PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI V LJUBLJANI

Angelca Žerovnik

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z BLAGIMI MOTNJAMI V INTELEKTUALNEM RAZVOJU

Ljubljana, december 1990

Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani
Gerbičeva 62, Ljubljana

Žerovnik Angelca

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z BLAGIMI MOTNJAMI V INTELEKTUALNEM RAZVOJU

RP: 10 - 5699 - 553 - 86
Preobrazba in posodabljanje sistema in procesa vzgoje in izobraževanja

Finanser:
Sekretariat za raziskovalno dejavnost Slovenije - PORS 10
Izobraževalna skupnost Slovenije

Ljubljana, december 1990

II 389733

II 389733

ID=24081408

23 MAY 1991

09910325 8

Raziskovalno nalogo je finansirala Raziskovalna skupnost Slovenije PORS-10 v okviru projekta Preobrazba in posodabljanje sistema in procesa vzgoje in izobraževanja. Na začetku srednjeročnega obdobja in na koncu tega obdobja je nalogo sofinancirala Izobraževalna skupnost Slovenije, tudi v okviru projekta.

V S E B I N A

	Stran
I. UVOD	5
II. TEORETIČNE IN DRUŽBENE OSNOVE	7
2.1. Vzgojno-izobraževalni proces in intelektualni razvoj učencev	7
2.2. Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju	8
2.2.1. Primarna vedenjska in šolska simptomatika pri učencih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju	9
2.2.2. Kumuliranje neugodnih faktorjev	14
2.3. Razvoj intelektualnih sposobnosti	14
2.3.1. Faktorji razvoja sposobnosti	16
2.3.2. Kognitivni stil	17
2.4. Klasifikacija učencev po sposobnostih	22
2.5. Kvocient inteligentnosti kot razločevalni vidik	22
2.6. Multiaksialna klasifikacijska shema	25
2.7. Šolska učna zmogljivost	25
2.8. Učna motivacija	27
2.8.1. Činitelji učne motivacije	28
2.8.2. Kateri činitelji vplivajo na uspešno učenje	28
2.8.3. Nivo aspiracije	30
2.8.4. Radovednost, interes za snov in učenje	30
2.8.5. Notranja in zunanja motivacija za učenje	31
2.9. Cilji, vrednote, kot temelj vzgojno-izobraževalnega procesa	32
2.10. Pojmovanje enotne osnovne šole	34
2.10.1. Storilnostna naravnanost šole	36
2.11. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja	38
2.12. Oblike organizirane učne pomoči	41
2.13. Osnovno izobraževanje otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju v nekaterih drugih deželah	45
III. EMPIRIČNI DEL	55
3.1. Izhodišče raziskave	55
3.1.1. Terminološki okvir	56
3.2. Definicija motnje in problema in družbena utemeljenost raziskovanja	59

	Stran
4. Cilj in naloge raziskave	60
5. Hipoteze	61
6. Metoda dela	62
6.1. Neodvisne variable	63
6.2. Odvisna variabla	64
6.3. Vzorec	64
6.4. Inštrumenti in tehnike	67
6.4.1. Popisnica za starše	67
6.4.2. Test za ugotavljanje šolske zrelosti otroka za vstop v šolo	68
6.4.3. Wechslerjeva lestvica inteligentnosti	68
6.4.4. Likovni preizkus L.Benderjeve	69
6.4.5. Ocenjevalna lestvica za opazovanje osebnostnih lastnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu	69
6.4.6. Sociogram	70
6.4.7. Anketni vprašalnik in protokol	71
6.4.8. Vprašalnik za starše	71
6.4.9. Preostali postopki	71
7. Alternativni programi	72
7.1. Program z vajami za učitelje v šoli	72
7.2. Program za starše	72
7.3. Ambulantne oblike dela	75
8. Uporabljene statistične metode	76
9. Rezultati in diskusija	80
9.1. Rezultati v tabelah in grafikonih	80
9.1.1. Anamnestična shema otrok eksperimentalne in kontrolne skupine	82
9.1.2. Testiranje WISC-om in Benderjem	127
9.1.3. Uspeh pri učenju	129
9.1.4. Ocenjevalna lestvica	130
9.1.5. Sociometrični status in problemi vzgoje in izobraževanja	135
9.2.1. Interpretacija rezultatov preizkusa z WISC-om za otroke in likovnim preizkusom L.Benderjeve	136
9.2.2. Interpretacija opazovanja s pomočjo ocenjevalne lestvice duševnih lastnosti	136
9.2.3. Interpretacija sociogramov	139
9.2.4. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih pogovorov in interpretacija	140

	Stran
9.2.5. Diskusija o učinkovitosti alternativnih programov	152
9.3. Sprejemanje in zavračanje hipotez	154
10. Sklepne misli	159
11. Izvleček	166
12. Abstract	167
13. Literatura	168
13.1. Citirani viri	168
13.2. Širša literatura	173
PRILOGE	183

I. UVOD

To delo odkriva probleme vzgoje in izobraževanja otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, ki obiskujejo osnovno šolo in se njihova vzgoja in izobraževanje ne odvija oddvojeno od vrstnikov, temveč skupaj z ostalimi osnovnošolskimi otroci. Njihova uspešnost v šoli je majhna, oziroma mnogi med njimi so neuspešni že v prvih dveh letih šolanja. Vzroki težav in neuspehov pa niso le v vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč nekateri koreninijo že nekje v otrokovi preteklosti, zato je bilo potrebno slediti otrokov razvoj in okoliščine razvoja vse od spočetja.

Delo osvetljuje doslej malo obravnavane segmente osnovne šole, ki z usmerjenostjo v povprečnega učenca ne zagotavlja otrokom z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju ustreznih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Njihov učni uspeh oziroma neuspeh, njihove motnje in učne probleme, njihovo zgodovino otroštva, razvoj in razmere v družini delo razgrinja s pomočjo primerjave eksperimentalne in kontrolne skupine 240 otrok. V eksperimentalno skupino so vključeni učenci 2.razreda osnovne šole, ki kažejo znake blagih motenj v intelektualnem razvoju, v kontrolni skupini pa učenci 2.razreda osnovne šole, ki teh znakov ne kažejo. Za vzročno posledično analizo - tu imamo že znane posledice v neuspehu in težavah v šoli, proučiti pa sem morala vzroke, ki so se dogodili nekje v preteklosti. Ti vzroki so manj opazni, neoprijemljivi, če gledamo posameznega otroka, dobivajo pa na svoji pomembnosti, ko jih gledamo v dveh različnih skupinah (eksperimentalna in kontrolna). Probleme otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju začenjamo obravnavati šele v šolskem obdobju, ko ti otroci izstopijo kot problem osnovne šole. Tudi različni posebni, dopolnilni programi sodijo v to dobo, čeprav bi bilo potrebno sistematično ukvarjanje, preventivno delo, socialni in drugi posegi že mnogo prej. Šola sama teh problemov ne more reševati, saj kumulirani neugodni etiološki faktorji iz področja zdravstva, sociale, vzgoje, izobraževanja sestavljajo interdisciplinarni problem. Iz okolja moramo izvzeti zlasti družino in šolo. Družina je v odnosu do storilnostne šole brez moči. Šola 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 kompleksno obravnavo vseh učencev. Naša osnovna šola, ki je pretežno racionalistično-intelektualistično usmerjena in prilagojena zmogljivostim poprečno nadarjenih otrok, predstavlja resno oviro mnogim učencem, ki postanejo v osnovni šoli neuspešni in tvorijo latentni osip.

Da ni to le naš problem, nas prepričujejo rezultati Washington Adolescent Clinik, ki pravi, da so vzroki šolske neuspešnosti otrok v 27 % psihogeni (1). V naših osnovnih šolah približno 27% osnovnošolskih otrok obiskuje dopolnilni pouk zaradi učne neuspešnosti, s čimer smo v osnovni šoli skrili osip (2).

Ob teh vprašanjih se srečujemo s problemom prepoznavanja motenj učencev, s problemom individualizacije in diferenciacije v osnovni šoli. Šola naj bi organizirala svoj vzgojno-izobraževalni proces tako, da ne bi ovirala razvoja posameznika, da bi spodbujala razvoj individualnih sposobnosti in v ta namen prilagajala pouk ter organizirala kompenzacijske in korektivne programe.

Zakon o osnovni šoli zahteva, da osnovna šola organizira vzgojno-izobraževalno delo tako, da zagotovi napredek tudi učencem, ki zaostajajo in se počasneje razvijajo, ali imajo delne sposobne okrnjenosti (3). Te zahteve zakona naša osnovna šola ni realizirala. Med probleme, katerim osnovna šola doslej ni posvečala posebne pozornosti, prištevamo probleme otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, tudi druga strokovna področja se niso toliko angažirala kot naprimer pri hendikepirani populaciji. Otroci in njihovi starši so ostajali sami s svojimi problemi in neuspehi.

Delo je zahtevalo sodelovanje mnogih učiteljev, članov šolske svetovalne službe (psihologov, pedagogov, socialnih delavcev, defektologov), staršev in strokovnjakov iz centrov zdravja oziroma pedopsihiatričnih dispanzerjev.

Raziskovalno delo ima tri razsežnosti. Ena je sledenje otroka od predrojstvenega obdobja do drugega razreda osnovne šole. Druga je problematika današnje šole z neustreznim konceptom za te otroke. Tretja je intenzifikacija ukvarjanja z otroki s tako imenovanimi korektivnimi in kompenzacijskimi programi bodisi v malih skupinah v šoli, bodisi v družini ali v specializiranih ustanovah.

Težišče je v razkrivanju vzročno posledičnih faktorjev, ki so pogojevali težave v šoli in ne v programih pomoči. Le-ti pa so nakazani kot nujno nadaljevanje raziskovalnega dela.

II. TEORETIČNE IN DRUŽBENE OSNOVE

2.1. Vzgojno-izobraževalni proces in intelektualni razvoj učencev

Spoznavanje otrok za ustrezno organiziranje vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli je zahtevna in odgovorna dejavnost, saj ni dovolj, da ugotovimo le zunanje pojavnosti nekih razlik, pomembni so predvsem vzroki zanje. Šele, ko analiziramo notranje in zunanje razvojne silnice in najdemo razvojne možnosti vsakega posameznika, so možni diferencirani in individualizirani učni odnosi ter specifični pedagoški posegi, s katerimi so povezani kompenzacijski in korektivni programi in povezano s tem tudi defektološki tretman v osnovni šoli. Otroci v osnovni šoli se med seboj zelo razlikujejo, so pa pod stalnimi pritiski, da postanejo enaki. Razlike so med učenci in v učencih samih. Razlike med učenci imenujemo interindividualne, razlike v učencih pa intraindividualne. Za uspešno delo z učenci v šoli je potrebno dobro poznati duševni razvoj otroka, saj so razlike v duševnih zmožnostih in procesih lahko zelo velike. Za adekvatni razvoj posameznika je pomembno dobro poznavanje intraindividualnih razlik. Te so lahko kvalitativne in kvantitativne in jih je pomembno upoštevati zlasti pri individualizaciji in defektološkem tretmanu.

Kljub temu, da so razlike med učenci in v učencih številne, se strokovna literatura in učiteljstvo ukvarja zlasti z intelektualno razvitostjo otrok, saj mnogi smatrajo, da so miselne sposobnosti najpomembnejši pogoj učnega razvoja. O tem kolikšen je njihov delež pri učenju, pa si učitelji in strokovnjaki niso enotni. Nekateri učitelji intelektualne zmožnosti absolutizirajo in jih imajo za edini pogoj otrokovega učnega razvoja, večina strokovnjakov pa meni, da je od otrokove kognitivne razvitosti odvisno kakih 50 % učnega uspeha oziroma storilnostne variance (4).

Za splošni učni uspeh so najpomembnejše umske sposobnosti (mentalne, kognitivne), pri nekaterih predmetih in šolskih usmeritvah pa še senzomotorne in nekatere specialne sposobnosti (5).

Razlikujemo splošno umsko sposobnost ali inteligentnost in posebne ali specialne umske sposobnosti. V psihologiji najdemo različne definicije inteligence, od katerih ene bolj poudarjajo, da gre za zmožnost učenja, druge pa da gre za abstraktno mišljenje, za uvidevanje bistva, za zmožnost sklepanja (6).

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 določeni zvezi s splošno inteligenco. Del psihologov meni, da je inteligentnost nekaj enovitega, drugi del zopet, da so umske sposobnosti sestavljene iz razmeroma neodvisnih sestavin.

Izoblikovali sta se dve glavni teoriji o strukturi inteligentnosti: Spearmanova unifaktorska, ki poudarja zlasti osnovni ali globalni "G" faktor, ki kot neka splošna mentalna energija sodeluje pri reševanju vseh nalog, ob čemer se pojavlja še nekaj specialnih "S" faktorjev. Nekateri Spearmanovi teoriji pravijo bifaktorska, ker govori o generalnem in specialnih faktorjih.

Druga je tako imenovana multifaktorska teorija (Thurstone), po kateri je inteligentnost sestavljena iz vrste relativno nepovezanih faktorjev, ki sodelujejo pri raznih umskih operacijah oz. problemskih situacijah. Omenja naslednje faktor je (7):

P - perceptivni faktor
V - verbalni faktor ali faktor besednega razumevanja
W - faktor besednega izražanja ali produktivnosti
R - faktor sklepanja
M - faktor memoriranja ali mehaničnega pomnenja
N - numerični faktor
S - specialni ali prostorski faktor.

V zadnjem času se ti dve skrajni teoriji zbližujeta. Pri mlajšem otroku so namreč ti faktorji še dokaj nediferencirani (8).

Če želimo razvijati in oblikovati intelektualne sposobnosti, moramo upoštevati otrokov mentalni razvoj na eni strani in opraviti izbor snovi (programov) in metod dela, ki bodo z aktivnim učenjem omogočile oblikovanje vseh bistvenih komponent intelektualnih sposobnosti.

2.2. Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju

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

Skupina otrok med standardnimi in prizadetimi, ki jih ni mogoče odločno posta-

viti med običajne ali standardne, niti med prizadete so otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju. Razodevajo se s svojimi razvojnimi značilnostmi, nepretrgano, dialektično kot prehodnost enih in drugih skupin. Nekatere duševne lastnosti pa postajajo njihov razločevalni vidik.

Ti otroci so zaradi teh svojih motenj porazdeljeni 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 na zahteve, ki jih postavlja naše kulturno okolje (osnovna šola) pred otroka. Ravno ta neopredeljenost oziroma dejstvo, da so preveč normalni, da bi imeli pravico do tolerantnega obravnavanja, kot je običaj v odnosu do hendikepiranih otrok, toda obenem premalo normalni, da bi se lahko prilagodili enotnim vzgojnim normam in enotnim šolskim zahtevam, tvori osnovni življenjski problem teh otrok v obdobju šolanja.

Blažja motnja v intelektualnem razvoju v procesu vzgoje in izobraževanja je predvsem pedagoški termin (termin vzgojeslovja) za motnje teh otrok. Ta termin moramo gledati v povezavi z učno problematiko v intelektualni relaciji in nima nobenih pretenzij, da bi enoznačno odgovoril na vprašanje intelektualne klasifikacije in s tem ne etiketira in ne zaznamuje otroka.

V bistvu gre pri teh otrocih za razvojne zaostanke, oziroma za upočasnjen razvoj nekaterih osnovnih psihičnih funkcij ali za delne sposobnostne pomanjkljivosti in kljub temu, da intelektualne sposobnosti v globalu sodijo v normalno varianto imajo težave pri učenju in prilagajanju v šoli.

Ti otroci razodevajo motnje v enem ali več bazičnih psihičnih procesov, ki so zajeti pri razumevanju ali uporabljanju govornega ali pisanega jezika, pri računanju. To so lahko motnje poslušanja, motnje koncentracije, mišljenja, branja, pisanja ... Ne zajemajo pa učnih problemov, ki v prvi vrsti izvirajo iz okvar vidnih ali slušnih čutil, ali motoričnih okvar, niti učnih problemov, ki izhajajo iz mentalne retardacije ali zgolj emocionalnih motenj in miljejskih pomanjkljivosti. Se pa le ti, kot sekundarni faktorji lahko pridružujejo.

Otroci z blažjimi motnjami v intelektualnem razvoju največkrat opozarjajo nase v prvih letih šolanja, ko je motnje zaznati pri otroku, na drugi strani pa je šolska situacija tista, ki poudari te motnje in jih diskriminira.

2.2.1. Primarna vedenjska in šolska simptomatika pri učencih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju

Učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju ne kažejo enotne simptomatike. Razlike so tako inter- kot intra- individualne in so odvisne od mnogih dejavnikov. Simptomatika teh otrok se začne kazati že kmalu po rojstvu, čeprav starši zatrjujejo, da do vstopa v šolo z njim niso imeli težav. Vendar če starše natančneje izprašujemo, marsikaj zvemo, da je otrok že od malega kazal v svojem vedenju in odzivanju nekatere posebnosti, po katerih se je vendarle nekoliko razlikoval od sovrstnikov.

Večina staršev pravi za te otroke, da so v predšolskem obdobju bolj občutljivi, za vzgojo bolj težavni in potrebujejo več potrpljenja in nege, učenja kot drugi otroci. Kot dojenčki veliko jokajo, zamenjujejo noč in dan, so hudo razdražljivi, živahni, nenehno se gibljejo in nimajo občutka za nevarnosti.

Druga skupina otrok, 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 podatek o raznih govornih napakah.

Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju običajno opozorijo nase v prvih razredih osnovne šole, težave pa se kasneje lahko ublažijo ali pa celo kopičijo. Šola pred otroka postavi svoje storilnostne zahteve in norme in ga tako spravi v situacijo, da se njegove težave razkrivajo in ga diskriminirajo. Kajti glavnega krivca za izobraževalne in vzgojne neuspehe iščemo v otrocih, od katerih zahtevamo približno enako šolsko učno zmogljivost v okviru šolskega pouka, na določeni šolsko organizacijski stopnji pri določenih učnih predmetih in pri določeni konkretni učni snovi in seveda v okviru šolskega ocenjevalnega sistema. Najbolj karakteristični vedenjski pojavi in značilnosti odzivanja, ki jih opisujejo učitelji pa tudi starši so naslednji:

a) Posebnosti psihomotoričnega vedenja

Veliko otrok izkazuje nemirnost in hiperaktivnost. Otroci se veliko gibljejo po prostoru, nikjer ne najdejo obstanka, imajo stalno opraviti z rokami, so nestanoviti. Nesposobni so obvladovati svoje motorične impulze. Značilno za otrokovo hiperkinetičnost je, da je slabo organizirana in vsebuje mnogo odvečnih in nesmiselnih akcij. Graja ne zaleže običajno doseže celo nasproten učinek.

Znatno manjše število teh otrok je pretirano mirnih, neaktivnih, v svoji motoriki medlih in počasnih. To hipotonično ali hipokinetično obliko srečujemo pogosteje pri deklicah kot pri dečkih. Taki otroci so običajno tihi, ne motijo okolice, so pasivni, inponirajo večkrat odsotni in nezainteresirani in ne motivirani. Pri njih so tudi nevrološki znaki manj izraženi ali pa jih največkrat sploh ni.

Taki hipokinetični otroci so energetsko slabo opremljeni in imajo veliko potrebo po spanju.

Med temi otroci najdemo veliko nespretnih, njihovi gibi so bodisi čezmerni ali pa preveč medli. Kontrola voljnih gibov je slaba, prav tako kordinacija med posameznimi drobnimi gibi, tako so nekateri gibi prekomerno medli, drugi nagli, slabo usklajeni in neuravnoteženi, nespretni. V šoli pri ročnih spretnostih (telovadbi, ročnih delih, tehničnem pouku) so nespretni in nerodni, njihovi izdelki so manj precizni in manj lični. Več teh otrok je levičarjev, več je takih kjer je lateralnost nepopolna.

b) Posebnosti psihičnega odzivanja

Značilno za večino teh otrok je, da nimajo težav pri vseh 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. Značilne so tudi reakcije tipa "tu in zdaj". Slabo razvita je njihova sposobnost načrtovanja in predvidevanja posledic svojega ravnanja, slabo se obvladajo in imajo nizek frustracijski prag. Tak otrok se slabo koncentrira in ima težave pri konstruktivnem vgrajevanju kazni in nagrade v svoje vedenjske vzorce. Ker pogosto reagira impulzivno ga lahko to vodi v neustrezne oblike socialnega vedenja in konflikte z okoljem, predvsem z šolo. 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 seveda upoštevamo običajne vzorce vzgojnega ravnanja.

Težje prenašajo neugodna čustvena doživetja in so zato bolj ranljivi, oziroma zaradi svojega psihičnega odzivanja izzovejo v okolju več neugodnih čustvenih in drugih reakcij.

So tudi precej sugestibilni, so bolj odzivni na dobre in slabe vplive, zato so izpostavljeni večji nevarnosti, da zaidejo v slabo družbo.

c) Motnje pozornosti

Zlasti tisti otroci, pri katerih zdravniki ugotavljajo minimalne cerebralne disfunkcije imajo značilno kratkotrajno in šibko pozornost. Otrok lahko neko stvar dela zbrano le malo časa, hitro postane raztresen in naveličan ter opusti načeto dejavnost. V svojih interesih je nestanoviten, loteva se vedno novih akcij, ki jih kmalu pusti nedokončane. Vsak novi dražljaj ga zmoti in odvrne od začete dejavnosti. Motnje koncentracije so zlasti izrazite pri šolskem delu, pri fizičnih

opravilih so ti otroci bolj vztrajni in bolje koncentrirani. Starši opisujejo, da morajo doma otroka priganjati k učenju, da brez kontrole ne bi naredil nalog in se naučili učne snovi.

d) Perceptualno motorične 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 razčljenjujejo in razločujejo. Te težave se kažejo tudi v dislektičnih in disgrafičnih motnjah. Perceptualne in motorične motnje pridejo do izraza pri psiholoških testih. Otrokove vidne, slušne in tudi druge zaznave so nekoliko netočne in pomanjkljive. Otrok še posebno ni sposoben natančnega zaznavanja podrobnosti.

e) Motnje drugih intelektualnih funkcij

Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju imajo normalne globalne umske sposobnosti, gledano po multiaksialni klasifikaciji, v drugih klasifikacijah pa lahko govorimo o normalnih, podpoprečnih pa tudi mejno inteligentnih otrocih v globalu. Lahko pa še govorimo o specifičnih okrnjenih intelektualnih sposobnostih. Šola sicer vse te otroke daje pod isti imenovalec. Veliko teh otrok ima težave pri abstraktnem mišljenju, ugotavljanjem odnosov med delom in celoto, doumevanju merskih odnosov, zaznavanju prostorskih odnosov, ima slabo predstavljivost in pomnenje (predvsem neposredno pomnenje), njihovo mišljenje je premalo urejeno in neprožno. Pri teh otrocih večkrat naletimo na pomanjkljivo razumevanje socialne stvarnosti in socialno nekritičnost.

f) Učne motnje

Že pri opismenjevanju porabijo več časa za osvojitev simbolov, več težav imajo tudi pri vezavi črk v zloge in besede. Mnogo občutljivejši so na metode učenja in zlasti globalne metode jim oteškočajo osvojitev 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 so težave bolj izražene pri nareku, drugič pa pri prepisovanju. Pri branju pa otrok zamenjuje črke in zloge, zatika se mu, včasih prebranega stavka ne razume, si izmišlja besede, zelo je okupiran s tehniko branja, zato vsebine ne dojame.

Nekateri otroci imajo specifične težave pri računanju. Dolgo jim je potrebna vizuelna predstava, zato si pomagajo s prsti ali z drugimi didaktičnimi pripomočki. Ko zapisujejo pravilno izračunan rezultat napačno zapišejo. 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 teh družinah pesem zamrla (9). Tudi smisel za ritem je šibkejši.

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

g) Motnje govora

Marsikateri od teh otrok ima motnje govora (disfazija), ki se kaže v splošnem razvojnem zaostanku govora (zapoznel razvoj govora, infantilni govor). Še bolj pogosto se pojavljajo različne delne govorne pomanjkljivosti npr. motnje fonacije in artikulacije, revno besedišče, neslovničen govor, revna in nepravilna tvorba stavkov, v slabši diskriminaciji zvočnih dražljajev, v blagih motnjah sluha itd. Motnje govora so skupaj z dislektičnimi in disgrafičnimi motnjami vzrok za neuspeh pri materinem jeziku oz. kasneje pri drugih jezikih.

h) Telesne težave

Zlasti pri tistih otrocih, kjer zdravniki in psihologi ugotavljajo tudi minimalno cerebralno disfunkcijo, starši opisujejo motnje spanja. Otrok spi nemirno, težko zaspi, potrebuje zelo veliko spanja itd. Pri teh otrocih so pogosti tudi glavoboli. Pogost simptom so tudi habitualni gibi: zibanje, sesanje palca, grizenje nohtov, gibanje z glavo, tiki itd. Nekateri ne morejo hoteno nadzorovati odvajanja, zato močijo ponoči posteljo ali podnevi perilo ali pa jim uhaja blato (enureza in enkopreza). Motnje odvajanja pripisujejo delno manjši zrelosti živčevja, ki uravnava hoteno odvajanje, delno pa neugodnim čustvenim doživetjem. Prav gotovo, da storilnostni in tekmovalni milje šole prispeva k omenjenim telesnim težavam.

i) Motnje s področja socialnega vedenja

Pri teh otrocih so pogosti konflikti s starši in vrstniki, ker so neprilagodljivi, afektivni in tudi večkrat 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 intelektualno v mejah normale. Vsi otroci sicer niso šolsko neuspešni, vendar njihov uspeh zaostaja za pričakovanji staršev in učiteljev. Približno 27 % otrok v slovenski osnovni šoli mora obiskovati dopolnilni pouk zaradi slabega učnega uspeha in neuspeha. Gotovo je v teh procentih veliko otrok o katerih tu govorimo.

Naštete vedenjske, osebnostne, telesne, sposobnostne in storilnostne posebnosti

nastopajo pri otrocih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju v različnih kombinacijah.

Pri vsakem otroku ne bomo srečali vseh opisanih značilnosti. Pri enem bodo bolj izražene ene, pri drugem pa druge. Lahko bi jih tudi mnogo precizneje klasificirali na posamezne motnje (npr. dislektičnost posebej, hiperaktivnost posebej, mejno inteligentnost posebej ...), vendar glede na osnovnošolsko problematiko, ki vse te otroke združuje, jih tako tudi obravnavamo. In na tem povezanem osnovnošolskem problemu danes defektologi in drugi strokovnjaki šolske svetovalne službe prevzemajo iniciative za večje prepoznavanje teh motenj in organiziranje pomoči tem otrokom bodisi v okviru osnovnošolskega organizacijskega modela ali v okvirih svetovalnih centrov in zdravstvenih ambulant.

2.2.2. Kumuliranje neugodnih faktorjev

Blage motnje v intelektualnem razvoju, ne smemo gledati samo iz vidika inteligentnosti, temveč moramo pri tem upoštevati socio-ekonomske in druge dejavnike. Stopnja inteligentnosti sama po sebi običajno ni usodna za otrokov šolski uspeh. Ko pa se inteligenčna stopnja (zlasti če je podpoprečna) kumulira s slabimi materialnimi pogoji življenja, vzgojno zanemarjenostjo, sociokulturno deprivacijo in raznimi fiziološkimi okvarami, takrat se pojavijo motnje učenja in učni neuspeh. Na to nas opozarja več raziskav (10).

2.3. Razvoj intelektualnih sposobnosti

Inteligenčni količnik je le kvantitativni kazalec sposobnosti, ki pokaže kakšne so sposobnosti posameznika v primerjavi s skupino, ki ji pripada. Po raziskavi Tiegsa (11) med relativno enako razvitimi in enako starimi učenci so 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 verbalnih 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 inteligenčno bolj heterogenih skupinah učencev, kot pa so osnovnošolski razredi. Pri učencih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju gotovo moramo računati na sposobnostno heterogenost.

Temeljna spoznanja razvojne psihologije so v preteklem desetletju vplivala med drugim tudi na didaktično - metodično oblikovanje pouka v osnovni šoli (12). Osnovno izhodišče sodobne razvojne psihologije je v prenosu zunanjih (materialnih) dejavnosti prešla na notranji psihični plan. Glede na to, da je didaktično-

metodičnemu modelu pouka v nižjih razredih naših osnovnih šol izhodišče Piagetova spoznavna teorija, jo v osnovnem zarisu predstavljam.

Znani švicarski raziskovalec Jean Piaget je proučeval otrokov kognitivni razvoj. Smatra, da poteka ta razvoj po določenih razvojnih stopnjah in da se v vsaki od teh faz razvijajo značilne sheme, osnovne za zaznavanje, mišljenje in akcijo s svetom.

Dve taki osnovni kognitivni shemi, ki se oblikujeta že v predšolski dobi sta:

- Ločitev subjekta od objekta (otrok začne ločevati sebe od okolice in spozna, na katere stvari lahko vpliva in na katere ne).
- Stalnost predmetov. (Nastajajo sheme predmetov. Le-ti se navidezno spreminjajo, otrok pa mora občutiti njihovo stalnost in nespremenljivost.)

Te oblike se razvijajo vse do šolske dobe. Nove sheme nastajajo po dveh procesih: po procesu asimilacije in akomodacije. Ta 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.

Prehodi med fazami so postopni in starostne meje le približne. Piaget je opravil naslednjo klasifikacijo:

1. Stopnja senzomotorične inteligentnosti ali zaznavno praktičnega mišljenja (od 0. do 2.leta). Otrok na tej stopnji rešuje probleme, s katerimi se srečuje na osnovi praktičnega poskušanja in ravnanja s predmeti.
2. Stopnja predoperativnega mišljenja (od 2. do 7.leta). V tej fazi je otroku že mogoče pomagati pri reševanju problemov razvoja. Celotno fazo lahko razdelimo na egocentrično, ko pojave presoja s svojega stališča in vnaša v objektivno stvarnost svoje želje in predstave in intuitivno, ko neposredno notranje spoznava in iz tega že rešuje preproste probleme na konkretnem nivoju. Otrok na tej stopnji še ne obvlada nekaterih miselnih operacij - faza predlogičnega mišljenja, Njegove miselne operacije še niso reverzibilne in ni sposoben izhajati iz dveh vidikov situacije. Reverzibilnost se pojavi šele okoli sedmega leta in z njo tudi pojem konservacije - ohranitve.
3. Stopnja konkretnih operacij (od 7. do 12.leta). V tem obdobju so otrokove miselne operacije že reverzibilne, pridobi si pojme o konservaciji mase, 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 hipotetičnih posledic, če nečesa še ni doživel.

4. Stopnja formalnih operacij in abstraktnega mišljenja (od 12.leta dalje). Adolescent postaja pri dojemanju in razlaganju sveta vse bolj neodvisen od konkretnih izkušenj. Zdaj že ravna s hipotetičnimi premisami, zna že predvideti posledice kake spremembe 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 sistematično preizkuša določene hipoteze in prihaja do novih spoznanj (13). Piaget je pripisoval veliko vlogo notranjim spontanim mehanizmom. Tako naj bi vsakdo v procesu zorenja prešel opisane razvojne faze neodvisno od procesa učenja. Iz spoznanj kurikularne teorije in opisane razvojne psihologije so nastajali učni programi osnovne šole, ki danes vsaj za del učencev nimajo potrditve. Mnogi raziskovalci tudi dokazujejo, da Piaget precenjuje biološke faktorje 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 npr. Ničković (14) na osnovi rezultatov eksperimentalnih raziskav poudarja pomen učenja z reševanjem problemov, saj je tu pomembna večdimenzionalna mentalna aktivnost. Z njeno pomočjo se učenec postopoma uvaja v samostojno odkrivanje bistvenih zvez in odnosov, izvajanje zaključkov, pridobivanje novih znanj in posplošitev in osvajanje racionalnejših postopkov in načinov mišljenja. Velik pomen pri učenju pripisujejo tudi zunanjim faktorjem: motivaciji, verbalni usmerjenosti in navodilom za reševanje problemov in drugemu (15).

2.3.1. Faktorji razvoja sposobnosti

Za razvoj in končni nivo sposobnosti so pomembne dedne dispozicije in možnosti, ki jih posamezniku ponuja okolje, in aktivni odnos človeka do vplivov okolja. Ne dedujemo že izdelanih sposobnosti, ampak le dispozicije - neke vrste zametke za razne sposobnosti, ki se lahko razvijejo ali pa tudi ne, odvisno od sistematičnih kulturnih vplivov okolja. Različni raziskovalci so ugotavljali, kateri faktorji so odločilnejši, vendar so njihove ugotovitve različne. Iz Bloomovih raziskav (16) je razvidno, da okolje lahko najbolj vpliva takrat, ko je razvoj najbolj buren (do 17.leta). Že iz tega sledi, da je pomembneje analizirati intelektualno spodbudno okolje, kot pa iskati razmerje med deležem dednosti in okolja.

Vpliv okolja je v prvih letih življenja največji in je lahko pozitiven ali negativen. Okolje lahko tudi blokira razvoj sposobnosti. Negativni vpliv neprimernega okolja na razvoj sposobnosti se z leti kopiči. Otrok nekaterih osnovnih sposobnosti ne razvije, pojavi se primanjkljaj, lahko pa nastanejo tudi nepopravljive vrzeli. Razni korektivni in kompenzacijski ukrepi imajo večji učinek zlasti pri otrocih iz skrajno neugodnega okolja, le usmerjeni morajo biti na čisto specifično moč, in ne le na splošne stimulacije. Usmerjene morajo biti na vzrok otrokovega zaostajanja (17).

Bolj kot globalni inteligenčni količnik bi učitelju koristili konkretni podatki o tem, kakšna je razvojna stopnja sposobnosti pri posameznem učencu, katere so pomanjkljivosti, ki jih je treba nadoknaditi, kateri so vzroki pomanjkljivosti, in kje so močna področja v otroku, na katere se lahko opremo in jih dalje razvijamo.

Na razvoj sposobnosti vpliva poleg dednosti in okolja še otrokova lastna aktivnost. Prav tako pa tudi družbene možnosti. Pri ljudeh se razvijajo izraziteje tiste sposobnosti, za katere obstaja družbena potreba. Dispozicije bodo mnogo bolj izkoriščene v razviti družbi, v popolnejšem učnem programu.

Posamezniki se med seboj ne razlikujejo le po nivoju razvitosti in po strukturi svojih sposobnosti, temveč tudi po načinu spoznavanja sveta. Razlike so tudi v kognitivnem stilu, v selekciji in predelavi in kognitivni moči.

2.3.2. Kognitivni stil

Učenci se razlikujejo po sprejemanju, skladiščenju, predelavi in ohranitvi informacij ter po tem, kako na njihovi osnovi rešujejo probleme. 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 informacije, ki jih sprejmejo po vidni poti, drugi bolj tiste, ki jih slišijo.

- Težnja po poenostavljanju.

Nekateri skušajo nove informacije čim prej uvrstiti v že znane kategorije. Važen jim je le sistem uvrstitve, pri čemer opuščajo vse nebistvene podrobnosti - skeletizacija. Ti otroci hitro posplošujejo in abstrahirajo, kar je boljše za uspešnost pouka.

- Tolerantnost do dvosmiselnih, nejasnih informacij.

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

- Refleksivnost in impulzivnost.

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

- Analitični in intuitivni način spoznavanja stvarnosti.

Nekateri šolski otroci rešujejo probleme sistematično in postopno, nekaterim se rešitev nenadoma "posveti" in ne znajo pojasniti, kako so do nje prišli.

- Odvisnost od zaznavnega polja.

Nekateri presojajo nejasne situacije v odvisnosti od okoliščin oziroma sosednjih dražljajev, drugi neodvisno od tega. Idealno bi bilo, če bi bili učni postopki, sredstva in metode prilagojeni posebnostim v kognitivnem funkcioniranju posameznikov.

Kognitivna struktura - predznanje, izkušnje, razgledanost učencev. Otrok mora imeti jasne osnovne pojme, da se bo lahko dalje uspešno učil, saj se novo znanje gradi na že pridobljenem. Tu ne smemo prezreti spoznanja refleksne teorije, ko načrtujemo nadaljnje učenje (18). Zato je prav, da učitelj preveri, katere pojme z določenega področja učenec že pozna, kako natančni so ti pojmi, kako so organizirani in urejeni v sistem, katere zakonitosti in pravila učenec že obvlada, kako jih zna uporabljati in posploševati na podobne situacije. Prav je, da vrzeli odpravlja, saj učenec ne more biti uspešen, če učitelj gradi na nečem, kar v učencu še ni. Predznanje je pomembno za razrešitev vsake kompleksnejše naloge. Učne pomanjkljivosti predhodnega učenja ne porajajo le izoliranih parcialnih vrzeli, marveč tudi kumulativni deficit, ki ga je kasneje s kompenzacijskim učenjem in korektivnimi programi in s povečano učiteljevo učno pomočjo zelo težko odstranjevati (19).

Razen tega solidno predznanje vpliva na učno osamosvajanje učencev in je nujno za permanentno učenje.

Učence je treba voditi do dobro razumljenih posplošitev, pravil in zakonitosti, ki jih morajo uporabljati v šolski situaciji. Potrebno je povezovanje med predmeti in upoštevanje delovnih izkušenj učencev, ker se prenašajo poleg posplošenih znanj tudi spretnosti, učne navade, metode dela, stališča do znanja in vrednote.

Vsekakor pa imajo pomemben delež pri transferu umske sposobnosti.
Že iz sedaj povedanega lahko vidimo, da so med učenci velike razlike v sposobnostih za učenje, v načinu spoznavanja in v predznanju. Te razlike so kvantitativne in kvalitativne in so lahko med enako starimi učenci zelo velike ter predstavljajo pomemben dejavnik za učno diferenciacijo in individualiziranje pouka. Pomembne so tudi razlike v tempu učenja. Nekoč je bilo v psihologiji uveljavljeno pojmovanje, po katerem je hitrost reagiranja na nove situacije sodila med najpomembnejša določila inteligentnosti. Danes je to psihološko pojmovanje preseženo. Tempo učnega reagiranja, dojemanja, dela, napredovanja ni zgolj kognitivnega izvora, čeprav potrjujejo raziskave sorazmerno visoko korelacijo med tempom učenja in učenčevo nadarjenostjo. Na učni tempo vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so motiviranost, zanimanje, moralni odnos do dela, odgovornost, razvitost učnih spretnosti, temperament ... Zaradi tega učni tempo ni vselej neposredni izraz učenčeve inteligentnosti. Časovne razlike so vidne pri razmišljanju, spominjanju, obnavljanju, zaznavanju, uvidevanju bistvenega, pri pisanju in prepisovanju, pri ročnih in telesnih spretnostih pri ogrevanju za delo itd. Vendar tem razlikam posveča naša šola premalo pozornosti. Ne zaveda se dovolj dejstva, da tempa učenja ni možno spreminjati po mili volji in brez posledic. Tako so zlasti počasnejši učenci pod stalnim pritiskom. Gotovo razlike v učnem tempu terjajo ustreznejšo organizacijo pouka, ne frontalni pouk, pri katerem morajo vsi učenci hkrati začeti in končati neko delo, temveč pouk, pri katerem bodo poleg ostalih upoštevane tudi razlike v učnem tempu.

2.3.2.1. Kognitivne motnje (selekcija in predelava)

Učenčeve aktivnosti v učnem procesu lahko razdelimo na aktivnosti selekcije in predelave. Selekcija pomeni izbirati kaj bomo naredili, o čem razmišljali, kateri problem reševali, kam usmerjali našo pozornost. Prvi del prilagojenega vedenja sestoji torej v izbiri predmeta (središča) naše pozornosti in (vzdrževanja) ohranitvi koncentracije na tem predmetu namesto na drugih irelevantnih dražljajih. Drugi del prilagojenega vedenja pa vsebuje predelavo informacij, na katere usmerjamo našo pozornost. Da bi lahko razumeli neko sporočilo, moramo potem, ko smo selektivno pozorni na govor določene osebe, te informacije še predelati. Neuspeh pri učenju lahko tako nastopi zaradi neprilagojene selekcije (motnje kognitivnega stila), neadekvatne predelave informacij (motnje kognitivnih sposobnosti ali kognitivne moči) ali obeh.

Otroci z motnjami selekcije in predelave se od kulturno prikrajšanih otrok razlikujejo po tem, da so njihove omejitve pretežno notranje narave (omejeni so potenciali za specifične oblike učenja, omejitve so na možganski bazi), ne pa postavljene od zunaj z neugodnim okoljem. Te omejitve so povsem kognitivne (spoznavne) narave za razliko od emocionalnih omejitev pri primarno čustvenih vzrokih učne neuspešnosti. Od otrok z nižjimi umskimi sposobnostmi pa se razlikujejo po tem, da so njihovi deficiti specifični (pojavljajo se le pri nekaterih oblikah učenja), težave so selektivne. Lahko pa se pojavljajo tudi skupno s pomanjkljivo motivacijo, kulturno prikrajšanostjo ali čustveno motenostjo. V teh primerih je težko določiti kakšen je delež posameznih činiteljev.

Motnje kognitivnega stila (motnje selekcije, motnje pozornosti)

Razlikujemo dva tipa motenj pozornosti oz. motenj kognitivnega stila. Nekateri otroci ne uspejo pravilno rešiti nalog, ker ne morejo osredotočiti svoje pozornosti na določen material tako dolgo, da bi ga obvladali. Čeprav je njihova sposobnost predelovanja informacij ustrezna, zaradi premajhne osredotočenosti ne uspejo. Nezrelost v pogledu intenzivnosti in trajanja koncentracije se povezuje tudi impulzivnost, hiperaktivnost in hiperkinetičnost. Nasprotna motnja kognitivnega stila pa vključuje pretirano osredotočenost na izolirane delčke informacij. Tudi tu pride do neuspeha zaradi neadekvatnega stila reševanja ob ustreznem miselnem potencialu.

Motnje kognitivne moči

Za motnje kognitivne moči je značilna ustrezna selekcija in dobra sposobnost koncentracije ob moteni sposobnosti za predelavo nekaterih tipov informacij. Za uspešno učenje nekaterih predmetov (npr. branja, pisanja) so poleg splošne inteligentnosti potrebne tudi določene specifične sposobnosti. V primerih disharmoničnega mentalnega razvoja so nekatere izmed teh sposobnosti zaostale v razvoju, okrnjene, kar povzroči zmanjšanje potenciala za določene tipe učenja. Najpogosteje je prizadeto učenje branja in pisanja. V zvezi z motnjami kognitivne moči se pojavljajo tudi termini: specifični razvojni zaostanki, specifične učne težave, legastenija, disleksija, selektivna perceptivna težava itd.

V pogledu vrst in kombinacij razvojnih zaostankov obstajajo zelo velike variacije. V principu lahko pride do selektivnega razvojnega zaostanka zaradi individualne variacije v genetičnem programiranju ali zgodnje poškodbe področja v možganih, ki naj bi kasneje kontroliralo določeno vedenje. Pri načrtovanju učinkovite

pomoči pa nam je navadno bolj v pomoč poznavanje specifičnih deficitov in močnih področij pri posameznem učencu ter drugih pomembnih faktorjev kot pa sama etiologija motnje.

Za kognitivne deficite je nasploh značilno, da so razvojni in tako dolgotrajni. Začetki težav se navadno kažejo že ob vstopu v šolo in v mnogih primerih trajajo leta in leta. Tudi pri neuspehu, ki se postopoma razvija v višjih razredih, lahko podvomimo o diagnozi kognitivne motnje, če v prvih letih šolanja ni bilo nobenih problemov z učenjem.

Razlikovanje med motnjami kognitivnega stila in motnjami kognitivne moči

Za motnje kognitivne moči je značilno predvsem, da so selektivne (prizadeto je le učenje branja in pisanja ali pa le učenje računanja) in v določenem krajšem časovnem obdobju konstantne (učenec vztrajno zamenjuje določene črke ali pa ne zmore vezanega branja tako doma, kot tudi v šoli ali pa na specialnih diagnostičnih pregledih). Opažanja staršev, učitelja in psihologa se pri tem tipu motnje običajno ujemajo.

Pri motnjah kognitivnega stila pa so težave razširjene (učenec se težko osredotoči na neko nalogo tako pri slov. jeziku kot pri matematiki ali pa pri domačem pospravljanju). Nadalje je stopnja motenega vedenja močno odvisna od situacije. V motečih situacijah (velika skupina, utrujenost, prisotnost motečih dražljajev) je izvajanje bistveno slabše kot v ugodnih situacijah (individualno poučevanje, prisotnost odrasle osebe ...).

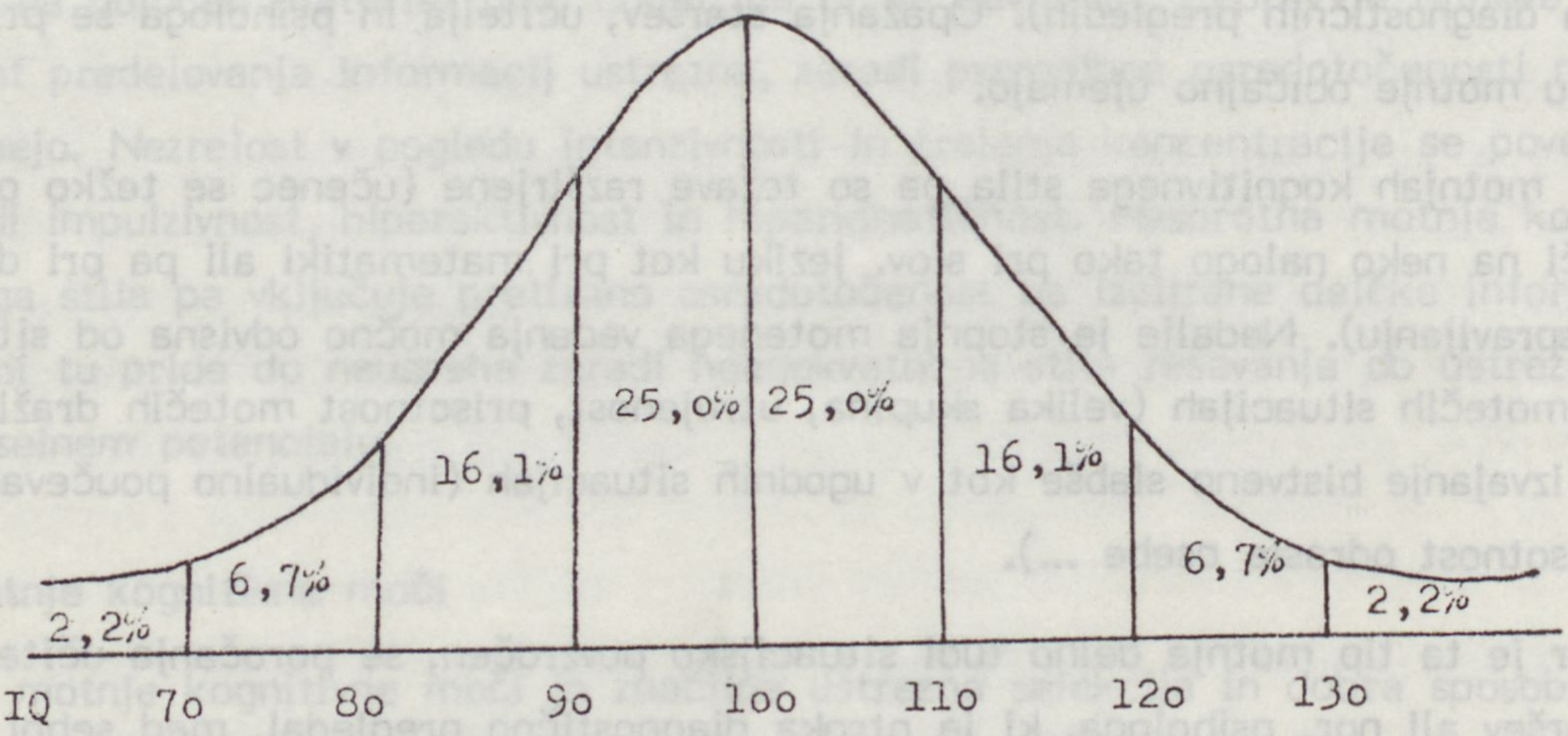
Ker je ta tip motnje delno tudi situacijsko povzročen, se poročanja učitelja, staršev ali npr. psihologa, ki je otroka diagnostično pregledal, med seboj včasih zelo razlikujejo.

Za učence z motnjami kognitivne moči je nadalje značilno, da se sprva močno trudijo in skušajo obveznosti dokončati. Disciplinski problem postanejo šele kasneje, ko se zaradi doživljanja neuspešnosti na motnjo nacepijo še razne sekundarne čustvene in vedenjske motnje. Tudi pretirano počasni otroci se navadno zelo trudijo in postanejo problem šole ob prisotnosti učitelja, ki močno vztraja na hitrem in učinkovitem delu (njihov problem je predvsem v tem, da porabijo ogromno časa za šolsko delo). Nasprotno pa so nezbrani, močno impulzivni učenci z zelo izraženo potrebo po pozornosti, ki jo skušajo pogosto zadovoljevati z motečim vedenjem, disciplinski problem je navadno že od začetka (20).

Neenakomernost pri razvoju posameznih sposobnosti predstavlja tudi v sami šolski situaciji poseben problem, saj so tradicionalni načini poučevanja pri otrocih običajno neuspešni. Prav tako pa so za te otroke neprimerne šole s prilagojenim programom, saj je ta program prilagojen mentalno retardiranim otrokom. Za te učence je izboljšanje kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela odločilnega pomena, saj potrebujejo predvsem individualizirane načine učenja in poučevanja, ki se naslanjajo na njihova ugotovljena močna področja (21).

2.4. Klasifikacija učencev po sposobnostih

Intelektualne sposobnosti se porazdeljujejo normalno. Grafično to ponazorimo z Gaussovo krivuljo. Največ posameznikov dosega povprečne vrednosti, posameznikov s skrajno visokimi ali s skrajno nizkimi sposobnostmi pa je manj. Glede na doseženi inteligenčni količnik bi krivulja z odstotki izgledala takole (22).



Umsko manj razvite otroke in tudi nekatere "mejne primere", zlasti če imajo poleg inteligenčnega primanjkljaja še druge motnje, usmerjamo v Sloveniii v šole s prilagojenim programom. Vsi ostali naj bi uspešno končali enotno osnovno šolo in primerno svojim sposobnostim in motivaciji še naslednje stopnje.

2.5. Kvocient inteligentnosti kot razločevalni vidik

Pojem blage motnje v intelektualnem razvoju ne moremo označiti zgolj z neko kvantitativno statistično vrednostjo klasifikacije inteligentnosti. Lahko pa jo izrazimo in umestimo v okvire kvocienta inteligentnosti z multiaksialno shemo, ki govori o normalni inteligentnosti od meje IQ 70 navzgor (multiaksialna kla-

sifikacija bo obravnavana v posebnem poglavju).
Če zaenkrat pustimo ob strani kvalitativne dimenzije intelektualnih sposobnosti, lahko marsikaj razberemo iz premikov, ki so se zgodili pri kvantitativnem opredeljevanju. Izjemno vplivna American Association on Mental Deficiency (AAMD) je leta 1959 postavila mejo med "normalno populacijo" in mentalno retardacijo pri inteligenčnem kvocientu 85. V novejšem priročniku za terminologijo in klasifikacijo (AAMD, 1973) pa je postavljena nova meja IQ vrednosti 70, torej znatno nižje. Eden izmed razlogov za ta premik je v prizadevanju, da bi se zmanjšal pritisk na ljudi, ki so bili doslej označeni kot slaboumni, čeprav niso bili obremenjeni s pogosto pejorativnim prizvokom klasifikatorjev debil ... Drugi razlog pa je v tem, da mnogi izmed teh ljudi, čeprav niso dorasli zahtevam redne šole, kot odrasli zmorejo živeti samostojno običajno življenje in jim je pri tem takšna diagnoza bolj v oviro kot v pomoč.

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

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

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

J.Musek opozarja "Pri uporabi 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, naprimer IQ 100, se lahko v kvalitativnem pogledu še kako razlikujeta. Prva je lahko padpoprečno besedno in nadpoprečno nebesedno inteligentna, pri drugi pa je lahko prav nasprotno. Kvantitativno določanje je nesmiselno, če ni vkomponirano v kvalitativno analizo. Dva lika imata lahko enako površino, čeprav je prvi krog drugi pa kvadrat." (23)

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 inteligentnost	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 eno izmed shem distribucije in sicer po Vernonu (24) 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 115-130	12,60 %
otrok z IQ od 101-115	34,10 %
otrok z IQ od 85-114	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 % (25)

Psihologi tudi niso enotni glede odločitve meje med normalno in prizadeto populacijo. Naprimer Terman, Penroza, Merrill navajajo IQ 70; Veksler IQ 69, Portes IQ 60, 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 zmogljivostni kriterij daje ločnico normalnosti in prizadetosti s posebnimi in običajnimi pogoji šolanja. Nobenih sistemskih pogojev pa ni razdelanih za izobraževanje vmesne populacije, populacije z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju.

