za prešolanje iz osnovnih šol tudi za učence s specifičnimi učnimi težavami, ker ti v učnovzgojnem procesu niso dovolj uspešni. Odločitev za prešolanje pač pomeni za učitelje osnovne šole najlažjo obliko reševanja težav z učno neuspešnimi in manj uspešnimi otroki. Učitelj si namreč želi nemoteno in čim bolj uspešno poučevati vse učence.

Osnovna šola s prilagojenim programom velja za ugodno okolje, ki daje otroku vse možnosti za razvoj. Te miselnosti se v Sloveniji osnovne šole zelo poslužujejo, saj nimajo dovolj defektološkega kadra med šolskimi svetovalnimi delavci, ki bi pomagali reševati težave neuspešnih in manj uspešnih učencev; zato jih pač potem osnovna šola usmerja v osnovno šolo s prilagojenim programom. Zakon o osnovni šoli teh težav ne rešuje, saj ne obravnava različnih, drugačnih, manj zmožnih...oz. otrok s posebnimi potrebami.

Če pogledamo zgodovinski razvoj kategorizacije oz. razvrščanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v Sloveniji, lahko ugotovimo, da razvrščanje določa pravilnik iz leta 1960 (30). Spremembe in dopolnitve so bile opravljene v letu 1974 (31) in 1977 ter smernice v letu 1980.

Pravilnik določa merila in postopek za razvrstitev otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, določa postopek za napotitev otroka v organizacijo za usposabljanje in za odpust iz take organizacije, določa sestav strokovnih komisij in način vodenja razvida (preglednice) otrok.

Po določilih tega pravilnika se razvrste duševno prizadeti otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni otroci ter otroci z več motnjami. Izjemoma se razvrščajo tudi otroci, ki zaradi okrnjenih specifičnih duševnih sposobnosti ne morejo slediti delu v redni osnovni šoli.

Razvrščanje poteka na ravni republike in občine. V Sloveniji je za to odgovorno

Ministrstvo za zdravstvo in socialno varstvo, v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport. V občini za izvedbo razvrščanja skrbi center ali oddelek za socialno varstvo. Kljub temu da so bile v zadnjih letih močne strokovne težnje, da bi razvrstitev izvajale ustanove, kjer je možno hospitalno opazovanje oz. dalj časa trajajoče ambulantno vodenje, v Sloveniji še vedno prevladuje občinska komisija za razvrščanje.

Diagnostična spoznanja naj bi v komisiji opredelili po zdravstvenih in socialnih vidikih, po psiholoških opredelitvah (na stopnjo in raven splošne duševne zrelosti, raven psihomotoričnih sposobnosti in veščin), po pedagoških ugotovitvah (pojmovnega in besednega zaklada; ravni splošne poučenosti in praktičnega znanja; zmožnost pozornosti in koncentracije; karakterna oz. moralna zrelost; higienske, igralne in delovne navade; prevladujoče značajske poteze, vedenjske motnje in druge oblike psihične izjemnosti) in po vidikih okolja (kulturne, zdravstvene, socialne in materialne razmere doma; razmere v šoli). Šele ob upoštevanju naštetih in še drugih dejavnikov naj bi se v komisijah za razvrščanje odločali, ali spada otrok v redno osnovno šolo in kaj dopolnilnega je potrebno zanj tam storiti, ali pa je potrebno všolanje oz. prešolanje v organizacijo za usposabljanje. Tako usmerjeno spoznavanje otrok in preverjanje učinkovitosti programov naj bi se nadaljevalo tudi v času šolanja.

2.3. Oblike organizirane učne pomoči v Sloveniji

Dokaj uveljavljene oblike učne pomoči, namenjene vsem manj uspešnim učencem v osnovni šoli, so naslednje:

- dopolnilni pouk,
- korektivne in kompenzacijske dejavnosti,
- podaljšano bivanje,
- individualizacija pouka,
- razvojni ali vzporedni majhni oddelki,
- usmerjanje otrok v posebne ustanove (vzgojne posvetovalnice, svetovalni centri, zdravstvene ambulanje, centre za socialno delo), povezano z njihovimi programi, nasveti, delo na šoli.

Dopolnilni pouk

Po zakonu o osnovni šoli (32) je dopolnilni pouk obvezen za vse učence, ki rednemu pouku ne morejo slediti. Njegov cilj je nuditi učencem dopolnilno

pomoč pri osvajanju tistih ciljev, ki jih med rednim poukom niso dosegli. Za učence, ki so učno manj uspešni zaradi premajhne motiviranosti, vedenjskih motenj, pomanjkljivih učnih navad, ali neurejenih družinskih razmer, dopolnilni pouk ne more biti pravilna oblika pomoči. Za te učence pogosteje uvajajo podaljšano bivanje, ki pa zaradi materialnih razlogov v finansiranju šolstva, v zadnjih letih močno upada.

Bolj uspešen je lahko dopolnilni pouk za učence, ki rednemu pouku ne morejo slediti zaradi počasnejšega dojemanja, motenj v koncentraciji, zaznavanju in opazovanju, težav v mišljenju, prepočasno učenje ipd.

Dopolnilni pouk poteka eno do dve uri tedensko pri tistih predmetih, pri katerih je največ težav in veljajo za temeljne učne predmete. Ne poteka med rednim poukom, ampak pred njim ali po njem; pri podaljšanem bivanju pa v urah samostojnega učenja in tudi med počitnicami.

Ena od bistvenih težav je množičnost dopolnilnega pouka. Vanj so namreč vključeni tudi učenci, ki jim dopolnilni pouk ne more dosti pomagati, s svojo prisotnostjo pa le zmanjšujejo uspešno delo s posameznikom. Da bi se temu izognili, bi bilo treba več pozornosti posvečati diferencialni diagnostiki in glede na ta spoznanja oblikovati skupine.

Drugi temeljni pogoj za uspeh dopolnilnega pouka je sočasnost učne pomoči z nastajanjem učenčevih težav in ne uvedba dopolnilnega pouka šele tedaj, ko se otrok znajde v začaranem krogu neuspeha in učne nemoči.

Korektivne in kompenzacijske dejavnosti

Korektive in kompenzacijske dejavnosti potekajo običajno skupaj za vse učence, ki jih pri šolskem delu ovirajo kakršnekoli blage motnje ali okvare (težje motnje obravnavajo posebne ustanove), zaradi katerih so otroci učno neuspešni oziroma manj uspešni. Vodijo ga specialni pedagogi oz. defektologi pa tudi drugi strokovnjaki. Delo poteka s posamezniki ali skupinami učencev, ki sicer obiskujejo redni pouk v matičnem razredu osnovne šole. Delo poteka po prirejenih načrtih; kot osnova za načrt in dejavnosti pa so najrazličnejši programi, ki jih je moč dobiti kot delovne zvezke in priročnike (Šali, Kotar, Kremžar, Štrukelj, Žardin, Žerovnik, Čordič, Bojanin, Stošljevič, Frostig, Van Witse, Cruickshank, Montesori in od drugih avtorjev).

Podaljšano bivanje

V Sloveniji se na osnovnih šolah pojavljajo tri organizacijske oblike podaljšanega bivanja.

1. Podaljšano bivanje učencev v šoli, ki ga opredeljuje Oberlintner (33) kot razširjeno vzgojno-izobraževalno dejavnost šole in zajema nekatere učence za nekaj časa zunaj pouka, kjer se pod vodstvom učitelja pripravljajo na pouk in organizirano preživljajo del svojega prostega časa.
2. Celodnevno bivanje je bilo organizacijsko najbolj razvejana oblika s posebno politično podporo v preteklih letih, sedaj pa so to organizacijsko obliko ohranile le še nekatere šole. Opredeljena je kot dejavnost šole, ki zajema vse učence posameznega oddelka ali razreda, tako da učenci preživijo pretežni del dneva v šoli, kjer imajo pouk, v katerega so vštete vse domače naloge, razporejen je v dopoldanskem in popoldanskem času, vmesni prosti čas pa preživijo pod vodstvom učitelja. V šoli je organizirana tudi prehrana.
3. Varstvo vozačev je namenjeno tistim učencem, ki se vozijo v šolo iz oddaljenih krajev in morajo zaradi slabših prometnih zvez čakati na prevozna sredstva. Naloga te oblike je pretežno varstvena, na številnih šolah pa izrabijo ta čas za učno pomoč slabšim učencem in tudi za korektivne in kompenzacijske dejavnosti.

Ker naj bi bili oddelki podaljšanega bivanja organizirani tako, da bi bilo v njih razmeroma malo učencev in naj bi nudili veliko možnosti za delo s posameznimi učenci, organiziranje kombiniranih oddelkov iz dveh ali več paralelk, ali celo kombinacija različnih razredov, to zamisel ruši.

Individualizacija pouka

Ker je učence s specifičnimi učnimi težavami težko usmerjati v samostojnost ob frontalnem delu (kot najpogostejši obliki pouka), šole poskušajo razvijati individualizacijo v naslednjih kombinacijah:

- menjavanje frontalnega, skupinskega in individualnega dela;
- pri skupinskem delu z delitvijo nalog glede na znanje učencev;
- z začasno razvrstitvijo v skupine; ob skupinah, ki samostojno rešujejo naloge,

pa učitelj dela s posamezniki, ki pomoč potrebujejo;
- individualno poučevanje pri posameznih učnih urah (v smislu inštruktaže).

Razvojni ali vzporedni majhni razredi

Podobno kot korektivno in kompenzacijsko delo združujejo tudi razvojni odelki oziroma vzporedni majhni oddelki manjše število učencev, največkrat skupine s specifičnimi učnimi težavami. Učenci, vključeni v tak oddelek, obiskujejo svoj matični razred le pri nekaterih predmetih, predvsem kulturno-umetniških in telesno-kulturnih, dočim temeljne (intelektualno zahtevnejše) predmete (matematika, materin jezik) obiskujejo v razvojnem (vzporednem) oddelku. Predmete z večjo zahtevnostno stopnjo ti učenci težko obvladujejo, zato pouku le-teh v veliki skupini (kjer velja tempo in metoda večine) ne morejo slediti. Za te predmete se izdela poseben učni načrt, ki upošteva značilnosti teh otrok. Ta organizacijska oblika je v Sloveniji poznana že več kot 15 let. Organizirali so jo že na več šolah po Sloveniji, glede na ugodne ekonomske kazalce občin in zavzetost šol. Tudi ukinili so ta organizacijski model zaradi ekonomskih razlogov.

Oblike učne pomoči, ki pri nas še niso uveljavljene

Nekatere evropske države si prizadevajo za večjo socialno integracijo, to pa je mogoče doseči s fleksibilnejšimi modeli diferenciacije. Bistvo teh modelov je, da bi z bolj primerno izbiro in porazdelitvijo učne snovi, z bolj ustreznimi učnimi postopki in z intenzivnejšo in bolj na posameznika slonečo učno pomočjo, kar najbolj motivirali in aktivirali vsakega učenca ter mu omogočili optimalen vzgojno-izobraževalni razvoj in napredovanje. V svetu sta se uveljavila dva takšna modela fleksibilne diferenciacije:

1. Sukcesivno kombiniranje temeljnega in tečajnega pouka.
Učna vsebina se deli na temeljni del (temeljno znanje v okviru posamezne učne teme), ki poteka v heterogenih skupinah in tečajni (nivojski) del, ki poteka v majhnih skupinah. Temeljni pouk traja od dveh tednov do dveh mesecev. Učenci se pri svojem delu občasno združujejo v skupine, ali pa delajo posamezno. Po določenem obdobju na podlagi uspešnega preverjanja in

želja razvrščajo učence v dve ali več nivojskih skupin, kjer eni utrjujejo temeljno snov, drugi pa jo obravnavajo bolj podrobno in poglobljeno. Čez nekaj časa se učenci znova združijo v heterogeno skupino, da so skupaj pri temeljnem pouku.

2. Kombinacija velikih, srednjih in majhnih skupin.

Dva ali trije oddelki šole so vključeni v večje skupine, kjer pridobivajo temeljna spoznanja s kakega področja, navadno s pomočjo medijskih pripomočkov. Skupnemu uvodu sledi predelava učne vsebine po oddelkih (srednje skupine). Po uvodnem delu, ki običajno poteka frontalno, se učenci razdelijo v manjše skupine (5 do 7) in tam utrjujejo ter razširjajo temeljno snov. Temu sledi preizkušanje s testi. Na podlagi dobljenih uspehov se učenci prevrste v homogenejše skupine. V prvi so učenci, ki niso dosegli niti temeljnih učnih ciljev in potrebujejo učno pomoč; učenci druge skupine so temeljne cilje dosegli pomanjkljivo; tretja skupina je najboljša in dobi dodatne naloge. Ker te skupine niso številčno enake, je v večjih skupinah možna nadaljna delitev in delo v parih ali posamično.

Skupine slabih učencev so navadno manjše, delajo s prilagojenimi učnimi pripomočki in so deležni stalne učiteljeve pomoči, po potrebi pa tudi pomoči drugih strokovnjakov (34).

Opisana modela sta doživela pri nas le raziskovalno prilagoditev, saj morajo biti za uspešno vodenje takšnih oblik učne pomoči izpolnjeni pogoji, kot so: teamsko delo učiteljev, dobro vpeljana šolska svetovalna služba, prostor, dobro načrtovana organizacija pouka, dodatno usposobljanje teamov; le-to pa v naših osnovnih šolah še manjka (35).

2.4. Osnovno izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami v nekaterih drugih deželah

Splošen družbeni razvoj je vplival na spreminjanje šolskega načrtovanja pouka, ki je začel vključevati vse osnovnošolske otroke. Ob tem je prihajal do izraza del otrok, ki niso bili v stanju osvojiti predpisano učno snov. Tako so se razvijali mnogi šolski sistemi, kot na primer A,B,C, posebni oddelki za otroke z nižjimi umskimi sposobnostmi, posebne šole za otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in podobno.

V različnih državah so poskušali na različne načine reševati vprašanja obveznega

šolanja različno sposobnih otrok.

Pri pregledovanju obveznega šolanja v drugih državah sem skušala ugotoviti, kako v osnovni šoli poskrbijo za učence z učnimi težavami in drugimi razvojnimi problemi. Organizacijske oblike nam povedo nekaj, diferenciacija in njej nasproten proces integracija nekaj, socialna slojevitost in nacionalna slojevitost zopet nekaj, prepletanje dela šolskih in izvenšolskih ustanov zopet nekaj. Zato njihov vzgojno-izobraževalni proces na stopnji osnovne šole prikazujemo preko organizacijskih oblik šolanja, preko vzporednih organizacijskih dejavnosti, ki dopolnjujejo delo osnovne šole in pomenijo posebno skrb za učence. Povezavo sem iskala tudi s predšolskim obdobjem, zlasti v smeri organiziranih kompenzacijskih in korektivnih programov, vertikalne prehodnosti in horizontalne povezave osnovne šole in posebne (specialne) osnovne šole.

Avstrija: Prehod iz predšolske stopnje v osnovno šolo naj bi bil čim bolj harmoničen. Prvi šolski dnevi naj bi otroku dali pomembno orientacijo za učenje in pozitivne iskušnje. Otrok naj bi imel čas in priložnost, da spozna svoje sošolce, ter da z njimi in z učiteljem vzpostavi pozitivno interakcijo. Prav tako je pomembno sodelovanje učitelja s starši in izmenjava informacij o otroku.

Osnovna šola se deli na temeljno stopnjo 1 (Grundstufe I), ki obsega prvi in drugi razred in na temeljno stopnjo 2 (Grundstufe II), ki obseda tretji in četrti razred. Na stopnji 1 naj bi čim bolj upoštevali izkušnje, interese in potrebe otroka, zato so učni postopki situacijsko orientirani z integracijo učnih vsebin. Osnovni cilj izobraževanja na tej stopnji je zadovoljitev interesov in sposobnosti vsakega posameznega učenca, oziroma, naj se tistim učencem, ki imajo učne težave, pomaga, da na ustrezni stopnji obvladajo predpisano učno snov.

Upoštevana je še igra kot oblika učenja, vendar naj bi v šoli že prešli v zavestno ciljno orientirano učenje. Pri tem naj bi učitelj upošteval naslednje učne oblike:

- učenje z igro,
- odprto učenje,
- projektno orientirano učenje,
- informirajoče učenje,
- odkrivajoče učenje in
- učenje s pomočjo ponavljanja in vaj.

Pri tem naj bi učitelj upošteval naslednja načela: prilagojenost otroku,

življenjskost in nazornost, stvarnost, aktivnost in motivacijo, celovitost izobraževanja.

Združitev dveh šolskih let (prva in druga temeljna stopnja) omogoča fleksibilnost in več časovnega prilagajanja posameznikom. (36)

Belgija: V Belgiji je predšolska vzgoja vključena v splošno izobraževanje, tako predšolske ustanove predstavljajo osnovo šolskega sistema. Izhajajo namreč iz domneve, da naj predšolska vzgoja tudi preprečuje duševno zaostajanje, nadomesti eventualne primanjkljaje socio-kulturne sredine; zato ob nekaj šolah delujejo centri z različnimi strokovnjaki, ki sistematično delajo z otroki, starši in pomagajo učiteljem. Veliko skrb posvečajo govorni vzgoji (Decroly). Učitelji so dobro poučeni o otrocih iz siromašnih predelov, o otrocih iz neugodnih družinskih okoliščin, o vzgojno zapuščenih, o kulturno prikrajšanih otrocih.

Otroci so razporejeni v manjše skupine, z vsakim lahko dela učiteljica tudi posamično. V pouku so elementi samopotrditve, samozaupanja, vaje percepcije, gibalne vaje in drugo, kar pomaga otroku k lastni aktivnosti.

Za osnovno izobraževanje učencev, ki zaostajajo v razvoju, organizirajo posebne oddelke (Classes de recuperation), v katerih je le po 12 učencev, s katerimi dela za to usposobljen 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 ustvarjajo "zaostale učence". Ker so "privatne" šole zahtevnejše, leti kritika zlasti nanje; zaradi učnega neuspeha so pogosta prešolanja iz privatnih v državne šole (državnih šol je le okrog 30%).

Starši izražajo težnjo, da je potrebno ustvariti pogoje za delo s posameznikom, za socialno in čustveno podporo vsakemu otroku, za čim širše sodelovanje strokovnjakov iz psiholoških, pedagoških, socialnih in medicinskih vrst.

V reformnih dokumentih so zapisali naslednje ideje:

- pouk mora biti osredinjen (usmerjen) na učence; upošteva naj njihovo zanimanje, časovna razporeditev učne snovi naj upošteva specifične probleme posameznikov;
- osnovna šola mora biti zasnovana na "pedagogiki uspeha", omogočiti mora napredovanje vsem otrokom, zato mora kompenzirati kulturne, socialne in čustvene primanjkljaje;
- osnovna šola mora biti prožna, prilagajati se mora sredini, v katero je vključena (37).

Bolgarija: Za učence, ki zaostajajo pri učenju, organizirajo pomoč kvalificirani učitelji, zanje je organizirano tudi podaljšano bivanje v šoli. Tako postaja vse več šol "polinternatskega" tipa, v katerih učenci preživijo delovni dan pod nadzorstvom učiteljev in vzgojiteljev (38).

Francija: Laže prizadete učence izobražujejo v posebnih oddelkih redne šole, za teže prizadete učence pa so posebne šole z internati.

Y. Calais (39) pravi, da sta v Franciji dve veliki težavi, ena je na strani učencev in druga na strani učiteljev.

"Na strani učencev: ti se težko spravijo k delu in pri njem ne vztrajajo dolgo. Njihova pozornost neprestano pada. Televizijske oddaje so običajno nadpoprečne kvalitete v primerjavi s šolskimi urami. Televizija je močan konkurent izobraževanju. Učenci nimajo več smisla za vztrajnost, ponavljanje razreda je zelo pogosto, tako s ponavljanjem dosežejo delno diferenciacijo učencev. Ponavljalci so predvsem otroci iz nižjih socialnih slojev, priseljenci (jezikovni primanjkljaji) in manj nadarjeni učenci.

Na strani učiteljev: ti razvijajo individualizem, tisti "vsak sam zase", ki slabi njihova prizadevanja. Poleg tega v javnosti učitelji nimajo dovolj podpore za svoje delo."

Prizadevanja za izboljšanje dela v osnovni šoli so usmerjena k reševanju neuspeha in k boju proti socialni slojevitosti.

Posebno skrb namenjajo otrokom tujcev. Otroke združujejo v posebne razrede, da se naučijo vsaj toliko francoščine da jih potem lahko čimprej vključijo v redne razrede.

Kjer je veliko učnih težav, je za boljši jezikovni razvoj poudarek na ustno govorni rabi, pisno govorni rabi jezika, učenju pisnega izražanja in pesniški rabi jezika. Uvajajo tudi različne posebne pospeševalne vaje.

Za boljši emocionalni in socialni stik priporočajo, da naj bi isti učitelj poučeval skupino otrok vsaj tri leta. To priporočilo realizirajo predvsem na manjših šolah.

Na večjih šolah dajejo velik pomen teamskemu delu učiteljev.

Pomemben je tudi "projekt šolske knjižice", ki ima pedagoški značaj. Njegov namen je slediti otroku znotraj učnega cikla. Zagotovljena je kontinuiteta informacij v primeru prešolanja otroka, pa tudi starši dobijo s tem redne informacije o pedagoškem napredku svojega otroka (40).

Italija: Leta 1977 so bile uvedene številne pomembne novosti: vključitev učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v navadne razrede in ukinjanje posebnih šol, razen za težje prizadete otroke; novi principi ocenjevanja učencev z ukinitvijo ocen in začetkom opisne ocene za vsakega otroka; nove metode poučevanja so želele vzpostaviti različne oblike sodelovanja med učitelji in učenci v različnih razredih; vključevanje prostovoljnih sodelavcev za pomoč pri učencih z motnjami in raznimi učnimi težavami.

Predšolske ustanove morajo poleg varstva in vzgoje pripravljati otroke za vstop v šolo; organizirati morajo kompenzacijske programe za ogrožene otroke, da bi tako ublažili socialne in druge razlike.

Osnovna šola se deli v dva cikla: prvi cikel sestavljata prvi in drugi razred; drugi cikel pa tretji, četrti in peti razred. Delitev v dva cikla je pedagoško utemeljena, vendar ni edino možna za vse učence in za vse učitelje. Obdobje petih let je mogoče deliti tudi drugače, saj se posamezni otroci ne razvijajo enako hitro in je za to možno vrednotenje opravljenega dela tudi v vmesnih obdobjih.

Posebna pozornost velja likovni in glasbeni vzgoji ter urjenju telesnih sposobnosti. Prav bogate izkušnje v likovnem, glasbenem in telesnem izražanju lahko pomagajo otroku širiti sposobnost jezikovnega izražanja in dojemanja računskih in logičnih operacij. Prav tu pa je največ učnih težav pri učencih.

Učitelji morajo obveščati starše in predstojnike o uspehih posameznih učencev. Dokazovati pa morajo tudi, koliko so si prizadevali za zaželene uspehe in kaj nameravajo še narediti, da jih bodo dosegli. Na podlagi načrtovanja in preverjanja morajo učitelji vrednotiti predvsem svoje delo, svojo psihološko zrelost ter splošne in didaktične sposobnosti.

V didaktičnem načrtu za osnovno šolo lahko preberemo, da naj šola pomaga razvijati otrokove zmožnosti. Doseči je potrebno, da se harmonično razvijajo otrokove motorične, umske in čustvene funkcije, da otrok polno izraža osebnost na vseh nivoljih (41).

Nemčija: Z združitvijo Vzhodne in Zahodne Nemčije sestavlja Nemčijo 16 zveznih držav, med katerimi je precej razlik v šolskem konceptu.

Pred vstopom v šolo prevladuje v življenju otroka igralna dejavnost. Kot svojevrsten del primarnega šolskega področja se ponekod formirajo predšolski

razredi, mala šola, ali šolski vrtčevski razredi. Vključujejo šoloobvezne otroke, ki niso sposobni slediti rednemu pouku. Srečamo jih v večjih mestih. Obiskovanje pouka je za te otroke brezplačno, starši pa se na podlagi strokovnjakov odločajo, ali bodo otroke vključili v tak razred ali ne. Intenzivna priprava na vstop v šolo se lahko podaljša za eno leto. Ob prehodu iz vrtca v glavno šolo lahko v prvih dveh letih računajo na nekatere težave pri otrocih. Zato naj bosta prvi dve leti organizirani na poseben način. Otrokom morajo nuditi dovolj priložnosti za igro, gibanje in glasbeno dejavnost, obenem pa jih morajo navajati na mirno sedenje, pozornost in storilnost. Potrebno jim je pustiti čas in jih postopoma navaditi na šolski red.

V Nemčiji traja obvezno šolanje devet let, od 6. do 15 življenjskega leta, v nekaterih deželah pa do 16. leta; najprej po enotnem programu (Grundschule). V Berlinu in še v nekaterih drugih deželah traja osnovno šolanje šest let in se nadaljuje v štirih različnih programih:

- v programu petletne višje osnovne šole (Hauptschule ali Oberstufe der Volksschule),
- v prvih petih letih šestletne realke (Realschule),
- v prvih petih letnikih devetletnih gimnazij (Gymnasium).
- v skupni šoli (Gesamtschule).

Takšna diferenciacija šol odpravi prenekatere posledice preveč poenotene naravnanosti šolstva.

V osnovnošolskem obdobju uvajajo vse več kompenzacijskih programov. W.Bachman poroča o raziskovanju pospeševalnih tečajev. Od leta 1971 so v skupne šole (Gesamtschule) zajeli skupine tako imenovanih mejnih primerov in so jih raziskovalno spremljali. Cilj teh skupin je bil, da bi zunaj pouka v posebnih pospeševalnih skupinah tem učencem omogočili učni napredek in s tem vključitev v razredno delo skupne šole. Tako so organizirali pospeševalne tečaje 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 analizi sta avtorja Hegelgans in Selbmann podala raziskovalne rezultate, ki obravnavajo socializacijo in socialno integracijo v skupni šoli. Udeleženci pospeševalnih tečajev se nagibajo k socialni obrobnosti in so redko zaželjeni kot prijatelji. Izidi nadalje kažejo, da pri sedanji strukturi učencev skupne šole ti učenci zelo težko prihajajo do uspehov in veljave. Posredovane vrednosti uspeha kažejo, da pospeševalni tečaji omogočajo boljšo učno uspešnost,

vendar ne dosegajo storilnosti skupne šole (42).
Na nekaterih nemških skupnih šolah je precej razširjen nivojski pouk ("FENI"model), ko se po dveh mesecih skupnega pouka razdelijo učenci na skupine na različni ravni (43).
V posebnih šolah je približno 3% otrok, kar kaže, da posebna šola ne zajame le otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (44).

Madžarska: Inštitucionalna predšolska vzgoja je dobro razvita. Obvezna je enoletna priprava na šolo za vse otroke, kar naj bi prispevalo k izenačevanju pogojev za vključitev v šolo. Velika so prizadevanja za uvajanje občih pedagoških principov, kot na primer: demokratizacija šolskega življenja, motiviranje učencev v smislu sistematičnega boja proti osipu in drugo.
Tudi učni načrti so oblikovani tako, da podajajo temeljno učno snov in širšo učno vsebino. Najmanjše učne zahteve so opredeljene že z močnejšim (drugačnim) tiskom in le-te je potrebno obvladati za napredovanje v naslednji razred. Uvajajo tudi "korektivne" razrede da bi nadomestili manjkajoče in jih usmerili na ustrezno stopnjo razvoja. Tu gre predvsem za učence, ki zaradi neugodnih socialnih in socio-kulturnih vplivov zaostajajo za drugimi.
Poleg redne osnovne šole so organizirani tudi posebna šola in pomožni oddelki pri osnovni šoli. V posebnih šolah je tudi veliko romskih otrok.
Za diagnostično obravnavo delujejo državne komisije, ki jih sestavljajo pedagogi, psihologi in zdravniki. Eno od bistvenih vprašanj, ki si jih zastavlja ta komisija, je razlikovanje razvojnih zaostankov zaradi neugodnih družinskih in gospodarskih pogojev, ali zaradi dednih, bolezenskih in drugih bioloških dejavnikov.
Leta 1972 je bil ustanovljen inštitut za specialno pedagogiko, med drugim tudi za dograjevanje diagnostike, razvijanje novih metod vzgajanja in izobraževanja ter izpopolnjevanje specialnih pedagogov, ki se sicer že izobražujejo na visoki šoli (45).

Poljska: Poleg posebnih šol (skoly specialne) so organizirani tudi posebni razredi v osnovnih šolah (skola podstawowa). Specialne šole imajo svoje nadaljevanje v posebnih strokovnih šolah (2-3 leta). Učenci iz posebnih šol obiskujejo tudi tehnične šole in gimnazije. To kaže, da so diagnostični kriteriji za usmeritev v posebne šole zelo ohlapni. Diferenciacija v osnovni šoli poteka v smeri fakultativnega pouka, ki ga organizirajo predvsem za sposobnejše učence.

Najbolje organizirane pa so za korektivno dejavnost majhne skupine otrok z motnjami branja in pisanja (47).

Rusija: Ker za diferenciacijo v osnovnih šolah ne uporabljajo testov inteligentnosti (zakonski predpisi), lahko kot obliko ločevanja smatramo razne šole za zaostale in prizadete učence na eni strani in specialne šole za nadarjene na drugi strani. Za manj 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 splošni izobraževalni šoli pa pomeni tudi izbirnost predmetov. Fakultativni pouk in neobvezni tečaji so namenjeni predvsem bolj sposobnim učencem. V ruskih šolskih reformnih gibanjih je treba omeniti tudi projektno učno delo (Kilpatrik), ki je prilagojeno oziroma vključeno v teorijo delovne šole in proizvodne vzgoje (61).

Švedska: Otroci z učnimi težavami so deležni posebne skrbi. Vse rizične otroke pregleda in spremlja njihov razvoj otroški zdravnik psihiater; testiranjo jih tudi s testi šolske zrelosti in testi inteligentnosti. Otroke z IQ 70-85 usmerjajo v redne oddelke osnovne šole, kjer jim nudijo pomoč po posebnem programu in v obliki individualiziranega dela, ki ga vodi ustrezen strokovnjak.
O diferenciaciji in integraciji na Švedskem veliko razpravljajo in izvajajo različne oblike ločevanja. Poznani švedski pedagog T. Husen razlikuje dve vrsti diferenciacije: organizacijsko in pedagoško, ki vključujeta različni tempo, različno zahtevnost učne snovi in različne metode. Kombinacija obeh je "specialni pouk". Poznani so tudi "centri znanja", katerih naloga je individualno usposabljanje v šoli (na vseh področjih). Tako obstaja prilagojena učna snov za posamezne učence in za manjše skupine. Kot ustaljena oblika pouka se poleg frontalnih oblik razvijajo na Švedskem tudi individualni pouk, skupinski pouk in ponekod že teamski pouk. Od omenjenih oblik najbolj ugovarjajo frontalnemu delu z vsemi učenci v razredu. Tak pouk je prilagojen poprečnemu učencu, zato ustreznih pozitivnih uspehov ne dosegajo niti najsposobnejši, pa tudi manj sposobni ne, poudarjajo učitelji praktiki, Na drugi strani pa se učitelji diferenciaciji upirajo, ker zahteva veliko vlaganja v učne pripomočke, prilagojene prostore, zanesljivo pripravljenost učitelja in več učiteljev..., ti pogoji pa niso povsem izpeljani.

Ob frontalnem pouku se najbolj uveljavlja skupinsko delo, zlasti delo majhnih skupin (2 do 5 učencev), ki dobivajo skupne naloge, jih skupno rešujejo in jih načrtno privajajo na to, da uspeh skupine zavisi od dela vsakega posameznika, zato je potrebna medsebojna pomoč in medsebojno dopolnjevanje. Za individualno delo in individualni pouk so angažirali strokovnjake specialiste, da delajo s počasneje razvijajočimi se učenci, prizadetimi učenci, ki so vključeni v osnovnošolske razrede, pa tudi s tistimi, ki potrebujejo več spodbud glede na izjemne sposobnosti.

Delo v osnovni šoli je praviloma organizirano tako, da dva ali več oddelkov istega ali različnih razredov vključuje v delovno enoto. Poleg razrednih in predmetnih učiteljev ima vsaka delovna enota na voljo še učitelja za posebno pomoč učencem in druge pedagoške oziroma socialne delavce, kot so strokovnjaki za pomoč družinam, šolski psihologi in šolske zdravstvene sestre. Skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo delo v svoji delovni enoti.

Nižja in srednja stopnja osnovne šole sta v vsakem dovolj velikem kraju ali stanovanjskem območju. Večina takih šol ima enega ali dva oddelka, kar pomeni vsega skupaj 150 do 300 učencev ali 25 učencev na oddelek. Vendar so šole lahko tudi večje in manjše. V oddaljenih podeželskih območjih je v navadi kombiniran pouk z učenci dveh ali treh razredov v oddelku.

V zadnjih letih najbolj poudarjajo različne oblike učenja in številne menjajoče se metode pri pouku, le-te stalno eksperimentalno uvajajo in preverjajo (48). Za takšno delo in sploh za delo z učenci, ki imajo učne težave, se učitelji permanentno usposabljajo na posebnih tečajih, kjer pridobivajo znanje iz razvojne in socialne psihologije, psihoterapije, didaktike in različnih metodik. Ti tečaji vključujejo tudi snov iz različnih praktičnih področij in veščin. Vanje se vključujejo učitelji prostovoljno (po interesih).

Zanimiva je tudi razčlenjenost učnih predmetov, na primer: švedščina se deli na govor in poslušanje, začetno branje in pisanje, branje, spoznavanje medijev, pisanje, slovnica. Vsako učno področje je določeno na ravni posameznih stopenj, nato pa se določa vsaka stopnja posebej. Le-ta pa temelji na metodičnem oblikovanju vsebin in na metodičnem pristopu k vsebinam. Pri orientacijskih predmetih ni težišče na uvajanju dejstev, temveč na prebujanju interesov za dogajanje v ožjem in širšem okolju.

Metode dela, ki izhajajo iz zastavljenih ciljev osnovne šole,naj čim bolj spodbujajo učenčevo aktivnost, individualni pristop k učencu, konkretnost in jasnost učne snovi, povezovanje teorije s prakso ter razvijanje prijateljstva,

sodelovanja, odgovornosti in samodiscipline.
Omeniti moramo tudi oblike kot sta "igroteka" in "lekoteka", to je šola in izposojevalnica za otroke z razvojnimi težavami in njihove starše. V teh šolah staršem dajejo navodila o tem, kako naj otroku pomagajo razvijati telesne in duševne sposobnosti, z otroki pa delajo strokovnjaki. V takih šolah si lahko starši izposojajo posebne pripomočke, didaktično gradivo in igrače. V teoretičnem pogledu temelji delo na teh šolah na idejah Frobela in Montesori.
Tudi sistem ocenjevanja omogoča upoštevanje osebnih razlik in zmožnosti. Do šestega razreda osnovne šole ni selektivnega ocenjevanja, ki bi onemogočal prehod iz razreda v razred. Šest let šolanja se zaključi z izpitom, ki omogoča vstop v sedmi razred. Osnovna šola traja devet let, deljena je na triade, vendar s to delitvijo niso zadovoljni in predvidevajo spremembe.
Učitelj spremlja tudi splošen razvoj vsakega učenca (pedagoški študij otroka) (49).

Švica: V zamisli osnovnega izobraževanja so pod vplivom integracijskih gibanj v svetu začeli razvijati teorijo o prosti izbiri in organizirali manjše razrede (Kleine-klassen) od predšolskih razredov (priprava na šolo, Einführungsklasse), primarne in sekundarne šole (Primarkleinklassen, Sekundär-Real Kleinklassen) do srednjega izobraževanja.
Leto pred vstopom v osnovno šolo obiskujejo otroci vrtec, predvsem zaradi čustvene in socialne priprave na šolo. Vrtec morajo organizirati v vsakem kantonu, otroci pa ga obiskujejo prostovoljno. Vzporedni oblikinavadnega vrtca sta še logopedski otroški vrtec in otroški vrtec za duševno prizadete otroke. Za otroke s tujim maternim jezikom v petem letu starosti organizirajo posebne skupine; v njih se otroci uče nemščino oziroma jezik kantona. Te skupine omogočajo otrokom, da se laže vključijo v osnovno šolo.
Obvezna osnovna šola traja v Švici (v kantonu Luzern) devet let. Nižja-začetna stopnja osnovne šole (Primarstufe) traja šest let, višja (Oberstufe) pa tri leta. Otroci začno obiskovati osnovno šolo, ko so stari šest let. Primarna šola jim daje temeljno znanje. Za otroke, ki so razvojno moteni, je ob prvem razredu primarne osnovne šole organiziran tako imenovani uvajalni razred (v razredu je do 14 učencev) in traja dve leti. Po dveh letih uvajanja lahko učenci napredujejo v drugi razred primarne šole. Ob primarni osnovni šoli za otroke z različnimi težavami organizirajo še tele oblike:
- opazovalni razred za otroke s psihoorganskimi motnjami,

- posebni razredi za počasne otroke,
- razredi z medicinskim zdravljenjem,
- razredi za telesno in duševno prizadete,
- prehodni razredi za otroke s tujim maternim jezikom.

Učenci lahko tudi ponavljajo razred (50).

Velika Britanija: (Wales, Škotska, Severna Irska) Obvezno šolanje traja od 5. do 16 leta, torej 11 let in sicer kot osnovno izobraževanje (primary education), namenjeno otrokom od 5. do 11. leta in kot srednje izobraževanje (secondary education), za otroke starejše od 11 let.

V šolah Velike Britanije poteka danes diskusija med formalnim in progresivnim pristopom do dela otrok. Formalni pristop zagovarja avtoriteto učitelja, individualno delo, racionalni pristop in poudarja zahteve šole. Progresivni pristop izhaja iz potreb in svobode otrok, poudarja velik pomen igre pri šolskem delu (otroci se skozi igro nauče pravil obnašanja, sodelovanja in tolerance), poudarja pa tudi skupinsko učno obliko. Ta pristop dobiva čedalje več zagovornikov. Nekatera spremljanja učencev kažejo na velik pomen tega pristopa, saj so učenci bolj samozavestni, manj so zavrti in bolj pripravljeni za sodelovanje.

Sodobna koncepcija šole izhaja iz stališča, da je potrebno šolo prilagoditi potrebam otroka (ne pa otroka prilagoditi šoli), kar seveda postavlja učitelja pred novo nalogo. Od njega se pričakuje, da zna oceniti, kaj je za otroka v danem trenutku najbolje in kako ga najbolje motivirati za delo.

Izhajajoč iz dejstva, da je potrebno pri šolskem delu izhajati iz individualnih potreb vsakega otroka, v mnogih šolah nimajo stalnega urnika.

Na stopnji osnovnega izobraževanja je največja pozornost namenjena angleščini (branju, izgovorjavi in pisanju), matematiki, telesni in zdravstveni vzgoji ter poznavanju družbe in umetnosti.

Na tej stopnji šolanja ni ponavljanja razreda. Prehod iz nižjega v višji razred ni odvisen od doseženih uspehov na testih znanja ali od drugih preizkusov znanja, temveč poteka avtomatično. Ob zakjučku nižje osnovne šole, torej pri enajstih letih, otroci opravljajo izpit iz angleškega jezika in aritmetike, prisoten pa je tudi test inteligentnosti. Uspeh na tem izpitu služi nadaljnemu usmerjanju otrok za vstop na srednjo stopnjo izobraževanja.

Otroke delijo v skupine glede na starost in sposobnosti.

V organizacijskem modelu se prepleta frontalno, skupinsko in individualno učno delo.

Za prizadete otroke organizirajo posebne šole, ki so razdeljene na deset kategorij. Te šole tesno sodelujejo z zdravstvenimi ustanovami in humanitarnimi društvi.