Đorđevič opozarja, da naj sklepamo o razvitosti sposobnosti na osnovi ocene celotnega psihičnega razvoja, upoštevajoč čustveni in socialni razvoj, pa tudi pogoje, v katerih otrok živi in se izobražuje (26).

Sociološke opredelitve obravnavajo prizadetost oziroma motnje v razvoju v luči prilagajanja posameznika zahtevam družbenega življenja in dela. M.Tort poudarja, da IQ služi tudi za ohranjanje socialne neenakosti. To pri nas gotovo velja za romske otroke in učence drugih narodnosti, ki jih v velikem številu usmerjamo v osnovne šole s prilagojenim programom.

2.6. Multiaksialna klasifikacijska shema

Kot rezultat uvajanja procesne diagnostike se svetovalni centri in klinike prizadevajo, da bi uvedli v Sloveniji multiaksialno klasifikacijsko shemo, katere namen je tudi poenotenje šifriranja razvojnih odklonov in bolezni. Multiaksialna klasifikacija opredeljuje intelektualni nivo takole: ocena intelektualnega nivoja naj bo osnova, na katerikoli dosegljivi informaciji, vključujoč klinične podatke in psihometrične meritve. Nivoji IQ so osnovani na testih s srednjo vrednostjo 100 in standardno deviacijo 15, kot npr. Wechslerjeva skala. Na testu dobljeni nivo naj se ne uporablja togo. Mejne in podpoprečne inteligentnosti več ne klasificira posebej, temveč gre samo za normalno varianto. Tako vključuje: O=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) (27).

Princip multiaksialnega pristopa pa je na šestih oseh:
Prva os: Klinični psihiatrični sindromi
Druga os: Specifični razvojni zaostanki
Tretja os: Intelektualni nivo
Četrta os: Somatska bolezenska stanja
Peta os: Abnormne psihosocialne situacije.

Za to raziskovalno delo je aktualna druga os, torej specifični razvojni zaostanki, kot so specifični zaostanek branja in pisanja, specifični razvojni zaostanek v računanju, motnje aktivnosti in pozornosti, težave selekcije in predelave, šolska učna zmogljivost in druge; in tretja os: Intelektualni nivo in v okviru le-tega normalna varianta, to je normalna inteligentnost. Omejitev problema blage motnje v intelektualnem razvoju torej temelji v multiaksialni klasifikaciji (28).

2.7. Šolska učna zmogljivost

Tradicionalno načelo o funkcioniraju otroka določenega starostnega obdobja, pričakovanja in zahteve, ki mu jih postavljajo odrasli, so značilne za vsako družbo in kulturo. Kažejo se v uveljavljenih vzgojno-izobraževalnih pravilih, ki se tudi v več generacijah le počasi spreminjajo, veliko počasneje kakor se razvijajo druge življenjske okoliščine. Izobraževalna pravila imajo izhodišče v lingvistični paradigmi. Moč znanja jezika odloča o uspešnosti oz. 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, ve-

denjske, delovne, moralne zahteve že najmanjši odstop oklasificirajo, zaznamujejo. Pri šolski učni zmogljivosti gre za povsem določeno učno zmogljivost v okviru šolskega pouka, se pravi na določeni šolsko organizacijski stopnji pri določenem učnem predmetu in pri določeni konkretni učni snovi in seveda v okviru šolskega ocenjevalnega sistema.

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

Učna zmogljivost je splošna človekova zmožnost za povezovanje, predelavo in uporabo izkušenj (Rubinstein, 1971); Vključuje inteligentnost, predhodno učenje in motiviranost (Haseloff, 1971); sposobnosti za obdelavo in predelavo novih informacij (Skowronek); je telesna in duševna sposobnost za učenje (Corell); učna zmogljivost ni statična, z vsako učno storilnostjo se povečuje (Woodrow)" (29).

Nekateri avtorji osvetljujejo še druge aspekte in razčlenjujejo duševno funkcioniranje. Velik problem predstavljajo otroci, kjer psihologi ugotavljajo IQ 70-85, v procesu pouka, ugotavlja A.Čordić (30). Pri teh učencih ugotavljamo na prvem mestu, da izhajajo iz družin, ki niso dovolj adaptirane na življenjske pogoje, v katerih so se znašli, da so to otroci katerih cilji in težnje so povsem izven sociokulturnih obsegov, kot jih ima današnja šola. Velik del teh otrok ne obvlada dovolj jezika šolske sredine. Mnogi izmed njih funkcionirajo na konkretnem nivoju mišljenja in sprejemajo učno snov povsem na konkretni ravni. Težko vzdržijo v koncentriranem delu vso šolsko uro, ne zmorejo slediti predmetnemu pouku na višji stopnji, zlasti matematiki ne (31).

A.Buseman navaja, da je pri manj nadarjenih otrocih značilno prizadeto predmetno dojemanje, imensko jezikovno izražanje in doživljanje razmerja "jaz in ti". A.J.Šimunčič s soavtorji opredeljuje pri učencih z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi učno problematiko in sicer, da gre za učence, ki ne morejo obvladati učno snov s hitrostjo njihovih vrstnikov. Nekatero učno snov pa sploh niso zmožni osvojiti, ker ne zmorejo sinteze bistvenih elementov učnega predmeta. Pomanjkljiva je tudi povezava med učno snovjo in pojavi zunanjega sveta, ki pomeni za druge učence ponavljanje, utrjevanje učne snovi. Njihovo zaznavanje je na stopnji posameznega, ne zaznavajo pa celote, ne ločijo tudi bistvenega od nebi-

stvenega. Pravimo, da je pri teh učencih percepcija bleda, pozornost begajoča, njihova aktivnost manjša.

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

Tudi v socialnem zorenju so specifičnosti. To se zlasti opazi pri igri, kjer se raje igrajo z mlajšimi kot z vrstniki, so sugestibilni, njihova kritičnost do sebe in drugih je manjša. Za te učence sta v šolskem obdobju značilni dve kritični fazi: prva na začetku šolanja in druga ob prehodu na predmetni pouk. Težave, ki nastanejo na začetku šolanja običajno učenec lahko obvladuje, če mu šola in družina daje ustrezno pomoč. Premagovanje težav pri prehodu na predmetno stopnjo pouka pa je mnogo manj učinkovito zaradi slabega obvladanja tehnika branja, slabega razumevanja prebranega, siromašnega verbalnega izražanja, slabega poznavanja jezikovnih pravil, pravil slovnice. Pri matematiki "izginjajo" osnovna znanja (množenje, deljenje, znajdenje v merah, osnovni pojmi geometrije). Pogosto se na ta začarani krog nemoči navezuje motena koncentracija, padec motivacije, čustvena razrvanost, kar zmanjšuje učno angažiranost. Ker ni ponavljanja učne snovi, je tudi pozabljanje že spoznanega vse večje (32).

2.8. Učna motivacija

Motiviranost učenca za učenje je eden najpomembnejših pedagoških, defektoloških in psiholoških problemov. 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 aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete, da bi se dosegli določeni cilji. Gibalne sile, ki te aktivnosti izzivajo, krepijo in usmerjajo k ciljem, imenujemo motive. Motivi za učenje so zelo različni. Pri živalskih organizmih so motivi učenja biološke narave, vendar so nekatere psihološke šole zelo poudarjale pomen bioloških potreb ali nagonov tudi za človekovo motivacijo. Človeški motivi učenja so socialne, ne pa biološke narave. Danes se krepijo kognitivno usmerjeni pogledi na motivacijo (33). Le-ti poudarjajo, da človekovo dejavnost bolj kot nagoni in fiziološki potenciali določajo kognitivni dejavniki, kot so pričakovanja, predvidevanja, zavest ciljev in iskanja poti do njih, presojanje situacije glede na verjetnost uspešnosti, samozaupa-

nje itd. Del človekovega ravnanja pa je tudi rezultat podzavestnih silnic, na katere je opozorila psihoanaliza.

Že Marx je med naše bistvene potrebe štel tiste, ki človeka osvobajajo, ki mu omogočajo uresničitev potencialnih zmožnosti. Kot tako je smatral potrebo po ustvarjanju, po družbenem delu (34).

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

2.8.1. Činitelji učne motivacije

V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobudo za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega in značilnosti učne situacije.

Za učenje je potrebna določena 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 pri 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 aktivni sogovorniki, eksperimentatorji, reševalci problemov. To namreč zahteva od njih miselno aktivnost in angažiranost. Da ne bo pouk in druge šolske dejavnosti monotoni, naj učitelj vnaša vsaj elemente presenečanja, humorja, vedrine, uvaja različne nove učne oblike in sredstva, ter smiselno varira metode. Skrbi naj tudi, da s svojim ravnanjem ne bo izzival prevelike napetosti, ki zlasti kvarno vpliva na plahe otroke.

2.8.2. Kateri činitelji vplivajo na uspešno učenje?

Eden izmed njih je gotovo storilnostna motivacija, ki je razmeroma stalna človekova lastnost, katere osnova se pokaže že v otroštvu med tretjim in osmim letom (35). Zato je pomembno kako v tem obdobju otroka storilnostno usmerja-

mo. Zlasti Valdorfska šola poudarja spodbujanje uspeha in nevtralnost do neuspeha. Poudarja pa tudi nujnost srečanja z umetnostnimi zvrstmi, ki ugodno vplivajo na razvoj desne hemisfere (36). Visoko storilnostno motivacijo imajo tisti, ki težijo za visokimi dosežki v dejavnostih, katerih izvedba se meri in kjer je prisoten tudi element tveganja. Pri otrocih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju storilnostna motivacija je problem. Kajti višja storilnostna motivacija pripomore k višjim učnim dosežkom in ugodno vpliva na razvoj sposobnosti. Vrsta raziskav v svetu potrjuje socialno determiniranost razvoja 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 (37). Pomembno je, katerim faktorjem posameznik pripisuje dosežene uspehe oziroma neuspehe. Lahko jih namreč pripisuje bolj zunanjim faktorjem (sreča, težavnost nalog) ali bolj notranjim (sposobnosti, napor). Nekateri od teh faktorjev so stalnejši, drugi spremenljivejši, raziskuje pa jih teorija atribucije ali pripisovanja (38). Vzorci pripisovanja so pri ljudeh razmeroma stalni. Posamezniki uspeh oziroma neuspeh različno doživljajo. Učitelj bi moral biti pozoren predvsem na učence, ki jih vsak neuspeh močno prizadene in jim dati čim več možnosti, da pogosto doživijo uspeh. Če želimo razvijati učno motivacijo, potem je pomembno tudi, da ne primerjamo vedno le dosežkov v skupini, temveč posameznikove dosežke, saj le tako lahko ugotavljamo njegov napredek. Razen tega naj otroci doživljajo uspeh tudi ob skupnih prizadevanjih.

Zavest o cilju učenja

Osnovna različnost človeka v primerjavi z drugimi živimi bitji je prav kakovost njihove zavesti. Človek ve, kaj se dogaja v njegovi duševnosti, vsebine svoje zavesti se zaveda (39). Človek ve, ali vsaj lahko ve, kaj se dogaja v njem, z njim in okrog njega. Vse to ve celo refleksivno. Človekovi zavesti daje značilno kakovost prav ta refleksivnost - samozavest, ki je subjekt duhovnega dogajanja in istočasno sama sebi objekt. Tako pojmovana človeška zavest se precej prepleta s pojmi, kot so jaz, človekova osebnost, zato jo ti pojmi tudi pojasnjujejo.

Prav tako ne smemo od zavesti odvzeti dogajanj, ki sicer niso zavestna v ožjem pomenu besede, kot so instinktivna dejanja, vsakdanja opravila, ki so naučena do rutine, 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 se odvija takorekoč mimo zavesti, ker je do rutine naučeno, je z ene strani reka ponikalnica, ki pa je nastala iz kapelj zavestnega,

a je poniknila iz pozitivnih funkcionalnih razlogov, da ne obremenjuje zavesti, z druge strani pa je tudi v svojem podzemnem toku vsak čas na ogled zavesti, če ta to hoče in je potrebno; podzavestno dogajanje je tudi podzemni tok pod površino zavesti, toda 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, da bi jih ustrezno uvrstil in uporabil v vsakdanjem življenju, kljub temu pa odločilno vplivajo na zavest in prihajajo vanjo v drugačnih oblikah. Vsekakor pa so gonsko, podzavestno, rutinsko in vse druge oblike nezavednega in manjzavednega dogajanja prepletena z zavestnim. Dobro je, da se učitelj, defektolog in drugi, ki delajo z otroki tega zavedajo, zlasti pri načrtovanju ciljev učenja. Zato je učiteljeva naloga, da skuša čimbolj povečati privlačnost učnih ciljev in pokazati, da so dosegljivi. Cilji so lahko takojšnji, vmesni in oddaljeni. Mlajše učence bolj motivirajo bližnji cilji, zato je treba pot do daljnjih ciljev razdeliti na več sproti dosegljivih etap. Vendar moramo polagoma doseči, da učenec osvoji tudi sistem dolgoročnih ciljev, saj so ti življenjskega pomena.

2.8.3. Nivo aspiracije

To je nivo težnje oziroma tisti nivo, ki ga posameznik želi doseči v določeni dejavnosti. Nivo aspiracije določa, kaj bomo opredelili kot uspeh. Nekomu, ki ima visok nivo aspiracij, lahko neki dosežek, ki za človeka z nizkim nivojem aspiracije predstavlja uspeh, predstavlja neuspeh. Na nivo aspiracije vplivajo prejšnji uspehi oziroma neuspehi v istih ali podobnih dejavnostih; stalne osebnostne značilnosti; vrednote, ki vladajo v določeni skupini. Za učenčevo delo v šoli so pomembne njegove izobrazbene in poklicne aspiracije. Nivo teh aspiracij pa ni odvisen le od sposobnosti in dosedanjih učnih uspehov, temveč tudi od socialno-ekonomskega statusa družine, iz katere izhaja učenec (40). Zlasti otroci iz nižjih družbenih plasti imajo slabše življenjske in kulturne pogoje, zato kažejo pogosto, kljub normalnim intelektualnim sposobnostim, nižje aspiracije in so za nadaljevanje šolanja premalo motivirani.

2.8.4. Radovednost, interes za snov in učenje

Predšolski otrok je zelo radoveden. V šoli bi morali njegovo vedoželnost dalje razvijati in vzbujati še nove interese. Zato je pomembno, da učitelj poda snov kvalitetno in zanimivo, z veseljem, da učenca miselno izziva z raznimi zanimivimi problemi in jih pri pouku aktivira s primernimi zahtevami; individualizira nivo zahtevnosti in vsebino. Spodbujati mora razvoj učenčevih zanimanj, jih nav-

duševati za različne dejavnosti in prisluhniti njihovim že oblikovanim interesom ter ustvarjati možnosti, da jih še poglobijo ob raznih neobveznih in izvenšolskih dejavnostih. Razviti interesi, ki jih zna učitelj izrabiti pri pouku, lahko pripomorejo tudi k zanimanju za učne predmete in kasneje k oblikovanju poklicnih interesov.

2.8.5. Notranja in zunanja motivacija za učenje

V šoli delimo motivacijska sredstva v dve veliki skupini. Ena pospešuje notranjo ali intrinsično, avtonomno, primarno motivacijo, druga predvsem zunanjo ali heteronomno, sekundarno 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 določeno področje zanima in ga želi čim bolje spoznati. Ekstrinsično motivirani 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 potegniti. Tako je sprotna povratna informacija, ki jo dajemo učencem o rezultatih njihove aktivnosti, lahko za nekatere sredstvo zunanje motivacije, če si žele le priznanja, za druge pa sredstvo notranje motivacije, če jo uporabijo za nadaljnje usmerjanje svoje aktivnosti. Motivacijska sredstva, ki se jih učitelj poslužuje, lahko pospešujejo notranjo ali zunanjo motivacijo. Na naših šolah bi bilo potrebno posvetiti pozornost zlasti razvijanju čim višje stopnje notranje motivacije izhajajoč iz otrokove težnje po spoznavanju sveta, samostojnem odkrivanju, ustvarjalnem delovanju. Notranje metode spodbujanja so sestavni del učenja samega, spreminjajo mu hitrost in intenzivnost. Ena od osnovnih nalog vzgoje in izobraževanja je narediti otroka neodvisnega od stalnih spodbud odraslega. Učenec si mora sam usvojiti merila uspešnosti, še pomembneje pa je, da se navaja na čim učinkovitejše metode učenja. Furlan pravi: "Najboljša notranja ali bistvena spodbuda k intenzivnemu učenju je navajanje učencev na to, kako naj se uče. Kadar pridejo tako daleč, da uporabljajo samoprogramiranje - so svoj lastni programator učenja, je šola verjetno dosegla svoj cilj." (41) Motivaciji in zanimanjem pripisujejo nekateri raziskovalci, kot npr. Bloom in Atkinson kar 25-50 % odvisnosti za učni uspeh (42).

Na motivacijo gotovo ne vplivajo ugodno neuspehi, ponižanja, frustracije, neuspeli napori, bojazni, ki pa jih učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju pogosto doživljajo. Tako se tudi včasih srečamo z odklonilnim stališčem do celih področij znanja in do izobraževanja nasploh in ko iščemo korenine odklonilnega stališča ga najdemo pogosto tudi v neugodnih šolskih izkušnjah.

Približno 27 % otrok v slovenski osnovni šoli obiskuje dopolnilni pouk. Osip smo v osnovni šoli skrili, slabo napredovanje otrok (z negativnimi ocenami) je več ali manj prikrito.

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

V vzgoji in izobraževanju je smoter tista naravnanost, ki se pritrdilno obnaša, do določenega družbenega okolja in družbenega sistema. Smotri so usmerjenost k nečemu, so vzgojno-izobraževalni mehanizmi, s pomočjo katerih starejša generacija vzgaja in izobražuje mlade ljudi, seveda povezano z učno, vzgojno snovjo, metodami. Smotri torej niso nič drugega, kot načrtovani pogoji in orodje za dosego tega ali onega cilja družbe.

Težko bi našli koga, ki se ne bi strinjal s trditvijo, da so vzgojno-izobraževalni smotri naše šole, izhajajoči iz družbeno-ekonomskih potreb in razvojnih tendenc, ob upoštevanju pedagoško-psiholoških zakonitosti, posebnosti in potreb učencev na posameznih razvojnih stopnjah in strukture posameznih področij znanj in znanosti, izhodišče in temeljni kamen celotnega učnega dela (43).

Cilj vzgoje kot najbolj splošna postavitev želenega v vzgojnem delovanju je vsestranska razvita osebnost, njena individualnost v smislu otrokovih zmožnosti. Ta pojem vsestransko razvita osebnost je precej problematičen. V.Schmidt pravi, da ga sprejema tudi etatistična pedagogika in izraža v njem tendenco vse čimbolj razviti po predpisanih normah politične, moralne, umske, politehnične, estetske itd. vzgoje, ker pač sodi, da je vsak za vse, kar približuje vzgojni rezultat birokratskemu idealu: čimbolj so vsi razviti, tembolj so si podobni. Individualizacija je tu dopustna kvečjemu kot sredstvo za uspešnejše uresničevanje splošno obveznih lastnosti, ne pa kot rezultat. V nasprotju s tem je dvorazsežno razumevanje pojma vsestranosti, ki nima le površinske dimenzije, temveč tudi globinsko, to se pravi, ne vsakomur vse, pač pa vsakomur glede na razvojne možnosti, za uresničitev tega, kar je v njem (44).

Če pedagoški optimizem v smotrih načrtujemo do absurdnega, kakor da je institucionalna vzgoja vsemogočna, pridemo do naslednjega: "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 ljudostvom in ver 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 zma-

go in v napredek, vztrajnost, odločnost, požrtvovalnost, čut odgovornosti in prikrajšanosti pri borbenem delu za ljudske koristi, pripravljenost sprejeti in vršiti 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." (45) Udejanjanje smotrov bi uspela le, če načrtovani smotri postanejo vrednota tistega, kateremu so bili namenjeni in tistih, ki so bili posredniki med smotri in otroki ter mladino. Etatistična značilnost v predelovanju našega povojnega vzgojno-izobraževalnega smotra, je bila redukcija vrednot, ki so bile med ljudmi še usmerjevalne.

Če hočemo delati, se učiti, ustvarjati in za nekaj izgorevati, moramo vedeti, zakaj je vredno vse to storiti, početi. Vrednota je tisto, kar je nekaj vredno, se pravi kar zasluži, da je kar hočemo, da je predmet človekovega hotenja. Je individualno hotenje. Imeti kaj za vredno, hoteti tisto uresničiti.

Vrednote ljudem niso prirojene, niti niso dane same po sebi, ampak si jih moramo pridobiti, privzgojiti. Vrednote so sicer nekaj trajnega, vendar kljub temu nekaj spremenljivega, spremenljive so tudi oblike in načini vzgoje za vrednote. Izhodišče za vrednote je naše vsakdanje življenje, družbeno okolje, v katerem živimo, razmere, zanimanja in pričakovanja ljudi ... vse kar napolnjuje naš vsakdan in ga postavlja v določen odnos, s katerim se srečujemo na vsakem koraku našega življenja.

Vrednota predpostavlja vrednotenje, predpostavlja človeka, ki nekaj hoče. Tako ima vsaka vrednota (kot tudi smoter) dve plati; objektivno in subjektivno, stvarno in osebno. Objektivno je tisto, kar kdo hoče, subjektivno pa to, zaradi česar kaj hoče in ga ima za vredno svojega hotenja.

Otrok do vrednot družine nima obrambnega mehanizma, zato jih spontano sprejema. Zato je vpliv staršev neizmerno velik. Če starši nimajo nekih trdnih vrednot za svoje življenje, jih tudi otroci nimajo. Popolnoma v drugačnem položaju pa je vzgojno-izobraževalna institucija s svojimi načrtovanimi smotri in vrednotami. Vrednote so stalnica, v smotrih pa je pluralizem, vrednote živimo, smotre načrtujemo. V vrednotah človek ni sredstvo, v smotrih pa je človek sredstvo načrtovanega zavestnega vplivanja. V današnji družbi ni enotnega vzgojnega modela, še manj pa splošno veljavne in sprejete lestvice vrednot. Osebni in širši družbeni odnosi vedno povzročajo dualizem; na eni strani so osebna hotenja, ki

pa niso vedno družbena hotenja ali družbena hotenja niso vedno osebna hotenja.

V temeljni (primarni) skupini (družini) daje odrasel otroku vse kar ima, v njej je otrok duhovno doma, v sekundarni skupini (šola) se otrok uči življenja takšnega kot je (vlada načelo daj-dam) - v borbi za svoj socialni, emocionalni, intelektualni .. (duhovni in materialni) položaj.

Udejanjanje smotrov, ciljev, vrednot za vse otroke, preprečujejo tudi usmeritve kot je enotna osnovna šola, storilnostno naravnana šola, sistem ocenjevanja. Tako je tako poudarjeni smoter "vsestransko razvita osebnost", ki je načrtovan za vse otroke šole, utopija. Onemogoča ga že sama selektivna šola, pa tudi različnost vrednot v temeljni in sekundarni skupini. Vplivi vrednot in smotrov se čutijo predvsem v mladi generaciji, ki ima v vsaki družbi funkcijo nekakšnega seizmografa. Pri mladini se namreč najprej vidijo posledice (dobre ali slabe) družbenih usmeritev.

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

Sestavljalci taksonomije, kot tudi načrtovalci programov, so razdelili smotri na tri skupine: pretežno kognitivno ali spoznavno izobraževalno področje, pretežno psihomotorično in pretežno afektivno (čustveno, motivacijsko) področje. Kljub tem razdelitvam, se srečujemo v šoli s kognitivnimi smotri, predvsem na stopnji znanja, kjer se od učencev zahteva, da določena spoznanja - dejstva podatke, definicije pa tudi kategorije, metode, teorije spominsko usvojijo, 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 je posredovano bodisi v besedni ali v kakšni drugi obliki.

2.10. Pojmovanje enotne osnovne šole

Slovenska osnovna šola se organizacijsko ni spremenila, opravila pa je globok vrez med zunanjo in notranjo diferenciacijo v osnovni šoli. Ko je po drugi svetovni vojni prišlo do ekstenzivnega razvoja šolstva in organizacija za usposabljanje (posebne šole), smo dobili dva paralelna sistema vzgoje in izobraževanja, ki so ju ločeno obravnavali zakoni in posebni predpisi ter pravilniki. V okvirih paralelnega sistema sta obstajali dve organizacijski obliki pouka; velika skupina (razred) s svojimi didaktičnimi možnostmi in mala skupina s poudarkom na individualni

obravnavi otroka. V sedemdesetih letih smo sicer imeli vizijo, ki jo je A.Podjavoršek podal na zveznem posvetovanju v Opatiji (46), kako bo Slovenska osnovna šola organizirala pomoč učencem (uveljavila bo načelo individualizacije; grupirala učence, ki v določenih učnih predmetih teže obvladuje snov, v manjše skupine; primerno dozirala učno gradivo, izhajajoč iz sposobnosti učencev; v ta namen izdelala individualne programe; organizirala dopolnilni pouk. Od tega nismo realizirali na sistemski ravni ničesar, niti nismo dosegli celovite osmišljenosti o različnosti in drugačnosti otrok, ostala in zaživela so le posamezna prizadevanja učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, defektologov, svetovalnih centrov, ambulant in drugih. Vsaka šola po svoje rešuje te probleme. Sanacija, prešolanje, korekcija in terapija izven rednega šolskega sistema (ambulante, svetovalni centri) pa predstavljajo delno rešitev teh problemov.

Deklarirali smo napredno in humano misel iz načel integracije in individualizacije, a ob tem ohranili organizacijsko didaktične oblike šole in s tem pristali v protislovju.

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

V vsaki družbeni skupnosti izstopa težnja po "standardnosti" z bolj ali manj nizko toleranco za izjemnost in drugačnost, za idealom človeka, ki naj se čim prej vkalupi v model "standardne" večine. To je še posebno izrazito v družbi s storilnostno orientacijo in s tekmovalno miselnostjo javnega mnenja. Šola kot institucija je močno podrejena temu.

Razredno urni sistem, odmerjen in strogo oblikovan učni program, frontalna oblika dela, ne dajo možnosti vsem učencem za doseganje učnovzgojnih smotrov šole.

Enotnost osemletne osnovne šole je bila uvedena ob reformi osnovnega šolstva, 1959.leta M.Dekleva (47) navaja bistvene zahteve enotne šole in med njimi poudarja, da mora pouk omogočiti vsakemu učencu, da se po zaključku osnovne

šole lahko neovirano odloča za nadaljnje šolanje. D.Humek določneje precizira, da gre za šolo z enakim osnovnim predmetnikom in programom za vse učence. Naša koncepcija enotne osnovne šole ne izključuje potrebe in možnosti individualnega obravnavanja posameznega učenca. Organizacijska diferenciacija oziroma selekcioniranje učencev pride v poštev samo za učence, ki so retardirani.

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 program za vse učence", še danes nima potrditve. Dva učna programa za vso osnovnošolsko populacijo (program za redno osnovno šolo, prilagojen program za lažje duševno prizadete otroke) s strogo 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 enakosti priložnosti se je uveljavila zahteva, enakost rezultata.

Tako je šola bistveno prispevala k širjenju "šolskih bolezni" in s tem začela oskrbovati zdravnike z vselej novimi količinami primerov. V sedemdesetih in zlasti v osemdesetih letih postane to najbolj priljubljena strategija, s katero naravnim odstopanjem pritaknemo patološko razsežnost. Ne priznavamo različnosti (niti v otroku, niti v programu), priznavamo pa drugačnost, ki jo obravnavamo s kliničnim pristopom.

Mnogo več učencev, kot je danes v prilagojenih programih osnovne šole, je obravnavanih v zdravstvenih ambulantah in svetovalnih centrih, zaradi učnega neuspeha in spremljajočih psihosocialnih motnjah. Zdravniki, psihologi, pedagogi, defektologi, učitelji se ukvarjajo z individualno diagnozo in terapijo, vendar vzroki ostajajo in so sistemske narave. Selektiven namesto diferenciran sistem osnovne šole (v relaciji izkoriščanja človekovih potencialov) povzroča, da pojavi, ki sodijo v območje nravnosti (zaradi neustreznih zahtev do posameznika) postanejo "klinični primeri".

2.10.1. Storilnostna naravnanost šole

Tudi osnovna šola se ni izognila nekritičnemu prenašanju vrednot in principov industrijske proizvodnje; statistična tehnokratska miselnost, za katero je značilna stroga racionalnost, disciplina, jasna hierarhija in hladni brezosebni odnosi med ljudmi.

Nemški sociologi, ki so se tudi soočali z močno storilnostno orientacijo osnovne šole, v tej zvezi ugotavljajo, da se poraja v ljudeh občutek diktature učiteljev oziroma šolskih inštitucij v družbi, ta pojav sprošča v ljudeh agresivnost do šol in vsega pedagoškega področja. Milica Bergant, v prispevku, Kam vodi storilnostno usmerjena osnovna šola (48) 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 to znanje lahko koristno uporabilo. Tako inteznivno znanje pa otroku kmalu izpuhti iz glave. S tako storilnostnim pristopom se v ozadje potisnejo najpomembnejše naloge učnega procesa, to je intenzivno in skrbno razvijanje intelektualnih sposobnosti in spodbujanje ustvarjalnosti, kar pa zahteva dosti bolj ustvarjalne in zahtevne pedagoške postopke učitelja.

Šolsko delo obvladuje strogo načrtovana in do podrobnosti predpisana organizacija, na katero učenci, pa tudi njihovi starši in drugi, nimajo skoraj nobenega vpliva. Na tako storilnostno naravnanost pa ne vpliva le učitelj, temveč mnogo bolj načrtovalci in nadzorovalci učnih programov, pa tudi doktrina didaktike posameznih osnovnošolskih predmetov. Prenatrpani programi, ki niso usklajeni z otrokovo duševno zmogljivostjo, rušijo tudi tisto pedagoško in psihološko znanje učiteljev, ki so ga pridobili v času svojega strokovnega šolanja, saj ga učitelj ob tako zasnovanih učnih programih ne more uresničiti.

Pobudniki sprememb v programih so nova znanstvena spoznanja. Priča smo nenavadnemu paradoksu, ki 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 iste kot so bile pred petdesetimi ali sto leti. Žal je pri tem metoda učenja in miselnega dela prepuščena zgolj učencu, saj o tem v šoli bolj malo izve, kar je tudi razumljivo, saj se učitelji sami niso učili po nič boljših metodah, v učnih programih za učenca pa tudi niso zajeta (49).

Vsak "normalno" psihično razvit učenec bi potencialno moral biti uspešen v osnovni šoli, vendar na različnih programskih ravneh, večina na temeljni učnoprogramski ravni, manjšina na učnozahtevnostno vedno bolj stopnjevanih programih. Če pa načrtujemo le en program na stopnji osnovne šole, povzročimo "bipolarno" 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 (50). Teh problemov so se morda najbolj zavedli v zdravstvu, zato se v zdravstvenih ambulantah, svetovalnih

centrih razvijajo kompenzacijske in korektivne dejavnosti, kot tudi različne terapevtske oblike dela (npr. logopedski tretman, korektivna gimnastika, intenzifikacija učenja s posebnimi metodami, različno usmerjene vaje in dejavnosti, svetovalno delo in drugo), ki vsaj delno skušajo blažiti nastalo šolsko problematiko.

2.11. Posebni in redni sistem vzgoje in izobraževanja

Ko je po drugi svetovni vojni prišlo do ekstenzivnega razvoja šolstva in organizacij za usposabljanje prizadetih otrok in mladostnikov (posebne šole), smo dobili dva paralelna sistema vzgoje in izobraževanja, ki so ju ločeno obravnavali zakoni in posebni predpisi ter pravilniki. Paralelni razvoj pa je potekal tudi na teoretičnem področju, tako se je dokaj izolirano razvijala teorija vzgoje in izobraževanja prizadetih - specialna pedagogika, defektologija - v odnosu do ostalega vzgojeslovja. Zaradi nepovezanosti med dvema sistemoma in njima pripadajočih teorij se je dualizem med rednim in posebnim šolstvom poglabljal. Nekako med obema sistemoma pa so se in se še nahajajo učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, ki niso dovolj prizadeti, da bi imeli pravico do prilagojene obravnave, a premalo normalni, da bi zmogli kar se od njih zahteva (po podatkih Zavoda za šolstvo SR Slovenije za 27 % učencev izvajajo dopolnilni pouk osnovne šole). 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, s tem letom pa naj bi prevzele skrb za mejno populacijo, za otroke z blagimi motnjami v razvoju, osnovne šole. Vendar slovenski pravilnik o razvrščanju (edini v Jugoslaviji) še vedno dopušča izjemo, da se ti otroci razvrstijo in prešolajo v osnovno šolo s prilagojenim programom (51).

Po empiričnih podatkih osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom najdemo učence s podpoprečnimi in mejnimi intelektualnimi sposobnostmi bodisi v osnovni šoli, bodisi v posebni šoli (OŠPP). Iz gradiva Komisije za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje lahko povzamemo naslednji primer:

Preglednica: Populacija učencev v vzorcu 10 osnovnih šol s prilagojenim programom v letu 1985/86

Osnovna šola	Skupno št.uč.	SDP	LDP	Mejni	Podpo-prečni	Z več motnjami
1. OŠPP Pomurje	413	15	308	36	-	54
2. OŠPP Celje	304	16	59	52	36	141
3. OŠPP Domžale	128	25	53	41	-	9
4. OŠPP Ravne	181	3	60	96	-	22
5. OŠPP Strunjan	104	10	59	10	-	25
6. J.Levec, Ljubljana	481	26	191	137	-	27
7. Kozara, Nova Gorica	86	8	44	22	-	12
8. G.Šilih, Maribor	461	18	265	115	-	63
9. OŠPP Kamna Gorica	218	27	67	35	-	89
10. OŠPP Slovenska Bistrica	120	22	85	-	-	13

SDP pomeni srednje duševno prizadeti

LDP pomeni lažje duševno prizadeti

Kot kaže preglednica je heterogenost sposobnostnih kategorij v OŠPP zelo velika, brez zakonitosti v porazdeljenosti.

Vzemimo za primer še prikaz pogostosti obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju na komisijah za razvrščanje po občinah stalnega bivališča v letih 1972 in letu 1980. Število razvrščanj v Sloveniji je med primerjanima letoma upadlo od 8,0 % na 4,9 %. Med številom razvrščanj po posameznih občinah so zelo velike razlike (od 0 % do 8,9 % v letu 1972 in od 0 % do 11 % v letu 1980). Pri teh podatkih pa moramo upoštevati tudi število prebivalcev posameznih občin. Tudi tu so bile ugotovljene velike razlike od 0% do 18,4 % v letu 1972 in od 0 % do 11,4 % v letu 1980 (52). Tudi ta primer nam kaže, da pri teh številih ne gre za zakonitosti pojavljanja prizadete populacije, temveč še za druge probleme iz sposobnostnih, socio-kulturnih in tudi sistemskih dimenzij. Seveda pa ne obstajajo nobeni podatki o teh učencih v osnovni šoli. Nobenega sistematičnega testiranja ni, test za šolske novince pa je presejalni test za izločitev evidentnih motenj v intelektualnem oziroma duševnem razvoju. Vsi drugi otroci so "normalna" osnovnošolska populacija, ki "zmore" osvojiti program osnovne šole.

Poudariti je treba, da ob spremembi zakona (1976) niso bili pripravljeni dodat-

ni strokovni instrumenti, merila, kriteriji in drugo, kar bi diagnostično usmerjevalno vlogo komisij za razvrščanje spremenilo ali vsaj izpopolnilo. Zato se ne čudimo zgoraj navedenima primeroma in temu, da npr. občina, ki ni imela posebne šole tudi ni imela v celem letu nobene prijave otrok za razvrščanje. Na drugi strani pa zasledimo osnovne šole, ki so v svoji netolerantnosti pretiravale s število prijavljenih otrok za razvrščanje.

Tudi osnovne šole niso dobile ustrezne pomoči, zato je razumljiva tendenca učiteljev, da učno neuspešnega oz. slabše uspešnega učenca želijo prešolati v OŠPP. Tako je še vedno ostal kot odločilni kriterij za razvrščanje in prešolanje v OŠPP učni neuspeh in inteligenčni kvocient.

To je tudi razumljivo, saj osnovna šola ni pridobila v tem času skoraj nobenih možnosti za strokovno temeljitejše delo s temi otroki. Še vedno je razred (s 30 in več učenci) in učni načrt usmerjevalec učiteljevega dela. Zato prihajajo pobude za prešolanje otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju iz osnovnih šol, ker ti učenci v učnovzgojnem procesu niso dovolj uspešni. Gotovo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelje osnovne šole najlažjo obliko reševanja problematike učno neuspešnih in manj uspešnih otrok. Učitelj izhaja namreč s stališča nemotenega in čimbolj uspešnega pouka za 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 močno poslužujejo, saj osnovne šole nimajo dovolj defektološkega kadra v mreži šolskih svetovalnih delavcev, ki bi pomagali reševati probleme neuspešnih in manj uspešnih učencev, ki jih pač potem osnovne šole usmerijo v OŠPP. Zakon o osnovni šoli teh problemov ne rešuje, saj ne obravnava različnih, drugačnih, manj zmožnih, otrok z blagimi motnjami v razvoju, ali kakorkoli bi še imenovali otroke s posebnimi potrebami, ki pa so v osnovni šoli.

Kategorizacija

Če pogledamo zgodovinski razvoj kategorizacije oz. razvrščanja v Sloveniji, lahko ugotovimo, da razvrščanje oz. kategorizacijo in evidenco otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju določa pravilnik iz leta 1960 (53). Spremembe in dopolnitve so bile opravljene vletu 1974 (54) in v letu 1977 ter smernice v letu 1980.

Pravilnik določa kriterije in postopek za razvrstitev otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, postopek za napotitev otroka v organizacijo za usposabljanje in za odpust iz teh organizacij, določa sestavo strokovnih komisij in način vodenja razvida otrok.

Po določilih tega pravilnika se kategorizirajo 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.

Kategorizacija se izvaja na ravni republike in občine. V Sloveniji je za to odgovoren Republiški komite za zdravstvo in socialno varstvo v sodelovanju z Republiškim komitejem za vzgojo in izobraževanje. V občini je za izvedbo kategorizacije odgovoren oddelek za socialno varstvo. Kljub temu, da so bile v zadnjih letih močne strokovne tendence, da bi kategorizacije izvajale inštitucije, kjer je možno hospitalno opazovanje oz. dalj časa trajajoče ambulantno vodenje primera, v Sloveniji še vedno prevladujejo občinske komisije za kategorizacijo oz. razvrščanje.

Diagnostična spoznanja naj bi se v komisiji usmerjala v spoznanja stopnje in ravni splošne duševne zrelosti, stopnje in ravni umskih sposobnosti, stopnje umske zmogljivosti, kvalitete in učinkovitosti pozornosti ter miselne koncentracije, ravni psihomotoričnih sposobnosti in veščin, pojmovni in besedni zaklad, splošna poučenost in praktično znanje, šolske ocene in splošno napredovanje oziroma šolska raven, šolska zrelost, karakterna oziroma moralna zrelost, delovne navade, igralne navade, higienske navade, dominantne temperamentne poteze, kvalitete centralnega razpoloženja, tip emocionalne strukture, tip sugestibilnosti, profil interesne usmerjenosti, raven aspiracij, frustracijska toleranca, stil obrambnega vedenja, dominantni obrambni mehanizmi, nevrotske poteze, motnje vedenja in druge oblike psihične izjemnosti, značilnosti osebnega razvoja, kulturne, socialne in materialne razmere doma.

Šele ob upoštevanju vseh naštetih dejavnikov naj bi se v komisijah za razvrščanje odločali, ali spada otrok v redno osnovno šolo ali v OŠPP. Tako usmerjeno spoznavanje otroka (primera) pa naj bi se nadaljevalo tudi v osnovni in posebni šoli (OŠPP).

2.12. Oblike organizirane učne pomoči

Dokaj uveljavljene oblike učne pomoči, ki pa so namenjene vsem manj uspešnim učencem v Sloveniji so naslednje:

- dopolnilni pouk,
- korektivne dejavnosti,

- kompenzacijske dejavnosti,
- razvojni ali paralelni mali oddelki,
- podaljašno bivanje,
- individualizacija pouka,
- ter usmerjanje otrok v specializirane ustanove (svetovalni centri, zdravstvene ambulante) in povezano z njihovimi nasveti, delo na šoli.

Dopolnilni pouk

Po zakonu o osnovni šoli (53) je dopolnilni pouk obvezen za vse učence, ki pouku ne morejo slediti. Njegov cilj je nuditi učencem dopolnilno pomoč pri usvajanju tistih smotrov, 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 se pogosteje uvaja še podaljšano bivanje. Bolj učinkovit je lahko dopolnilni pouk za učence, ki rednemu pouku ne morejo slediti zaradi težjega dojemanja, motenj koncentracije, zaznavanja in opazovanja, zaradi nižje stopnje mišljenja, prepočasnega učnega tempa ipd.

Dopolnilni pouk je organiziran eno do dve uri tedensko, pri tistih predmetih, pri katerih je največ učnih težav. Poteka izven rednega pouka, pred ali po njem, pri podaljšanem bivanju, v urah samostojnega učenja v celodnevnih šolah in tudi med počitnicami.

Eden bistvenih problemov je množičnost dopolnilnega pouka. Vanj so namreč vključeni tudi učenci, ki jim dopolnilni pouk ne more dosti pomagati, s svojo prisotnostjo pa zmanjšujejo možnosti učinkovitega individualiziranega in diferenciranega dela. Da bi se temu izognili, bi bilo treba več pozornosti posvečati diferencialni diagnostiki in glede na ta spoznanja oblikovati skupine za dopolnilni pouk.

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

Korektivno in kompenzacijsko delo

Korektivno in kompenzacijsko delo poteka običajno skupaj, za učence, ki jih pri šolskem delu ovirajo kakršnekoli blage motnje ali okvare (težje motnje obravnavajo specializirane institucije), zaradi katerih so otroci učno neuspešni oziroma

manj uspešni. Vodijo ga specialni pedagogi in 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 in individualiziranih programih, ki so jih pripravljali znani strokovnjaki (Čordić, Bojanin, Stošljevič, Kremžar, Štukelj, Šali, Žerovnik) in tudi zgledi iz drugih dežel (Cruickshank, Frostig, Van Witse, Montesori ...).

Razvojni ali paralelni mali oddelki

Podobno kot korektivno in kompenzacijsko delo združujejo tudi razvojni oddelki oziroma paralelni mali oddelki manjše število učencev, največkrat skupine z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju. Učenci vključeni v tak oddelek, obiskujejo svoj matični razred le pri nekaterih predmetih, predvsem kulturno-umetniških in telesno-kulturnih, dočim intelektualne predmete (matematika, materin jezik in drugo) obiskujejo v razvojnem ali paralelnem oddelku. Predmete z višjo zahtevnostno stopnjo, ti učenci težje obvladujejo, zato jim v veliki skupini (razred s 30 in več učenci) ne morejo slediti. Za te predmete se izdela posebni učni načrt, ki upošteva značilnosti teh otrok. Ta organizacijska oblika v Sloveniji traja že več kot 10 let, s tem da se organizira v raznih predelih, pa se zaradi ekonomskih razlogov v šolstvu ukinejo, pa zopet pojavijo na drugem koncu, glede na ekonomske možnosti in zavzetost šol. Pri teh iniciativah so v glavnem udeleženi defektologi, ki osnovni šoli na različne načine pomagajo (raziskovalni nivo, strokovno neposredno delo, konzulentstvo in svetovanje).

Podaljšano bivanje

V Sloveniji se na osnovnih šolah pojavljajo tri organizacijske oblike podaljšanega bivanja. Varstvo vozačev, je namenjeno tistim učencem, ki se vozijo v šolo iz oddaljenih krajev in morajo zaradi slabših prometnih zvez čakati na prevozna sredstva. Funkcija te oblike je pretežno varstvena, na številnih šolah pa izrabijo ta čas za učno pomoč slabšim otrokom in tudi za korektivne in kompenzacijske dejavnosti.

Podaljšano bivanje učencev v šoli, ki ga opredeljuje Oberlintner (54) kot razširjeno vzgojno-izobraževalno dejavnost šole, ki zajema nekatere učence določen čas zunaj pouka, kjer se pod vodstvom učitelja pripravljajo na pouk in organizirano preživljajo del svojega prostega časa.

Celodnevno bivanje učencev je organizacijsko najbolj razvita oblika. 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, v vmesnem času pa preživijo prosti čas pod vodstvom učitelja. V šoli je organizirana tudi ustrezna prehrana.

Ker naj bi bili oddelki podaljšanega bivanja organizirani tako, da je v njih razmeroma malo učencev, naj bi nudilo veliko možnosti za individualizirano delo z učenci in nudenje učne pomoči. Le-to pa preprečuje pogosta organizacijska oblika - kombinirani oddelki, ki so sestavljeni z učenci iz dveh ali več razredov, iste ali celo različne starosti. Organizirani pa so lahko tudi homogeni oddelki, ki so sestavljeni iz dela ali celega razreda, ene starostne skupine.

Individualizacija pouka

Kljub temu, da je učence z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju težko usmerjati k samostojnemu delu, je tudi zanje takšen pouk potreben, če hočemo doseči maksimalen razvoj sposobnosti teh učencev. Znotraj matičnega razreda so se razvile predvsem naslednje oblike:

- menjava frontalnega in individualnega dela,
- individualno učenje, tako da učenci ostanejo na svojih prostorih, učitelj pa pomaga tistim, ki pomoč potrebujejo,
- pri skupinskem delu z delitvijo nalog glede na znanje učencev, glede na njihove sposobnosti in izobraževalne potrebe,
- z začasno razvrstitvijo v skupine glede na rezultate dela.

Oblike učne pomoči, ki pri nas še niso uveljavljene

V zadnjem času si napredne družbene sile vse bolj prizadevajo za večjo socialno integracijo, ki jo je mogoče doseči s fleksibilnejšimi modeli diferenciacije. Bistvo fleksibilne diferenciacije je v prizadevanju, da bi s primernejšo izbiro in porazdelitvijo učne vsebine, z ustreznejšimi učnimi postopki in z oblikami ter z intenzivnejšo in bolj individualizirano učno pomočjo, kar najbolj motivirali in aktivirali vsakega učenca ter mu omogočili optimalni vzgojno-izobraževalni razvoj. 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. Temeljni pouk traja od dveh tednov, do dveh mesecev. Učenci se pri svojem delu občasno združujejo v skupine ali pa delajo individualno.

Po določenem obdobju se na podlagi testnih rezultatov in želja učenci razvrščajo v dve ali več nivojskih (tečajnih) skupin, kjer eni učenci utrjujejo temeljno snov, drugi pa jo obravnavajo bolj podrobno in poglobljeno. Po določenem času se učenci znova združijo v heterogeno skupino, kjer skupaj prisostvujejo temeljnemu pouku.

2. Kombinacija velikih, srednjih in malih grup ter parnega in individualnega dela

Dva ali trije oddelki nekega razreda so vključeni v veliko skupino, kjer pridobivajo temeljna spoznanja nekega področja, navadno s pomočjo medijskih demonstracij - filmskih oz. televizijskih posnetkov. Skupnemu uvodu sledi predelava učne vsebine po oddelkih (srednje skupine). Po uvodnem delu, ki poteka frontalno, se učenci razdelijo v manjše skupine (5 do 7). Po skupinskem delu se znanje učencev preizkuša s testi. Na podlagi testnih rezultatov se učenci pregrupirajo v homogenejše skupine. V prvi so učenci, ki niso dosegli niti temeljnih učnih ciljev in potrebujejo učno pomoč. Učenci druge skupine so temeljne cilje pomanjkljivo dosegli, tretja skupina je najboljša in dobi dodatne naloge. Ker te skupine niso številčno enake, je v večjih skupinah možna še nadaljnja delitev in delo v parih ali individualno. Skupine slabih učencev so običajno manjše. Delajo s prilagojenim didaktičnim materialom in so deležni stalne pomoči učitelja ter po potrebi drugih strokovnjakov. Delo učencev v malih skupinah traja eno do dve uri, potem pa se učenci znova združijo v prvotne heterogene skupine (55).

Opisana modela sta doživela pri nas le raziskovalno aplikacijo, saj za uspešno izvajanje takšnih oblik učne pomoči morajo biti izpolnjeni pogoji kot so: dobro vpeljana šolska svetovalna služba, teamsko delo različnih strokovnjakov, dobra usposobljenost učiteljev, dobra načrtovana organizacija pouka in podobno; le-tega pa v naših osnovnih šolah še manjka.

2.13. Osnovno izobraževanje otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju v nekaterih drugih deželah

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

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

Prizadeti otroci in otroci z nižjimi sposobnostmi so na Švedskem deležni posebne skrbi. Vsi rizični otroci so pregledani s strani otroškega zdravnika, psihiatra, testirani s testi šolske zrelosti in testi inteligentnosti. Otroci z IQ 70-85 so usmerjeni v redne oddelke osnovne šole, kjer se jim nudi pomoč po posebnem programu v obliki individualnega dela, ki ga vodi odgovarjajoči strokovnjak.

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

ne sredine, torej osnovnošolske razrede, pa tudi za tiste, ki rabijo več spodbud glede na izjemne sposobnosti. Tudi individualizaciji pouka in učenja pripisujejo velik pomen, vendar ugotavljajo, da je potem delo učitelja mnogo težje, individualizacija zahteva boljše priprave, več znanja, večji napor in je zato o individualizaciji več napisanega kot je možno stvarno realizirati. Stvarna pomoč diferenciaciji je zgodnja profesionalna orientacija, ki izhaja iz izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti.

Največji poudarek v zadnjih letih pa dajejo različnim oblikam učenja in številnim alternativnim metodam pri pouku, le te stalno eksperimentalno uvajajo in preverjajo (57).

Za pomoč učencem, ki odstopajo v razvoju, ki imajo blage motnje v razvoju, se učitelji usposabljajo na specialnih kurzih (20 tedenski) razvojne in socialne psihologije, psihoterapije, korekcije govornih motenj, metodike dela s prizadetimi in slično. Ti kurzi vključujejo tudi vsebine iz raznih praktičnih področij in veščin. V te kurze se vključujejo (prostovoljno po interesu) osnovnošolski učitelji. Omeniti moramo tudi oblike kot je igroteka in "lekoteka" (lekoteket). To je šola in izposojevalnica za otroke s težavami, motnjami v telesnem in duševnem razvoju in njihove starše. V teh šolah staršem dajejo navodila o tem, kako otroku razvijati telesne in duševne sposobnosti, z otroki pa delajo strokovnjaki. V teh šolah si lahko starši izposojajo posebne pripomočke, didaktična gradiva in igrače. V teoretičnem pogledu temelji delo teh šol na idejah Fröbela in Marije Montesori.

Tudi sistem ocenjevanja omogoča upoštevanje individualnih razlik in zmožnosti. Do 6.razreda osnovne šole ni selektivnega ocenjevanja, ki bi onemogočalo prehod iz razreda v razred. Šest let šolanja se zaključi z izpitom, ki je vstopna možnost za 7.leto šolanja. Učitelj spremlja tudi splošni razvoj vsakega učenca (pedagoški študij otroka) (58).

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

V osnovnošolskem obdobju in pred všolanjem se uvaja vse več kompenzacijskih programov. V nekaterih predelih dežele so začeli uvajati (Hessen že 1968.leta) predrazrede (die Vorklasse). Otroci, ki niso dovolj zreli za vstop v šolo lahko 2 leti obiskujejo predrazrede. W.Bachmann (59) poroča o raziskovanju pospeševal-

nih tečajev. Od leta 1971 so bile v skupne šole (Gesamtschule) zajete skupine takoimenovanih mejnih primerov, ki so jih raziskovalno spremljali. Cilj teh skupin je bil, da bi se izven pouka v posebnih pospeševalnih grupah tem učencem omogočil učni napredek in s tem vključitev v delo razreda skupne šole. Tako so bili organizirani pospeševalni tečaji pri nemščini in matematiki v 2., 3., 4.razredu. Tečajne skupine so bile majhne, sestavljene iz 4 do 5 učencev, kar je zagotavljalo diferenciacijo in individualizacijo. Spremljali so socializacijske možnosti in storilnostne uspehe. V širše zasnovani in diferencirani analizi sta avtorja Hegelgans in Selbmann podala raziskovalne rezultate, ki obravnavajo socializacijo in socialno integracijo v skupni šoli. Udeleženci pospeševalnih tečajev nagibajo k socialni obrobnosti in so redko zaželjeni kot prijatelji. Rezultati nadalje kažejo, da pri sedanji strukturi učencev skupne šole, ti učenci zelo težko pridejo do uspehov in veljave. Posredovane vrednosti uspeha kažejo, da pospeševalni tečaji omogočajo boljšo učno uspešnost, vendar ne dosegajo storilnosti skupne šole.