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, ki ga vodijo izkušeni učitelji, psihologi in drugi strokovnjaki.

Pomemben je tudi svetovalni komite za "hendikepirane" otroke (The Advisory Committee for Handicapped Children) (51).

Združene države Amerike: Za dobro šolo velja tista, ki svoje učence izobražuje kot poedince in vsakemu posamezniku nudi različico izobraževalnega načrta, ki ustreza njegovim sposobnostim, zanimanju in življenjskim ciljem. Tako je reklo, "vsa pozornost osebnim razlikam" postalo poleg zahteve "dosegati kakovostno izobraževanje", eno od osnovnih vodil. Iz tega izhajajo tudi štirje glavni cilji:

1. pomoč posamezniku, da odkrije sebe, se potrjuje in uresničuje;
2. oblikovanje posameznika, da bo postal dober državljan;
3. vzgajanje poedinca, da bo dober član družine in družbe;
4. vzgajanje posameznika, da bo dober delavec v odprti, gibljivi družbi.

Celoten vzgojno-izobraževalni sistem je močno organizacijsko razvejan. Na predšolski stopnji obstajajo različne organizacije: od otroških vrtcev, roditeljskih zadrug (Parent Co-operatives), dnevnih ustanov (Community day care Centers), bolnišničnih predšolskih ustanov (Hospital Preschools), centrov za razvoj (Child Development Centers).

Kot posebno obliko osnovnega izobraževanja imajo specialno izobraževanje izraziteje prizadetih in izobraževanje tistih, ki imajo blage motnje v razvoju. S temi učenci delajo posebej izobraženi učitelji v manjših skupinah v organizacijskem okviru rednih državnih in privatnih šol. V izjemnih primerih poteka pouk tudi na domu. Zelo razvita je šolska in strokovna usmerjevalna služba bodisi za izbor predmetov, ki posamezniku najbolj ustrezajo, bodisi za usmerjanje v poklic. Zelo razvejane so tudi poletne šole in razni tečaji, kot na primer za dislektične otroke in slabe bralce, za otroke s specifičnimi učnimi težavami, za socio-kulturno prikrajšane otroke in podobno. Poleg korektivnih in raznih vadbenih programov na poletnih šolah pogosto sodelujejo zdravniki z uvajanjem raznih psihostimulansov.

Oblike diferenciacije so tudi različne metode učenja. Velike svoboščine so v izbiri predmetov.
Tolikšno poudarjanje individualnosti in nudenje vseh mogočih možnosti vodi v izrazito izobraževalno razvejanost.
Demokratizacija je ena od oblik prenove, ki jo uvajajo v ameriško šolo, vendar le-ta ne more povsem izkoreniniti razločevanja nekaterih socialnih slojev (črnci, socialno in kulturno zapuščeni). V nekem smislu pomeni razločevanje tudi privatno šolstvo proti državnemu šolstvu.
V državnih šolah je pomembno več delavskih otrok in otrok črncev.
Enake izobraževalne možnosti vsem je naslednja usmeritev demokratizacije in posvečanje več skrbi siromašnim slojem.
V zadnjih letih se tudi vse bolj posvečajo tako imenovanim nadomestnim (kompenzacijskim) načrtom, zlasti na predšolski stopnji in v prvih letih šolanja.
V osnovnih šolah uvajajo več skupinskega načina poučevanja.
Napredovanje v izobraževanju ni vedno vezano na razred (šole brez razredov), osvajanje učne snovi se oslanja na postopno in gibljivo razporeditev časa. Vse to je privedlo do tega, da lahko učenci zaključijo osnovno šolanje prej ali kasneje (lahko z dvema ali več leti razlike) (52).

Že ta kratek sprehod po drugih deželah nam razkriva veliko zavzetost za vzgojo in izobraževanje različnih skupin otrok, ki so kakorkoli ovirani v razvoju in napredovanju. Na drugi strani pa vidimo različnost organizacijskih vzorcev in metodično-didaktičnih pristopov.

3.0. Vzgojno-izobraževalni proces in intelektualni razvoj učencev

Inteligenčni količnik je le količinski kazalec sposobnosti, ki kaže, kakšne so sposobnosti posameznika v primerjavi s skupino, ki ji pripada. Po Tiegsovi raziskavi (53) so med sorazmerno enako razvitimi in enako starimi učenci razlike v sposobnosti pomnenja okoli 5 let, v časovni in prostorski predstavljivosti tudi toliko, v matematičnem in logičnem sklepanju približno 3 leta, v razvitosti besednega zaklada in govornih sposobnosti približno 4 leta in prav toliko tudi v razvitosti neverbalnih sposobnosti. Strokovnjaki predvidevajo, da bi bile te razlike še večje, če bi jih merili v skupinah bolj različno nadarjenih, kot so osnovnošolski razredi. Pri učencih s specifičnimi učnimi

težavami moramo računati na še večjo sposobnostno različnost.
Temeljna spoznanja razvojne psihologije so v preteklem desetletju vplivala med drugim tudi na didaktično-metodično oblikovanje pouka v osnovni šoli (54). Glede na to, da je didaktično - metodičnemu modelu pouka v nižjih razredih naših osnovnih šol izhodišče Piagetova spoznavna teorija, jo v osnovnem zarisu predstavljamo.
Znani švicarski raziskovalec Jean Piaget je preučeval otrokov spoznavni razvoj. Meni, da poteka ta razvoj po posebnih razvojnih smereh, ki jih določajo štirje osnovni dejavniki: zorenje, izkustvo, družbeno okolje in ekvilibracija. Z ekvilibracijo je Piaget pojmoval uravnovešanje prvih treh dejavnikov; ravnovesje, ki omogoča stabilno osebnostno delovanje. Razvojne stopnje pojmuje kot dialektični proces. V razvoju se ekvilibracija kaže kot proces, v katerem se uravnovešajo in korigirajo nasprotja med že danimi ali poznanimi ter novimi informacijami. Nove sheme nastajajo po dveh procesih: po procesu asimilacije (prilagoditve) in akomodacije (naravnave). Ta dva procesa se prepletata. Če otrok naleti na pojav, ki ga lahko obvlada z danimi shemami, pride do asimilacije, če pa naleti na stvari, ki jih ne more obvladati s svojimi shemami, mora akomodirati - spremeniti svojo shemo. V razvoju nastanejo spremembe, ko se ekvilibracijski proces dvigne na novo raven kognitivnega funkcioniranja, iz senzomotoričnega na predstavno, iz predstavnega na pojmovni, iz predoperativnega na operativno, od konkretnih operacij k formalnim.
Prehodi med razvojnimi stopnjami so postopni in starostne meje so le približne. Piaget je opravil naslednje klasifikacije:
1. Senzomotorična stopnja (od rojstva do dveh let). Ob rojtvu obstaja le določeno število vrojenih shem, to je struktur za organizacijo zaznav, gibov, dejanj in misli. To so primarne sheme, ki urejajo refleksno aktivnost. Po rojstvu se novorojenčkova aktivnost sooči s številnimi vplivi iz okolja. Iz interakcije z okoljem se poraja prvo izkustvo. Na podlagi tega izkustva se začno prvotno ločene sheme povezovati v nove komplekse, v sekundarne sheme. Vedenje, ki ga usmerjajo sekundarne sheme, je že naučeno. Izkustvo s predmeti pripelje do shem predmeta, vedenje, ki je prvotno pretežno asimilatorično, postane zdaj vse bolj akomodatorično. Podobe predmetov postanejo konstante, čeprav se prostorske in časovne okoliščine spreminjajo. Prav v zvezi s predmeti se pojavijo najprej prva pričakovanja, nato prve namerne akcije in aktivno eksperimentiranje z njimi, na koncu pa tudi že zametki sklepanja. Vsa ta dejavnost pa je vezana na senzorno prisotnost

objekta. Otrok ni zmožen pojmovati objektov in njihovih odnosov brez njihove neposredne prisotnosti. Prvi znaki predstavljanja se pojavijo šele proti koncu te stopnje.

-Predoperativna stopnja (od 2. do 7.leta). Ta stopnja predstavlja prehod iz zgolj senzornega na predstavni in simbolični način kognitivnega delovanja. S pomočjo simbolov, najprej predstav in nato pojmov ter besed, se otrok osvobodi brezpogojne vezanosti na senzorno izkustvo in prisotnost objekta. V tej dobi se pojavi proces ponotranjevanja dejavnosti, začenja se predstavljanje, predstavno mišljenje in nato simbolično in pojmovno mišljenje. Prav v tem obdobju se tudi intenzivnejše razvija govor. Celotno fazo lahko razdelimo na egocentrično, ko pojave presoja s svojega stališča in vnaša v objektivno stvarnost svoje želje in predstave in že rešuje preproste probleme na konkretnem nivoju. Reverzibilnost se pojavi šele okoli sedmega leta in z njo tudi pojem ohranitve-konservacije.

-Stopnja konkretnih operacij (od 7. do 11.leta). Prehod na višji red kognitivnega delovanja se kaže zdaj v obvladovanju logičnih in miselnih operacij z nazornimi in konkretnimi objekti in situacijami. V tem obdobju so otrokove miselne operacije že reverzibilne, pridobi si pojme o konservaciji snovi (tvarine), časa, števila in prostornine, ki so osnova za razumevanje matematičnih in naravoslovnih pojmov in zakonitosti. Njegovi pojmi so na tej stopnji konkretni, saj si jih oblikuje ob neposrednih izkušnjah, proti koncu te faze pa tudi na osnovi konkretnih besednih opisov, če pozna pomen besed iz prejšnjih izkušenj. Sposoben je predvideti posledice akcij, ki jih je že kdaj izvajal ali videl, ne pa tudi domnevnih (hipotetičnih) posledic, če nečesa še ni doživel.

-Stopnja formalnih operacij (od 11. do 15. leta). Na tej stopnji postanejo logične operacije abstraktne, pojavijo se pravi abstraktni pojmi (časa, prostora, števila, gibanja, hitrosti, vzroka in posledice, slučaja in verjetnosti, zakonitosti, identitete), katerih vsebina je relativno neodvisna od konkretnih razmer in situacij. Zdaj že ravna s hipotetičnimi premisami, zna že predvideti posledice sprememb, ne glede na to, ali je že kdaj kaj takega videl ali ne. Sposoben je že abstraktnega, logičnega in deduktivnega mišljenja. S tem se pojmovni svet mladostnika razširi tudi na abstraktne pojme. V tem obdobju učenec že načrtno preizkuša nekatere domneve in prihaja do novih spoznanj (55). Piaget je pripisoval veliko vlogo spontanim notranjim mehanizmom. Tako naj bi vsakdo v procesu zorenja prešel opisane razvojne faze neodvisno od učenja.

Iz kurikularnih teorij in opisane razvojne psihologije so nastajali učni načrti za osnovne šole, ki danes vsaj za del učencev nimajo potrditve. Mnogi raziskovalci tudi dokazujejo, da Piaget precenjuje biološke dejavnike zorenja in njihovo vlogo pri oblikovanju kognitivnih struktur, saj rezultati njihovih eksperimentalnih raziskav kažejo, da je z ustreznim vodenjem možno vplivati na kognitivno strukturo. Tako na primer Ničković (56) poudarja pomen učenja z reševanjem problemov, saj je tu pomembna večdimenzionalna duševna aktivnost. Z njeno pomočjo se učenec postopoma uvaja v samostojno odkrivanje bistvenih zvez in odnosov, v sklepanje, zaključevanje, predvidevanje novih znanj in posplošitev ter osvajanje bolj razumskih postopkov in načinov mišljenja. Velik pomen pri učenju pripisujejo tudi zunanjim dejavnikom, motivaciji, usmerjanju in navodilom (57).

Dejavniki v razvoju sposobnosti

Za razvoj in končno raven sposobnosti so pomembna dedna nagnjenja (dispozicije) in možnosti, ki jih posamezniku ponuja okolje ter dejaven odnos človeka do vplivov okolja. Ne dedujemo že izdelanih sposobnosti, ampak le dispozicije - neke vrste zametke raznih sposobnosti, ki se lahko razvijejo ali pa tudi ne. Različni raziskovalci so ugotavljali, kateri dejavniki so bolj odločilni, vendar so njihove ugotovitve različne. Iz Bloomovih raziskav (58) je razvidno, da okolje lahko najbolj vpliva takrat, ko je razvoj najbolj buren (do 17.leta). Že iz tega sledi, da je pomembneje razčleniti intelektualno spodbudno okolje, kot pa iskati razmerja med deležem dednosti in okolja. Vpliv okolja je v prvih letih življenja največji, je pa lahko pozitiven ali negativen. Okolje lahko tudi zavira razvoj sposobnosti. Slabi vplivi neprimernega okolja na razvoj sposobnosti se z leti kopičijo. Otrok nekaterih osnovnih sposobnosti ne razvije, nastane primanjkljaj, lahko pa tudi nepopravljive vrzeli. Razni izboljševalni in nadomestni ukrepi imajo večji uspeh zlasti pri otrocih iz skrajno neugodnega okolja, le usmerjeni morajo biti na prav posebno pomoč in ne le na splošno spodbujanje. Usmerjati se morajo na odpravljanje vzrokov otrokovega zaostajanja (59).

Na razvoj sposobnosti vpliva poleg dednosti in okolja še otrokova lastna aktivnost. Pri ljudeh se izraziteje razvijajo tiste sposobnosti, za katere obstajajo družbene potrebe, kajti tam so tudi dane družbene možnosti. Zato bodo

dispozicije mnogo bolj izkoriščene v razvitih družbah in v dobrem šolskem sistemu.

Posamezniki se med seboj ne razlikujejo le po razvitosti in sposobnosti, temveč tudi po načinu spoznavanja sveta; razlike so tudi v spoznavnem slogu, v odbiri in predelavi podatkov in v spoznavni moči.

Zato bolj kot globalni inteligenčni količnik bi koristili učitelju, podrobni stvarni podatki o posameznih sposobnostih učenca, o pomanjkljivostih, ki jih je treba nadoknaditi, o vzrokih za pomanjkljivosti in o področjih v otroku, na katera se lahko opremo in jih dalje razvijamo.

Način spoznavanja (kognitivni stil)

Učenci se razlikujejo po sprejemanju, skladiščenju, predelavi in ohranitvi podatkov in spoznanj ter po tem, kako se na tej osnovi spoprimejo s težavami. To so sorazmerno trajne človekove lastnosti. Na eni strani so kognitivni stili sorodni s sposobnostmi, segajo pa tudi na čustveno in motivacijsko področje in se značilno povezujejo z nekaterimi osebnostnimi lastnostmi. Tudi kognitivni stil se oblikuje na osnovi dednih zasnov in kasnejših izkušenj. Tako najdemo:

-Vidni in slušni stil.

Nekateri otroci si lažje zapomnijo podatke, spoznanja, ki jih sprejemajo po vidni poti, drugi bolj tiste, ki jih slišijo.

-Težnja po poenostavljanju.

Nekateri skušajo nove podatke čim prej uvrstiti v že znane kategorije. Važen jim je le sistem uvrstitve, pri čemer opuščajo vse nebistvene podrobnosti - to je, ustvarjajo si nekakšno ogrodje (skeletizacija). Ti otroci hitro posplošujejo in odmišljajo (abstrahirajo) marsikaj, kar je še pomembno za uspešnost učenja.

-Strpnost do dvosmiselnih, nejasnih podatkov.

Ko dobijo otroci novo informacijo oziroma podatke, ki se ne skladajo s tem, kar že vedo, jih odmislijo ali jih na silo vklopijo v svoj sistem, nekateri pa jih dalj časa nosijo v sebi in jih znajo ob primernem trenutku uporabiti pri reševanju problemov, pri odgovarjanju na vprašanja.

-Refleksivnost in inpulzivnost.
Nekateri šolski otroci med reševanjem problemov razmišljajo in pretehtavajo različne možnosti, drugi se zopet odločijo za prvo rešitev, ki se jim zdi možna. Take poteze so odvisne tudi od družinske vzgoje.

-Razčlenjevalni (analitični) neposredni način spoznavanja stvarnosti.
Nekateri šolski otroci rešujejo probleme sistematično in postopno, nekaterim se rešitev nenadoma "posveti" in ne znajo pojasniti, kako so prišli do nje.

-Odvisnost od zaznavnega polja.
Nekateri presojajo nejasne položaje, situacije v odvisnosti od okoliščin oziroma sosednjih dražljajev, drugi neodvisno od tega. Vzorno bi bilo, če bi bili učni postopki, sredstva in metode prilagojeni posebnostim v spoznavnem delovanju posameznika.

-Spoznavna sestava (kognitivna struktura) - prejšnje znanje, izkušnje, razgledanost učencev.
Otroku morajo biti osnovni pojmi jaseni, da se bo lahko uspešno učil, saj novo znanje dopolnjujemo na že pridobljenem. Zato je prav, da učitelj preveri, katere pojme s posameznega področja učenec že pozna, kako natančni so ti pojmi, kako so razporejeni in urejeni v sistem, katere zakonitosti in pravila učenec že obvlada, kako jih zna uporabiti in posploševati ob podobnih situacijah. Prav je, da odpravljamo tudi vrzeli, saj učenec ne more biti uspešen, če učitelj gradi na tem, česar v učencu še ni.
Pomanjkljivosti prejšnjega učenja ne porajajo le osamljenih delnih vrzeli, marveč tudi kopičijo primanjkljaj, ki ga je kasneje z nadomestnim, dopolnilnim učenjem in korektivnimi programi ter s povečano učiteljevo učno pomočjo zelo težko dopolniti (60).

Vsekakor pa imajo pomemben delež pri sprejemanju in prenosu znanja (transferu) intelektualne sposobnosti.

Kljub temu, da so razlike med učenci in v učencih številne, se učitelji v šoli ukvarjajo zlasti z intelektualno razvitostjo, saj mnogi menijo, da so intelektualne sposobnosti najbolj pomembne za učni razvoj in uspeh. O tem, kolikšen je

delež le-teh pri učenju, pa si učitelji in drugi strokovnjaki niso enotni. Nekateri učitelji jih precenjujejo in jih imajo za edini pogoj otrokovega učnega razvoja, večina strokovnjakov pa meni, da je od otrokove intelektualne sposobnosti odvisno kakih 50% učnega uspeha oziroma storilnostne variance (61). Pri nekaterih predmetih in usmeritvah so namreč pomembne še senzomotorne in nekatere specialne sposobnosti (62).

V šolstvu predvsem uporabljajo opredelitve, kot je splošna umska sposobnost ali inteligentnost in posebne ali specialne umske sposobnosti. V psihologiji najdemo različne oznake za inteligenco, nekatere od teh bolj poudarjajo, da gre za zmožnost učenja, druge pa da gre za pojmovno mišljenje, za uvidevanje bistva, za zmožnost sklepanja (63), ali da vzamemo leksično opredelitev (Leksikon, 1973): "Inteligentnost je miselna iznajdljivost in uvidevnost, sposobnost razumevanja, sklepanja in reševanja problemov".

Človekova inteligentnost se izkaže predvsem v novih, problemskih kompleksnih situacijah, ki zahtevajo miselni napor. Ponavadi razumemo pod inteligenco splošno sposobnost posameznika, da se bolj ali manj uspešno znajde pri reševanju raznih nalog. Toda poleg te splošne sposobnosti ima vsak človek še posebne sposobnosti, ki so v zvezi s splošno inteligenco. Del psihologov meni, da je inteligentnost nekaj enovitega, drugi del zopet meni, da so umske sposobnosti sestavljene iz razmeroma neodvisnih sestavin. Zaradi te nerazčlenjenosti so se v psihologiji lotili faktorske analize, ki naj bi pokazala, od katerih dejavnikov so odvisni intelektualni dosežki.

Izoblikovali sta se dve glavni teoriji o strukturi inteligentnosti:
Spearmanova unifaktorska, poudarja zlasti splošni ali globalni "G" faktor, ki kot nekakšna splošna duševna sila sodeluje pri reševanju vseh nalog; ob tem se pojavlja še nekaj specifičnih "S" faktorjev, ki se pojavljajo le pri posameznih nalogah ali preizkušnjah. Nekateri Spearmanovi teoriji pravijo bifaktorska, ker govori o splošnem (generalnem) in specifičnih faktorjih.
Druga je Thurstonova tako imenovana multifaktorska teorija (Thurstone), po kateri je inteligentnost sestavljena iz vrste relativno neodvisnih intelektualnih faktorjev, ki sodelujejo pri raznih umskih operacijah oz. problemskih situacijah. Omenja naslednje faktorje (64):
P - perceptivni ali zaznavni faktor;
V - verbalni faktor ali dejavnik besednega razumevanja, ki se

kaže v razumevanju in uspešnem obravnavanju besednega gradiva;

W - faktor besednega izražanja ali besedna fluentnost, ki se kaže v bogastvu in tekoči uporabi besedišča;

R - faktor rezoniranja zajema zlasti zmožnost reševanja miselnih problemov, ugotavljanje principov in pravil reševanja ipd.;

M - spominski faktor ali faktor memoriranja, ki se kaže v zmožnostih pomnenja, npr. v mehanični zapomnitvi besednega gradiva;

N - numerični ali številčni faktor zajema predvsem hitrost in učinkovitost računanja, reševanje enostavnih računskih nalog;

S - Specialni ali prostorski faktor (65).

Čeprav obstajajo še drugi hierarhični modeli inteligentnosti, si v šolskih okvirih (komunikacija med učitelji, razvrščanje) največkrat pojasnjujejo intelektualno funkcioniranje učencev s pomočjo Spearmanove in Thurstonove strukture inteligentnosti. Ta spoznanja tudi vplivajo na izbor snovi (programov) in metode dela.

3.1. Količnik inteligentnosti kot razločevalni vidik

Pojma specifižne učne težave ne moremo označiti zgolj s kako količinsko statistično vrednostjo inteligentnosti. Lahko pa učence umestimo v okvire količnika inteligentnosti z multiaksialno (večosno) shemo, ki govori o normalni inteligentnosti od meje IQ 70 navzgor (multiaksialna klasifikacija bo predstavljena posebej). Če zaenkrat pustimo ob strani kvalitativne dimenzije intelektualnih sposobnosti, lahko marsikaj razberemo iz premikov, do katerih je prišlo pri kvantitativnem opredeljevanju. Izjemno vplivna American Association on Mental Deficiency (AAMD) je leta 1959 postavila mejo med "normalno inteligentnostjo" in "mentalno retardacijo" pri inteligenčnem kvocientu 85. V novejšem priročniku za terminologijo in klasifikacijo (AAMD, 1973) je postavljena nova meja IQ vrednosti 70, torej znatno niže. Eden izmed razlogov za ta premik je v prizadevanju, da bi se zmanjšal pritisk na ljudi, ki so bili doslej označeni za "slaboumne", čeprav niso bili obremenjeni s pejorativnim

(slabšalnim) prizvokom klasifikatorjev - mentalno retardiran. Drugi razlog pa je v tem, da mnogi izmed teh ljudi, čeprav niso kos zahtevam redne šole, kot odrasli zmorejo živeti samostojno običajno življenje in jim je pri tem takšna oznaka bolj v oviro kot v pomoč.

Inteligenčni količnik lahko uporabljamo kot kazalec splošnih intelektualnih sposobnosti, ki pa še nima vrednosti interpretativnega (razlagalnega) psihodiagnostičnega sklepa. Številčne vrednosti IQ se namreč spreminjajo pri isti osebi pri različnih inteligenčnih testih (zaradi razlik v sestavi in standardizaciji posameznih psihometričnih pripomočkov) in pod različnimi zunanjimi (situacijami) ter notranjimi (čustvenimi, motivacijskimi, zdravstvenimi...) vplivi.

Številčno enaki IQ torej ne izključujejo različnih nadarjenostnih lastnosti preizkušanih oseb in narobe, številčno različne inteligenčne količnike lahko najdemo pri osebah z enakimi duševnimi in drugimi lastnostmi.

Inteligenčni količnik kot merilo, oziroma sredstvo za razumevanje intelektualnih sposobnosti, uporablja danes še večina avtorjev klasifikacij, v praksi je še vedno razvrstitveni pripomoček, ko gre za odločanje, ali naj otrok obiskuje prilagojen program, ali dela po rednem programu (posebna ali "normalna" šola).

J.Musek opozarja: "Pri uporabi psihometričnih sredstev ne bi smeli nikoli pozabiti, da z njimi le dopolnjujemo naše kvalitativno znanje. Kvantitativno odločanje, 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,na primer IQ 100, se lahko v kvalitativnem pogledu zelo razlikujeta. Prva je lahko podpoprečno besedno in nadpoprečno nebesedno inteligentna, pri drugi pa je lahko prav nasprotno. Kvantitativno odločanje je nesmiselno, če ni vkomponirano v kvalitativno analizo. Dva lika imata lahko eneko površino, čeprav je prvi krog, drugi pa kvadrat"(66).

Nič bolj jasnega vpogleda nam ne daje procentualna razporeditev sposobnosti prebivalstva. B.Šalli opredeljuje naslednje inteligentnostne kategorije po Wechslerjevem testu (Wechsler-Bellevue) in jih poveže s pojavnostjo med

prebivalci:

skrajno visoka inteligentnost	IQ nad 128	2,15%	prebivalstva
visoka nadpoprečna intelig.	IQ 120-127	6,72%	prebivalstva
nadpoprečna inteligentnost	IQ 111-119	16,13%	prebivalstva
poprečna inteligentnost	IQ 91-110	50,00%	prebivalstva
podpoprečna inteligentnost	IQ 80-90	16.13%	prebivalstva
mejna inteligentnost	IQ 66-79	6,72%	prebivalstva
podnormalna inteligentnost	IQ pod 65	2,15%	prebivalstva.

Za primer navajamo še enega izmed razdelitvenih vzorcev in to po Vernonu (67) iz leta 1960; klasifikacija se nanaša na otroško populacijo:

otrok z IQ nad	140	0,14%
otrok z IQ od	131-140	2,14%
otrok z IQ od	116-130	12,60%
otrok z IQ od	101-115	34,10%
otrok z IQ od	85-100	34,10%
otrok z IQ od	70- 84	12,60%
otrok z IQ od	50- 69	2,18%
otrok z IQ pod	49	2,14% (68).

Psihologi tudi niso enotni glede meje med normalnim in prizadetim prebivalstvom; Terman, Penroza, Merrill navajajo IQ 70, Veksler IQ 69, Portes IQ 60 in Šalli IQ 65.

Lahko se tudi vprašamo, zakaj bi otroci z IQ 65-70 morali biti v osnovni šoli s prilagojenim programom, otroci z IQ 71-75 pa v redni šoli. Namreč šolsko učno zmogljivostno pravilo postavlja ločnico normalnosti in prizadetosti s posebnimi in splošnimi pogoji šolanja. Nobenih sistemskih pogojev pa ni izoblikovanih za izobraževanje vmesnega prebivalstva.

D.Đorđević opozarja, "da naj sklepamo o razvitosti otrokovih sposobnosti na osnovi ocene celotnega duševnega razvoja, upoštevajoč čustveni in socialni razvoj, pa tudi pogoje, v katerih otrok živi in se izobražuje"(69).

Sociološke opredelitve obravnavajo prizadetost oziroma motnje v razvoju po tem, kako se posameznik prilagaja zahtevam družbenega življenja in dela. M.Tort poudarja, da IQ služi tudi za ohranjanje socialne neenakosti. To pri nas velja za romske otroke in učence drugih narodnosti, ki jih v večjem številu

usmerjamo v osnovne šole s prilagojenim programom.

3.2. Multiaksialni klasifikacijski vzorec

Kot rezultat izvajanja procesne diagnostike si svetovalni centri in klinike prizadevajo, da bi uvedli v Sloveniji multiaksialno klasifikacijsko shemo in bi tako poenotili šifriranje razvojnih odklonov in bolezni. Multiaksialna klasifikacija opredeljuje intelektualni nivo takole: ocena intelektualnega nivoja naj bo osnova na katerem koli dosegljivem sporočilu, vključujoč klinične podatke in psihometrične meritve. Ravni IQ so osnovane na testih s srednjo vrednostjo 100 in standardno deviacijo 15, kot na primer Wechslerjeva skala. Na testu dobljenega nivoja naj ne bi uporabljali togo. Mejne in podpoprečne inteligentnosti ne klasificira več 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=težja mentalna retardacija (IQ 20-34),4=težka mentalna retardacija (IQ pod 20) (70).
Princip multiaksialnega pristopa pa sloni na petih oseh:
Prva os: klinični psihiatrični sindromi
Druga os: specifični razvojni zaostanki
Tretja os: intelektualni nivo
Četrta os: somatska bolezenska stanja
Peta os: abnormalne psihosocialne situacije.
Klasifikacija ne zajema implikacije o trajnosti ali reverzibilnosti problema.
Za to raziskovalno delo je pomembna druga os, torej specifični razvojni zaostaneki kot so: specifični zaostanek v branju in pisanju, specifični razvojni zaostanek v računanju, motnje aktivnosti in pozornosti, težave selekcije in predelave, šolaka učna zmogljivost in drugo; in tretja os:intelektualni nivo in v okviru le-tega normalna varianta, to je normalna inteligentnost (71).

3.3. Šolska učna zmogljivost

Uveljavljeno splošno načelo o funkcioniranju otroka v posameznem starostnem obdobju je pogojevalo načrtovanje šolskih zahtev. Seveda so to pričakovanja in zahteve, ki jih postavljajo odrasli. Kažejo se v uveljavljenih vzgojno-izobraževalnih

pravilih, ki se tudi v več rodovih le počasi spreminjajo, veliko počasneje kakor se razvijajo druge življenjske okoliščine. Izobraževalna pravila imajo izhodišče v lingvistični paradigmi (jezikoslovnem vzorcu). Znanje jezika odloča o uspešnosti oziroma določa šolsko učno zmogljivost.

Strpnost in širina v pogledih na šolsko učno zmogljivost je v vsaki kulturi drugačna. V strogem storilnostno usmerjenem okolju, ki postavlja visoke učne, vedenjske, delovne, moralne zahteve, že najmanjši odstop ovrednotijo, ocenijo, zaznamujejo.

Pri šolski učni zmogljivosti gre za povsem določeno učno zmogljivost v okviru šolskega pouka, se pravi na predhodno določeni in neprilagojeni šolsko organizacijski stopnji pri določenem učnem predmetu in pri določeni stvarni 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 na primer: "Učna zmogljivost nam pomeni interindividualno varirajoč sistem habitualnih storilnostnih dispozicij, ki so pogojene s prirojenimi zmožnostmi in v določenih časovnih (zgodovinskih) in učnih okoliščinah omogočajo posamezniku storilnostno dejavnost v sedanjosti in prihodnosti, na različnih področjih prakse" (72).

"Učna zmogljivost je splošna človekova zmožnost za povezovanje, predelavo in uporabo izkušenj (Rubinstejn); Vključuje nadarjenost, poprejšnje učenje in motiviranost (Haseloff); sposobnosti za obdelavo in predelavo novih podatkov, spoznanj (Skowronek); je telesna in duševna sposobnost za učenje (Corell); učna zmogljivost ni zmerom enaka, z vsako učno storilnostjo se povečuje (Woodrow)"(73).

Nekateri avtorji osvetljujejo še druga gledišča in razčljenjujejo duševno delovanje z doseženim IQ in prilagojenostjo družine. "Pri teh učencih najprej ugotavljamo, da izhajajo iz družin, ki niso dovolj prilagojene življenjskim pogojem, v katerih so se znašle, nimajo učnih zahtev do otrok, cilji in težnje celotne družine so povsem izven sociokulturnega obsega, kot ga ima današnja šola. Velik del teh otrok ne obvlada dovolj jezika šolske sredine. Mnogi izmed njih delujejo le na konkretnem nivoju mišljenja in učno snov sprejemajo na čisto konkretni ravni. Težko vzdržijo pri zbranem delu vso šolsko uro, ne morejo slediti predmetnemu pouku na višji stopnji, zlasti matematiki ne"(74).

A.Buseman in A.J.Šimunčič navajata, "da je pri manj nadarjenih otrocih značilno prizadeto predmetno dojemanje, imensko jezikovno izražanje in doživljanje razmerja "jaz in ti". Ne morejo tudi obvladati učne snovi s hitrostjo njihovih vrstnikov. Nekatere učne snovi sploh niso zmožni osvojiti, ker ne znajo strniti bistvenih sestavin učnega predmeta. Pomanjkljiva je tudi povezava med učno snovjo in pojavi v zunanjem svetu, ki pomenijo za druge učence ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Njihovo zaznavanje je na stopnji delnega; ne zaznavajo pa celote, ne ločijo tudi bistvenega od nebistvenega. Pravimo, da je pri teh učencih percepcija bleda, pozornost begajoča, njihova prizadevnost manjša. Pomnenje je predvsem mehanično, mišljenje je neposredno, konkretno, spomin je kratkotrajen. Oblikovanje pojmov pri teh učencih je počasno, ker ni povezano med stvarnimi in pojmovnimi predstavami, zato so pomanjkljiva tudi predvidevanja. Tudi v socialnem zorenju so posebnosti. To se opazi zlasti pri igri, kjer se raje igrajo z mlajšimi kot z vrstniki, niso samostojni, njihova prava kritična presoja sebe in drugih je manjša. Za te učence sta v šolskem obdobju značilni dve odločilni razvojni stopnji: prva na začetku šolanja in druga na prehodu na predmetni pouk. Težave, ki nastajajo na začetku šolanja, navadno učenec lahko obvlada, če mu šola in družina dajeta ustrezno pomoč. Premagovanje težav pri prehodu na predmetno stopnjo pouka je mnogo manj uspešno zaradi slabega branja, slabega razumevanja prebranega, siromašnega besednega 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 zbranost, padec motivacije, čustvena razrvanost, kar zmanjšuje učno zavzetost. Ker ni ponavljanja učne snovi, je tudi pozabljanje že spoznanega vse večje"(75).

3.4. Otroci s specifičnimi učnimi težavami

V današnji teoriji o vzgoji in izobraževanju vse bolj raziskujemo in opredeljujemo dva vreza, ki otroke in mladostnike delita na običajne ali standardne ter na one, ki na levi strani te pravilne (Gaussove) krivulje psihofizičnega in socialnega razvoja odstopajo v smeri plusa in jih zaradi tega imamo lahko za nadpoprečne; na desni strani pa so tisti, 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 navadne ali standardne niti med prizadete, so otroci s specifičnimi učnimi težavami. Razodevajo se s svojimi razvojnimi značilnostmi, nepretrgano, dialektično, kot prehodnost enih in drugih skupin. Nekatere duševne lastnosti in načini reagiranja pa postajajo njihov razločevalni vidik. Ti otroci so zaradi teh svojih težav in motenj porezdeljeni v kontinuum otrok na prehodu med zdravimi in prizadetimi, katerih eni so bliže prvim, drugi pa bliže drugim. Ti otroci so tudi vmes med dobro prilagodljivimi in neprilagodljivimi zahtevam, ki jih postavlja naše kulturno okolje in storilnostna usmeritev šole pred nje. Ravno ta neopredeljenost oziroma dejstvo, da so preveč normalni, da bi imeli pravico do tolerantnega obravnavanja, kot je običaj v odnosu do prizadetih (hendikepiranih) otrok, toda obenem "premlo normalni", da bi se lahko prilagodili enotnim vzgojnim pravilom in enotnim šolskim zahtevam, je njihova osnovna življenjska težava prav v šolskem obdobju.
Specifične učne težave v vzgoji in izobraževanju je predvsem pedagoški strokovni izraz (termin vzgojeslovja) za motnje teh otrok. Ta izraz moramo gledati v povezavi z učno problematiko, ki nima nobenih zahtev, da bi enoznačno ustrezal vprašanjem intelektualne klasifikacije. V bistvu gre pri teh otrocih, ki imajo v šoli težave tako pri učenju kot pri prilagajanju, za zaostanek v razvoju, oziroma za upočasnjen razvoj nekaterih osnovnih duševnih funkcij ali za delno pomanjkljive sposobnosti kljub temu, da intelektualne sposobnosti v globalu sodijo v normalno kategorijo.

Ti otroci razodevajo motnje v enem ali več osnovnih duševnih procesih; zajeti so pri razumevanju ali uporabljanju govornega ali pisnega jezika, pri računanju. To so lahko motnje pri poslušanju, motnje pri koncentraciji, pozornosti, mišljenju...; in se neugodno odražajo pri branju, pisanju, računanju, govornem izražanju...Ne zajemajo pa učnih težav, ki v prvi vrsti izvirajo iz okvar vida ali sluha ali gibalnih okvar; niti učnih težav, ki izhajajo iz duševne zaostalosti, ali zgolj čustvenih motenj in miljejskih pomanjkljivosti. Se pa le-ti kot drugotni (sekundarni) dejavniki lahko pridružijo.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami največkrat opozorijo nase v prvih letih šolanja, ko ob šolskih zahtevah zaznamo motnje pri otroku, na drugi strani pa šola sama poudarja take motnje in jih diskriminira.

3.4.0. Primarna vedenjska in šolska simptomatika pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

Učenci s specifičnimi učnimi težavami ne kažejo enake simptomatike. Razlike so tako inter- kot intra-individualne in so odvisne od mnogih dejavnikov. Nekateri znaki se pri teh otrocih začno kazati že kmalu po rojstvu, čeprav starši pogosto zatrjujejo, da do vstopa v šolo z njimi niso imeli težav. Vendar če starše natančneje sprašujemo, marsikdaj zvemo, da je otrok že od malega kazal v svojem razvoju, v svojem vedenju in odzivanju nekatere posebnosti, po katerih se je nekoliko razlikoval od vrstnikov.

Večina staršev pravi za te otroke, da so v predšolskem obdobju bolj občutljivi, vzgojno bolj težavni in potrebujejo več potrpljenja in nege, tudi več ponavljanja pri učenju kot drugi otroci. Kot dojenčki veliko jokajo, zamenjujejo noč za dan, so zelo razdražljivi, živahni, nenehno se gibljejo in nimajo občutka za nevarnost.

Druga skupina otrok, ki je po številu precej manjša, pa se gibalno počasneje razvija; pozno shodijo, veliko padajo, se hitro utrudijo, so bolj nerodni in začno kasneje govoriti kot vrstniki. Pri večjem številu otrok najdemo poleg podatkov o zapoznelem razvoju govora tudi podatke o raznih govornih napakah.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami izraziteje opozorijo nase v mali šoli, predvsem pa v prvih razredih osnovne šole. Težave se kasneje lahko ublažijo ali pa nasprotno celo kopičijo.

Šola pred otroka postavi svoje storilnostne zahteve in pravila ter ga tako spravi v položaj, da se njegove težave razkrijejo in ga zapostavijo. Glavne krivce za izobraževalne in vzgojne neuspehe iščemo v otrocih, od katerih zahtevamo približno enako šolsko učno zmogljivost na posamezni šolski stopnji pri posameznih učnih predmetih, pri posamezni učni snovi in seveda v šolskem ocenjevalnem sistemu.

Najbolj značilni vedenjski pojavi in značilnosti odzivanja, ki jih opisujejo učitelji in tudi starši, so naslednji:

- Posebnosti duševnega odzivanja

Značilno za večino teh otrok je, da nimajo težav pri vseh učnih predmetih. Tudi pri posameznih predmetih nimajo vedno enakih težav, temveč so opazna nihanja učne storilnosti tudi v okviru enega samega predmeta. Na splošno težko, oziroma slabo prenašajo frustracije. Slabo razvita je sposobnost načrtovanja in predvidevanja posledic svojega ravnanja, slabo se obvladajo in imajo nizek frustracijski prag. Tak otrok se težko zbere in ima težave pri ustvarjalnem vgrajevanju kazni in nagrade v svoje vedenjske vzorce. Ker se pogosto odziva impulzivno (sunkovito), ga lahko to vodi v neustrezne oblike socialnega vedenja v družbi in v nesoglasja z okoljem - predvsem s šolo. Značilni so tudi odzivi tipa "tu in zdaj". Pri nekaterih je očitna nestalnost, hitra naveličanost in nevztrajnost pri delu, igri in interesih, pri drugih izrazita nerednost in neurejenost. Na splošno lahko rečemo, da je ta skupina otrok teže vzgojljiva, če upoštevamo splošne vzorce vzgojnega ravnanja.
Teže prenašajo neugodna čustvena doživetja in so zato bolj ranljivi, oziroma zaradi svojega duševnega odzivanja izzovejo v okolju več neugodnih čustvenih in drugih reakcij.
So tudi precej sugestibilni, bolj odzivni na dobre in slabe vplive, zato so izpostavljeni večji nevarnosti, da zaidejo v slabo družbo.