Na nekaterih nemških skupnih šolah je precej razširjen "FENI" model, ko se po dveh mesecih skupnega pouka razdelijo učenci v štiri nivojske skupine. Sličen je tudi "FEGA" model. Omeniti pa moramo tudi "ANKER" diferenciacijo (60).

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

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

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

nilni pouk, ki ga vodijo izkušeni učitelji. Za te učence iščejo tudi ugodne socialne in učne pogoje kot je podaljšano bivanje v šoli, internati. Skrbno iskanje bioloških, socialnih in drugih vzrokov neuspeha, pomeni prav tako pomoč (odpravljanje vzrokov). Diferenciacija v splošno izobraževalni šoli pa pomeni tudi izbirnost predmetov. Fakultativni pouk in fakultativni kurzi pa so predvsem namenjeni bolj sposobnim učencem. V Sovjetskih šolskih reformnih gibanjih pa je treba omeniti tudi projektno učno delo (Kilpatrick), ki je modificirana oziroma vključena v teorijo delovne šole in proizvodne vzgoje (61).

Poljski otroci in mladina motena v psihofizičnem razvoju in učenci, ki ne morejo uspešno izdelati razreda se izobražujejo v specialnih šolah (skoly specialne), ali specialnih razredih osnovnih šol (skola podstawowa). Specialne šole imajo svoje nadaljevanje v specialnih strokovnih šolah (2-3 leta). Učenci iz specialnih osnovnih šol pa obiskujejo tudi tehnične šole in celo gimnazije. To kaže, da so diagnostični kriteriji za razvrstitev v specialne šole zelo ohlapni. Diferenciacija v osnovni šoli se predvsem razvija v smeri fakultativnega pouka, ki pa je organiziran predvsem za sposobnejše učence. Najbolj razvite pa so takoimenovane dislektične (dyslektycznych) skupine, kamor vključujejo tudi skupine oziroma učence z manjšimi sposobnostmi (62).

Na Poljskem so prizadevanja, da bi šli manj prizadeti in blago moteni učenci v splošne osnovne šole, ker tam bolj uspevajo (Bagaj Andrzej, 1984), vendar se ta ideja počasi uresničuje. Pred začetkom osnovnega šolanja je takoimenovana ničelna enotna priprava otrok na šolo. Namen te ničelne šole je, čim bolj izenačiti štartno osnovo za prvi razred. Učitelji, ki poučujejo v specialnih šolah in dislektičnih skupinah se po pedagoškem liceju izobražujejo še dve leti iz specialne pedagogike.

Na Madžarskem je poleg zelo razširjene inštitucionalne predšolske vzgoje obvezna enoletna priprava na šolo za vse otroke, kar naj bi prispevalo k izenačevanju pogojev za vključitev v šolo. Velika so prizadevanja za organiziranje občih pedagoških aktivnosti, kot naprimer demokratizacija šolskega življenja, odpiranje šole, organiziranje raznovrstnih učnih aktivnosti, organiziranje samostojnega učenja, motiviranje vsakega učenca v smislu sistematične borbe proti osipu in drugo.

Tudi programi so oblikovani tako, da je podana temeljna učna snov in širša učna vsebina. Minimalne učne zahteve so opredeljene že z tiskom. Za napredovanje je potrebno obvladati obvezni minimum. Uvajajo se tudi "korekcijski

razredi s ciljem kompenzacije in usmerjanja na odgovarjajočo stopnjo razvoja. Tu gre predvsem za učence, ki zaradi neugodnih socialnih in socio-kulturnih vplivov življenja zaostajajo za drugimi.

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

Leta 1972 je bil ustanovljen inštitut za specialno pedagogiko z namenom dograjevanja diagnostike, razvijanje novih metod vzgajanja in izobraževanja, pa tudi za izpopolnjevanje specialnih pedagogov. Le-ti se izobražujejo na visoki šoli za specialno pedagogiko (63).

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

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

Pri osnovnem izobraževanju za učence, ki zaostajajo v razvoju, organizirajo posebne oddelke (classes de recuperation), v katerih je le po 12 učencev, s katerimi dela specializiran učitelj. V praksi starši težko sprejemajo dejstvo, da bi bil njihov otrok v takšnem oddelku. Zato nekateri obtožujejo šolo, da zaradi pretirane storilnosti in strogosti proizvajajo "zaostale učence". Iz tega je izražena težnja, da je potrebno ustvariti pogoje za individualno delo, za socialno in emocionalno

podrško vsakemu otroku, za čim širše sodelovanje strokovnjakov iz psiholoških, medicinskih, socialnih centrov. Že leta 1972 so v reformnih dokumentih med drugimi osvojene tudi naslednje ideje:

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

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

Demokratizacija šole je ena od najpomembnejših inovacij v italijanski šoli, zato so tudi svetovno gibanje za integracijo in normalizacijo otrok z motnjami v razvoju v normalne sredine, izzvala največ pristašev in povzročila ukinjanje specialnih šol. Manj sposobni in tudi prizadeti otroci se vključujejo v redne osnovne šole (scuola elementare) obstajajo pa diferencirani razredi namenjeni izraziteje prizadeti populaciji. Znotraj osnovne šole pa se razvijajo pestre metodične in didaktične oblike, ki pomenijo pomoč posamezniku. Tudi ocenjevalni sistem na nižji stopnji osnovne šole omogoča realizacijo idej o integraciji (64).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

otrok, otrok črncev. Enake izobraževalne možnosti vsem je naslednja usmeritev in v okviru te usmeritve je vse več pozornosti posvečene siromašnim slojem. V zadnjih letih je tudi vse več pozornosti usmerjene v takoimenovane kompenzacijske programe, zlasti na predšolski stopnji in v prvih letih šolanja (65).

V osnovnih in srednjih šolah se uvaja vedno več timskega načina pouka, nadalje napredovanje v izobraževanju ne vezano na razred (šole brez razredov). Osvajanje programov s postopnimi koraki s fleksibilno razporeditvijo časa, je privedlo do tega, da lahko učenec zaključi osnovno šolo prej ali kasneje (lahko dve ali več let razlike). Tudi samostojno učenje predstavlja posebno obliko individualizacije, ki je močno prisotna v ameriškem šolstvu (66).

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

Leto pred vstopom v osnovno šolo obiskujejo otroci vrtec, predvsem zaradi emocionalne in socialne priprave na šolo. Vrtec mora organizirati vsak kanton, otroci pa ga obiskujejo prostovoljno. Vzporedni obliki "običajnega" vrtca sta še logopedski otroški vrtec in otroški vrtec za duševno prizadete otroke. Za otroke s tujim materinim jezikom so v predšolski dobi (v petem letu) organizirane posebne skupine, v njih se otroci uče nemščino oziroma jezik kantona. Te skupine omogočajo otrokom, da se lažje 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 imajo razvojne motnje, je ob prvem razredu primarne osnovne šole organiziran takoimenovani uvajalni razred (mali razred, v razredu je do 14 učencev), ki traja dve leti. Po dveh letih uvajanja lahko učenci napredujejo v drugi razred primarne šole. Ob primarni osnovni šoli so za otroke z različnimi težavami organizirane še tele oblike:

- opazovalni razredi za otroke s psihoorganskimi motnjami,
- specialni razredi za počasne otroke,
- razredi z medicinskim zdravljenjem za telesno in duševno prizadete,
- prehodni razredi za otroke s tujim materinim jezikom.

Učenci lahko tudi ponavljajo razred (87).

Že ta kratek sprehod po drugih deželah nam razkriva veliko angažiranost tudi specialne pedagogike (defektologije) pri vzgoji in izobraževanju različnih skupin otrok. Na drugi strani pa vidimo razčlenjenost organizacijskih modelov in metodično-didaktičnih pristopov. V tej smeri tudi našo defektologijo čaka obsežno delo ravno na mejnem področju osnovne šole - osnovne šole s prilagojenim programom in seveda delo v šoli za vse otroke s posebnimi potrebami.

III. EMPIRIČNI DEL

3.1. Izhodišče raziskave

V populaciji intelektualno normalno razvitih osnovnošolskih otrok je 6-12 % učencev, ki imajo blage motnje v intelektualnem razvoju. Latentni osip v osnovni šoli je še nekoliko višji, slabo napredovanje otrok v osnovni šoli je več ali manj prikrito. To pomeni, da je tudi pri majhnem narodu zelo številna populacija otrok, ki imajo take težave ali motnje, da v odnosu do vzgojno-izobraževalnega procesa postanejo rizični in da so ogroženi ob primarni blagi motnji še za sekundarne posledice. Številke pa dobijo na svoji teži, da mnogo teh otrok, kljub svoji normalni inteligentnosti, nikoli ne dokonča osnovne šole, da jim je zaprta pot do poklica, do normalne vključitve v življenje, da je ta populacija rizična in ogrožena v smeri izkrivljenega osebnostnega razvoja. Na drugi strani pa vemo, da bi večina teh ljudi, če bi jim znali ustrezno pomagati, jim pripravili ustrezne učne programe, lahko dosegli poklic, urejenost, osebnostno uravnoteženost in družbeno koristnost. Da pa bi lahko te težave preprečili ali jih kasneje uspešno odpravili in takim otrokom pomagali, moramo poznati vzroke in ostale dejavnike, ki vplivajo na razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju. To pa je tudi problem te raziskovalne naloge.

Kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na nastanek in razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju? Domnevamo, da moramo te dejavnike iskati med:

a) dejavniki, ki povzročajo blage cerebralne disfunkcije (komplikacije v nosečnosti in med porodom ter otrokove bolezni in hospitalizacije);
b) med razvojnimi dejavniki, ki se kažejo v motenem psihomotoričnem razvoju (pa tudi pri motnjah spanja, hranjenja, lateralnosti in telesnem razvoju otroka);
c) med dednimi dejavniki (ki se kažejo v podobnih motnjah pri starših, sorojencih in sorodnikih);
d) med dejavniki okolja (družinska situacija, poklicna struktura, stanovanjske in kulturne razmere, podatki iz predšolskega in šolskega obdobja in vzgoja otroka).

Posebej pa moramo premotriti osnovno šolo, saj šola kot institucija ni usmerjena v pedagoški študij učenca. Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju so v osnovni šoli manj uspešni ali celo neuspešni. Ni sistemske rešitve za pomoč tem otrokom. Osnovne šole imajo sicer pestre didaktično-organizacijske dejavnosti, a ne kot sistemska enotnost, vsaka šola razvija svoj model pomoči, ali pa ga sploh ne razvija. Različne intelektualne in širše psihofizične posebno-

sti narekujejo izjemno premišljenost v didaktični organizaciji šolskih dejavnosti in v izbiri vsebin.

Na razredni stopnji osnovne šole se polagajo temelji nadaljnjemu izobraževanju mladine in odraslih. Uspešnost ali neuspešnost učenja v šoli ima verižne vplive na strukturo znanja otrok na naslednjih stopnjah izobraževanja. Zato je še kako pomembno organizirati kvalitetno pomoč otrokom, ne le s strani učitelja, temveč tudi s strani drugih strokovnjakov v šoli (šolski svetovalni delavci, kjer defektolog ne sme manjkati) in izven šole, saj se stavba šolskega znanja insposobnosti gradi vertikalno, postopno in kontinuirano, zato vrzeli v znanju na razredni stopnji osnovne šole ni lahko dopolniti ali kompenzirati na višji stopnji izobraževanja. Učitelj sam ne more vplivati na izbor vsebin, predpisane so z veljavnim učnim načrtom. Pa vendar je mogoče v našem šolskem sistemu in vlogi diferenciacije in individualizacije v njem ter tudi iz spoznanj razvojne psihologije otroka, poskrbeti za čim optimalnejši razvoj vseh in vsakega posameznika.

Poudariti pa je treba tudi človekovo vlogo v našem družbenem sistemu, ki mu želimo z organiziranim vzgojno-izobraževalnim delom omogočiti vsestranski razvoj.

3.1.1. Terminološki okvir

Vzgoja in izobraževanje sta dve veliki področij, ki se stalno prepletata in ju moramo imeti tudi pri terminološki obravnavi stalno pred očmi. Vzgajati pomeni vplivati na nekoga (68). Izobraževati pa načrtno razvijati sposobnosti in seznanjati s dosežki različnih področij človekove dejavnosti (69). Tukaj uporabljam pojem vzgoje in izobraževanja v širšem pomenu kot oblikovalni proces človekove osebnosti, kjer vanj sodi institucionalna vzgoja in izobraževanje, kot tudi družinska vzgoja in učenje, prav tako vzgoja kot samovzgoja, učenje kot samoučenje, pa tudi vzgoja kot prevzgoja, pa tudi izobraževalna kompenzacija in korekcija. Radovednost, vedoželnost, motivacija, aspiracije, posnemanje in kar je temu podobnih oznak za učljivost, kažejo na neko človekovo temeljno danost, na pravo potrebo v njem, ki se lahko odzove vzgoji in izobraževanju. Ta potreba je v otroštvu zelo močna, zato vsi vzgojni in šolski sistemi skušajo to obdobje maksimalno izkoristiti in postavljajo pred otroka velike zahteve. Nove učne vsebine prejema človek zelo celovito v svoji zavesti, seveda v skladu s svojo starostjo in razvitostjo duševnih zmožnosti. In ravno zaradi velikih zahtev prihaja pri nekaterih otrokih do motenj, torej pojavov, ki niso usklajeni s pravilnim,

normalnim delovanjem(70). Ker je razpon motnje zelo velik, uporabljamo še izraz blag, torej ki se ne pojavlja v izraziti obliki (71). Tu moramo dodati še intelektualen okvir (latinsko intellectualis), umstven (raz) umski, sloneč na razumu ali izvirajoč iz njega (72). Opisane termine pa moramo povezati še z razvojem, torej razvijati se, postopno se spreminjati, navadno v popolnejšo, bolj dovršeno obliko (73).

V strokovni literaturi so blage motnje v intelektualnem razvoju poimenovane z različnimi termini. Tako vzgojeslovci raje govorijo o blagih razvojnih motnjah, o specifičnih učnih motnjah, o specifičnih učnih težavah, o neharmoničnem intelektualnem razvoju. 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 minimalnih cerebralnih disfunkcij, dednosti ali pa so zgolj razvojne narave. Umsko visoko nadarjeni otroci te težave lažje premagujejo in bodo pri njih komaj opazne ali pa ugotovljive le s posebnimi psihičnimi preiskavami. Manj nadarjenega otroka pa te težave hudo ovirajo pri šolskem delu. Ker so te motnje pretežno razvojne narave, se v času biološkega zorenja osrednjega živčevja omilijo, nekatere povsem izginejo, pri nekaterih ljudeh pa ostajajo in so ovira pri prilagajanju zahtevam družbe in kulture. Te motnje so zelo heterogene, saj ima lahko otrok eno ali več motenj ter različne kombinacije le-teh. Prikrajšano je lahko sleherno področje otrokovega intelektualnega funkcioniranja: miselni procesi, spominske funkcije, konceptualizacija in druga. Ti primanjkljaji se kažejo v motnjah pozornosti, koncentracije, razumevanja, poslušanja, mišljenja, zaznavanja; v težavah pri usvajanju učne snovi posameznih veščin; težave pri branju, pisanju, računanju, risanju, petju itd. te motnje pa se kažejo tudi v socialnem prilagajanju. Tem primarnim motnjam se pogosto pridružijo še sekundarne, nevrotične in čustvene motnje, ter motnje vedenja in osebnosti. Učnim težavam, nemirnosti, nedisciplineranosti, nemotiviranosti za učenje se priključijo še odpor do šole, disciplinski prekrški, izostanki iz šole ipd. Po eni strani lahko privedejo že otrokove delne sposobnostne okrnjenosti in storilnostne šibkosti same po sebi, po drugi strani pa zlasti neustrezno reagiranje okolja (učiteljev, staršev) na njegove storilnostne in vedenjske pomanjkljivosti.

Ti otroci se zaradi teh svojih težav porazdelijo v kontinuumu otrok na prehodu med zdravimi in bolezensko prizadetimi, katerih eni so bliže prvih, drugi pa bli-

že drugih. Ti otroci so tudi vmes med dobro prilagodljivimi in neprilagodljivimi na zahteve, ki jih postavlja naše kulturno okolje pred otroka. Ravno ta neopredeljenost oziroma dejstvo, da so preveč normalni, da bi imeli pravico do tolerantnega obravnavanja, kot je običaj v odnosu do bolnih otrok in hendikepiranih otrok, toda ob enem premalo normalni, da bi se lahko prilagodili enotnim vzgojnim in izobraževalnim normam in enotnim šolskim zahtevam, tvori osrednji življenjski problem teh otrok v obdobju šolanja. Vendar pa problemi niso izraženi do te mere, da bi zahtevali vključitev teh otrok v specializirane vzgojno-izobraževalne ustanove.

Iz zdravstveno etiološkega vidika pa srečamo najštevilnejše termine. V nemški zdravstveni literaturi je razširjen izraz otroški eksogeni psihosindrom (Lemmp), v ruski medicinski literaturi srečujemo izraz cerebro astenični sindrom (Luria), v angloameriški literaturi pa prevladujeta diagnostični oznaki minimalna možganska oškodovanost (Knoblach, Posamanich, Werrn, Strauss) in minimalna cerebralna disfunkcija (MacKeith, Clemente in Work). Različni avtorji pa tudi drugače poimenujejo te motnje. 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 (74). Nekateri avtorji pa odklanjajo te nazive (npr. Frostig), češ da preveč poudarjajo etiologijo teh težav, ki ni toliko važna za obravnavanje ter je bolje poimenovati posamezne simptome ali pa govoriti o upočasnjenem ali deviantnem zorenju psihičnih funkcij (75).

V praksi se mnoštvo teh terminov kaže tako, da isti otroci dobivajo različne diagnostične oznake, odvisno od imenovanja, ki so ga osvojile posamezne ustanove oziroma posamezni strokovnjaki. V slovenskem šolskem prostoru se je udomačil izraz blage motnje v intelektualnem razvoju.

V defektologiji, psihologiji, medicini, pedagogiki in v vzgojeslovju nasploh se srečujemo z zelo različnim izrazoslovjem, kar vnaša med uporabnike tudi določeno zmedo. Zlasti tam, kjer se ob istem problemu srečuje več strokovnih področij. Da bi odpravili ta neskladja, bi se morali posluževati enotnega izhodišča v izrazoslovju, v ta namen pa bi morali pripraviti terminološki slovar. Sestavljalci takega terminološkega slovarja pa bi bili strokovnjaki različnih področij, ki se ukvarjajo s skupno problematiko in jo raziskujejo iz različnih vidikov (od medicine, psihologije, pedagogike, defektologije, sociologije ...).

3.2. Definicija motnje in problema in družbena utemeljenost raziskovanja

Definicija motnje:

Razpolagamo z velikim številom definicij in opredelitev blagih motenj v intelektualnem razvoju s pedagoškega, defektološkega, medicinskega, psihološkega, sociološkega in drugih aspektov. Vsem definicijam pa je skupno, da ugotavljajo pomembno neskladnost med dejanskim in pričakovanim funkcioniranjem učenca. Večina definicij izključuje, čutno prizadete, duševno nerazvite in emocionalno motene otroke, manj pa izključujejo motorične motnje. Mnoge definicije predpostavljajo, da pri učencih s blagimi motnjami v intelektualnem razvoju obstajajo minimalne cerebralne disfunkcije. Definicije pa se razlikujejo glede na zahteve, v kakšni meri mora biti cerebralna disfunkcija ugotovljena.

Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju razodevajo motnjo v enem ali več bazičnih psihičnih procesih, ki so zajeti pri razumevanju ali uporabljanju govornega ali pisanega jezika. To so lahko motnje poslušanja, mišljenja, govorjenja, branja, pisanja, črkovanja ali računanja. Te motnje so opisane kot perceptualne pomanjkljivosti, legastenija in druge. Ne zajemajo pa učnih problemov, ki v prvi vrsti izvirajo iz okvar vidnih ali slušnih čutil, ali motoričnih okvar, niti učnih problemov, ki izvirajo iz prizadete splošne inteligentnosti, ali zgolj iz emocionalnih motenj in miljejskih pomanjkljivosti.

Navajam nekaj primerov definicij:

Blage motnje v intelektualnem razvoju so specifičen zaostanek ali motnja v enem ali več procesih govora, percepcije, vedenja, branja, pisanja in računanja (National Council an exceptional Children - USA). Otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, kaže pomembne razvojne neskladnosti v centralno perceptivnih ali centralno kognitivnih procesih. Te povzročajo neustrezne učne in vedenjske reakcije in učni neuspeh pri posameznih predmetih - pri branju, pisanju, računanju itd. (Kirk).

Beteman uporablja tudi pojem psihonovrološke motnje učenja. Motnje nastajajo zaradi posebnosti delovanja osrednjega živčevja in niso posledica duševne podnormalnosti, okvar čutil ali psihodinamskih dejavnikov. Vzrok teh odklonov je lahko nezgoda, bolezen ali pa so razvojno pogojeni.

Kos-Mikuš pravi, da motnje zajemajo vrsto vedenjskih, učnih in finih motoričnih motenj, ki jih pripisujemo deviantnemu cerebralnemu funkcioniranju pri vsaj podpoprečno do nadpoprečno inteligentnem otroku. Karakteristični simptomi so: hiperkineza, motnje pozornosti, inpulzivnost, spremenljivost razpoloženja in sto-

rilnosti ter perceptivno motorične motnje. Motnje pripisujemo antenatalni, perinatalni ali v prvih letih življenja zadobljenih blagi možganski prizadetosti ali pa tudi dednosti.

Če torej povzamemo kdo so otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, bomo rekli, da so to otroci, ki sodijo v intelektualno normalno krivuljo v globalu, razodevajo pa se v težavah pri učenju in prilagajanju v šoli. V bistvu gre pri teh otrocih za parcialne razvojne zaostanke oz. za upočasnjen razvoj nekaterih osnovnih psihičnih funkcij ali za delne sposobnostne primanjkljaje, ki so lahko posledica minimalnih cerebralnih disfunkcij, dednosti, ali pa so zgolj razvojne narave. Intelektualno visoko nadarjeni otroci te težave lažje premagajo in bodo pri njih komaj opazne ali pa ugotovljive. Manj nadarjenega otroka pa te težave hudo ovirajo pri šolskem delu. Ker so te motnje pretežno razvojne narave se v času biološkega zorenja omilijo, nekatere povsem izginejo, pri nekaterih ljudeh pa ostajajo in so ovira pri prilagajanju zahtevam družbe in kulture.

Skupina otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju ne odseva samo svojih osebnih težav, družinskih razmer, ampak daje tudi podobo koncepta vzgoje in izobraževanja, ki je odraz stanja naše družbene usmeritve v celoti.
Problem izvira torej iz otroka samega, iz njegove družine, iz šole in iz družbene naravnanosti v celoti.

Primarno se problem kaže najbolj v povezavi z vzgojo in izobraževanjem v osnovni šoli, zato je potrebno, da širše strokovno in družbeno pristopimo k reševanju te problematike osnovne šole in tu defektologija lahko veliko prispeva pri prepoznavanju motenj in tudi pri organiziranju učne pomoči in oblikovanju ustreznih programov korekcije in kompenzacije. Zlasti če upoštevamo družbeno usmeritev, da bi vsi otroci morali uspešno zaključiti osemletno osnovno šolo. Če so v otroku ali v okolju ovire, mora šola organizirati ustrezno pomoč, za premostitev teh ovir. Danes osnovna šola težko premošča nastale težave, zato je potrebno širše angažiranje na strokovnem in raziskovalnem področju.

4. Cilj in naloge raziskave

Na osnovi teoretične in empirične osvetlitve želim spoznati nekatere relevantne etiološke dejavnike blagih motenj v intelektualnem razvoju. Ugotoviti povezanost teh dejavnikov. Na osnovi ugotovljenega nakazati možne akcije in rešitve. Povečati učinkovitost našega osnovnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Izdelati in uvajati alternativne programe pomoči na razredni stopnji osnovne šole.

5. Hipoteze

Izhajajoč iz formulacije problema in nakazanega cilja sem postavila naslednje hipoteze:

Splošna ničelna hipoteza te raziskovalne naloge se glasi:

H_0: Ni statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino pri pojavljanju dejavnikov, ki lahko vplivajo na nastanek blagih motenj v intelektualnem razvoju.

To ničelno hipotezo sem preverjala z naslednjimi specifičnimi ničelnimi hipotezami:

A. Ničelne hipoteze o dejavnikih, ki lahko povzročajo blage možganske disfunkcije:

H_1: Ni statistično pomembne razlike med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino pri pojavljanju nosečnostnih komplikacij.

H_2: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS pri pojavljanju porodnih komplikacij.

H_3: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v teži in dolžini otroka ob rojstvu.

H_4: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v obolenjih in poškodbah otroka.

H_5: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v hospitalizaciji otroka.

B. Ničelne hipoteze o razvojnih dejavnikih:

H_6: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v psihomotoričnem razvoju otroka.

H_7: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v spanju in hranjenju otroka.

H_8: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v lateralnosti otroka.

H_9: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v telesnem razvoju otroka.

C. Ničelne hipoteze o dednih dejavnikih:

H_{10}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v motnjah pri boleznih v družini.

D. Ničelne hipoteze o dejavnikih okolja:

H_{11}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v številu nepopolnih in dopolnjenih družin.

H_{12}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v poklicni strukturi staršev.

H_{13}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v dohodkih družine.

H_{14}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v stanovanjskih razmerah družin.

H_{15}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v številu članov skupnega gospodinjstva v družinah.

H_{16}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v kulturnih razmerah v družini.

H_{17}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v nekaterih otrokovih podatkih iz predšolske dobe.

H_{18}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v uspehu v mali šoli in rezultatu na testu šolskih novincev.

H_{19}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v nekaterih otrokovih podatkih iz šolske dobe.

H_{20}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v načinu vzgoje po družinah.

H_{21}: Ni statistično pomembne razlike v socialnem statusu v razredu med ES in KS (med učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju in ostalimi učenci v razredu).

H_{22}: Ni statistično pomembne razlike med ES in KS v šolskih ocenah.

6. Metoda dela

V raziskovalni nalogi se mi je zdela najustreznejša metoda dela - dvoskupinski eksperiment. Poskusne osebe sem zbrala v dve skupini, v eksperimentalno in kontrolno skupino. V eksperimentalno skupino (ES) sem vključila učence, ki kažejo znake blagih motenj v intelektualnem razvoju, v kontrolno skupino (KS) pa učence, ki teh znakov ne kažejo. Želela sem ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na nastanek in razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju. Tako sem predvidevala, da bo ES pod vplivom določenih faktorjev, v kontrolni skupini pa se ti faktorji ne bodo pojavljali. S tako selekcijo poskusnih oseb na učence z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju in učence brez teh motenj, sem indirektno varirala neodvisno variablo (to je faktorje, ki domnevno vplivajo na nastanek in razvoj motenj), ki vpliva na odvisno variablo, to je na pojavljanje znakov motnje. Da pa bi čim bolj odstranila vpliv irelevantnih faktorjev na nalogo, sem poskušala ES in KS čim bolj izenačiti. To sem izvedla po naslednjih kriterijih: spolu, starosti, razredu, očetovi poklicni strukturi in po osnovni šoli.

Ta eksperimentalni načrt je nekoliko obrnjen kot je običajno. Tu imamo že zna-

ne učinke na odvisni variabli, proučujemo pa neodvisno variablo, ki se je dogodila nekje v preteklosti. Tak način imenujemo "ex post facto" proučevanje ali proučevanje po izvršenem dejanju. To je raziskovanje dogodkov, ki so se dogodili nekje v preteklosti in se končujejo v sedanjosti. V preteklosti so se pojavili neki faktorji (neodvisna variabla), ki so povezani s pojavljanjem blagih motenj v intelektualnem razvoju (odvisna variabla), ki jih sedaj lahko diagnosticiramo.

Ta problem sem skušala proučiti s popisnico za starše in šolo, ki zajema širok spekter faktorjev, ki bi lahko vplivali na nastanek in razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju. Aplicirala sem jo na obeh skupinah, da bi videla, ali se pri ES katerih od faktorjev statistično pogosteje pojavlja kot v KS.

Na drugi strani pa je bilo potrebno nekatere relevantne podatke pridobiti tudi z teoretično analizo in deskriptivno neeksperimentalno kavzalno metodo. V ta namen je bil oblikovan vprašalnik in ekspertne strokovne skupine.

6.1. Neodvisne variable

To so faktorji, ki lahko vplivajo na nastanek in razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju:

a) dejavniki, ki lahko povzročajo minimalne cerebralne disfunkcije:
   - nosečnostne komplikacije
   - porodne komplikacije
   - obolenja in poškodbe otrok
   - hospitalizacije otroka
b) razvojni dejavniki:
   - simptomi v ranem otroštvu
c) dedni dejavniki:
   - bolezni in motnje v družini
d) dejavniki okolja:
   - razmere v družini
   - razmere v predšolskem in šolskem okolju otroka
   - vzgoja otroka.

Neodvisna variabla je bila indirektno varirana s selekcijo poskusnih oseb, tako da sem predpostavljala, da bodo ti škodljivi faktorji zastopani v eksperimentalni skupini, v kontrolni skupini pa ne.

6.2. Odvisna variabla

- Pojavljanje blagih motenj v intelektualnem razvoju (ES).
- Nepojavljanje motenj (KS).

Izvor podatkov: Popisnica

Glede šolske situacije pa so bile postavljene naslednje spremenljivke:

Neodvisne variable: možnost šolskega sistema, šolski sistem in premagovanje dualizma, razredno-urni sistem, minimalno prilagajanje programov in moč pedagoških ukrepov.

Odvisne variable: premagovanje družbenih razlik, organizacijske oblike šole, dejanska notranja diferenciacija, frontalna oblika dela, ponavljanje razreda, negativna okrepitev jaza.

Izvor podatkov za variable so: kritična analiza strokovne literature, vprašalniki za ravnatelje, pedagoške vodje, šolske svetovalne delavce, defektologe in učitelje ter protokol vprašanj in mnenj za vodeni ekspertni razgovor s strokovnimi skupinami pedagoških delavcev osnovne šole.

Za ugotavljanje položaja otrok (ES) v razrednem kolektivu smo posneli sociogram. Omeniti je potrebno še korektivne in kompenzacijske programe, katerih učinke predstavljamo v povezavi z učnim uspehom.

6.3. Vzorec

Raziskava je opravljena na teritoriju Slovenije. Odločila sem se za stratificiran vzorec šol in sicer po velikostnih razredih mest in naselij (shema V.Klemenčič). Zajeli smo vse regije in tudi tipe šol od velikih mestnih do podružničnih v proporcionalnem razmerju do prebivalstva. Šola je seveda morala izraziti pripravljenost za sodelovanje, sicer smo izbrali naslednjo sorodno šolo glede na kriterije stratuma. Po opisanem kriteriju je bilo v vzorec vključenih 50 osnovnih šol in sicer:

1. OŠ Franc Leskovšek Luka, Ljubljana
2. OŠ Jože Potrč, Ljubljana
3. OŠ Boris Kidrič, Ljubljana
4. OŠ Karel Destovnik Kajuh, Ljubljana
5. OŠ Vito Kraigher, Ljubljana
6. OŠ Danila 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 Ivan Kovačič, Celje
15. OŠ Fran Roš, Celje
16. OŠ Janka Premrla Vojka, Koper
17. OŠ Pinka Tomažiča, Koper
18. OŠ Dušan Bordon, Semedela-Koper
19. OŠ Šlandrove brigade, Domžale
20. OŠ Josip Broz Tito, Domžale
21. OŠ Trbovlje
22. OŠ Dušan Kveder Tomaž, Litija
23. OŠ Franc Osojnik, Ptuj
24. OŠ Martin Konšak, Maribor
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 Louis Adamič, Grosuplje
31. OŠ Tone Trtnik, Sostro-Ljubljana
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 Žirovnica
38. OŠ Stane Kosec, Šmartno pod Šmarno goro
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 Belšak, Goričnica
46. OŠ I.SPUB Toneta Tomšiča, Videm-Dobrepolje
47. OŠ Hrib, Loški potok
48. OŠ Planina pri Sevnici
49. OŠ Mlinše
50. OŠ Križevci pri Ljutomeru

Sodelovali so tudi učitelji podružničnih šol: Prežganje, Javor, Besnica, Lipoglav, Gaberje, Dobje, Šentvid, Jelšane, Knežak, Obrov, Polšnik in Vače. Podružnične šole prištevamo k seznamu matičnih šol, v intervjuju in vprašalniku pa smo z učitelji teh šol obravnavali specifične probleme malih največkrat s kombiniranim poukom organiziranih šol.

Potem, ko sem izbrala vzorec šol sem na posameznih šolah izbrala učence iz 2.razreda, kjer so učitelji in šolska svetovalna služba ugotavljali blage motnje v intelektualnem razvoju (nismo vključevali mentalno retardiranih otrok, emocionalno motenih otrok in otrok iz določenih kulturnih naravnanosti kot npr. romski otroci). Pomagali smo si z opisanim in tudi z nekaterimi psihološkimi pripomočki (test za šolske novince, WISC, Bender), z ustreznimi ocenjevalnimi lestvicami, z učenčevim dosjejem, zdravstveno anamnezo in na podlagi pogovorov s starši. Kot učno zmogljivostni kriterij so bile učne težave in vsled tega slabša učna uspešnost, ki so jo opisovali učitelji v osnovni šoli. Te učence smo grupirali v skupine za alterantivne korektivne programe in kot poskusne osebe (eksperimentalna grupa) za anamnestično shemo. Nato sem na istih šolah zbrala podatke za popisnice za kontrolno skupino, le-ti učenci niso izkazovali v šoli nikakršnih motenj v intelektualnem razvoju in so bili uspešni učenci. Mnenje o teh učencih so podali učitelji in šolski svetovalni delavci.

Za eksperimentalno skupino sem izbrala 120 učencev, enako število za kontrolno skupino, ki sem jo izenačila z ES po metodi enakih parov. To se pravi, da sem za vsakega učenca poiskala ekvivalenten par in ga nato vključila v KS. Ti dve skupini sem izenačila po naslednjih kriterijih:

a) izenačeni so bili po spolu (60 dečkov, 60 deklic v ES; 60 dečkov, 60 deklic v KS),
b) razredu (vzet je bil isti razredni nivo),
c) starosti (pri parih razlika v starosti ni odstopala za več kot 6 mesecev),
d) očetovi poklicni strukturi, s katero sem poskušala izenačiti socialno ekonomski status. Če pa otrok očeta ni imel, pa sem vzela materino poklicno strukturo. Upoštevala sem naslednjo shemo poklicne strukture:

- akademski poklic,
- poklici z višjo strokovno izobrazbo,
- poklici s srednjo strokovno izobrazbo,
- kvalificirani delavci (KV),
- priučeni delavci (PK),
- nekvalificirani delavci (NK),
- upokojenci,
- gospodinje.

V ta vzorec je seveda bilo predhodno vključenih mnogo več oseb, saj sem se zavedala, da jih bo kasneje veliko izpadlo. To se je tudi zgodilo, vendar je to večje število (526) učencev služilo, za odgovore na nekatera druga vprašanja, zlasti pa za vključitev v korektivne alternativne programe, kjer je interes bodisi staršev, bodisi šole večji in je bil osip minimalen.

Omeniti moramo še oddelke (celoten razred), ki so služili za izvedbo sociograma, to je bilo 898 učencev, upoštevani so bili le oddelki, v katerih so se nahajali učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju.

6.4. Inštrumenti in tehnike

6.4.1. Popisnica za starše

Eden od pomembnih inštrumentov v nalog je bila popisnica za starše. To je v bistvu anamnestična shema otroka, kamor smo vnašali podatke iz šolske dokumentacije in podatke iz neposrednega pogovora s starši. Popisnica ima značilnost anketnega vprašalnika, ki je namenjen za posredno in neposredno zbiranje podatkov. V to popisnico se najprej vnesejo podatki iz šolske dokumentacije, nato posamezna vprašanja v popisnici pa da podatke šolska svetovalna služba, ki pa je seveda povezana tudi z ambulantno zdravstveno službo.

Vprašanja so oblikovana tako, da so lahko razumljiva, saj so namenjena zelo heterogeni skupini ljudi.

Popisnica ima 22 vprašanj, ki se nanašajo na otrokove socialne, socialno-geografske, zdravstvene in druge značilnosti. Med drugim vključuje nosečnost matere, porod, bolezni otroka, hospitalizacije, psihomotorični razvoj, spanje in hranjenje, lateralnost, legastenijo, bolezni v družini, družinsko strukturo, poklicno strukturo staršev in njihovo zaposlenost, dohodki družine, stanovanjske razmere, člane skupnega gospodinjstva, kulturne razmere doma, razumevanje v družini, podatke o otrokovi predšolski dobi, telesni razvoj otroka, podatki o začetku otro-

kovega šolanja, podatki o njegovem vedenju in motenosti ter o vzgoji otroka.

Popisnica se zgleduje po nekaterih vprašanjih iz prijavnega lista učencev, anamneze, zdravstvenega kartona ali ustreznega zdravstvenega poročila. Ker smo podatke dobljene s to popisnico obdelovali z računalnikom, smo izdelali hkrati tudi šifrant. Pri izdelavi šifranta smo lahko podrobno razmislili o jasnosti v popisnici vključenih vprašanj, o nesmiselnih, presplošnih in premalo specifičnih vprašanjih, nedoločnih izrazih, stilizaciji vprašanj in vrsti podatkov, ter še o nekaterih vidikih, ki zadevajo merske karakteristike anketnih vprašalnikov.

Pri validnosti vprašanj iz popisnice smo si prizadevali, da bi dobili tiste podatke, ki so nam bili v skladu s cilji naloge potrebni. Veljavnost vprašanj smo tudi predhodno preverili na populaciji otrok vključenih v ambulantno delo. Zanesljivost vprašalnika smo ugotovili tako, da smo pri ponovni uporabi pripomočka pri učencih v 2.razredu dosegli korelacijski koeficient 0,84.

6.4.2. Test za ugotavljanje šolske zrelosti otroka za vstop v šolo

Uporabljali smo test za šolske novince, ki ga je oblikoval in standardiziral Ivan Toličič in ima danes vse splošno uporabo za testiranje šolskih novincev. Pripomoček je sestavljen iz dveh delov: prvi del je primeren za ugotavljanje otrokove grafomotorične sposobnosti, medtem ko je drugi del primeren za ugotavljanje otrokove sposobnosti rezoniranja. V nalogi sem uporabljala drugo revidirano verzijo testa in smo upoštevali otrokov globalni rezultat, izražen v C-enotah. Test ima prognostično vrednost r=0,65 in nam pomaga odkriti učence, ki še za šolo niso dovolj zreli bodisi zato ker še niso dovolj stari bodisi zato, ker se telesno, funkcionalno in socialno počasneje razvijajo od vrstnikov. Pri takih otrocih pogosto ugotovimo, da so v zgodnjem otroštvu preboleli kako težjo bolezen ali so odraščali v zelo neugodnem, nespodbudnem okolju, kar se kot posledica kaže tudi v njihovem intelektualnem razvoju. Nemalokrat pa gre pri takšnih otrocih za minimalne cerebralne disfunkcije, kot jih imenujejo nekateri avtorji.

6.4.3. Wechslerjeva lestvica inteligentnosti

Sodi med najbolj znane teste za ugotavljanje intelektualnih sposobnosti. WISC se uporablja pri otrocih, Wechsler-Bellevue I. in II. za mladostnike in odrasle ter WAIS za odrasle. Sestoje se iz dveh vrst nalog: besednih in nebesednih. Test omogoča oceno globalnih mentalnih sposobnosti, besednih in nebesednih sposobnosti, oceno morebitnega mentalnega upada in oceno aktivne mentalne

storilnosti. Dobljene rezultate ali kvociente vrednotimo na podlagi klasifikacije inteligentnostnih stopenj, lahko pa jih praviloma razlagamo tudi kvalitativno. WISC, ki je namenjen otrokom od 5. do 15.leta starosti, ima podobno sestavo nalog kot test za odrasle.

6.4.4. Likovni preizkus L.Benderjeve

Sestavlja ga 9 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 prerisal otrok, primerjajo z narisanimi standardi na posebni tabli ali z besedo definiranimi tipičnimi storitvami. Test uporabljajo tudi za ugotavljanje vizualno-motorične koordinacije, kjer se na podlagi posebnega točkovnega sistema določijo odkloni v reprodukcijah, ki so značilne za to ali drugo klinično sliko (naprimer mentalna nerazvitost, organska cerebralna oškodovanost in drugi).

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

Namen lestvice je bil, da bi lahko učitelji izrazili stopnjo razvitosti posamezne lastnosti v opisni obliki. Zato smo posamezne stopnje ustrezno imenovali. Ob konstrukciji tega pripomočka smo se srečali predvsem z vprašanjem, kako omogočiti učiteljem, ki preživijo z otrokom kar lep del šolskega dne, da bi prav ocenili otrokovo značilnost, ki sodi v eno izmed naslednjih področij: pozornost, zaznavanje, spomin, mišljenje, govor, motivacija in zaupanje vase glede učenja, motorika, posluh in ritem, prostorska orientacija, stranskost, čustvovanje, socialna zrelost, učenje, delo, delovne navade. Ocenjevalno lestvico za spremljanje osebnostnih lastnosti učencev lahko pojmujemo le kot triažni pripomoček, ki nam pomaga pri prepoznavanju nekaterih težav, ki jih imajo otroci pri učenju.

Pripomniti velja, da ni niti sestavljanje niti izpolnjevanje takih lestvic lahko. Podobno kot pri šolskem ocenjevanju, je tudi pri uporabi ocenjevalnih lestvic izpostavljen ocenjevalec 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. Zavedali smo se, da le dobro sestavljene in po pravilih izpolnjene lestvice dajo objektivno in zanesljivo podobo o učencu. Ker smo poleg objektivnosti in zanesljivosti pri uporabi lestvic imeli v mislih tudi to, da opazovalec vnaprej natanko določi, katere strani otrokove dejavnosti

v vzgojno-izobraževalnem procesu bo opazoval, pri katerih otrocih in kako bo opažanje zapisal, lahko opredelimo uporabo ocenjevalnih lestvic za sistematično opazovanje.

Ko smo se srečali z vprašanjem veljavnosti ocenjevalne lestvice, smo najprej iz literature in učiteljevih dosjejev izbrali 156 opisov posameznih lastnosti, ki se utegnejo pri učencu pokazati. V nadaljnjih pogovorih z učitelji in defektologi in po prvi preizkušnji, ki smo jo opravili na ljubljanskih osnovnih šolah: Tone Čufar, Danilo Kumar, Ledina in Bičevje, smo iz niza lastnosti iz ocenjevalne lestvice izločili 38 opisov lastnosti, ki za učitelje niso bili dovolj razumljivi. Z namenom, da bi dali čim bolj zadovoljive opise lastnosti v poskusni fazi, smo poleg posameznega opisa dali tudi njegovo nasprotje. Tako smo dobili dve seriji lastnosti, ki smo ju preizkusili pri učiteljih, ki so jih kot ocenjevalci uporabili v časovnem obdobju dveh mesecev. Podatke smo korelirali in povezanost izrazili z rang korelacijo p=0,32, kjer koeficient ni statistično pomemben. Zanesljivost ocenjevalne lestvice smo ugotavljali po ponavljalnem postopku v času dveh mesecev. Korelacijski koeficient znaša 0,85, kar je zadovoljivo.

6.4.6. Sociogram

Da bi lahko nekoliko bolj podrobno proučili razvitost socialnih odnosov med učenci v posameznem razredu, smo izvedli sociogram za vsak razred posebej. Uporabili smo tehniko avtorjev Northway-Bronfenbrenner, ki jo nekateri imenujejo "terget" sociogram. Gre za grafični 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 izborov pa do zunanjega kroga, ki ponazarja učence, ki so bili izbrani enkrat ali nobenkrat.

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

Glede na problem naloge sem se odločila za neomejeno število izborov. Učenci so lahko izbirali toliko sošolcev, kolikor so sami hoteli. Učencem tudi ni bilo potrebno rangirati svojih izjav (na prvo, drugo ... mesto), saj učenci pri izbiranju že spontano do določene mere rangirajo izbrane učence. Najprej izberejo tistega učenca, s katerim bi najraje od vseh šli na izlet, šele potem ostale, s katerimi bi tudi radi šli na izlet. Tudi v strokovni literaturi je na več

mestih razvidno, da ponderiranje rezultatov nima bistvenega pomena.

Uporaba negativne izbire, bi glede na naravo problema bila indikativna in ustrezna, ker bi odkrivala žarišča konfliktnih situacij med učenci, vendar je nisem uporabila, ker bi prišlo do težav pri izpeljevanju sociometričnega preizkusa s tako izbiro. Nekatera vodstva šol in delavci šolske svetovalne službe, tako izbiro tudi zavračajo.

6.4.7. Anketni vprašalnik in protokol

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

6.4.8. Vprašalnik za starše

Za starše smo pripravili krajši vprašalnik, katerega vprašanja so se nanašala na njihove zahteve glede učnega uspeha otroka v 1.razredu osnovne šole, na organizacijske rešitve programa pomoči in na nadaljnje načrtovanje dela. Odgovore smo razvrščali po pogostosti pojavljanja. Ker je šlo za okvirno orientacijo in odprta vprašanja ter dopolnilne informacije šolski dokumentaciji, odgovorov nismo podrobnejše kvantitativno analizirali.

6.4.9. Preostali postopki

Z namenom, da bi opazovanja in hospitacije pri učiteljih in defektologih nekoliko poenotili, smo oblikovali protokol, z njo smo laže analizirali potek alternativnih programov, ki so jih izvajali učitelji v šoli, defektologi v ambulantah in starši doma.

7. Alternativni programi

7.1. Program z vajami za učitelje v šoli

Pri oblikovanju programa je bilo treba najprej rešiti vprašanje sestavljanja vaj in drugih dejavnosti. To smo določili operativno v skladu s cilji programa. Ko so bile vaje sestavljene, je bilo treba zbrati predpostavke o učencih, analizirati in sistematizirati vrstni red vaj in metodične postopke, sestaviti navodila za učence in učitelje, opraviti sondažni preizkus in revizijo vaj, pripraviti globalne ocene za vaje in metodične postopke in narediti kvantitativno analizo izdelkov. Tiste vaje in dejavnosti, ki so se v opisanem postopku dale najboljše rezultate, smo nato uvrstili v končno obliko programa, elaborirali in objavili v dveh priročnikih za učitelje in dveh zvezkih vaj za učence. Kot alternativni program smo uporabili vaje M.Frostig.

Celotni program so dobili učitelji po posameznih paketih na štirinajstih seminarjih, kjer so se lahko seznanjali s teoretičnimi in praktičnimi sestavinami programa in s tem tudi vaj, metodične napotke ter specifična načela, po katerih je bil oblikovan program. To so: upoštevanje otrokovih težav pri učenju, poglobljen metodični in pedagoški odnos učitelja do takšnih otrok, krepitev otrokovih pozitivnih lastnosti, krepitev otrokove samozavesti, spodbujanje otrokove ustvarjalnosti, uresničevanje načela individualizacije in gibljive diferenciacije pouka, doseganje skupnih vzgojnih ciljev osnovne šole in sproščenost.

Na oblikovanje alternativnih programov je izrazito vplival razvoj korektivnih in kompenzacijskih programov v jugoslovanskem prostoru (Bojanin, Čordić, Stošljević, Kremžar, Kotar, Štukelj in drugi) pa tudi korektivni in kompenzacijski programi iz tujine (Cruickshank, Frostig, Van Witse, Montesori ...). S temi programi smo sodelavce tudi seznanjali oziroma jih opozarjali nanje.

7.2. Program za starše

Staršem smo namenili program poslušanja. Za program vaj poslušanja smo izbrali branje literarnih tekstov, ki jih berejo starši otrokom ob večerih.

Staršem smo poudarili pomen branja:

Kulturno doživljanje.

Tudi branje leposlovnih knjig pomeni uvajanje v kulturno življenje, ki mora zrelemu človeku dajati dobršen del zdrave življenjske radosti. Globoka človekova doživetja, ki so izražena s prodorno umetniško besedo, lahko znatno bogatijo družinsko življenje.

Poezijo pa smo poudarili z naslednjim:
Poezija je najpristnejši človekov spomin, še posebej spomin na čas otroštva, v katerem imajo vse reči, vsi ljudje in vse besede drugačno težo, drugačen pomen in drugačne razsežnosti, kot pa jih imajo za odraslega človeka, ki skuša v rečeh odkriti smisel in zakonitosti, ki gredo mimo otroške duše.
Učenje:
Otrok se lahko uspešno uči samo skupaj s svojo družino. Skupaj z njo zato, ker otrok vsrka vzorec družinskega življenja v aktivni, pozitivni usmerjenosti. Na primer, če je komunikacija v družini le povelje, zahteva, nerganje bo ta vzorec komunikacije prenesel v življenje, če so prisotni razgovori, pripovedovanje, skupno branje, se bo otrok naučil poslušati, pa tudi pogovarjati, njegov besedni zaklad pa bo bogatejši, kot če bi teh spodbud v družini ne bilo.
Telesna bližina:
(Ne proti televiziji, radiju, kasetam ... le za bralno kulturo in ukvarjanje z otroci.)
Sodobna "masovna občila" sama razodevajo zanimiva dialektična navzkrižja. Človek jih sprejema zvečine sam, v osamljenosti (sam gleda film, televizijo, posluša radio, sam bere časopise, knjige) ne da bi se pri tem z drugimi pogovarjal. Posameznik je sam pod psihičnim vplivom masovnih medijev, ki so navzoči samo simbolično, komunikativnem vplivu, govorici, ne pa po telesni bližini. Otrok pa potrebuje bodisi telesno bližino bodisi živo besedo odraslega, noben sodobni medij tega ne more nadomestiti.
Doživljanje:
Poudariti pa moramo tudi pomen doživljanja (Doživljanje je neposrednost in celovitost pomembnega dogajanja in vsebine v človekovi zavesti.). Literarna dela nam omogočajo doživljanje lepote opisa, umevanja sveta, ljudi, življenja, razmišljanje o karakterjih v literarnem delu, razreševanje avtorjeve misli, vznemirjeno doživljanje razlike med tistim o čemer govori literarni tekst in vsebino življenja, psihološko analizo likov, vzročno posledične zveze ... Ustvarjalni rezultat branja je odvisen od človekove celotne duhovne biografije.

Pomen poslušanja utemeljujemo z naslednjim:
Poslušanje je proces interpretiranja živčnih impulzov v skladu s človekovimi sposobnostmi, njegovimi izkušnjami, njegovimi načrti in proces odzivanja nanje. Torej je poslušanje rezultat interakcijskega delovanja socio-kulturnega okolja, umskih in osebnostnih lastnosti posameznika in ne nazadnje tudi namerna vzgoj-

na dejavnost. Poslušanje in govorjenje ter slušno razločevanje so tudi osnova za pravilno branje in pisanje.

Poslušanje je zahtevna umska in čustvena dejavnost, pridobljena s posnemanjem in jo je moč razvijati.

Wolvin in Coakley (76) definirata poslušanje kot proces slišanja, usmerjanja pozornosti in pripisovanja pomena slišanemu podatku. (Človek sliši več podatkov, kot pa jih more osvojiti.)

Bistvene poteze Wolvin-Coakleyeve definicije so:

1. Poslušanje je miselna in ustvarjalna dejavnost: miselna zato, ker ni mogoče poslušati, ne da bi bil poslušalec miselno dejaven (prepoznavanje slišanih podatkov in določanje pomena le-tem); ustvarjalna dejavnost pa zato, ker je sprejeto sporočilo plod dejavnega součinkovanja preteklih izkušenj, znanja, čustev itd. poslušalca v nekem govorno-poslušalskem odnosu. (Zato je lahko isto govorno sporočilo za vsakega poslušalca drugačno.)
2. Poslušanje je namensko. Običajno poslušamo z nekim namenom, da bi sporočilo razumeli, se neke vsebine naučili, jo spoznali itd. Ni pa mogoče poslušati na tak način, da bi hkrati zadostili več namenom. Ne moremo poslušati neko sporočilo, da bi ga hkrati razumeli in vrednotili (potreben je "latentni" čas). Vrednotenje je proces, ki mora slediti razumevanju sporočila. Če bi sporočilo hkrati vrednotili, sprejeto sporočilo ne bi bilo objektivno, saj vrednotenje vpliva na izbiro, zapomnitev in miselno predelavo sprejetih podatkov. Da bi bil poslušalec uspešen, se mora odločiti, čemu bo poslušal.
3. Poslušanje je dinamičen proces, ki vključuje ločeno, vendar močno soodvisno miselne procese (slišanje, razumevanje, vrednotenje). Procesi se sicer pojavljajo zaporedno, vendar tako hitro, da jih zaznavamo kot en sam proces-poslušanja.

Poslušanje je dejavnost, ki jo otrok razvija pred branjem in ki dejansko ustvarja osnovo za osvajanje jezika prek branja. Praviloma šoloobvezen otrok dovolj ostro slušno razlikuje vokale in konzonante v kontrastnih dvojicah. Nekateri raziskovalci menijo, da je uspeh pri učenju branja bolj odvisen od slušnega razlikovanja glasov, kot pa od otrokove inteligentnosti. Nekateri otroci pridejo v šolo z bolj razvitimi poslušalskimi sposobnostmi kot drugi. Pri slednjih je pogosto najprej potrebno razviti poslušanje. Ko otrok dobro osvoji branje, sta branje in poslušanje dva sprejemna procesa, kjer se napredek pri enem odraža tudi pri drugem. Poslušanje in branje sta si podobna tudi v tem, da sta uspešnejša, kadar je otrok sproščen, zato je domače okolje primernejše kot šolsko za vaje poslušanja.

Zmožnost človeka, da vidi in sliši, sta temeljna pogoja, da more človek brati in poslušati - razumeti jezik. Brown (77) je pokazal na vzporednice med procesoma in pravi: "Če je branje videnje, prepoznavanje in interpretiranje pisanih simbolov, potem je poslušanje - slišanje prepoznavanje in interpretiranje govorjenih simbolov." Pa vendar ni povsem tako. Tudi slepi berejo, prepoznavajo simbole preko tipa, torej gre za "videnje" in ne "vid".

V komunikacijskem krogu jezika je pisanje najbolj oddaljeno od poslušanja. Ljudje običajno ne govorijo tako, kot pišejo. Toda ko otroci pa tudi odrasli pišejo, se pogosto pojavi notranji govor, kateremu prisluhnejo. Notranji govor pa se pojavi tudi pri govorjenju in branju. Slušni besedni vtisi, ki jih predstavljajo električni impulzi, potujejo z električno hitrostjo in človek se teh procesov ne zaveda.

Splošna pripravljenost za poslušanje je pridobljena lastnost, ki naj bi bila sestavni del socialne zrelosti in razvite osebnosti. Pripravljenost za poslušanje je lastnost, ki jo otroci pridobijo s posnemanjem in jo ponavadi nezavedno osvojijo od odraslih.

Literarne tekste za otroke smo predhodno preliminarno preizkusili na malem vzorcu (8 družin) in jih kasneje uvajali kot večerno branje - vaje poslušanja. Literarne tekste so dobili otroci v obliki "paketov". Podrobnejši opis je v prilogi.

7.3. Ambulantne oblike dela

V okvirih ambulantnega dela (zdravstvene ambulante in svetovalni centri) defektologov so nastajali in se preliminarno preverjali programi korekcije in kompenzacije, ki so se kasneje razširjali v izobraževalne organizacije. Ambulantno delo je tvorilo osrednji povezovalni strokovni člen, saj so komunikacije s starši in tudi komunikacije med različnimi strokovnimi področji pomembno intenzivnejši kot v šolskih okvirih. Prav tako pa so srečanja različnih strokovnjakov (teama) ob istih problemih omogočala bolj preverjeno delo in rezultate dela pri otrokih.

Če povežem še številne oblike svetovalnega dela, jih lahko razvrstim v naslednje:

1. Študij otroka, kjer gre za zbiranje informacij in nasvetov o posameznih učencih.
2. Osebno svetovanje učencem, ki pomeni operativno osebno svetovalno pomoč pri reševanju učnih in prilagoditvenih težav.

3. Skupinsko svetovanje učencem s šolsko orientacijo (v teh okvirih gre za orientacijo in seznanjanje z vprašanji uspešnega učenja in samoizobraževanja.
4. Posvetovalno delo s starši (skupinsko, individualno) konzultativna dela.
5. Strokovno posvetovalno delo s svetovalnimi centri in drugimi strokovnimi in družbenimi službami.

8. Uporabljene statistične metode

V nalogi sem uporabila naslednje statistične postopke:

a) izračunavanje proporcev,

b) testiranje razlik med proporci,

c) izračunavanje aritmetične sredine in standardne deviacije,

d) testiranje razlik med standardnimi deviacijami in aritmetičnimi sredinami.

a) Relativne frekvence ali proporci

V vseh tabelah sem izračunala proporce, ki omogočajo dobro primerjavo različnih populacij, tudi takih z različnim številom enot. Proporce izračunavamo po formuli:

$$p = \frac{f}{N}$$

p = proporc
N = numerus
f = absolutna frekvenca

b) Za testiranje razlik med proporci v raziskavi sem vzela testiranje razlik med malimi neodvisnimi vzorci. Razlike med proporci moramo testirati, da ugotovimo ali so razlike zanemarljive ali so statistično pomembne.

Najprej se izračuna skupen proporc

$$p = \frac{p_1 N_1 + p_2 N_2}{N_1 + N_2}$$

p = skupen proporc
p_1 = proporc ES
p_2 = proporc KS
N_1 = numerus ES
N_2 = numerus KS

$$q = 1 - p$$

nato standardno napako (SE)

$$SE_2 = p.q \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)$$

Testiranje razlik med proporci

$$z_i = \frac{P_1 - P_2}{SE}$$

Če je z_i (izračunani z) manjši od 1,96, potem razlika med proporcema ni pomembna.

Če je z_i večji od 1,96 in manjši od 2,58, potem je razlika pomembna na 0,05 nivoju.

Če pa je z_i večji od 2,58, pa je razlika pomembna na nivoju 0,01.

c) Izračunavanje aritmetične sredine in standardne deviacije. Za podatke, ki so numerični in kontinuirani, daje aritmetična sredina (M) ali povprečje boljšo predstavljivost, kajti M je reprezentant celotne populacije oz. je za to populacijo karakteristična. Aritmetična sredina je po definiciji kvocient med vsoto vrednosti vseh enot in skupnim številom enot v populaciji. Zaznamujemo jo z M. Kjer je bilo le mogoče, sem v raziskavi izračunala M in sicer po formuli:

$$M = \frac{\text{vsota } x}{N}$$

M = aritmetična sredina
vsota x = vsota vseh x enot
N = numerus

Pri operiranju z visokimi vrednostmi sem uporabila postopek računanja s pomočjo provizorne sredine in sicer po formuli

$$M = M_s + i \cdot \frac{\sum f \cdot d}{N}$$

Pri čemer je M - aritmetična sredina

M_s - sredina izhodiščnega razreda (kjer je d = 0)

i - dolžina intervala (dolžina posameznega razreda)

f - numerus posameznega razreda

d - oddaljenost razredov od izhodiščnega razreda (diferenca)

N - celotni numerus vseh razredov

Da vidimo, ali nam M dobro reprezentira populacijo oz. kako se enote populacije grupirajo okoli M, moramo izračunati mero variabilnosti. Najpomembnejša mera variabilnosti je varianca oz. standardni odklon (deviacija), ki je iz nje izpeljana. Varianca je po definiciji povprečen kvadratičen odklon od M:

$$SD^2 = \frac{1}{N - 1} \sum (x - M)^2$$

SD^2 = varianca
SD = standardna deviacija

Tudi pr izračunavanju standardnega odklona (deviacije) sem si pri operiranju z visokimi vrednostmi pomagala s provizorno sredino in sicer po formuli:

$$SD = \frac{i}{N} \sqrt{N . (\sum d^2 . f) - (\sum d . f)^2}$$

Opis določanja provizorne sredine in definicije "d":

1. Izberemo provizorno sredino oziroma razred, kjer pričakujemo aritmetično sredino oziroma razred, kjer pričakujemo aritmetično sredino (običajno modalni razred). V tem razredu je diferenca "d" enaka nič.
2. Določimo diference "d" tudi ostalim razredom. V razredih, ki so od izhodiščnega nižji damo vrednosti -1, -2, -3 ... in sicer od največjega do najmanjšega števila, glede na oddaljenost razredov od razreda z diferenco "d" nič.

   V razredih, ki so od izhodiščnega višji po vrednosti +1, +2, +3 ... in sicer od najmanjše do največje odvisno od oddaljenosti razredov od izbranega središčnega razreda.

d) Preizkušnje razlik med aritmetičnimi sredinami za male neodvisne vzorce.

Če hočemo testirati razliko med dvema M, moramo izračunati skupno SD za oba vzorca. To pa smemo izračunati le tedaj, če se SD obeh vzorcev pomembno ne razlikujeta. Pomembnost razlike med SD (standardnimi deviacijami) pa izračunamo s pomočjo F-testa:

$$\frac{s_1^2}{s_2^2} = F_i \ (m_1 = n_1 - 1, \ m_2 = n_2 - 1)$$

s_1^2 = varianca ES
s_2^2 = varianca KS
n_1 = numerus ES
n_2 = numerus KS

Ta izraz se distribuira v F - distribuciji z $m_1 = n_1 - 1$ in $m_2 = n_2 - 1$ stopnjami prostosti. Če je F_i (izračunani F) manjši od F_t (teoretični F v tabelah) pomeni, da se variance ne razlikujeta pomembno med seboj.

d_1) Če se varianci ne razlikujeta pomembno med seboj lahko izračunamo skupno varianco: (Sd)

$$Sd^2 = \frac{(n_1 - 1) . s_1^2 + (n_2 - 1) . s_2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Iz tega pa

$$\frac{M_1 - M_2}{Sd} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = t_i \quad (m = n_1+n_2-2)$$

M_1 = aritmetična sredina ES

M_2 = aritmetična sredina KS

t_i = t izračunani

Ta izraz se distribuira v t-distribuciji z $m=n_1+ n_2-2$ stopnjami prostosti. Če je t_i manjši od t_t (teoretični v tabeli) potem med obema M ni pomembnih razlik. Če pa je t_i večji kot t_t pa so razlike statistično pomembne.

d_2) Če pa se variance pomembno razlikujejo med seboj, pa moramo uporabiti Cocran-cox metodo. Najprej izračunamo standardno napako (SE):

$$SE^2 = \frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}$$

s_1^2 = varianca ES

s_2^2 = varianca KS

n_1 = numerus ES

n_2 = numerus KS

$$t_i = \frac{M_1 - M_2}{SE}$$

t_i = t izračunani

t t_t (t teoritičen) pa se ne odčita iz tabele, ampak se izračuna:

$$t_t = \frac{s_1^2 / n_1 \cdot t_1 + s_2^2 / n_2 \cdot t_2}{s_1^2 / n_1 + s_2^2 / n_2}$$

$t_1 = n_1 - 1$

$t_2 = n_2 - 1$

Če je t_i manjši od t_t, potem razlika ni statistično pomembna, če pa je t_i večji ali enak t_t, pa razlika je statistično pomembna.

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

9. Rezultati in diskusija

9.1. Rezultati v tabelah in grafikonih

Rezultate raziskave sem zbrala v 48 tabelah:

Legenda za tabele s proporci

ES (1) - eksperimentalna skupina

KS (2) - kontrolna skupina

f_1 - frekvenca ES

f_2 - frekvenca KS

p_1 - proporci ES

p_2 - proporci KS

$q = 1 - p$

N_1 - numerus ES

N_2 - numerus KS

(p) - skupni proporc

SE - standardna napaka

t - t test

P - statistično pomembna razlika med proporci

tend. - razlike med proporci niso statistično pomembne, obstajajo pa visoke tendence za to.

Legenda za tabele, kjer sem računala aritmetično sredino, standardno deviacijo in t-test med njimi

ES (1) - eksperimentalna skupina

KS (2) - kontrolna skupina

f_1 - frekvence ES

f_2 - frekvence KS

p_1 - proporc ES

p_2 - proporc KS

M_1 - aritmetična sredina ES

M_2 - aritmetična sredina KS

N_1 - numerus ES

N_2 - numerus KS

SD_1 - standardna deviacija ES

SD_2 - standardna deviacija KS

t_i.M - izračunani t-test razlik med aritmetičnimi sredinami

t_t - teoretične vrednosti na t-distribuciji v tabeli

F_i - F-test razlik med SD

F_t - teoretična vrednost na F-distribuciji - v tabeli

NI POMEMBNO - razlike med M niso statistično pomembne

POMEMBNO - razlike med M so statistično pomembne

0.05 - na nivoju 0.05, oz. s 5% tveganjem

0.01 - na nivoju 0.01, oz. s 1% tveganjem

TENDENCA - razlike med M niso statistično pomembne, ampak obstaja visoka tendenca za to

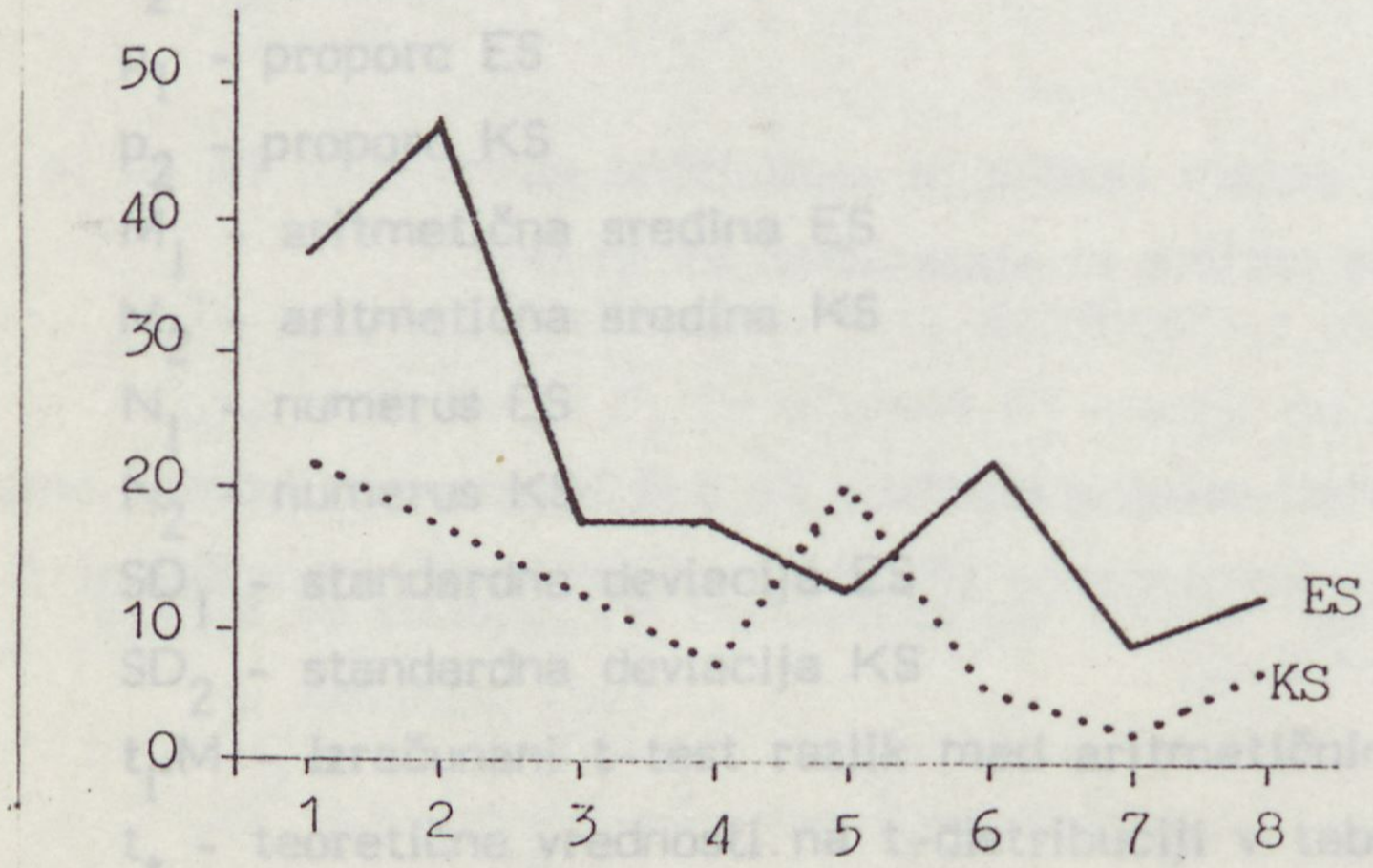
SE - standardna napaka (po Cocran-Cox)

9.1.1. Anamnestična shema otrok eksperimentalne in kontrolne skupine

1. N o s e č n o s t

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. slabosti	38	82	120	0,3167	0,6833	0,2500	0,0559	2,3864	P
2. močna bruhanja	46	74	120	0,3833	0,6167	0,2667	0,0571	4,0858	P
3. krvavitve v noseč.	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1333	0,0439	0,7585	
4. kronična obolenja	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1083	0,0401	2,0772	P
5. zdravila med noseč.	12	108	120	0,1000	0,9000	0,1333	0,0439	-1,5194	
6. nezgode, psih.p.	22	98	120	0,1833	0,8167	0,1083	0,0401	3,7406	P
7. uživanje alkoh.	8	112	120	0,0667	0,9333	0,0417	0,0258	1,9380	Tend
8. kajenje	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0792	0,0349	1,1948	

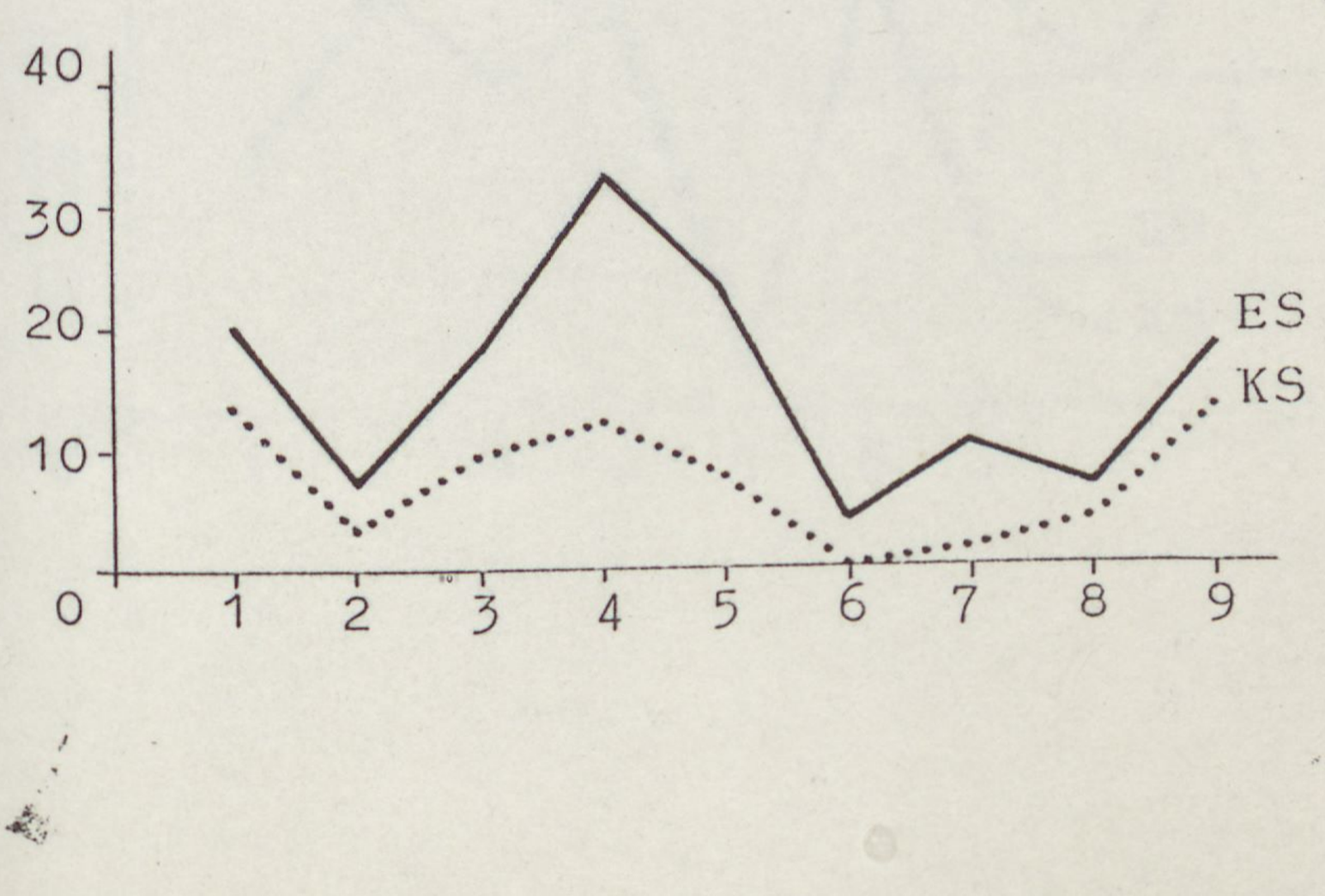
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	22	98	120	0,1833	0,8167
2.	18	102	120	0,1500	0,8500
3.	14	106	120	0,0067	0,8833
4.	8	112	120	0,0667	0,9333
5.	20	100	120	0,1667	0,8333
6.	4	116	120	0,0333	0,9667
7.	2	118	120	0,0167	0,9833
8.	7	113	120	0,0583	0,9417



2. K o m p l i k a c i j e p r i p o r o d u

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. prezgodnji porod	20	100	120	0,1667	0,8333	0,1417	0,0450	1,1111
2. zapozneli porod	8	112	120	0,0667	0,9333	0,0500	0,0281	1,1886
3. dolgotrajen porod	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1167	0,0414	1,6111
4. porodni posegi	32	88	120	0,2667	0,7333	0,1833	0,0499	3,3407
5. ni takoj zadihal	22	98	120	0,1833	0,8167	0,1250	0,0427	2,7307
6. možganska krvav.	4	116	120	0,0333	0,9667	0,0167	0,0165	2,0182
7. bil v inkubatorju		110	120	0,0833	0,9167	0,0500	0,0281	2,3701
8. zlatenica	6	114	120	0,0500	0,9500	0,0417	0,0258	0,6473
9. druge obporodne komplikacije	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1333	0,0438	0,7603

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	14	106	120	0,1167	0,8833
2.	4	116	120	0,0333	0,9667
3.	10	110	120	0,0833	0,9167
4.	12	108	120	0,1000	0,9000
5.	8	112	120	0,0667	0,9333
6.	0	120	120	0	1
7.	2	118	120	0,0167	0,9833
8.	4	116	120	0,0333	0,9667
9.	14	106	120	0,1167	0,8833



3. T e ž a o b r o j s t v u

I. ES	f_1
1. do 2000	4
2. 2001-2500	8
3. 2501-3000	28
4. 3001-3500	40
5. 3501-4000	24
6. 4001-4500	6
7. 4501-5000	4
8. ni podatkov	6
	120

II. KS	f_2
1. do 2000	0
2. 2001-2500	8
3. 2501-3000	24
4. 3001-3500	46
5. 3501-4000	32
6. 4001-4500	10
7. 4501-5000	0
8. ni podatkov	0
	120

$N_1 = 114$
$M_1 = 3215,4$
$SD_1 = 627,3$

$N_2 = 120$
$M_2 = 3300,5$
$SD_2 = 514,0$

$F_i = 1,489$ je večji od F_t zato Cocran Cox-metoda
$SE = 75,2$
$t_i = 1,132$ je manjši od t_t NI POMEMBEN

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

$F_{t_{0,05}}(120, 120) = 1,43$

4. D o l ž i n a p r i p o r o d u

I. ES	f_1
1. - 47	4
2. 48 - 49	28
3. 50 - 51	34
4. 52 - 53	16
5. 54 - 55	12
6. 56 - 57	6
7. 58 -	2
8. ni podatkov	18
	120

II. KS	f_2
1. - 47	4
2. 48 - 49	18
3. 50 - 51	44
4. 52 - 53	32
5. 54 - 55	8
6. 56 - 57	1
7. 58 -	1
8. ni podatkov	12
	120

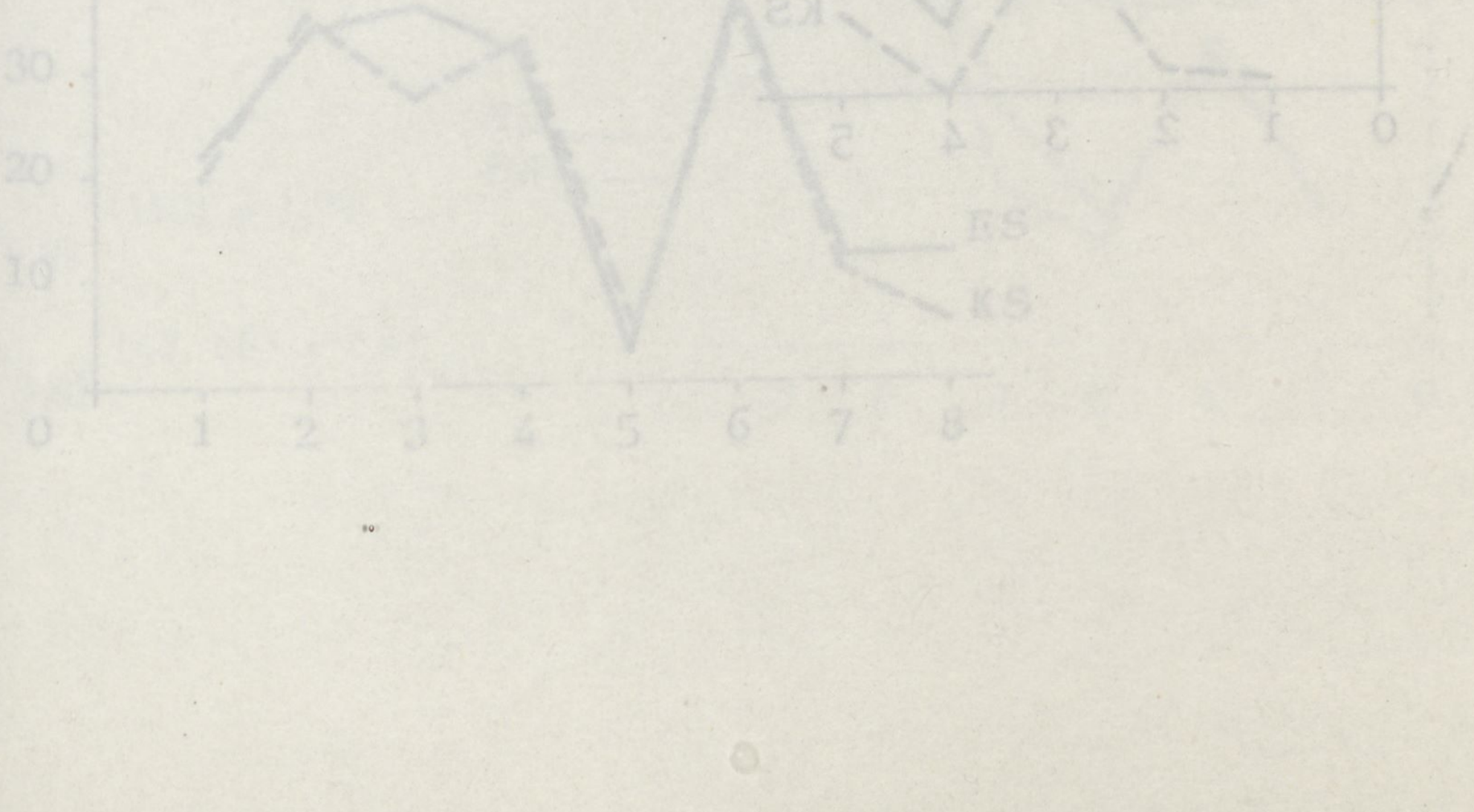
$N_1 = 102$
$M_1 = 50.93$
$SD_1 = 2,48$

$N_2 = 108$
$M_2 = 51,04$
$SD_2 = 2,07$

$F_i = 1,435$ je večji od F_t zato Cocran Cox-metoda
$t_i = 0,348$ je manjši od t_t - NI POMEMBNA
SE = 0,316

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

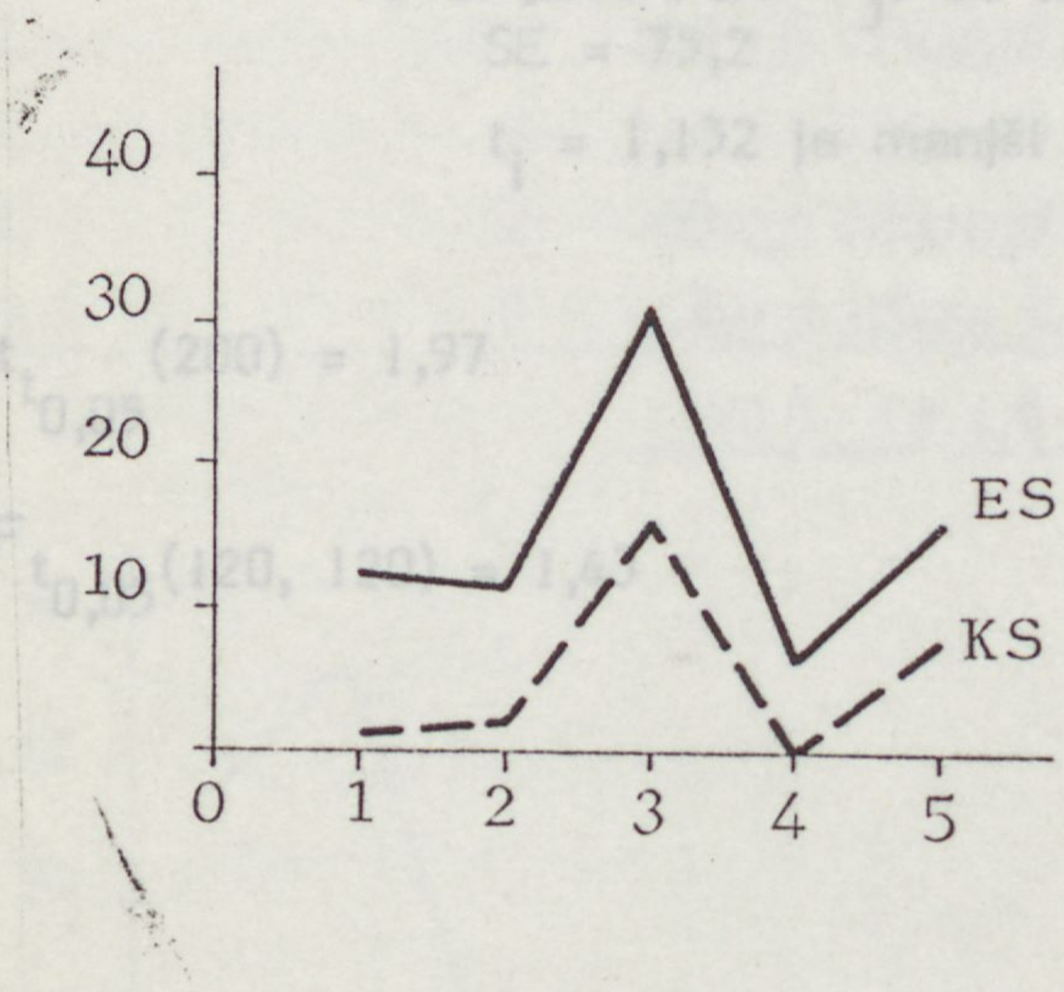
$F_{t_{0,05}}(120, 120) = 1,43$



5. O b o l e n j a i n p o š k o d b e

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. krči, božjastni napadi	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0542	0,0292	3,1404
2. nezavesti	11	109	120	0,0917	0,9083	0,0542	0,0292	2,5685
3. visoke vročine	31	89	120	0,2583	0,7417	0,1958	0,0512	2,4414
4. meningitis	7	113	120	0,0583	0,9417	0,0292	0,0217	2,6866
5. poškodbe glave	16	104	120	0,1333	0,8667	0,1000	0,0387	1,7209

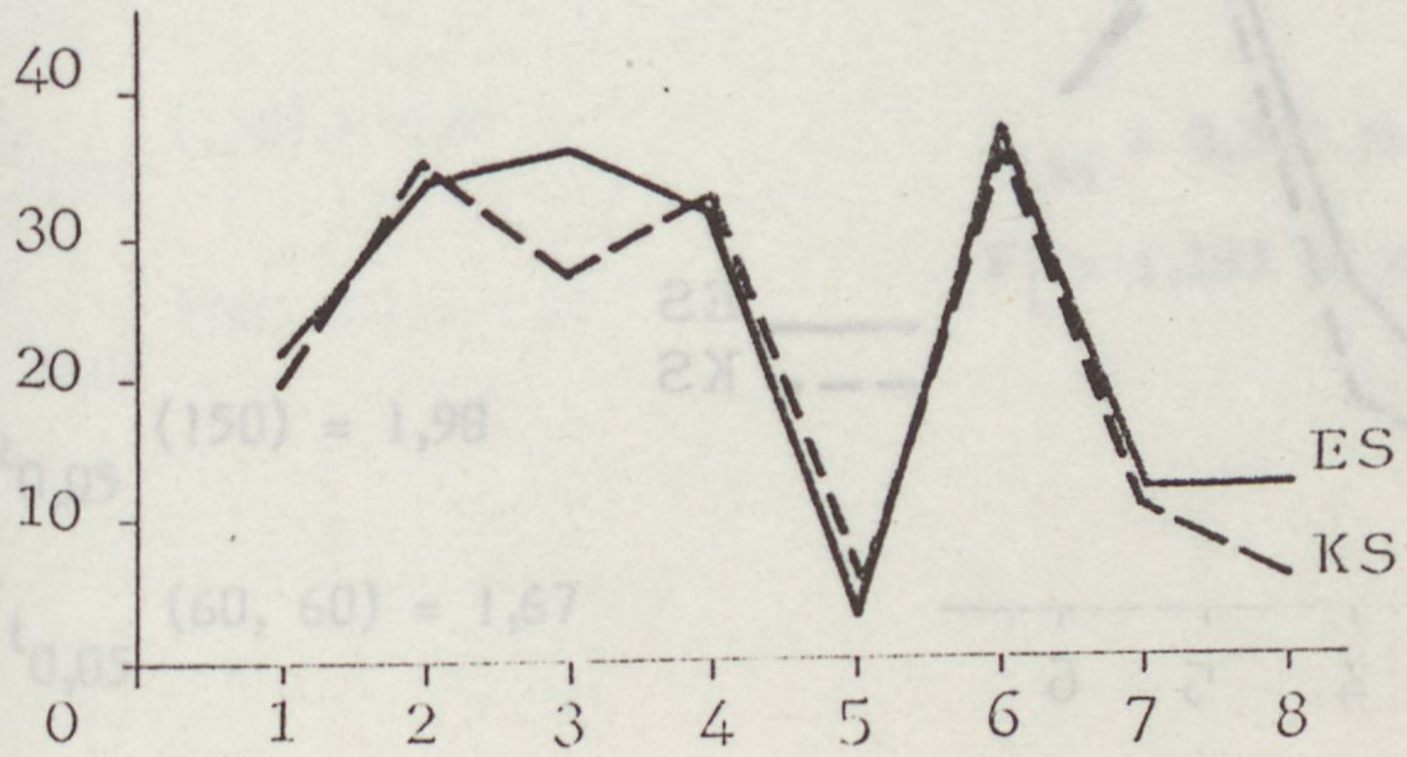
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	1	119	120	0,0083	0,9917
2.	2	118	120	0,0167	0,9833
3.	16	104	120	0,1333	0,8667
4.	0	120	120	0,0000	1,0000
5.	8	112	120	0,0667	0,9333



6. O t r o š k e b o l e z n i

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. ošpice	22	98	120	0,1833	0,8167	0,1542	0,0466	1,2511
2. rdečke	34	86	120	0,2833	0,7167	0,2750	0,0576	0,2882
3. norice	36	84	120	0,3000	0,7000	0,2667	0,0571	1,1681
4. mums	32	88	120	0,2667	0,7333	0,2667	0,0571	0,0000
5. vodene koze	4	116	120	0,0333	0,9667	0,0375	0,0245	0,3429
6. angine	38	82	120	0,3167	0,6833	0,3084	0,0596	0,2802
7. škrlatinka	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0959	0,0380	0,2184
8. drugo	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0750	0,0340	1,4706

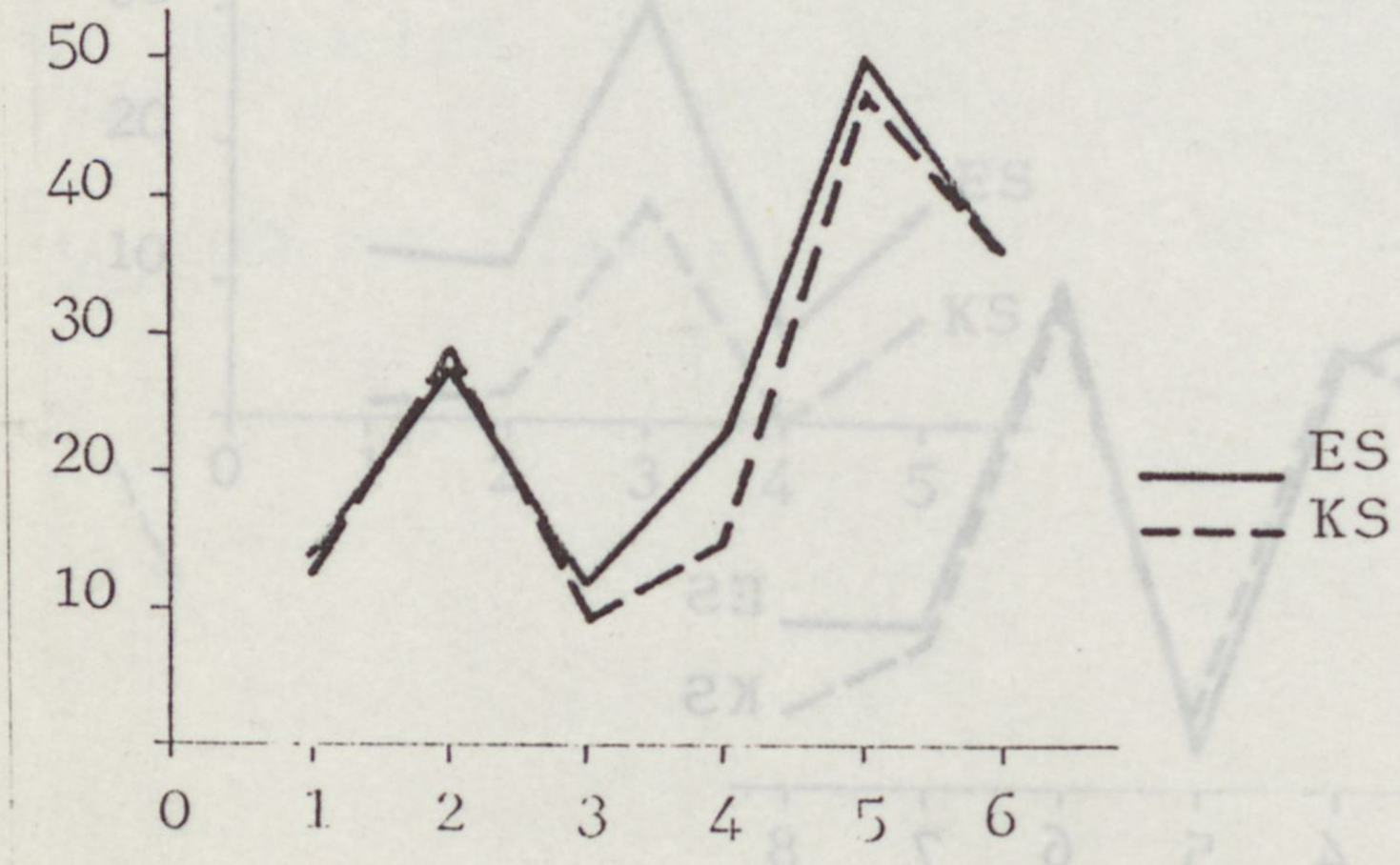
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	15	105	120	0,1250	0,8750
2.	32	88	120	0,2667	0,7333
3.	28	92	120	0,2333	0,7667
4.	32	88	120	0,2667	0,7333
5.	5	115	120	0,0417	0,9583
6.	36	84	120	0,3000	0,7000
7.	11	109	120	0,0917	0,9083
8.	6	114	120	0,0500	0,9500



7. D r u g e b o l e z n i

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. pljučnica	14	106	120	0,1166	0,8833	0,1124	0,0407	0,2039
2. bronhitis	28	92	120	0,2333	0,7666	0,2375	0,0551	-0,1524
3. vnetje ušes	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0916	0,0371	0,4501
4. operacije	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1375	0,0441	0,5669
5. slinovka	6	104	120	0,0500	0,9500	0,0541	0,0293	-0,2833
6. drugo	50	70	120	0,4166	0,5833	0,4083	0,0630	0,2635
7. nič	36	84	120	0,3000	0,7000	0,3000	0,0592	0,0000

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	13	107	120	0,1083	0,8917
2.	29	91	120	0,2417	0,7583
3.	10	110	120	0,0833	0,9166
4.	15	105	120	0,1250	0,8750
5.	7	113	120	0,0583	0,9416
6.	48	72	120	0,4000	0,6000
7.	36	84	120	0,3000	0,7000



8. K d a j j e b i l h o s p i t a l i z i r a n

I. ES hospitalizacija	f_1	p_1
1. v 1.letu	23	0,1917
2. v 2.letu	12	0,1000
3. v 3.letu	15	0,1250
4. v 4.letu	7	0,0583
5. v 5.letu	5	0,0417
6. v 6.letu	5	0,0417
7. v 7.letu	8	0,0667
8. ni bil hospitaliziran	45	0,3750
	120	

$N_1 = 75$
$M_1 = 3,08$
$SD_1 = 2,013$

II. KS	f_2	p_2
1. v 1.letu	19	0,1583
2. v 2.letu	14	0,1167
3. v 3.letu	14	0,1167
4. v 4.letu	6	0,0500
5. v 5.letu	5	0,0417
6. v 6.letu	6	0,0500
7. v 7.letu	4	0,0333
8. ni bil hospitaliziran	52	0,4333
	120	

$N_2 = 68$
$M_2 = 2,97$
$SD_2 = 1,851$

$t_{i.M} = 0,340$ je manjša od t_t - NI POMEMBNA

$F_i = 1,183$ je manjši od F_t

$t_{t_{0,05}} (150) = 1,98$

$F_{t_{0,05}} (60, 60) = 1,67$

9. Kolikokrat je bil hospitaliziran

I. ES	f_1	p_1	
1. 1 krat	32	0,2667	
2. 2 krat	18	0,1500	$N_1 = 75$
3. 3 krat	12	0,1000	$M_1 = 2,08$
4. 4 krat in več	13	0,1083	$SD_1 = 1,129$
5. ni bil hospitaliziran	45	0,3750	
	120		

II. KS	f_2	p_2	
1. 1 krat	28	0,2333	
2. 2 krat	26	0,2167	$N_2 = 68$
3. 3 krat	4	0,0333	$M_2 = 1,94$
4. 4 krat in več	10	0,0833	$SD_2 = 1,027$
5. ni bil hospitaliziran	52	0,4333	
	120		

$t_{i.M} = 0,776$ je manjša od t_t-NI POMEMBNA

$F_i = 1,209$ je manjša od F_t

$t_{t_{0,05}} (150) = 1,98$

$F_{t_{0,05}} (60, 60) = 1,67$

10. K o l i k o č a s a j e b i l h o s p i t a l i z i r a n

I. ES	f_1
1. do 7 dni	8
2. 8 do 14 dni	12
3. 15 do 30 dni	26
4. 31 do 90 dni	12
5. 4 in več mesecev	17
6. ni bil hospitaliziran	45
	120

$N_1 = 75$
$M_1 = 3,013$
$SD_1 = 1,26$

II. KS	f_2
1. do 7 dni	32
2. 8 do 14 dni	14
3. 15 do 30 dni	12
4. 31 do 90 dni	6
5. 4 in več mesecev	4
6. ni bil hospitaliziran	52
	120

$N_2 = 68$
$M_2 = 2,059$
$SD_2 = 1,24$

$F_i = 1,032$ je manjši od F_t
$SE = 0,209$
$t_{i.M} = 4,565$ je večji od t_t - POMEMBNA

$t_{t_{0,01}}$ (150) = 2,61

$F_{t_{0,05}}$ (60, 60) = 1,67

11. Posledice

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. Da	10	0,0833	0,0500	0,0281	2,3701
2. Ne	65	0,5417	0,5459	0,0643	-0,1291
3. Ni bil hospitaliziran	45	0,3750	0,4041	0,0634	-0,9196
	120				

II. KS	f_2	p_2
1. Da	2	0,0167
2. Ne	66	0,5500
3. Ni bil hospitaliziran	52	0,4333
	120	

12. Psihomotorični razvoj - kdaj je začel samostojno sedeti

I. ES	f_1
1. v 4.mesecu	2
2. v 5.mesecu	12
3. v 6.mesecu	34
4. v 7.mesecu	22
5. v 8.mesecu	21
6. v 9. in 10.mesecu	14
7. v 11. in 12.mesecu	8
8. ni podatkov	7
	120

$N_1 = 113$

$M_1 = 7,080$

$SD_1 = 1,482$

II. KS	f_2
1. v 4.mesecu	6
2. v 5.mesecu	26
3. v 6.mesecu	40
4. v 7.mesecu	30
5. v 8.mesecu	6
6. v 9. in 10.mesecu	4
7. v 11.in 12.mesecu	3
8. ni podatkov	5
	120

$N_2 = 115$

$M_2 = 6,296$

$SD_2 = 1,244$

$t_{i.M} = 4,427$ je večji od t_t zato je POMEMBEN

$F_i = 1,425$ je manjši od F_i

$F_{t_{0,05}} (120, 120) = 1,43$

$t_{t_{0,01}} (200) = 2,60$

13. K d a j j e s h o d i l

I. ES	f_1
1. v 9.mesecu	7
2. v 10.mesecu	10
3. v 11.mesecu	23
4. v 12.mesecu	34
5. v 13.mesecu	12
6. v 14.mesecu	14
7. v 15.mesecu	6
8. v 16.mesecu	4
9. v 17.mesecu	0
10. v 18.mesecu in kasneje	6
11. ni podatkov	4
	120

$N_1 = 116$

$M_1 = 12.396$

$SD_1 = 2,096$

II. KS	f_2
1. v 9.mesecu	12
2. v 10.mesecu	14
3. v 11.mesecu	32
4. v 12.mesecu	36
5. v 13.mesecu	10
6. v 14.mesecu	8
7. v 15.mesecu	3
8. v 16.mesecu	2
9. v 17.mesecu	2
10. v 18.mesecu in kasneje	1
11. ni podatkov	0
	120

$N_2 = 120$

$M_2 = 11,692$

$SD_2 = 1,760$

$t_{i.M} = 2,794$ je večji od t_t zato TENDENCA

$F_i = 1,418$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}}\ (120, 120) = 1,43$

$t_{t_{0,01}}\ (200) = 2,60$

14. Prve besede

I. ES	f_1
1. pred 8.mesecem	6
2. v 8.mesecu	10
3. v 9.mesecu	12
4. v 10.mesecu	16
5. v 11.mesecu	16
6. v 12.mesecu	32
7. v 13. do 15.mesecu	14
8. v 16. in več	8
9. ni podatkov	6
	120

$N_1 = 114$

$M_1 = 10,912$

$SD_1 = 1,894$

II. KS	f_2
1. pred 8.mesecem	8
2. v 8.mesecu	14
3. v 9.mesecu	18
4. v 10.mesecu	18
5. v 11.mesecu	20
6. v 12.mesecu	26
7. v 13. do 15.mesecu	10
8. v 16. in več	4
9. ni podatkov	2
	120

$N_2 = 118$

$M_2 = 10,407$

$SD_2 = 1,851$

$t_{i.M} = 2,053$ je večja od t_t-TENDENCA

$F_i = 1,047$ je manjši od F_i

$F_{i_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

$t_{t_{0,01}}$ (200) = 1,97

15. K d a j j e z a č e l t v o r i t i s t a v k e

I. ES	f_1
1. od 8.-12.meseca	10
2. od 13.-18.meseca	32
3. od 19.-24.meseca	46
4. od 25.-30.meseca	18
5. od 31.-36.meseca	10
6. ni podatkov	4
	120

$N_1 = 116$

$M_1 = 20,896$

$SD_1 = 5,259$

II. KS	f_2
1. od 8.-12.meseca	16
2. od 13.-18.meseca	40
3. od 19.-24.meseca	48
4. od 25.-30.meseca	12
5. od 31.-36.meseca	4
6. ni podatkov	0
	120

$N_2 = 120$

$M_2 = 19,333$

$SD_2 = 4,776$

$t_{i.M} = 2,386$ večji od t_t-JE POMEMBNO

$F_i = 1,212$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}}(120, 120) = 1,43$

$t_{t_{0,01}}(200) = 1,97$

16. K d a j j e p r e n e h a l m o č i t i h l a č k e

I. ES	f_1
1. od 12.-18.meseca	39
2. od 19.-24.meseca	44
3. od 25.-30.meseca	18
4. od 31.-36.meseca	13
5. od 3,1 - 4.leta	4
6. ni podatkov	2
	120

$N_1 = 118$
$M_1 = 22,220$
$SD_1 = 5,496$

II. KS	f_2
1. od 12.-18.meseca	48
2. od 19.-24.meseca	52
3. od 25.-30.meseca	12
4. od 31.-35.meseca	6
5. od 3,1 -4.leta	2
6. ni podatkov	0
	120

$N_2 = 120$
$M_2 = 20,750$
$SD_2 = 4,548$

SE = 0,654

$t_{i.M}$=2,247 je večji od t_t-JE POMEMBEN

F_i = 1,460 je večji od F_t zato Cocran-Cax metoda

$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

$t_{t_{0,01}}$ (200) = 1,97

17. K d a j j e p r e n e h a l m o č i t i p o s t e l j o

I. ES	f_1
1. od 12.-18.meseca	42
2. od 19.-24.meseca	42
3. od 25.-30.meseca	12
4. od 31.-36.meseca	13
5. od 3.-4.leta	3
6. od 4.-5.leta	2
7. od 5.leta dalje	4
8. ni podatkov	2
	120

$N_1 = 118$
$M_1 = 22,898$
$SD_1 = 7,361$

II. KS	f_2
1. od 12.-18.meseca	42
2. od 19.-24.meseca	48
3. od 25.-30.meseca	12
4. od 31.-36.meseca	10
5. od 3.-4.leta	4
6. od 4.-5.leta	3
7. od 5.leta dalje	1
8. ni podatkov	0
	120

$N_2 = 120$
$M_2 = 22,292$
$SD_2 = 6,455$

$t_{i.M} = 0,675$ je manjši od t_t zato NI POMEMBEN

$F_i = 1,3000$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}} (120, 120) = 1,43$

$t_{t_{0,01}} (200) = 1,96$

18. K d a j j e p r e n e h a l b l a t i t i

I. ES	f_1
1. od 10.-18.meseca	44
2. od 1,6 - 2,5 leta	54
3. od 2,6 - 3,5 leta	16
4. od 3,6 in kasneje	4
5. ni podatkov	2
	120

$N_1 = 118$
$M_1 = 1,897$
$SD_1 = 0,760$

II. KS	f_2
1. od 10.-18.meseca	46
2. od 1,6 - 2,5 leta	60
3. od 2,6 - 3,5 leta	12
4. od 3,6 in kasneje	2
5. ni podatka	0
	120