- Posebnosti psihomotoričnega odzivanja

Veliko otrok izkazuje nemirnost in hiperaktivnost. Veliko se gibljejo po prostoru, nikjer ne najdejo obstanka, stalno nekaj počno z rokami, so nestanovitni. Nesposobni so obvladati svoje gibalne impulze. Značilno za otrokovo hiperkinetičnost je, da je slabo organizirana in vsebuje mnogo odvečnih in nesmiselnih dejanj.
Graja ne zaleže, običajno le-ta doseže celo nasproten učinek.

Znatno manjše število teh otrok je pretirano mirnih, neaktivnih, lenih, v svoji gibalnosti medlih in počasnih. To lenobno in počasno (hipotonično in hipokinetično) obliko srečujemo pogosteje pri deklicah kot pri dečkih. Taki otroci so običajno tihi, ne motijo okolice, so pasivni, večkrat delajo vtis, da so odsotni, se ne zanimajo za okolico in so brez pobud. Pri njih so tudi nevrološki znaki manj izraženi, ali pa jih največkrat sploh ni. Taki počasni

otroci nimajo prave moči, v literaturi jih opisujejo kot energijsko slabo opremljene, imajo tudi večjo potrebo po počitku.
Med temi otroki najdemo veliko nespretnih, preverjanje voljnih gibov je slabo, prav tako koordinacija (skladnost) med posameznimi drobnimi gibi. Pri ročnih spretnostih (telovadbi, ročnih delih, tehničnem pouku) so nespretni in nerodni, njihovi izdelki so manj natančni in manj lični. Več teh otrok je levičarjev, več je takih, kjer je lateralnost nepopolna.

- Perceptivne motnje

Pri številnih otrocih opažamo motnje v perceptualni organiziranosti in v perceptualno motorični povezavi. Predvsem pomanjkljivo zaznavajo lego in mesto predmeta v prostoru, šibko vidno ter slušno razčlenjujejo in razločujejo. Te težave se kažejo tu v dislektičnih in disgrafičnih motnjah. Perceptualne in motorične motnje pridejo do izraza pri psiholoških testih. Otrokove vidne, slušne in tudi druge zaznave so nekoliko nenatančne in pomanjkljive. Otrok še posebno ni sposoben natančnega zaznavanja podrobnosti.

- Motnje pozornosti

Zlasti tisti otroci, pri katerih zdravniki ugotavljajo minimalno cerebralno disfunkcijo, imajo značilno kratkotrajno in šibko pozornost. Otrok lahko kako stvar dela zbrano le krajši čas; hitro se raztrese in naveliča ter opusti začeto delo. V svojih interesih je nestanoviten, loteva se vedno novih akcij, ki jih kmalu pusti nedokončane. Vsak nov dražljaj ga zmoti in odvrne od začete dejavnosti. Motnje v zbranosti so zlasti izrazite pri šolskem delu, pri telesnih opravilih so ti otroci bolj vstrajni in bolj zbrani, osredotočeni. Starši opisujejo, da morajo doma otroka priganjati k učenju, da brez nadzora ne bi naredil nalog in se učil učne snovi.

- Učne motnje

Že pri opismenjevanju porabijo več časa za osvojitev znakov, črk in simbolov; več težav imajo tudi pri vezavi črk v zloge in besede. Mnogo bolj občutljivi so na metode učenja in zlasti globalna metoda opismenjevanja jim otežkoča osvajanje predpisanega znanja. Pomembno več kot v drugih skupinah je

dislektičnih in disgrafičnih motenj. Otroci pri pisanju zamenjujejo, izpuščajo, prestavljajo črke, jih dodajajo, pišejo zrcalno, izpuščajo ločila in strešice, imajo grdo, okorno, neenakomerno pisavo. Včasih se težave bolj pokažejo pri nareku, drugič pa pri prepisovanju. Pri branju pa otrok zamenjuje črke in zloge, zatika se mu, si izmišlja besede, zelo je zaposlen s tehniko branja, pogosto prebranega stavka ne razume (če sam glasno bere), zato vsebine ne dojame. Nekateri otroci imajo specifične težave pri računanju. Dolgo jim je potrebna vidna predstava, zato si pomagajo s prsti ali z drugimi didaktičnimi pripomočki. Ko zapisujejo pravilno izračunan znesek ga zapišejo napačno. Posebno veliko težav imajo pri uporabnih nalogah in spreminjanju količin in mer.
Več otrok ima tudi težave pri glasbenem pouku; ali so brez posluha ali se njihove dispozicije niso razvile. Več raziskav namreč kaže, da je v takih družinah pesem zamrla (76). Tudi smisel za ritem je šibkejši.

Učitelji opisujejo, da te težave postanejo večkrat vidne šele, ko je otrok v duševni napetosti, medtem ko v sproščenem ozračju lahko ostanejo učne težave bolj zakrite. Prav tako so odvisne od otrokovih dobrih in slabih dni ali obdobij.

- Motnje govora

Marsikateri od teh otrok ima govorne motnje, ki se kažejo v splošnem razvojnem zaostanku (zapoznel razvoj govora, infantilni govor). Še bolj pogosto se pojavljajo različne delne govorne pomanjkljivosti, kot je neslovničen govor, revno besedišče, revno in nepravilno oblikovanje stavkov, in motnje, kot npr. motnje v fonaciji (tvorbi glasov) in artikulaciji (izgovorjavi), v slabši diskriminaciji (razločevanju) zvočnih dražljajev, v blagih motnjah sluha itd.
Motnje govora so z dislektičnimi in disgrafičnimi motnjami vzrok za neuspeh pri materinem, kasneje pa tudi pri drugih jezikih.

- Motnje s področja socialnega vedenja

Pri teh otrocih so pogosti spori s starši in vrstniki, ker so neprilagodljivi, razvneti in večkrat tudi agresivni. Pogosto sledi tej primarni simptomatiki še sekundarna (čustvene, psihonevrotične in disocialne poteze).

Razumljivo je, da je spričo opisanih vedenjskih, sposobnostnih in storilnostnih motenj tak otrok skoraj praviloma slab učenec, čeprav je intelektualno v mejah normale. Vsi otroci sicer niso neuspešni v šoli, vendar njihov uspeh zaostaja za pričakovanji staršev in učiteljev.

Pri vsakem otroku ne bomo srečali vseh opisanih značilnosti; pri enem bodo bolj izrazite ene, pri drugem pa druge. Lahko bi jih tudi mnogo natančneje razporedili na posamezne motnje (npr. dislektičnost posebej, disgrafijo posebej, hiperaktivnost posebej...), vendar vse te otroke, ki jih osnovnošolska problematika združuje, tako tudi obravnavamo. In ob tem vprašanju danes defektologi in drugi strokovnjaki šolske svetovalne službe prevzemajo iniciativo za večje prepoznavanje takih motenj in organiziranje pomoči takim otrokom bodisi v osnovnošolskem organizacijskem modelu, ali v svetovalnih centrih in zdravstvenih ambulantah.

3.5. Učna motivacija

S problemi učne motivacije se pogosto srečujemo pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Motiviranost učenca za učenje je eno najpomebnejših in najmanj razrešenih šolskih vprašanj. Prav z razlikami v motiviranosti večkrat razlagamo razlike v uspehih učencev, ki imajo sicer enake sposobnosti, živijo v podobnih okoliščinah in so deležni istega pouka.

Motivacija je proces izzivanja človekove prizadevnosti, njenega usmerjanja na posamezne predmete, da bi dosegli določene cilje. Smer ravnanja je odvisna od niza dejavnikov. "Pojem motiva lahko morda rezerviramo za vse tiste organizmične dejavnike in dispozicije, ki narekujejo smer našega ravnanja in doživljanja", pravi J. Musek. Gibalne sile, ki tako prizadevnost izzivajo, krepijo in usmerjajo k ciljem, imenujemo motive. Motivi za učenje so zelo različni. Pri živalskih vrstah so motivi učenja biološke narave, vendar so nekatere psihološke šole zelo poudarjale pomen bioloških potreb ali nagonov tudi za človekovo motivacijo.

Človekovi motivi učenja so poleg instinktivnih potreb tudi zavestne želje in hotenja. Torej so človekovi motivi učenja predvsem socialne, ne pa samo biološke narave. Danes se krepijo kognitivno usmerjeni pogledi na motivacijo (77). Le-ti poudarjajo, da človekovo dejavnost bolj kot nagoni in fiziološki

potenciali določajo spoznavni dejavniki, kot so pričakovanja, predvidevanja, zavestni cilji in iskanje poti do njih, presojanje položaja glede na verjetnost uspešnosti, samozaupanje itd.
Del človekovega ravnanja pa je tudi rezultat podzavestnih silnic, na katere je opozorila psihoanaliza.

Za učiteljevo ravnanje je zelo pomembno, iz kakšnih domnev oziroma pričakovanj (o glavnih silnicah človekovega ravnanja) izhaja pri svojem delu. Drugače bo ravnal, če meni, da je človeka možno spodbuditi k učenju ali kaki drugi dejavnosti le z grožnjami, kaznijo, pritiskom oziroma v najboljšem primeru s pohvalami in ocenjevanjem, drugače zopet, če bo predvideval tudi človeku lastno primarno težnjo po spoznanju sveta, po odkrivanju novega, po ustvarjalni prizadevnosti.

Dejavniki učne motivacije

V učno motivacijo štejemo vse, kar vspodbuja k učenju, ga usmerja in mu določa moč in trajanje. Učna motivacija je dosežek medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca in značilnosti učne situacije.
Za učenje je potrebna primerna stopnja napetosti oziroma vzburjenosti v organizmu, ki pa naj ne bo niti prenizka niti previsoka, je pa pogoj, da do učenja sploh pride.
Učitelj, defektolog naj bi znal z raznimi sredstvi zbuditi in ohraniti v učencih primerno stopnjo napetosti in s tem pozornosti pri pouku, pri korektivnih in drugih dejavnostih. To pa bo dosegel, če otroci ne bodo le pasivni poslušalci, temveč dejavni sogovorniki, reševalci vprašanj in nalog, eksperimentatorji. To namreč zahteva od njih miselno aktivnost in zavzetost. Da ne bodo pouk in druge šolske dejavnosti dolgočasni, naj učitelj večkrat preseneča, vnaša humor, vedrino, uvaja različne nove učne oblike in sredstva ter smiselno uporablja različne metode. Skrbi naj tudi, da s svojim ravnanjem ne bo izzval prevelike napetosti, kar zlasti kvarno vpliva na plahe otroke.

Kateri dejavniki vplivajo na uspešno učenje?

Eden izmed njih je storilnostna vspodbuda, ki je razmeroma stalna človekova lastnost; njena osnova se pokaže že v otroštvu (78). Zato je pomembno, kako v tem obdobju otroka storilnostno usmerjamo. Zlasti Waldorfska šola poudarja spodbujanje uspeha, neprizadetost in nevtralnost do neuspeha. Poudarja pa tudi nujnost srečanja z umetnostnimi zvrstmi, ki ugodno vplivajo na razvoj desne hemisfere (79).

Visoko storilnostno motivacijo imajo vsi, ki težijo k visokim dosežkom v dejavnostih, katerih izvedba se meri in kjer je prisotno tudi tveganje.
Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami običajno storilnostna motivacija manjka, zato so težave; kajti višja storilnostna motivacija bi pripomogla k višjim učnim dosežkom in ugodno vpliva na razvoj sposobnosti. Več raziskav v svetu potrjuje vnaprejšnjo določenost v razvoju (socialno determiniranost) sposobnostne motivacije. Razlikujemo več tipov storilnostne motivacije. Pri nekaterih otrocih je glavno gibalo dejavnosti v šoli želja po uspehu, pri drugih zopet strah pred neuspehom, pri večini pa se pojavljata obe sestavini, vendar v različnem razmerju (80). Pomembno je, katerim dejavnikom posameznik pripisuje dosežene uspehe oziroma neuspehe. Lahko jih namreč pripisuje bolj zunanjim (sreča, težavnost nalog) ali bolj notranjim (sposobnost, napor) dejavnikom. Nekateri od teh dejavnikov so stalni, drugi bolj spremenljivi, raziskuje pa jih teorija atribucije ali pripisovanja (81). Vzorci pripisovanja so pri ljudeh razmeroma stalni.
Posamezniki različno doživljajo uspeh oziroma neuspeh. Učitelj bi moral biti pozoren predvsem na učence, ki jih vsak neuspeh močno prizadene, in jim dati čim več možnosti, da dosežejo uspeh. Če želimo razvijati učno motivacijo, potem je pomembno tudi, da ne primerjamo vedno le dosežkov v skupini, temveč posameznikovo napredovanje brez primerjave z drugimi, saj le tako lahko ugotavljamo njegov napredek. Razen tega naj otroci doživljajo uspeh tudi v skupini.

Zavest o cilju učenja

Osnovna različnost človeka v primerjavi z drugimi živimi bitji je prav kakovost

njegove zavesti. Človek ve, kaj se dogaja v njegovi duševnosti, vsebine svoje zavesti se zaveda (82). Človek ve, ali vsaj lahko ve, kaj se dogaja v njem, z njim in okrog njega. Samozavest daje njegovi zavesti značilno kakovost in ta je subjekt duhovnega dogajanja, sočasno pa sama sebi objekt. Tako pojmovana človekova zavest se precej prepleta s pojmoma kot sta jaz, človekova osebnost; zato jo tudi pojasnjujeta.

Prav tako od zavesti ne smemo ločiti dogajanj, ki sicer niso zavestna v ožjem pomenu besede, to so instinktivna dejanja, vsakdanja opravila, ki so tako naučena, da so že postala navada (rutinska), podzavestno delovanje in podobno. Kajti instinktivno delovanje je pri človeku z ene strani zelo oslabelo, z druge pa se ga lahko v dobri meri človek zaveda; vsakdanje delovanje, ki poteka tako rekoč mimo ozaveščenosti, kjer je vse rutinsko, naučeno, "je sicer kot reka ponikalnica, ki pa je nastala iz kapelj zavestnega, poniknilo iz pozitivnih funkcionalnih razlogov, da ne obremenjuje zavesti"; z druge strani pa je tudi v svojem podzavestnem toku vsak čas na ogled zavesti, če ta to hoče in se ji zdi potrebno. Podzavestno dogajanje je tudi "podzemni tok pod površino zavesti", tudi pri njem gre za močna, pomembna doživetja in izkušnje, ki ponikajo v pozabljanje od začetka življenja v glavnem iz obrambnih, to je negativnih razlogov, ker jim zavestni osebnostni jaz ni kos in jih ne more ustrezno uvrstiti ter uporabiti v vsakdanjem življenju, kljub temu pa odločilno vplivajo na zavest in prihajajo vanjo v drugačnih oblikah. Vsakakor pa so gonsko, podzavestno, vsakdanje in vse druge oblike neuzaveščenega in manj zavednega dogajanja prepletena z zavestnim. Učni cilji bi pa morali biti na zavestni ravni.

Dobro je, da se učitelj in drugi, ki delajo z otroki, tega zavedajo, zlasti še pri načrtovanju učnih ciljev. Zato učitelj naj skuša čim bolj povečati privlačnost teh ciljev in pokazati, da so dosegljivi. Cilji so lahko takojšnji, vmesni ali oddaljeni. Mlajše učence bolj vzpodbujajo bližnji cilji, zato je treba pot do daljnih ciljev razdeliti na več sproti dosegljivih stopenj. Polagoma moramo doseči, da učenec osvoji tudi sistem dolgoročih ciljev, saj so ti življenjskega pomena. Če otrokom in mladostnikom tega ne omogočimo, je tako kot, da bi jih pustili pod goro, zahtevali od njih, da pridejo na vrh, vendar le-ti ne vedo, ali morajo navzgor, na desno, na levo ali celo navzdol.

Raven prizadevanja

To je raven težnje, oziroma tista težnja, tisti cilj, ki ga želi posameznik doseči v kaki dejavnosti. Raven prizadevanja določa, kaj bomo opredelili kot uspeh. Nekomu, ki ima visoko raven prizadevanja in visoke cilje, lahko kak dosežek, ki za človeka z nisko ravnjo prizadevnosti predstavlja uspeh, predstavlja neuspeh. Na raven prizadevnosti vplivajo prejšnji uspehi oziroma neuspehi v istih ali podobnih dejavnostih; stalne osebnostne značilnosti in vrednote, ki vladajo pri posamezniku in v kaki skupini. Za učenčevo delo v šoli je pomembna njegova izobrazbena in poklicna prizadevnost. Raven prizadevanja pa ni odvisna le od sposobnosti in dosedanjih učnih uspehov, temveč tudi od družbeno-gospodarske moči družine, iz katere izhaja učenec (83). Zlasti otroci iz nižjih družbenih plasti imajo slabše življenjske in kulturne pogoje, zato kažejo pogosto kljub normalnim umskim sposobnostim nižje aspiracije in imajo za nadaljnje šolanje premalo motivacije.

Radovednost, zanimanje za snov in učenje

Predšolski otrok je zelo radoveden. V šoli bi morali njegovo vedoženost dalje razvijati in jo vzbujati za nova področja. Zato je pomembno, da učitelj podaja snov zanimivo, z veseljem, ob tem učence miselno izziva z raznimi zanimivimi vprašanji in jih pri pouku spodbuja s primernimi zahtevami; prilagaja posamezniku raven zahtevnosti in vsebino. Spodbujati mora razvoj učenčevega zanimanja, ga navduševati za različne dejavnosti in prisluhniti njigovemu že oblikovanemu zanimanju ter ustvarjati možnosti, da ga še poglablja ob raznih neobveznih in izvenšolskih dejavnostih. Razvito zanimanje, ki ga zna učitelj izrabiti pri pouku, lahko pripomore tudi k zanimanju za učne predmete in kasneje k oblikovanju zanimanja za poklic.

Notranja in zunanja motivacija za učenje

V šoli delimo motivacijska sredstva v dve veliki skupini: prva pospešuje notranjo, avtonomno in primarno motivacijo, druga predvsem zunanjo, nesamostojno, drugotno motivacijo. Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v

dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je pretežno v človeku samem in ne v drugih ljudeh. To je v primeru, ko učenca posamezno področje zanima in ga želi čim bolje spoznati brez zunanjih pritiskov ali spodbud. Od zunaj spodbujeni učenci se uče pretežno zaradi zunanjih posledic in so jim vir podkrepitve predvsem drugi ljudje. Vendar ostre meje med obema vrstama motivacije ni vedno lahko določiti.

Tako je sprotno povratno obvestilo, ki ga dajemo učencem o dosežkih njihove dejavnosti, lahko za nekatere sredstvo zunanje spodbude, če si žele le priznanja, za druge pa sredstvo notranje motivacije, če jim poveča prizadevnost. Motivacijska sredstva, ki se jih učitelj poslužuje, lahko pospešujejo notranjo ali zunanjo motivacijo. Na naših šolah bi bilo potrebno posvetiti več pozornosti zlasti razvijanju notranje motivacije, izhajajoč iz otrokove težnje po spoznavanju sveta, po samostojnem odkrivanju in ustvarjalnem delovanju. Notranje metode spodbujanja so sestavni del učenja samega, spreminjajo mu hitrost in napetost. Ena od osnovnih nalog vzgoje in izobraževanja je, da postane otrok neodvisen od stalnih spodbud odraslega. Učenec si mora sam sprejeti merila uspešnosti, še pomembneje pa je, da se navaja na čim bolj učinkovite metode učenja. I. Furlan pravi: "Najboljša notranja ali bistvena spodbuda k vstrajnemu učenju je navajanje učencev na to, kako naj se uče. Kadar pridejo tako daleč, da samostojno načrtujejo, postanejo lastni načrtovalci učenja, tedaj je šola verjetno dosegla svoj cilj"(84). Motivaciji in zanimanjem pripisujejo nekateri raziskovalci, kot sta npr. Bloom in Atkinson, kar 25-50% odvisnosti za učni uspeh (85).

Na motivacijo neugodno vplivajo neuspehi, ponižanja, neuspeli napori, frustracije, bojazni, vse to pa učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto doživljajo. Tako se srečamo včasih tudi z odklonilnim stališčem do celih področij znanja in do izobraževanja nasploh. Ko pa iščemo korenine odklonilnega stališča, jih najdemo pogosto tudi v neugodnih šolskih izkušnjah.

III. EMPIRIČNI DEL

4. 0. Izhodišče raziskave

Med umsko normalno razvitimi osnovnošolskimi otroki je ca. 6 - 12 % učencev, ki imajo specifične učne težave (Bleidick 5%, Niemeyer 7,2%, Hallgren 10-12%, Tamm 11%, Grey 11%, Monroe 12%, Preston 10%, Matanović 9,6%, Šali 9,8%). Prikrit osip v osnovni šoli je še nekoliko višji; slabega napredovanja otrok v osnovni šoli nihče ne prikazuje v statistiki. To pomeni, da so tudi pri majhnem narodu, kot je slovenski, zelo številni otroci, s takimi težavami ali motnjami in bi potrebovali posebno družbeno skrb. V odnosu do vzgojno-izobraževalnega procesa postanejo rizična populacija (rizičnost izhaja iz besede it. riziko, tveganje, nevarnost). Zato bi morala veljati posebna skrb za vse tiste, ki so bodisi izpostavljeni kakšni nevarnosti, ali so bolni, ali se v telesnem in duševnem razvoju nakazujejo odstopanja od normale, jih ogrožajo že prvotne motnje in te povzroče še drugotne neugodne posledice. Drži pa, da mnogo takšnih otrok kljub svoji normalni nadarjenosti nikoli ne dokonča osnovne šole in jim je zaprta izobraževalna pot do poklica. Na drugi strani pa vemo, da bi večina teh otrok, če bi jim znali ustrezno pomagati in bi jim pripravili ustrezne učne načrte, lahko dosegla poklic, urejenost, osebnostno uravnoteženost in družbeno koristnost.

Da bi take težave preprečevali ali kasneje odpravili oziroma otrokom pomagali, moramo poznati vzroke in okoliščine, ki vplivajo na nastanek in razvoj specifičnih učnih težav, imeti pa moramo tudi dopolnilne vzgojene in izobraževalne programe, ki bi jih ponudili staršem, šolam in drugim ustanovam. To je tudi naloga tega raziskovalnega dela.

Kateri dejavniki vplivajo na nastanek in razvoj specifičnih učnih težav? Domnevam, da jih moramo iskati med naslednjimi:

a) dejavniki, ki povzročajo blage cerebralne disfunkcije (komplikacije v nosečnosti in med porodom ter otrokove bolezni);

b) razvojni dejavniki, ki se kažejo v motenem psihomotoričnem razvoju;

c) dednii dejavniki (ki se kažejo v podobnih motnjah pri starših, sorojencih in sorodnikih);

d) dejavniki, izvirajoči iz okolja (družinski položaj, ekonomske in kulturne

razmere, vzgoja otroka);

e) posebej moramo presoditi osnovno šolo in njene pogoje za pedagoško delo z učenci, njene orgnizacijske in druge možnosti ter pogoje za uspešno napredovanje v učno-vzgojnem procesu.

Za pomoč tem otrokom nimamo sistemske rešitve. Sicer imajo osnovne šole različne didaktično-organizacijske dejavnosti, a ne sistemsko enotne; vsaka šola razvija svoj vzorec pomoči, ali pa ga sploh ne razvija.

Že na razredni stopnji osnovne šole se utemeljuje nadaljnje izobraževanje mladine in odraslih. Uspešnost ali neuspešnost učenja v šoli ima verižen vpliv na znanje otroka nasploh in na znanje kot osnovo za uspešno nadaljevanje na predmetni stopnji pouka. Zato je na razredni stopnji zelo pomembna kvalitetna pomoč otrokom in te naj ne nudi le učitelj, temveč tudi drugi strokovnjaki v šoli (šolski svetovalni delavci, kjer ne sme manjkati defektolog) in zunaj nje. Šolsko znanje in sposobnosti rastejo postopno in nepretrgano, učni načrti imajo vertikalno zgradbo (prejšnje znanje je pogoj za nadaljnje osvajanje učne snovi), zato vrzeli v znanju na razredni stopnji ni lahko dopolniti ali nadomestiti na višji stopnji izobraževanja. Učitelj sam ne more vplivati na obseg, zgradbo in vsebino učnega načrta, njegove možnosti so samo v notranji diferenciaciji in individualizaciji ter v vzgojnem pristopu do vsakega učenca.

4. 1. Izrazoslovni in problemski okvir

Naslov "Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami" izhaja iz naslednjega izrazoslovnega in problemskega okvirja: Vzgoja in izobraževanje sta dve veliki področji, ki se stalno prepletata in dopolnjujeta zato ju moramo imeti tudi pri izrazoslovni obravnavi pred očmi v tej dvojnosti. Čeprav je v vseh dokumentih, ki obravnavajo šolo, na prvem mestu zapisana vzgoja in nato izobraževanje, je v stvarnem življenju obratno razmerje in izrazit večvrednostni poudarek na izobraževanju. Imeti izobrazbo je "več" kot biti vzgojen, omikan. Morda je danes temeljno nasprotje med pedocentrizmom in sociocentrizmom, kajti iz tega izhaja tudi ta delitev. Obstajajo pa še druge pomanjkljivosti; vzgoja celo ni upoštevana kot predmet didaktike, izobraževanje pa je zoženo na pridobivanje znanja, učenje pa na kognitivno učenje.

V slovenskem prostoru že vrsto let opažamo indiferenten (brezbrižen, mlačen)

odnos do vzgoje v šoli. Nad učitelji je "diktatura posameznih strokovnih področij", velika količina učne snovi, predvsem na informativni ravni. Vzgojni predmeti pa so dobili nadih drugorazrednosti in imajo neenakopraven pristop celo v ocenjevanju. Moderni mit prihodnosti je v primatu (prvenstvu) pozitivnih znanosti in tehnike.

Proces vzgoje in izobraževanja je dialektično povezan, zato je že v osnovi napačno, če ta proces ločujemo, čeprav je lahko poudarek na enem ali drugem področju (torej na izobraževanju ali na vzgoji).

Vzgoja z izobraževanjem je človeški odnos, s katerim mlademu človeku pomagamo rasti in se razvijati do uresničitve njegovih sposobnosti. Vzgoja z izobraževanjem v ožjem pomenu besede je načrtno, namerno delovanje oziroma vplivanje na otroke in mladino.

Vzgoja z izobraževanjem je vedno tudi interakcija udeležencev vzgojnega procesa, je medsebojno razmerje, komunikacija. Če vzamemo šolsko situacijo interakcije: učitelj z načrtnim vzgojno-izobraževalnim ravnanjem vpliva na učenca. Odzivanje učenca, njegova naravnanost, sproži v učitelju prav posebne reakcije oziroma odzive. Te reakcije, ti odzivi pogojujejo zopet določeno reagiranje, ravnanje učencev; in takšna je spiralna povezanost medsebojnih vplivov.

Seveda je v šolskem življenju tudi veliko nenačrtovanega, nestrukturiranega vzgojno-izobraževalnega delovanja, saj je zlasti pri metodah dela in medosebnih odnosih veliko nepremišljenega delovanja in vse to postane tudi sestavina vzgoje in izobraževanja.

Da se učitelj more zavestno napotiti k učencu v vzojno-izobraževalnem smislu, ga mora ustrezno nagovoriti, zaobjeti mora celoten proces, slediti pa mu mora moč vzajemnosti in dialog (razpravljanje, pogovarjanje). Brez dialoga in resnične odprtosti drugega ni pravega vzgojno-izobraževalnega vplivanja. So lahko povelja, ukazi, a v tem se učenec ne oblikuje v pravem pomenu, temveč bolj "dresira" (mehanično vzgaja ali uri). Zato vzgojno-izobraževalni proces ni le nekaj vnanjega, nekaj kar od vzgojno-izobraževalnih dejavnikov (subjektov vzgoje) poteka v smeri oseb, ki jih je treba vzgajati in izobraževati (objekti vzgoje); je tudi nekaj notranjega, kar poteka v učencu, ki se vzgaja; je samovzgoja, uzaveščena potreba posameznika, ki angažira svoje dispozicije, svoje umske, voljne in čustvene potenciale, da lahko uspešno izkorišča sprejete vzgojno-izobraževalne vplive za svoj osebnostni razvoj. Od vzgoje napreduje človek k samovzgoji. Pri samovzgoji postaja učitelj vse manj pomemben, vedno

bolj pomembna pa je učenčeva lastna pobuda in aktivnost. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami smo zasledovali prav ta vzgojno-izobraževalni okvir.

V strokovni literaturi so specifične učne težave poimenovane z različnimi oznakami. Tako vzgojeslovci raje govorijo o specifičnih učnih težavah, o posebnih učnih motnjah, o neskladnem umskem razvoju, o težavah in neuspehih pri učenju. V psiholoških krogih govorijo o otrocih, ki imajo kljub temu, da so umsko normalno nadarjeni, težave pri učenju in pri prilagajanju v šoli. V bistvu gre pri teh otrocih za razvojne zaostanke oziroma za upočasnjen razvoj nekaterih osnovnih intelektualnih funkcij ali za delne sposobnostne primanjkljaje, ki so lahko posledica komaj zaznavnih cerebralnih disfunkcij, dednosti, ali pa so zgolj razvojne narave. Umsko zelo nadarjeni otroci take težave laže premagujejo in jih bomo pri njih komaj opazili. Manj nadarjenega otroka pa te težave zelo ovirajo pri šolskem delu. Ker so te "motnje" pretežno razvojne narave, se ob zorenju osrednjega živčevja omilijo, nekatere tudi povsem izginejo; pri nekaterih pa ostajajo in jih ovirajo pri prilagajanju zahtevam družbe in kulture. Te motnje so zelo različne; otrok ima lahko eno ali več motenj, pa tudi različne sestave le-teh. Ovirano je lahko sleherno področje otrokovega umskega delovanja: miselni procesi, spomin, pozornost, koncentracija, vidno, slušno zaznavanje...; osvajanje učne snovi in veščin pri posameznih predmetih; težave pri branju, pisanju, računanju, risanju, petju itd.; te motnje se kažejo tudi v socialnem prilagajanju. Tem primarnim težavam se pogosto pridružijo še sekundarne: živčnost in čustvene motnje ter motnje v vedenju in v osebnostni rasti.

Učnim težavam, nemirnosti, nedisciplineranosti, nezavzetosti za učenje se pridružijo še odpor do šole, disciplinski prekrški, izostajanje iz šole ipd. Po eni strani lahko privedejo do tega že otrokova delna sposobnost in okrnjenost, šibka storilnost sama po sebi, po drugi strani pa zlasti neustrezno odzivanje okolja (učiteljev, staršev) na njegovo pomanjkljivo storilnost in neustrezno vedenje.

Ti otroci se zaradi svojih težav porazdelijo v nepretrgano vrsto (kontinuumu) otrok na prehodu med "zdravimi" in bolezensko prizadetimi, med učno uspešnimi in neuspešnimi, med tistimi, ki lahko odgovore na enotne šolske zahteve in tistimi, ki tega ne zmorejo; eni so bliže prvim, drugi bliže drugim. Ti otroci so tudi nekje med dobro prilagodljivimi zahtevam, ki jih postavlja

pred nje naše kulturno in šolsko okolje. Ravno ta neopredeljenost oziroma dejstvo, da so preveč normalni, da bi imeli pravico do strpnega obravnavanja, kot jo imajo bolni in prizadeti otroci, toda hkrati premalo normalni, da bi se lahko prilagodili enotnim vzgojnim in izobraževalnim pravilom in enotnim šolskim zahtevam. V obdobju šolanja je v tem osrednja življenjska težava teh otrok, vendar pa težave niso takšne, da bi jih morali vključiti v posebne vzgojno-izobraževalne ustanove.

Iz zdravstveno izrazoslovnega vidika pa srečamo najštevilnejše oznake za specifične učne težave. V nemški zdravstveni literaturi je razširjen izraz otroški eksogeni psihosindrom (Lemmp), v ruski medicinski literaturi srečujemo izraz cerebralno astenični sindrom (Luria), v angloameričkí literaturi pa prevladujeta diagnostični oznaki minimalna možganska oškodovanost (Knoblach, Posamanich, Werrn, Strauss) in minimalna cerebralna disfunkcija (MacKeith, Clemente in Work). Različni avtorji poimenijejo te motnje tudi drugače: govore o hereiformnem sindromu (Prechtel), o nevrofreniji (Doll), o hiperkinetično impulzivnem otroku (Laufer, Denhoff), o hiperkinetičnem sindromu (Conrad), o blažji psihični disfunkciji organske narave (Bras) in o minimalni cerebralni simptomatiki (86). Urad za vzgojo v ministrstvu Združenih držav Amerike za zdravje, vzgojo in blaginjo pravi: "Otroci s specifičnimi učnimi težavami so otroci, katerih splošna inteligentnost je podpoprečna, povprečna ali nadpovprečna in imajo nekatere blažje ali hujše učne ali vedenjske motnje. Motnje so nevrofizioločkega izvora. Lahko se kažejo v različnih kombinacijah motenj percepcije, konceptualizacije govora, spomina, kontrole impulzov in kontrole motoričnih reakcij" (87). Nekateri avtorji odklanjajo ta naziv (Frostig), češ, da preveč poudarja etiologijo teh težav, ki ni tako važna za obravnavanje, zato je bolje poimenovati posamezne simptome ali pa govoriti o upočasnjenem ali odklonilnem zorenju psihičnih funkcij (88)

V praksi se mnoštvo teh oznak kaže tako, da isti otroci dobijo različne diagnostične oznake, odvisno od imenovanja, ki so ga osvojile posamezne ustanove oziroma posamezni strokovnjaki. V slovenskem šolskem prostoru se je udomačil izraz specifične učne težave

V defektologiji, pedagogiki, psihologiji, medicini in v vzgojeslovju nasploh se še vedno srečujemo z zelo različnim izrazjem, kar vnaša med uporabnike tudi nekaj zmede. Zlasti tam, kjer se ob istem vprašanju srečuje več strokovnih področij. Da bi odpravili ta neskladja, bi se morali posluževati enotnega izhodišča v izrazju, v ta namen pa bi morali pripraviti terminološki slovar. Sestavljalci tega slovarja pa bi morali biti strokovnjaki z različnih področij, ki se ukvarjajo z isto problematiko, jo raziskujejo iz različnih vidikov (od medicinskega, psihološkega, pedagoškega, sociološkega, defektološkega...).

4 .1. 1. Opredelitev specifičnih učnih težav in družbena utemeljenost raziskovanja

Na voljo imamo veliko definicij in opredelitev. Vsem pa je skupno, da ugotavljajo pomembno neskladnost med dejanskim in pričakovanim funkcioniranjem učenca. Večina definicij izključuje čutno prizadete, duševno nerazvite in čustveno motene otroke, manj pa izključujejo gibalne motnje. Mnoge definicije domnevajo, da pri učencih s specifičnimi učnimi težavami obstajajo minimalne cerebralne disfunkcije. Definicije pa se razlikujejo glede na zahteve, v kakšni meri mora biti cerebralna disfunkcija ugotovljena.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami razodevajo motnjo v enem ali več osnovnih duševnih dogajanjih, ki se kažejo pri razumevanju ali uporabljanju govorjenega ali pisanega jezika. To so lahko motnje pri poslušanju, govorjenju, črkovanju, branju, pisanju ali računanju. Te motnje so opisane kot zaznavne pomanjkljivosti, pomanjkljivosti pri pozornosti, koncentraciji, spominu in druge. Ne zajemajo pa učnih težav, ki v prvi vrsti izvirajo iz okvar vidnih ali slušnih čutil ali motoričnih okvar, pa tudi ne učnih težav, ki izvirajo iz prizadete splošne inteligentnosti ali zgolj iz čustvenih motenj in pomanjkljivosti v okolju.

Navajam nekaj primerov definicij:

A.Kos-Mikuš pravi, da "specifične učne motnje zajemajo vrsto vedenjskih, učnih in finih gibalnih motenj, ki jih pripisujemo odklonskemu cerebralnemu delovanju pri vsaj podpoprečno do nadpoprečno nadarjenem otroku. Značilni simptomi so: hiperkineza, motnje pozornosti, vzkipljivost, spremenljivost razpoloženja in storilnosti ter perceptivno motorične motnje. Motnje pripisujemo predporodni

(antenatalni), obporodni (perinatalni) ali v prvih letih življenja zadobljeni blagi možganski prizadetosti ali pa tudi dednosti" (89).
"Otroci s specifičnimi učnimi težavami so otroci, katerih splošna inteligentnost je poprečna ali nadpoprečna in imajo nekatere blažje ali hujše učne ali vedenjske motnje. Motnje so nevrofiziološkega izvora. Lahko se kažejo v različnih kombinacijah motenj percepcije, konceptualizacije govora, spomina, kontrole impulzov in kontrole motoričnih reakcij", navaja M. Budnar.

Če povzamemo, kdo so otroci s specifičnimi učnimi težavami, bomo rekli, da so to otroci, ki sodijo v umsko normalno krivuljo v globalu, razodevajo pa se v težavah pri učenju in prilagajanju v šoli. V bistvu gre pri teh otrocih za delne razvojne zaostanke oziroma za upočasnjen razvoj nekaterih osnovnih duševnih funkcij ali za delne sposobnostne primanjkljaje, ki so lahko posledica minimalne cerebralne disfunkcije, dednosti, ali pa so zgolj razvojne narave. Intelektualno zelo nadarjeni otroci te težave laže premagajo in bodo pri njih komaj opazne ali ugotovljive. Manj nadarjenega otroka pa te težave zelo ovirajo pri šolskem delu. Ker so te motnje pretežno razvojne narave, se v času mladostnega zorenja omilijo, nekatere povsem izginejo, pri nekaterih pa ostajajo in so ovira pri prilagajanju zahtevam družbe in kulture.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami ne odsevajo samo svojih osebnih težav in družinskih razmer, ampak kažejo tudi na pomanjkljivosti v našem konceptu vzgoje in izobraževanja in so odraz stanja naše družbene usmeritve v celoti.

4. 2. Cilji in naloge raziskave

Na osnovi teoretične in izkustvene osvetlitve želimo spoznati nekatere odločujoče dejavnike, ki povzročajo specifične učne težave in učenca ovirajo pri napredovanju v šoli. Neugodne dejavnike iščemo v šolskem sistemu, družinskem in širšem družbenem okolju kot tudi v otroku samem. Na osnovi ugotovljenega skušamo nakazati možnosti učne pomoči otroku in povečati učinkovitost našega osnovnega vzgojno-izobraževalnega sistema.

Celoten raziskovalni pristop v nalogi vključuje tri razsežnosti:
Prvič s pomočjo primerjave po metodi parov, eksperimentalne in kontrolne

skupine 240 otrok, naloga razgrinja njihov učni uspeh oziroma neuspeh, njihove motnje in učne težave, njihovo zgodovino otroštva, kot tudi razvoj in življenjske razmere. Zato opazujemo otroke od predrojstvenega obdobja do drugega razreda osnovne šole in v tem obdobju odkrivamo relevantne faktorje, ki so vzročno-posledično povezani s specifičnimi učnimi težavami.
Druga je problematika današnje šole, ki s svojimi metodami dela in konceptualno zasnovanostjo problematike teh otrok ne rešuje. Iz kritičnega opazovanja šolskega miljeja skušamo opozoriti na možnost bolj skrbnega in bolj prilagojenega dela v šoli.
Tretja je intenzifikacija ukvarjanja z otroki s tako imenovanimi korektivnimi in kompenzacijskimi programi.