$N_2 = 120$
$M_2 = 1,825$
$SD_2 = 0,628$

$SE = 0,090$

$t_{i.M} = 0,8000$ je manjši od t_t zato NI POMEMBEN

$F_i = 1,465$ je večji od F_t zato Cocran-Cox metoda

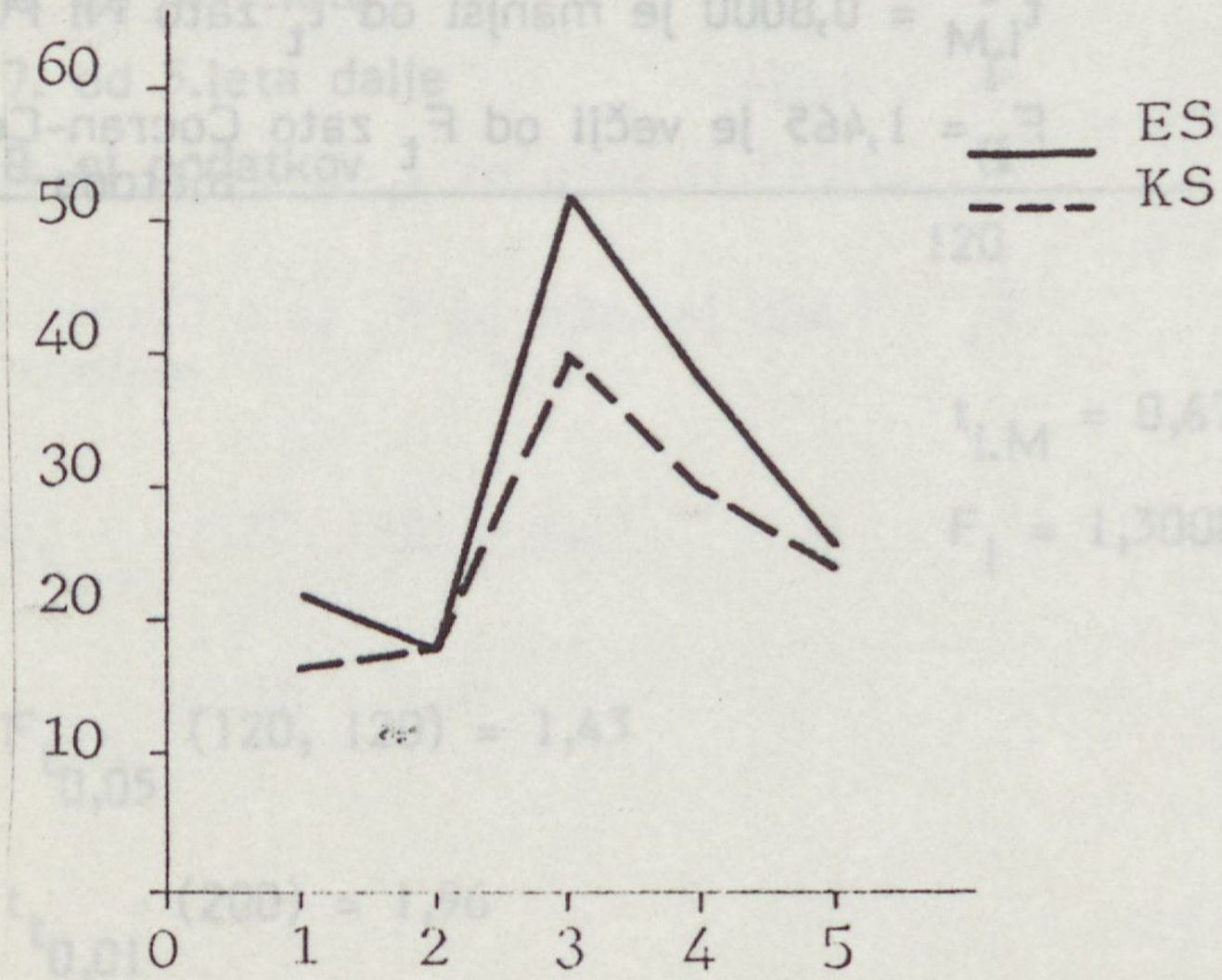
$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

$t_{t_{0,05}}$ (200) = 1,96

19. S p a n j e i n h r a n j e n j e

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. Ali je zamenjal dan in noč	22	98	120	0,1833	0,8167	0,1583	0,0471	1,0616
2. Ali je težko zaspal	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1500	0,0461	0,0000
3. Spi nemirno, vstaja, govori v spanju	52	68	120	0,4333	0,5667	0,3833	0,0628	1,5924
4. Ali je veliko jokal	38	82	120	0,3167	0,6833	0,2834	0,0582	1,1460
5. Ali je bil neješč, izbirčen	25	95	120	0,2083	0,7917	0,2042	0,0520	0,1596

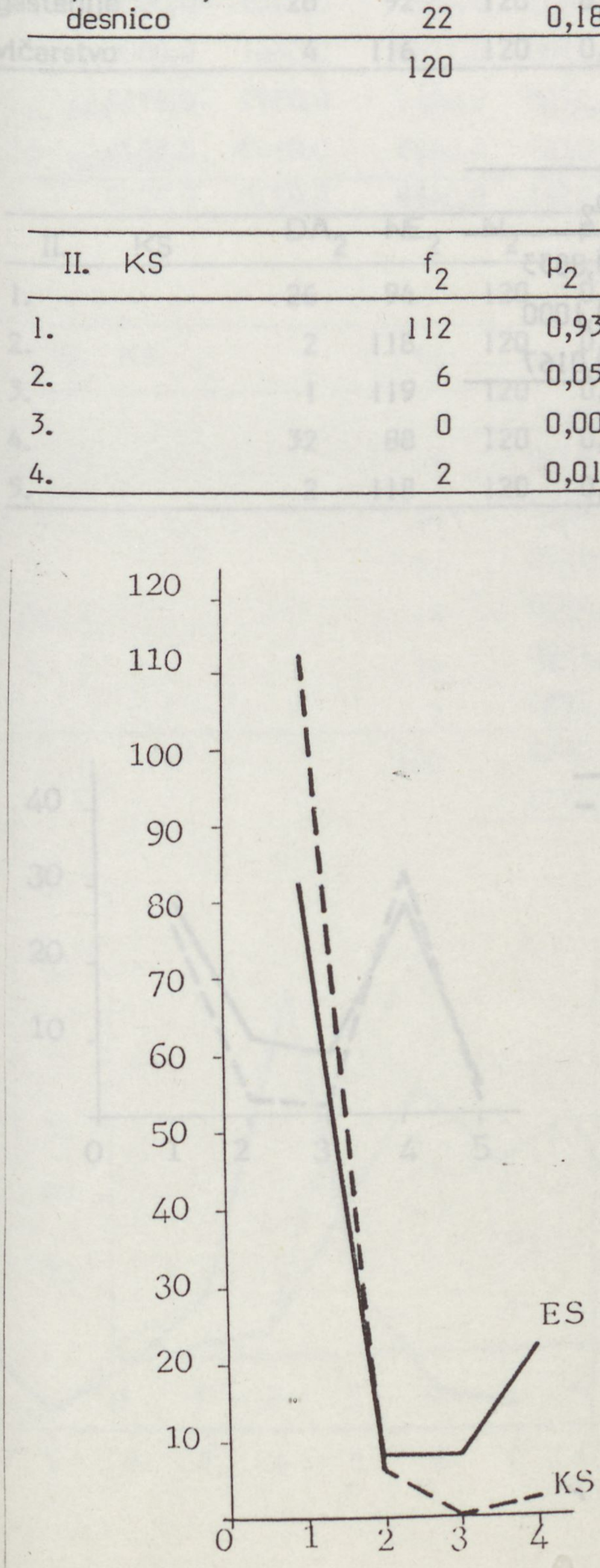
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	16	104	120	0,1333	0,8667
2.	18	102	120	0,1500	0,8500
3.	40	80	120	0,3333	0,6667
4.	30	90	120	0,2500	0,7500
5.	24	96	120	0,2000	0,8000



20. L a t e r a l n o s t

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. desničar	82	0,6833	0,8083	0,0508	-4,9212 P
2. levičar	8	0,0667	0,0583	0,0302	0,5530
3. ambidekster	8	0,0667	0,0333	0,0232	2,8750 P
4. preusmerjen na desnico	22	0,1833	0,1000	0,0387	4,3049 P
	120				

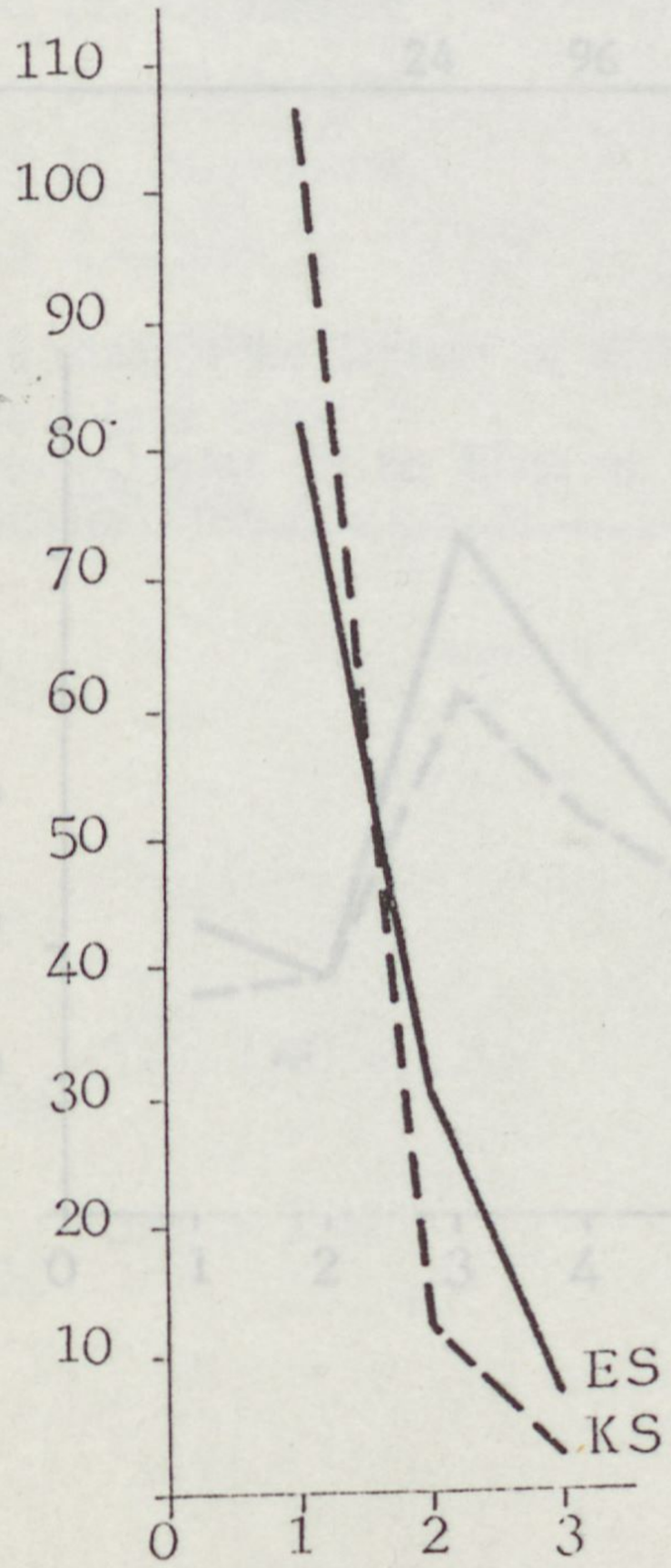
II. KS	f_2	p_2
1.	112	0,9333
2.	6	0,0500
3.	0	0,0000
4.	2	0,0167



21. D r u ž i n a

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. popolna	82	0,6833	0,7833	0,0532	-3,7594
2. nepopolna	30	0,2500	0,1750	0,0491	3,0550
3. dopolnjena	8	0,0667	0,0417	0,0258	1,9380
	120				

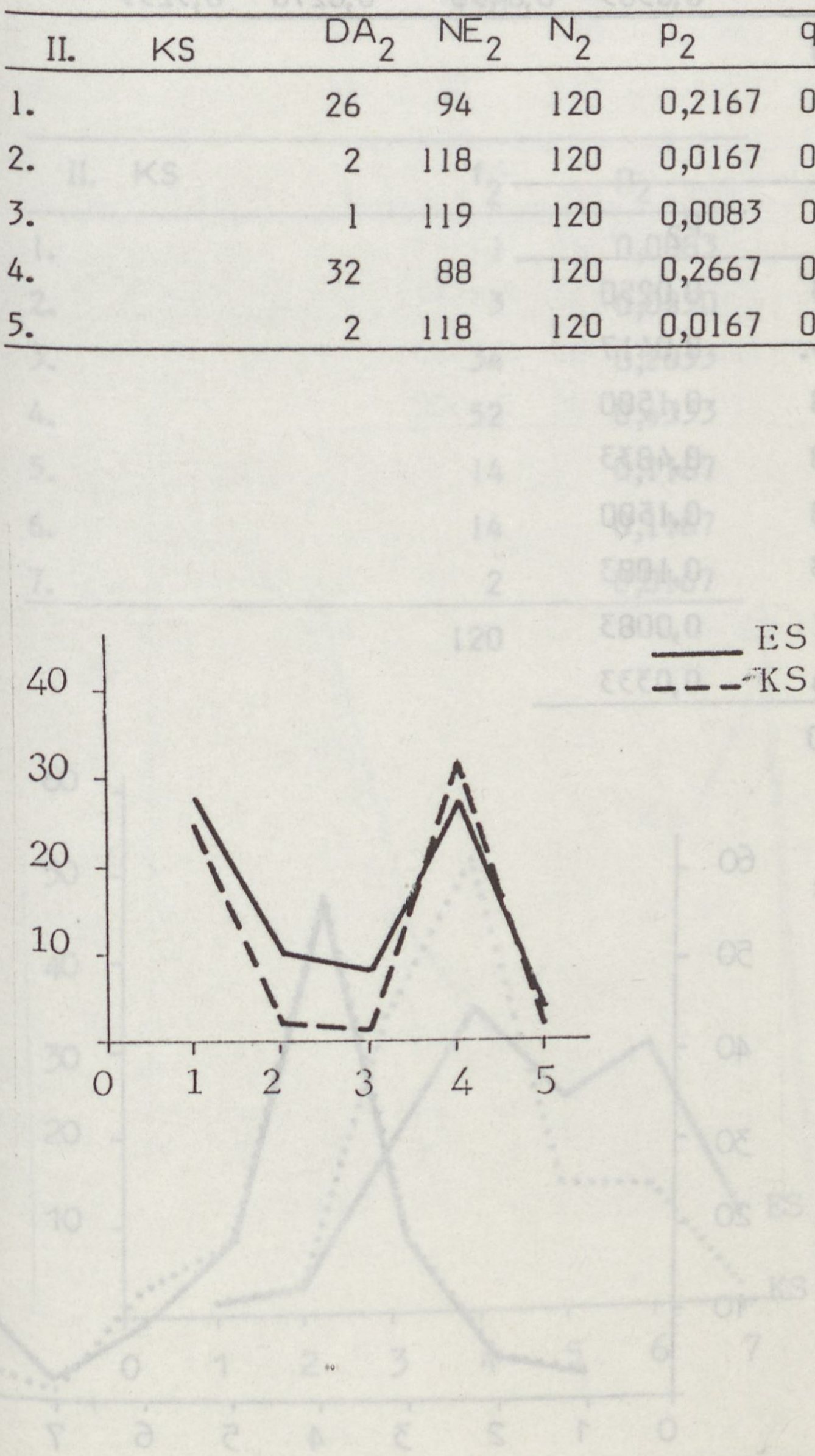
II. KS	f_2	p_2
1.	106	0,8833
2.	12	0,1000
3.	2	0,0167
	120	



22. B o l e z n i v d r u ž i n i

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. telesna obolenja	28	92	120	0,2333	0,7667	0,2250	0,0539	0,3080	
2. duševna obolenja	10	110	120	0,0833	0,9167	0,0500	0,0281	2,3701	Tend
3. duševna nerazvitost	8	112	120	0,0667	0,9333	0,0375	0,0245	2,3837	Tend
4. legastenije	28	92	120	0,2333	0,7667	0,2500	0,0559	-0,5975	
5. levičarstvo	4	116	120	0,0333	0,9667	0,0250	0,0202	0,8218	

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	26	94	120	0,2167	0,7833
2.	2	118	120	0,0167	0,9833
3.	1	119	120	0,0083	0,9917
4.	32	88	120	0,2667	0,7333
5.	2	118	120	0,0167	0,9833



23 a. Poklicna struktura očeta

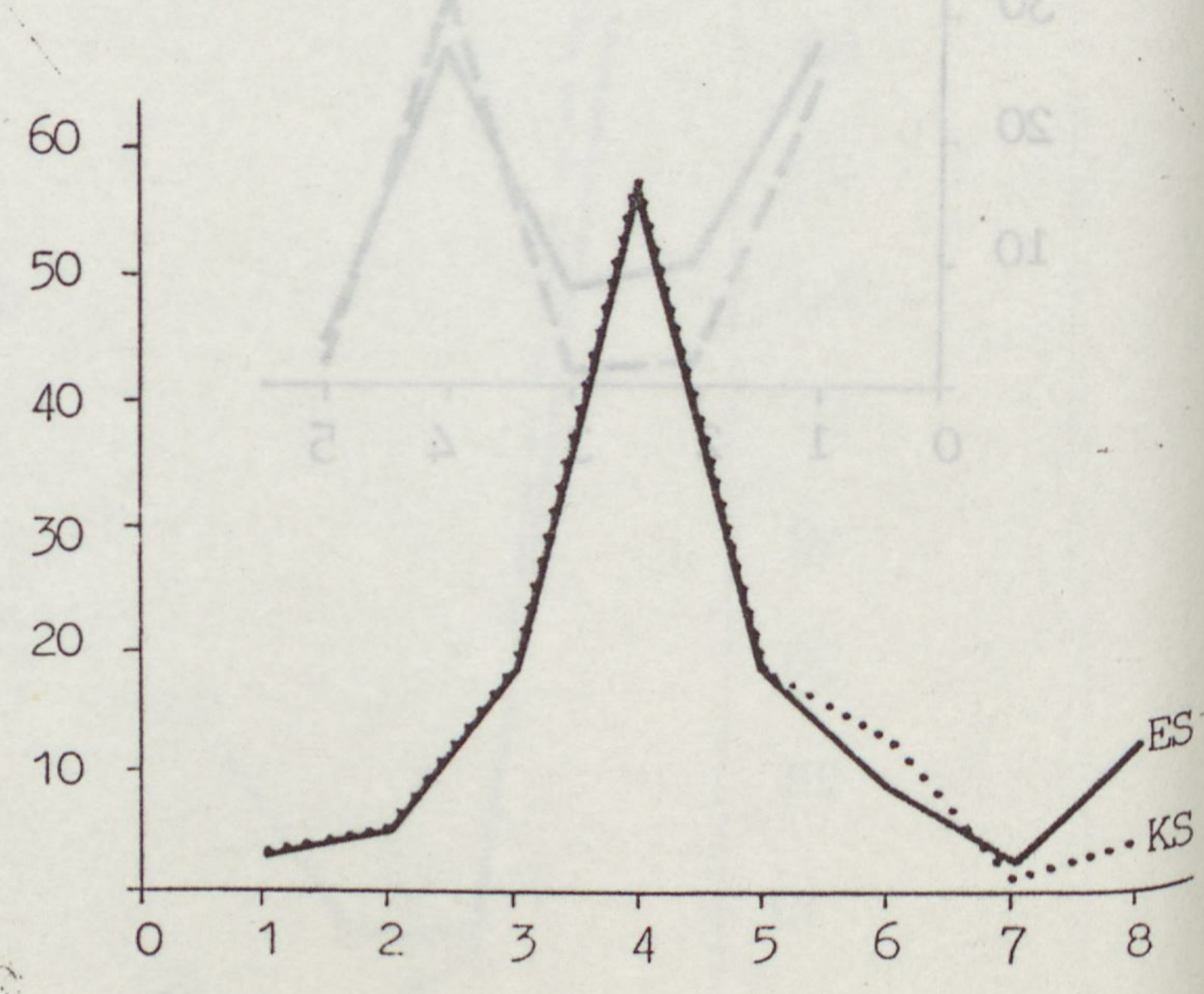
I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. visoka	3	0,0250	0,0250	0,0202	0,0000
2. višja	5	0,0417	0,0417	0,0258	0,0000
3. srednja	18	0,1500	0,1500	0,0461	0,0000
4. KV	58	0,4833	0,4833	0,0645	0,0000
5. PK	18	0,1500	0,1500	0,0461	0,0000
6. NK	9	0,0750	0,0917	0,0372	-0,8952
7. upokojen	2	0,0167	0,0125	0,0143	0.5874
8. ni podatka	7	0,0583	0,0458	0,0270	0,9259
	120				

II. KS	f_2	p_2
1.	3	0,0250
2.	5.	0,0417
3.	18	0,1500
4.	58	0,4833
5.	18	0,1500
6.	13	0,1083
7.	1	0,0083
8.	4	0,0333
	120	

KV = kvalificirani delavec

PK = polkvalificirani delavec

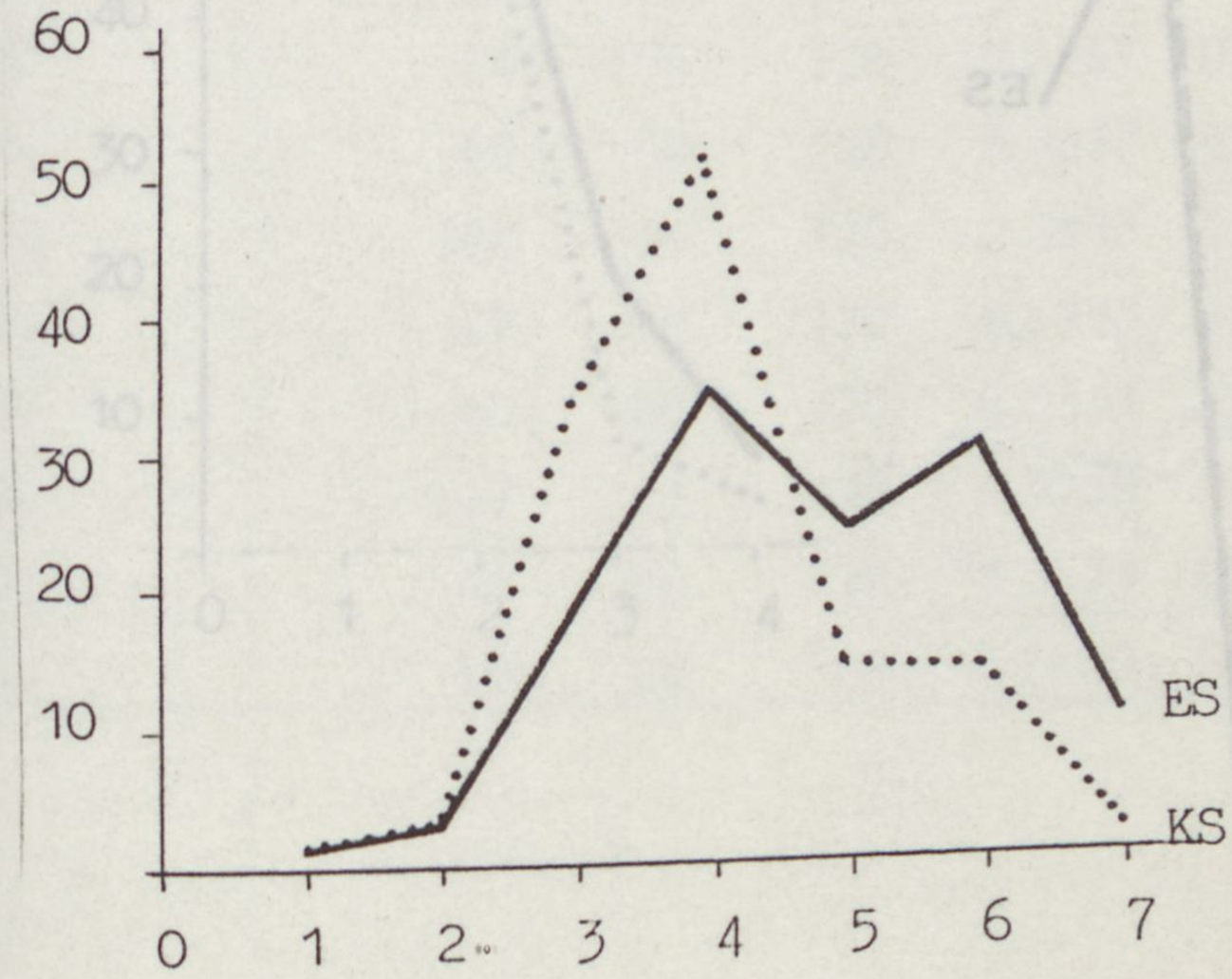
NK = nekvalificirani delave



23 b. Poklicna struktura matere

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t	
1. visoka	1	0,0083	0,0083	0,0117	0,0000	
2. višja	3	0,0250	0,0250	0,0202	0,0000	
3. srednja	18	0,1500	0,2167	0,0532	-2,5056	Tend
4. KV	34	0,2833	0,3583	0,0619	-2,4233	Tend
5. PK	24	0,2000	0,1583	0,0471	1,7686	
6. NK	30	0,2500	0,1833	0,0499	2,6713	P
7. gospodinja	10	0,0833	0,0500	0,0281	2,3701	Tend
	120					

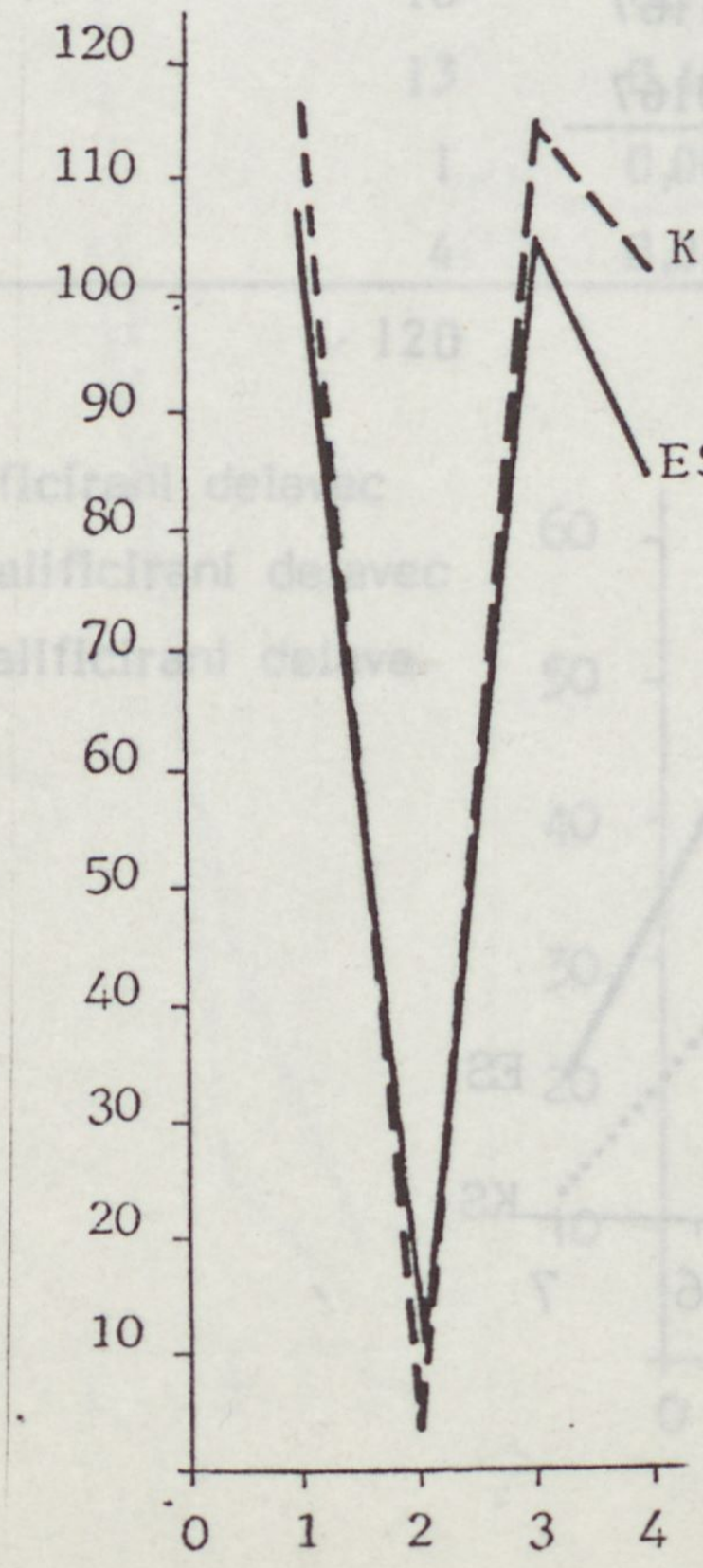
II. KS	f_2	p_2
1.	1	0,0083
2.	3	0,0250
3.	34	0,2833
4.	52	0,4333
5.	14	0,1167
6.	14	0,1167
7.	2	0,0167
	120	



24. D o h o d k i d r u ž i n e

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. krijejo svoje potrebe	108	12	120	0,9000	0,1000	0,9333	0,0322	-2,0714	Tend
2. prejemajo otroški dodatek, socialno pomoč	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0666	0,0322	2,0714	Tend
3. imajo sodobne tehnične pripomočke	105	15	120	0,8750	0,1250	0,9125	0,0365	-2,0548	Tend
4. imajo prevozno sredstvo	85	35	120	0,7083	0,2817	0,7791	0,0536	-2,6437	Tend

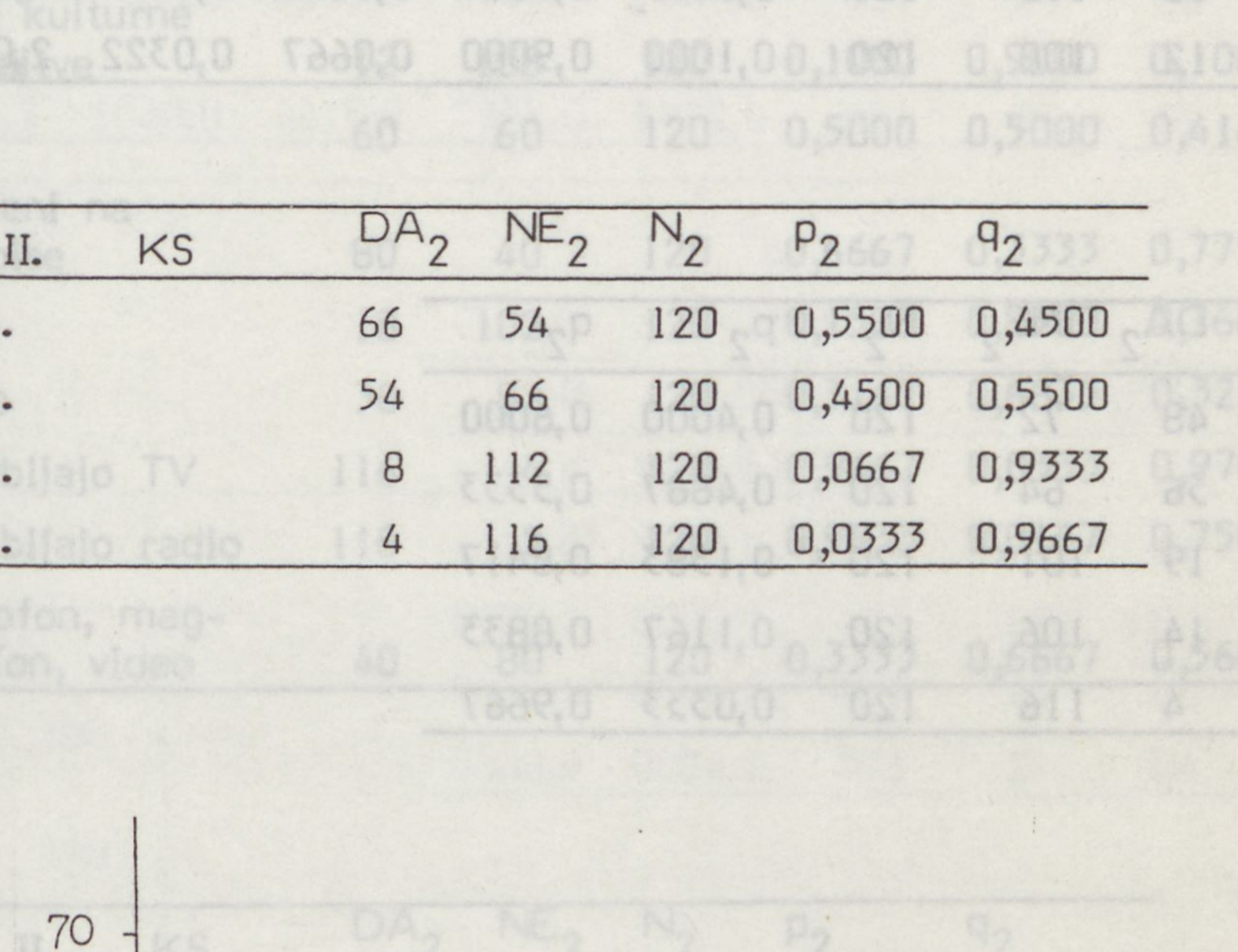
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	116	4	120	0,9667	0,0333
2.	4	116	120	0,0333	0,9667
3.	114	6	120	0,9500	0,0500
4.	102	18	120	0,8500	0,1500



25. S t a n o v a n j s k e r a z m e r e

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. premajhno stanovanje	62	58	120	0,5167	0,4833	0,5333	0,0644	-0,5171	
2. prostorno, komfortno	58	62	120	0,4833	0,5167	0,4667	0,0644	0,5171	
3. vlažno, hladno	20	100	120	0,1667	0,8333	0,1167	0,0414	2,4155	Tend
4. temno	6	114	120	0,0500	0,9500	0,0416	0,0258	0,6473	

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	P_2	q_2
1.	66	54	120	0,5500	0,4500
2.	54	66	120	0,4500	0,5500
3.	8	112	120	0,0667	0,9333
4.	4	116	120	0,0333	0,9667

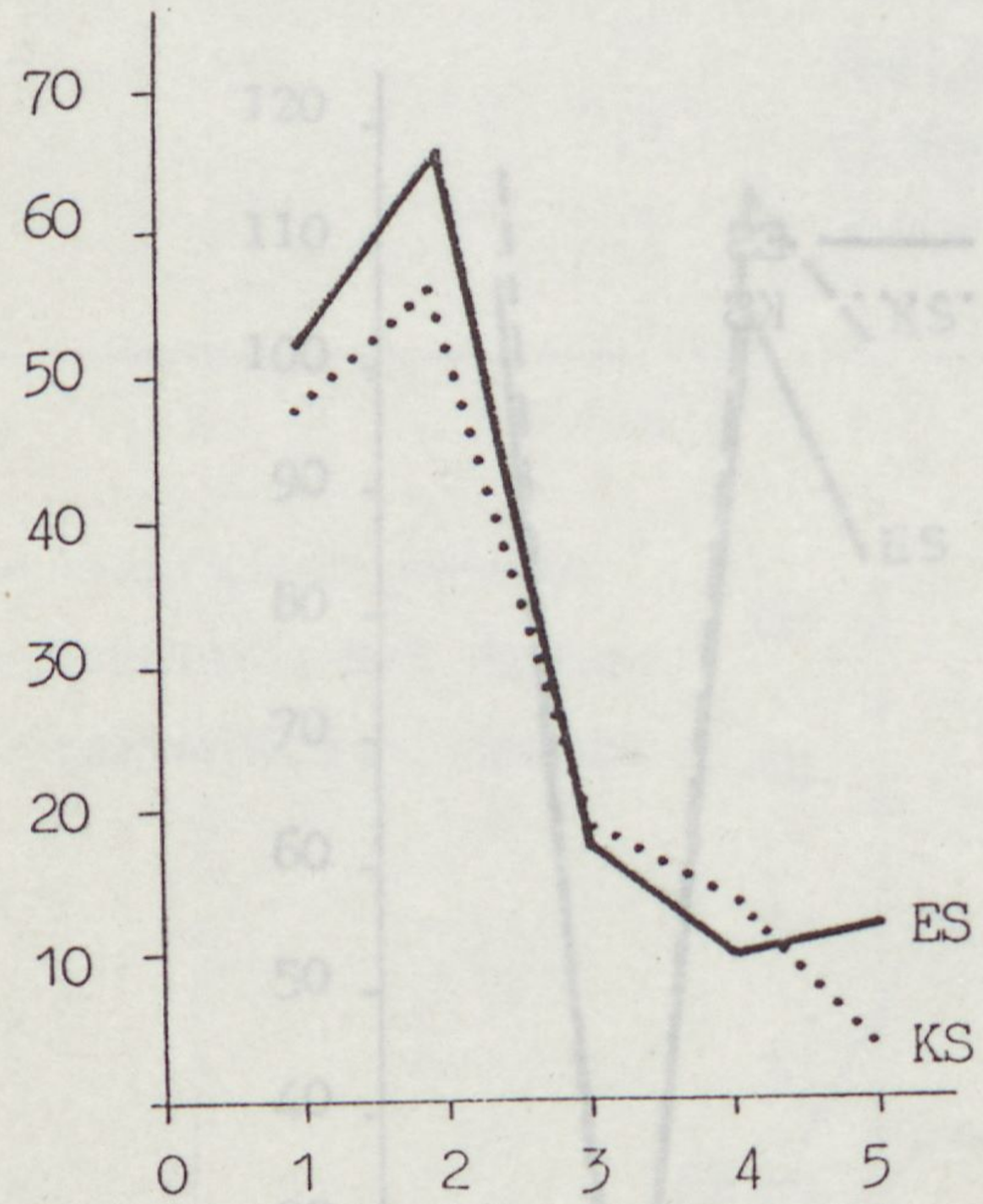


26. Č l a n i s k u p n e g a g o s p o d i n j s t v a

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. sestre	52	68	120	0,4333	0,5667	0,4167	0,0636	0,5236
2. bratje	66	54	120	0,5500	0,4500	0,5083	0,0645	1,2915
3. edinec	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1541	0,0466	-0,1781
4. stari starši	10	110	120	0,0833	0,9167	0,1000	0,0387	-0,8630
5. drugi	12	108	120	0,1000	0,9000	0,0667	0,0322	2,0714

Tend

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	48	72	120	0,4000	0,6000
2.	56	64	120	0,4667	0,5333
3.	19	101	120	0,1583	0,8417
4.	14	106	120	0,1167	0,8833
5.	4	116	120	0,0333	0,9667



27. K u l t u r n e r a z m e r e (p r i l i k e)

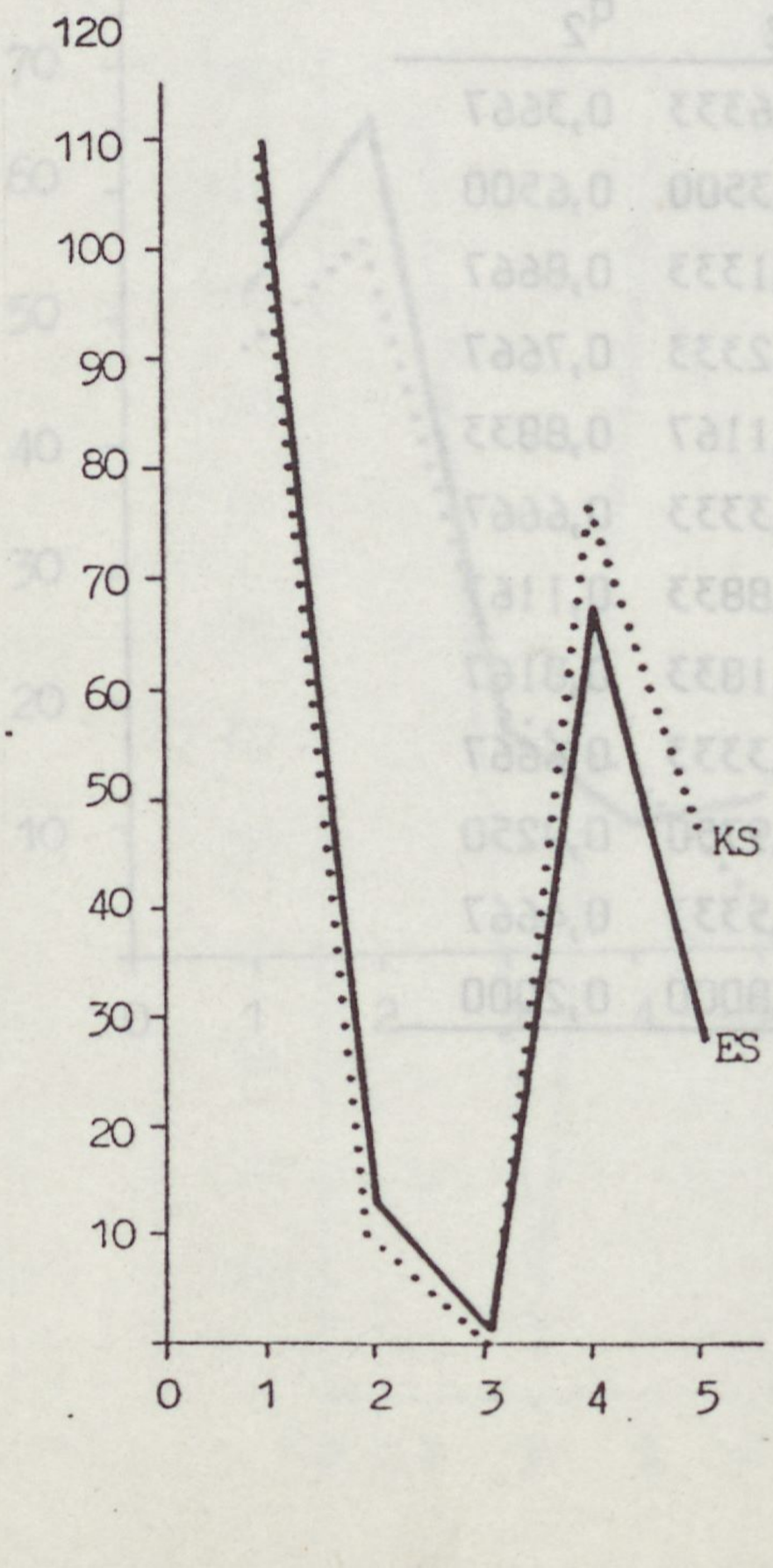
I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. obiskujejo kino	54	66	120	0,4500	0,5500	0,5416	0,0643	-2,8507	P
2. gledališče	20	100	120	0,1667	0,8333	0,2583	0,0565	-3,2442	P
3. koncerte	12	108	120	0,1000	0,9000	0,1166	0,0414	-0,8043	
4. razstave	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1916	0,0508	-1,6398	
5. druge kulturne prireditve	12	108	120	0,1000	0,9000	0,1083	0,0401	-0,4164	
6. nič	60	60	120	0,5000	0,5000	0,4167	0,0636	2,6211	P
7. naročeni na časopise	80	40	120	0,6667	0,3333	0,7750	0,0539	-4,0186	P
8. revije	18	102	120	0,1500	0,8500	0,1667	0,0481	-0,6923	
9. knjige	38	82	120	0,3167	0,6833	0,3250	0,0605	-0,2744	
10. uporabljajo TV	116	4	120	0,9667	0,0333	0,9708	0,0217	-0,3825	
11. uporabljajo radio	118	2	120	0,9833	0,0167	0,7583	0,0553	8,1374	P
12. gramofon, magnetofon, video	40	80	120	0,3333	0,6667	0,5667	0,0640	-7,2922	P

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	76	44	120	0,6333	0,3667
2.	42	78	120	0,3500	0,6500
3.	16	104	120	0,1333	0,8667
4.	28	92	120	0,2333	0,7667
5.	14	106	120	0,1167	0,8833
6.	40	80	120	0,3333	0,6667
7.	106	14	120	0,8833	0,1167
8.	22	98	120	0,1833	0,8167
9.	40	80	120	0,3333	0,6667
10.	117	3	120	0,9750	0,0250
11.	64	56	120	0,5333	0,4667
12.	96	24	120	0,8000	0,2000

28. P o d a t k i o o t r o k u i z p r e d š o l s k e d o b e

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t
1. živel pri starših	106	14	120	0,8833	0,1167	0,9000	0,0387	-0,8630
2. pri starih starših	13	107	120	0,1083	0,8917	0,0958	0,0380	0,6779
3. v domu	1	119	120	0,0083	0,9917	0,0041	0,0083	0,0000
4. obiskoval vrtec	68	52	120	0,5667	0,4333	0,6000	0,0632	-1,0538
5. obiskoval org. predšolske dejav.	28	92	120	0,2333	0,7667	0,3166	0,0601	-2,7737 P

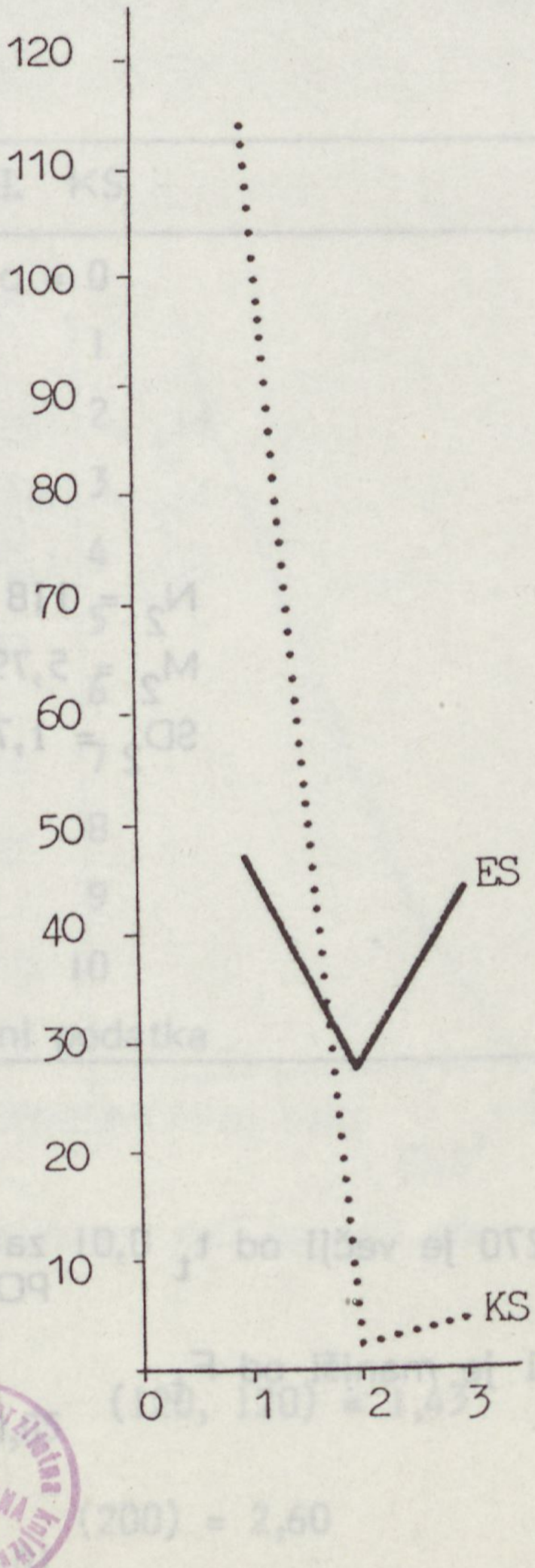
II. ES	DA_2	NE_2	N_2	P_2	q_2
1.	110	10	120	0,9167	0,0833
2.	10	110	120	0,0833	0,9167
3.	0	120	120	0,0000	1,0000
4.	76	44	120	0,6333	0.3667
5.	48	72	120	0,4000	0,6000



29. Uspeh v mali šoli

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t	
1. dober	48	0,4000	0,6750	0,0605	-9,0909	P
2. slab	28	0,2333	0,1250	0,0427	5,0726	P
3. ni podatka	44	0,3666	0,1999	0,0516	6,4593	P
	120					

II. KS	f_2	p_2
1.	114	0,9500
2.	2	0,0167
3.	4	0,0333
	120	



30. Rezultati na testu za šolske novince (TŠN)
C-skor

I. ES	f_1
1. c = 0	10
2. 1	2
3. 2	12
4. 3	16
5. 4	18
6. 5	26
7. 6	8
8. 7	6
9. 8	0
10 9	0
11. 10	0
12. ni podatka	22
	120

$N_1 = 98$
$M_1 = 3,7551$
$SD_1 = 1,8820$

II. KS	f_2
1. c = 0	0
2. 1	0
3. 2	4
4. 3	4
5. 4	22
6. 5	22
7. 6	26
8. 7	24
9. 8	8
10. 9	2
11. 10	6
12. ni podatka	2
	120

$N_2 = 118$
$M_2 = 5,7966$
$SD_2 = 1,7830$

$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

$t_{t_{0,01}}$ (200) = 2,60

$t_{i.M} = 8,1270$ je večji od t_t 0,01 zato je POMEMBEN

$F_i = 1,1141$ je manjši od F_t

31. Grafomotorika (TŠN)

I. ES	f_1
1. c = 0	4
2. 1	6
3. 2	12
4. 3	12
5. 4	24
6. 5	15
7. 6	9
8. 7	6
9. 8	0
10. 9	0
11. 10	0
12. ni podatka	22
	120

$N_1 = 98$
$M_1 = 3,8061$
$SD_1 = 1,6882$

II. KS	f_2
1. c = 0	0
2. 1	0
3. 2	2
4. 3	5
5. 4	17
6. 5	24
7. 6	32
8. 7	24
9. 8	8
10. 9	2
11. 10	4
12. ni podatka	2
	120

$N_2 = 118$
$M_2 = 5,8390$
$SD_2 = 1,6049$

$t_{i.M} = -9,0098$ je večji od $t_{t\ 0,01}$ zato je POMEMBEN

$F_i = 1,1065$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}}\ (120, 120) = 1,43$

$t_{t_{0,01}}\ (200) = 2,60$

32. Rezoniranje (TŠN)

I. ES	f_1
1. c = 0	4
2. 1	8
3. 2	14
4. 3	12
5. 4	22
6. 5	16
7. 6	10
8. 7	18
9. 8	4
10. 9	0
11. 10	0
12. ni podatka	22
	120

$N_1 = 98$
$M_1 = 3,9592$
$SD_1 = 2,0098$

II. KS	f_2
1. c = 0	0
2. 1	0
3. 2	4
4. 3	4
5. 4	14
6. 5	38
7. 6	28
8. 7	18
9. 8	6
10. 9	2
11. 10	4
12. ni podatka	4
	120

$N_2 = 118$
$M_2 = 5,6441$
$SD_2 = 1,6026$

SE = 0,2510

$t_{i.M} = -6,7127$ je večji od $t_{t_{0,01}}$ zato je POMEMBEN

$F_i = 1,5727$ je večji od F_t zato Cocran-Cox metoda

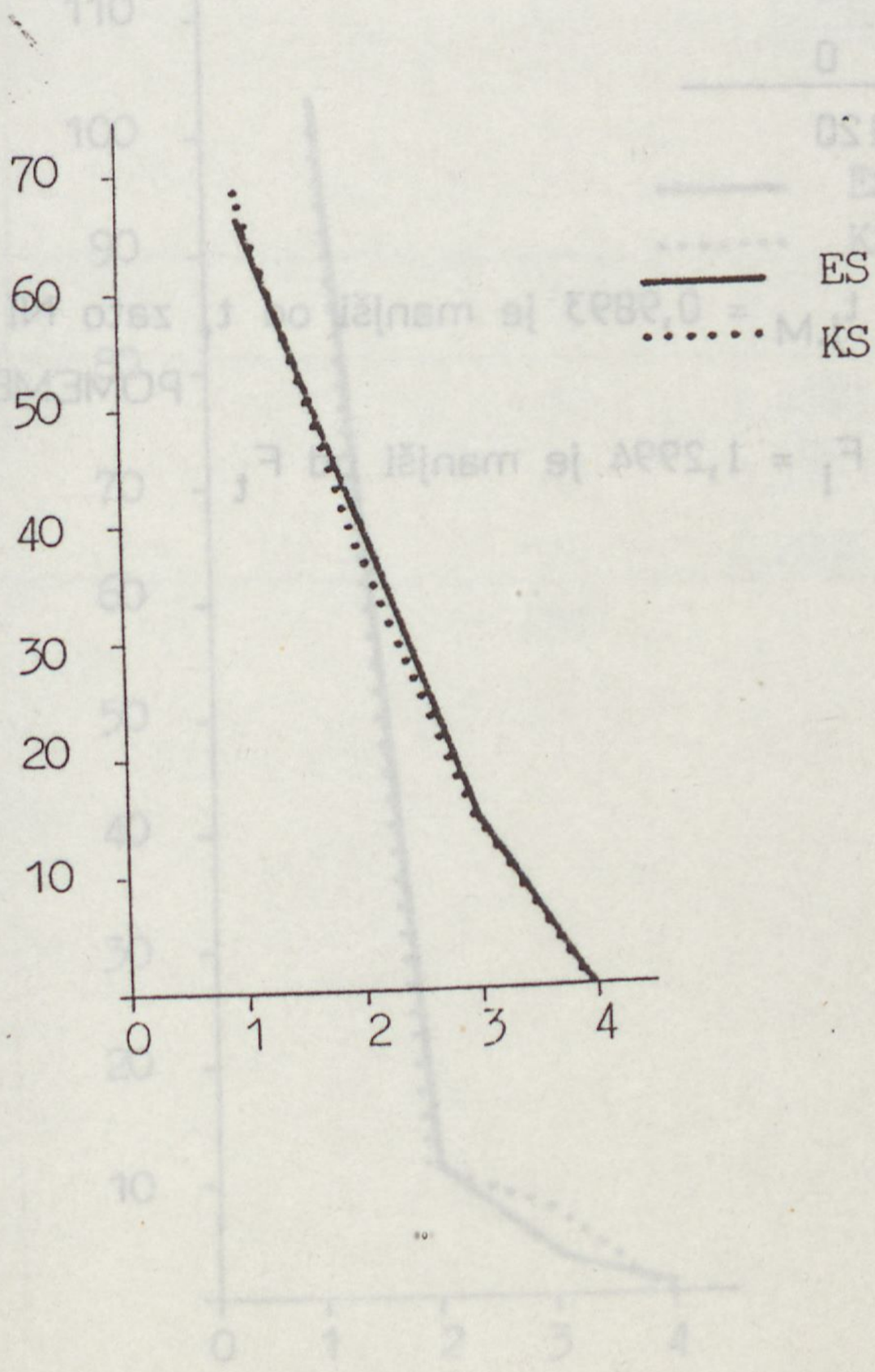
$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

$t_{t_{0,05}}$ (200) = 2,60

33. Telesni razvoj otroka

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. dobro telesno razvit	66	0,5500	0,5584	0,0641	-0,2605
2. droben, suh	40	0,3333	0,3250	0,0605	0,2744
3. debelušen	14	0,1167	0,1167	0,0414	0,0000
4. ni podatka	0	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
	120				

II. KS	f_2	p_2
1.	68	0,5667
2.	38	0,3167
3.	14	0,1167
4.	0	0,0000
	120	



34. Oddaljenost od šole

I. ES	f_1
1. do 1 km	90
2. do 2 km	6
3. do 3 km	10
4. do 4 km	8
5. do 5 km	5
6. ni podatka	1
	120

$N_1 = 119$

$M_1 = 1,5882$

$SD_1 = 1,1480$

II. KS	f_2
1. do 1 km	94
2. do 2 km	12
3. do 3 km	4
4. do 4 km	6
5. do 5 km	4
6. ni podatka	0
	120

$N_2 = 120$

$M_2 = 1,4500$

$SD_2 = 1,0071$

$t_{i.M} = 0,9893$ je manjši od t_t zato NI POMEMBEN

$F_i = 1,2994$ je manjši od F_t

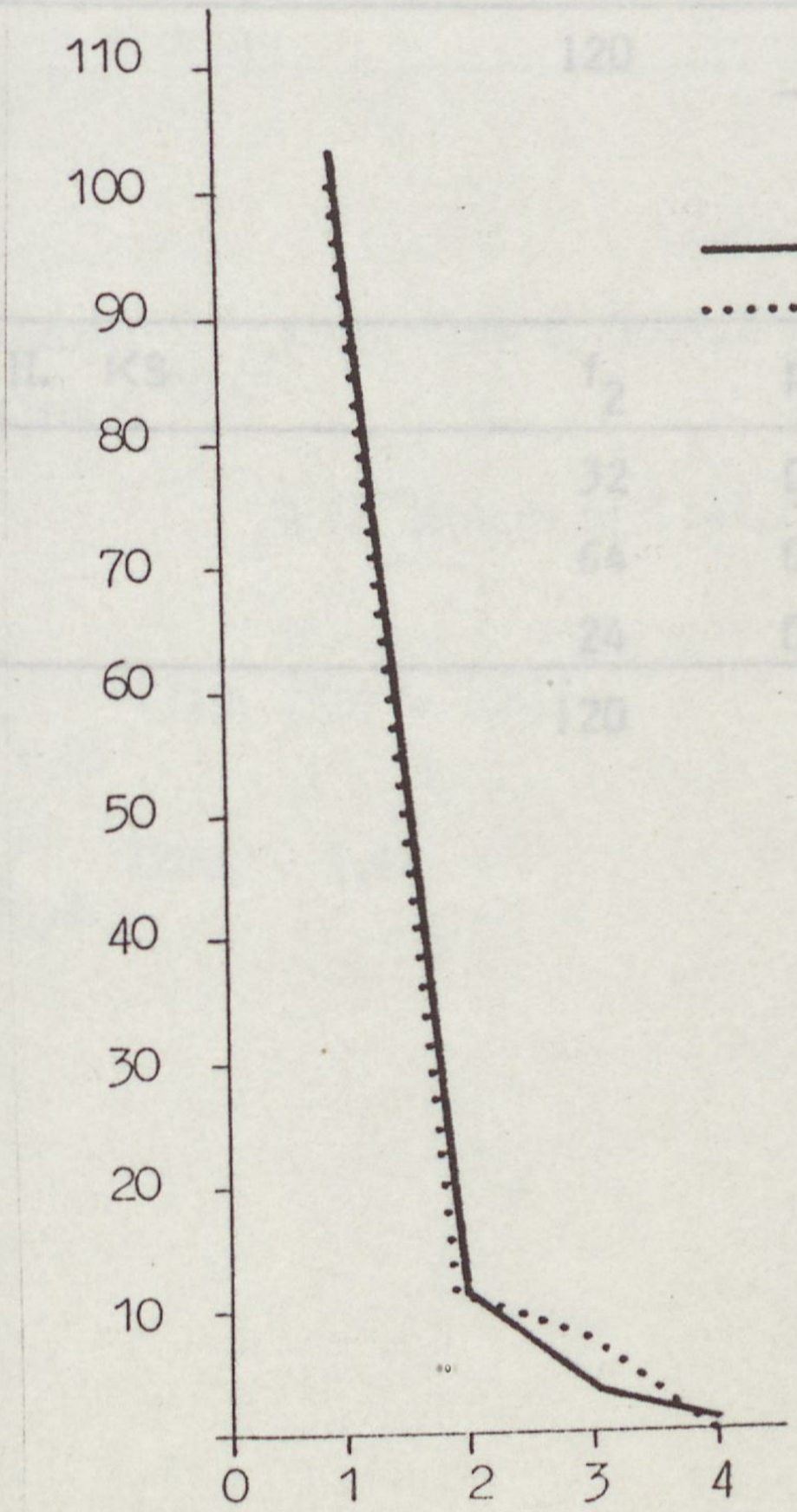
$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

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

35. N a č i n p r e v o z a

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. peš	104	0,8667	0,8542	0,0456	0,5482
2. z avtobusom	11	0,0917	0,0917	0,0373	0,0000
3. z osebnim avtom	4	0,0333	0,0500	0,0281	-0,1886
4. ni podatka	1	0,0083	0,0041	0,0083	0,5000
	120				

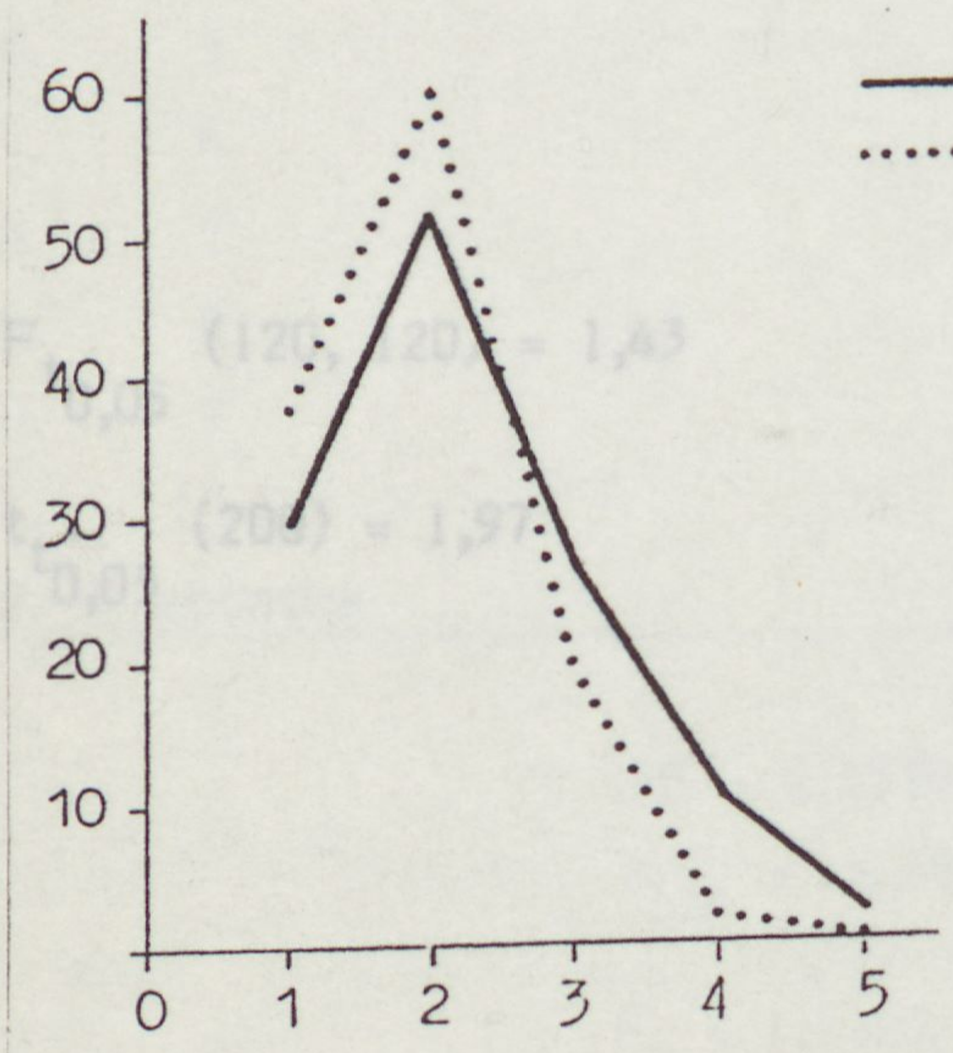
II. KS	f_2	p_2
1.	101	0,8417
2.	11	0,0917
3.	8	0,0667
4.	0	0,0000
	120	



36. P r e h r a n a

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t	
1. vse v šoli razen večerje	30	0,2500	0,2833	0,0582	-1,1460	
2. zajtrk in večerja doma, ostalo v šoli	52	0,4333	0,4667	0,0644	-1,0357	
3. samo malica v šoli	26	0,2167	0,1917	0,0508	0,9842	
4. vse doma	10	0,0833	0,0500	0,0281	2,3701	Tend
5. ni podatka	2	0,0167	0,0083	0,0117	1,4273	
	120					

II. KS	f_2	p_2
1.	38	0,3167
2.	60	0,5000
3.	20	0,1667
4.	2	0,0167
5.	0	0,0000
	120	



37. Ima zagotovljen prostor za učenje

	DA	NE	ni pod.	N	p	q	(p)	SE	t	
1. ES	72	40	8	120	0,6000	0,4000	0,6750	0,0605	-2,4793	Tend
2. KS	90	30	0	120	0,7500	0,2500				

38. Dnevno nadzorstvo

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. doma	36	0,3000	0,2833	0,0582	0,5722
2. podaljšano bivanje	62	0,5167	0,5250	0,0647	-0,2574
3. celodnevna šola	22	0,1833	0,0916	0,0508	-0,3287
	120				

II. KS	f_2	p_2
1.	32	0,2667
2.	64	0,5333
3.	24	0,2000
	120	

39. K o l i k o č a s a s e o t r o k d o m a u č i

I. ES	f_1
1. nič	20
2. do 1 ure	60
3. do 2 ure	26
4. do 3 ure	6
5. ni podatka	8
	120

$N_1 = 112$
$M_1 = 1,1607$
$SD_1 = 0,7741$

II. KS	f_2
1. nič	32
2. do 1 ure	65
3. do 2 ure	22
4. do 3 ure	0
5. ni podatka	1
	120

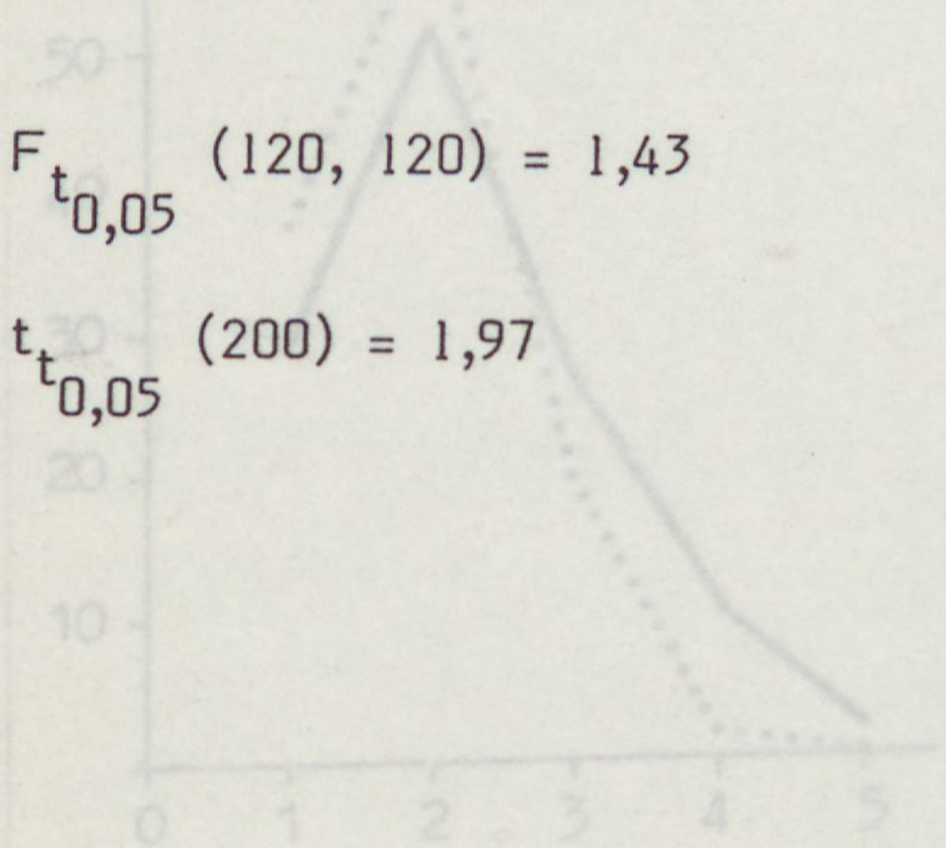
$N_2 = 119$
$M_2 = 0,9159$
$SD_2 = 0,6684$

$t_{i.M} = 2,5660$ je večji od $t_{t_{0,05}}$ zato JE POMEMBEN

$F_t = 1,3413$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}}$ (120, 120) = 1,43

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



40. K o l i k o č a s a s e i g r a

I. ES	f_1
1. 1 uro	8
2. 2 uri	24
3. 3 ure	48
4. 4 ure	28
5. ni podatka	12
	120

$N_1 = 108$
$M_1 = 2,8889$
$SD_1 = 0,8749$

II. KS	f_2
1. 1 uro	7
2. 2 uri	54
3. 3 ure	33
4. 4 ure	21
5. ni podatka	5
	120

$N_2 = 115$
$M_2 = 2,5913$
$SD_2 = 0,8536$

$t_{i.M} = 2,5699$ je večji od $t_{t_{0,05}}$ zato JE POMEMBEN

$F_i = 1,0505$ je manjši od F_t

$F_{t_{0,05}} (120, 120) = 1,43$

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

41. K o l i k o č a s a s p i

I. ES	f_1
1. ur 8	2
2. 9	12
3. 10	46
4. 11	20
5. 12	4
6. 13	1
7. ni podatka	12
	120

$N_1 = 108$
$M_1 = 10,1389$
$SD_1 = 0,7632$

II. KS	f_2
1. ur 8	3
2. 9	13
3. 10	68
4. 11	30
5. 12	4
6. 13	0
7. ni podatka	2
	120

$N_2 = 118$
$M_2 = 10,1610$
$SD_2 = 0,7588$

$t_{i.M} = 0,2182$ je manjši od t_t zato NI POMEMBEN

$F_i = 1,0116$ je manjši od F_t

$F_{t\ 0,05}\ (120, 120) = 1,43$

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

42. I z o s t a j a o d p o u k a

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t
1. opravičeno	22	0.1833	0,1583	0,0471	1,0616
2. neopravičeno	2	0,0167	0,0083	0,0117	1,4274
3. ne izostaja	96	0,8000	0,8333	0,0481	-1,3867
	120				

II. KS	f_2	p_2
1.	16	0,1333
2.	0	0,0000
3.	104	0,8667

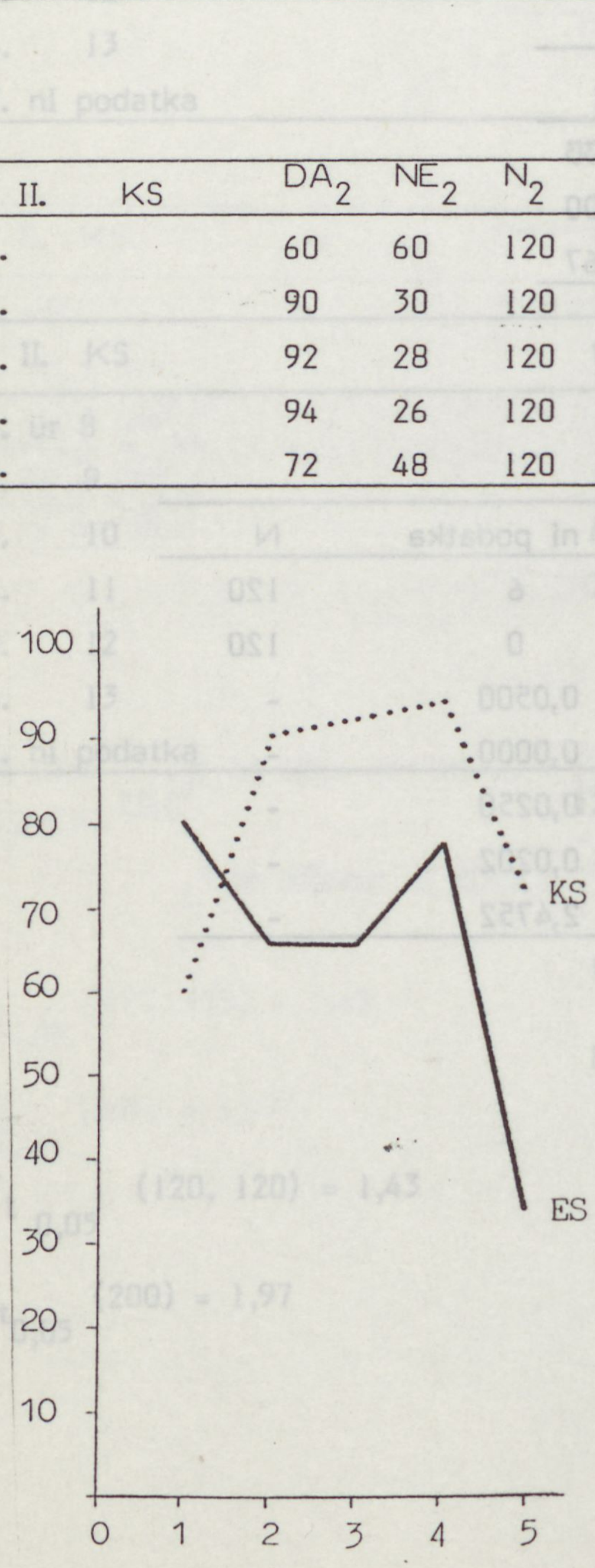
43. I m a t e ž a v e p r i u č e n j u

	DA	NE	ni podatka	N
1. ES	105	9	6	120
2. KS	8	112	0	120
3. p_1	0,8750	0,0750	0,0500	-
4. p_2	0,0667	0,9333	0,0000	-
5. (p)	0,4708	0,5041	0,0250	-
6. SE	0,0644	0,0645	0,0202	-
7. t	12,5512	13,3069	2,4752	-
	P	P		

44. K a k o p r e ž i v l j a s v o j p r o s t i č a s

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. svobodno na ulici	80	40	120	0,6667	0,3333	0,5833	0,0636	2,6211	P
2. hodi na sprehode	66	54	120	0,5500	0,4500	0,6500	0,0616	-3,2467	P
3. hodi na izlete	66	54	120	0,5500	0,4500	0,6583	0,0612	-3,5408	P
4. gleda televizijo	78	42	120	0,6500	0,3500	0,7166	0,0582	-2,2904	Tend
5. ima hobi	34	86	120	0,2833	0,7167	0,4417	0,0641	-4,9407	P

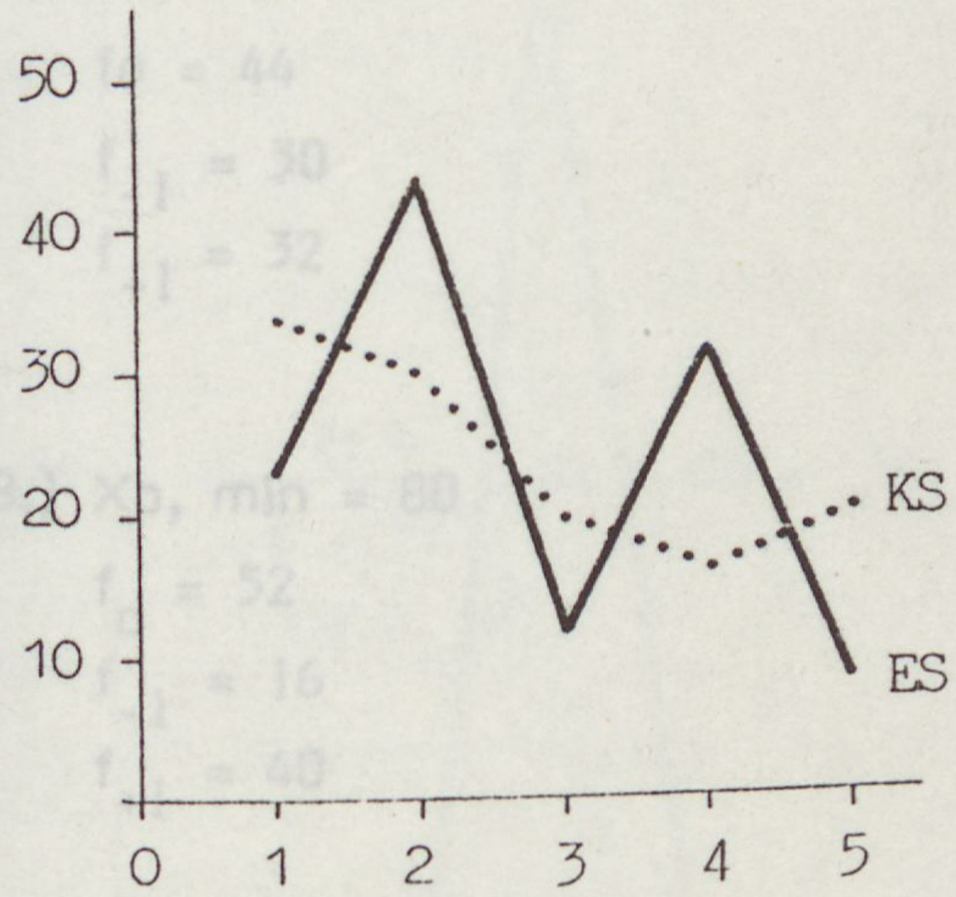
II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	60	60	120	0,5000	0,5000
2.	90	30	120	0,7500	0,2500
3.	92	28	120	0,7667	0,2333
4.	94	26	120	0,7833	0,2167
5.	72	48	120	0,6000	0,4000



45. V z g o j a

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t	
1. enotna, dosledna	24	0,2000	0,2416	0,0553	-1,5063	
2. nedosledna, dvotirna	44	0,3667	0,3083	0,0596	1,9580	
3. dosledna, stroga	12	0,1000	0,1333	0,0439	-1,5194	
4. popustljiva	32	0,2667	0,2000	0,0516	2,5852	P
5. drugo	8	0,0667	0,1167	0,0414	-2,4155	Tend
	120					

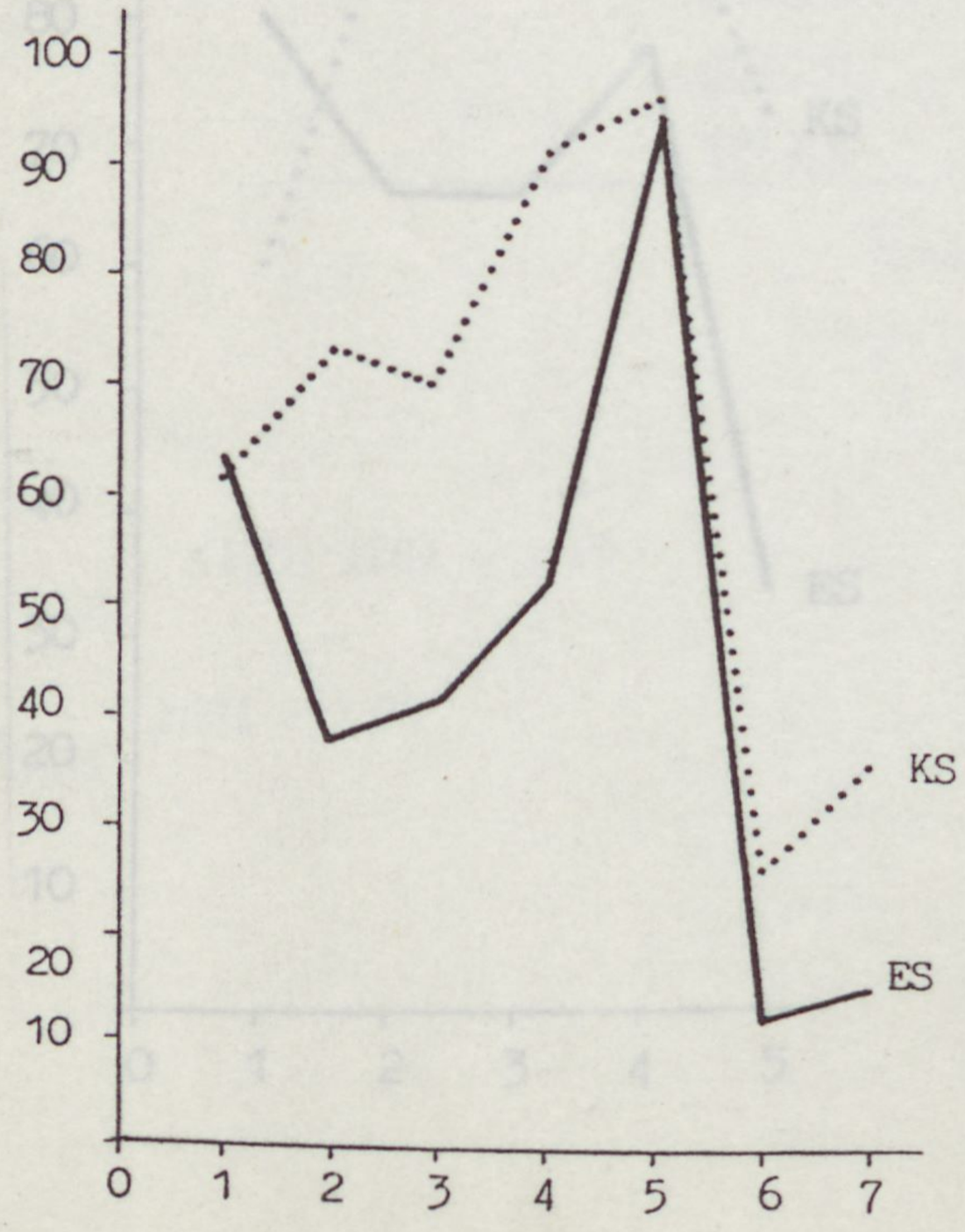
II. KS	f_2	p_2
1.	34	0,2833
2.	30	0,2500
3.	20	0,1667
4.	16	0,1333
5.	20	0,1667
	120	



46. K a k o s e s t a r š i u k v a r j a j o z o t r o k o m

I. ES	DA_1	NE_1	N_1	p_1	q_1	(p)	SE	t	
1. skupaj prepevajo	64	56	120	0,5333	0,4667	0,5250	0,0645	0,2574	
2. berejo	38	82	120	0,3167	0,6837	0,4667	0,0644	-4,6584	P
3. skupaj se igrajo	41	79	120	0,3417	0,6583	0,4625	0,0644	-3,7516	P
4. pogovarjajo	52	68	120	0,4333	0,5667	0,6000	0,0632	-5,2753	P
5. dopovedujejo	95	25	120	0,7917	0,2083	0,7958	0,0524	-0,1584	
6. gledajo TV in tolmačijo	12	108	120	0,1000	0,9000	0,1583	0,0471	-2,4778	Tend
7. skupaj rišejo	15	105	120	0,1250	0,8750	0,2125	0,0528	-3,3144	P

II. KS	DA_2	NE_2	N_2	p_2	q_2
1.	62	58	120	0,5167	0,4833
2.	74	46	120	0,6167	0,3833
3.	70	50	120	0,5833	0,4167
4.	92	28	120	0,7667	0,2333
5.	96	24	120	0,8000	0,2000
6.	26	94	120	0,2167	0,7833
7.	36	84	120	0,3000	0,7000



9.1.2. Testiranje WISC-om in Benderjem

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

Inteligentnostna ocena	WISC testi						Likovni test Benderjeve			
	B		NB		G		MCD in CD		Ni CD in MCD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. skrajno visoka	0	0	1	0,83	1	0,83	1	1,52	0	0
2. visoko nadpoprečno	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 podatka	1	0,83	1	0,83	1	0,83	3	4,55	3	5,55
	120	100	120	100	120	100	66	100	54	100

Modalne vrednosti

$$Mo = Xo, min + i \frac{d - 1}{d_1 + d_{+1}} \qquad d - 1 = fo + f + 1$$

$$f - 1 \quad fo \quad f + 1$$

B.) Xo, min = 80

$fo = 44$

$f_{-1} = 30$

$f_{+1} = 32$

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

$$M_o = 85$$

NB.) Xo, min = 80

$f_o = 52$

$f_{-1} = 16$

$f_{+1} = 40$

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

$$M_o = 87$$

G.) X_o, min = 80

$f_o = 49$

$f_{-1} = 24$

$f_{+1} = 35$

$$M_o = 80 + 10 \cdot \frac{25}{25 + 14} = 86,41$$

$$M_o = 86$$

Medianska centralna tendenca

B.) $\frac{N}{2} = 60 \quad X_o = 80$

$Me = 80 + 4,55 = 84,55$

$X : 60 - 40 = (10 : 40)$

$X = \frac{10}{44} (60 - 40)$

$X = \mathbf{4,55}$

NB.) $\frac{N}{2} = 60 \quad X_o = 80$

$Me = 80 + 7,69 = 87,69$

$X : 60 - 20 = (10 : 52)$

$X = \frac{10}{52} (60 - 20)$

$X = \mathbf{7,69}$

G.) $\frac{N}{2} = 60 \quad X_o = 80$

$Me = 80 + 6,12 = 86,12$

$X : 60 - 30 = (10 : 49)$

$X = \frac{10}{49} (60 - 30)$

$X = \mathbf{6,12}$

Likovni test Benderjeve

X_o, min = 80

$f_o = 25$

$f_{-1} = 10$

$f_{+1} = 20$

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

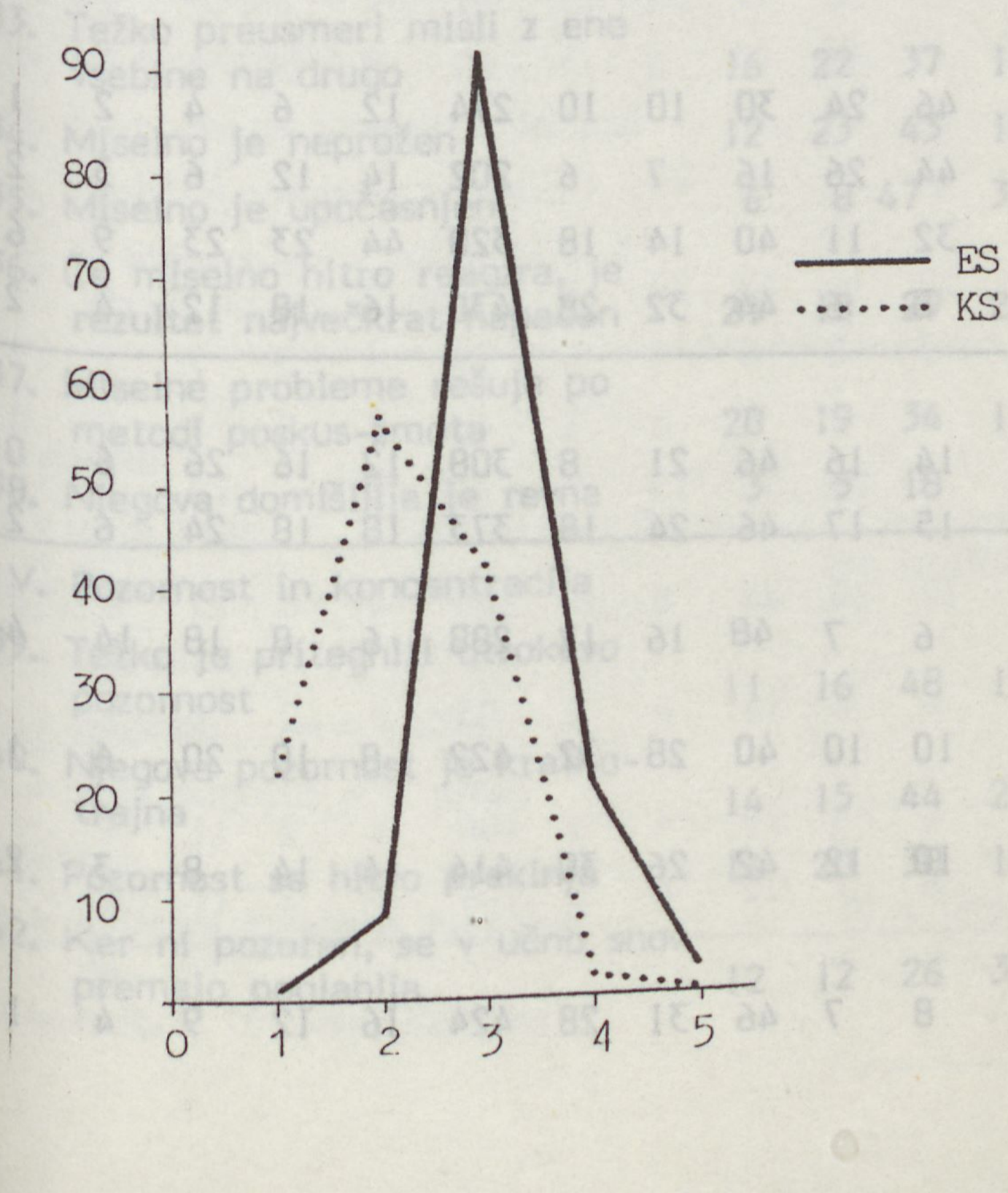
$$M_o = 87$$

9.1.3. Uspeh pri učenju

48. G l o b a l n i u č n i u s p e h

I. ES	f_1	p_1	(p)	SE	t	
1. odličen	0	0,0000	0,0916	0,0372	-4,9274	P
2. prav dober	8	0,0667	0,2667	0,0571	-7,0053	P
3. dober	90	0,7500	0,5458	0,0643	6,3499	P
4. zadosten	20	0,1667	0,0875	0,0365	4,3161	P
5. nezadosten	2	0,0167	0,0083	0,0117	1,4274	
	120					

II. KS	f_2	p_2
1.	22	0,1833
2.	56	0,4667
3.	41	0,3417
4.	1	0,0083
5.	0	0,0000
	120	



9.1.4. Ocenjevalna lestvica

49. Tabela Ocenjevalna lestvica duševnih lastnosti

I. Percepcija	ES						KS					
	a.	b.	c.	d.	e.	št. t.	a.	b.	c.	d.	e.	št. t.
1. Včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan	48	23	26	4	0	172	42	8	24	0	0	130
2. "Ne sliši", čeprav je očitno, da posluša	43	27	28	9	6	247	49	16	22	2	2	157
3. Ima težave pri razlikovanju smeri	42	34	26	11	5	257	46	18	16	3	2	152
4. Slabše razlikuje like med seboj	40	32	27	12	5	256	44	16	16	3	2	146
5. Težko izloči lik iz ozadja (npr. matematični, črko)	38	33	28	14	6	274	42	18	17	4	2	155
6. Ima težave v določanju časa (v enem dnevu, v večjih čas. enotah)	24	26	18	26	10	284	22	14	16	12	8	186
7. Težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto	36	32	20	14	12	284	24	16	8	6	0	104
8. Prerisuje pomanjkljivo	26	38	44	6	6	288	18	14	6	2	1	77
9. Kar sliši ponovi netočno	40	28	30	9	6	252	20	12	12	2	2	98
II. Predstavljanje												
10. Ima pomanjkljive spominske predstave	46	24	30	10	10	274	12	6	4	2	1	49
11. Je pretežno vidni tip	44	26	16	7	6	202	14	12	6	3	2	78
12. Je pretežno slušni tip	32	11	40	14	18	320	44	23	23	9	6	225
13. Je pretežno gibalni tip	8	6	44	32	28	430	16	18	12	4	2	114
III. Spominjanje in pozabljanje												
14. Ima kratkotrajnejši spomin	14	16	46	21	8	308	12	16	26	6	0	146
15. Je pozabljiv	15	17	46	24	18	373	18	18	24	6	2	160
16. Težko si zapomni, kar je videl	6	7	48	16	12	288	6	8	18	14	4	152
17. Težko si zapomni, kar je slišal	10	10	40	28	32	422	8	10	20	6	1	117
18. Težko si zapomni posamezne skupine simbolov	10	12	42	26	30	414	14	14	8	3	2	88
19. Dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil	8	7	46	31	28	424	16	12	9	4	1	78

	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.
20. Pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj	12	16	44	27	12	394	22	18	17	2	0	117
21. Pozablja, kar se je že naučil	16	18	22	12	6	196	14	18	21	6	2	147
22. Ima dober mehanski spomin	10	10	42	26	32	410	6	8	33	4	0	137
IV. Mišljenje												
23. Ima ustvarjalne zamisli	11	15	12	4	0	93	14	22	52	10	6	284
24. Svoje ustvarjalne zamisli ne uresniči	11	15	10	3	0	83	12	19	32	5	3	181
25. Z lastnimi rešitvami je prehitro zadovoljen	8	10	22	34	26	360	7	8	33	16	12	246
26. Ponavlja prejšnje napake	22	32	36	12	8	282	20	26	12	4	1	129
27. Miselni tok je neurejen, begav	18	16	12	4	2	112	12	6	3	2	0	41
28. Asociativno mišljenje je šibko	16	28	34	18	16	326	11	14	12	3	2	97
29. Mišljenje poteka še pretežno na konkretnem nivoju	0	26	26	32	36	438	12	36	30	24	18	360
30. Logično sklepanje mu dela težave	12	16	44	30	18	386	10	18	16	8	1	131
31. Težko snov nepričakovano hitro dojame	16	12	14	6	1	111	3	2	32	34	17	324
32. Lahko snov, ki jo večina učencev tako razume, dojame s težavo	18	20	27	8	4	191	6	4	3	0	0	23
33. Težko preusmeri misli z ene vsebine na drugo	16	22	37	14	12	287	14	18	16	3	1	115
34. Miselno je neprožen	12	23	43	18	9	304	8	9	19	1	0	87
35. Miselno je upočasnjen	6	8	47	33	24	415	17	16	12	6	2	119
36. Če miselno hitro reagira, je rezultat največkrat napačen	21	18	29	26	11	303	19	14	22	12	6	191
37. Miselne probleme rešuje po metodi poskus-zmota	20	19	34	17	6	258	16	12	12	6	2	110
38. Njegova domišljija je revna	3	5	18	3	0	79	1	2	6	1	0	27
V. Pozornost in koncentracija												
39. Težko je pritegniti otrokovo pozornost	11	16	48	17	12	315	6	10	31	14	6	205
40. Njegova pozornost je kratkotrajna	14	15	44	23	10	318	9	14	38	12	4	229
41. Pozornost se hitro prekinja	16	20	38	18	12	302	8	12	36	13	5	217
42. Ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja	12	12	26	31	18	328	9	12	24	12	6	195

	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.
43. Pozornost bega s predmeta na predmet	16	17	24	30	14	312	10	12	26	11	6	186
44. Pozornost ima majhen obseg	22	18	21	16	8	225	8	11	16	3	0	90
45. V novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer	32	32	24	16	7	267	12	9	7	0	0	51
46. Večkrat je povsem "odsoten"	14	10	8	3	2	80	9	6	3	0	0	30
47. Pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji	33	31	32	10	4	251	16	14	11	3	2	99
48. Pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna	29	30	34	12	8	279	17	12	14	6	1	112
VI. Govor												
49. Govori otročje (infantilno)	16	14	10	7	6	132	3	3	4	0	0	21
50. Govori hitro in zato nerazumljivo	0	1	9	4	2	46	0	1	2	0	0	9
51. Težko izgovarja posamezne glasove	0	0	7	4	3	52	0	0	2	1	0	10
52. Ima strah pred govornim nastopom	16	19	31	22	9	280	12	14	22	8	3	153
53. Ovira ga nepravilen ritem govora, zato se mu zatika	3	6	12	4	2	107	2	3	6	1	0	30
54. Ima strah pred poslušalci	16	18	31	12	6	223	12	14	18	2	0	102
55. Ima revno besedišče	13	16	43	28	19	381	5	6	12	4	2	79
56. Govorno se malo izraža	3	4	9	8	3	89	0	3	6	2	0	32
57. Pri pripovedovanju težko najde ustrezno besedo	13	16	43	28	16	366	5	6	12	4	2	79
58. Stavki so nerodni, slovnično nepravilni	12	16	42	28	16	362	5	5	13	4	2	80
59. Glas je monoton, nerazgiban	3	2	6	1	0	29	3	3	5	1	0	28
60. Govor je nosljav	0	2	4	6	1	45	0	0	3	2	0	17
61. Govori zelo tiho	8	14	28	12	3	185	3	4	10	9	0	77
62. V besedah zamenjuje vrstni red glasov	12	16	22	8	6	128	4	6	12	6	2	96
63. Posamezne glasove nadomešča z drugimi	4	6	11	6	2	83	3	2	4	2	1	32
64. Izpušča posamezne glasove ali jih pači	6	8	19	4	1	100	1	2	11	4	1	59
65. Dodaja posamezne glasove	6	7	20	4	1	101	1	2	11	4	1	59

	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.	a.	b.	c.	d.	e.	št.t.
VII. Motivacija in zaupanje vase glede učenja												
66. Je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve	10	31	29	27	23	382	12	14	23	7	2	143
67. Dela le, če ga stalno spodbujamo	6	9	18	7	6	136	4	6	8	3	1	57
68. Na začetku dela je negotov	12	12	23	10	8	185	6	8	12	4	1	79
69. Izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti	14	16	38	32	10	338	10	12	23	8	2	145
70. Se hitro naveliča	16	18	38	30	8	326	12	16	26	6	2	156
71. Je brez iniciative	12	14	26	12	6	210	4	3	8	6	1	63
72. Graja ga močno demotivira	12	11	18	8	4	150	6	8	10	4	2	78
VIII. Čustvovanje												
72. Čustveno se ne odziva	6	8	14	6	2	96	2	4	9	2	1	50
73. Je razdražljiv	3	5	13	6	2	86	2	4	12	4	1	67
74. Je občutljiv	4	4	12	3	1	65	4	3	14	2	1	65
75. Čustveni problemi naraščajo	4	5	14	5	2	86	3	4	13	3	1	67
IX. Socialna zrelost												
76. Socialno se slabše prilagaja	11	14	26	23	12	269	2	2	7	3	2	49
77. Do svojega vedenja ni kritičen	14	14	27	21	11	262	2	12	18	12	2	138
78. Ni samostojen	16	20	34	21	12	302	14	12	21	9	3	152
79. Neuspeh ga vznemirja in jezi	21	19	26	18	6	239	16	18	22	12	2	176
80. Otročje posnema vrstnike	18	22	21	16	8	229	18	20	12	2	1	107
81. V individualnih stikih je vodljivejši kot v skupini	16	21	33	21	12	301	17	21	24	20	2	221

Legenda:

a = zelo redko = 1 točka (za posamezn.)
b = redko = 2 točke
c = nekoliko = 3 točke
d = pogosto = 4 točke
e = zelo pogosto = 5 točk

oziroma

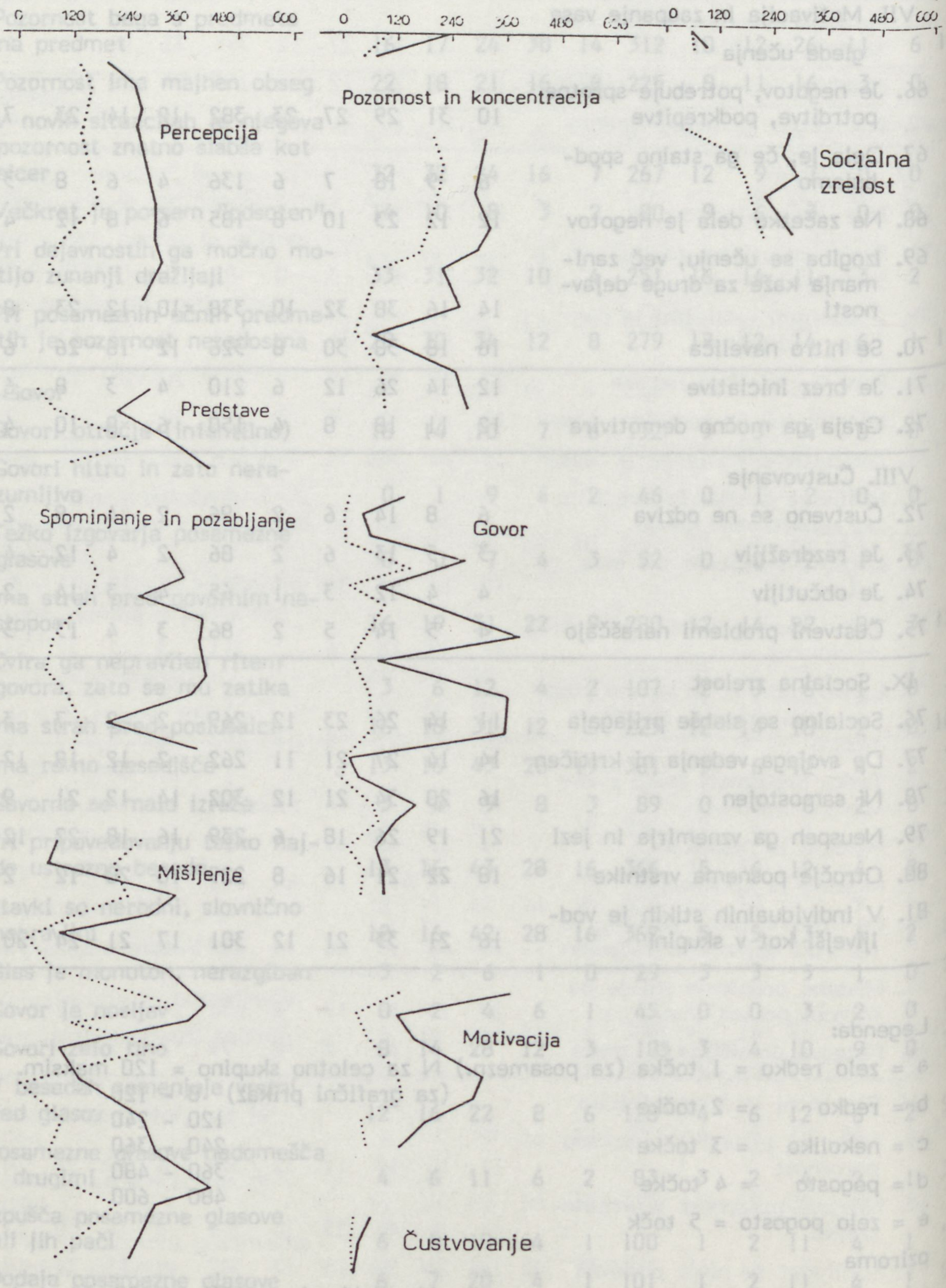
a = najmanj izražena lastnost
do
e = najbolj izražena lastnost

N za celotno skupino = 120 maksim.
(za grafični prikaz) 0 - 120
120 - 240
240 - 360
360 - 480
480 - 600

N = lahko je manjši od 120, če se lastnosti ne pojavljajo

_____ ES

---------- KS


0 120 240 360 480 600
0 120 240 360 480 600
0 120 240 360 480 600
Pozornost in koncentracija
Percepcija
Socialna zrelost
Predstave
Spominjanje in pozabljanje
Govor
Mišljenje
Motivacija
Čustvovanje

9.1.5. Sociometrični status in problemi vzgoje in izobraževanja

50. S o c i o m e t r i č n a t a b e l a

Št. soc.	Raz-red	Št.učencev v razredu		Št.oddanih glasov		Št.učencev s BMIR		Pozitivni izbor učen. s BMIR		Medsebojni izbor učen. s BMIR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	2	35	100	105	100	2	5,7	1	0,95	0	0
2.	2	35	100	105	100	3	8,6	2	1,90	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

9.2.1. Interpretacija rezultatov preizkusa z WISC-om za otroke in likovnim preizkusom L.Benderjeve

Psihološka diagnostika otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju zahteva takoimenovano klinično metodo dela. Celotno psihološko diagnostiko je v Sloveniji oblikoval dr.Borut Šali. Ker tak klinični pristop v tej raziskavi ni bil možen in tudi ne načrtovan sem za opis populacije uporabila poleg že primerjalno interpretiranega testa za šolske novince (H_{18}) še preizkus po WISC-u in L.Benderjevi.

Iz podatkov (tabela 47) je razvidno, da pade večina otrok iz ES v kategorije normalno inteligentnih, vendar na podpoprečni in mejni ravni. Tudi prisotnost takoimenovanih znakov cerebralne disfunkcije oziroma minimalne cerebralne disfunkcije v likovnem testu Benderjeve je pri dobri polovici otrok. Tendenco po močnem grupiranju 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 včasih usmerjeni v posebne šole.

9.2.2. Interpretacija opazovanja s pomočjo ocenjevalne lestvice duševnih lastnosti

Tako kot ob dosedanjih primerjavah tudi ob ocenjevalni lestvici moramo razmišljati tako, da zmoremo ES najbolje predstaviti le v primerjavi s KS se pravi v relativni luči, ker absolutnih meril o človeku in njegovih duševnih lastnostih ni. Zato ocenjevalno lestvico ne smemo vzeti kot objektivno merilo, temveč le kot orientacijski pripomoček za načrtovanje in izvajanje učnovzgojnega procesa, predvsem pa pripomoček za opazovanje in spoznavanje posameznih otrok v razredu, da lahko ustrezno njim načrtujemo in izvajamo pouk in druge šolske dejavnosti.

Zanimivo je, da opazovanja otrok (glej sumarni prikaz) odražajo spoznanja razvojne psihologije. Razlika med ES in KS je očitnejša na področjih, katere že tudi nakazujejo psihološki testi (tabele 30, 31, 32, 47).

Bistvo rezultatov opazovanja s pomočjo opazovalne lestvice duševnih lastnosti naj bi bilo vzporejanje otrokovih težav z zahtevami učnega programa in seveda upoštevanje ugotovitev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Tu pa lahko ugotavljamo naslednje:

Težave v percepciji so pomembno bolj izražene (v vseh 9 postavkah) v ES, kot v KS. Pouk pa temelji pretežno na precizni percepciji. Torej učni načrt (že sam po sebi) še potenciran že tako neugodno otrokovo duševno lastnost. Ne smemo pa tu pozabiti tudi povsem razvojnih "nedograjenosti", ki jih učni programi skorajda povsem ignorirajo. Zato je tudi toliko opozoril šolam, da so njihovi programi preveč storilnostni, in da včasih oziroma v nekaterih dejavnostih prehitevajo otrokovo povsem prirodno razvojno pot. Glede predstav lahko ugotavljamo naslednje: Pouk predvsem temelji na verbalizaciji, podkrepljuje ga vizualizacija, sorazmerno malo učnega dela pa temelji na gibalnih izkušnjah. V sumarnem prikazu ES pa vidimo, da so ti otroci bolj gibalni tipi in bi bilo potrebno za njihovo predstavljivost več učenja s pomočjo gibanja. Naša šola je vse preveč statična (gledanje, poslušanje v sedečem položaju). Podobno lahko ugotovimo glede pozabljanja. V šoli in tudi pri domačem učenju je vse premalo ponavljanja, zato se učitelji in tudi starši pritožujejo nad kratkotrajnejšim spominom in otrokovim pozabljanjem. Ta dva problema sta v ES močneje izražena. Bolj pa otroci v ES pomnijo tisto kar praktično uporabijo ali preizkusijo. Prav tako bi morali biti v vzgojno-izobraževalnem procesu pozorni na to, da ne bi gradili samo npr. na slišanju ali samo na videnju, temveč bi morali učno snov, ki se jo naj otrok zapomni graditi na čim več čutilih (vid, sluh, vonj, okus, dotik) in nato povezovati z miselnimi procesi (razumevanje, vrednotenje). Težko si zapomni skupine simbolov - pouk pa je naravnan na zapomnitev skupine simbolov - tudi ta primerjava, na eni strani otrokove duševne lastnosti in na drugi strani zahteve učnih programov, gotovo dodatno otežkočajo te učence v napredovanju v šoli. Seveda lahko tudi ugotovimo, da izraženost duševnih lastnosti v KS nima tega ogrožujočega faktorja v učnem programu, kot to velja za ES.