5. 0. Spremenljivke in hipoteze

Odvisna spremenljivka:
Specifične učne težave pri otroku

Neodvisne spremenljivke:
To so dejavniki, ki lahko vplivajo na nastanek in razvoj specifičnih učnih težav. Te spremenljivke bomo preučevali iz podatkov o otroku:
- komplikacije v nosečnosti
- porodni zapleti
- obolenja in poškodbe.

Razvojni dejavniki:
- psihomotorični razvoj
- znaki v ranem otroštvu
- odzivanje v šolskem okolju (iz vidika sposobnosti učenja)

Neodvisne spremenljivke sem posredno variirala z izbiro poskusnih oseb, tako da sem domnevala, da bodo ti neugodni dejavniki zastopani v eksperimentalni skupini, v kontrolni skupini pa ne.

Izbor podatkov: popisnica (anamnestični podatki), ocenjevalna lestvica za opazovanje osebnostnih lastnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu,

vprašalnik in protokol vprašanj za vodeni ekspertni razgovor s strokovnjaki. Podrobno je vsak sklop neodvisnih spremenljivk predstavljen pri interpretaciji po posameznem izboru podatkov.

5.1. Hipoteze

Gre za to, da ugotovimo strukturalno razliko med eksperimentalno in kontrolno skupino, zato izhajamo iz splošne ničelne hipoteze:
Pri pojavljanju dejavnikov, ki lahko vplivajo na nastanek specifičnih učnih težav, ni statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino.

To ničelno hipotezo sem preverjala z naslednjimi specifičnimi ničelnimi hipotezami:

H_1 : Med eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS) ni statistično pomembnih razlik v osebnostnih lastnostih

H_2 : Med (ES) in (KS) ni statistično pomembnih razlik zaradi zapletov v nosečnosti

H_3 : Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik zaradi zapletov pri porodu.

H_4 : Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik pri boleznih.

H_5 : Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik v psihomotoričnem razvoju.

H_6 : Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik v lateralnosti.

H_7 : Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik pri boleznih v družini.

6. Metode dela

V raziskovalni nalogi se mi je zdela najbolj ustrezna metoda dela prirodni eksperiment po metodi parov. Poskusne osebe sem zbrala v dve skupini: v eksperimentalno in kontrolno. V eksperimentalno skupino (ES) sem vključila učence, ki kažejo znake specifičnih učnih težav, v kontrolno skupini (KS) pa učence, ki teh izrazitih znakov nimajo. Želela sem ugotoviti, kateri domnevni

etiološki dejavniki se pojavljajo; tako sem predvidevala, da bo ES pod vplivom nekaterih dejavnikov, v KS pa se ti dejavniki ne bodo pojavljali. S tako delitvijo poskusnih oseb na učence s specifičnimi učnimi težavami in učence brez teh evidentnih težav, sem posredno variirala neodvisne variable (to je dejavnike, ki domnevno vplivajo na nastanek in razvoj motenj, ki vplivajo na odvisno spremenljivko, to je specifične učne težave). Da pa bi čim bolj odstranila vpliv irelevantnih faktorjev na nalogo, sem skušala ES in KS čim bolj izenačiti. To sem izvedla po naslednjih merilih: spolu, starosti, razredu in očetovem poklicu. Med statističnimi metodami pa sem uporabljala diskriminativno analizo, t-test in F-test.

Tisti del naloge, ki je povezan s problematiko šole in z uvajanjem programa korekcije in kompenzacije, pa ima značaj akcijskega raziskovanja. V praksi se proces začenja s splošnim spoznanjem, da je kaka izboljšava ali sprememba zaželena. Ko se odločimo, kje bi pravzaprav začeli, kaj izboljševali, se odločimo za akcijo. Gre za vprašanje, kje je sploh možno na kaj vplivati. Po izhodiščni zamisli je treba najprej spoznati in preučiti vse razmere, ki so v načrtovani akciji. To je bilo v našem primeru spoznavanje šolskega sistema in ovir v šolskem sistemu za otroke s specifičnimi učnimi težavami. Iskati pa je bilo potrebno tudi organizacijske in didaktične možnosti za uvajanje dopolnilnih korektivnih programov za učence. Sledila je izdelava, uvajanje in vrednotenje dopolnilnih korektivnih programov.

K. Lewin je npr.opisal akcijsko raziskovanje kot niz korakov v spirali, katerih vsak se sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata (90).

6. 1. Vzorec

Raziskava je opravljena na ozemlju Slovenije, zajeli smo vse regije, gre za naravni regionalni princip. V celoti je bilo vključenih 50 osnovnih šol (ekspertne skupine, vprašalniki, priprava inštrumentarija), vse vrste od velikih mestnih, manjših podeželskih do podružničnih. Pri izboru otrok in izvajanju programa pa je sodelovalo 31 šol, ki so izrazile pripravljenost ne le za splošna vprašanja iz vzgojno-izobraževalne problematike, temveč so učitelji sodelovali na seminarjih, izvajali program za učence s specifičnimi učnimi težavami in zbirali podatke. Sodelovali so tudi šolski svetovalni delavci.

Celoten vzorec zajema naslednje šole:

1.OŠ Franc Leskovšek Luka (Bičevje), Ljubljana; 2.OŠ Jože Potrč, Ljubljana; 3.OŠ Boris Kidrič, Ljubljana; 4.OŠ Karel Destovnik Kajuh, Ljubljana; 5.OŠ Vito Kraigher, Ljubljana; 6.OŠ Danile Kumar, Ljubljana; 7.OŠ Ledina, Ljubljana; 8.OŠ Boris Ziherl, Ljubljana; 9.OŠ Tone Tomšič, Ljubljana; 10.OŠ Polje, Ljubljana; 11. OŠ Valentin Vodnik, Ljubljana; 12.OŠ Šlandrove Brigade, Maribor; 13. OŠ Veljko Vlahovič, Maribor; 14. OŠ Martin Konšek, Maribor; 15.OŠ Ivan Kovačič, Celje; 16.OŠ Fran Roš, Celje; 17.OŠ Janka Premrla Vojka, Koper; 18.OŠ Pinka Tomažič, Koper; 19.OŠ Dušan Bordon, Semedela-Koper; 20.OŠ Josip Broz Tito, Domžale; 21.OŠ Šlandrove brigade; 22.OŠ Trbovlje; 23.OŠ Dušan Kveder Tomaž, Litija; 24.OŠ Franc Osojnik, Ptuj; 25.OŠ Srečko Kosovel, Sežana; 26. OŠ Logatec; 27.OŠ Gornja Radgona; 28.OŠ Janez Mencinger, Bohinjska Bistrica;
29. OŠ Dragotin Kette, Ilirska Bistrica; 30. OŠ Luis Adamič, Grosuplje; 31. OŠ Tone Trtnik, Sostro; 32.OŠ Tine Rožanc, Pirniče; 33.OŠ Ivan Cankar, Ljutomer; 34.OŠ Boris Kidrič, Kidričevo; 35. OŠ Mirna; 36.OŠ Belokranjskega odreda, Semič; 37.OŠ Stane Kosec, Šmartno pod Šmarno goro; 38.OŠ Žirovnica; 39.OŠ Dob pri Domžalah; 40.OŠ Komenda-Moste, 41.OŠ Trebnje, 42.OŠ Prežihov Voranc, Srednja Bistrica; 43. OŠ Slovensko Gračišče; 44.OŠ Janka Premrla Vojka, Črni vrh nad Idrijo, 45.OŠ Franc Belčak, Gorišnica, 46.OŠ I.SPUB Toneta Tomšiča, Videm-Dobrepolje; 47.OŠ Hrib, Loški potok; 48.OŠ Planina pri Sevnici; 49.OŠ Mlinše; OŠ Križevci pri Ljutomeru.

Sodelovali so tudi učitelji podružničnih osnovnih šol: Prežganje, Javor, Besnica, Lipoglav, Gaberje, Dobje, Šentvid, Jelšane, Knežak, Obrov, Polšnik in Vače. Z učitelji teh šol smo obravnavali posebne težave majhnih, največkrat s kombiniranim poukom organiziranih šol.

Za zbiranje osebnih podatkov otrok pa so sodelovale naslednje šole:
1.OŠ Bičevje, Ljubljana; 4.OŠ Karel Destovnik Kajuh, Ljubljana; 5.OŠ Vito Kraigher, Ljubljana; 6.OŠ Polje, Ljubljana; 7.OŠ Danile Kumar, Ljubljana; 8. OŠ Ledina, Ljubljana; 9.OŠ Boris Ziherl, Ljubljana; 10.OŠ Tone Tomšič, Ljubljana; 11.OŠ Šlandrove brigade, Domžale; 12.OŠ Josip Broz Tito,Domžale; 13.OŠ Dob pri Domžalah; 14.OŠ Janko Premrl Vojko, Koper; 15.OŠ Pinko Tomažič, Koper; 16.OŠ Dušan Bordon, Semedela; 17.OŠ Slovensko Gračišče, Gračišče; 18. OŠ Janko Premrl-Vojko, Črni vrh nad Idrijo; 19.OŠ Logatec; 20. OŠ Dušan Kveder-Tomaž, Ljubljana; 21. OŠ Belokranjskega odreda, Semič;

22.OŠ Tine Rožanc, Pirniče; 23.OŠ Žirovnica; 24.OŠ Stane Kosec, Šmartno pod Šmarno goro; 25.OŠ Mlinše; 26.OŠ Ivan Cankar Ljutomer; 27.OŠ Boris Kidrič, Kidričevo; 28.OŠ Križevci; 29.OŠ Gornja Radgona; 30.OŠ Prežihov Vorenc, Srednja Bistrica; 31.OŠ Slavko Šlander, Maribor.

Iz vzorca šol smo na posameznih šolah izbrali učence iz 2. razreda, kjer so učitelji ugotavljali specifične učne težave in učence, ki teh težav niso izkazovali. Sodelovali so tudi šolski svetovalni delavci. Nismo pa vključevali duševno zaostalih, čustveno motenih otrok in otrok izhajajočih iz posebne kulturne naravnanosti kot so npr. romski otroci, čeprav so na nekaterih šolah, kjer so se srečevali s temi problemi, želeli vključitev in organiziranje pomoči tudi za te otroke.

Za eksperimentalno skupino sem nato izbrala 120 učencev, enako število za kontrolno skupino. Ti dve skupini smo izenačili po naslednjih kriterijih:

a) izenačeni so bili po spolu (60 dečkov, 60 deklic v ES; 60 dečkov, 60 deklic v KS),

b) razred (2. razred OŠ),

c) starost (pri parih razlika v starosti ni bila večja kot 6 mesecev, niso biti vključeni učenci, kjer je bilo npr. odloženo šolanje ali so bili ponavljalci),

d) očetova poklicna izobrazba, s katero sem poskušala izenačiti socialno-ekonomski položaj. Če pa otrok očeta ni imel, sem vzela materino poklicno strukturo. Upoštevala sem naslednji obrazec za poklic: 1.poklic z visoko izobrazbo, 2.poklic z višjo strokovno izobrazbo, 3.poklic s srednjo šolo; 4.kvalificirane delavce; 5.priučene delavce; 6.nekvalificirane delavce; 7.upokojence; 8. gospodinje.

V ta vzorec je bilo predhodno vključenih mnogo več oseb, saj sem se zavedala, da jih bo kasneje veliko odpadlo, oziroma da ne bom mogla zbrati dovolj podatkov. Vendar sem večje število (526) učencev uporabila za odgovore na nekatera druga vprašanja, zlasti pa za vključitev v korektivne programe, kjer je večje zanimanje bodisi staršev bodisi šole.

6. 2. Inštrumenti in tehnike

Anketni vprašalnik in protokol

Zaradi zbiranja podatkov o problemih vzgoje in izobraževanja, organiziranosti posameznih šol, o vzrokih učne neuspešnosti in o oblikah organizirane pomoči učencem sem za ravnatelje, pedagoške vodje, šolske svetovalne delavce, učitelje in defektologe pripravila vprašalnik in protokol za vodeni razgovor s skupinami pedagoških delavcev osnovnih šol. Osnutek vprašalnika sem izdelala na osnovi premišljene razčlenitve strokovne literature ter kritične analize in predlogov sodelavcev Pedagoškega inštituta. V nadaljnjem delu sem vprašalnik racionalno in empirično preverila na dveh osnovnih šolah (OŠ Franc Leskovšek Luka in OŠ Komenda-Moste). Vprašalnik pripada tipu večkratnega izbora. Za serijo izjav sem izračunala indeks diskriminativnosti in korelacijski koeficient za zanesljivost, ki znaša r=0,81.

Sociometrični postopki

Da bi lahko nekoliko bolj podrobno proučili razvitost socialnih odnosov med učenci v posameznem razredu, in da bi lahko v korektivnih programih in pri pouku učitelji bolj skrbno ravnali z osamljenimi in zavrnjenimi učenci, smo izvedli sociogram za vsak razred posebej kot pripomoček za zavestno urejanje medsebojnih vplivov (interakcije); za raziskovalne namene pa sem izdelala skupno sociometrično preglednico.

Za potrebe razreda smo uporabili tehniko avtorjev Northway-Bronfenbrenner, ki jo nekateri imenujejo "terget" sociogram. Gre za grafičen prikaz socialne strukture odnosov med učenci. Sociogram sestavljajo štirje koncentrični krogi, ki ponazarjajo odgovore učencev (od središčnega kroga, ki ponazarja mesto učenca z najvišjim številom izbora pa do zunanjega kroga, ki ponazarja učence, izbrane enkrat ali nobenkrat).

Odločili smo se za merilo izbora "s kom bi najraje šel na izlet?" Za ta kriterij smo se odločili, ker zajema dovolj svojevrstno dejavnost v skupini učencev in v tej dejavnosti mora sodelovati vsak učenec v razredu.

Glede na problem naloge in starost učencev smo se odločili za neomejeno

število izborov. Učenci so lahko izbrali toliko sošolcev, kolikor so sami hoteli. Učencem tudi ni bilo potrebno razvrščati svojih izjav (na prvo, drugo...mesto), saj pri izbiranju že spontano razvrščajo izbrane učence. Tudi v strokovni literaturi je na več mestih razvidno, da pretehtavanje izidov nima bistvenega pomena.

Negativnega izbora nismo uporabili, čeprav bi bil glede na naravo problema indikativen, ker bi odkrival žarišča nasprotujočih se položajev med učenci, vendar so tako učitelji kot šolski svetovalni delavci tako izbiro zavračali, za tak postopek pa je tudi vprašljiva starost otrok.

Za skupen vpogled socialnih odnosov sem predvidevala sociometrično tabelo, sicer pa so bili sociogrami namenjeni večji senzibilizaciji učitelja za vzgojni proces, torej tudi za socialne odnose v razredu. Za izvedbo sociograma so učitelji dobili osnovna navodila na seminarju in pisno gradivo; ob izvajanju korektivnih programov pa smo v razgovorih razčljenjevali pedagoške prijeme predvsem za izolirane oz. osamljene učence, kako bi jih vključevali v razredni kolektiv ter jim izboljšali socialni status.

Ocenjevalna lestvica za opazovanje osebnostnih lastnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu

Namen lestvice je bil, da bi lahko učitelji v opisni obliki izrazili, do kakšne stopnje so se razvile posamezne lastnosti. Zato sem posamezne stopnje ustrezno poimenovala. Ob sestavljanju tega pripomočka smo se srečali predvsem z vprašanjem, kako naj omogočimo učiteljem, ki preživijo z otrokom kar lep del šolskega dne, da bi prav ocenili njihovo značilnost, ki sodi v eno izmed naslednjih področij: pozornost, zaznavanje, spomin, mišljenje, govor, motivacija in zaupanje vase glede učenja, čustvovanje in socialna zrelost. Ocenjevalno lestvico za spremljanje osebnostnih lastnosti učencev lahko pojmujemo kot razločevalni pripomoček; pomaga nam pri prepoznavanju nekaterih težav, ki jih imajo otroci pri učenju, kjer ne gre za splošno osebnostno lastnost, temveč za specifične učne in druge težave.

Pripomniti velja, da ni niti sestavljanje niti izpolnjevanje takih lestvic lahko. Podobno kot pri šolskem ocenjevanju je tudi pri uporabi ocenjevalnih lestvic ocenjevalec izpostavljen raznim napakam, ki zmanjšujejo vrednost ocen. Takšne napake so črno-belo ocenjevanje, osebna enačba ocenjevalca, halo efekt,

logična napaka. Z nekaterimi ukrepi lahko te napake zmanjšamo in izboljšamo kakovost ocenjevalnih lestvic. Zavedala sem se, da le tako sestavljene in po pravilih izpolnjene lestvice dajo stvarno in zanesljivo podobo o učencu. Ker sem poleg nepristranskosti in zanesljivosti pri uporabi lestvice imela v mislih tudi to, da opazovalec vnaprej natančno določi, katere strani otrokove dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu bo opazoval pri nekaterih otrocih in kako bo opaženo zapisal, lahko opredelimo uporabo ocenjevalnih lestvic za načrtno (sistematično) opazovanje.

Ko sem se srečala z veljavnostjo ocenjevalne lestvice, sem najprej iz literature in učiteljevih opazovanj izbrala 156 opisov posameznih lastnosti, ki se utegnejo pokazati pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. V naslednjih pogovorih z učitelji, šolskimi svetovalnimi delavci in defektologi in po prvi preizkušnji, ki sem jo opravila na ljubljanskih osnovnih šolah: OŠ Tone Čufar, OŠ Danila Kumar, OŠ Ledina in OŠ Bičevje, sem iz niza lastnosti izločlila 81 opisov lastnosti, ki za učitelje niso bili dovolj razumljivi. Da bi dobili čim bolj zadovoljive opise lastnosti na poskusni stopnji, sem poleg posameznega opisa predstavila tudi njegovo nasprotje. Tako sem dobila dve seriji lastnosti; te sem preizkusila pri učiteljih, ki so jih uporabljali kot ocenjevalci. Podatke sem vzporejala in povezanost izrazila s stopnjo soodvisnosti (rang korelacije p=0,32, kjer koeficient ni statistično pomemben).V končni obliki je dobila lestvica značaj ocenjevalnih lestic Likartovega tipa. Zanesljivost ocenjevalne lestvice sem ugotavljala po ponavljalnem postopku dveh mesecev. Korelacijski koeficient znaša 0,85, kar je zadovoljivo.

Popisnica za starše

Eden od pomembnih pripomočkov v nalogi je bila popisnica za starše. To je v bistvu anamnestični obrazec otroka, kamor smo vnašali podatke iz šolske dokumentacije in podatke iz neposrednega pogovora s starši. Popisnica ima značilnost anketnega vprašalnika in je namenjena za posredno in neposredno zbiranje podatkov. V to popisnico se najprej vnesejo podatki iz šolske dokumentacije, posamezna vprašanja v popisnici posreduje šolska svetovalna služba, na del vprašanj pa odgovorijo še starši.

Vprašanja so oblikovana tako, da so lahko razumljiva, saj so namenjena zelo raznovrstni skupini ljudi. Popisnica ima 22 vprašanj in se nanaša na otrokove

razvojne, zdravstvene, socialne, vzgojne in druge značilnosti. Med drugim vključuje nosečnost matere, porod, otrokove bolezni, psihomotorični razvoj, bolezni in zdravstvene težave v družini, družinsko strukturo, poklic staršev in njihovo zaposlenost, dohodke družine, stanovanjske razmere, kulturne razmere doma, razumevanje v družini, podatke o otrokovem predšolskem obdobju in začetek šolanja, podatke o njegovem vedenju in motenosti ter otrokovi vzgoji. Popisnica se zgleduje po nekaterih vprašanjih iz šolskega prijavnega lista učencev; socialne in zdravstvene anamneze. Pri izdelavi sem podrobno razmišljala o jasnosti v popisnico vključenih vprašanj, o presplošnih in premalo značilnih vprašanjih, ki jih pa brez empirične iskušnje še nisem mogla kar izločiti. Pri veljavnosti vprašanj iz popisnice sem si prizadevala, da bi dobila v skladu s cilji naloge potrebne mi podatke.

Veljavnost vprašanj v naši popisnici sem prej preverila za populacijo otrok, ki je bila predhodno vključena v ambulantno delo. Ob tem so se pokazale nekatere značilnosti, ki so vplivale na oblikovanje popisnice za otroke, vključene v program pomoči v redni osnovni šoli.

Zanesljivost vprašalnika sem ugotovila tako, da sem pri ponovni uporabi pripomočka pri učencih v drugem razredu dosegla korelacijski koeficient 0,79. Koeficient je zadovoljiv, čeprav ni posebno visok.

Preizkus za ugotavljanje šolske zrelosti otroka za vstop v šolo

Ker sem želela opredeliti vključene otroke tudi po zrelosti otroka za vstop v šolo, sem se odločila, da zberem vse možne podatke iz testiranja, ki so bila opravljena na šolah. Na šolah so uporabljali test za šolske novince, ki ga je oblikoval in vpeljal Ivan Toličič. Pripomoček je sestavljen iz dveh delov: prvi del je primeren za ugotavljene otrokove grafomotorične sposobnosti, drugi pa za ugotavljanje otrokove sposobnosti rezoniranja. Upoštevala sem otrokov globalni uspeh, izražen v C-enotah.

Wechslerjev klinični test

Ker imamo Wechslerjev inteligenčni test za otroke (kratica WISC) prirejen tudi za Slovenijo in sodi med najbolj uporabljane preizkuse za ugotavljanje

intelektualnih sposobnosti, sem ga kot pripomoček pri opisu otrok želela uporabiti tudi v nalogi. Že na začeku pa sem naletela na odpor, da bi testirali vse otroke, zato sem poskušala zbrati podatke in dodatno testirati predvem otroke s specifičnimi učnimi težavami.

Test omogoča oceno globalnih duševnih sposobnosti in vsebuje dve vrsti nalog: besedne in nebesedne. Besedni test obega: splošno znanje, splošno razumevanje, računsko mišljenje, ponavljanje števil in iskanje skupnosti ali besedni zaklad; nebesedni test pa simboliko števil, urejanje in dopolnjevanje likov, test mozaika in postavljanje figur. Zanesljivost testa je velika.

Likovni preizkus L. Bender-jeve

Loreta Bender je prevzela od Verthajmerja devet preprostih likov, ki jih je treba prerisati. Ta preizkus danes uporabljajo predvsem kot razvojni preizkus za otroke. V ta namen se liki, ki jih je narisal otrok, primerjajo z narisanimi standardi na posebni tabli ali z besedo določenimi značilnimi storitvami. Preizkus uporabljajo tudi za ugotavljanje vizualno-motorične koordinacije, kjer se na podlagi posebnega točkovnega sistema določijo odkloni v reprodukcijah, ki so značilni za to ali drugo klinično sliko (npr. duševno nerazvitost, minimalno cerebralno disfunkcijo, legastenijo in drugo). Tudi ta test sem priporočila le za otroke s specifičnimi učnimi težavami iz razlogov, opisanih pri uporabi WISCa.

Vprašalnik za starše

Za starše sem pripravila krajši vprašalnik, katerega vprašanja so se nanašala na njihove zahteve glede učnega uspeha otrok, na organizacijske rešitve načrta pomoči in na nadaljnje načrtovanje dela. Odgovore sem razvrščala po tem kako pogosto se pojavljajo. Ker je šlo za okvirno orientacijo in odprta vprašanja ter dopolnilne podatke pri programu, odgovorov nismo podrobneje kakovostno razčljenjevali.

Preostali postopki

S problemom ugotavljanja raznih stališč učiteljev, staršev in drugih oseb se pogosto srečujemo pri pedagoškem raziskovanju. V našem primeru ni bil poglavitni namen ugotavljanje takšnih stališč in mnenj, sem pa prisluhnila seriji izjav učiteljev, ki so delali z otroki v majhnih skupinah. Spremljala sem tudi potek vaj in hospitirala pri učiteljih. Z namenom, da bi zbiranje potrebnih podatkov poenotila, sem oblikovala protokol. Podrobno opisane postopke vsebuje elaborat "Pomoč osnovne šole učencem s specifičnimi učnimi težavami (91).

6. 3. Izbirni korektivni program

Specifične učne težave in druge motnje učenja so v današnjem času problemi, ki resno ovirajo nekatere otroke, da ne dosegajo izobrazbe in da njihov družbeni in socialni razvoj ni optimalen. Zato je reševanje problematike otrok s specifičnimi učnimi težavami vključeno v sodobno intenzifikacijo vzgoje in socializacije mladih.
Pravočasna pomoč tem otrokom ne vpliva le na njihov boljši učni uspeh, temveč tudi na njihovo vzgojno oblikovanje, na izboljšanje odnosa do sebe, sošolcev, do dela, do šole in do družbe ter s tem na njihovo bodočo uspešno vključitev v srednje izobraževanje.

Ko sprašujejo učitelji in starši o vzgoji in izobraževanju otrok, sprašujejo predvsem o tistih področjih otrokovega odzivanja in vedenja, ki jih moti in kjer ne poznajo delovanja interakcije. Prosijo za nasvet glede korekcije (poprave, izboljšanja) otrokovega ravnanja in nasvet v zvezi s korekcijo njihovega vzgojnega ravnanja.
Želijo si tudi kompenzacije - izravnave, odprave učinkovanja vzrokov, ki si nasprotujejo in tudi izravnave ter odprave manjvrednostnih in drugih občutij ob otrokovih težavah in neuspehih.

Da bi staršem in učiteljem odgovorila vsaj na nekaj teh vprašanj sem pripravila krajše zapise kot možne odgovore in predvsem kot spodbudo za razmišljanje, jih predstavila nekaterim staršem in učiteljem, ki so mi nato pritrjevali ali

kritično odgovarjali. Pripravila sem tudi izbirni korektivni program za otroke, ki učitelja usmerja v opazovanje vsestranskega razvoja otroka in ne le v opazovanje njegove specifične motenosti. Program vsebuje obširnejša navodila k vajam in metodične postopke, navodila za učence in učitelje in je dopolnitev zvezka ilustriranih vaj, namenjenih otrokom s specifičnimi učnimi težavami. Celoten izbirni korektivni program sem sondažno preizkusila, popravila sem nejasnosti, opustila nekatere vaje in dejavnosti in ga izoblikovala v dveh priročnikih za učitelje in zvezku vaj (kar je v prilogi), za tisk pa je pripravljen še en vzgojni priročnik.
Program so dobili učitelji po posameznih delih na štirinajstih seminarjih v pisni (ciklostirani) obliki in z obsežno ustno razlago. Učiteljem sem na njihove želje predstavila tudi druge programe, ki so na tržišču že v tiskani obliki (Kotar, Kremžar, Štukelj, Žerdin, Bojanin, Čordič, Stošljević, Frostig, Cruickshank, Van Witse, Montesori). Povabila pa sem tudi izkušene praktike, da so posredovali svoje znanje in iskušnje na seminarjih.

Izbirni korektivni program pomeni konkretno pomoč pri učiteljevem delu v razredu ali v manjših skupinah, omogoča pa tudi, da delo z otroki prilagodijo posebnostim svoje skupine.
Vaje je možno uporabljati tudi za terapevtsko in korektivno delo, ki ga opravljajo delavci šolske svetovalne službe.

Vaje zadevajo vsa področja otroka, tako vključujejo senzomotorične funkcije, miselne procese, socialno vedenje in čustveni razvoj.
Cilj vaj je pospešiti razvoj otroka na področjih, kjer je zaviran.
Treba pa je upoštevati misel M. Frostig: "Nobena vaja in noben program ni vsemogočno sredstvo, ki bi imelo pri vseh otrocih enak učinek."

Učitelj je lahko spremenil vrstni red vaj glede na potrebe učencev. V smeri ustvarjalnega iskanja možnih različic pa je vnašal svoje ideje in vsebine ter s tem bogatil svoje delo v šoli. Kljub navodilu na predlogi vaje nakazujem še možne različice, stopnjevanke, nadaljevanke.
Vaje (naj) potekajo v igrivem in sproščenem vzdušju.
Za vsako vajo je izračunan poprečni čas izvedbe, ki pa ne vključuje različice. Poprečni čas je izračunan na podlagi podatkov iz preizkusa vaj v praksi.

Program za starše

Gre predvsem za svetovalno in pojasnjevalno raven vzgoje in izobraževanja. Vsebina je kot gradbeni kamenček v obsežnih vprašanjih o vzgoji, je kot izpraševanje, kjer ni končnega odgovora.
Posamezna poglavja ne prinašajo konkretnih navodil za vzgojo, temveč so spodbuda k razmišljanju. Vsebina je oblikovana na posamezne sestavke o družini, o domu in njegovem pomenu, o razumevanju med družino in šolo, o pogledu na svet, o nekaterih razpoloženjih in počutju, ki so posebno občutljiva za vzgojno delovanje. Poudarek je na vzgoji k dobrim medčloveškim odnosom, kjer imajo poseben pomen lik matere, očeta, drugih družinskih članov in lik učitelja. Tako je obravnavana primarnost družinske vzgoje, stebri ali oporniki vzgoje v družini, šolsko okolje in drugi vzgojni vplivi, presežnost v vzgoji in sredstva discipliniranja. Dotaknemo se potrebe po pogovoru in poslušanju. Obravnavamo tudi težnjo po izobraževanju, šolski neuspeh in sodelovanje ter tekmovanje.

Posebej sem priporočala staršem program poslušanja. Za vaje tega dela programa sem izbrala branje literarnih besedil, ki jih ob večerih berejo starši otrokom.

Ambulantne obike dela

V okvirih ambulantnega dela (zdravstvene ambulante, vzgojne posvetovalnice, svetovalni center, centri za socialno delo) so nastajali in se pripravljalno preverjali načrti korekcije in kompenzacije, ki so se kasneje razširjali v izobraževalne organizacije. Ambulantno delo je bilo osrednji povezovalni strokovni člen, saj so stiki s starši in tudi stiki med različnimi strokovnimi področji pomembno močnejši kot v šolskih okvirih. Prav tako so srečanja različnih strokovnjakov (teama) ob istih vprašanjih omogočala bolj preverjeno delo in uspehe dela pri otrocih. To delo se še nadaljuje v smeri diseminacije in nastajanja novih pobud.
Če povežemo številne oblike svetovalnega dela, jih lahko razvrstimo v naslednje:
-Študij otroka, kjer gre za zbiranje podatkov in nasvetov o

posameznih učencih.
-Osebno delo z učencem (vaje in dejavnosti), svetovanje učencem, kar pomeni dejavno osebno svetovalno pomoč pri reševanju učnih in prilagoditvenih težav.
-Posvetovalno delo s starši (skupinsko, posamično), svetovanje staršem.
-Strokovno posvetovalno delo z drugimi (učitelji, šolsko svetovalno službo, vodstvi šol).

7. 0. Rezultati in diskusija

To poglavje bo potekalo v enakem zaporedju, kot je zaporedje teoretičnega razglabljanja in prikaz inštrumentov, torej sistemska vprašanja, organiziranje vzgojno-izobraževalnega sistema nasploh, organiziranost posameznih šol, didaktične možnosti in organizirane oblike pomoči učencem; razpravljanje o učinkovitosti programov korekcije in kompenzacije; socialni status učencev s specifičnimi učnimi težavami; opis intelektualnih sposobnosti pri učencih s specifičnimi učnimi težavami; rezultati opazovanja osebnostnih lastnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu; interpretacija anamnestičnih podatkov in komentar o programu.

7. 1. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih (izvedenskih) pogovorov in interpretacija

V empirični del raziskave sem vključila tudi nekatera sistemska vprašanja (organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh, organiziranost posameznih šol, organizirane oblike pomoči učencem). V analizi je poudarek na kvalitativni ravni, zato numerične podatke podrobno razčljenjujejo razmišljanje pedagoških delavcev in raziskovalke. Za ugotavljanje posebnih težav pri vzgoji in izobraževanju otrok s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli sem sprejela 246 vprašalnikov. Vprašalnike so izpolnjevali učitelji, šolski svetovalni delavci, defektologi v osnovnih šolah in ravnatelji. Vprašanja obravnavajo tri vsebinske sklope in jih tako tudi združujem in sicer:
1. organiziranost vzgojno-izobraževalnega dela na splošno,

2. organiziranost posameznih šol, (ki sodelujejo v raziskavi) in
3. oblike pomoči učencem.

Vprašalnik sem statistično obdelala s pomočjo programskega sistema SPSS (in sicer po predhodnem logičnem nadzoru odgovorov in preliminarni klasični obdelavi podatkov), nato sem pripravila preglednico temeljnih povezav med neodvisnimi spremenljivkami (možnost šolskega sistema, šolski sistem in premagovanje dualizma, razredno urni sistem, kar najmanjše prilagajanje programov, negativne družbene razmere, moč pedagoških ukrepov) in odvisne spremenljivke (premagovanje družbenih razlik, organizacijske oblike šole, dejanska notranja diferenciacija, frontalna oblika dela, ponavljanje razreda). Statistično sem preverjala ničelne hipoteze s Hi kvadrat testom. Dodatno sem izračunala mere kontingence (Pearsonov kontingenčni koeficient C (CR)). Spremenljivke sem preverjala tudi v racionalnem razgovoru s pedagoškimi delavci (ekspertne skupine).

Organiziranost vzgojno-izobraževalnega dela:

Tabela 1

1. vprašanje: Menim, 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 ni drugih didaktično organizacijskih možnosti.
4. vprašanje: Na težave pri učenju vpliva razredno-urni šolski sistem (za katerega je značilno veliko poučevanja, enak pristop k vsem učencem, pomanjkanje inventivnosti in kreativnosti učencev).
5. vprašanje: Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je (bilo) v celodnevnih

osnovnih šolah, v večji meri pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju?

Vprašanja	Se strinjam (da)		Se delno strinjam (delno)		Se ne strinjam (ne)		Pripombe (komentar)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
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 težavah, izražajo visoko stopnjo strinjanja z že obstoječimi problemi vzgojno-izobraževalnega sistema. Odstotek odgovorov "se delno strinjam" je prav tako visok, kar kaže na neodločnost pri odgovarjanju. Število odgovorov "se ne strinjam" je sorazmerno majhno, kar nas opozarja na drugačno gledanje in morda tudi tolerantnost do že obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema. Te podatke pa moramo dopolniti s kvalitativno analizo iz pripomb v vprašalniku in iz racionalnih razgovorov s pedagoškimi delavci; le-ti osvetljujejo vprašanja z naslednjim: osnovnošolski sistem teoretično zagotavlja učencem enake možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, v praksi pa je temu drugače. Učni načrt je enak za vse učence, sposobnosti pa so različne. Veliko število učencev v razredu, enaka učna snov za vse in pomanjkanje didaktičnih pripomočkov ovirajo učitelja, da bi bolj prisluhnil in se prilagodil vsakemu učencu. Rešitev bi bila v manjšem številu učencev v oddelku, v večjem številu svetovalnih delavcev, zlasti defektologov na osnovni šoli in v širši organiziranosti ambulantno svetovalne službe. 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 pa so sploh brez vzpodbud za učenje in za svoj duševni razvoj. Institucionalna vzgoja in učenje ne moreta nadomestiti družinske vzgoje in učenja.

Ob naštetih možnostih za učence, menim, da se osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost premalo diferencira glede na sposobnosti in nagnjenja učencev. Preveč smo zazrti v količino učne snovi in pozabljamo, da vsi učenci ne morejo teči hitro in z enakimi koraki. Osnovnošolska dejavnost je preveč prilagojena poprečnim učencem; večja skrb je sicer namenjena učno manj uspešnim učencem, medtem ko so sposobnejši večkrat prepuščeni samemu sebi.

Da sta v našem osnovnošolskem sistemu samo dve skrajni organizacijski obliki (velik razred za "normalne" in manjši razred za "prizadete") in dva nepovezana učna načrta, je velika škoda. Pedagoški delavci menijo, da bi bilo nujno organizirati še druge oblike (posebno zaželeno bi bilo delo izven matičnega razreda, na primer razvojni oddelek: paralelni manjši razred, majhne skupine), ki bi naj bile sistemsko urejene.

Delitev učencev v dva ločena sistema, pomeni dualizem v osnovnošolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Nekateri menijo, da bi bilo bolje, če bi odpravili posebne šole, odpravili dvojnost, vendar večina meni, da bi tak poseg zaradi prizadetih otrok ustvaril še večje težave in še večja protislovja. Spremeniti bi morali organizacijski vzorec osnovne šole in šole s prilagojenim programom, ju bolj približati in povezati ter bolj izkoristiti strokovne delavce, tako v eni kot drugi šoli. Z ločeno zidavo šol in s popolno ločitvijo oddelkov smo ustvarili veliko predsotkov do prizadetih otrok in otrok z blagimi motnjami. S tem smo začrtali tudi mejo, do kod je kdo "normalen" in od kod ne več. Ta meja pa je le redko stvarna, pravična. Pozabljamo na razvojne možnosti človeka in na različnost v vsaki človeški skupnosti. Šola kot ustanova bi lahko veliko storila za zbliževanje obeh sistemov. To bi lahko tudi prispevalo k drugačnemu gledanju ljudi na šolo s prilagojenim programom in na učence, ki jo obiskujejo.

Sedaj išče rešitve vsaka šola po svoje, ni pa skupnih sistemskih opredelitev za obravnavanje učenca kot posameznika. Tudi v osnutku nove koncepcije osnovne šole je opredeljen le drugačen organizacijski model, taka reforma pa je že vnaprej zaznamovana z neuspehom.

Za učence, ki zaostajajo v razvoju zaradi neugodnih družinskih razmer, bi bilo potrebno organizirati dopolnilni korektivni program. Pedagoški delavci opozarjajo tudi na neprosvetljenost staršev in na zapuščenost otrok po duševni plati (kot na vse pogostejši pojav). Precejšnja delovna usmerjenost staršev

(služba, kmetija, manjša kmetija ob zaposlitvi, obrt, polobrt) pogojujejo manjše ukvarjanje z otrokom in s tem več težav v šoli.

Razredno-urni šolski sistem zahteva od učitelja veliko organizacijske sposobnosti in ustvarjalnosti. Če se strogo 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 voljo in učne predmete, bi lahko povezali manj togo, uspeh pa bi bil lahko večji, vendar so učitelji ob tem izrazili zaskrbljenost, kajti, če bi učne ure oblikovali bolj prožno, bi na šoli zavladal nered, zlasti na višji stopnji.

Na vprašanje, ali lahko organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je (bilo) v celodnevni šoli, v večji meri pomaga neuspešnim in manj uspešnim učencem so odgovori različni. Nekateri menijo, da taka organiziranost različnim skupinam učencev ne daje dovolj možnosti za nemoteno delo, nadalje celodnevna šola ne more nadomestiti vloge in pomena domačega učenja; drugi menijo, da celodnevna osnovna šola lahko bolj pomaga učencem, povsem pa težav ne more odpraviti. Posebej primerno je celodnevno bivanje v osnovni šoli za tiste otroke, ki izhajajo iz družbeno manj spodbudnega in socialno neurejenega okolja.

Organiziranost posameznih šol:
Tabela 2

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

Ali to dosežete ?	f	%
1. Z individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela pri skupnem pouka v oddelkih	12	4,9
2. Z dopolnilnim poukom, za učence, ki teže sledijo pouku	39	15,9
3. Z drugimi ukrepi in s kombinacijo 1. in 2. odgovora	193	78,4
4. Komentar k odgovorom	2	0,8
	246	100,0

Pedagoški delavci se v odgovorih v manjšem številu odločajo za že uveljavljene posamezne oblike, kot je individualizacija pri skupnem pouku (4,9%) in dopolnilni pouk (15,9%) kot možnosti zagotavljanja napredka. Bolj poudarjajo druge ukrepe v povezavi z individualizacijo in dopolnilnim poukom (78,4%). Da bi osnovna šola zagotovila napredek tudi učencem s specifičnimi učnimi težavami, bi morala imeti bolj pisano izbiro v organizacijskem modelu in več kadra. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija sta potrebni, vendar so razredi preštevilni za njuno uresničitev. Ura dopolnilnega pouka je premalo za vse učence, ki potrebujejo pomoč.

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%) vprašanih, ne strinja pa se s to možnostjo 10 (4,1%) vprašanih. Pedagoški delavci to vprašanje dopolnjujejo tudi s pripombami (6 ali 2,4%).

Če bi bil dopolnilni pouk organiziran tako, da bi delo potekalo v manjši skupini, bi bili uspehi lahko boljši. Vsakdanje delo pa kaže, da poteka dopolnilni pouk v veliki skupini, kjer so zbrani učno neuspešni učenci iz razreda ali celo iz vseh paralelk na šoli (na višji stopnji). S tem je onemogočeno delo s posameznimi učenci. Ker imajo nekateri učenci težave ne le pri enem učnem predmetu, bi morali obiskovati dopolnilni pouk pri več predmetih - obiskujejo pa ga lahko le pri dveh predmetih (tako določa pravilnik). Dopolnilni pouk je navadno organiziran zadnjo šolsko uro, ko so učenci že utrujeni in se težko zberejo. Pogosto ga jemljejo kot kazen, zato zanj niso motivirani.

Nekatere šole dajejo prednost preddopolnilnemu pouku, to je pripravi učencev za obravnavo nove snovi.

Tudi podaljšano bivanje je eden od načinov pomoči, seveda pa je treba ustrezno organizirati nadomestne ure.

Šole z več kmečkimi otroki in otroki iz družin, kjer je obrtništvo, navajajo težave glede obiska pouka in dopolnilnega pouka in padec učnega uspeha zaradi dela na kmetiji in v drobni obrti.

Kako posamezne šole po svojih možnostih iščejo oblike pomoči, nam kažejo naslednji zbrani podatki sodelujočih šol. Na teh šolah so bile ali so organizirane naslednje oblike in usmeritve:

- organizirano imamo pomoč med učenci istega razreda,
- organizirano imamo pomoč učencev iz višjih razredov učencem iz nijžjih razredov,
- učenci vodijo jutranje varstvo (vodijo ga starejši učenci, marsikatero nalogo opravijo v tem času),
- učenci delajo v skupinah z različnimi nalogami,
- delajo v parih (več šol poudarja, da dajejo prednost delu v parih namesto skupinskemu delu),
- učencem omogočajo, da prihajajo po pouku v knjižnico, kjer delajo naloge, (to je pomembno predvsem za učence vozače),
- po pouku je vsak dan organizirana ena ura učenja (za vse

učence),
- imajo organizirano varstvo vozačev; ko čakajo na avtobus, delajo naloge pod strokovnim vodstvom učiteljev,
- imajo mali oddelek za učence z učnimi težavami in drugimi motnjami v razvoju,
- delajo z majhnimi skupinami,
- šolski svetovalni delavci delajo z učenci,
- ob raznih težavah se povezujejo z zdravstvenimi ambulantami,
- učenci odhajajo v abulante, svetovalni center, vzgojne posvetovalnice,
- prostovoljci nudijo inštruktažo (v okvirih centrov za socialno delo,
- kriterij ocenjevanja prilagajajo različnim stopnjam zmogljivosti,
- ponavljanje razreda pomeni možnost za pomoč učencem; v letu ponavljanja otrok telesno, duševno in socialno dozori,
- včasih odložijo všolanje,
- imajo sobo za igro (opremljeno z igračami-za terapevtsko delo),
- dviganje samozavesti je prisotno na naši šoli,
- upoštevajo motnjo in splošen napredek, ne le znanje,
- imajo organizirano korektivno telovadbo (za gibalno okorne in hiperaktivne učence),
- imajo organizirano posebno jezikovno vzgojo (zlasti za učence iz drugače govorečega okolja in jezikovno slabše razvite učence),
- večkrat za krajši čas okrepijo ukvarjanje s posameznikom.

Empirični podatki iz anketnega vprašalnika nam tudi še dopolnjujejo opisane oblike organizirane pomoči, ki jih prikazujemo glede na dobljeni rang.

	f	%
1. Pedagog se dopolnilno ukvarja z učenci	129	21,4
2. Socialni delavec se dopolnilno ukvarja z učenci	125	20,9
3. Defektolog se dopolnilno ukvarja z učenci (največkrat logoped)	86	14,4
4. Psiholog se dopolnilno ukvarja z učenci	82	13,7

5. Imajo manjše skupine - vodi jih učitelj, delajo po programu za učence s specifičnimi učnimi težavami	26	4,3
6. Izkoriščajo pomoč ambulant, vzgojnih posvetovalnic, svetovalnega centra	25	4,2
7. Povezujejo se z osnovno šolo s prilagojenim programom	8	1,3
8. Imajo oddelek z majhnim številom otrok	1	0,7

Vprašani prikazujejo, da šolski svetovalni delavci v sedanjih organizacijskih oblikah najpogosteje sodelujejo pri organiziranju pomoči učencem.

To pa ne pomeni, da se učitelji ne zavzemajo za intenzivnejše delo s temi učenci.

Za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo učitelji ukrenejo naslednje (N=246)

Tabela 3

	Glede na spremenljivko		Glede na total	
	f	%	f	%
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 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 samo znanje na stopnji razumevanja	140	56,9	140	13,2
6. Omogočijo večji ali manjši obseg učne snovi	134	54,5	134	12,7
7. Zadovoljijo se z nižjo stopnjo razumevanja	47	9,1	47	4,5
8. Omogočijo, da učenci sprejmejo podatek na ravni konkretnega spomina	11	4,5	11	1,0
9. Drugo (upoštevajo prizadevnost, ne le znanje)	1	0,4	1	0,1
			1053	100,0

Kot nam kaže zgornja preglednica, si učitelji prizadevajo v dveh smereh: Prva izhaja iz razumevanja otrokovih težav in zakonitosti razvoja ter tolerance do otroka (upoštevajo sposobnosti in zanimanje učencev, pri ocenjevanju ne zahtevajo od vseh učencev enakega znanja), druga pa je zavzetost učitelja v tem, da pripravlja različne učne pripomočke 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 preizkusne in kontrolne naloge tako, da sestavljajo kontrolne teste (naloge) na treh nivojih. Glede na predhodno poznavanje učencev, dobi učenec test (nalogo), ki je po učiteljevi presoji zanj najbolj primeren. Tako sestavljeni testi (naloge) pa pomenijo zapiranje učencev v vnaprej določeno skupino uspeha ali neuspeha. S tem je tudi odvzeta možnost, da poskušajo rešiti vsi učenci različno težke naloge.

Pedagoški delavci poudarjajo tudi, da učenci diferenciacijo pouka in diferenciacijo po sposobnostih sprejemajo, le odrasli vidimo v tem težavo. Usmeritev k individualizaciji in fleksibilni diferenciaciji nam potrjujejo vprašani tudi pri sistemskih opažanjih, kjer pri vprašanju preseganja dualizma v osnovni šoli odgovarjajo, da je nujno uresničevati načelo individualizacije (N=85, 34,6%) in fleksibilne diferenciacije (N=54, 22,0%). Izražajo pa tudi dvom, da bi bilo dualizem v osnovni šoli mogoče sploh preseči (N=44, 17,8%), oziroma da notranja diferenciacija že pomeni dualizem v šolskem sistemu (N=26, 10,6%). To vprašanje osvetljujejo s pripombo (N=37, 15,1%), da dualizma glede na sedanje družbeno stanje ni mogoče preseči (slojevitost družbe) in se moramo pri učencih zadovoljiti z različnim znanjem in različno stopnjo razumevanja učne snovi.

Zveza med neodvisno spremenljivko (ali je možno v osnovni šoli presegati dualizem v vzgoji in izobraževanju) in odvisno spremenljivko (pri učencih se zadovoljiti z nižjo stopnjo razumevanja) se nam je pokazala statistično pomembna (razlika na ravni $p=> 0,05$, Hi-kvadrat=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 obračajo na strokovno svetovalno pomoč (Rosenbaumov test, $p< 0,05$).

Težave pri ocenjevanju

Tabela 4

1.vprašanje: Petstopenjska ocenjevalna lestvica omogoča najmanjše prilagajanje osnovnošolskega učnega načrta različnim učencem.

2.vprašanje: Neznatno prilagajanje osnovnošolske učne snovi, ki izhaja iz petstopenjske ocenjevalne lestvice, je premalo za presojanje učenčeve uspešnosti v tako raznovrstnih skupinah kot so šolski razredi v osnovni šoli (razlike v umskem, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlike v prizadevanjih in poklicnih željah staršev in otrok).

Vpra-	Se strinjam		Se delno strinjam		Se ne strinjam		Komentar	
šanje	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	106	43,2	109	44,3	23	9,3	8	3,2
2.	129	52,5	84	43,1	26	10,6	7	2,8

Ocenjevanje je posebna težava v našem šolskem sistemu, veliko protislovja nosi v sebi. To potrjujejo tudi odgovori vprašanih v zgornji preglednici. Petstopenjska ocenjevalna lestvica nam omogoča razvrščanje učencev v pet vrednostnih vrst. Taka razvrstitev pa ni povsem pravična. Pet stopenj je tudi premalo za označitev posamičnih razlik, ki se izražajo pri ocenjevanju (nekateri si zato pomagajo še s podkategorijami). Tudi prestavljanje ocenjevanja na tretje ali četrto leto šolanja, tega problema ne spremeni, ga le odloži na kasnejši čas.

Posebna težava predstavlja ocenjevanje vedenja. Pojmi in navodila za tristopenjsko opisno ocenjevalno lestvico so povsem neustrezni. Učitelji med sabo niso enotni, kaj pomeni vzoren, primeren in manj primeren; vsak ima svojo oznako. Otroci z učnimi in vedenjskimi težavami so že kar praviloma zaznamovani z manj primerno oznako. Tudi razlike v pristopu (številčna, opisna,

petstopenjska, tristopenjska ocenjevalna lestvica) povzroča nelagodje pri učiteljih, pri učencih pa različne vrednostne odnose do učnih predmetov. Tudi kot vzpodbujajoči pripomoček ima ocena večkrat negativno vlogo (učenec se uči samo za oceno, ne dojame vzgojnega in izobraževalnega pomena). Pri ocenjevanju pogreša učitelj v učnih načrtih in učbenikih tudi označitev temeljne in dodatne učne snovi, potrebovali pa bi tudi najmanjša učna določila (minimalne učne norme) v povezavi z obvezujočim doseganjem učnih in vzgojnih ciljev.

Na nekaterih šolah opisujejo tudi različne preizkuse, kot na primer: "pri slovenskem jeziku smo delali z učenci brez negativnih ocen, uspehi zlasti v motivaciji za učenje so bili dobri".

Pomoč učencem

Razredno-urni sistem in frontalne oblike dela

Zveza med neodvisno spremenljivko (na težave pri učenju vpliva razredno-urni sistem) in odvisno spremenljivko (frontalna oblika dela je morda bolj racionalna, a ovira pomoč tem učencem) nas opozarja na naslednje: Hi-kvadrat=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 sorazmerno šibka (Cramarjev koeficient kontingence C (CR)=0,1715). Statistični podatki nas 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 smotrna, najpogostejša in lažja za učitelja, ki je v sedanji šoli preobremenjen. Obseg učne snovi in število učencev v razredu takorekoč pogojujeta to obliko dela.

Potreba po oblikah dela s posamezniki

Za učence s specifičnimi učnimi težavami je potrebna individualna oblika dela, kjer so naloge diferencirane. Učitelji pri diferenciranih nalogah upoštevajo zmožnosti učencev (N=231, 58,9%), zahteve učnega načrta (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 pri delu s posameznimi učenci morali bolj uporabljati diferencirane naloge. Vendar pa je za pripravo takih različnih nalog več oviralnih momentov in to.

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 osnovnega določila za najmanjše, največje učne norme, N=20, 5,3%). Skupni N=381, kar je 100%.

Individualne oblike dela nosijo v sebi nevarnosti pedocentrizma (da bi bil otrok središče vzgojnega in učnega dela). Ob prilagajanju učne snovi lahko učitelj kaj hitro uvrsti učenca v vnaprej določeno stopnjo zahtevnosti. Kako so učitelji preprečevali zapiranje učencev v vnaprej določeno stopnjo, nam kažejo naslednji podatki:

1. Naloge različnih težavnostnih stopenj so pripravili na enem učnem lističu (N=163, 35,1%).
2. Pomagali so slabšim učencem, medtem ko so ostali delali samostojno (tiha pomoč) (N=174, 37,4%).
3. Organizirali so pomoč med učenci (N=124, 26,7%).
4. Drugo (N=4, 0,9%). Skupni N=465, kar pomeni 100%.

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 stalna. Starši včasih ne dovolijo pomagati sošolcu (zlasti, ko gre za različne socialne sloje). Učitelji menijo, da je medsebojna pomoč potrebna in pomembna zaradi (odgovori so rangirani):

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

Tudi skupinsko delo, kjer je važno sodelovanje in ne tekmovanje, prispeva k

uspešnosti pedagoškega dela. Kot prednosti skupinskega dela navajajo vprašani naslednje:

	f	%
1. Da tudi ti učenci aktivno sodelujejo	175	38,3
2. Da uspeh doživlja cela skupina	144	31,7
3. Da se učenci srečajo z načelom sprejemanja različnosti	132	29,1
4. Drugo (npr. da posameznik doživlja uspeh)	4	0,9

Skupni N=454, kar pomeni 100%.

Glede skupinskega dela so učitelji opozorili, da naj bo skupina sestavljena tako, da se učenci preveč ne razlikujejo po sposobnostih. S tem so si bližji po znanju in tudi kot skupina so lahko bolj motivirani za delo. To pa nas privede do sedanje delitve po sposobnostih (osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom) in še do drugih delitev, kot je npr. zunanja diferenciacija predmetne stopnje.

Vloga družine pri učenju

Pomoč staršev pri učenju je danes nepogrešljiva. Starši bi morali na različne načine (vzpodbude, stvarno učenje in navajanje na učno delo) pomagati učencu. 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, strpnost).
3. Učenje v družini ima oseben značaj.
4. Otroka vzpodbuja zanimanje staršev za njegovo delo v šoli (večja motivacija).

Pedagoški delavci navajajo kot težavo premajhno zavzetost staršev. Družina je še vedno osnovni pogojevalec učne uspešnosti ali neuspešnosti. ("Česar ne da dom, tega tudi ne more dati ustanova.") 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.

Ponavljanje razreda kot pomoč učno manj uspešnim in neuspešnim učencem, med katerimi so mnogi otroci s specifičnimi učnimi težavami.
Da bi bilo za nekatere učence ponavljanje razreda priporočljivo (telesno in duševno bi bolj dozoreli, pridobili bi si nekatera temeljna znanja) se odloči 95% vprašanih. Priporočajo pa omejitve in previdnost pri odločanju za ponavljanje. V višjih razredih se za ponavljanje skorajda ne odločajo, v nižjih razredih pa se odločajo pogosteje (pri čemer menijo, da odstopajo od smernic). Opozarjajo tudi na mentalno higienski vidik, torej da ponavljanje ne sme predstavljati kazni za učenca in tudi za starše ne.

S ponavljanjem pa problema uspešnosti ne rešimo, zlasti tam ne, kjer gre za splet vzrokov (dednost, nevrofiziološki odkloni, sociokulturna problematika), potrebna je še pomoč druge vrste.
Ker je pouk v osnovni šoli še vedno premalo prilagojen različno zmožnim učencem, je ponavljanje razreda še vedno eden izmed načinov, kako reševati te težave.
Zveza med neodvisno spremenljivko (minimalno prilagajanje programa) in odvisno spremenljivko (ponavljanje razreda) nam kaže da Hi-kvadrat=4,7839 (g=2), razlika statistično ni pomembna na ravni p> 0,05 (p=0,0915). Cramarjev koeficient kontingence (C (CR) = 0,1439) pa nam kaže nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljivkama.

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. Razlike v stališčih so samo pri odvisni spremenljivki (Ali individualizacija povečuje interindividualne razlike?) Hi-kvadrat=2,5580 (g=2) na ravni p<0,05. Cramarjev koeficient kontingence je C (CR)=0,2040. Torej šolski svetovalni delavci, ravnatelji se v večji meri odločajo za odgovor, da individualizacija povečuje interindividualne razlike.

Razpravljanje o učinkovitosti programov korekcije in kompenzacije

Že v analizi vprašalnikov in ekspertnih skupin se kažejo prizadevanja osnovnih šol k gibljivemu notranjemu razločevanju in delu s posamezniki v vzgojno-izobraževalnem procesu. Posebej pa ocenjujemo programe korekcije in kompenzacije (kot izbirne programe), kajti le celotno okrepljeno ukvarjanje z učenci, ki imajo specifične učne težave, naj bi predstavljalo pomoč in premagovanje številnih ovir; da bi dosegli učno učinkovitost.

Namen programov kompenzacije in korekcije je bil, da bi se bolj sistematično ukvarjali s šolskimi otroki in to tako učitelji kot starši in šolski svetovalni delavci oziroma defektologi v osnovnošolskem sistemu, kakršnega pač imamo. Ko gre za kompenzacijo, nadomestni oziroma zamenjani cilji praviloma niso enakovredni prvotnim, vendar je pogost in pomemben mehanizem izravnavanje ali kompenzacija; če se na kakem področju čutimo šibkejše (manjvredne), skušamo te primanjkljaje izravnati na drugem. S korekcijo naj bi dosegli izboljšavo na nekaterih oviranih področjih prav zaradi sistematičnega učenja in vadbe. Ta namen je bil dosežen, saj smo doživeli manjše sodelovanje le pri starših (N=29, 12,2%), delo učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pa se je še razširjalo, tako da so se še bolj ukvarjali tudi z drugimi učenci, ki so imeli različne težave v šoli.

Kako so se sodelavci odločali za učinkovitost programov, ugotavljamo naslednje:

Tisti, ki je bil ob izvajanju programov korekcije in kompenzacije bolj zavzet, se je raje odločal za pozitiven vpliv.

Tako se starši o pozitivnem vplivu ambulantnega dela (zdravstvene ambulante, vzgojne posvetovalnice, svetovalni centri) odločajo z da v 87,3% (N=206), učitelji pa se odločajo za ambulantno delo samo v 46,4% (N=110). Učitelji se opredeljujejo o pozitivnem uspehu korektivnih in kompenzacijskih programov v šoli, ki jih izvajajo sami v 74,6% (N=176), starši pa le v 37,6% (N=89).

Tudi o zaupanju v okrepljeno ukvarjanje staršev z otroki, učitelji komaj v dobri polovici (N=120, 50,8%) izjavljajo, da so starši več delali z otrokom (skupni N=236).

Podobno so šolski svetovalni delavci, defektologi in tudi študentje, ki so delali z otroki, največ uspeha pripisovali delu v skupini, kjer so delali sami. Zanimivi so bili tudi takšni primeri, kjer v šoli niso pripisovali pozitivnega vpliva obravnavanju v ambulanti (vzgojni posvetovalnici, svetovalnem centru), vendar,

ko so starši prenehali z obiskovanjem ambulante (vzgojne posvetovalnice, svetovalnega centra), so se učitelji, oziroma šolski svetovalni delavci obrnili na izvajalca programa s prošnjo za nadaljevanje obravnavanja, ker je z otrokom v šoli laže delati ob vsporedni obravnavi v specializirani ustanovi.
Skupno pa je mnenje sodelujočih, da je za ustrezno pomoč otroku s specifičnimi učnimi težavami potrebno vključiti čim več vidikov otrokovega življenja; ti naj zajemajo bodisi vzgojno-izobraževalni proces, bodisi dodatno korektivno-kompenzacijsko dejavnost, pa tudi starši naj se več ukvarjajo z otroki.

Starši in tudi učitelji so pričakovali boljši učni uspeh, kot so ga dosegali otroci. Moramo poudariti, da so ta pričakovanja pogosto neuresničljiva, če upoštevamo sposobnosti, socio-kulturne razmere, motivacijo za učenje; vemo, da so ti otroci pod pritiskom enakega učnega načrta, kot vsi ostali učenci (ne moremo pričakovati npr. izravnave učnega uspeha s slovenskim poprečjem), zato se moramo zadovoljiti s skupnim mnenjem (pri starših, učiteljih in šolskih svetovalnih delavcih), da bi brez teh programov dodatnega dela v šoli otroci slabše napredovali.

Spodbudne so tudi številne želje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, da bi pripravili še programe z vajami za 3.,4. razred osnovne šole, pa tudi za višjo stopnjo osnovne šole.

7. 2. Ugotovitve o otrocih s specifičnimi učnimi težavami v svojem razrednem kolektivu. 5. Sociometrična tabela

Št. Raz-soc.red	Št.učencev v razredu		Št.oddanih glasov		Št.učencev s SUT		Pozitivni izbor uč. s SUT		Medsebojni izb.uč.SUT	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	2	35	100	105	100	2	5,7	1	0,95	0	0
2.	2	35	100	105	100	3	8,6	2	0,90	0	0
3.	2v	19	100	57	100	4	21,0	7	12,28	0	0
4.	2v	20	100	60	100	4	20,0	5	8,33	0	0
5.	2	28	100	84	100	3	10,7	13	15,48	2	66,7
6.	2	32	100	96	100	4	12,5	3	3,12	0	0
7.	2v	17	100	51	100	4	23,5	9	17,65	2	50,0
8.	2v	18	100	54	100	4	22,2	10	18,52	0	0
9.	2	26	100	78	100	2	7,7	2	2,56	0	0
10.	2	27	100	81	100	3	11,1	4	4,94	0	0
11.	2	29	100	87	100	5	17,2	19	21,83	4	80,0
12.	2	32	100	96	100	4	12,5	3	3,13	0	0
13.	2	26	100	78	100	5	19,2	10	12,82	2	40,0
14.	2	23	100	69	100	4	17,4	7	10,14	0	0
15.	2	27	100	81	100	5	18,5	9	11,11	0	0
16.	2	33	100	99	100	1	3,0	0	0	0	0
17.	2	35	100	105	100	2	5,7	0	0	0	0
18.	2	21	100	63	100	5	23,8	8	12,70	2	40,0
19.	2	24	100	72	100	4	16,7	2	2,78	0	0
20.	2	28	100	84	100	4	14,2	3	3,57	0	0
21.	2	27	100	81	100	2	7,4	2	2,47	0	0
22.	2	30	100	90	100	6	20,0	9	10,00	0	0
23.	2	33	100	99	100	2	6,1	2	2,02	0	0
24.	2	34	100	102	100	1	2,9	1	0,96	0	0
25.	2	33	100	99	100	2	6,1	3	3,03	0	0
26.	2	29	100	87	100	2	6,9	3	3,43	0	0
27.	2	29	100	87	100	3	10,3	6	6,90	0	0
28.	2	34	100	102	100	5	14,7	11	10,78	0	0
29.	2	26	100	78	100	4	15,4	2	2,56	0	0
Σ		810	100	2430	100	99		156	6,42	12	12,12
ϕ		28		84		3	12,2	5			

Opomba: v = varstveni oddelek (podaljšano bivanje)

Sociometrične tabele (in sociograme, ki jih tu ne predstavljamo) so učitelji

izdelali samo v 25. razredih in 4. oddelkih podaljšanega bivanja. Skupno sociometrično tabelo smo izdelali, da bi lahko zbrani podatki osvetlili socialni položaj učencev s specifičnimi učnimi težavami v razrednem kolektivu in majhnih skupinah ter pomagali učiteljem in drugim, ki so delali z učenci; načrtno naj bi vplivali na nekatere osamljene učence, da bi se postopno vključevali v razredno skupnost.

Če pogledamo sociometrično preglednico, ugotovimo, da so učenci s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi s svojimi sošolci na izletu kot obliki skupinske izvenšolske dejavnosti zapostavljeni in prikrajšni, oziroma v ozadju dogajanja. Če takšno razporeditev primerjamo s poprečno vrednostjo socialnega položaja za celoten vzorec, pridemo do ugotovitve, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami podpoprečen socialni položaj v razredu; ti učenci so v poprečju oddali več glasov, kot pa so jih dobili. Iz preglednice je tudi razvidno, da ni teženj po medsebojnem izboru učencev s specifičnimi učnimi težavami, temveč ostajajo ti otroci osamljeni.

Sam pojav pri otroku niti ne bi bil tako vprašljiv, če bi bil osamljen od drugih pojavov in okoliščin, ki zadevajo otroka. Vendar ga vedno najdemo v povezavi z njim in je zato za otroka usodnejši; otrok izgubi uglašen stik z ljudmi.

Gotovo, da je potrebno omeniti nekatere pomanjkljivosti oziroma pomisleke, ki nastajajo ob uporabi sociometrične metode. Zajema le izseke iz vzgojno-izobraževalne stvarnosti, ne pa celotne vzgojne stvarnosti. Vendar tudi dobljenim parcialnim podatkom ne smemo odrekati pomena, saj so za učitelja v spoznavanju razredne skupnosti izredno pomembni. Zlasti je tu pomemben odnos med otrokom, učitelji in starši, kajti ob njihovem sprejemanju otroka, tekšnjega kot je, otrok laže premaguje težave zaradi odklonitve in izoliranosti od sošolcev. V nasprotnem primeru učitelji in starši s svojimi zahtevami in ravnanjem še bolj stopnjujejo njegovo stisko, ki jo dostikrat sam ni zmožen prebroditi. Prav tako pa je potrebno to spoznanje za vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa, saj z metodami dela lahko pogosto preprečimo izoliranost.

7.3. Interpretacija rezultatov preizkusa z Wisc-om in likovnim preizkusom L.Benderjeve

Psihološka diagnostika otrok s specifičnimi učnimi težavami zahteva tako imenovano klinično metodo dela. Ker tak klinični pristop v tej raziskavi ni bil možen in tudi ne načrtovan, smo za opis eksperimentalne skupine zbrali

podatke preizkusa po WISC-u in L.Benderjevi, kar pa ni bilo moč zahtevati za kontrolno skupino glede na občutljivost in odnos do psiholoških testov pri nas. K temu nas je vodila tudi opredelitev multiaksialne klasifikacije, torej da vključujemo otroke v mejah normalne inteligentnosti. Močno izražene specifične učne težave nam mnogokrat niso dajale dovolj jasne slike o učencih.

Rezultati preizkusa z WISC-om za otroke in likovnim preizkusom L.Benderjeve

Tabela 6

Inteligentnostna	WISC testi				Likovni test Benderjeve			
ocena	B		NB		G		MCD in CD		ni MCD in CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.skrajno visoka	0	0	1	0,83	1	0,83	1	1,52	0	0
2.visoko nadpop.	0	0	1	0,83	1	0,83	0	0	0	0
3.nadpoprečna	4	3,33	6	5,00	4	3,33	4	6,06	0	0
4.poprečna	32	26,67	40	33,33	35	29,17	20	30,30	15	27,77
5.podpoprečna	44	36,67	52	43,33	49	40,83	25	37,88	20	37,04
6.mejna	30	25,00	16	13,33	24	20,00	10	15,15	14	25,92
7.podnormalna (rahlo)	9	7,50	3	2,50	5	4,17	3	4,55	2	3,70
8.ni podatkov	1	0,83	1	0,83	1	0,83	3	4,55	3	5,55
Skupaj	120	100	120	100	120	100	66	100	54	100

MCD pomeni minimalna cerebralna disfunkcija
CD pomeni cerebralna disfunkcija

Računanje modalne vrednošti

i...dolžina posameznega razreda (i=10)

$X_o = X_{o,min}$ ...najmanjše število doseženih točk

f_o ...frekvenca dominantnega razreda

f_{-1} ...frekvenca razreda pred dominantnim razredom

f_{+1} ...frekvenca razreda za dominantnim razredom

B) $X_{o,min} = 80$

$f_o = 44$

$f_{-1} = 30$

$f_{+1} = 32$

$$Mo = 80 + 10 \cdot \frac{14}{14 + 12} = 85{,}38$$

$Mo = 85$

NB) $X_{o,min} = 80$

$f_o = 52$

$f_{-1} = 16$

$f_{+1} = 40$

$$Mo = 80 + 10 \cdot \frac{36}{36 + 12} = 87{,}50$$

$Mo = 87$

G) $X_{o,min} = 80$

$f = 49$

$f_{-1} = 24$ $\qquad Mo = 80 + 10 \cdot \frac{25}{25 + 14} = 86,41$

$f_{+1} = 35$

$Mo = 86$

Medianska centralna tendenca

f...numerus

f_8 ...frekvenca 8. razreda (ni podatka)

f_o ...frekvenca medialnega razreda

$X_{o,min}$ ...najmanjše število doseženih točk

i...dolžina posameznega razreda (i = 10)

F_{sp} ...kumulativna frekvenca do medialnega razreda

B) $f_o = 44$ $F_{sp} = 39$ $X_{o,min} = 80$

$f = 120$ $f = 1$

8

$$Me = 80 + \frac{10}{44}\left(\frac{120 + 1 - 1}{2} - 39\right) = 84,77$$

NB) $f_o = 52$ $F_{sp} = 19$ $X_{o,min} = 80$

$f = 120$ $f = 1$

8

$$Me = 80 + \frac{10}{52}\left(\frac{120 + 1 - 1}{2} - 19\right) = 87,88$$

G) $f_o = 49$ $F_{sp} = 29$ $X_{o,min} = 80$

$f = 120$ $f = 1$

8

$$Me = 80 + \frac{10}{49}\left(\frac{120 + 1 - 1}{2} - 29\right) = 86,34$$

Aritmetična sredina

$\bar{X} = M$ ...aritmetična sredina

f...numerus

X_s ...srednja vrednost razreda

razredi	X s
1	125
2	115
3	105
4	95
6	75
7	65

B) $\bar{X} = 84,33$

NB) $\bar{X} = 88,11$

G) $\bar{X} = 86,34$

Likovni test Benderjeve

$X_{o,min} = 80$

$f_{-1} = 25$

$f_{+1} = 10$

$f_{+1} = 20$

$$Mo = 80 + 10 \cdot \frac{15}{15 + 5} = 87,50$$

$Mo = 87$

Iz tabele je razvidno, da spada večina otrok s specifičnimi učnimi težavami, ki smo jih zajeli v eksperimentalno skupino, v skupine normalno inteligentnih, vendar na podpoprečni in mejni ravni. Tudi če gledamo skupno oceno skupine, vidimo da je podpoprečni rezultat in to na besedni ravni, aritmetična

sredina = 84,33, na nebesedni, aritmetična sredina = 88,11 in na globalni, aritmetična sredina = 86,34. Te intelektualne sposobnosti že pomenijo pomembno oviro pri osvajanju učnega programa, ki je načrtovan za poprečno sposobne učence.

V skupino učno neuspešnih oziroma manj uspešnih učencev se uvrstijo zlasti, če obstaja kaka druga dodatna ovira za njihovo učenje ali če ne morejo dobiti ustrezne učne pomoči doma ali v šoli. Relativno visok odstotek učencev z intelektualno razvitostjo na stopnji podpoprečne in mejne inteligentnosti gre pripisati tudi težnji, ki smo jo imeli v okviru naloge, da bi v vzorec izbrali res tiste učence, ki imajo največje težave pri učenju v redni osnovni šoli; od njih se zahteva, da delajo po skupnem programu osnovne šole, brez kakršnih koli prilagoditev in tolerance.

Tendenco po močnem razvrščanju rezultatov k spodnjim dosežkom lahko delno obrazložimo tudi s sedanjimi integracijskimi procesi, ki smo jim priča v osnovni šoli, ko se vključuje v delo po osnovnošolskem programu vse več učencev, ki so bili še pred nekaj leti usmerjeni v osnovne šole s prilagojenim programom. Po zakonu o razvrščanju sodijo ti otroci v redno osnovno šolo, šola pa jim je dolžna organizirati ustrezno pomoč. Vendar je največkrat ne organizirajo, običajno jo iščejo šele po otrokovih učnih neuspehih.

Ker nimamo podatkov o intelektualnem nivoju kontrolne skupine, predstavljam za lažje razumevanje normalne norme in porazdelitve intelektualnih sposobnosti:

Kategorija inteligentnosti	Interval IQ
skrajno visoka inteligentnost	nad 128
visoko nadpoprečna	120 - 127
nadpoprečna	110 - 119
poprečna	90 - 109
podpoprečna	80 - 89
mejna	70 - 79
podnormalna	69 in manj.

Intelektualne sposobnosti so razporejene normalno. Iz tabele 6 pa je razvidno, da se otroci iz eksperimentalne skupine razvrščajo izraziteje v podpoprečno in mejno kategorijo.

Tudi prisotnost tako imenovanih znakov cerebralne disfunkcije oziroma minimalne cerebralne disfunkcije v likovnem testu Benderjeve je pri dobri

polovici otrok, kar narekuje, da je v metodiki dela v šoli potrebno upoštevati pri teh otrocih specifičnosti učenja.

Predstavljamo še podatke iz testa za šolske novince (TŠN)

Rezultati na testu za šolske novince

Tabela 7

Legenda:

ES (1) - eksperimentalna skupina

KS (2) - kontrolna skupina

f_1 - frekvenca ES

f_2 - frekvenca KS

M_1 - aritmetična sredina ES

M_2 - aritmetična sredina KS

N_1 - numerus ES

N_2 - numerus KS

SD_1 - standardna deviacia ES

SD_2 - standardna deviacia KS

$t_{i.M}$ - izračunan t-test, razlika med aritmetičnimi sredinami

t_t - teoretične vrednosti na t-distribuciji v tabeli

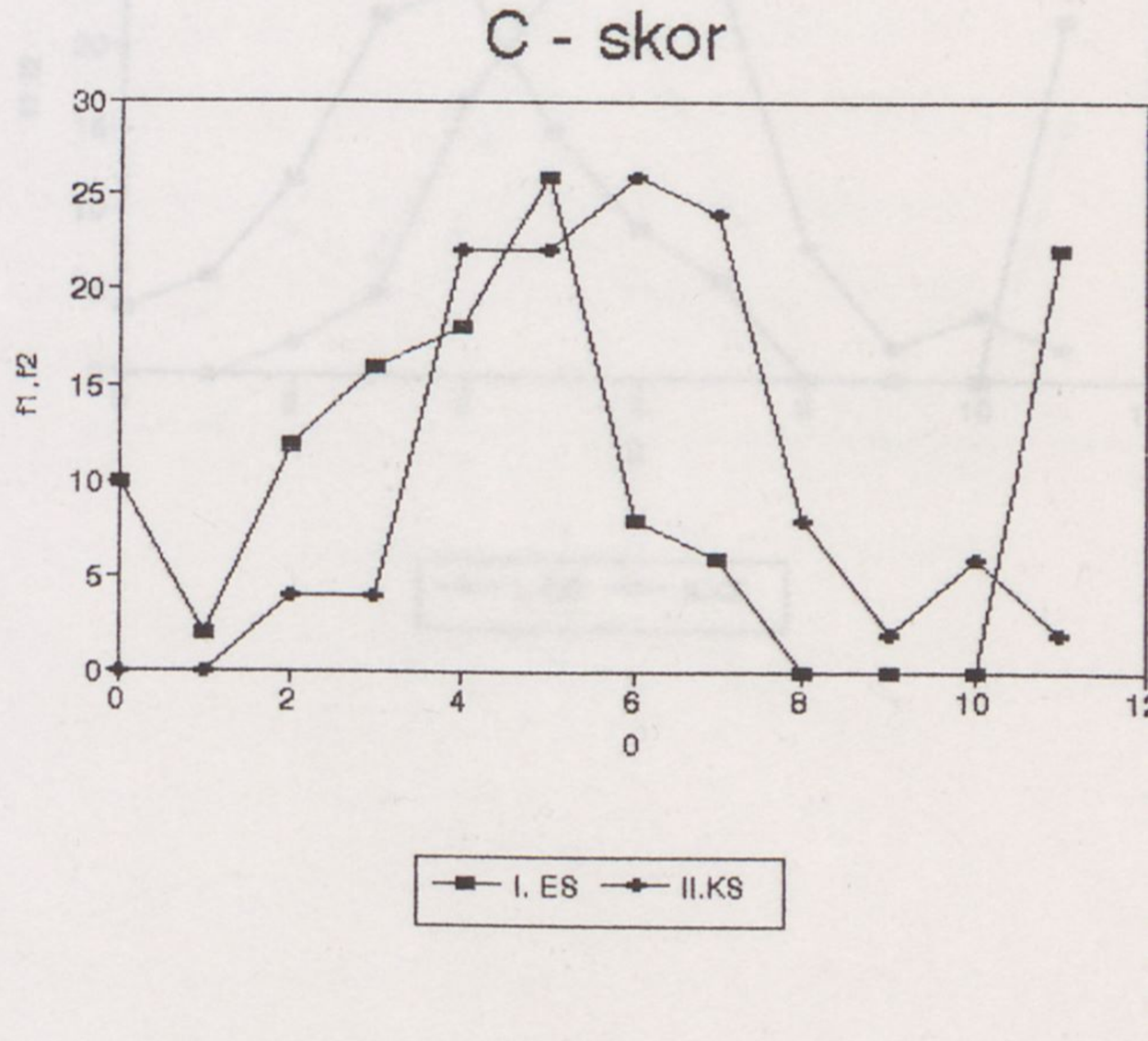
F_i - izračunna vrednost F - distribucije

F_t - teoretična vrednost na F-distribuciji v tabeli

NI POMEMBNO - razlike med M statistično niso pomembne

POMEMBNO - razlike med M so statistično pomembne
0,05 - na nivoju 0,05, oz. s 5% tveganjem
SE - standardna napaka (po Cocran-Cox)

C - skor				
	I. ES	f1	II.KS	f2
c=	0	10		0
	1	2		0
	2	12		4
	3	16		4
	4	18		22
	5	26		22
	6	8		26
	7	6		24
	8	0		8
	9	0		2
	10	0		6
ni podatkov	11	22		2
	N	120		120



N = 98
1

N = 118
2

M = 3,7551
1

M = 5,7966
2

SD = 1,8820
1

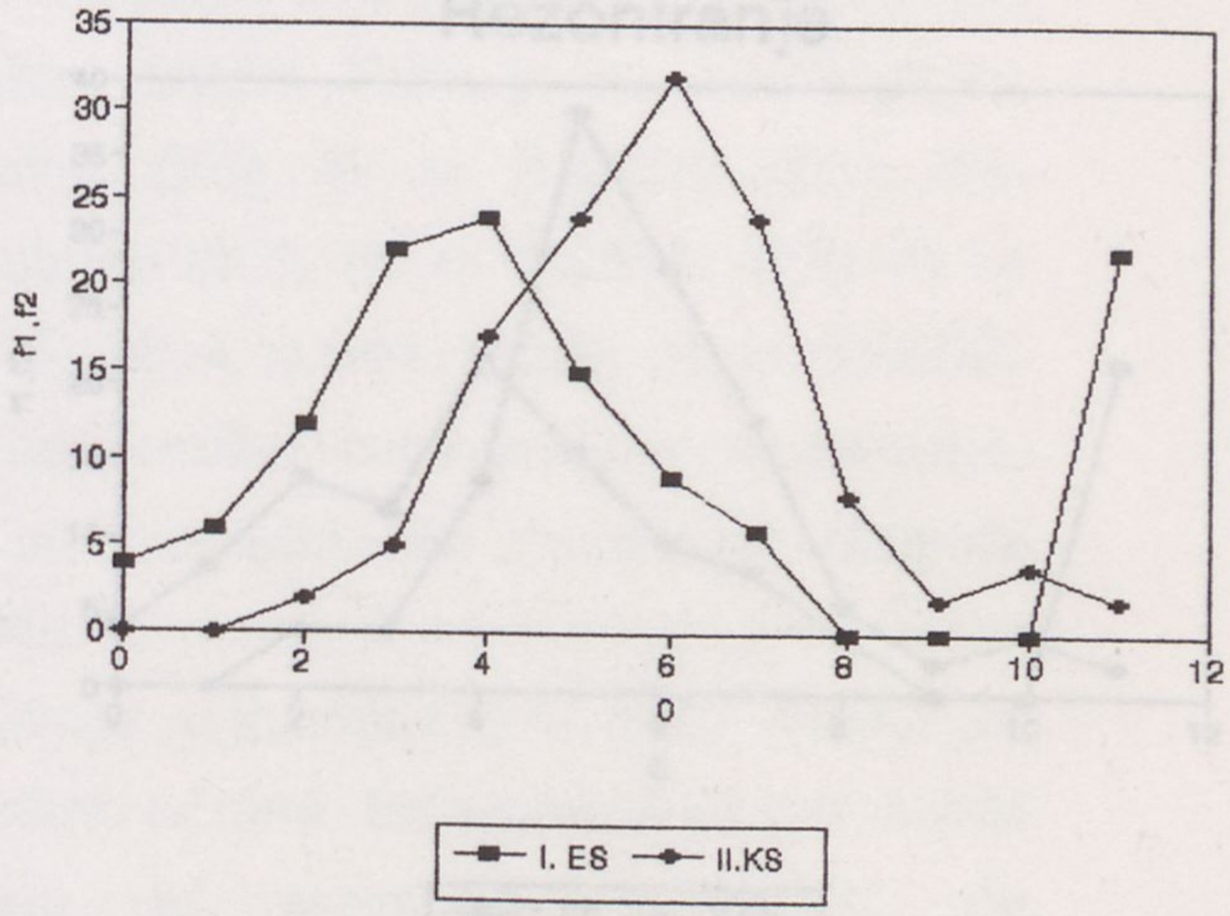
SD = 1,7830
2

$t_{(120, 120)} = -8,1270$ je večji od $t_{0,05}$ zato je POMEMBEN

$F_{0,05} = 1,29$ in $F = 1,141$ je manjši od F_{t}

($t_{0,05}(200) = 1,97$)