Tudi opazovanje mišljenja v vzgojno-izobraževalnem procesu nam prikazuje šibkejše miselne funkcije v ES. So bolj konkretni misleci, miselno neprožni, miselno počasni, z več težavami v hitri miselni preusmeritvi. So pa tudi manj ustvarjalni kot otroci v KS. Manj uresničijo svoje ustvarjalne zamisli, z miselnimi rezultati pa so tudi prehitro zadovoljni. Tudi čas miselnega reagiranja je njihov problem, če miselno hitro reagirajo je rezultat največkrat napačen. Več je tudi reševanja po metodi poskus-zmota. Če se sedaj zazremo v učni program, zopet vidimo stroge časovne omejitve, prevelika zahteva za miselno hitrostjo, premalo miselnega zaustavljanja, prevelika faktografska naravnanost. Zanimivo pa je, da se učitelji nad domišljijo otrok (v odnosu do učnih

programov) zelo malo pritožujejo (celo v ES). Razloge vidimo v preveliki določnosti učnih programov. Učni programi so grajeni pretežno na konvergentnem (enosmernem) mišljenju in tudi povratna informacija (od učenca) naj bi bil enosmeren odgovor (že naprej določen).

Da otrokova pozornost ni usmerjena le na pouk, temveč mora glede pozornosti in koncentracije otrok premagovati številne težave, kaže opazovanje ES in KS. Seveda je pomembno več težav v ES. Vendar nas učiteljeva opazovanja opozarjajo tudi na prevelike zahteve po pozornosti in koncentraciji v procesu pouka, glede na starost otrok (2.razred, starost 8-9 let). Gotovo pa bi se morali pri tem še poglobiti v metodično in didaktično izpeljavo vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri opazovanju govora lahko ugotavljamo pri ES probleme sociokulturnega in sposobnostnega značaja. Prisotnost govornih motenj je sorazmerno majhna, kar je gotovo rezultat večletnega sistematičnega dela logopedov v vrtcih in šolah. Kako premalo je še narejenega na širšem jezikovnem razvoju, bodisi v družini, vrtcu in nič drugače tudi ni v šoli, nam potrjujejo postavke v tabeli. Metodične poti govornega razvoja v šoli so predvsem vprašanja in odgovori, le malo pa je naprimer pogovorov in poslušanja literarnih besedil, ki bi lahko doprinesla govornemu razvoju otroka.

Motivacija in zaupanje vase glede učenja je poseben problem za velik del šolske populacije, tem bolj pa za otroke z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju. Da se spoznanja didaktike in razvojne psihologije, nadalje pedagogike, defektologije in drugih vzgojeslovnih področij premalo upošteva in vgrajuje v življenje, nam žal potrjuje tudi opazovanje ES in KS. Otrokova negotovost, potreba po spodbudah seveda ni samo rezultat življenja v šoli, temveč je povezano z družinskim življenjem in širšo družbeno naravnanostjo. Tudi brezvoljnost in naveličanost ter neiniciativnost so širši problemi današnjega trenutka. Tem bolj pa jih vidimo v motrenju skupine otrok v ES.

Čustveni problemi v ES niso dosti izraženi, kar je gotovo rezultat vzorčenja, kjer smo se prizadevali, da bi otroke z emocionalnimi problemi ne vključevali v ES. Ne pomeni pa to, da le-teh problemov današnja šola nima.

Tudi socialna zrelost in socialno prilagajanje kaže v ES izrazitejše probleme: od slabšega prilagajanja, nesamostojnosti, sugestibilnosti, nekritičnosti do svojega vedenja oziroma neuvidenje svojega vedenja do reaktivno pogojenih vedenjskih vzorcev. Poudarek o otrokovi večji vodljivosti v individualnih stikih pa dajejo

učitelji za ES in tudi za KS. Gotovo je, da je v naših šolah premalo individualnega dela in individualnih stikov. Osnovna šola je vse preveč razosebljena.

9.2.3. Interpretacija sociogramov

Najprej je potrebno omeniti nekatere pomanjkljivosti oziroma pomisleke, ki nastajajo ob uporabi sociometrične metode. Zajema le izseke iz vzgojno-izobraževalne stvarnosti in ne kompleksne vzgojne stvarnosti. Pomanjkljivost je tudi v tem, da vzgojno-izobraževalno stvarnost prikazuje zelo statično, čeprav je po materialističnem pojmovanju vzgojnega procesa ta zelo dinamična. Vendar sociometrični metodi ne moremo odrekati pomena, ki si ga je v 40.letih obstoja pridobila v praktičnem raziskovalnem delu in je kot oblika pomoči učiteljem v spoznavanju razrednih kolektivov izredno pomembna.

Sociogram smo uporabili z namenom, da bi lahko sociometrični podatki pomagali učitelju načrtno vplivati na nekatere npr. izolirane učence v smislu postopnega vključevanja v razredno skupino. Če sedaj pogledamo sociometrično tabelo pa tudi opazovanje sociogramov (položaj učencev na tarčnem diagramu) ugotovimo, da so učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju v primerjavi s svojimi sošolci na izletu kot obliki skupinske izvenšolske aktivnosti zapostavljeni in prikrajšani oziroma v ozadju dogajanja. Če takšno razporeditev primerjamo s povprečno vrednostjo socialnega položaja za celoten vzorec pridemo do ugotovitve, da imajo učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju podpoprečen socialni položaj v razredu; ti učenci so v poprečju dali več glasov, kot pa so jih dobili nazaj. Iz tabele je tudi razvidno, da ni tendenc medsebojnega izbora učencev z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, temveč so otroci kot izoliranci.

Sam pojav pri otroku niti ne bi bil zelo problematičen, če bi nastopal izolirano od drugih pojavov in okoliščin, ki zadevajo otroka. Vendar nastopa vedno v povezavi z njimi in je zato za otroka usodnejši; otrok izgubi uglašen stik z ljudmi. Zlasti je tu pomemben odnos med starši in otrokom, kajti tedaj otrok lažje premaguje težave, saj so mu njegovi starši v pomoč. V nasprotnem primeru, starši s svojimi zahtevami in ravnanjem še bolj stopnjujejo otrokovo krizo in je zato dostikrat ni zmožen sam prebroditi. Prav tako pa je tu pomemben odnos učiteljev do otroka, kajti v vzgojno-izobraževalnem delu je potrebno vztrajati na upoštevanju vzročno-posledičnih odnosov, na dialektični kavzalnosti, da bi se razumelo, da nekaj ne more nastati iz nič in da ni ničesar, kar se začenja

danes in da nima korenin v tistem od včeraj, kot tudi to današnje predstavlja osnovo za novo v prihodnosti. Učitelj v svojem vzgojno-izobraževalnem delu mora upoštevati to dialektiko.

9.2.4. Analiza anketnih vprašalnikov, ekspertnih pogovorov in interpretacija

V empirični del raziskave sem vključila tudi nekatere sistemske probleme (organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh, organiziranost posameznih šol, organizirane oblike pomoči učencem). V analizi je poudarek na kvalitativni ravni, zato numerične podatke široko razčljenjujejo razmišljanja pedagoških delavcev in raziskovalke. Za identifikacijo specifičnih problemov vzgoje in izobraževanja otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju v osnovni šoli sem prejela 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 procesa nasploh,
2. organiziranost posameznih šol (ki sodelujejo v raziskavi),
3. oblike pomoči učencem.

Vprašalnik smo statistično obdelali s pomočjo programskega sistema SPSS (in sicer po predhodni logični kontroli odgovorov in preliminarni klasični obdelavi podatkov), nato sem izvedla tabeliranje temeljnih povezav med neodvisnimi variablami (možnost šolskega sistema, šolski sistem in premagovanje dualizma, razredno-urni sistem, minimalno prilagajanje programov, negativne družbene razmere, intraindividualne razlike, moč pedagoških ukrepov) in odvisnimi spremenljivkami (premagovanje družbenih razlik, organizacijske oblike šole, dejanska notranja diferenciacija, frontalna oblika dela, ponavljanje razreda). Statistično sem preverjala ničelne hipoteze s χ^2 -testom. Dodatno sem izračunala mere kontingence (Pearsonov kontingenčni koeficient C in Cramarjev koeficient C_{CR}. Spremenljivke sem tudi preverila v racionalnem razgovoru s pedagoškimi delavci (ekspertne skupine).

Organiziranost vzgojno-izobraževalnega procesa:

Tabela 51

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, ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti.

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

5. vprašanje: Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je v 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)		Komentar k odgovorom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	134	54,5	96	39,0	12	4,9	4	1,6
2.	110	44,7	109	44,3	21	8,5	6	2,4
3.	144	58,5	55	22,4	40	16,3	7	2,8
4.	83	33,7	124	50,4	35	14,2	4	1,6
5.	82	33,3	106	43,1	47	19,1	11	4,5

Tabela 51 nas opozarja, da pedagoški delavci, ko ocenjujejo, oziroma se izrekajo o šolskem sistemu in njegovih problemih izražajo visoko stopnjo strinjanja z že obstoječimi problemi vzgojno-izobraževalnega sistema. Procent odgovorov "se delno strinjam" je prav tako visok, kar kaže na neodločnost pri odgovarjanju. Število odgovorov "se ne strinjam" je relativno nizko, kar nas opozarja na drugačnost gledanja in morda tudi tolerantnost do že obstoječega sistema vzgoje in izobraževanja. Te podatke pa moram dopolniti s kvalitativno analizo iz komentrajev v vprašalnikih in iz racionalnih razgovorov s pedagoškimi delavci, leti osvetljujejo problematiko z naslednjim: osnovnošolski sistem teoretično zagotavlja učencem enake možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov, v praksi pa je temu drugače. Učni program je enak za vse učence, sposobnosti pa so različne. Veliko število učencev v razredu, nediferencirano učno gradivo in pomanjkanje didaktičnih pripomočkov ovirajo učitelja, da bi bolj prisluhnil in se prilagodil vsakemu učencu. Rešitev bi bila v zmanjšanju števila učencev v oddelku, v večjem številu svetovalnih delavcev zlasti defektologov na osnovni

šoli ter 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 so sploh brez vzpodbud za učenje in za njihov duševni razvoj. Institucionalna vzgoja in učenje pa ne moreta nadomestiti družinske vzgoje in učenja.

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

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

Delitev učencev v dva ločena sistema pomeni dualizem v osnovnošolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Nekateri menijo, če bi odpravili posebne šole, bi odpravili dualizem, vendar večina meni, da bi tak poseg zaradi prizadete populacije ustvaril še večje probleme in še večja protislovja. Spremeniti pa bi morali organizacijsko shemo osnovne šole in posebne šole, ju bolj približati in povezati ter bolj izkoristiti strokovni kader, tako v eni kot v drugi šoli. Z ločeno gradnjo šol in z popolno ločitvijo oddelkov smo ustvarili več predsodkov do hendikepiranih otrok in otrok z blagimi motnjami. S tem smo začrtali tudi mejo, do kod je nekdo "normalen" in od kod ni več. Ta meja pa je le redko realna. Pozabljamo na razvojne možnosti človeka in na različnost ljudi v vsaki skupnosti. Šola kot institucija bi lahko veliko storila v zbliževanju obeh sistemov. To bi lahko tudi prispevalo k drugačnemu gledanju ljudi na posebno šolo in na učence, ki obiskujejo to vzgojno-izobraževalno organizacijo.

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

Učenci, ki zaostajajo v razvoju zaradi neugodnih družinskih razmer, bi bilo po-

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

Razredno-urni šolski sistem zahteva od učitelja veliko organizacijske sposobnosti in ustvarjalnosti. Če se togo drži minut in učno snov deli na ure, ni uspešen oz. je manj uspešen. V šoli je še vedno preveč poučevanja, premalo skrbi posvečamo vzgoji. Ure, ki so učitelju na razpolago in učni predmeti se lahko manj togo kombinirajo, uspeh pa je lahko večji, vendar so učitelji ob tem izrazili zaskrbljenost, če bi učne ure oblikovali bolj fleksibilno, bi na šoli zavladal nered, zlasti na višji stopnji.

Na vprašanje, ali lahko organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja kot je v celodnevni šoli (COŠ) v večji meri pomaga neuspešnim ... in manj uspešnim učencem, so odgovori različni. Nekateri menijo, da COŠ ne daje dovolj možnosti za nemoteno delo različnim skupinam učencev, nadalje da COŠ ne more nadoknaditi funkcije domačega učenja. Spet drugi so menili, da lahko COŠ več pomaga učencem, povsem pa problemov ne more odpraviti. Posebej primerna pa je COŠ za tiste otroke, ki izhajajo iz družbeno manj stimulativnega in socialno neurejenega okolja.

Organiziranost posameznih šol:
Tabela 52

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

Ali to dosežete?	N	%
1. Z individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v okviru skupnega dela učencev v oddelkih	12	4,9
2. Z dopolnilnim poukom za učence, ki težje 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
	236	100,0

Pedagoški delavci se v odgovorih v malem številu odločajo za že uveljavljene posamezne oblike, kot je individualizacija v okviru skupnega dela učencev v razredu (4,9 %) in dopolnilni pouk (15,9 %) kot možnosti zagotavljanja napredka. Poudarek dajejo drugim ukrepom v povezavi z individualizacijo in dopolnilnim poukom (78,4 %). Da bi osnovna šola zagotovila tudi napredek učencem z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, bi morala imeti pestrejše alternative, organizirati in več kadra. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija sta potrebni, vendar so razredi preštevilni za njeno realizacijo. Ura dopolnilnega pouka je premalo za vse učence, ki potrebujejo pomoč.

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

Če bi bil dopolnilni pouk organiziran tako, da bi delo potekalo v manjši skupini, bi lahko bili rezultati večji. Praksa pa kaže, da poteka dopolnilni pouk v veliki skupini, kjer so zbrani učno neuspešni učenci iz razreda ali celo iz vseh paralelk na šoli (na višji stopnji). S tem je onemogočeno individualno delo z učenci. Ker imajo ti učenci težave ne le pri enem učnem predmetu, bi morali obiskovati dopolnilni pouk pri več predmetih - obiskujejo pa ga lahko le pri dveh predmetih (pravilnik). Dopolnilni pouk je običajno organiziran zadnjo šolsko uro, ko so učenci že utrujeni in imajo slabšo sposobnost koncentracije. Pogosto ga jemljejo kot kazen, in zanj niso motivirani.

Nekatere šole dajejo prednost preddopolnilnemu pouku, to je pripravi učencev za obravnavo nove snovi. Tudi podaljšano bivanje je ena od alternativ pomoči, seveda pa je treba ustrezno organizirati korektivne in kompenzacijske programe. Šole z več kmečkega prebivalstva in razvitim drobnim obrtništvom pa navajajo problem obiska pouka in dopolnilnega pouka in padec učnega uspeha zaradi dela na kmetiji in v drobni obrti.

Kako vsaka šola po svojih možnostih išče oblike pomoči, nam kažejo zbrani podatki sodelujočih šol (glej vzorec). Na teh šolah so bile ali so organizirane naslednje oblike in usmeritve:

- organizirano imamo medsebojno pomoč med učenci,
- organizirano imamo pomoč učencev iz višjih razredov učencem iz nižjih razredov,

- učenci vodijo jutranje varstvo (vodijo ga starejši učenci, marsikatero nalogo opravijo v tem času),
- delamo v skupinah z diferenciranimi nalogami,
- delamo v parih (več šol poudarja, da dajejo prednost delu v parih napram skupinskemu delu),
- učencem omogočajo, da prihajajo po pouku v knjižnico, kjer delajo naloge (predvsem pomembno za učence vozače),
- po pouku je vsak dan organizirana ena ura učenja (za vse učence),
- imamo organizirano varstvo vozačev, ko čakajo na avtobus delajo naloge pod strokovnim vodstvom učiteljev,
- imajo razvojni oddelek za učence,
- delajo z malimi skupinami,
- šolski svetovalni delavci delajo z učenci,
- ob raznih težavah se povezujejo z zdravstvenimi ambulantami,
- učenci odhajajo v svetovalne centre in ambulante,
- kriterij ocenjevanja prilagajamo glede na različne stopnje zmožnosti,
- ponavljanje razreda nam pomeni možnost za pomoč učencem, da v letu ponavljanja otrok telesno, duševno in socialno dozori (v zadnjih letih se osnovne šole vse pogosteje odločajo za ponavljanje razreda),
- včasih odložijo všolanje,
- imajo sobo za igro (opremljeno z igračami-za terapevtsko delo),
- dviganje samozavesti je prisoten smoter na naši šoli,
- upoštevamo motnjo in splošen napredek in ne le znanje,
- imamo organizirano korektivno telovadbo (za motorično 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 intenziviramo ukvarjanje s posameznikom.

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

	N	%
1. Pedagog se dopolnilno ukvarja z učenci	129	21,4
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. Imamo male skupine (kompenzacijsko-korektivna funkcija-vodi učitelj)	26	4,3
6. Pomoč svetovalnih centrov, ambulant izkoriščamo	25	4,2
7. Povezujemo se z osnovno šolo s prilagojenim programom	8	1,3
8. Imamo paralelni oddelek (pouk pri temeljnih učnih predmetih poteka v mali skupini)	1	0,7

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

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

Tabela 53: Za individualizacijo in fleksibilno diferenciacijo učitelji ukrenejo naslednje

	Glede na spremenljivko		Glede na total	
	N	%	N	%
1. Upoštevajo sposobnosti in interese	205	83,3	205	19,5
2. Uporabljajo različna učna sredstva	183	74,4	183	17,4
3. Pri ocenjevanju ne zahtevajo od vseh učencev enakega nivoja znanja	174	71,1	174	16,6
4. Učno snov ločujejo na temeljno in dodatno	158	64,2	158	15,0
5. Omogočijo, da učenci dosežejo aktivno znanje na stopnji razumevanja	140	56,9	140	13,3
6. 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 informacijo na ravni kratkotrajnega spomina	11	4,5	11	1,0
9. Drugo (upoštevajo prizadevnost, ne le znanje)	1	0,4	1	0,4
	246		1054	100,0

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

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

Pedagoški delavci poudarjajo tudi, da učenci sprejemajo diferenciacijo pouka in diferenciacijo sposobnosti, le odrasli vidimo tukaj problem. Usmeritev k individualizaciji in fleksibilni diferenciaciji nam potrjujejo respondenti tudi pri sistemskih opažanjih, kjer pri problematiki preseganja dualizma v osnovni šoli, odgovarjajo v smeri nujnosti realizacije načela 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 notranja diferenciacija že pomeni dualizem v šolskem sistemu (N=26, 10,6 %). To problematiko pa osvetljujejo s komentarjem (N=37, 15,1 %), da dualizma glede na sedanjo družbeno klimo ni mogoče preseči (slojevitost družbe) in se pri učencih moramo zadovoljiti z različnim nivojem znanja in različno stopnjo razumevanja učne snovi.

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

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

Problemi ocenjevanja

Tabela 54

1. vprašanje: Pet stopenjska ocenjevalna lestvica omogoča minimalno prilagajanje osnovnošolskega učnega programa različnim učencem.

2. vprašanje: Minimalno prilagajanje programa, ki izhaja iz pet stopenjske ocenjevalne lestvice je premalo za presojanje učenčeve uspešnosti v tako heterogenih skupinah, kot so šolski razredi v osnovni šoli (razlike v intelektualnem razvoju, jezikovnem, motivacijskem razvoju, razlike v aspiracijah in poklicnih željah staršev in otrok).

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

Poseben problem predstavlja ocenjevanje vedenja. Pojmi in navodila za tristopenjsko opisno ocenjevanje so povsem neustrezni. Učitelji med sabo niso enotni, kaj pomeni vzoren, primeren, manj primeren vsak ima svojo definicijo. Tudi razlike v pristopu (numerično, opisno, pet stopenjska, tri stopenjska ocenjevalna lestvica) povzroča nelagodje pri učiteljih, pri učencih pa različne vrednostne odnose do učnih predmetov. Tudi kot motivacijsi pripomoček ima ocena večkrat negativno funkcijo (učenec se uči samo za oceno, ne zagleda vzgojne in izobraževalne funkcije). Pri ocenjevanju učitelj tudi pogreša v učnih načrtih in učbenikih označitev temeljne in dodatne učne snovi, potrebovali pa bi tudi minimalne učne norme, ali pa operacionalizirane učne cilje.

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

Pomoč učencem

Razredno-urni sistem in frontalne oblike dela:

Zveza med neodvisno (na težave pri učenju vpliva razredno-urni sistem) in odvisno spremenljivko (frontalna oblika dela je morda najbolj racionalna, a ovira pomoč tem učencem) nas opozarja na naslednje: χ^2=14,1814 (g=6), p=0,0277, razlika je torej statistično pomembna na ravni (p=0,05 (p < 0,05). Stopnja povezanosti med obema spremenljivkama je relativno šibka (Cramarjev koeficient kontingence C_{CR}=0,1715). Statistično podatki nas torej opozarjajo, da obstaja pozitivna zveza med vplivom razredno-urnega šolskega sistema in frontalno obliko dela, ki je najpogostejša v naših osnovnih šolah.

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

Potrebe po individualnih oblikah dela:

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

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

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

Individualne oblike dela nosijo v sebi nevarnosti pedocentrizma. V procesu prilagajanja učne snovi lahko učitelj kaj hitro uvrsti učenca v naprej določeno stopnjo zahtevnosti. Kako so učitelji preprečevali zapiranje učencev v neko vnaprej določeno stopnjo, nam 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 medsebojno pomoč učencem (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 stalno prisotna. 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 prisotno sodelovanje in ne tekmovanje, prispeva k uspešnosti pedagoškega dela. Kot prednosti skupinskega dela navajajo respondenti naslednje:

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

Skupni N=454 kar pomeni 100 %.

Pri načelu skupinskega dela so učitelji opozorili, da naj bo skupina sestavljena tako, da se učenci preveč ne razlikujejo po sposobnostih. S tem so si bližji po znanju in tudi kot skupina so bolj motivirani za delo. To pa nas privede v sedanjo delitev po sposobnostih (osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom).

Vloga družine pri učenju

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

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

Pedagoški delavci navajajo kot problem premajhno angažiranje staršev. Družina je še vedno osnovni pogojevalec učne uspešnosti ali neuspešnosti. ("Česar ne da dom, tega tudi ne more dati institucija.") Vendar je vprašanje, koliko lahko nekateri starši pomagajo otroku pri neposrednem osvajanju učne snovi, glede na izobrazbeni nivo, spreminjajoče se specialno didaktične pristope k vzgojno-izobraževalnim področjem in zaposlenost.

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

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

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

Zveza med neodvisno spremenljivko (minimalno prilagajanje programa) in odvisno spremenljivko (ponavljanje razreda) nam kaže da $\chi^2 = 4{,}7839$ (g=2), razlika statistično ni pomembna na ravni $p > 0{,}05$ (p=0,09157). Cramarjev koeficient korelacije ($C_{CR} = 0{,}1439$) pa nam kaže nizko stopnjo povezanosti med obema spremenljivkama.

Razlike v stališčih

Zanimalo me 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 prikazujem. Razlike v stališčih so samo pri odvisni spremenljivki (Ali individualizacija povečuje interindividualne razlike) χ^2=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.

9.2.5. Diskusija o učinkovitosti alternativnih programov

Že v analizi vprašalnikov in ekspertnih skupin so prikazana prizadevanja osnovnih šol v smeri gibljive notranje diferenciacije in individualizacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Posebej pa še ocenjujemo alternativne programe (program vaj za učitelje v osnovni šoli, program za starše, ambulantne oblike dela), kajti le celotno intenzivirano ukvarjanje z učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju naj bi predstavljala pot premagovanja številnih ovir učne učinkovitosti pred katere so izpostavljeni ti otroci v osnovni šoli.

Namen alternativnih programov je bil doseči bolj sistematično ukvarjanje s šolskimi otroci in to s strani učiteljev, staršev in šolskih svetovalnih delavcev oz. defektologov v osnovnošolskem sistemu kakršnega pač imamo. Ta namen je bil dosežen, saj smo doživeli osip le pri sodelovanju staršev v 12,2 %, delo učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pa se je še razširjalo na intenziviranje ukvarjanja z učenci, ki so imeli različne druge težave v šoli.

Kako so se sodelavci opredeljevali za učinkovitost programov pa ugotavljmo naslednje:

- Tisti, ki je bil ob izvajanju alternativnih programov bolj angažiran, se je statistično pomembno več opredeljeval za pozitiven vpliv.

Tako starši o pozitivnem vplivu ambulantnega dela se opredeljujejo z da v 87,3 %, a učitelji se opredeljujejo za ambulantno delo samo v 46,4 %.

Učitelji se opredeljujejo o pozitivnih učinkih alternativnih programov v šoli, katere izvajajo sami v 74,6 %, starši pa le v 37,6 %.

Tudi zaupanje v intenziviranje ukvarjanja staršev, učitelji komaj v dobri polovici (50,8 %) izjavljajo, da so starši več delali z otrokom.

Podobno so šolski svetovalni delavci, defektologi in tudi študentje, ki so delali z otroki največ pripisovali uspešnemu delu v skupini, kjer so bili v delu udeleženi sami. Zanimivi so bili tudi takšni primeri, kjer v šoli niso pripisovali pozitivnega vpliva (alternativnega) programa v ambulanti, vendar ko so starši prenehali z obiskovanjem ambulante so se učitelji oziroma šolski svetovalni delav-

ci obrnili na izvajalca (alternativnega) programa s prošnjo za nadaljnjo obravnavo, ker je z otrokom v šoli lažje delati ob vzporedni obravnavi v ambulanti.

Skupno pa je mnenje sodelujočih, da je za ustrezno pomoč otroku z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju potrebno vključiti čim več vidikov otrokovega življenja, ki zajemajo bodisi vzgojno-izobraževalni proces, bodisi dodatna korektivno-kompenzacijska dejavnost in seveda tudi več ukvarjanja staršev z otroki.

Starši, pa tudi učitelji so pričakovali pomembno boljši učni uspeh. Moram poudariti, da so ta pričakovanja pogosto nerealna, kajti če pogledamo sposobnosti, socio-kulturne razmere (tabele 27 do 32, 44, 46, 47) in vemo, da so ti otroci pod pritiskom enotnega učnega programa, 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 otroci v šoli slabše napredovali.

Kot spodbuda so tudi številne želje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, da bi pripravila še alternativne programe za 3., 4.razred osnovne šole, pa tudi za višjo stopnjo osnovne šole. Menim, da smo prav pri razvijanju in uvajanju alternativnih programov (korektivno-kompenzacijskih) za osnovnošolske otroke premalo storili. Na tem področju zlasti defektologe čaka še veliko dela.

Opomba:

Izraz alternativni program uporabljam zato, ker ti programi niso vgrajeni v sistemsko reševanje šolske problematike, ker puščajo izvajalcem veliko svobodne ustvarjalnosti, so v prvi vrsti pobuda za sistematično ukvarjanje z otrokom. Nastajajo kot neobvezujoči, vendar nepogrešljivi za osnovnošolski sistem, zato se za alternativne programe odloča vse več osnovnih šol.

9.3. Sprejemanje in zavračanje hipotez

Na osnovi dobljenih rezultatov v povezavi s postavljenimi hipotezami lahko zaključimo naslednje:

Splošno ničelno hipotezo H_o: "Ni statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino pri pojavljanju dejavnikov, ki lahko vplivajo na nastanek blagih motenj v intelektualnem razvoju", sem preverjala z 22 specifičnimi ničelnimi hipotezami, ki sem jih razdelila v štiri skupine. Te postavljene ničelne hipoteze pa lahko na podlagi rezultatov sprejemamo in zavračamo.

1. Specifično ničelno hipotezo številka 1 (H_1) sem preverjala z naslednjimi možnimi nosečnostnimi komplikacijami: slabosti, močna bruhanja, krvavitve v nosečnosti, kronična obolenja, zdravila med nosečnostjo, nezgode, psihičnimi pretresi, uživanje alkohola in kajenje. Rezultati, ki se nahajajo v tabeli 1, nam kažejo, da se pri ES statistično pogosteje (nivo 0,01) pojavljajo močna bruhanja in nezgode oziroma psihični pretresi, pri slabostih v nosečnosti in kroničnih obolenjih ter uživanju alkohola pa se kaže visoka tendenca, ki sicer ni statistično pomembna, je pa blizu tega. Na podlagi tega lahko H_1 **zavrnemo** in zaključimo, da obstajajo statistično pomembne razlike med ES in KS pri pojavljanju nosečnostnih komplikacij predvsem pri slabostih, močnih bruhanjih, nezgodah, psihičnih pretresih in kroničnih obolenjih, ter uživanju alkohola.
2. H_2 sem preverjala tako, kot kaže tabela 2, z kriteriji porodnih komplikacij: ali je bil porod prezgodenj, zapoznel, dolgotrajen, z porodnimi posegi, ali je takoj zadihal, imel možgansko krvavitev, bil v inkubatorju, imel zlatenico in če je imel kake druge obporodne komplikacije. Rezultati nam dajejo statistično pomembne razlike med ES in KS le pri porodnih posegih in da ni takoj zadihal, zelo visoke tendence pa so pri postavkah: bil v inkubatorju in možganska krvavitev ter dolgotrajnem porodu. Zato H_2 **zavrnemo** in zaključimo, da obstajajo statistično pomembne razlike med ES in KS pri pojavljanju komplikacij pri porodu predvsem pri porodnih posegih, ker ni takoj zadihal, pri možganskih krvavitvah, dolgotrajnem porodu in bil v inkubatorju.
3. H_3 lahko **sprejmemo** saj nam tabeli 3 in 4 kažeta, da se v tej raziskavi pomembne razlike v teži in dolžini otroka (novorojenčka) med ES in KS, ne pojavljajo.
4. H_4 sem preverjala z naslednjimi obolenji in poškodbami (tabele 5, 6, 7): krči-božjastni napadi, nezavesti, visoke vročine, meningitis, poškodbe glave,

otroške in druge bolezni. Rezultati nam kažejo, da se pri ES statistično pogosteje pojavljajo krči in božjastni napadi, nezavesti, visoka vročina ter meningitis, tendenca pa se pojavlja pri poškodbah glave. Na podlagi tega lahko **zavrnemo** H_4 in zaključimo, da se ES in KS razlikujeta v pogostosti nekaterih obolenj.

5. H_5 sem obravnavala na več načinov: v kateri starosti je bil otrok hospitaliziran, pogostost, trajanje in posledice hospitalizacije. Rezultati (tabele 8, 9, 10, 11) kažejo, da so otroci iz ES statistično pomembneje dalj časa hospitalizirani. Prav tako so pomembne posledice hospitalizacije. Starost otroka in pogostost hospitalizacije statistično ni pomembno.
   Na podlagi vsega tega lahko **zavrnemo** H_5, saj se je izkazalo, da obstajajo razlike v hospitalizaciji med otroci iz ES in KS.
6. H_6 sem preizkušala z naslednjimi področji otrokovega psihomotoričnega razvoja: Kdaj je začel samostojno sedeti, kdaj je shodil, izgovarjal prve besede, začel tvoriti stavke, prenehal močiti hlačke in posteljo, ter prenehal blatiti (tabele 12, 13, 14, 15, 16, 17 in 18). Rezultati nam kažejo, da so v psihomotoričnem razvoju, ki zadevajo samostojno sedenje, tvorjenje stavkov in močenje hlačk statistično pomembne razlike med ES in KS. Pokazale so se tudi tendence pri prvih besedah in hoji. Medtem, ko ni razlik pri prenehanju močenja posteje in prenehanju blatenja.
   Tako H_6 **zavrnemo**, saj se je izkazalo, da obstajajo razlike v psihomotoričnem razvoju med otroci iz ES in KS.
7. H_7 lahko **sprejmemo**, saj rezultati (tabela 19) med ES in KS ne kažejo statistično pomembnih razlik med postavkami: ali je zamenjal dan in noč, je težko zaspal, veliko jokal, bil neješč, izbirčen. Ugotavljamo le tendenco v postavki spi nemirno, vstaja, govori v spanju.
8. H_8 lahko **zavrnemo**, saj rezultati (tabela 20) kažejo, da je v ES statistično pomembno manj desničarjev in več ambidekstrov, ter preusmerjenih na desnico.
9. H_9 lahko **sprejmemo**, saj se med otroci med ES in KS (tabela 33) ne pojavljajo statistično pomembne razlike v postavkah telesnega razvoja otrok.
10. H_{10} sem preverjala z vprašanji: ali so v družini telesna obolenja, duševna obolenja, duševna nerazvitost, legastenija in levičarstvo. Kot kaže tabela 22 obstaja visoka tendenca pri duševnih obolenjih in duševni nerazvitosti, sicer ni statistično pomembnih razlik med ES in KS. Tako lahko H_{10} **sprejmemo.**
11. H_{11} lahko **zavrnemo** saj nam rezultati (tabela 21) kažejo, da je v ES statistično pomembno manj popolnih in več nepopolnih družin. Le pri dopolnjenih

družinah ni razlike. Zaključimo lahko, da žive otroci iz ES pogosteje v nepopolnih družinah kot otroci iz KS.

12. H_{12} sem preverjala s primerjavo poklicnih struktur med ES in KS tako mater kot očetov (tabela 23a in 23b). Pri očetih nisem dobila pomembnih razlik, kar je razumljivo, saj sem ES in KS izenačevala po očetovi poklicni strukturi. Razlike gredo na račun tega, da nekateri otroci niso imeli očeta (v formalnih relacijah), pa sem vzela materin poklic. Pri poklicni strukturi mater pa so statistično pomembne razlike pri nekvalificiranih delavkah, kaže pa se tendenca tudi pri srednji poklicni izobrazbi, kvalificiranih delavkah in gospodinjah. Tako lahko **sprejmemo** H_{12} za očeta in **zavrnemo** H_{12} za matere. Torej matere otrok iz ES tvorijo nižjo poklicno strukturo kot pa matere v KS.

13. H_{13} lahko v celoti **zavrnemo**, saj nam rezultati (tabela 24) kažejo, da se družine otrok ES in KS razlikujejo po dohodkih. KS ima višji socialno ekonomski status, saj imajo statistično pomembno več prevoznih sredstev, obstaja pa tudi visoka tendenca pri sodobnih tehničnih pripomočkih, ES pa prednjači pri prejemanju otroškega dodatka in socialne pomoči in tudi pri tem, da imajo probleme pri pokrivanju svojih potreb.

14. H_{14} lahko **sprejmemo**, saj v tabeli 25 vidimo, da se družine iz ES in KS ne razlikujejo po kvaliteti stanovanja, obstaja le visoka tendenca, da imajo družine iz ES bolj vlažna in hladna stanovanja.

15. H_{15} lahko **sprejmemo**, saj med družinami ES in KS (tabela 26) ni statistično pomembnih razlik v članih skupnega gospodinjstva (sestre, bratje, stari starši); izjema pa je visoka tendenca, da je v ES več drugih članov skupnega gospodinjstva.

16. H_{16}, kulturne razmere, v katerih živijo otroci sem preverjala z več vprašanji: ali obiskujejo kino, gledališče, koncerte, razstave in druge kulturne prireditve?

Ali so naročeni na časopise, revije, knjige?

Ali uporabljajo TV, radio, gramofon, magnetofon video?

Iz rezultatov (tabela 27) je razvidno, da imajo družine iz KS bolj razvite kulturne razmere, saj statistično pogosteje hodijo v kino, obiskujejo gledališče, so naročeni na časopise, ter pogosteje uporabljajo radio, gramofon, magnetofon, video. Tako lahko **zavrnemo** H_{16} in ugotovimo, da so deležni otroci KS več kulturnih dobrin kot otroci iz ES.

17. H_{17} lahko le delno **sprejmemo**, saj nam rezultati (tabela 28) kažejo, da med otroki iz ES in KS ni razlik glede na to, kje so živeli v predšolski dobi (pri starših, starih starših, v domu, obiskovali vrtec). Statistično pomembne razlike se pokažejo pri obiskovanju organiziranih predšolskih dejavnosti. Pri tem vprašanju lahko najdemo povezavo s kulturnimi prilikami, v katerih živijo ES oziroma KS.

18. H_{18} lahko v celoti **zavrnemo**, saj nam rezultati (29, 30, 31, 32) kažejo na slabši uspeh otrok iz ES že v mali šoli in na testu za šolske novince. Tako vidimo, da je bil uspeh statistično pomembno slabši v ES, obratno pa je bila KS statistično pomembno boljša v uspehu iz male šole. Prav tako kažejo TŠN rezultati pomembno boljše uspehe v KS. Tako na celotnem skoru je KS boljša za 2 C, saj je povprečen rezultat KS=5,80, ES=3,80. Ta razlika je tudi vidna pri grafomotoriki, nekoliko manj pa na rezoniranju. Tako lahko zaključimo, da so otroci ES pomembno slabši v uspehu v mali šoli, ter še posebno v rezultatih na Testu za šolske novince.

19. H_{19} sem preverjala z naslednjimi podatki:
- oddaljenost od šole,
- način prevoza,
- prehrana,
- ima zagotovljen prostor za učenje,
- dnevno nadzorstvo,
- koliko časa se otrok doma uči,
- koliko časa se igra,
- koliko časa spi,
- ali izostaja od pouka,
- ima težave pri učenju,
- kako preživlja svoj prosti čas.

Rezultati (tabele 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44), kažejo, da se otroci iz ES in KS statistično pomembno razlikujejo pri času, ki ga otrok porabi za učenje doma, pri času za igro, v težavah pri učenju in v preživljanju prostega časa. Otroci iz ES imajo statistično zelo pomembno pogostejše težave v šoli oziroma v učenju, razlikujejo se v kvaliteti preživljanja prostega časa, več časa preživijo svobodno na ulici, imajo hobi, manj pa hodijo na sprehode in izlete. Porabijo manj časa za igro in več se morajo učiti. Poleg tega pa kažejo dokaj visoko tendenco v prostorskih pogojih za učenje in pri prehrani doma namesto v šoli.

Na podlagi tega lahko H_{19} **zavrnemo** in zaključimo, da imajo otroci KS mnogo manj težav pri učenju, več prostega časa in igre in bolj organiziran prosti čas.

20. H_{20} lahko **zavrnemo**, saj nam rezultati (tabela 45 in 46) kažeta, da se ES in KS pomembno razlikujeta v vzgoji, ko gre za popustljivost, visoka tendenca pa je tudi pri drugih vzgojnih oblikah. V KS pa je vzgoja bolj enotna, dosledna in stroga.

Pomembne statistične razlike med ES in KS so tudi v tistih postavkah, ki opredeljujejo ukvarjanje staršev z otrokom. V ES starši statistično pomembno manj berejo otrokom, se manj skupaj igrajo, skupaj rišejo, se pogovarjajo. Visoka tendenca je tudi v gledanju televizije, kjer starši tolmačijo televizijsko dogajanje. Z otroki v KS se torej starši več ukvarjajo.

21. H_{21} lahko **zavrnemo**, saj imajo otroci iz ES podpoprečen socialni položaj v razredu (tabela 49). V nadaljnjem tekstu interpretaciji sociogramov dodajam še nekaj ugotovitev.

22. H_{22} lahko **zavrnemo**, saj so statistično pomembne razlike med ES in KS. KS dosega pomembno boljši učni uspeh kot ES.

10. Sklepne misli

Na osnovi teh zaključkov želimo opozoriti na nekatere činitelje, ki bi lahko, če jih vzamemo v obzir, doprinesli boljši organizaciji dela z otroki z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju in povzročili boljše uspehe. Otroke z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, ki obiskujejo osnovno šolo in se njihova vzgoja in izobraževanje ne odvija oddvojeno od vrstnikov, temveč skupaj z ostalimi osnovnošolskimi otroci (zahteve učnih programov osnovne šole so za njih enake, kot za vse druge otroke). Tem zahtevam ne zmorejo zadostiti, zato je njihov osebnostni razvoj ogrožen. Vzročno posledična analiza nam nakazuje kumuliranje neugodnih etioloških faktorjev, ki bi jih v vzgojno-izobraževalnem procesu in širši družbeni skrbi za šolske otroke morali upoštevati in odpravljati.

Rezultati raziskave so globalno gledano potrdili prvo hipotezo. Dejavniki, ki lahko vplivajo na nastanek blagih motenj v intelektualnem razvoju, le-ti pa pogojujejo ovire v napredovanju v učno-vzgojnem procesu osnovne šole, so v opazovani eksperimentalni skupini (otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju) pomembno bolj prisotni kot v kontrolni skupini (otroci brez teh motenj). Lahko bi govorili o štirih glavnih področjih etioloških dejavnikov:

- organske cerebralne oškodovanosti (MCD, CD),
- dednost,
- motnje razvoja (razvojne motnje iz kronološkega razvojnega aspekta),
- okolje (zlasti družina in šola).

Na teh štirih področjih sem poskušala poiskati neugodne etiološke dejavnike, ki bi lahko povzročili blage motnje v intelektualnem razvoju in povezano s tem ovire v napredovanju učno-vzgojnega procesa osnovne šole.

Praktično sem to izvedla tako, da sem primerjala podatke iz popisnic otrok, ocenjevalne lestvice za opazovanje duševnih lastnosti, testov šolske zrelosti in inteligentnosti ter sociogramov otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju (ES) in otrok brez teh težav (KS). Predpostavljala sem namreč, da je bila ES podvržena kvarnim etiološkim dejavnikom, KS pa ne.

a). Domnevala sem, da je eden izmed pomembnih vzrokov blagih motenj v intelektualnem razvoju blaga možganska (cerebralna) okvara, ki lahko nastane antenatalno, v perinatalnem in postnatalnem obdobju. Da bi odkrili dejavnike, ki poškodujejo osrednje živčevje, smo proučili nosečnostne in porodne komplikacije, ter podatke o boleznih in hospitalizacijah v prvih letih življenja. Raziskava je v precejšnji meri potrdila te predpostavke:

- Pokazalo se je, da je nosečnost zelo pomembna za zdrav otrokov razvoj, saj imajo matere otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju mnogo več nosečnostnih komplikacij, kot matere otrok brez motenj. Predvsem lahko, kakor kažejo rezultati, kvarno vpliva težka nosečnost, ki se kaže v močnih bruhanjih in slabostih, pa tudi dejavniki kot so nezgode, psihični pretresi in kronična obolenja, ter uživanje alkohola.
- Prav tako je zelo pomemben normalen porod. Rezultati kažejo, da imajo matere teh otrok (ES) težje porode, kar se kaže v tem, da veliko otrok ni takoj zadihalo, več je možganskih krvavitev, dolgotrajnih porodov in da so bili nekoliko pogosteje v inkubatorju.
- Naslednji pomembni dejavnik, ki lahko povzroči cerebralne okvare, so razna obolenja in poškodbe. Tako po rezultatih vidimo, da so bili otroci v ES težje bolni, saj so bili pogosteje in dalj časa v bolnišnicah in so imeli zaradi tega tudi posledice. Pogosteje so imeli tudi obolenja kot so: krči, božjastni napadi, nezavesti, visoka vročinska stanja, meningitis in poškodbe glave.

Našteti dejavniki so se v raziskavi pokazali kot tisti faktorji, ki so verjetno pripeljali do blage možganske (cerebralne) prizadetosti. V literaturi se seveda navaja mnogo več faktorjev, ki kvarno vplivajo na osrednje živčevje. Vendar nam že navedeni dejavniki zadoščajo, da tudi tega področja pri otrocih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju ne smemo prezreti. Teh etioloških dejavnikov pa ne smemo gledati na individualni ravni (za te domneve bi morale biti preciznejše medicinske raziskave - kar pa ni namen te raziskave), temveč na ravni skupine, kjer se neugodni etiološki dejavniki pojavljajo pogosteje.

b) Drugo domnevno področje etioloških dejavnikov je dednost. Raziskave v svetu kažejo, da je 30-40 % blagih motenj v duševnem razvoju dedno pogojenih, kar pomeni, da se med starši, sorojenci in krvnimi sorodniki pojavljajo podobne motnje oziroma funkcionirajo na podobnem intelektualnem nivoju. Rezultati te raziskave te domneve ne razkrivajo. Seveda pa je to problem, ki ga je težko proučiti, da starši nekatere simptome navedejo, morajo najprej biti seznanjeni s tem, kaj ti simptomi pomenijo in morajo biti iskreni. Mogoče so tudi sami imeli podobne težave kot jih sedaj ima njihov otrok, pa temu ne pripisujejo takega pomena, saj je takrat obstajal drugačen šolski sistem, ali pa se tega niti ne zavedajo.

Zanimivo pa je, da se v družinah ES pogosteje javljajo duševna obolenja in duševna nerazvitost, več je tudi ambidekstrov ter preusmerjenih na desnico.

c). Tretji domnevni vzrok blagih motenj v intelektualnem razvoju so motnje zorenja oziroma upočasnjen razvoj nekaterih psihomotoričnih področij. Rezultati so pokazali tendenco v prid te domneve. Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju se razlikujejo v svojem psihomotoričnem razvoju, ki zadevajo samostojno sedenje, hojo, pri izgovarjanju prvih besed, pri tvorbi stavkov in močenju hlačk.

d) Pomembno področje dejavnikov, ki vplivajo na nastanek in razvoj blagih motenj v intelektualnem razvoju pa je okolje. Pomembno je prav zaradi dejstva, da je v interakciji z vsemi prej navedenimi dejavniki. Od okolja ni samo odvisno koliko bodo motnje izražene in koliko bodo otroka ovirale, ampak tudi to ali se jih bo dalo korigirati in kompenzirati.

Raziskave kažejo, da so najpomembnejši dejavniki okolja predvsem sama družina (razumevanje v družini, njene razmere, status in kulturna raven, vzgoja in ukvarjanje z otrokom) in otrokove življenjske razmere v predšolskem in šolskem obdobju.

Raziskava kaže, da več otrok iz ES izhaja iz nepopolnih in s tem včasih (vendar ni nujno) tudi manj urejenih družinah. Družine teh otrok imajo nižji socialno ekonomski status, kar se je pokazalo kljub temu, da sem jih izenačevala po očetovi poklicni strukturi. Pokazalo se je, da imajo matere otrok ES nižjo poklicno strukturo, družine imajo nižje dohodke in s tem tudi nižjo življenjsko raven, kar se kaže v tem, da imajo manj sodobnih tehničnih pripomočkov in prevoznih sredstev in da v večjem številu prejemajo otroški dodatek in socialne pomoči in tudi pri tem, da imajo probleme pri pokrivanju svojih potreb. Te družine (ES) imajo tudi nekoliko slabše stanovanjske razmere, v njihovem gospodinjstvu je tudi več drugih članov skupnega gospodinjstva.

Prav tako so kulturne razmere teh družin slabše, saj mnogo manj obiskujejo kulturne prireditve, manj berejo in manj uporabljajo sodobne komunikacijske pripomočke. Pomembne razlike so tudi v obiskovanju organiziranih predšolskih dejavnostih.

Razlike pa se pojavljajo tudi v vzgoji otroka, zlasti ko gre za aktivno ukvarjanje staršev z otrokom (da skupaj berejo, se z otrokom igrajo, pogovarjajo, skupaj rišejo, da mu tolmačijo dogajanje na TV ekranu), starši v ES so tudi nekoliko bolj popustljivi v vzgoji.

Ti zaključki samo potrjujejo domnevo, da ima življenjska in kulturna raven, predvsem pa urejenost družine vpliv na pojavljanje teh motenj. Neurejeno okolje s

svojo kaotičnostjo in protislovnostjo, s konflikti in kvarnimi vplivi, ki jih povzroča, lahko pripelje do motenj v intelektualnem razvoju. Če pa je tak otrok povrhu še dednostno obremenjen ali predhodno blago možgansko oškodovan (npr. MCD, CD), mu tako okolje samo slabša in otežuje motnjo in mu ne nudi pogojev za kompenzacijo in korekcijo motenj. Če bi tak otrok živel v urejeni družini z visokim kulturnim in življenjskim nivojem, bi te težave dosti laže premagal in ne bi bile tako opazne. Tako okolje je bolj pozorno na otrokove motnje, jih prej spozna in jih lažje korigira in kompenzira.

Poleg teh etioloških dejavnikov pa so nam rezultati raziskave pokazali tudi druge zanimive podatke o otrocih z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju. Njihove težave se ne začno kazati šele v šoli, ampak tudi že v mali šoli, kjer imajo pomembno slabši uspeh kot njihovi vrstniki. To pa samo potrjuje domnevo, da se blage motnje v intelektualnem razvoju, ki sicer v predšolskem obdobju še ne pridejo do izraza, pokažejo v vsej svoji problematiki, čim se otrok sreča z neko organizirano, načrtno dejavnostjo, ki je v našem primeru mala šola. To pa nam daje sugestijo, da bi se dalo motnje odkrivati že v mali šoli in s tem otrokom prej pomagati. Prav tako je zanimiv podatek, da otroci iz ES dosegajo nižje rezultate na testu za šolske novince. To velja tako za rezoniranje, prav tako za grafomotoriko. Ta inštrument bi gotovo lahko uporabili za zgodnjo detekcijo, ne pa da čakamo na šolsko obdobje, ko se otrokove motnje še izraziteje pokažejo. Iz podatkov testiranja v WISC-om je razvidno, da pade večina otrok iz ES v kategorije normalno inteligentnih, vendar na podpoprečni in mejni ravni. Tudi prisotnost takoimenovanih znakov cerebralne disfunkcije oziroma minimalne cerebralne disfunkcije v likovnem testu Benderjeve je pri velikem delu otrok. Rezultati tudi potrjujejo našo domnevo, da se blage motnje v intelektualnem razvoju posebno izrazijo v šoli, kjer imajo ti otroci mnogo več težav pri učenju kot vrstniki. Zaradi tega se časovno tudi nekoliko več učijo in imajo manj prostega časa, ki pa ga tudi slabše izkoriščajo kot vrstniki.

Pri pouku so težave v percepciji pomembno bolj izražene v ES kot v KS. Pouk pa temelji pretežno na precizni percepciji, torej tudi učni načrt še potencira že tako neugodno otrokovo duševno lastnost. Pouk predvsem temelji na verbalizaciji, podkrepljuje ga vizualizacija, sorazmerno malo učnega dela pa temelji na gibalnih izkušnjah, otroci iz ES pa so bolj gibalni tipi in bi bilo potrebno za njihovo predstavljivost več učenja s pomočjo gibanja. Podobno lahko ugotovimo glede spominjanja oziroma pozabljanja. V šoli in tudi pri domačem

učenju je vse premalo ponavljanja, zato se učitelji in tudi starši pritožujejo nad kratkotrajnejšim spominom in otrokovim pozabljanjem. Ta dva problema sta v ES močneje izražena. Bolj pa otroci v ES pomnijo tisto, kar praktično uporabijo ali preizkusijo. Zato bi v učnem procesu morali biti pozorni na to, da ne bi gradili preveč na slišanju ali samo na videnju, temveč bi morali učno snov, ki se jo naj bi otrok zapomnil graditi na čim več čutilih, kar zlasti uvajajo šole s prilagojenim programom. Tudi opazovanje mišljenja v vzgojno-izobraževalnem procesu nam prikazuje šibkejše miselne funkcije v ES. So bolj konkretni misleci, miselno neprožni, miselno počasni, z več težavami v hitri miselni preusmeritvi. So pa tudi manj ustvarjalni kot otroci v KS, manj uresničijo svoje zamisli, z miselnimi rezultati pa so tudi prehitro zadovoljni. Tudi čas miselnega reagiranja je njihov problem, če miselno hitro reagirajo. Več je tudi reševanja po metodi poskus-zmota. Če se ob teh ugotovitvah zazremo v učni program, vidimo stroge časovne omejitve, velika zahteva za miselno hitrostjo, premalo miselnega zaustavljanja, prevelika faktografska, podatkovna naravnanost. Učni programi so grajeni pretežno na konvergentnem (enosmernem) mišljenju in tudi povratna informacija (od učenca) naj bi bila enosmeren odgovor (že naprej določen).