Grafomotorika			
		I. ES f1	II.KS f2
c=	0	4	0
	1	6	0
	2	12	2
	3	22	5
	4	24	17
	5	15	24
	6	9	32
	7	6	24
	8	0	8
	9	0	2
	10	0	4
ni podatkov	11	22	2
	N	120	120



N = 98
1

M = 3,8061
1

SD = 1,6882
1

N = 118
2

M = 5,8390
2

SD = 1,6049
2

t = -9,0098 je večji od t

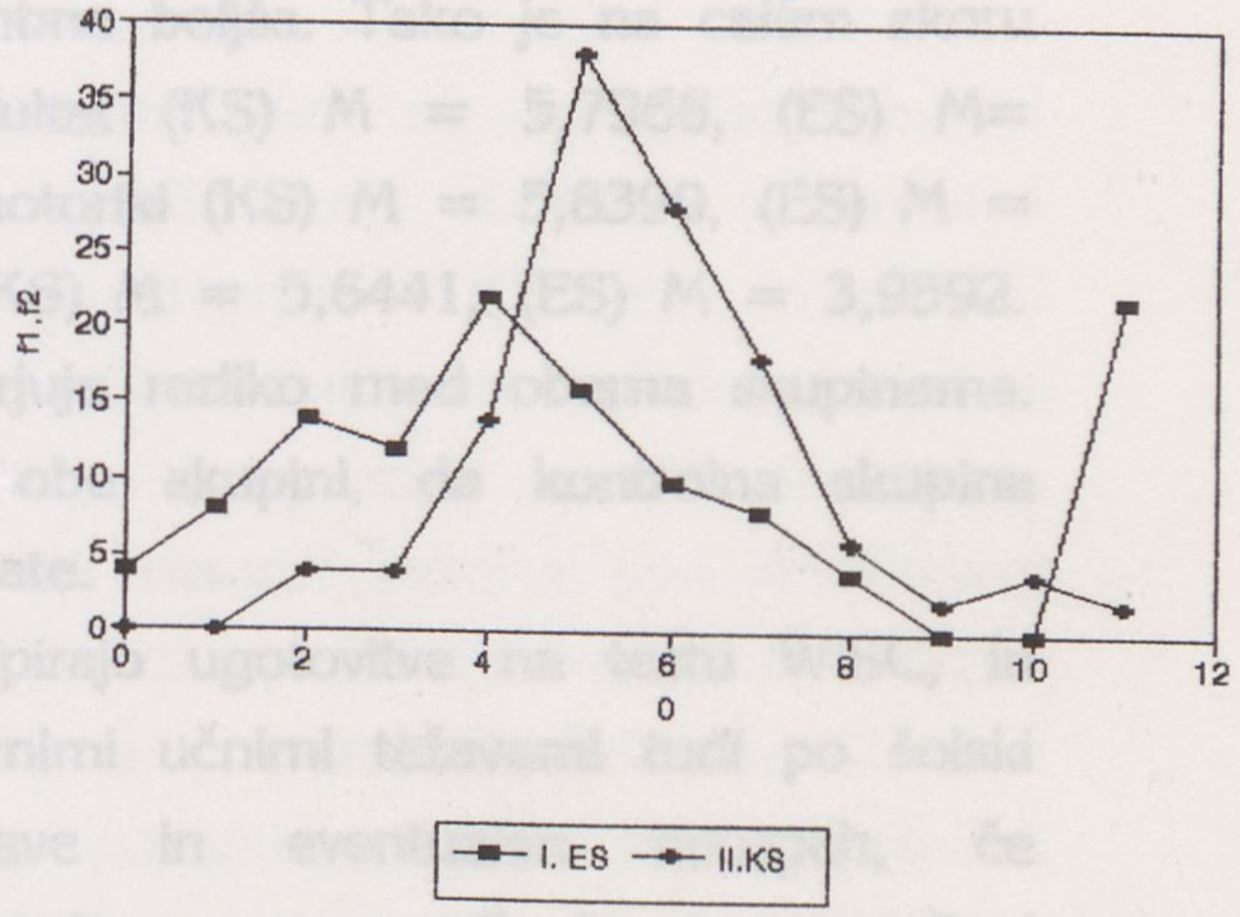
F (120,120) = 1,29 i.M t . 0,05

t . 0,05 zato je POMEMBEN

(t (200) =1,97) F = 1,1065 je manjši od F

t . 0,05 i t

Rezoniranje			
	I. ES f1		II.KS f2
c=	0	4	0
	1	8	0
	2	14	4
	3	12	4
	4	22	14
	5	16	38
	6	10	28
	7	8	18
	8	4	6
	9	0	2
	10	0	4
ni podatkov	11	22	2
	N	120	120



N = 98
1

M = 3,9592
1

SD =2,0098
1

N = 118
2

M = 5,6441
2

SD = 1,6026
2

SE = 0,2510

F (120, 120) = 1,29 t = -6,7127 je večji od t
t . 0,05 i.M t . 0,05
zato je POMEMBEN

(t (200) = 1,97) F = 1,5727 je večji od F zato Cocran-Cox
t . 0,05 i t metoda

Tabela 7 nam prikazuje slabši uspeh otrok s specifičnimi učnimi težavami, to se pravi, da se le-ti močno nagibajo k spodnjim vrednostim. Tako vidimo, da je bil uspeh statistično pomembno slabši v eksperimentalni skupini, obratno pa je bila kontrolna skupina statistično pomembno boljša. Tako je na celem skoru KS boljša za 2 C, saj je poprečen rezultat (KS) M = 5,7966, (ES) M= 3,7551. Ta razlika je tudi vidna pri grafomotoriki (KS) M = 5,8390, (ES) M = 3,8061, nekoliko manj pa pri rezoniranju (KS) M = 5,6441, (ES) M = 3,9592. Tudi t-test nam v vseh treh primerih potrjuje razliko med obema skupinama. Kaže pa se tudi na grafu, ki primerja obe skupini, da kontrolna skupina dosega na šolski zrelosti znatno višje rezultate.

Rezultati na Testu za šolske novince podpirajo ugotovitve na testu WISC, in nas opozarjajo, da je za otroke s specifičnimi učnimi težavami tudi po šolski zrelosti možno predvidevati učne težave in eventualen neuspeh, če predvidevamo učno snov in metode dela zanje po programih, ki so pripravljeni za poprečno nadarjene učence.

7.4.Interpretacija opazovanja s pomočjo ocenjevalne lestvice osebnostnih lastnosti

Tako kot ob dosedanjih primerjavah, moramo tudi ob ocenjevalni lestvici osebnostnih lastnosti razmišljati tako, da lahko ES (torej učence s specifičnimi učnimi težavami) najbolje predstavimo, le v primerjavi s KS (torej učenci, ki učnih težav ne izkazujejo), se pravi v sorazmerni luči, ker splošnih meril o človeku in njegovih osebnostnih lastnosti ni. Na tej ravni so tudi znanstvene resnice, ki so vedno relativne, postanejo pa namreč resnice pod določenimi pogoji in v določenih okoliščinah.* Gre za to, da je na osnovi znanstvene analize večjega števila možno izločiti najbolj pomembne lastnosti. Gre za strukturirano ekspertno zasnovano zbiranje podatkov, (da v naprej določen postopek primerjave dveh skupin, ki se ločita po uspešnosti učenja), da bi ugotovili homogenost ali heterogenost dveh skupin. Torej tisto, kar iščemo pri posameznikih, je varianca. Zanima nas ali in v koliko spremenljivke ločijo ti dve skupini in kolikšna je moč individualnih vplivov (posamezne spremenljivke). Preverjamo ničelno hipotezo, da so poprečne vrednosti v skupini enake. To preverjamo z diskriminativno analizo.

Diskriminativna analiza je metoda, ki nam omogoča da poiščemo eno ali več takih linearnih kombinacij p-spremenljivk, ki čim bolj ločijo k-skupin med seboj. Tem linearnim kombinacijam pravimo diskriminativne funkcije in so določene z izrazom:

$D_i = d_{i1} \cdot Z_1 + d_{i2} \cdot Z_2 + \ldots + d_{ip} \cdot Z_p$. D_i je i-ta diskriminacijska funkcija. d_{ij} so uteži. .*

To ne pomeni, da bi bila znanost pomanjkljiva ali zaenkrat še ne dovolj odkrita, nasprotno, to je le znamenje, da je stvarnost vedno bolj bogata, presežna in jo zato ni mogoče kar zaobjeti.

Težko je uvideti, da je naša vzgojno-izobraževalna, družbena, zgodovinska stvarnost kompleksna. Paradigma ločevanja/redukcija, ki nadzoruje večino naših načinov mišljenja, ločuje različne vidike stvarnosti, izolira predmete ali pojave od njegovega okolja; ni vedno sposobna, da bi vključevala vednost v njen kontekst in v celoten sistem, ki ji daje pomen. "

Zato je vsako poznavanje realnosti, ki jo ne navdihuje in nadzira paradigma kompleksnosti, obsojena na okrnjenost in v tem smislu ji manjka realizem. Toda paradigma kompleksnosti, nam pomaga, da uvidimo kompleksnost realnosti, da odkrivamo in spoznavamo strukture.

Z standardizirane spremenljivke. Utež d pove, kako močno prispeva
i ij
spremenljivka Z_j k ločevanju skupin v dani diskriminacijski funkciji. Največje število izločenih diskriminacijskih funkcij je k - 1 ali p.
Diskriminacijske funkcije so pravokotne druga na drugo. Zato jih lahko uporabljamo tudi kot koordinatne osi v geometrijskem prostoru za grafično ponazoritev med skupinami.

Gre za metodo, ki sta jo izdelala Cooley in Lakmes (1971). Za potrebe te raziskave pa smo uporabili program SPSS na Pedagoškem inštitutu (J. Kolenc).

Pri razvrščanju lastnosti oz. dveh skupin je postopek skonvergiral k rešitvi v 50 korakih - interacijah (metoda iteracije, določanje npr. funkcije vrednosti s ponavljanjem postopka, pri katerem dobimo z zaporednim vstavljanjem že dobljene vrednosti izboljšano vrednost).
V diskriminativni analizi sta dve metodi: 1. je direktna (ki je tu ne uporabljamo) in druga je po korakih (Wilks Lambda), kjer iščemo tisto spremenljivko, ki najbolj loči oz. z njo lahko pojasnimo celotno skupino spremenljivk. Gre za iskanje diskriminativne funkcije; torej iščemo najboljšo kombinacijo spremenljivk, ki bi dala linearno kombinacijo (glede na hipotetično linearno zvezo).
Za vsako spremenljivko je izračunana skupinska aritmetična sredina in razlika ter poprečna aritmetična sredina, nato še standardni odklon, ki temelji na multivariantni analizi.
Za vsako spremenljivko sta izračunana tolerantni test in mera statistične signifikantnosti Wilks Lambda. Če je Wilks Lambda 1, spremenljivka ne prispeva nič, če pa je 0, pomeni, da te spremenljivke, ki so bile izbrane, izčrpajo vse informacije.

Pri diskriminativni analizi gledamo na odnos med vsemi lastnostmi hkrati, iščemo odvisnost med njimi; zanima nas, ali obstaja kakšna linearna zveza med njimi, oziroma kako variirajo, odstopajo od hipotetične linearne zveze. Preverjamo ničelno hipotezo, da so poprečne vrednosti v skupini enake.
Izračunana je poprečna vrednost pri posameznih lastnostih (spremenljivkah) v 1. (ES) in 2. (KS) skupini.

Razvidna je primerjava med skupinama. Dodano je še poprečje obeh skupin glede na posamezno lastnost.

7.4. Rezultati ocenjevalne lestvice osebnostnih lastnosti

Tabela 8

Legenda

Lastnosti(spremenljivke):

I. percepcija

1. Včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan (V3)
2. "Ne sliši", čeprav je očitno, da posluša (V4)
3. Ima težave pri razlikovanju smeri (V5)
4. Slabše razlikuje like med seboj (V6)
5. Težko izloči lik iz ozadja (npr. matematični, črko) (V7)
6. Ima težave v določanju časa (v enem dnevu, v večjih časovnih enotah) (V8)
7. Težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto (V9)
8. Prerisuje pomanjkljivo (V10)
9. Kar sliši, ponovi netočno (V11)

II. Predstavljanje

10. Ima pomanjkljive spominske predstave (V12)
11. Je pretežno vidni tip (V13)
12. Je pretežno slušni tip (V14)
13. Je pretežno gibalni tip (V15)

III. Spominjanje in pozabljanje

14. Ima kratkotrajnejši spomin (V16)
15. Je pozabljiv (V17)

16.Težko si zapomni, kar je videl (V18)
17.Težko si zapomni, kar je slišal (V19)
18.Težko si zapomni posamezne skupine simbolov (V20)
19.Dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil (V21)
20.Pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj (V22)
21.Pozablja, kar se je že naučil (V23)
22.Ima dober mehanski spomin (V24)

IV. Mišljenje

23.Ima ustvarjalne zamisli (V25)
24.Svojih ustvarjalnih zamisli ne uresniči (V26)
25.Z lastnimi rešitvami je prehitro zadovoljen (V27)
26.Ponavlja prejšnje napake (V28)
27.Miselni tok je neurejen, begav (V29)
28.Asociativno mišljenje je šibko (V30)
29.Mišljenje poteka še pretežno na konkretnem nivoju (V31)
30.Logično sklepanje mu dela težave (V32)
31.Težko snov nepričakovano hitro dojame (V33)
32.Lahko snov, ki jo večina učencev tako razume, dojame s težavo (V34)
33.Težko preusmeri misli z ene vsebine na drugo (V35)
34.Miselno je neprožen (V36)
35.Miselno je upočasnjen (V37)
36.Če miselno hitro reagira, je rezultat največkrat napačen (V38)
37.Miselne probleme rečuje po metodi poskus-zmota (V39)
38.Njegova domišljija je revna (V40)

V. Pozornost in koncentracija

39.Težko je pritegniti otrokovo pozornost (V41)
40.Njegova pozornost je kratkotrajna (V42)
41.Pozornost se hitro prekinja (V43)
42.Ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja (V44)
43.Pozornost bega s predmeta na predmet (V45)

44.Pozornost ima majhen obseg (V46)
45.V novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer (V47)
46.Večkrat je povsem "odsoten" (V48)
47.Pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji (V49)
48.Pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna (V50)

VI. Govor

49.Govori otročje (infantilno) (V51)
50.Govori hitro in zato nerazumljivo (V52)
51.Težko izgovarja posamezne glasove (V53)
52.Ima strah pred govornim nastopom (V54)
53.Ovira ga nepravilen ritem govora, zato se mu zatika (V55)
54.Ima strah pred poslušalci (V56)
55.Ima revno besedišče (V57)
56.Govorno se malo izraža (V58)
57.Pri pripovedovanju težko najde ustrezno besedo (V59)
58.Stavki so nerodni, slovnično nepravilni (V60)
59.Glas je monoton, nerazgiban (V61)
60.Govor je nosljav (V62)
61.Govori zelo tiho (V63)
62.V besedah zamenjuje vrstni red glasov (V64)
63.Posamezne glasove nadomešča z drugimi (V65)
64.Izpušča posamezne glasove ali jih pači (V66)
65.Dodaja posamezne glasove (V67)

VII. Motivacija in zaupanje vase glede učenja

66.Je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve (V68)
67.Dela le, če ga stalno spodbujamo (V69)
68.Na začetku dela je negotov (V70)
69.Izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti (V71)
70.Se hitro naveliča (V72)
71.Je brez iniciative (V73)

72.Graja ga močno demotivira (V74)

VIII. Čustvovanje

73.Čustveno se ne odziva (V75)
74.Je razdražljiv (V76)
75.Je občutljiv (V77)
76.Čustveni problemi naraščajo (V78)

IX. Socialna zrelost

77.Socialno se slabše prilagaja (V79)
78.Do svojega vedenja ni kritičen (V80)
79.Ni samostojen V(81)
80.Neuspeh ga vznemirja in jezi (V82)
81.Otročje posnema vrstnike (V83)
82.V individualnih stikih je vodljivejši kot v skupini (V84)

0 = neuvrščen
1 = zelo redko
2 = redko
3 = nekoliko
4 = pogosto
5 = zelo pogosto

ES = eksperimentalna skupina
KS = kontrolna skupina
f = frekvenca ES

Mean = aritmetična sredina

Sum = vsota (koliko so dosegli)
min 0 do 600 max.

Že osnovni statistični podatki (frekvence, procenti frekvenc, aritmetična sredina in vsota frekvenc - vsi podatki so v arhivu pri avtorici in jih tu ne prikazujem) nas opozarjajo na heterogenost dveh skupin, odvisnosti in zveze med lastnostmi pa bom predstavila z diskriminativno analizo.

Prikaz poprečnih vrednosti

Tabele poprečnih vrednosti tu ne prikazujem, temveč le primer zelo majhnih in večjih razlik kot je pri V3 in V40.

SKUP	V3	V40
1	1.55833	0,65833
2	1.11667	0,22500
Total	1.33750	0,44167

Pri nekaterih lastnostih so zelo majhne razlike med poprečnima vrednostima (npr. V3 Včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan, 1. skupina x=1,55833; 2. skupina x=1,11667; total x=1,33750).
Pri drugih lastnostih pa so razlike velike (npr. V40 Ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja, 1. skupina x=0,65833; 2. skupina x=0,22500; total x=0,44167).

Prikaz standardnih odklonov

Glede na ničelno hipotezo nam standardni odkloni pokažejo povprečni kvadratni odklon podatkov od aritmetične sredine.
Potrjujejo nam razpršenost učencev pri posamezni lastnosti (koliko odstopajo od poprečja). Podatki so nam v pomoč za razumevanje izračunanih korelacijskih koeficientov - kanonične diskriminativne funkcije. Tu jih ne prikazujemo (so v arhivu pri avtorici).

Koeficient kanonične korelacije med dvema skupinama

Izračunani so koeficienti kanonične korelacije med dvema skupinama za vsako lastnost posebej.
Vrednost koeficienta (x) se giblje med -1 in +1 (x ∈ I -1, 1I lahko celo malo više ali niže).
Višja je lxl, večja je povezava med skupinama (bolj homogeni sta skupini v določeni lastnosti).
Če je lxl nad 0,5, gre za povezavo med skupinama pri posamezni lastnosti, če pa je lxl pod 0,5, ni povezave.

Canonical Discriminant Functions

Fcn	Eigenvalue	Variance	Pct	Corr		Fcn	Lambda	Chisquare	DF	Sig
					:	0	.0358	655.791	82	.0000
1*	26.9073	100.00	100.00	.9819	:					

Iz podatkov povzemam (tabela je v arhivu avtorice), da je večja homogenost med skupinama v naslednjih lastnostih: Ima težave v določanju časa (-0,90845); Ima pomanjkljive spominske predstave (0,94714); Prerisuje pomanjkljivo (0,54481); Je pretežno slušni tip (0,62307); Je pretežno vidni tip (-0,62307) Težko si zapomni, kar je slišal (0,56304); Pozablja, kar se je že naučil (-1,28208); Ima dober mehanski spomin (0,97920); Logično sklepanje mu dela težave (0,53902); Miselno je upočasnjen (0,60992); Ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja (-1,00211); Stavki so nerodni, slovnično nepravilni (0,62565); Izpušča posameznee glasove ali jih pači (0,53555). Te lastnosti so očitno odraz učnega načrtovanja, ki ni povsem vsklajen z razvojem osebnostnih lastnosti otrok in ni le specifičnost učencev s specifičnimi učnimi težavami.
Pomemben je tudi celotni kanonični korelacijski koeficient za vse lstnosti skupaj 0,9819.
Wilks Lambda je 0,0358, kar pomeni, da približno 3,6% lastnosti ne prispeva k pojasnjevanju razlik med skupinama. Diskriminacijska moč testa je 96,4%.

Koeficient kanonične korelacije znotraj posamezne skupine
Tabela 9

Korelacijski koeficient med lastnostmi znotraj posamezne skupine (y) se giblje med -1 in +1., y ∈ I-1, 1I. Če je Iyl nad 0,13, pri 5% tveganju, gre za povezavo med lastnostmi, pod 0,13 ni povezave. V tabeli imamo razvrščene lastnosti od tiste, ki največ prispeva k povezavi, do tiste, ki prispeva najmanj.

	FUNC 1	
V21	.23399	(0,23399)
V20	.22059	
V15	.19751	
V57	.19055	
V37	.19000	
V19	.18952	
V60	.17657	
V59	.17585	
V24	.17365	
V10	.16148	
V12	.16069	
V32	.15849	
V47	.15461	
V22	.14407	
V68	.14005	
V30	.13727	
V36	.13333	
V17	.12798	
V34	.11935	
V79	.11900	
V25	-.11732	
V9	.10767	
V71	.10660	
V33	-.10556	
V50	.10444	
V11	.10090	
V35	.09900	

V49	.09735
V28	.09695
V72	.09680
V16	.09297
V39	.08350
V81	.08140
V7	.07951
V13	.07883
V46	.07681
V51	.07649
V73	.07577
V6	.07548
V5	.07189
V44	.07016
V56	.06946
V83	.06779
V18	.06644
V54	.06628
V45	.06343
V80	.05946
V63	.05823
V70	.05758
V41	.05584
V4	.05523
V38	.05514
V31	.05433
V14	.05408
V42	.05279
V29	.05276
V26	-.05240
V27	.05188
V8	.05073
V69	.04714
V64	.04703
V43	.04367
V84	.04254

V52	.04186
V40	.04061
V48	.03972
V3	.03873
V58	.03867
V65	.03854
V53	.03844
V74	.03571
V55	.03520
V82	.03255
V23	.02756
V75	.02736
V67	.02534
V66	.02483
V62	.02211
V76	.01530
V78	.01197
V61	.00104
V77	-.00068

V tabeli vidimo, da 17 variabl diskriminira in definira skupino otrok s specifičnimi učnimi težavami. Katere so te osebnostne lastnosti:

Iz področja percepcije diskriminira lastnost "Pomanjkljivo prerisuje" (0,16148).

Pri predstavljanju je pomembna lastnost: "Ima pomanjkljive spominske predstave" (0,16069) in "Je pretežno gibalni tip" (0,19751). Na področju pomnenja in pozabljanja diskriminirajo in definirajo skupino: "Težko si zapomni, kar je slišal" (0,18952), "Težko si zapomni posamezne skupine simbolov" (0,22059), "Dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil" (0,23399), "Pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj" (0,14407), "Ima dober mehanski spomin" (0,17365). Na področju mišljenja diskriminira in definira skupino naslednja lastnost: "Asociativno mišljenje je šibko" (0,13727), "Logično sklepanje mu dela težave" (0,15849), "Miselno je neprožen" (0,13333), "Miselno je upočasnjen" (0,19000). Pri pozornosti in koncentraciji je diskriminirajoča lastnost "V novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer" (0,15461). Pri področju govora: "Ima revno besedišče" (0,19055), "Pri pripovedovanju težko najde ustrezno besedo" (0,17585) in "Stavki so nerodni,

slovnično nepravilni" (0,17657). Pri motivaciji in zaupanju vase glede učenja pa diskriminira in definira lastnost: "Je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve" (0,14005). Vse omenjene osebnostne lastnosti so za osvajanje učne snovi pomembne in resnično njihova šibkost gotovo vpliva na učni uspeh.

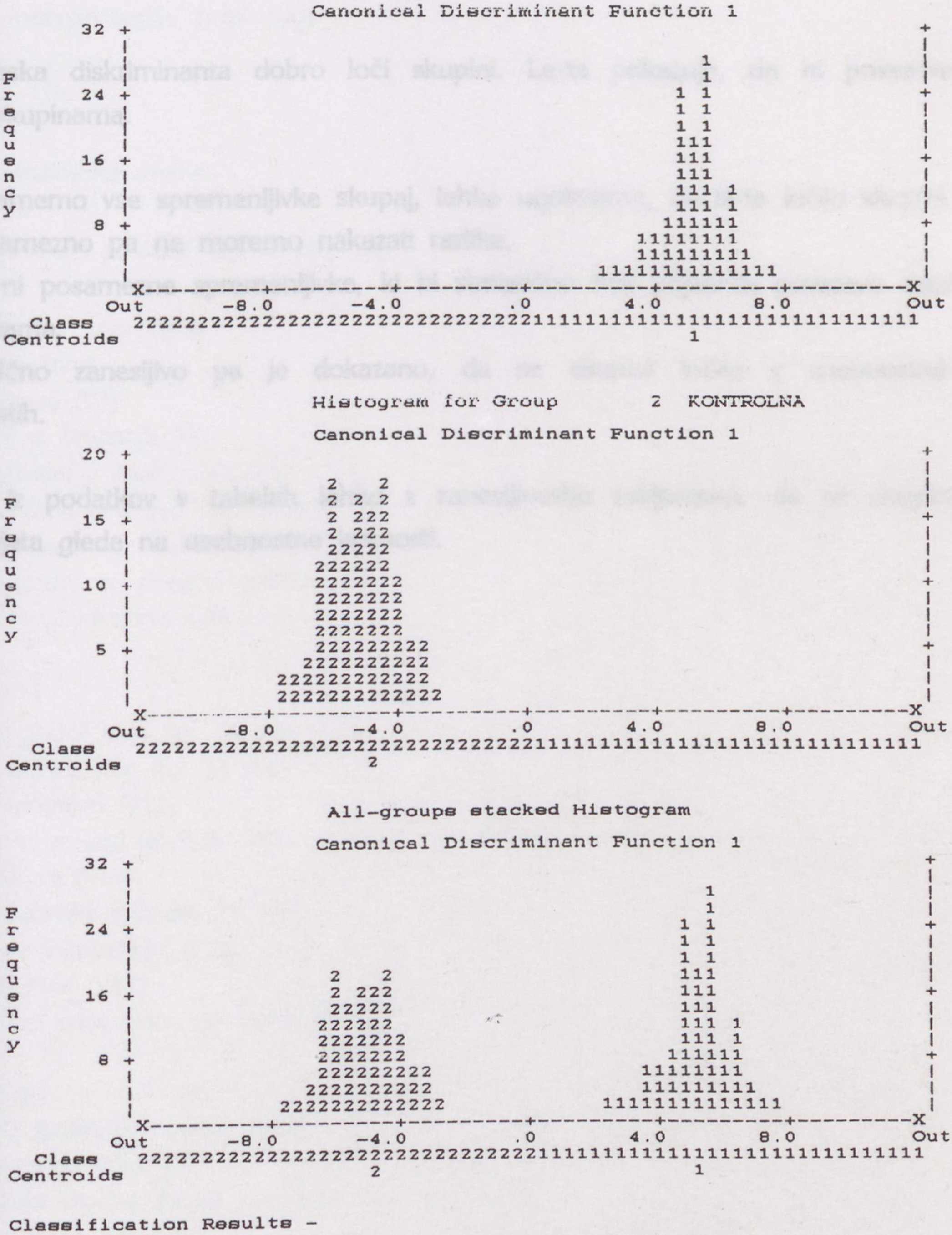
Koliko posamezni učenec prispeva k diskriminaciji

Tabele tu ne prikazujem (je v arhivu avtorice), ker so rezultati vidni iz skupinske diskriminante. Učenci ostajajo v skupini, ni nobenega prehajanja (je 100,00%).

Skupina	FUNC 1
1	5.16557
2	-5.16557

Izračunani sta tudi skupni diskriminacijski funkciji (F1 F2) za 1.in 2. skupino F1 =5,16557,

F2 =-5,16557, ki sta prikazana s diskriminanto:



Classification Results -

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership 1	2
Group 1 EKSPERIMENTALNA	120	120 100.0%	0 .0%
Group 2 KONTROLNA	120	0 .0%	120 100.0%

Percent of "grouped" cases correctly classified: 100.00%

Skupinska diskriminanta dobro loči skupini. Le-ta prikazuje, da ni povezave med skupinama.

Če vzamemo vse spremenljivke skupaj, lahko ugotovimo, da le-te ločijo skupini. S posamezno pa ne moremo nakazati razlike.
Torej ni posamezne spremenljivke, ki bi statistično bolj pojasnila povezavo med skupinama.
Statistično zanesljivo pa je dokazano, da se skupini ločita v osebnostnih lastnostih.

Torej iz podatkov v tabelah lahko z zanesljivostjo zaključimo, da se skupini razlikujeta glede na osebnostne lastnosti.

7. 5. Interpretacija popisnice

Tabela 10

Diskriminacijska analiza
Legenda
Anamnestični podatki (spremenljivke)

Zdravstvena anamneza

I. Nosečnost:
1. Slabosti (V3)
2. Močna bruhanja (V4)
3. Krvavitve v nosečnosti (V5)
4. Kronična obolenja matere (V6)
5. Zdravila med nosečnostjo (V7)
6. Nezgode, ev. psihični pretresi (V8)
7. Uživanje alkohola (V9)

II. Porod
8. Prezgodnji (več kot 14 dni) (V10)
9. Zapozneli (več kot 14 dni) (V11)
10. Dolgotrajen (V12)
11. Ostali posegi (kleščni, vakum, carski rez, ekstraktor, ročna pomoč (V13)
12. Oživljen (V14)
13. Možganska krvavitev (V 15)
14. Bil v inkubatorju (V16)
15. Zlatenica (V17)
16. Druge poporodne komplikacije (V18)

III. Bolezni
17. Krči (božjastni napadi) (V19)
18. Nezavesti (V20)
19. Visoka vročina (hujša vročinska obolenja) (V21)
20. Meningitis (V22)
21 Poškodbe glave (V23)

IV. Psihomotorični razvoj
22. Kdaj je začel samostojno sedeti (V24)
23. Kdaj je shodil (V25)
24. Kdaj je začel brbljati (V26)
25. Kdaj je tvoril stavke (V27)
26. Kdaj je prenehal močiti posteljo (V28)

V. Lateralnost
27. Desničar (V29)
28. Levičar (V30)
29. Ambidekster (V31)
30. Preusmerjen (V32)

VI. Bolezni v družini
31. Telesna obolenja v družini (V33)
32. Duševna obolenja v družini (V34)
33. Duševna nerazvitost (V35)

VII. Težave pri učenju v družini
34. Legastenija (V36)

VIII. Družina
35. Popolna (V37)
36. Nepopolna (V38)
37. Dopolnjnjena (V39)

Pri diskriminacijski analizi gledamo odnos med vsemi spremenljivkami hkrati, iščemo odvisnost med njimi, zanima nas, ali obstaja kakšna linearna zveza med njimi, oziroma kako variirajo, odstopajo od hipotetične linearne zveze. Preverjamo ničelno hipotezo, da so poprečne vrednosti v skupini enake.

Tabela poprečnih vrednosti in tabela standardnih odklonov nam služi le kot pomoč za razumevanje nadaljnje statistične obdelave, zato teh podatkov tu podrobno ne prikazujemo in ne razčljenjujemo, so v arhivu pri avtorici.

Koeficient kanonične korelacije med dvema skupinama

Izračunani so koeficienti kanonične korelacije med dvema skupinama za vsak anamnestični podatek posebej.
Vrednost koeficienta (x) se giblje med -1 in +1 ($x \in I$ -1, 1 I) lahko celo malo više ali niže.
Večja je Ixl, večja je povezava med skupinama (bolj homogeni sta skupini v posamezni variabli).

Če je lxl nad 0,13, gre za povezavo med skupinama pri posamezni variabli, če pa je lxl pod 0,13, ni povezave.

Fcn	Eigenvalue	Pct of Variance	Cum Pct	Canonical Corr	After Fcn	Wilks' Lambda	Chisquare	DF	Sig
					: 0	.4590	171.337	36	.0000
1*	1.1789	100.00	100.00	.7356	:				

	FUNC 1
V3	.14151 (0,14151)
V4	.29643
V5	.20663
V6	.42001
V7	-.27702
V8	.45054
V9	.13987
V10	.00782
V11	.18001
V12	.27810
V13	.34425
V14	.10551
V15	.13626
V16	.21952
V17	-.06759
V18	.09260
V19	.29450
V20	.17534
V21	.14526
V22	.10859
V23	.08467
V24	-.30423
V25	-.06820
V26	.17287
V27	-.35659
V28	.27201
V29	1.36899
V30	.97372
V31	.94410
V32	1.40251
V33	.18253
V34	.41939

V35	.18592
V36	-.12264
V37	-.37507
V38	-.17431

Celoten kanonični korelacijski koeficient za vse lastnosti skupaj je 0,7356. Wilks Lambda je 0,4590, kar pomeni, da približno 46% anamnestičnih podatkov ne prispeva k pojasnjevanju razlik med skupinama. Diskriminacijska moč testa je zelo majhna, le približno 54%, zato z njim ne moremo potrditi hipoteze o razlikah med skupinama.

Koeficient kanonične korelacije znotraj posamezne skupine

Tabela 11

Korelacijski koeficient med lastnostmi znotraj posamezne skupine (y) se giblje med -1 in +1, $y \in$ I -1, 1 I. Večji kot je lyl, bolj kaže na povezanost med lastnostmi. Če je lyl nad 0,13, gre za povezave med anamnestičnimi podatki, pod 0,13 ni povezave. V tabeli imamo razvrščene lastnosti od tiste, ki najbolj prispeva k povezavi, do tiste, ki prispeva najmanj.

	FUNC 1	
V29	-.28084	(-0,28084)
V4	.25191	
V32	.24713	
V24	-.23983	
V37	-.23045	
V8	.22902	
V13	.20312	
V27	-.19395	
V38	.18544	
V28	-.17684	
V25	-.17520	
V31	.17406	
V34	.16788	
V19	.16639	
V14	.16504	
V22	.16209	
V26	-.15868	
V21	.15828	

V20	.15473
V3	.14351
V16	.14254
V6	.12460
V15	.12094
V9	.11614
V35	.11614
V39	.11614
V23	.10297
V12	.09615
V7	-.09075
V11	.07064
V18	.06982
V10	.06620
V5	.04521
V36	-.04412
V30	.03277
V33	.01838
V17	.00000

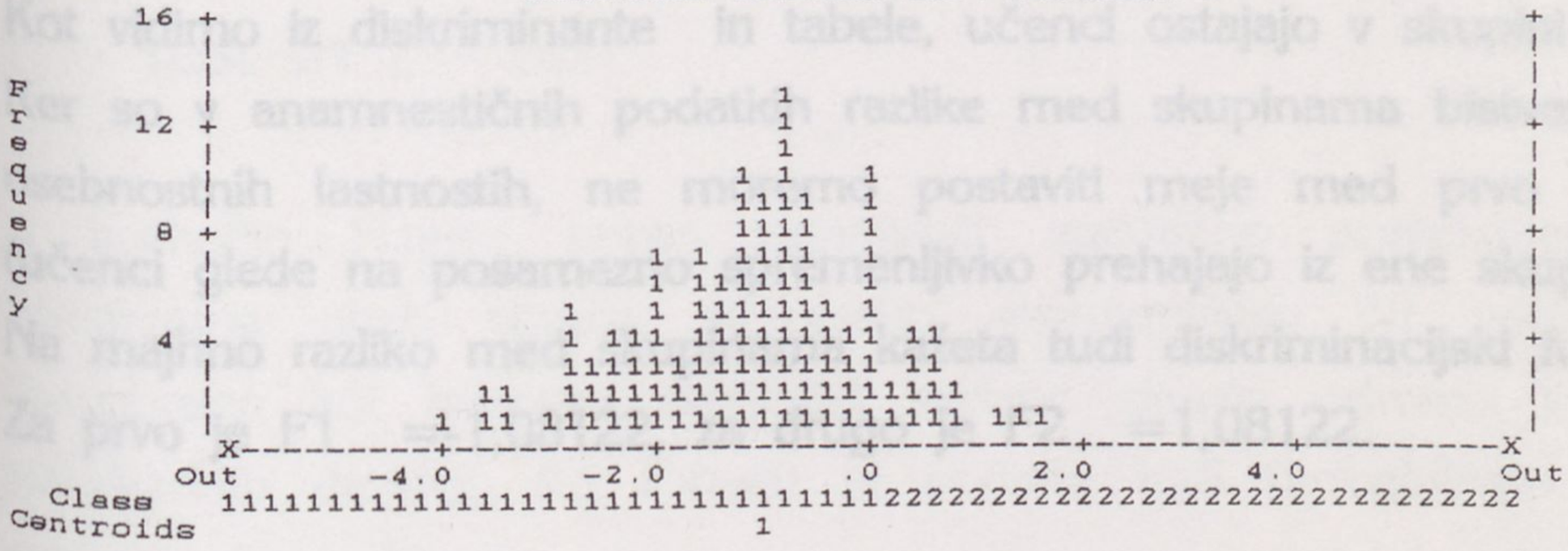
Pri koeficientu kanonične korelacije znotraj posamezne skupine najbolj diskriminirajo naslednji anamnestični podatki: pri nosečnosti-slabosti (0,14351): močna bruhanja (0,25191), nezgode. ev. psihični pretresi (0,22902); pri porodu: ostali porodni posegi (kleščni, vakum, carski rez, ekstraktor, ročna pomoč) (0,20312), oživljen (0,16504), bil v inkubatorju (0,14254); pri otrokovih boleznih: krči (0,16639), nezavesti (0,15473), visoka vročina (hujša vročinska obolenja) (0,15828), meningitis (0,16209); pri psihomotoričnem razvoju: kdaj je začel samostojno sedeti (-0,23983), kdaj je shodil (-0,17520), kdaj je začel brbljati (-0,15868), kdaj je tvoril stavke (-0,19395), kdaj je prenehal močiti posteljo (-0,17684); pri lateralnosti: desničar (-0,28084), ambidekster (0,17406), preusmerjen (0,24713); pri boleznih v družini: duševna obolenja (0,16788); pri družinah: popolna (-0,23045), nepopolna (0,18544)

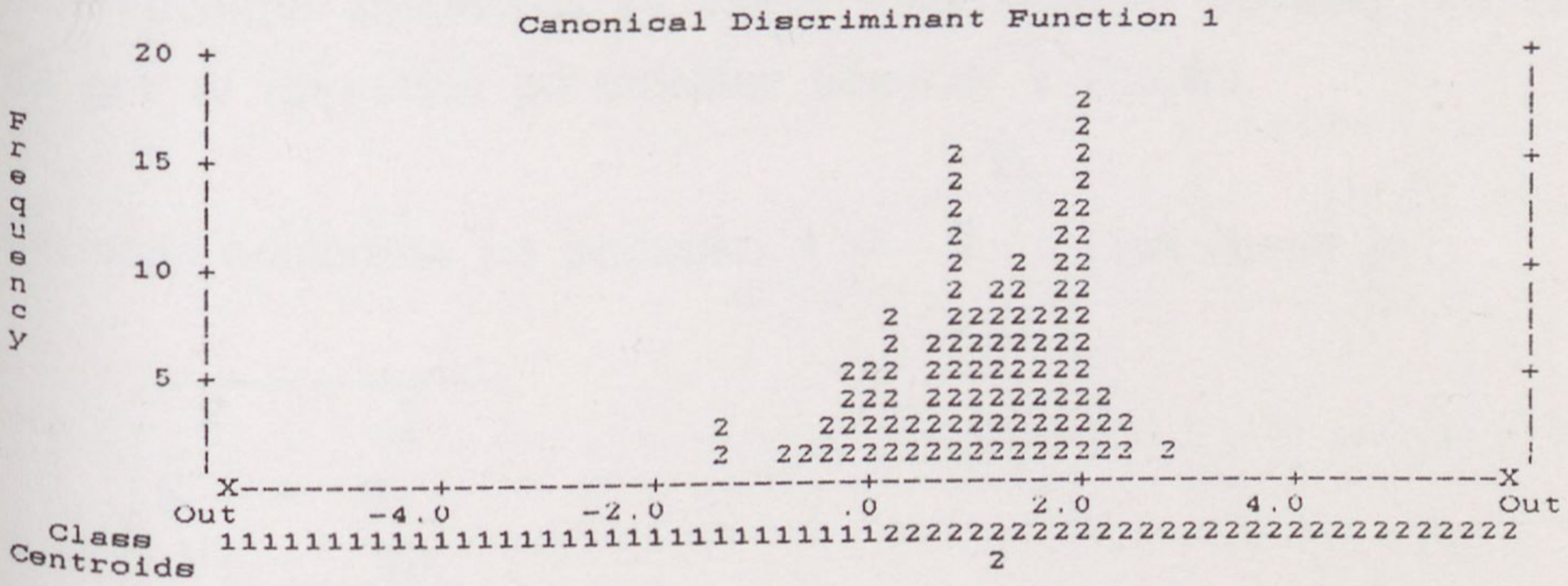
Group	FUNC 1
1	-1.08122
2	1.08122

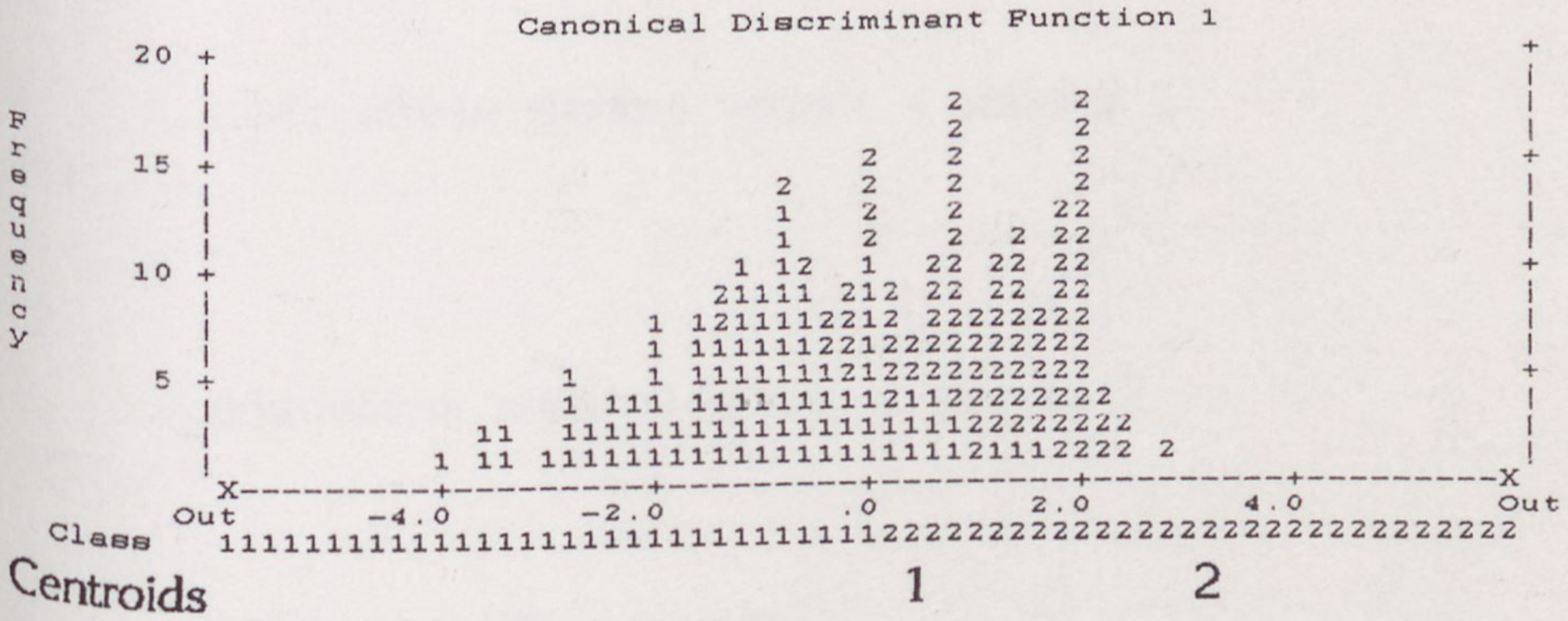
Na majhno razliko med skupinama kažeta tudi diskriminacijski funkciji za prvo in drugo skupino (F1 = -1,08122, za drugo je F2 = 1,08122).

Koliko posamezni učenci prispevajo k diskriminaciji

Tabele tu ne prikazujem (je v arhivu pri avtorici), ker nam skupinska diskriminanta nazorno prikazuje prehajanje učencev iz skupine v skupino. Ostajajo pa v skupini v 86,25%.







Classification Results -

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership 1	2
Group 1 EKSPERIMENTALNA	120	101 84.2%	19 15.8%
Group 2 KONTROLNA	120	14 11.7%	106 88.3%

Percent of "grouped" cases correctly classified: 86.25%

Kot vidimo iz diskriminante in tabele, učenci ostajajo v skupini 86,25%.
Ker so v anamnestičnih podatkih razlike med skupinama bistveno manjše kot pri osebnostnih lastnostih, ne moremo postaviti meje med prvo in drugo skupino (učenci glede na posamezno spremenljivko prehajajo iz ene skupine v drugo).
Na majhno razliko med skupinama kažeta tudi diskriminacijski funkciji.
Za prvo je F1 =-1,08122, za drugo je F2 =1,08122.

Ker nas diskriminativna analiza opozori, da pri anamnestičnih podatkih obstaja drugačna korelacija in ne korelacija razlik, nadaljujem z analizo popisnice še s F-testom in t-testom.

F - test in t - test

S pomočjo F-testa bomo ugotavljali statistično pomembne razlike med variancama obeh skupin, za vsako spremenljivko (V) posebej. Faktor F izračunamo kot kvocient (količnik) varianc skupin oziroma količnik kvadrata standardnih deviacij. Pri F-testu je podana tudi probabiliteta (signifikantnost, statistična zanesljivost).

Za ugotavljanje statistične zanesljivosti bomo vzeli dolžino intervala 0,005.

S pomočjo t-testa bomo ugotavljali statistično pomembne razlike med aritmetičnima sredinama za vsako spremenljivko posebej. Pri tem domnevamo, da gre za normalno porazdelitev učencev v skupini.

Razmerje t-določimo po postopku: $t = \frac{D}{S_D}$, pri čemer je

$$S_D = \sqrt{\frac{S_{V1}^2 + S_{V2}^2}{M}}$$

S_{V1}^2 .....aritmetična sredina varianc v skupini 1

S_{V2}^2 .....aritmetična sredina varianc v skupini 2

M .....število učencev v skupini

D .....razlike med aritmetičnima sredinama glede na mejo statistične pomembnosti razlik med aritmetičnima sredinama (signifikantnost)

Postavimo ničelno -hipotezo (Ho): Aritmetični sredini oz. varianci obeh skupin sta enaki.

V primeru, da ugotovimo neveljavnost ničelne hipoteze, sprejmemo alternativno hipotezo (H1): Aritmetični sredini oz. varianci skupin nista enaki.

O tem, katero od hipotez Ho in H1 bomo sprejeli ali zavrnili, je odvisno od rezultatov, ki jih dobimo s pomočjo t-testa oziroma F-testa.

Pri opisu računalniškega izračuna t-testa in F-testa in ugotavljanju statistično pomembnih razlik med aritmetičnima sredinama oziroma variancama za vsako spremenljivko posebej, bomo gledali: aritmetično sredino (Mean), standardno deviacio (Standard Deviation) obeh skupin, faktor F (F Volue), signifikantnost za faktor f (2-Tail Prob.) faktor-t (t Value), signifikantnost za faktor t (2-Tail Prob.) in stopnje prostosti (Degres of Freedom).

Ničelno hipotezo sprejmemo s popolno statistično zanesljivostjo, če je signifikantnost (probabilitet) na intervalu od 1 do 1 -0,005 = 0,995.

Alternativno hipotezo sprejmemo s popolno statistično zanesljivostjo, če je signifikantnost (probabilitet) na intervalu od 0 do 0 +0,005 = 0,005.

Pri t - testu primerjamo t_i - izračunana vrednost (v tabeli) in t_t - teoretična vrednost t_t =1,98 s 5% tveganjem. Če je $|t_i| > |t_t|$ je potrjena hipoteza o razliki aritmetičnih sredin.

Zdravstvena anamneza

Nosečnost: slabosti (V3)

Tabela 12

t-test for: V3 SLABOSTI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.6833	.467	.043
Group 2	120	1.8167	.389	.035

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.45	.046	-2.40	238	.017

Izračunana absolutna t- vrednost je 2,40, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri slabostih med nosečnostjo aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Nosečnost: Bruhanje (V4)

Tabela 13

t-test for: V4 BRUHANJA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.6167	.488	.045
Group 2	120	1.8500	.359	.033

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.85	.001	-4.22	238	.000

Izračunana absolutna t - vrednost je 4,22, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri bruhanju med nosečnostjo artmetični sredini skupin nista enaki.)

Nosečnost: krvavitve (V5)

Tabela 14

t-test for: V5 KRVAVITVE

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8500	.359	.033
Group 2	120	1.8833	.322	.029

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.24	.247	-.76	238	.450

Signifikantnost za F-test je 0,247, za t-test je 0,450. Iz teh rezultatov sklepamo, da sicer sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med obema skupinama, vendar je statistična zanesljivost za H1 o razliki varianc zelo majhna. Ne moremo pa sprejeti niti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama, niti hipotezo Ho o enakosti aritmetičnih sredin med skupinama.

Nosečnost: kronična obolenja matere (V6)

Tabela 15

t-test for: V6 KRONIČNA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8500	.359	.033
Group 2	120	1.9333	.250	.023

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.05	.000	-2.09	238	.038

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,09, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri kroničnih obolenjih matere aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Nosečnost: Zdravila med nosečnostjo (V7)

Tabela 16

t-test for: V7 ZDRAVILA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9000	.301	.028
Group 2	120	1.8333	.374	.034

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.54	.019	1.52	238	.130

Signifikantnost za F-test je 0,019, za t-test je 0,130. Kar kaže na to, da lahko sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc, vendar ne s popolno statistično zanesljivostjo, razlike med aritmetičnima sredinama ne moremo potrditi.

Nosečnost: nezgode, ev. psihični pretresi (V8)

Tabela 17

t-test for: V8 NEZGODE

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8167	.389	.035
Group 2	120	1.9667	.180	.016

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
4.65	.000	-3.84	238	.000

Izračunana absolutna t - vrednost je 3,84, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Nezgode, ev. psihični pretresi v aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Nosečnost: uživanje alkohola (V9)

Tabela 18

t-test for: V9 ALKOHOL

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9333	.250	.023
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
3.80	.000	-1.95	238	.053

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,053; to kaže, da lahko s polno statistično zanesljivostjo sprejmemo hipotezo H1 v razliki varianc med skupinama. Dokaj majhna signifikantnost za t-test kaže tudi na razlike med aritmetičnimi sredinami obeh skupin, ki pa niso statistično potrjene.

Če pogledamo ničelno hipotezo H2 "Med eksperimentalno in kontrolno skupino ni statistično pomembnih razlik zaradi zapletov v nosečnosti", moramo glede na podatke v tabelah 12, 13, 15, 17, hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno hipotezo "Med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine oz. variance niso enake pri zapletih v nosečnosti". Tabele 14, 16, 18 nam te zanesljivosti ne dajejo, zato teh različnosti ne moremo statistično zanesljivo potrditi. Podatki nas opozarjajo tudi na to, da nosečnostnih komplikacij v vzročno posledičnih zvezah ne moremo jemati enoznačno za razlago neugodnih faktorjev v eni oz. drugi skupini, ne moremo pa jim tudi odrekati njihovega pomena, vendar le v povezavi z drugimi neugodnimi faktorji.

Porod: Prezgodnji

Tabela 19

t-test for: V10 PREZGODNJI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8333	.374	.034
Group 2	120	1.8833	.322	.029

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.35	.105	-1.11	238	.269

Signifikantnost za F-test je 0,105, za t-test je 0,269. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da sicer sprejmemo H1 o razliki varianc ne pa aitmetičnih sredin med skupinama.

Porod: zapoznel (V11)

Tabela 20

t-test for: V11 ZAPOZNEL

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9333	.250	.023
Group 2	120	1.9667	.180	.016

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.93	.000	-1.18	238	.238

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,238; kar kaže na to, da lahko s polno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc, ne moremo pa sprejeti H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Porod: dolgotrajen (V12)

Tabela 21

t-test for: V12 DOLGOTRAJEN

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8500	.359	.033
Group 2	120	1.9167	.278	.025

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.67	.006	-1.61	238	.109

Signifikantnost za F-test je 0,006, za t-test je 0,109; to kaže, da lahko dokaj zanesljivo sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med skupinama, ne moremo pa sprejeti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Porod: ostali posegi (V13)

Tabela 22

t-test for: V13 OSTALI POSEGI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.7333	.444	.041
Group 2	120	1.9000	.301	.028

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.17	.000	-3.40	238	.001

Izračunana absolutna t - vrednost je 3,40, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri ostalih porodnih posegih aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Poporodno obdobje: oživljen (V14)

Tabela 23

t-test for: V14 OŽIVLJEN

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8167	.389	.035
Group 2	120	1.9333	.250	.023

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.41	.000	-2.76	238	.006

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,76, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to H1 potrjuje o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri oživljanju aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Poporodno obdobje: bil v inkubatorju (V16)

Tabela 24

t-test for: V16 INKUBATOR

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9167	.278	.025
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
4.66	.000	-2.39	238	.018

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,39, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri uporabi inkubatorja aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Poporodne komplikacije: zlatenica (V17)

Tabela 25

t-test for: V17 ZLATENICA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9500	.219	.020
Group 2	120	1.9500	.219	.020

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.00	1.000	.00	238	1.000

Signifikantnost za F-test je 1,000, za t-test je 1,000; to kaže, da lahko s polno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezo Ho o enakosti varianc in enakosti aritmetičnih sredin med skupinama. To lahko vidimo že, če primerjamo aritmetični sredini in standardni deviaciji obeh skupin. (Ho Pri pojavljanju zlatenice aritmetični sredini oz. varianci obeh skupin sta enaki.)

Poporodne komplikacije: drugo (V18)

Tabela 26

t-test for: V18 DRUGO

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8500	.359	.033
Group 2	120	1.9000	.301	.028

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.42	.059	-1.17	238	.243

Signifikantnost za F-test je 0,059, za t-test je 0,243. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da sprejmemo H1 o razliki varianc ne pa aritmetičnih sredin med skupinama.

Če sedaj pogledamo ničelno hipotezo H3 "Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik zaradi zapletov pri porodu", moramo glede na podatke v tabelah 22, 23, 24, hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno hipotezo "Med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine oz. variance niso enake pri zapletih ob porodu". Razlika pa je v tabeli 32 kjer ničelno hipotezo Ho sprejmemo: "Pri pojavljanju zlatenice aritmetični sredini oz. varianci skupin sta enaki".

Pri porodnih in poporodnih komplikacijah ni zanesljivo potrjene razlike med skupinama, kar nas opozarja, da porodnih in poporodnih komplikacij v vzročno posledičnih zvezah ne moremo jemati enoznčno.

Bolezni pri otroku: krči (V19)

Tabela 27

t-test for: V19 KRČI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9000	.301	.028
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
5.49	.000	-2.79	238	.006

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,79, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri pojavljanju krčev aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Bolezni pri otroku: Nezavesti (V20)
Tabela 28

t-test for: V20 NEZAVESTI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9083	.290	.026
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
5.08	.000	-2.59	238	.010

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,59, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri pojavljanju nezavesti aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Bolezni pri otroku: Vročine (V21)
Tabela 29

t-test for: V21 VROČINE

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.7417	.440	.040
Group 2	120	1.8750	.332	.030

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.75	.002	-2.65	238	.009

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,65, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin. (H1 Pri pojavljanju visokih vročin aritmetični sredini skupin nista enaki.)

Bolezni pri otroku: Poškodbe glave (V23)
Tabela 30

t-test for: V23 POŠKODBE GLAVE

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8667	.341	.031
Group 2	120	1.9333	.250	.023

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.86	.001	-1.72	238	.086

Signifikantnost za F-test je 0,001, za T-test je 0,086; to kaže, da lahko s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo H1 o razliki varianc med skupinama, ne moremo pa sprejeti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Če sedaj pogledamo ničelno hipotezo H4 "Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik pri pojavljanju bolezni", moramo glede na podatke v tabelah 27, 28, 29 hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno hipotezo "Med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine oz. variance niso enake pri pojavljanju bolezni".
Tudi podatki pri boleznih otrok nas opozarjajo, da vzročno posledičnih zvez ne moremo jemati enoznačno, ne moremo pa jim tudi odrekati njihovega pomena, vendar le v povezavi z drugimi neugodnimi faktorji.

Psihomotorični razvoj: Kdaj je začel samostojno sedeti (V24)

Tabela 31

t-test for: V24 SEDETI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	4.3667	1.851	.169
Group 2	120	3.4500	1.680	.153

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.21	.290	4.02	238	.000

Izračunana absolutna t - vrednost je 4,02, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Psihomotorični razvoj: Kdaj je shodil (V25)
Tabela 32

t-test for: V25 SHODIL

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	2.9583	1.920	.175
Group 2	120	2.3250	1.379	.126

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.94	.000	2.93	238	.004

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,93, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Psihomotorični razvoj: Kdaj je začel brbljati (V26)
Tabela 33

t-test for: V26 BRBLJATI

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	5.1167	2.059	.188
Group 2	120	4.4333	1.922	.175

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.15	.454	2.66	238	.008

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,66, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Psihomotorični razvoj: Kdaj je tvoril stavke (V27)

Tabela 34

t-test for: V27 TVORIL STAVKE

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	3.0833	1.515	.138
Group 2	120	2.5500	.969	.088

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.45	.000	3.25	238	.001

Izračunana absolutna t - vrednost je 3,25, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Psihomotorični razvoj: Kdaj je prenehal močiti posteljo (V28)
Tabela 35

t-test for: V28 MOČITI POSTELJO

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	2.2583	1.405	.128
Group 2	120	1.8083	.892	.081

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.48	.000	2.96	238	.003

Izračunana absolutna t - vrednost je 2,96, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Če sedaj pogledamo ničelno hipotezo H5 "Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik v psihomotoričnem razvoju", moramo glede na podatke v tabelah 31, 32, 33, 34 in 35, hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno hipotezo "Pri psihomotoričnem razvoju med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine niso enake."

Stranskost: Desničar (V29)

Tabela 36

t-test for: V29 DESNIČAR

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.3167	.467	.043
Group 2	120	1.0833	.278	.025

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.83	.000	4.70	238	.000

Signifikantnost za F-test je 0,000 za t-test je 0,000; to kaže, da lahko s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezi H1 o razliki varianc in razliki aritmetičnih sredin med skupinama. Tudi izračunana absolutna t - vrednost je 4,70, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Lateralnost: Levičar (V30)

Tabela 37

t-test for: V30 LEVIČAR

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9333	.250	.023
Group 2	120	1.9500	.219	.020

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.31	.142	-.55	238	.584

Signifikantnost za F-test je 0,142, za t-test je 0,584. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med skupinama, ne moremo pa sprejeti niti hipoteze Ho o enakosti aritmetičnih sredin med skupinama, niti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Lateralnost: Preusmerjen (V32)

Tabela 38

t-test for: V32 PREUSMERJEN

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.8167	.389	.035
Group 2	120	1.9750	.157	.014

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
6.14	.000	-4.14	238	.000

Izračunana absolutna t - vrednost je 4,14, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Če sedaj pogledamo ničelno hipotezo H6 "Med ES in KS ni statistično pomembnih razlik v lateralnosti", moramo glede na podatke v tabelah 36, 38, hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno hipotezo H1 "Pri lateralnosti aritmetične sredine skupin niso enake." Celotno lateralnost pa je potrebno gledati tudi v povezavi z osebnostnimi lastnostmi učencev in v njih izraženih specifičnih učnih težavah.

Bolezni v družini: Telesna obolenja (V33)

Tabela 39

t-test for: V33 TELESNA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.7667	.425	.039
Group 2	120	1.7833	.414	.038

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.05	.775	-.31	238	.758

Signifikantnost za F-test je 0,775, za t-test je 0,758. Iz teh rezultatov sklepamo, da lahko z manjšo statistično zanesljivostjo sprejmemo hipotezi Ho o enakosti varianc.

Bolezni v družini: Duševna obolenja (V34)

Tabela 40

t-test for: V34 DUŠEVNA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9167	.278	.025
Group 2	120	1.9917	.091	.008

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
9.24	.000	-2.81	238	.005

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,005 oziroma 0,006. To kaže, da lahko s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med skupinama. Sprejmemo pa lahko tudi hipotezo H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinami. Izračunana absolutna t - vrednost je 2,81; to je več kot teoretična vrednost (1,98), kar potrjuje H1.

Bolezni v družini: Duševna nerazvitost (V35)
Tabela 41

t-test for: V35 NERAZVITOST

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9333	.250	.023
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
3.80	.000	-1.95	238	.053

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,053. To kaže, da lahko s popolno statistično zanesljivostjo sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med skupinama, ne moremo pa sprejeti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Bolezni v družini v celoti, tabele 39, 40 in 41 ne moremo jemati enoznačno, saj smo pri telesnih obolenjih sprejeli Ho, pri duševnih obolenjih pa H1. Torej telesna obolenja nakazujejo drugo zakonitost kot duševna obolenja in duševna nerazvitost. Tudi te spremenljivke je treba gledati v povezavi z drugimi faktorji.

Motnje pri branju in pisanju v družini: Legastenija (V36)
Tabela 42

t-test for: V36 LEGASTENIJA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.7667	.425	.039
Group 2	120	1.7250	.448	.041

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.11	.555	.74	238	.461

Signifikantnost za F-test je 0,555, za t-test je 0,461. To kaže, da ne moremo sprejeti niti hipoteze Ho o enakosti varianc oziroma aritmetičnih sredin, niti hipoteze H1 o razliki varianc oziroma aritmetičnih sredin med skupinama.

Družina: Popolna (V37)
Tabela 43

t-test for: V37 POPOLNA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.3167	.467	.043
Group 2	120	1.1167	.322	.029

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.10	.000	3.86	238	.000

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,000. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezi H1 o razliki varianc in razliki aritmetičnih sredin med skupinama. Izračunana absolutna t - vrednost je 3,86, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1.

Družina: Nepopolna (V38)
Tabela 44

t-test for: V38 NEPOPOLNA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.7500	.435	.040
Group 2	120	1.9000	.301	.028

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.08	.000	-3.11	238	.002

Izračunana absolutna vrednost je 2,40, kar je več kot teoretična vrednost (1,98); to potrjuje H1 o razliki aritmetičnih sredin.

Družina: Dopolnjena (V39)
Tabela 45

t-test for: V39 DOPOLNJENA

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	120	1.9333	.250	.023
Group 2	120	1.9833	.129	.012

Pooled Variance Estimate

F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
3.80	.000	-1.95	238	.053

Signifikantnost za F-test je 0,000, za t-test je 0,053. To kaže, da lahko s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo hipotezo H1 o razliki varianc med skupinama, ne moremo pa sprejeti hipoteze H1 o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Če pogledamo družine v celoti, lahko sprejmemo H1 pri oblikah družin torej med ES in KS aritmetične sredine oz. variance niso enake.

7.5.1. Razlaga kulturno-vzgojnih in socio-ekonomskih razmer

V empirični del raziskave sem vključila tudi nekatera vprašanja, ki zadevajo otrokove kulturno-vzgojne in socio-ekonomske razmere, saj je milje, v katerem živi posameznik, izrednega pomena za njegov razvoj. Te podatke sem zbrala s popisnico. Ker je posameznim dejavnikom težko pripisati večji ali manjši pomen in vzročne razsežnosti, prikazujem rezultate na deskriptivni ravni. Zaradi preglednosti so v prilogi še podrobnejše tabele socio-ekonomskih in kulturno-vzgojnih kazalcev.

Pričenjam z najzgodnejšim razvojnim obdobjem in opazujem otroke vse do obdobja, ko sem se z njimi srečala v šoli.

Že navadne življenjske okoliščine nas včasih opozorijo na nekatere vzgojne težave.

Pri opisu spanja so starši otrok s specifičnimi učnimi težavami povdarjali, da je otrok zamenjal dan in noč (N=22, 18,3%), da je težko zaspal (N=18, 15,0%), da spi nemirno, da vstaja in da v spanju govori (N=52, 43,3%).

Tudi glede razpoloženja, ki se je kazalo v tem, da je otrok veliko jokal, so se starši izrazili pritrdilno (N=38, 31,7%).

O neješčnosti in izbirčnosti poroča (N=25, 20,8%).

Zanimivo je, da so tudi starši iz kontrolne skupine dokaj pogosto poročali o problemih zaradi spanja, hranjenja in razpoloženja, izraženega v joku, vendar manj kot v eksperimentalni skupini. To nam nakazuje širši problem in občutljivost staršev do tega, kako otrok spi, in koliko miru imajo ponoči pred njim; občutljivi pa so tudi glede prehranjevanja in joka.

Na vprašanje, kako se starši ukvarjajo z otrokom, so le-ti opisovali v ES, da skupaj prepevajo (N=64, 53,3%), da otrokom berejo (N=38, 31,7%), da se skupaj igrajo (N=41, 34,1%), da se pogovarjajo (N=52, 43,3), da otrokom dopovedujejo (N=95, 79,2%), da skupaj gledajo televizijo in razlagajo vsebino (N=12, 10,0%) ter da skupaj rišejo (N=15, 12,5%).

Tu smo zaznali razlike med ES in KS in to predvsem v tistih postavkah, ki določajo ukvarjanje staršev z otroki. Pri skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami starši manj berejo otrokom, se manj skupaj igrajo, skupaj rišejo, se pogovarjajo o televizijski oddaji.

Z otroki, ki niso imeli učnih težav, se starši več ukvarjajo.

Starši obeh skupin poročajo o najpogostejši obliki ukvarjanja, to je o

dopovedovanju.

Na vprašanje, kako otroci preživljajo svoj prosti čas, so najpogostejši odgovori v ES: svobodno na ulici (N=80, 66,7%), gleda televizijo (N=76, 65,0), sprehodi, izleti in hobi (konjiček). V KS dajejo na prvo mesto gledanje televizije (N=94, 78,3%), sledijo izleti (N=92,76,7%), sprehodi, hobi, na zadnjem mestu pa je soseska (svobodno na ulici).

Glede vzgojnega načina (enotno,dosledno; nedosledno,dvotirno; dosledno, strogo, popustljivo) starši otrok s specifičnimi učnimi težavami več opisujejo nedoslednost, dvotirnost v vzgoji (N= 44, 36,6%), sledi popustljiva vzgoja, sicer pa se pojavljajo v obeh skupinah tudi drugi vzgojni slogi.

Pri kulturnih razmerah oziroma dobrinah sem povprašala: ali obiskujejo kino, gledališče, koncerte, razstave, druge kulturne prireditve, ali nič od tega. Najpogosteje se v ES opredelijo za nič (N=60, 50,0%), sledi obisk kina (N=54%, 45,0%). Podobne razmere so tudi v KS, kjer pa je pogosteje opisan tudi obisk gledališča (N=42, 35,0%).

Prisotnost kulturnih dobrin v domači hiši je spodbudna (tudi v ES): naročeni so na časopise, revije in knjige, predvsem pa uporabljajo televizijo, radio, gramofon, magnetofon in video.

Podatki otrok iz predšolske dobe nam povedo, da večina otrok iz ES in KS živi pri starših, v nekaj primerih živijo tudi s starimi starši. Vrtec je obiskovalo več kot polovica otrok iz ES (N=68, 56,7%) iz KS pa (N= 76, 63,3%) otrok.
Obiskovanje organiziranih predšolskih dejavnosti je v prid KS, kjer pripisujejo več pomena učenju glasbe, pravljičnim krožkom, jezikovni vzgoji in športu (kar je pač dostopno predšolskim otrokom v posameznih krajih).

Zanimal me je tudi poklic matere, saj se v našem kulturnem prostoru prav one veliko ukvarjajo z vzgojo. Pokazalo se je, da imajo matere otrok v ES nižje poklice napram materam v KS.

Socialno-ekonomske razmere

Večina staršev iz obeh skupin izjavlja, da krijejo svoje potrebe, da imajo doma sodobne tehnične pripomočke in svoje prevozno sredstvo. Otroški dodatek se pojavlja zelo redko (ES 12 otrok ali 10,0% in v KS 4 otroci ali 3,3%), kar pa kaže na širši neugodni družbeni odnos do družinskega dodatka.

Pri stanovanjskih razmerah je pogosta pritožba, da je stanovanje premajhno (ES, 62 ali 51,7% in KS, 66 ali 55,0%).
V ES poročajo v 20 primerih ali 16,6%, da je stanovanje vlažno, hladno.
Glede zagotovljenega prostora za učenje odgovori kažejo manjšo urejenost ali morda manjšo občutljivost za prostor, saj v ES kar N=40, 33,3% nima zagotovljenega prostora za učenje, v KS pa N=30, 25,0% otrok. V razgovoru so starši poudarili tudi učno pomoč in skupno učenje na začetku šolanja, za kar pa so najprikladnejši skupni prostori, kot je kuhinja ali dnevna soba.

Odnos do učenja

Za tri četrtine otrok starši poročajo, da se doma učijo 1 do 2 uri na dan, posamezni otroci v ES N=6 ali 5,0% pa tudi do 3 ure. Tudi za igro ostane čas; večina otrok se uvrsti v časovni razpredelnici med 2-4 ure.

Da starši opazijo težave pri učenju otroka, se izrazi pritrdilno v ES kar N=105, 87,5% staršev, v KS opisuje težave pri učenju N=9, 7,5% staršev, kar kaže na izredno občutljivost do učnega uspeha.

Glede uspeha v mali šoli nam podatki povedo, da je v ES dober uspeh pri N=48, 40,0% otrok, slab pri N=28, 23,3%, podatkov pa nismo dobili kar za N= 44, 36,7% iz ES.
Abstinenca v odgovoru o uspehu pri ES ima lahko več razlogov: da starši (in vzgojitelji) ne želijo že vnaprej zaznamovati otroka ali temu ne pripisujejo dovolj pomena ali pa je to beg pred neugodno realnostjo. Predvsem pa nam ta podatek pove, da se otrokove težave ne začnejo kazati šele v šoli, ampak že v mali šoli, kjer imajo otroci s specifičnimi težavami pomembno slabši uspeh kot njihovi vrstniki. To pa potrjuje domnevo, da se učne težave, ki sicer v predšolskem obdobju še ne pridejo v polnosti do izraza, pokažejo v vsej

problematiki, čim se otrok sreča z organizirano, načrtovano dejavnostjo, kar je v našem primeru mala šola. To pa nam narekuje, da bi lahko pričeli s sistematičnim delom že prej.

V globalnem pregledu o učnem uspehu pa so se otroci s specifičnimi učnimi težavami porazdelili predvsem med dobre in zadostne in dve nezadostni, kar pa ne velja za KS, kjer je porazdelitev v ocenah normalna. Toda ta globalni učni uspeh ne pove vsega, kajti težnje nižje stopnje osnovne šole so v popuščanju in tolerantnosti. Povsem drugače pa je na predmetni stopnji, kjer se zahtevnost in kriterij ocenjevanja stopnjujeta.

7.6. Pogovor o učinkovitosti izbirnega korektivnega programa

Omenila sem že, da so bile vaje za učence s specifičnimi učnimi težavami osrednji del programa in sredstvo integracije vseh drugih vsebin. Ker je v njih naravnanost na individualen pristop, na vzpostavljanje empatičnih odnosov, so vaje pogojevale tudi nujnost sistematičnega zbiranja podatkov o otroku. V tem so bile odličen pripomoček za zbiranje številnih drugih kazalcev, ki sem jih predstavila v prejšnjih poglavjih.

Vsako izmed vaj sem najprej preizkusila v diagnostičnem in korektivnem ter pri pedagoškem delu v zdravstveni ambulanti (Psihiatrični dispanzer poliklinike, Univerzitetni klinični center Ljubljana). Nadaljnje preizkušanje programa v osnovnih šolah pa je potekalo v okviru tega raziskovalnega dela v majhnih skupinah učencev. Ob tem smo delo s posamezno vajo skrbno spremljali in ga protokolirali. Dobljeni rezultati potrjujejo podmeno o uresničljivosti tega dela programa. Čas, ki je bil potreben za izvedbo vaje, ni bil prevelik, zato je bilo mogoče vključiti še druge vsebine programa, predvsem ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Vaje so učencem razumljive, vendar je zelo pomembno, da učitelj dodaja svoja navodila in pojasnila. Glede vsebine in oblike so dali pedagoški in drugi sodelavci pripombe k 41,61% vaj. Te pripombe se v vsebini delijo v tri skupine:

1. Posamezni učenci imajo učne in vedenjske težave pri posamezni vaji, na primer težave preusmerjenega levičarja pri motoričnih dejavnostih, nesproščenost pri pripovedovanju, preveč begajoča pozornost in podobno.
2. Učiteljice opisujejo realizacijo predvsem z metodičnega vidika in z vidika uporabe nekaterih vaj za ves razred.
3. Učiteljice in zlasti šolski svetovalni delavci pripominjajo, da so opazili, kako vaje vplivajo še drugače, kot je bilo opozorjeno v navodilih.

Na osnovi dobljenih podatkov smo analizirali in sistematično uredili vrstni red vaj, dopolnili in popravili navodila za učence in učitelje. Končno delo je priročnik za učitelje in delovni zvezek za otroke s specifičnimi učnimi težavami, sledil pa jim je še priročnik, s širšo vzgojno tematiko, namenjen predvsem staršem. O aplikativni vrednosti programa lahko sklepamo tudi iz povpraševanja po priročnikih in zvezku z vajami, ki so bili v tem času večkrat ponatisnjeni; v prirejeni in skrajšani obliki je izšel priročnik tudi v Vojvodini, v pripravi pa je

prevod za Belgijo. Priročnika za učitelje in starše ter vaje za učence so v prilogi te razprave.

8. Sklepne misli

Specifične učne težave in druge motnje pri učenju v današnjem času resno ovirajo nekatere otroke, da ne dosegajo primerne izobrazbe in da njihov družbeni in socialni razvoj ni optimalen. Pravočasna pomoč ne vpliva le na njihov boljši učni uspeh, temveč tudi na njihovo vzgojno oblikovanje, na izboljšanje odnosa do sebe, do sošolcev in do drugih, do dela, do šole ter s tem na njihovo kasnejše uspešno vključitev v nadaljnje izobraževanje in v družbo.

Ta razprava odkriva težave pri vzgoji in izobraževanju otrok s specifičnimi učnimi težavami. Ti otroci obiskujejo osnovno šolo z ostalimi osnovnošolskimi otroki. Njihova uspešnost pa je majhna, mnogi med njimi so neuspešni že v prvih letih šolanja.

Raziskovalno delo osvetljuje doslej malo obravnavane segmente osnovne šole, ki z usmerjenostjo v poprečnega učenca otrokom s specifičnimi težavami ne daje ustreznih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Učni program je za vse učence v osnovni šoli enak, tem zahtevam pa otroci s specifičnimi učnimi težavami ne morejo zadostiti, kar ogroža njihov osebnostni razvoj. Vzročno posledična razčlenitev nam nakazuje kopičenje neugodnih etioloških faktorjev, ki bi jih v vzgojno-izobraževalnem procesu in širši družbeni skrbi za otroke morali upoštevati in opredeliti.

S pomočjo primerjave eksperimentalne (120) in kontrolne skupine (120), skupaj 240 otrok, razprava razgrinja njihov učni uspeh oziroma neuspeh, njihove motnje in učne težave, njihovo zgodovino otroštva kot tudi razvoj in razmere v družini in šoli. Ob primerjavi dveh skupin (skupine učencev s specifičnimi učnimi težavami in skupine učencev, ki učnih težav ne izkazujejo), moramo razmišljati tudi tako, da najbolje ločujemo skupini, če ju primerjamo. Na tej ravni so tudi merila in znanstvene resnice, ki so na splošno vedno relativne, v posebnih pogojih in okoliščinah pa postanejo resnice. Gre za to, da na osnovi raziskovalne analize večjega števila učencev lahko izločimo najbolj pomembne faktorje. Gre za strukturirano ekspertno zasnovano zbiranje podatkov, da z vnaprej določenim postopkom o primerjavi dveh skupin, ki se ločita po uspešnosti v učenju, ugotovimo njihovo homogenost ali heterogenost. Spremenljivke smo zato testirali: del s Hi kvadrat testom, drugi del z diskriminativno analizo in tretji del s F-testom in t-testom.

Pri diagnostiki je treba opazovati otroke od obdobja pred rojstvom (s pomočjo anamneze), do drugega razreda osnovne šole (vprašalnik, sociogram, ocenjevalna lestvica osebnostnih lastnosti) in v zbranem gradivu odkrivati relevantne faktorje, ki so vzročno-posledično povezani s specifičnimi učnimi težavami ter ugotavljati razlike med skupinama.

Posebej je v tej razpravi razčlenjena problematika današnje šole, ki s svojimi metodami dela in konceptualno zasnovanostjo, ne rešuje problematike teh otrok. Kritično sem opazovala številne šolske situacije, zato skušam opozoriti na pomanjkljivosti in na možnosti skrbnejšega ter bolj prilagojenega dela.
Gledano s širšega šolskega institucionalnega vidika ugotavljam, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost je premalo diferencirana glede na sposobnosti in na nagnjenja posameznih učencev. Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim učnim programom kot skrajnima oblikama, ni drugih didaktično organizacijskih možnosti. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija bi bili lahko delno prisotni v naši osnovni šoli, vendar je v razredu preveč učencev. Ura dopolnilnega pouka pa je premalo za reševanje učnih težav. Prešolanje učencev s specifičnimi učnimi težavami pa pomeni za te učence izobraževalno siromašenje, saj morajo v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po načrtu za laže duševno prizadete učence.
V razpravi ugotavljam, da vsaka šola išče po svojih možnostih oblike pomoči, in jo organizira bodisi v okviru medsebojne pomoči učencev, v obliki posebne zavzetosti in angažiranja učitelja ter drugih pedagoških delavcev in pomoči zunanjih strokovnih ustanov. Zniževanje izobraževalnih meril in ponavljanje razreda je skrajna oblika za reševanje nakopičenih težav v šoli.
Pedagoški delavci opozarjajo, da je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju razvojno in socialno pogojenih razlik šibka dokler v družbi obstaja slojevitost.
Vzgoja in izobraževanje postavljata pred nekatere učence previsoko zastavljene učne cilje. Individualizacija sicer ublaži in zmanjša razlike v sposobnosti in lastnostih posameznika, povečuje pa razlike med učenci, če uvaja individualizacijo za vse učence, kar pa je osnovni smoter naše šole.

Pri analizi sociometričnega statusa ugotavljam, da so učenci s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi s svojimi sošolci na izletu, kot obliki skupinske

izvenšolske dejavnosti, zapostavljeni in prikrajšani ter v ozadju dogajanja. Če takšno razporeditev primerjamo s poprečno vrednostjo socialnega položaja za celoten vzorec, pridemo do ugotovitve, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami podpoprečen socialni položaj v razredu; ti učenci so v poprečju oddali več glasov, kot pa so jih dobili. Zanimivo je, da ni teženj po medsebojnem izboru učencev s specifičnimi učnimi težavami, temveč ostajajo ti otroci osamljeni.

Sam pojav pri otroku niti ne bi bil tako vprašljiv, če bi bil osamljen od drugih pojavov in okoliščin, ki zadevajo otroka. Toda najdemo ga v povezavi z njim in je zato za otroka bolj usoden (otrok izgubi uglašen stik z ljudmi). Čeprav z merjenim sociometričnim statusom zajamemo le izsek iz vzgojno-izobraževalne stvarnosti, ne pa celotne vzgojne stvarnosti, takim parcialnim ugotovitvam ne smemo odrekati pomena; za učitelja so pomembni pri spoznavanju razredne skupnosti, zlasti pri vodenju vzgojno-izobraževalnega procesa, saj z izbranimi metodami dela pogosto lahko prepreči izoliranost. Tu je pomemben zlasti odnos med otrokom, učiteljem in starši, kajti ob njihovem sprejemanju otroka, takšnega kot je, otrok laže premaguje dejstvo, da ga sošolci odklanjajo in izolirajo. V nasprotnem primeru učitelji in starši s svojimi zahtevami in ravnanjem še bolj stopnjujejo stisko, ki je otrok dostikrat ni zmožen prebroditi.

Iz psihološke diagnostike ugotavljam, da spada večina otrok s specifičnimi učnimi težavami, ki smo jih zajeli v eksperimentalno skupino, v skupino normalno inteligentnih, vendar na podpoprečni in mejni ravni. Te intelektualne sposobnosti pomenijo pomembno oviro pri osvajanju učnega programa, ki je načrtovan za poprečno sposobne učence. Relativno visok odstotek učencev z intelektualno razvitostjo na stopnji podpoprečne in mejne inteligentnosti gre pripisati težnji v tej razpravi, da bi izbrali v vzorec res tiste otroke, ki imajo največje težave pri učenju v redni osnovni šoli in od katerih se zahteva, da se učijo po skupnem programu brez kakršnih koli prilagoditev in tolerance.

V likovnem testu Benderjeve je pri dobri polovici otrok prisoten tako imenovani znak cerebralne disfunkcije oziroma minimalne cerebralne disfunkcije, kar narekuje, da je v metodiki dela v šoli potrebno le-te upoštevati pri specifičnosti učenja.

Rezultati s testom za šolske novince podpirajo ugotovitve s testom WISC, in nas opozarjajo, da je za otroke s specifičnimi učnimi težavami tudi po šolski zrelosti, možno predvidevati učne težave in eventualen neuspeh, če uporabljamo

učno snov in metode dela zanje po programih, ki so pripravljeni za poprečno nadarjene otroke.

Pri osebnostnih lastnostih, kar zlasti zadeva odzivanje učencev pri učenju, smo izhajali iz ničelne hipoteze Ho, da med eksperimentalno in kontrolno skupino ni statistično pomembnih razlik. Rezultati ocenjevalne lestvice osebnostnih lastnosti, če vzamemo vse spremenljivke naenkrat, pokažejo, da osebnostne lastnosti ločijo eksperimentalno in kontrolno skupino.
Diskriminativna analiza nam kaže, da učenci 100% ostajajo v skupini. Izračunani skupni diskriminactivni funkciji sta: za 1 skupino 1=5,16557, za drugo skupino 2=-5,16557.
S posamezno osebnostno lastnostjo pa ne moremo nakazati razlike. Torej, ni posamezne spremenljivke, ki bi statistično bolj pojasnila povezavo med skupinama. Statistično zanesljivo pa je dokazano, da se skupini ločita v osebnostnih lastnostih.
Ocenjevalno lestvico za spremljanje osebnostnih lastnosti pojmujemo kot razločevalni pripomoček, kar nam pomaga pri prepoznavanju nekaterih težav, ki jih imajo otroci pri učenju, kjer ne gre za splošno osebnostno lastnost, temveč za specifične učne in druge težave. Tu pa nam koeficient kanonične korelacije znotraj posamezne skupine v 17 spremenljivkah diskriminira in definira skupino otrok s specifičnimi učnimi težavami. Te lastnosti so: za področje percepcije "Prerisuje pomanjkljivo". Za področle predstavljanja: "Ima pomanjkljive spominske predstave", "Je pretežno gibalni tip". Za področje spominjanja in pozabljanja: "Težko si zapomni, kar je slišal", "Težko si zapomni posamezne skupine simbolov", "Dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil", "Pozablja učiteljeva in vzgojiteljeva naročila", "Ima dober mehanski spomin". Pri mišljenju: "Asociativno mišljenje je šibko", "Logično sklepanje mu dela težave", "Miselno je neprožen", Miselno je upočasnjen". Na področju pozornosti in koncentracije: "V novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer". Pri govoru: "Ima revno besedišče", "Pri pripovedovanju težko najde ustrezno besedo", "Stavki so nerodni, slovnično nepravilni". Pri motivaciji in zaupanju vase glede učenja: "Je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve".

Pri anamnestičnih podatkih so razlike med skupinama bistveno manjše kot pri osebnostnih lastnostih; ne moremo postaviti meje med prvo in drugo skupino.

Učenci glede na posamezno spremenljivko prehajajo v manjšem procentnem deležu iz ene skupine v drugo, učenci pa ostajajo v skupini v 86,25%.
Vendar nam anamnestični podatki razkrivajo druge probleme in zakonitosti, kar opisujem v nadaljevanju.

Med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine oziroma variance niso enake pri zapletih v nosečnosti. Čeprav nam vse nosečnostne komplikacije te zaneslivosti ne dajo in teh komplikacij v vzročno posledičnih zvezah ne moremo jemati enoznačno za razlago udeleženosti neugodnih faktorjev v eni oziroma drugi skupini; jim ne moremo odrekati njihovega pomena pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

Tudi pri zapletih ob porodu med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine oziroma variance niso enake. Vendar pri porodnih in poporodnih komplikacijah niso zanesljivo potrjene razlike, zato vzročno posledičnih zvez ne moremo jemati enoznačno, temveč le v povezavi z drugimi neugodnimi faktorji.

Če sedaj pogledamo ničelno hipotezo "med eksperimentalno in kontrolno skupino, ni statistično pomembnih razlik pri pojavljanju bolezni pri otroku", moramo glede na dobljene podatke ničelno hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno: "Med eksperimentalno in kontrolno skupino pri pojavljanju bolezni pri otroku aritmetične sredine oziroma variance niso enake".

Pri psihomotoričnem razvoju pa lahko s popolno statistično zaneslivostjo sprejmemo alternativno hipotezo o razliki aritmetičnih sredin med skupinama.

Tudi pri lateralnosti se skupini razlikujeta v desničarjih in preusmerjanju. Celotno lateralnost je potrebno gledati tudi v povezavi z osebnostnimi lastnostmi učencev in v njih izraženih specifičnih učnih težavah.

Bolezni v družini v celoti ne moremo jemati enoznačno, saj smo pri telesnih obolenjih sprejeli ničelno hipotezo Ho o enakosti varianc in aritmetičnih sredin. Pri duševni nerazvitosti pa sprejmemo alternativno hipotezo o razliki varianc, za duševna obolenja pa tudi o razliki aritmetičnih sredin med skupinama. Telesna

obolenja nakazujejo torej drugo zakonitost kot duševna obolenja in duševna nerazvitost.
Podatki o motnjah branja in pisanja v družini pa kažejo na to, da ne moremo sprejeti niti hipoteze Ho o enakosti varianc oziroma aritmetičnih sredin niti alternativne hipoteze H1 o razliki varianc oziroma aritmetičnih sredin med skupinama.

Ugotavljam, da pri oblikah družine med eksperimentalno in kontrolno skupino aritmetične sredine niso enake, problem se kaže med popolno in nepopolno družino. Vendar družino moramo motriti tudi iz kulturno-vzgojnih in socio-ekonomskih razmer, čeprav le-tem statistične pomembnosti ne moremo pripisati. Pričenjam z najzgodnejšim razvojnim obdobjem in opazujemo otroke vse do obdobja, ko sem se srečala z njim v šoli. Včasih nas že običajne življenjske okoliščine opozorijo na nekatere vzgojne težave. Pri opisu spanja so starši otrok s specifičnimi učnimi težavami poudarjali, da je otrok zamenjal dan za noč, da je težko zaspal in da spi nemirno. V povezavi z razpoloženjem, se je kazalo, da je otrok veliko jokal, kar je potrdilo skoraj tretjina staršev. Zanimivo je, da so tudi starši iz kontrolne skupine poročali dokaj pogosto o problemih s spanjem, hranjenjem in razpoloženjem izraženem v joku. To nam nakazuje širši problem in občutljivost staršev do tega kako otrok spi, koliko miru imajo ponoči pred njim, občutljivi pa so tudi glede prehranjevanja in otrokovega razpoloženja.
Glede ukvarjanja z otrokom sem evidentirala razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino. Pri skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami starši manj berejo otrokom, se manj skupaj igrajo in rišejo, se manj pogovarjajo, in manj tolmačijo televizijsko oddajo.
Starši obeh skupin pa pravijo, da se največ ukvarjajo z dopovedovanjem. Vzgojni stili, kot so dosledna, stroga, popustljiva vzgoja, se pojavljajo v obeh skupinah, vendar je več nedoslednega vzgojnega pristopa do otrok s specifičnimi učnimi težavami.

Glede kulturnih in ekonomskih dobrin so nekolikšne razlike v škodo eksperimentalne skupine. Toda prisotnost kulturnih dobrin v domači hiši je spodbudna tudi v družinah z otroki s specifičnimi učnimi težavami: naročeni so na časopise, revije in knjige, uporabljajo pa predvsem vizualne medije.

Osrednji in povezovalni del z razvojno raziskovalnim pristopom je intenzifikacija ukvarjanja z otroki s tako imenovanimi korektivnimi in kompenzacijskimi programi, ki sicer niso obvezni, temveč izbirni, bodisi v majhnih skupinah v šoli, bodisi v družini ali v specializiranih ustanovah. Program za učitelje je bil realiziran v štirinajstih seminarjih in kasneje podprt še s številnimi predavanji na šolah. V ta namen sem napisala priročnik za učitelje in delovni zvezek za otroke s specifičnimi učnimi težavami, nato pa še priročnik s širšo vzgojno tematiko, namenjen predvsem staršem.

Pričakovanja o učinkovitosti programa so bila velika. Tisti, ki je bil aktivno udeležen ob izvajanju programov, se je pomembno več odločal za pozitiven vpliv. Skupno mnenje sodelujočih pa je bilo, da je za ustrezno pomoč potrebno vključiti čim več vidikov otrokovega življenja; ti naj zajamejo bodisi vzgojno-izobraževalni proces, bodisi dodatno korektivno-kompenzacijsko dejavnost, pa tudi starši naj se več ukvarjajo z otroki.

Starši in tudi učitelji so pričakovali boljši učni uspeh, kot so ga dosegli otroci, ki imajo specifične učne težave. Poudariti moramo, da so ta pričakovanja pogosto neuresničljiva, zlasti zaradi manjših sposobnosti, socio-ekonomskih razmer, motivacije za učenje. Vemo, da so ti otroci pod pritiskom istega učnega programa kot ostali učenci, zato se moramo zadovoljiti s skupnim mnenjem (staršev, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev), da bi brez tega programa, ki vključuje dodatno delo, otroci v šoli slabše napredovali. O aplikativni vrednosti programa sklepamo lahko tudi iz povpraševanja po priročnikih "Priročnik z vajami za delo z učenci ki imajo specifične učne težave" in "Pogovor o vzgoji" ter zvezku vaj "Igrajmo se, premagajmo težave", ki so bili v tem času doma večkrat ponatisnjeni in objavljeni tudi v tujini.

9. POVZETEK

Defektologija, specifične učne motnje, vzgoja, izobraževanje

Angelca Žerovnik
61000 Ljubljana, Slovenija, Pedagoški inštitut pri Univerzi

Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami

Raziskovalno delo obravnava otroke s specifičnimi učnimi težavami, ki obiskujejo osnovno šolo in njihova vzgoja in izobraževanje ne poteka ločeno od vrstnikov, temveč skupaj z ostalimi osnovnošolskimi otroki.

V teoretičnih in družbenih osnovah delo osvetljije doslej malo obravnavane segmente osnovne šole, ki z usmerjenostjo v poprečnega učenca ne zagotavljajo otrokom s specifičnimi učnimi težvami razvoju ustreznih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Njihov učni neuspeh, njihove motnje in učne težave v osnovni šoli, razgrinja delo s pomočjo primerjave eksperimentalne in kontrolne skupine 240 otrok. Uporabljena je metoda dvoskupinskega eksperimenta. V eksperimentalno skupino so vključeni učenci, ki kažejo znake specifičnih učnih težav, v kontrolno skupino pa učenci, ki teh znakov ne kažejo. Za posledično vzročno analizo in ugotavljanje razlik v skupini (tu imamo že znane posledice, preučiti pa smo morali vzroke iz preteklosti) so bili uporabljeni anamnestični podatki (zdravstvena, socialna, vzgojna), testi, ocenjevalna lestvica osebnostnih lastnosti, sociogram in vprašalniki. Zbrani podatki so bili statistično obdelani z diskriminativno analizo.
Analiza nakazuje razlike med skupinama, kopičenje neugodnih etioloških faktorjev iz štirih glavnih področij: organske cerebralne oškodovanosti (disfunkcije), dednost, motnje v razvoju in okolju, zlasti družini in šoli. Okolje je pomembno prav zaradi sodelovanja z vsemi ostalimi dejavniki. Ko pa gre za reševanje problematike, pa je zopet okolje tisto, kjer lahko največ storimo. Zato je del raziskovanja posvečen tudi izbirnim programom (kompenzacijski, korektivni) in rednim vzgojno-izobraževalnim programom osnovne šole.

10. Abstract

Defectology, specific learning difficulties, education, instruction

Angelca Žerovnik
61000 Ljubljana, Slovenia, Pedagogical Institut agregated to the University

Education and instruction of the children specific learning difficulties

The present dissertation deals with children specific learning difficulties who attend the elementary school and are not educated and instructed separately from their contemporaries but together with other children attending the elementary school.

In the theoretical in societal bases the dissertation elucidates segments of the primary school, few discussed up to the time, which do not guaranty adequate facilities for the attainment of instructional - educational purposes to children specific learning difficulties. Their insucces at school, their troubles and problems at school are presented in this essay by means of comparing an experimental group with a control one of 240 children. There is used the method of two-stepped experiment. Pupils, which present symptoms of specific learning difficulties, belong to the experimental group, the other, which do not present these symptoms, to the control group. In order to make an analysis of cause-effect - ther ar known effects, but we have had to examine closely reasons having origin in the past - the date of the anamnesis (health, society, education), tests, scales of estimation, sociograms, questionnaires etc.

The analysis of cause-effect indicates the accumulation of disvantageous aetilogical factors on four principal domains: organic cerebral lesions (disfunctions), inheritance, troubles of development, and environment, especially the family and the school. The environment is important just because of its interaction with all other factors. But essaying to resolve the problems, it is the environment where we can do the most. For that reason a part of research deals with alternative programs (compensatory, corrective) and ordinary programsk of education-instruction.

LITERATURA

Citirani viri:

(1) Wender, H.P.(1971). Minimal Brain Dysfunction in Children, Wiley - Interscience a Division of John Wiley and Sans inc., New York, London, Sydney Toronto, 1971.

(2) Siegel, S.S.(1992). An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia, Journal of Learning Disabilities, 10, 1992, Str. 618-629.

(3) Novak, B. Gobec, D. s sodelavci. (1987, 1988, 1989, 1992). Racionalna evalvacija, Inovacije v osnovni šoli, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana (elaborati).

(4) Bjondić, I. (1993). Integrativna pedagogija, školske novine, Zagreb, 1993, Str. 89.

(5) Musek, J. (1982). Osebnost DDU Univerzum, Ljubljana, 1982.

(6) Marentič-Požarnik, B. (1976). Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1976, Str. 9.

(7) Schmidt, V. (1982). Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982, Str. 8.

(8) Schmidt, V.(isto tam) Str. 41.

(9) Marentič-Požarnik, B. (1975). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1975.

(10)Musek, J. (1993). Osebnost in vrednote, Educy, Ljubljana, 1993, Str. 26.

(11)Sruk, V. (1985). Mali filozofski leksikon, Založba Obzorja Maribor, 1985, Str. 215.

(12)Pediček, F. (1993). Vzgoja za državo, šolski razgledi, 5.2.1993, Str. 10.

(13)Leksikon Cankarjeve založbe, Družboslovje, Ljubljana 1979, Str. 315.

(14)Leksikon Cankarjeve založbe, Morala in etika, Ljubljana 1986, Str. 494-496.

(15)Durkheim, E. (1950). The roules of Sociological Medhods, Free Press, Chicago 1950, Str.14.

(16)Trstenjak, A. (1986). Človek vrednostno bitje, Sodobna pedagogika, št.5-6, 1986, Str. 226-227.

(17)Bergant, M. (1993). Odraščanje - novi vzgon in hrepenenje po vzornikih in po novih možnostih identitete, Sodobna pedagogika št.1-2, 1993, Str. 14.

(18)Trstenjak, A. (1986). isto tam.

(19)Ušeničnik, F. (1918). Vzgojeslovna načela, Katoliško tiskovno društvo, Ljubljana, 1918.

(20)Pediček, F. (1992). Pedagogika danes, Založba Obzorja Maribor, 1992.

(21)Svetina, J. (1990). Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta,Radovljica, 1990.

(22)Bergant, M. (1986). Kam vodi storilnostna osnovna šola, Andragoški dnevi, Ljubljana, 1986.

(23)Žerovnik, A. (1987). Šolska učna zmogljivost in prilagajanje osnovne šole manj sposobnim učencem, Šola in razvoj osebnosti, Maribor, 1987.

(24)Žerovnik, A. (1983). Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije, Pedagoškiinštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1983.

(25)Podjavoršek, A. (1977). Integracija graničnih slučajeva u redovnu školu, Opatija, 1977.

(26)Galeša, M. (1993). Usmerjanje v najustreznejše programe namesto razvrščanja v kategorije motenih, Sodobna pedagogika, št.1-2, 1993, Str 20.

(27)Dekleva, M. (1955). Pojem enotnosti in enotne osnovne šole, Sodobna pedagogika, št.7-8, 1955.

(28)Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št. 8, 1974.

(29)Žerovnik, A. (1980). Nekateri problemi razvrščanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Bled, 1980, Str. 130.

(30)Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SFRJ, št.27, 1960.

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

(32)Zakon o osnovni šoli, Uradni list SRS, št.5, 1980. Predpisi o vzgoji in izobraževanju v SR Sloveniji, DDU Univerzum, 1981.

(33)Oberlintner, V. (1974). Razvoj podaljšanega bivanja v osnovni šoli v Sloveniji, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1974.

(34)Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1987.

(35)Golli, D. (1977). Razvijalna in dopolnilna funkcija individualizacije pouka v osnovni šoli in v prvem razredu usmerjenega izobraževanja, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1977.

(36)Clement, W. (1988). Austria. V: Encyclopedia of. Comparative Education and National Systems of. Education. Oxford, New York, Frankfurt: Pergamon Press. Str.114-122.

Piciga, D. (1992). Avstrija. Osnovno in srednje izobraževanje v razvitem svetu, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana, 1992, Str.74-79.

(37)Education in Belgium: The diverging Paths. Brussel, 1991.

(38)Janoša, G. (1979) Inostrani školski sistemi XI. Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, 1979.

Matijevič, M.(1991) Osnovna škola u svjetu, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1991, Str. 74-79.

(39)Calais, Y. (1993) Evropska šola - zbornik, Ljubljana, Dravlje, 1993, Str.34-50.

(40)Babin, N.: Pierre, M. (1991). Programmes Instructions Conseils pour l' ecole elementaire. Hachette, Paris, 1991. Špoljar, K. (1991) Osnovna i obavezna škola u Francuskoj, Katehetski salezijanski center, Zagreb, 1991, Str. 71-80.

(41)Collegio dei docenti circolo didattico-Via Brolo. Delibera n.27. Oggetto. Applicazione circ. n. 271-aggregazione della materie in ambiti disciplinari e saglie orarie minime settimanale. Protocollato in data 6.10.1993 al.n. 1369/B-17.

Council of Europe, (1983). Methods and Didactical approaches in primary Education, Cesare Scurate, Universita Cattolica del Sacro Cuore Brescia, Italy.

(42)Bachman W. (1986). Die integration von "Granzfallen" zwischen Sonderschule und Gesamtschule, Pädagogische Rundschau, 1986.

(43)Hansjorg, S. (1977). Wahldifeerenzierung, Zeitschrift fur Padagogik, 1977/4, Str.519.

(44)Lehrplan fur die Grundschule - 1. bis 4. Jahrgangsstufe. (1988). Munchen: Verlag J. Meiss.

(45)Rosandič, D. (1993). Novi metodički obzori, Zagreb, Školske novine.

(46)Danielewicz, D.(1981). Terapia uspokajajaca i razwijajacas dle dzieci nerwicowych i dyslektycznych, Warszawa, 1981.

(47)Inostrani školski sistemi, VII., Institut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, 1975.

(48)Maleš, D. (1991). Osnovna škola u Švedskoj, Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu, 1991.

(49)Bacht, B. (1993) Sweden, Newsletter. 3. Str.38-39. Husen, T., Tuijnman, A. (1992) Schoolling in Modern European Society. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press.

(50)Bächtold, A. (1984). Alle reden uber Integration, Probleme und Lösungen in der Schweiz, Carl Mar hold, Verlag, Berlin, 1984.

Žerovnik, A. (1987). Vsak kanton ureja šolstvo po svoje, Švicarski šolski sistem, Prosvetni delavec, št. 18, 1987.

(51)Booth, C. (1988). United Kingdom. V: The Encyclopedia of. Comparative Education and National Systems of Education, Oxford, New York, Frankfurt: Pergamon Press. str.691-698.

Galton, M. (1990). Curriculum provision in the small primary school, London and New York: Routledge, 1990.

(52)Bonnie, J.Kaplan (1993). Reexamination of Sensory Integration Treatment: A Combination of Twe Efficacy Studies, Journal of Lerning Disabilities, št. 26, 1993, Str.342-347.

(53)Tomič, A. (1984). Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1984.

(54)Kinsbourne, M. (1979). Children's Learning and Attention Problems, Litlle, Brown and Company, Boston 1979.

(55)Musek, J. (1982). Osebnost, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982.

(56)Ničković, R. (1976). Učenje putem rešavanja problema, Naučna knjiga, Beograd, 1976.

(57)Krkljuš, S. (1977). Učenje u nastavi odkrivanjem, Radnički univerzitet R.Č., Novi Das, 1977, Str.116.

(58)Pečjak. V. (1975). Psihologija spoznanja, Državna založba, Ljubljana, 1975.

(59)Vigotski, L. (1983). Osnovi defektologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983.

(60)Stenbak, M. (1981). L'echec scolaire n'est pas une fatalite, Paris E.S.F., 1981.

(61)Marentič-Požarnik, B. (1974). Činitelji uspešnega učenja, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1974.

(62)Pečjak, V. (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno, Državnazaložba, Ljubljana, 1987.

(63)Marentič-Požarnik, B. (1974) isto tam.

(64)Trstenjak, A. (1971). Oris sodobne psihologije 1, Založba Obzorja, Maribor, 1971.

(65)Musek, J. (1982). isto tam.

(66)Musek, J.,(1982). isto tam. Str.417.

(67)Hrastar, F. (1976). Mentalna subnormalnost, Psihiatrija 1, Ljubljana, 1976, Str.38.

(68)Đorđević, D. (1979). Psihologija mentalno zaostalih lica, Defektološki fakultet, Beograd, 1979.

(70)Multiaksialna klasifikacijska shema psihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci, Deveta revizija mednarodne klasifikacije bolezni-ICD 9, Zdravstveno varstvo 26, 1987.

(71)Rutter,M.,Shaffer,D.,Shepherd, M. (1974). An. Evaluation of a Proposal for a Multiaxial Classification of Child Psyhiatric Disorders, World Health Organization Mongraph. Genova: WHO 1974.

(72)Širec, J. (1983). Operativiranje učnih ciljev, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana 1983, Str.146.

(73)Kuhn, T. (1970). The structure of Scentific Revalutions, The Univesity of Chicago Press, 1970.

(74)Čordić, A. (1983). Pedagogija mentalno retardiranih, Beograd, 1983.

(75)Šimunič,J., Hudolin,V.,Cotič,A. (1982). Težkoče u učenju i vladanju, Školska knliga, Zagreb,1982, Str.37.

(76)Žerovnik, A. (1972). Problem šolanja otrok v bolnici, Defektološka fakulteta v Zagrebu, 1972.

(77)Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti, Educy, Ljubljana, 1993.

(78)Bojanin, S. (1985). Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.

(79)Edmunds, F. (1991). Umetnost waldorfske vzgoje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana, 1991.

(80)Veroff, J. (1973). Wie allgemain ist das Leistungsmotiv? V.W. Edelstein in D.Hopf, Bedingungen des Bildungs prozesses, Klett, Stuttgart, 1973, Str.93-149.

(81)Weiner, B. (1973). Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Missserfolg: Andwendung der Attribuierungstheories aus das Leistung-verhalten in der Schule. V: Bedingungen des Bildungs prozesses Klett, Stuttgart, 1973, Str.79-93.

(82)Ramovš, J. (1990). Doživljanje temeljno duhvno dogajanje, Založba slovenske knjige, Ljubljana, 1990.

(83)Zorman, I. (1972). Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Antropos, št.3-4, 1972, Str.17-25.

(84)Furlan, I. (1872). Učenje kot komunikacija, Državna založba, Ljubljana, 1972, Str.162.

(85)Marentič-Požarnik, B. (1976). Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1976.

(86)Kos-Mikuš, A. (1975). Sindrom minimalne cerebralnedisfunkcije, Ljubljana, 1975.

Wolvin, D. Andrew, Coakley,G. Carolyn: Listening. Wm. C Brown Company Publischers, Dubuque, Iowa, 1982, str. 189.

Brown, D. Auding as the Primary Longuage Ability, Stanford University, 1954.

(87)Budnar, M. (1993). Učenci s specifičnimi učnimi težavami na razredni stopnji pouka, Educa, št.4, 1993, Str.250.

(88)Frostig, M. (1970). Movement Education Theory and Practice, Follet Publisching Company, Chicago, 1970.

(89)Kos-Mikuš,A. (1979). Otrok s specifičnimi učnimi težavami, Univerzum, Ljubljana, 1979.

(90)Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič-Požarnik, B., Skalar, M., Kako se lotimo
akcijskega raziskovanja v šoli, Didakta, 1990.

(91)Žerovnik, A. (1978). Pomoč osnovne šole učencem s specifičnimi učnimi težavami, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1987.

Širša literatura

1. Aukerman, R.: Approaches to Beginning Reading. J. Wiley and Sons Inc., New York,1971.

2.Beane, J.,Toepfer, C., Alessi, S.: Curriculum Planning and Development, Allyn and Bacon, Inc. Boston, London, Sydney, Toronto, 1986.

3. Bachman, W.: Die Integration von "Granzfällen" zwischen Sonderschule und Gesamtschule. Pädagogische Rundschau, 1986.

4. Bächtold, A.: Alle reden über Integration, Problem und Losungen in der Schveiz, Carl Marhold Verlagsbuchhandenng, Berlin, 1984.

5. Bergant, M.: Kam vodi storilnostna osnovna šola, Andragoški dnevi, Ljubljana 1986.

6. Bojanin, S.: Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, Zavod za uđbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.

7. Brown, F.,Aylward, E., Keogh, B.: Diagnosis and manegement of learning disabilities: an interdisciplinarY lifespan approach, Chapman and Hall, London, 1992.

8. Božič, A., Novak, B.: Okolje in hiperkinetični učenec, Ljubljana, 1993.

9. Bulock, L.: Exceptionakities in children and youth, Allyn and Bacon, Boston, 1992.

10. Capute, E.J., Niedermeyer, E.: The Electroencephalogram in Children with Minimal Cerebral Dysfunction, Pediatrisc 41, 1986.

11. Chess, S.: Diagnosis and Treatment of the Hiperactive Child, Philadelphia, 1959.

12. Comfort, R.: Teaching the unconventional child, Englewood, Colorado, 1992.

13. Crowder, R.: The psychology of reading: an introduction, New York, 1992.

14. Cruickshank W.M.: The Preparation of Teachers of Brain Injured Children, Syracuse University Press, 1961.

15. Cruickshank W.M.: Education of Exceptional Children and Youth Second En. Prentice - Hall., Englewood Cliffs, N.J., 1967.

16. Cruickshank W.M.: A Teaching Method for Brain-Injured and Hiperactive Children, Syracuse University Press, 1961.

17. Čordić, A.: Opšta defektološka dijagnostika, Privredni pregled, Beograd, 1981.

18. Čop, M.: Pismene vježbe i sastavci, Pedagoški knjižni zbor, Zagreb, 1975.

19. Čuden, Z.: Nekatere pestrejše oblike bralnega pouka, Sodobna pedagogika, št. 3-4, 1976, str. 141.

20.Danish and Portuguese EURYDICE Units, Administration and evaluation for primary and secondary schools, 1990.

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

22. Docrell, J.: Children's learning difficulties : a cognitive approach, Cambridge, 1993.

23. Eckland, B.K.: Does IQ Mean Anything Anymore? Contemporary Sociology, 12, 1983, str.15-17.

24. Eckberg, D.L.: Intelligence as an Economic Concept: A Critique of Gonzalezs History, Review of Radical Political Economics, 13 (1981) 3, str. 54-57.

25. Ferguson, G. A.: Statistical Analysis in Psychology and Education, International Student Edition, 1966.

26. Flem, M.: Identification of dyslexia subtypes based on deficient reading and spelling strategies, Annlaug Flem Maeland, Trondheim, 1992.

27. Frostig, M.: Program Wahrnehmungstraining, 1992.

28. Frostig, M.: Movement Education Theory and Practice, Follet Publisching Compani, Chicago, 1970.

29. Furlan, I.: Putevi suzbijanja socialnih razlika u osnovnom školstvu, Pedagoški rad, št. 9-10, 1972.

30. Galeša, M.: Kako z otrokom in mladostnikom z motnjami, Naši razgledi, 15. 9. 1987, str.489.

31. Golli, D.: Izpopolnjen program individualiziranega opismenjevanja, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana,1976.

32. Golli, D.: Razvijalna in dopolnilna funkcija individualizacije pouka v osnovni šoli in v prvem razredu UI, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1977.

33. Golstein, S.: Managing attention disorders in children; a guede for practitioners, Sam Goldstein, New York, 1990.

34. Hersen, M.: Psychological aspects of developmental and physical disabilities: a casebbok, London, 1990.

35. Hrastar, F.: Mentalna subnormalnost, Psihiatrija 1, Ljubljana 1976.

36. Hrnjica, S.: Osposobljavanje defektologa za rad u osnovnoj školi, Zbornik radova, Defektološki fakultet, Beograd, 1980.

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

38. Jansen, F.: Eltern als Therapeuten: ein Leitfaden zum Umgang mit Schul, Berlin, 1992.

39. Jaušovec, N.: Razlike v hemisferičnosti med umetniki ter poprečno in niskoustvarjalnimi posamezniki, Antropos, št. 3-4, 1985, str. 13-18.

40. Južnič, P., Makarovič,J.: Družbena neenakost, šolanje in talenti, Obzorja Maribor,1984.

41. Kevin, J.: Learning difficulties in primary classrooms : delivering the whole curriculum, Londo, New York, 1992.

42. Kovačić, V., Levandovski, D.: O pojmu "granični slučaj", Savez društva defektologa Hrvatske, Zagreb, 1977.

43. Kozar, S.: Pomoč učiteljev osnovnih šol otrokom s specifičnimi učnimi težavami, PF Maribor, 1993.

44. Krneta, L.: Dejavnosti pri korektivnem pouku, Sodobna pedagogika, št. 5-6, 1976.

45. Kuhn, T.: The Structure of Scentific Revalutions, The Universyti of Chicago Press, 1970.

46. Magajna, L.: Učni neuspeh, Svetovalni center, Ljubljana 1985.

47. Marentič-Požarnik, B.: Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1876.

48. Markovac, J.: Nastava i individualne razlike učenika, školska knjiga, Zagreb 1970.

49. Miles, T.R.: Dyslexia and matematics, T.R. and E.Miles, London, New York, 1992.

50. Midhofer, M.: Vzročni dejavniki otrokovih učnih težav, PF Maribor, 1963.

51. Multiaksialna klasifikacijska shema psihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci, Deveta revizija mednarodne klasifikacije bolezni - ICD 9, Zdravstveno varstvo 26, Ljubljana 1987.

52. Mužič, V.: Metodologija pedagoškog istraživanja, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1968.

53.Myers, I.P., Hammil, D.D.: Methods for Learning Disorders, John Wiley and Sons, Inc. 1969.

54. Nimeyer, W.: Legasthenie und Milieu, Herman Schroedel Kg., Hannover, 1974.

55. Norris, R.: Learning Disabilities, A Handbook for Parents & Teachers, Des Moines, Iova, 1970.

56. Norton, Y.: Minimal Cerebral dysfunction the American Journal of Occupational Therapy, Vol. 26, No.4 and3, 1972.

57. Novak, B. s sodelavci: Racionalna evalvacija, šolska uspešnost, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana,1987, 1988, 1989.

58. Oberlintner, R.: Kako pomagamo slabšim učencem pri učenju, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1965.

59. Opara, D., Trunkl, R.:: Obravnavanje šoloobveznih otrok s težavami v razvoju in učenju, Zavod R. Slovenije za šolstvo in špopt, Ljubljana, 1992.

60. Osnovna šola - vsebina vzgojno izobraževalnega dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1975.

61. Pavčič, M., Domanjko, M. V posebnih šolah vse manj novincev, Delo, 9.5.1979.

62. Poljak, V.: Didaktika, šklska knjiga, Zagreb, 1970.

63.Rajinder, M.G., Coxhead, P.: Intervention with Children, Rutledge, London, New York, 1990.

64. Ramovš, J.: Doživljanje, temeljno človekovo duhovno dogajanje, Založništvo slovenske knjige, Ljubljana, 1990.

65.Ribič, K.: Neke razlike u vizualnoj memoriji učenika sa i bez dislektičkih smetnji, 1990.

66. Rotar, L.: Diferenciacija in individualizacija pri pouku matematike v nižjih razredih osnovne šole, Filožofska fakulteta, Ljubljana, 1988.

67. Rutter, M., Shafer, D., Shepherd, M.: An Evaluation of a Proposal for a Multi-Axial Classification of Child Psyhiatric Disorders, World Health Organization Mongraph, Genova: WHO, 1974.

68. Sagadin, J.: Poglavja iz metodolgije pedagoškega raziskovanja I. in II. del, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana 1977, 1979.

69. Savić, L.: Šta je specialni vaspitno-obrazovni rad u osnovnoj školi i kako ga organizovati, Revija školska i prosvetna dokumentacija, št.1, Beograd, 1977.

70. Sovak, M.: Metodski priručnik za logopedski rad u specialnoj školi, DF, Beograd, 1969

71. Special education in Sweden, Swedist National Board of Education, Stockholm, 1985.

72. Standing, E.M.: The Montessori Revolution in Education Schocken Books, New York, 1971.

73. Šali, B.: Legastenija, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, Ljubljana, 1971.

74. Šali,B.: Splošne vaje za odpravljanje motenj branja in pisanja, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, Ljubljana, 1972.

75. Šali, B.: Motnje v branju in pisanju, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, 1975.

76. Šimunič, A., Hudolin, V., Cotić, A.: Težkoče u učenju i vladanju, školska knjiga, Zagreb, 1982.

77. Toličič, I., Zorman, L.: Okolje in uspešnost učencev, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1977.

78. Tomič, A.: Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole, F.F., Ljubljana 1984.

78. Troha, V.: Dopolnilni pouk na šolah Dolenjske, Vzgoja in izobraževanje, št. 3, 1974.

79. Van Witse, B.: Priručnik za uvježbavanje percepcije, Savez društva defektologa Jugoslavije, Beograd, 1973.

80. Vernon, M.D.: Reading and its Difficulties, A Psychological Study, Cambridge, 1971.

81. Veroff, J.: Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? V.W. Edelstein in D. Hopf, Bedingungen des Bildungsprozesses, Klett, Stutgart, 1973.

82. Vigotski, L.: Osnovi defektologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983.

83. Vladisavljevi, S.: Disleksija i disgrafija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Kragujevac, 1991.

84, Vygotskij L.: The fundamentals of defektology, Edited by Robert W. Rieber and Aaron S. Carton, New York, London, 1993.

85. Vogel, A. Susan, A.: Educational alternatives for students with learning disabilities, Springer cop., New York, 1992.

86. Wang, C.M., Maynard, C, Raynolds, H.J.: Hanbook of special education: research and practice, Repr. Oxford, 1990.

87. Wedel, K.: Orientations in Special Education John Wiley & Sons, London, 1975.

88. Weller, C.: Adaptive language disorders of Young adults with learning disabilities, Singular Publishing Group, San Diego, 1992.

89. Westwood, P.: Commonsense methods for children with spacial needs: strategies for the regular classroom, Peter Westwood, London, New York, 1993.

90. Winter, M.: Nastajanje in razvoj formalno logičnih operacij v razvoju otrokovega mišljenja, Antropos, št.1-2, 1987, str. 125-143.

91. Wolf, P.H.: Functional Implications of the Minimal Brain Damage Syndrom, Grune and Stratton, New York, 1973.

92. Wolvin, D.A.,Coakley, G.C.: Listening. Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1982.

93. Tallel, P.: Temporal information procesing in the nervous system: special reference to dyslexia and dysphasia, The New York Academy of Sciences, New York, 1993.

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

95. Zakon o osnovni šoli, Uradni list SR Slovenije, št. 5, Ljubljana 1980.

96. Zorman, I.: Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Antropos, št. 3-4, 1972, str. 17-25.

97. Zovko, G.: Učenici s lakšim oštečenjima, Pedagoški knjižni zbor, Zagreb 1980.

98. Žerovnik, A.: Problem šolanja otrok v bolnici, Defektološka fakulteta, Zagreb, 1972.

99. Žerovnik, A.: Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju v rocesu integracije, Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana, 1983.

100.Žerovnik, A.: Vsak kanton ureja šolstvo po svoje, Švicarski šolski sistem, Prosvetni delavec, 18, 1987, str.4.

101. Žerovnik, A.: Vaspitanje i obrazovanje dece sa blažim smetnjama u intelektualnom razvoju, Defektološki fakultet, Beograd, 1991.

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
COBISS
0000006492 1

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

II 448215