Da otrokova pozornost ni usmerjena le na pouk, temveč mora glede pozornosti in koncentracije otrok premagovati številne težave, kažejo rezultati opazovanja ES in KS. Seveda je pomembno več težav v ES.

Pri opazovanju govora pri pouku lahko ugotavljamo pri ES probleme socio-kulturnega in sposobnostnega značaja. Prisotnost govornih motenj je sorazmerno majhna, kar je gotovo rezultat večletnega sistematičnega dela logopedov v vrtcih in šolah ter zdravstvenih ustanovah. Motivacija in zaupanje vase glede uspevanja v učenju je poseben problem za velik del šolske populacije, tem bolj pa za otroke z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju. Da se spoznanja didaktike in razvojne psihologije, nadalje pedagogike, defektologije in drugih vzgojeslovnih področij premalo upošteva in vgrajuje v življenje, nam žal potrjuje tudi opazovanje ES in KS. Otrokova negotovost, potreba po spodbudah seveda ni samo rezultat življenja v šoli, temveč je povezano z družinskim življenjem in širšo družbeno naravnanostjo. Tudi brezvoljnost in naveličanost ter neiniciativnost so širši problemi današnjega trenutka. Tem bolj pa jih vidimo v motrenju otrok v ES.

Tudi socialna zrelost in socialno prilagajanje kaže v ES izrazitejše probleme; od slabšega prilagajanja, nesamostojnosti, sugestibilnosti, nekritičnosti do svo-

jega vedenja oziroma neuvidevanja svojega vedenja, do reaktivno pogojenih vedenjskih vzorcev. Tudi ugotovitve o socialnem položaju iz sociogramov, nam pokažejo, da imajo učenci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju podpoprečen socialni položaj v razredu. Ti učenci so v povprečju dali več glasov, kot pa so jih dobili. Iz rezultatov je tudi razvidno, da ni tendenc medsebojnega izbora, temveč so otroci kot izoliranci. Sam pojav pri otroku niti ne bi bil zelo problematičen, če bi nastopal izolirano od drugih pojavov in okoliščin, ki zadevajo otroka. Vendar nastopa vedno v povezavi z njimi in je zato za otroka usodnejši; otrok izgubi uglašen stik z ljudmi.

Otroci z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju se tudi pomembno razlikujejo od svojih vrstnikov v osnovni šoli po učnem uspehu. Pomembno, več se jih uvrsti med dobre in zadostne. Nezadosten uspeh sicer ni pomembno prisoten, vendar moramo vedeti, da so v slovenskem prostoru to rezultati administrativnih navodil.

Gledano iz širšega šolsko institucionalnega aspekta lahko ugotovimo, da naš osnovnošolski sistem ne zagotavlja vsem učencem enakih možnosti za dosegane vzgojno-izobraževalnih smotrov. Vzrok je v tem, da je osnovnošolska vzgojno-izobraževalna dejavnost premalo diferencirana glede na sposobnosti in nagnjenja učencev. Med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenimi programi, kot skrajnima oblikama organiziranosti življenja in dela ne obstajajo druge didaktično organizacijske možnosti. Da bi osnovna šola zagotovila napredek tudi učencem, ki težje sledijo pouku ali se počasneje razvijajo, bo morala imeti pestrejšo alternativno organiziranost in več kadra. Individualizacija in fleksibilna diferenciacija sta delno prisotni v naši osnovni šoli, vendar so razredi prešteVilni. Ura dopolnilnega pouka pa je premalo za reševanje učne problematike. Prešolanje učenca z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete učence.

V raziskavi ugotavljamo, da vsaka šola po svojih možnostih išče oblike pomoči, ki so organizirane bodisi v okvirih medsebojne pomoči učencev, posebnega angažiranja učitelja in drugih pedagoških delavcev, koriščanja zunanjih institucij, do zniževanja izobrazbenih kriterijev in ponavljanja.

Pedagoški delavci tudi občutijo, da dokler obstaja slojevitost v družbi, je moč pedagoških ukrepov pri odpravljanju razvojno in socialno pogojenih razlik šibka.

Institucionalna vzgoja in izobraževanje pred nekatere učence postavlja previsoko zastavljene učne cilje. Individualizacija lahko ublaži in zmanjša razlike znotraj sposobnosti in lastnosti posameznika, povečuje pa razlike med učenci, če uvajamo individualizacijo za vse učence, kar pa je osnovni smoter naše šole.

Del raziskovanja je tudi uvajanje alternativnih programov za učence z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju in s tem smo želeli doseči intenzivnejše ukvarjanje z učencem in to s strani učiteljev, staršev in šolske svetovalne službe oziroma defektologov. Pokazalo se je, da je potreba po alternativnih programih zelo velika in da skorajda nismo doživeli osipa. Nasprotno, sugestije in predloge, ki smo jih dajali, kot tudi konkretni programski pripomočki so se še "spontano" razširjali. To pa nam že nakazuje nadaljnje poti raziskovanja, kjer bi prav iz defektologije (s svojimi izkušnjami) lahko še veliko prispevali.

11. Izvleček

Defektologija, motnje v intelektualnem razvoju, vzgoja, izobraževanje

Angelca Žerovnik
61000 Ljubljana, Yugoslavija, Pedagoški inštitut pri Univerzi

Vzgoja in izobraževanje otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju

Raziskovalno delo obravnava otroke z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju, ki obiskujejo osnovno šolo in se njihova vzgoja in izobraževanje ne odvija oddvojeno od vrstnikov, temveč skupaj z ostalimi osnovnošolskimi otroci.

V teoretičnih in družbenih osnovah delo osvetljuje doslej malo obravnavane segmente osnovne šole, ki z usmerjenostjo v poprečnega učenca ne zagotavlja otrokom z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju ustreznih možnosti za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov. Njihov učni neuspeh, njihove motnje in učne probleme v osnovni šoli, delo razgrinja s pomočjo primerjave eksperimentalne in kontrolne skupine 240 otrok. Uporabljena je metoda dvostopenjskega eksperimenta. V eksperimentalno skupino so vključeni učenci, ki kažejo znake blagih motenj v intelektualnem razvoju, v kontrolni skupini pa učenci, ki teh znakov ne kažejo. Za posledično-vzročno analizo - tu imamo že znane učinke, proučiti pa smo morali vzroke, ki so se dogodili nekje v preteklosti - so bili uporabljeni anamnestični podatki (zdravstvena, socialna, vzgojna), testi, ocenjevalne lestvice, sociogram in vprašalniki. Posledično-vzročna analiza nakazuje kumuliranje neugodnih etioloških faktorjev iz štirih glavnih področij: organske cerebralne oškodovanosti (disfunkcije), dednost, motnje razvoja in okolje, zlasti družina in šola. Okolje je pomembno prav zaradi dejstva, da je v interakciji 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 alternativnim programom (kompenzacijski, korektivni) in rednim vzgojno-izobraževalnim programom.

12. Abstract

Defectology, troubles in the intellectual development, education, instruction

Angelca Žerovnik
61000 Ljubljana, Yugoslavia, Pedagogical Institut agregated to the University

Education and instruction of the children having minor troubles in ther intellectual development

The present dissertaion deals with children having minor troubles in their intellectual ldevelopment who attend the elementary school and are not educated and instructed separately from their contemporaries but together with other chil dren 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 having minor troubles in their intellectual development. 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 minor troubles in their intellectual development, 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 data 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.

13. Literatura

13.1. Citirani viri

(1) Wender H.P., Minimal Brain Dysfunction in Children, Wiley - Interscience a Division of John Wiley and Sans inc., New York, London, Sydney, Toronto 1971.

(2) Novak B. s sodelavci, Racionalna evalvacija usmerjenega izobraževanja, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.K., Ljubljana 1987, 1989, in Gobec D., Šolska neuspešnost, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1988.

(3) Zakon o osnovni šoli, Uradni list SR Slovenije, Ljubljana 1981.

(4) Strmčnik F., Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana 1987, str.55.

(5) Marentič-Požarnik B., Činitelji uspešnega učenja, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana 1974, str.10.

(6) Pečjak V., Misliti, delati, živeti ustvarjalno, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1987, str.15.

(7) Marentič-Požarnik B., Činitelji uspešnega učenja, Ljubljana 1974, str.11.

(8) Marentič-Požarnik B., Činitelji uspešnega učenja, Ljubljana 1974, str.12.

(9) Žerovnik A., Problem šolanja otrok v bolnici, Ljubljana 1972.

(10) Žerovnik A., Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983.

(11) Marentič-Požarnik B., Činitelji uspešnega učenja, Ljubljana 1974, str.16.

(12) Markovac J., Nastava i individualne razlike učenika, Školska knjiga, Zagreb 1970, str.15.

(13) Tomič A., Teorija in praksa matematičnga pouka v nižjih razredih osnovne šole, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1984, str.238.

(14) Ničković R., Učenje putem rešavanja problema u nastavi, Zavod za izdavanje socialistične republike Srbije, Beograd 1970.
Ničković R., Učenje putem rešavanja problema, Naučna knjiga, Beograd 1976.

(15) Krkljuš S., Učenje u nastavi odkrivanjem, Radnički univerzitet R.Čirpanov, Novi Sad 1977, str.116.

(16) Pečjak V., Psihologija spoznanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1975, str.264.

(17) Marentič-Požarnik B. 1974, str. 22, 27.

(18) Vigotski L., Osnovi defektologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1983.

(19) Kinsbourne M., Caplan P.J., Children's Learning and Attention Problems, Little, Brown and Company, Boston 1979.

Stembak M. (skupina avtorjev iz instituta C.R.E.S.A.S.), L'echec scolaire n'est pas une fatalite, Paris E.S.F., 1981.

(20) Magajna L., Učni neuspeh, Svetovalni center, Ljubljana 1985.

(21) Marentič-Požarnik B., 1974, str.16.

(22) Musek J., Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982, str.359.

(23) Musek J., Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982, str.417.

(24) Hrastar F. Mentalna subnormalnost, Psihiatrija 1, Ljubljana 1976, str.38.

(25) Djordjević D., Psihologija mentalno zaostalih lica, Defektološki fakultet, Beograd 1979.

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

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

Rutter M., Shaffer D., Shepherd M. An Evaluation of a Proposal for a Multiaxial Classification of Child Psychiatric Disorders, World Health Orgazation Mongraph. Genova: WHO 1974.

(27) Multiaksialna klasifikacijska shema psihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci, Deveta revizija mednarodne klasifikacije bolezni - ICD 9, Zdravstveno varstvo 26, Ljubljana 1987.

(28) Širec, J., Operativiranje učnih ciljev, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1983, str.146.

(29) Čordić A., Pedagogija mentalno retardiranih, Beograd 1983, str.173.

(30) Kuhn Thomas, The Structure of Scentific Revalutions, The University of Chicago Press 1970.

(31) Šimunič J.A. Hudolin V., Cotič A. Teškoće u učenju i vladanju, Školska knjiga, Zagreb 1982, str.37.

(32) Sovak M., Metodski priručnik za logopedski rad u specialnoj školi, Beograd 1969.

Požarnik B., Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976, str.29.

(33) Marx K., Ekonomsko filozofski rokopis, Rani radovi, Naprijed, Zagreb 1967, str.189-343.

(34) Rotar L., Diferenciacija in individualizacija pri pouku matematike v nižjih razredih osnovne šole, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1988, str.35.

(35) Bojanin S., Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1985.
Štajner R., Filozofija, kozmologija, religija, Antropozofska misao, Beograd.
(36) Veroff J., Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? V.W.Edelstein in D.Hopf, Bedingungen des Bildungsprozesses, Klett, Stuttgart 1973, str.93-149.
(37) Weiner B., Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Misserfolg: Andwendung der Attribuierungstheories auf das Leistung-verhalten in der Schule. V:Bedingungen des Bildungsprozesses Klett, Stuttgart 1973, str.79-93.
(38) Ramovš J., Doživljanje, Ljubljana 1986, str.60.
(39) Zorman I., Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Antropos št. 3-4, Ljubljana 1972, str.17-25.
(40) Furlan I., Učenje kot komunikacija, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972, str.169.
(41) Strmčnik F., Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo, Ljubljana 1987, str.60.
(42) Marentič-Požarnik, B., Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976, str.9.
(43) Schmidt V., Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982, str.8 in str.41.
(44) Podjavoršek A., Integracija graničnih slučajeva u redovnu školu, Opatija 1977.
(45) Dekleva M., Pojem enotnosti in enotne osnovne šole, Sodobna pedagogika 7-8, Ljubljana 1955.
(46) Bergant M., Kam vodi storilnostna osnovna šola, cilostirano gradivo Andrški denvi, Ljubljana 1986.
(47) Žerovnik A., Vzgoja in izobraževanje otrok v bolnišnicah Slovenije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1987.
(48) Širec J., Operativiranje izobraževalnih učnih ciljev v srednjem izobraževanju, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983.
(49) Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v t elesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS št.18, Ljubljana 1977.
(50) Žerovnik A., Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983, str.74-76.
(51) Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list FLR Jugoslavije, št.27, 1960.
(52) Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.8, 1974.
(53) Zakon o osnovni šoli, Uradni list SRS, Ljubljana 1981.

(54) Oberlintner V., Razvoj podaljšanega bivanja v osnovni šoli v Sloveniji, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1974.
(55) Golli Danica, Razvijalna in dopolnilna funkcija individualizacije pouka v osnovni šoli in v prvem razredu usmerjenega izobraževanja, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1977.
(56) Različita porekla - zajedništvo u Švedskoj, Obrazovanje za jezičku i kulturnu raznovrsnost, DSU 1984, 5 Utbildningsdepertementet.
(57) Šoljan N.N., Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na švedski koncept, Školska knjiga, Zagreb 1979.
(58) Special education in Sweden, Swedist National Board of Education, Stockholm, july 1985.
(59) Bachmann W., Die Integration von "Grenzfällen" zwischen Sonderschule und Cesamtschule, Pädagogische Rundschau, 1986.
(60) Hansjörg, Scheerer, Wahldifeerenzierung, Zeitschrift für Pädagogik, 1977/4, str.519.
(61) Strmčnik F., Diferenciacija in individualizacija pouka, Sodobno pedagoško delo, Ljubljana 1979.
(62) Danielewicz, Terapia uspokajajaca i razwijajacas dle dzieci nerwicowych i dyslektycznych, Poskie towarzystwo higieny psychicznej, Warszawa, 1981.
(63) Janoši G., Inostrani školski sistemi XI, Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.
(64) Council of Europe, september 1983, Methdos and Didactical appproaches in primary Education, Cesare Scurati, Universita Cattolica del Sacro Cuore Brescia, Italy.
(65) Modgil S., Piagetian Research a Handbook of Recent Studies, NFER 1974, New York, Intellectual Handicap, str.191.
(66) Inostrani školski sistemi, VII, Institut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1975.
(67) Andreas Bächtold. Alle reden über Integration, Probleme und Lösungen in der Schweiz, Carl Mar hold Verlag sbuchhandeung, Berlin, 1984. Žerovnik A. Vsak kanton ureja šolstvo po svoje, Švicarski šolski sistem, Prosvetni delavec 18, Ljubljana 1987, str.4.
(68) Slovenski pravopis, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana 1962, str.960.
(69) Slovenski pravopis, str.131.
(70) Slovar Slovenskega knjižnega jezika I - Na, str.850.
(71) Slovar Slovenskega knjižnega jezika A - H, str.142.

(72) Slovar Slovenskega knjižnega jezika P - S, str.304.
(73) Slovar Slovenskega knjižnega jezika P - S, str.426.
(74) Kos-Mikuš, A., Sindrom minimalne cerebralne disfunkcije, Ljubljana 1975.
(75) Frostig M., Movement Education Theory and Practice, Follet Publisching Company, Chicago 1970.
(76) Wolvin, D. Andrew, Coakley, G. Carolyn: Listening. Wm. C.Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1982, str.189.
(77) Brown Donald: Auding as the Primary Language Ability, Stanford University 1954.

13.2. Širša literatura

1. Andreas Bachtold. Alle reden über Integrativon, Probleme und Lösungen in der Scheiz, Carl Mar hold Verlag sbuchhandeung, Berlin, 1984.
2. Aukerman R.: Approaches to Beginning Reading, J.Wiley and Sons Inc., New York 1971.
3. Bachman Walter, Die Integration von "Granzfällen" zwischen Sonderschule und Gesamtschule, Pädagogische Rundschau, 1986.
4. Bächtold Andreas, Alle reden über Integration, Problem und Lösungen in der Schweiz, Carl Marhold Verlagsbuchhandenng, Berlin 1984.
5. Bakwin and Bakwin: Behavior Disorders in Children W.B.Sauders Company 1972.
6. Bannatyne A.: Why one-to-one Tutoring ..., Journal of Learning Disabilities, Vojume 8.marc 1975, Chicago.
7. Bergant M., Kam vodi storilnsotna osnovna šola, ciklostirano gradivo, Andragoški dnevi, Ljubljana 1986.
8. Blejec M.: Statistične metode za psihologe, Ljubljana, Uprava za posredovanje dela SR Slovenije, 1959.
9. Bojanin S., Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1985.
10. Bradley C.: The Behavior of Children Receiving Benzedrine, Amer. J.Psychiat. 94 (1937), 577-585.
11. Brown Donald: Auding as the Primary Language Ability, Stanford University 1954.
12. Bujas Z.: Psihofiziologija rada, Zagreb, Izdavački zavod jugoslavenske akademije, 1959.
13. Capute E.J., E.F.L.Niedermeyer, F.Richardson: The Electroencephalogram in Children with Minimal Cerebral Dysfunction, Pediatrics 41 (1968), 1104.
14. Chess S.: Diagnosis and Treatment of the Hiperactive Child Presented at the Anunal Mc Eting of the American Psychiatry Association, Philadelphia, Pennsilvania, april 30.1959.
15. Council of Europe, Methods and Didactical approaches in primary education, Cesare Scurati, Universita Cattolica del Sacro Cuore BRESCIA, Italy, Strassburg 1983.
16. Council of Europe, september 1983, Methods and Didactical approaches in primary Education, Cesare Scurati, Universita Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, Italy.
17. Cochran W., Cox G.M.: Eksperimental Designs, New York, John Wiley and Sons, Inc., 1960.
18. Cruickshank W.M.: The Preparation of Teachers of Brain Injured Children, Syracuse University Press 1961.

19. Cruickshank W.M.: Education of Exceptional Children and Youth Second En.Prentice - Hall., Englewood Cliffs, N.J. 1967.
20. Cruickshank W.M.: A Teaching Method for Brain-Injured and Hiperactive Children, Syracuse University Press 1961.
21. Czeniejenski C.:A Comunity Program for Learning Disabled Child, Association for Children with Learning Disabilities, Pittsburg 1968.
22. Čordić Aleksander, Obšta detektološka dijagnostika, Privredni pregled, Beograd 1981.
23. Čordić A., Pedagogija mentalno retardiranih, Beograd 1983, str.173.
24. Čop M.: Pismene vježbe i sastavci, Pedagoški knjižni zbor, Zagreb 1975.
25. Čuden Z.: Nekatere pestrejše oblike bralnega pouka, SP 1976/3-4, str.141.
26. Danielewicz Teresa, Terapia uspokajajaca i rozwijajaca dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych, Polskie towarzystwo higieny psychicznej, Warszawa 1981.
27. Davies K.I.: The Management of Learning Mc Grow-Hill, London 1971.
28. Dekleva M., Pojem enotnosti in enotne osnovne šole, Sodobna pedagogika 7-8, Ljubljana 1955.
29. Despert J.L.: The Emotionally Disturbed Child - then and now Robert Brunner Inc. 1965.
30. Djordjević D., Psihologija mentalno zaostalih lica, Defektološki fakultet Beograd 1979.
31. Eckland Bruce K.: Does IQ Mean Anything Anymore? Contemporary Sociology, 12 (1983) 1, str. 15-17.
32. Eckberg Douglas Lee: Intelligence as an Economic Concept: A Critique of Gonzalezs History. Review of Radical Political Economics, 13 (1981) 3, str.54-57.
33. Ferguson G.A.: Statistical Analysis in Psychology and Education, International Student Edition, 1966.
34. Frostig M.: Program Wahrnehmungstraining, 1972.
35. Frostig M.: Movement Education Theory and Practice, Follet Publishing Company, Chicago 11970.
36. Frostig M., Movement Education Theory and Practice, Follet Publisching Compani, Chicago 1970.
37. Furlan I., Učenje kot komunikacija, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972, str.169.
38. Furlan I.: Putevi suzbijanja socialnih razlika u osnovnom školstvu, Pedagoški rad 1972/9-10, Zagreb.
39. Führ Ch.: Schulversuche 1965/66, Teil I, Verlag J.Beltz, Weinheim 1967.
40. Gabar Janoši, Inostrani školski sistemi XI., Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.

41. Galeša M.: Kako z otrokom in mladostnikom z motnjami, Naši razgledi 15.9. 1978, str.489.
42. Galeša, Gartner, Palir: Vzroki osipa v osnovni šoli, Obzorja 1972.
43. Garret H.E.: Statistic in Psychology and Education, London, Green and Company, 1937.
44. Gnamuš O.: Jezik, socialni položaj in učni uspeh (1. in 2.del), Groblje 1974, Recenziran rokopis raziskovalne naloge, Pedagoški inštitut.
45. Golli D.: Izpopolnjen program individualiziranega opismenjevanja, Pedagoški inštitut, Groblje 1974.
46. Golli D.: Metodika pouka začetnega branja in pisanja v Jugoslaviji v primerjavi z nekaterimi tujimi metodičnimi rešitvami, Ljubljana 1976, nerecenziran rokopis poročila o raziskovalni nalogi, Pedagoški inštitut.
47. Golli D.: Odnos do učencev pri pouku materinščine, SP 1970/3-4.
48. Golli D.: Razvijalna in dopolnilna funkcija individualizacije pouka v osnovni šoli in v prvem razredu usmerjenega izobraževanja, Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1977, recenzirano poročilo o raziskovalni nalogi.
49. Good C.V., Scates D.E.: Methods of Research - Educational, Psychological, Sociological, New York, Appleton-Century-Crofts, 1954.
50. Gruden Demeter: Mentalna podnormalnost z vidika socialnega skrbstva Anthropos, (1987) 3-4, str. 188-191.
51. Guilford J.P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education, New York, Mc Graw-Hill, 1956.
52. Gurrey P.: Teaching the mother tongue ..., Longmans, Green and Co, London 1966.
53. Hansjörg, Scheerer, Wahldifeerenzierung, Zeitschrift für Pädagogik, 1977/04, str.519.
54. Haring N.G.: Educating Emotionally Disturbed Children Mc Grow-Hill Book Company, Inc. 1962.
55. Hartstein J.: Current Concepts in Dyslexia the C.V.Mosby Company 1961.
56. Hirsch de K.: Learning Disabilities an Overview, Bull N.Y.Acad. Med.Vol 50, No 4, april 1974, New York.
57. Horvat L., Marjanovič L.: O simptomatiki neprilagojenega vedenja pri otrocih osnovne šole, Sodobna pedagogika, št.3-4, Ljubljana 1978, str.113-120.
58. Hrastar Franc, Mentalna subnormalnost, Psihiatrija 1, Ljubljana 1976.
59. Hrnjica Sulejman, Osposobljavanje defektologa za rad u osnovnoj školi, Zbornik radova, Defektološki fakultet, Beograd 1980.
60. Hughes H.R.: Progress in Learning Disabilities, Grune and Stratton, New York, 1971.
61. Inostrani školski sistemi, VII, Institut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1975.

62. Inţegracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Opatija 1977.
63. Janoši G., Inostrani školski sistemi XI, Inštitut za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd 1979.
64. Jaušoveć Norbert: Razlike v hemisferičnosti med umetniki ter poprečno in nizkoustvarjalnimi posamezniki, Anthropos, (1985) 3-4, str. 13-18.
65. Jordan A.M.: Measurement in Education, New York, Mc Graw-Hill, 1953.
66. Južnič Primož, Jan Makarovič: Družbena neenakost, šolanje in talenti, Obzorja, Maribor, 1984, Teorija in praksa, 22 (1985) 4-5, str.581-583.
67. Kamenov Emil: Iskustva američkih programa za predškolsko obrazovanje, Marksistička misao, (1979) 3, str. 207-219.
68. Kenny J., Raymond L.: Medical and Psichological Correlates in Children with Learning Disabilities, The Journal of Pediatrics February 1971.
69. Kirk Samuel A.: Educating Exceptional Children Boston, Haughten, Mifflin, 1962.
70. Kinsbourne M., Caplan P.J., Children's Learning and Attention Problems, Little, Brown and Company, Boston 1979.
71. Kos-Mikuš A.: Učne in vedenjske motnje pri šolskem otroku, Krka 1975, 4.
72. Kos-Mikuš, A., Sindrom minimalne cerebralne disfunkcije, Ljubljana 1975.
73. Korleat J.: Pedagogija dece povredjena mozga, skripta, Zagreb 1971.
74. Kovačević V., Levandovski D.: O pojmu "granični slučaj" Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Savez društva defektologa Hrvatske, Zagreb 1977, str.17.
75. Krkljuš S., Učenje u nastavi odkrivanjem, Radnički univerzitet R.Čirpanov, Novi Sad 1977, str.116.
76. Krneta L.: Dejavnosti pri korektivnem pouku, Sodobna pedagogika 1976/5-6, Ljubljana.
77. Kuhn Thomas, The Structure of Scentific Revalutions, The University of Chicago Press 1970.
78. Lindquist E.F.: Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education, Boston, Houghton Mifflin Company, 1953.
79. Lekić Đorđe: Metodologija pedagoškog istraživanja i stvaralaštva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbija, Beograd 1980.
80. Magajna L.: Učni neuspeh, Svetovalni center, Ljubljana 1985.
81. Marentič-Požarnik B.: Činitelji uspešnega učenja, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana 1974.
82. Marentič-Požarnik, B.: Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976.

83. Markovac J.: Nastava i individualne razlike učenika, Školska knjiga, Zagreb 1970, str. 15.
84. Marx K.: Ekonomsko filozofski rokopis, Rani radovi, Naprijed, Zagreb 1967.
85. Ministerstvo školstvi ČSR: Metodicky navod ke zrizovania praci vyrovnavacich trid na zakladnich devitiletych školach, 1972.
86. Ministerstvo školstvi ČSR: Instrukce pro zrizovanispecializovanych trid pro deti s poruchou čteni a psania specializovanych trid pro deti s porochou školniprizpusobivosit na zakladnich devitiletych školach, Vestnik MŠ a MK, 1972, str.17.
87. Modgil S., Piagetian Research a Handbook of Recent Studies, NFER 1974, New York, Intellectual Handicap, str. 191.
88. Multiaksialna klasifikacijska shema psihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci, Deveta revizija mednarodne klasifikacije bolezni - ICD 9, Zdravstveno varstvo 26, Ljubljana 1987.
89. Musek J.: Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982.
90. Mužić V.: Metodologija pedagoškog istraživanja, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1968.
91. Myers I.P. in Hammil D.D.: Methods for Learning Disorders John Wiley and Sons, Inc.1969.
92. Niemeyer W.: Legasthenie und Milieu, Herman Schroedel Verlag Kg, Hannover 1974.
93. Ničković R.: Učenje putem rešavanja problema u nastavi, Zavod za izdavanje socialistične republike Srbije, Beograd 1970.
Ničković R.: Učenje putem rešavanja problema, Naučna knjiga, Beograd 1976.
94. Norris R., Gibson R.: Learning Disabilities, A Handbook for Parents & Teachers, Des Moines, Iova 1970.
95. Norton Y.: Minimal Cerebral Dysfunction the American Journal of Occupational Therapy 1972, Vol. 26, No.4 and 3.
96. Novak B. s sodelavci: Racionalna evalvacija usmerjenega izobraževanja, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.K., Ljubljana 1987, 1989, in Gobec D.: Šolska neuspešnost, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1988.
97. Oberlintner V.: Razvoj podaljšanega bivanja v osnovni šoli v Sloveniji, Pedagoški inštitutu, Ljubljana 1974.
98. Oberlintner R.: Kako pomagamo slabšim učencem pri učenju, Državna založba Slovenije 1965, Ljubljana.
99. O' Malley J.E., L.Eisenberg: The Hyperkinetic Syndrome, v: Seminars in Psychiatry: Minimal Cerebral Dysfunction in Children, Grune and Stratton, New York, 1973.

100. Osnovna šola - vsebina vzgojno-izobraževalnega dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1975.
101. Pavčič M.: Domanjko M., V posebnih šolah vse manj novincev, Delo, 9.5.1979, Ljubljana.
102. Pečjak V.: Psihologija spoznanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1975, str. 264.
103. Pečjak V.: Misliti, delati, živeti ustvarjalno, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1987, str. 15.
104. Peruško T.: Materinski jezik u obaveznoj školi, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1965.
105. Petersen W.: Teaching for Personal Adjustment, New York, Hercaurt Brace and World, 1969.
106. Petz B., Osnovne statistične metode, Izdavački zavod jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, Zagreb 1970.
107. Podjavoršek A., Integracija graničnih slučajeva u redovnu školu, Opatija 1977.
108. Poljak V.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1970.
109. Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list FLR Jugoslavije, št. 27, 1960.
110. Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.8, 1974.
111. Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS št.18, Ljubljana 1977.
112. Ramovš J.: Doživljanje, Ljubljana 1986, str.60.
113. Različita porekla - zajedništvo u Švedskoj, Obrazovanje za jezičku i kulturnu raznovrsnost, DSU 1984, 5 Utbildningsdepertementet.
114. Reger R.: What Does "Mainstreaming" Mean, Journal of Learning Disabilities, Volume 7, Number 8, Chicago 1974.
115. Rohl Vivian J.: Culture, Cognition, and Intellect: Towards a Cross-Cultural View of Intelligence, Journal of Psychoanalytical Anthropology, 2 (1979), str. 337-363.
116. Rostohar M.: Začetno čitanje po analitični metodi, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1961.
117. Rotar L.: Diferenciacija in individualizacija pri pouku matematike v nižjih razredih osnovne šole, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1988, str.35.
118. Rutter M., Shaffer D., Shepherd M. An Evaluation of a Proposal for a Multi-Axial Classification of Child Psyhiatric Disorders, World Health Organization Mongraph. Genova: WHO 1974.
119. Sagadin Janez: Osnovne statistične metode za pedagoge, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljanai, Ljubljana 1979.

120. Sagadin Janez: Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. in II.del, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.Kardelja, Ljubljana, 1977.
121. Sarason, Davidson, Blatt: The Preparation of Teachers John Wiley and Sons, Inc. 1962.
122. Savez društava defektologa Jugoslavije, Savezno savjetovanje Integracija, graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Zagreb 1977.
123. Savić L.: Šta je specijalni vaspitno-obrazovni rad u osnovnoj školi i kako ga organizovati, Revija školska i prosvetna dokumentacija, Beograd 1977/1.
124. Sauer Jochen, Gattringer Heinz: Sociale, Familiale, Kognitive und Motivationale Determinanten der Schulleistung. Ein Beitrag zu einem Strukturmodell der Bedingungen des Schulerfolgs bei Grundschuelern Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1985) 2, str. 288-309.
125. Saxe Geoffrey B.: Piaget and Anthropology, American Anthropologist, 85 (1983) 1, str. 136-143.
126. Schain R.J.: Neurology of Childhood Learning Disorders, University Park Press, Baltimore 1972.
127. Schmalohr E.: Psychologie des Erstlese und Schreibunterrichts, Ernst Reinhard Verlah, München, Basel 1971.
128. Schmidt V.: Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1982, str.8 in str.41.
129. Schmidt V.: Uvod v pedagoško metodologijo, Ljubljana, Zavod za napredek šolstva SRS, 1960.
130. Siegel E.: Special Education in the Regular Classroom the John Company, New York 1969.
131. Slovenski pravopis, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana 1962, str. 960.
132. Smith, Otto, Mc Menemy: Corrective and Remedial Teaching and Edition Haughton Mifflin Company 1973 (Boston).
133. Snedecor G.W.: Statistical Methods, 5 th ed.ames, Iowa State College Press, 1956.
134. Sohan Modgil, Piagetian Research a Handbook of Recent Studies, NFER 1974, New York, Intelektual Handicap.
135. Sovak M., Metodski priručnik za logopedski rad u specialnoj školi, Beograd 1969.
136. Special education in Sweden, Swedist National Board of Education, Stockholm, july 1985.

137. Stembak M. (skupina avtorjev iz instituta C.R.E.S.A.S.), L'echec scolaire n'est pas une fatalite, Paris E.S.F., 1981.
138. Standing E.M.: The Montessori Revolution in Education Schocken Books, New York 1971.
139. Statistični letopis SR Slovenije, 1980 in 1983.
140. Stevanović B.: Eksperimentisanje u oblasti vaspitanja, Beograd, Savremena škola, 1958.
141. Strang, Mc Collough, Traxler: The Improvement of Reading, Mc Graw-Hill Book Company, Boston 1957.
142. Strauss, A.A and Lehtinen, L.E.: Psychopatology and Education of Brain Injured Child Volume 1 Grune and Stratton 1947.
143. Strmčnik F., Diferenciacija in individualizacija pouka, Sodobno pedagoško delo, Ljubljana 1979.
144. Strmčnik F., Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana 1987, str.55.
145. Supek R.: Ispitivanje javnog mnjenja, Zagreb, Naprijed, 1961.
146. Šali B.: Motnje v branju in pisanju, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, 1975.
147. Šali B.: Legastenija, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, Ljubljana 1971.
148. Šali B.: Splošne vaje za odpravljanje motenj v branju in pisanju, Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov, Ljubljana 1972.
149. Širec Jože, Operativiranje izobraževalnih učnih ciljev v srednjem izobraževanju, Pedagoški inštitut pri Univerzi E.Kardelja, Ljubljana 1983.
150. Šimunič A.., Hudolin V., Cotić A.: Teškoće u učenju v vladanju. Školska knjiga, Zagreb 1982.
151. Šoljan N.N.: Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na školski koncept, Školska knjiga, Zagreb 1979.
152. Štajner R.: Filozofija, kozmologija, religija, Antropozofska misao, Beograd 1987.
153. Tate M.V.: Statistics in Education, New York, Macmillan, 1955.
154. Taylor Y.: Reading and Writing in the First School, G.Allen und Unwin LTD, London 1973.
155. Taylor Howard F.: Biases in Bias in Mental Testing, Contemporary Sociology, 10 (1981), 2, str.172-174.
156. Taylor W.W.: Sevices for handicapped in England and Wales, International Society for Rehabilitation of the Disabled, New York 1967.
157. Thorndike R.L., Hagen A.: Measurement and Evaluation in psychology and Education, New York, Wiley, 1955.

158. Toličič I., Zorman L.: Okolje in uspešnost učencev, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1977.
159. Tomič A., Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1984, str. 238.
160. Troha V.: Dopolnilni pouk na šolah Dolenjske, Vzgoja in izobraževanje 1974/3, Ljubljana.
161. Van Witse, Betty: Priručnik za uvježbavanje percepcija, Savez društva defektologa Jugoslavije, Beograd 1973.
162. Vernon M.D.: Reading and its Difficulties, A Psychological Study, Cambridge 1971.
163. Veroff J.: Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? V.W. Edelstein in D.Hopf, Bedingungen des Bildungsprozesses, Klett, Stuttgart 1973, str.93-149.
164. Vigotski L.: Osnovi defektologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1983.
165. Wedel K.(Edited): Orientations in Special Education John Wiley & Sons, London 1975.
166. Weiner B.: Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Misserfolg: Andwendung der Attribuierungstheories auf das Leistung-verhalten in der Schule. V: Bedingungen des Bildungsprozesses Klett, Stuttgart 1973, str.79-93.
167. Wender H.P.: Minimal Brain Dysfunction in Children, Wiley - Interscience a Division of John Wiley and Sons inc., New York, London, Sydney, Toronto 1971.
168. Wilson P.T.: A comparison of Three Current Classification Systems for Mental Retardation, Amer.J. of Mental Deficiency, 1969, Vol 74, št.3, str.428-435.
169. Winer B.J.: Statistical Principles in Experimental Design, New York, Mc-Graw-Hill Book Company, 1962.
170. Winter Mojca: Nastajanje in razvoj formalno logičnih operacij v razvoju otrokovega mišljenja, Anthropos (1987) 1-2, str. 125-143.
171. Wolf P.H., Hurwitz I.: Functional IMplications of the Minimal Brain Damage Syndrome, v: Seminars in Psychiatry: Minimal Cerebral Dysfunction in Children, Grune and Stratton, New York 1973.
172. Wolvin, D. Andrew, Coakley, G. Carolyn: Listening. Wm. C.Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1982, str. 189.
173. Woody H.R.: Behavioral Problemsk Children Inschool Appleton - Century - Crofts 1969.
174. Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami

v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št. 19, Ljubljana 1967.
175. Zakon o osnovni šoli, Uradni list SR Slovenije, Ljubljana 1981.
176. Zorman I.: Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Anthropos, št. 3-4, Ljubljana 1972, str. 17-25.
177. Zovko G.: Učenci s lakšim oštečenjima, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1980.
178. Žerovnik A.: Problem šolanja otrok v bolnici, Ljubljana 1972.
179. Žerovnik A.: Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983.
180. Žerovnik A.: Vzgoja in izobraževanje otrok v bolnišnicah Slovenije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1987.
181. Žerovnik A.: Vsak kanton ureja šolstvo po svoje, Švicarski šolski sistem, Prosvetni delavec 18, Ljubljana 1987, str.4.

PRILOGE

v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št. 19, Ljubljana 1967.

175. Zakon o osnovni šoli, Uradni list SR Slovenije, Ljubljana 1981.

176. Zorman I.: Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Anthropos, št. 3-4, Ljubljana 1972, str. 17-25.

177. Zovko G.: Učenci s lakšim oštećenjima, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1980.

178. Žerovnik A.: Problem šolanja otrok v bolnici, Ljubljana 1972.

179. Žerovnik A.: Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju v procesu integracije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983.

180. Žerovnik A.: Vzgoja in izobraževanje otrok v bolnišnicah Slovenije, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1987.

181. Žerovnik A.: Vsak kanton ureja šolstvo po svoje, Švicarski šolski sistem, Prosvetni delavec 18, Ljubljana 1987, str.4.

Pedagoški inštitut
pri univerzi E.K. v Ljubljani
Gerbičeva 62, Ljubljana

P O P I S N I C A

Šifra učenca:_____ Spol:_____
Datum rojstva:_____
Stanovanje:_____
Naslov šole:_____
Okolje: a.) mestno b.) predmestno c.) vaško

Zdravstvena anamneza

I. Nosečnost:

1. slabosti _____
2. močna bruhanja _____
3. krvavitve v nosečnosti_____
4. kronična obolenja matere_____
5. zdravila med nosečnostjo (katera) _____
6. nezgode ev.psihični pretresi _____
7. uživanje alkohola _____
8. kajenje _____

II.Porod:

1. prezgodnji (več kot 14 dni) _____
2. zapozneli (več kot 14 dni) _____
3. dolgotrajen porod _____
4. porodni posegi (kleščni, vakum,carski rez) _____
   ekstraktor,ročna pomoč
5. porodna teža _____ dolžina _____
6. ni takoj zadihal _____
7. oživljem _____
8. možganska krvavitev _____
9. bil v inkubatorju _____
lo. zlatenica_____
ll. druge obporodne komplikacije_____

III. Bolezni:

1. krči (božjastni napadi) _____ Kdaj? _____
2. nezavesti _____
3. visoka vročina (hujša vročinska obolenja) _____
4. meningitis _____
5. poškodbe glave _____
6. otroške bolezni _____
7. druge bolezni _____

IV. Hospitalizacija:

1. je bil hospitaliziran (kje, kdaj, zakaj, koliko časa, ev.posledice

_____

V. Psihomotorični razvoj:

1. Kdaj je začel samostojno sedeti? _____
2. Kdaj je shodil? _____
3. Kdaj je začel brbljati _____ izgovarjati prve besede ___
4. Kdaj je tvoril stavke? _____
5. Kdaj je prenehal močiti posteljo? _____
6. Kdaj je prenehal močiti hlačke? _____
7. Kdaj je prenehal blatiti? _____

VI. Spanje in hranjenje:

1. ali je zamenjal dan in noč _____
2. ali je težko zaspal _____
3. ali spi nemirno, vstaja, govori v spanju _____
4. ali je veliko jokal _____
5. ali je bil (je) neješčč, izbirčen _____

VII. Lateralnost:

1. je desničar _____
2. je levičar _____
3. je ambidekster _____
4. je preusmerjen na desnico _____

Družina

VIII. Bolezni v družini:

1. telesna obolenja v družini _____
2. duševna obolenja v družini _____
3. duševna nerazvitost v družini _____
4. v družini levičarstvo _____
5. v družini legastenija _____

IX. Družina:

1. popolna _____
2. nepopolna _____
3. dopolnjena _____

X. Poklicna struktura staršev:

1. akademski poklic _____ mati_____oče _____
2. poklic z višjo strokovno izobrazbo ___mati ____oče _____
3. poklic s srednjo strokovno izobrazbo __mati____oče_____
4. kvalificirani delavci _____mati _____oče_____
5. priučeni delavci _____mati _____oče_____
6. nekvalificirani delavci _____mati _____oče_____
7. upokojeni _____mati _____oče_____
8. gospodinja _____mati _____oče_____

XI. Zaposlenost staršev:

1. redna _____
2. honorarna, dodatna _____

XII. Dohodki družine:

1. z dohodki krijejo svoje potrebe _____
2. prejemajo otroški dodatek,socialno pomoč _____
3. imajo sodobne tehnične pripomočke v gospodinjstvu _____
4. imajo prevozno sredstvo _____

XIII. Stanovanjske razmere:

1.premajhno _____

2. prostorno, komfortno _____

3. vlažno, hladno _____

4. temno _____

XIV. Člani skupnega gospodinjstva:

1. sestre _____

2. bratje _____

3. stari starši _____

4. drugi _____

XV. Kulturne razmere (prilike) doma:

1. obiskujejo kino, gledališče, koncerte, razstave, deuge kulturne prireditve _____

2. so naročeni na časopise, strokovne revije, knjige _____

3. uporabljajo TV, radio, gramofon, magnetofon _____

XVI. Razumevanje v družini:

_____

XVII. Podatki o otroku iz predšolske dobe:

Kje je otrok živel (pri starših, starih starših, rejnikih)__

_____

2. je obiskoval vrtec _____

3. je obiskoval organizirane predšolske dejavnosti _____

4. uspeh v mali šoli (dober, slab) _____

5. rezultati na testu za šolske novince(TŠN)

C-skor_____

grafomotorika _____

rezoniranje _____

XVIII. Telesni razvoj otroka:

1. dobro telesno razvit _____

2. droben, suh _____

3. debelušen _____

XIX. Otrok in šola:

1. pot v šolo (oddaljenost, način prevoza)_____
2. prehrana (vse v šoli razen večerje,zajtrk in večerja doma ostalo v šoli, samo malico v šoli, vse doma) _____
3. ima zagotovljen miren prostor za učenje _____
4. dnevno nadzorstvo (doma, podaljšano bivanje, celodnevna šola)_____
5. koliko časa se otrok doma uči (v urah)
6. koliko časa ima za igro _____ za spanje _____
7. izostajanje od pouka (opravičeno, neopravičeno) _____
8. kako preživlja otrok prosti čas
   - svobodno na ulici _____
   - hodi s starši na sprehode _____
   - hodi s starši na izlete _____
   - gleda TV _____
   - ima hobi _____
9. ali ima otrok težave pri učenju_____

XX. Vzgoja otroka:

1. enotna, dosledna _____
2. nedosledna, dvotirna _____
3. dosledna, stroga _____
4. popustljiva _____
5. drugo _____

XXI. Kako se starši ukvarjajo z otrokom:

1. skupaj pojejo _____
2. mu berejo _____
3. igrajo se z njim _____
4. z otrokom se pogovarjajo _____
5. mu dopovedujejo, naročajo _____
6. gledajo TV in mu razlagajo vsebino _____
7. skupaj rišejo _____

Pedagoški inštitut pri Univerzi
Edvarda Kardelja v Ljubljani

Spoštovana tovarišica,
spoštovani tovariš!

Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je sprejel v svoj program raziskovalno delo "Vzgoja in izobraževanje otrok z blagimi motnjami v intelektualnem razvoju".
Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna. Po spremembi pravilnika o razvrščanju otrok (1976) bi se naj v osnovni šoli vzgajali in izobraževali tudi ti otroci. Ugotavljamo pa, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok številne. V osnovni šoli ti otroci tvorijo skupino učno manj uspešnih ali celo neuspešnih učencev. Organizacijske in didaktične možnosti osnovne šole so preskromne za kompleksno obravnavo teh učencev, da bi tudi ti učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre osnovnega izobraževanja. Razumljivo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelja osnovne šole obliko reševanja problematike te populacije. Učitelj izhaja s stališča nemotenega in čim bolj uspešnega pouka. Prešolanje takega učenca pa pomeni zanj izobraževalno osiromašenje, saj mora v osnovni šoli s prilagojenim programom delati po programu za lažje duševno prizadete.

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

Prosimo vas za sodelovanje.

Vprašalnik je namenjen ravnateljem, pedagoškim vodjem, članom šolske svetovalne službe, učiteljem in defektologom v osnovni šoli.

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

1. Organiziranost osnovnih šol:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

.6. Ali organiziranost osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, kot je v celodnevnih osnovnih šolah, v večji meri pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju.

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

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

2. Organiziranost vaše šole:

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

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

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

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

2.3. Šola ima organizirane še druge oblike:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Pomoč učencem:

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

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

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

a) zmožnosti učencev,

b) zahteve učnega programa,

c) drugo (navedite):

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

a) lastna preobremenjenost z delom,

b) ni materialnih možnosti,

c) ni dovolj tehničnih pripomočkov,

d) drugo (navedite):

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

a) da tudi ti učenci aktivno sodelujejo,

b) da se učenci srečajo s socialnim načelom sprejemanja različnosti (učenci sprejemajo drug drugega takšni kot so),

c) da uspeh doživlja cela skupina,

d) drugo (navedite):

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

a) zaradi doseganja učnih smotrov vseh učencev,

b) zaradi socializacijskih vplivov,

c) zaradi racionalizacije učiteljevega dela,

d) drugo (navedite):

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

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

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

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

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

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

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

Iskreno se vam zahvaljujemo za sodelovanje.

Pedagoški inštitut pri
Univerzi E.Krdelja v Ljubljani

OCENJEVALNA LESTVICA

Osnovna šole _____

Ime in priimek učenca _____

Letnica rojstva učenca _____

(Obkrožite ustrezno oznako odgovora!)

Navodila:
Na levi strani lista imate navedene lastnosti učenca, ki se utegnejo pri njem pojavljati. Izrazite svojo odločitev za lastnosti, ki se pojavljajo, v ustrezen prostor na desni strani lista. Odločite se za trditev, ki najbolj ustreza razvitosti omenjene učenčeve lastnosti. Označujte trenutno pojavnost lastnosti. 1.pomeni zelo redko

2. pomeni redko
3. pomeni včasih
4. pomeni pogosto
5. pomeni zelo pogosto

	1.	2.	3.	4.	5.
I. Percepcija					
1. **včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan**					
2. "ne sliši", čeprav je očitno, da posluša					
3. ima težave pri razlikovanju smeri					
4. slabše razlikuje like med seboj					
5. težko izloči lik iz ozadja (npr. zahtevano črko v daljši besedi ali besedo v tekstu)					
6. ima težave pri določanju časa (v enem dnevu, v večjih časovnih enotah)					
7. težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto					

		1.	2.	3.	4.	5.
8.	prerisuje pomanjkljivo					
9.	kar sliši, ponovi netočno					
II.	**P r e d s t a v l j a n j e**	1.	2.	3.	4.	5.
10.	ima pomanjkljive spominske predstave					
11.	je pretežno vidni tip					
12.	je pretežno slušni tip					
13.	je pretežno gibalni tip					
III.	**Spominjanje in pozabljanje**	1.	2.	3.	4.	5.
14.	ima kratkotrajnejši spomin					
15.	je pozabljiv					
16.	težko si zapomni, kar je videl					
17.	težko si zapomni, kar je slišal					
18.	težko si zapomni posamezne skupine simbolov					
19.	dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil					
20.	pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj					
21.	pozablja, kar se je že naučil					
22.	ima dober mehanski spomin					
IV.	**M i š l j e n j e**	1.	2.	3.	4.	5.
23.	ima ustvarjalne zamisli					
24.	svojih ustvarjalnih zamisli ne uresniči					
25.	z lastnimi rešitvami je prehitro zadovoljen					
26.	ponavlja prejšnje napake					
27.	miselni tok je neurejen, begav					
28.	asociativno mišljenje je šibko					
29.	mišljenje poteka še pretežno na konkretnem nivoju					
30.	logično sklepanje mu dela težave					
31.	težko snov nepričakovano hitro dojame					
32.	lahko snov, ki jo večina učencev takoj razume, dojame s težavo					

		1.	2.	3.	4.	5.
33.	težko preusmeri misli z ene vsebine na drugo					
34.	miselno je neprožen					
35.	miselno je upočasnjen					
36.	če miselno hitro reagira, je rezultat največkrat napačen					
37.	miselne probleme rešuje po metodi poskus-zmota					
38.	njegova domišljija je revna					

V.	Pozornost in koncentracija	1.	2.	3.	4.	5.
39.	težko je pritegniti otrokovo pozornost					
40.	njegova pozornost je kratkotrajna					
41.	pozornost se hitro prekinja					
42.	ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja					
43.	pozornost bega s predmeta na predmet					
44.	pozornost ima majhen obseg					
45.	v novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer					
46.	večkrat je povsem "odsoten"					
47.	pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji					
48.	pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna					

VI.	G o v o r	1.	2.	3.	4.	5.
49.	govori otročje (infantilno)					
50.	govori hitro in zato slabo razumljivo					
51.	težko izgovarja posamezne glasove					
52.	ima strah pred govornim nastopom					
53.	ovira ga nepravilen ritem govora, zato se mu zatika					
54.	ima strah pred poslušalci					
55.	ima revno besedišče					
56.	se malo govorno izraža					
57.	pri pripovedovanju težko najde ustrezne besede					

	1.	2.	3.	4.	5.
58. stavki so nerodni, slovnično nepravilni					
59. glas je monoton, nerazgiban, hripav					
60. govor je nosljav					
61. govori zelo tiho					
62. v besedah zamenjuje vrstni red glasov					
63. posamezne glasove nadomešča z drugimi					
64. izpušča posamezne glasove ali jih pači					
65. dodaja posamezne glasove					

VII. Motivacija in zaupanje vase glede učenja	1.	2.	3.	4.	5.
66. je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve					
67. dela le, če ga stalno vzpodbujamo					
68. na začetku dela je negotov					
69. izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti					
70. se hitro naveliča					
71. je brez iniciative					
72. graja ga močno demotivira					
73. že manjši neuspeh izzove frustracijsko vedenje					

VIII. Č u s t v o v a n j e	1.	2.	3.	4.	5.
74. čustveno se ne odziva					
75. je čustveno prikrajšan					
76. je razdražljiv					
77. je občutljiv					
78. je čustveno zelo labilen					
79. čustva močno in odkrito izraža					
80. čustveno prehitro reagira					
81. čustveni problemi naraščajo					
82. postaja neučakan, trmast					
83. je čustveno zaprt					

IX. Socialna zrelost	1.	2.	3.	4.	5.
84. socialno se slabše prilagaja					
85. do svojega vedenja ni kritičen					
86. ni samostojen					
87. zaradi bojazni pred neuspehom je rad sam					
88. neuspeh ga vznemirja in jezi					
89. je stikljiv, vsiljiv					
90. ni socialno primerno distanciran					
91. otročje posnema vrstnike in odrasle					
92. v individualnih stikih je vodljivejši kot v skupini					

UNIVERZITETNA KNJIŽNICA LJUBLJANA

		1.	2.	3.	4.
IX.	S o c i a l n a p r i l a g o j e n o s t				
	59. glas ji monoton, nerazgiblje				
	60. govor je nosljav				
	61. govori zelo tiho				
	62. v besedah pogosto izpušča				
	63. posamezne glasove nadomešča				
	64. izpušča posamezne glasove				
	65. dodaja posamezne				
	90. ni socialno prilagojen				
	91. otroške poteze vretnike in odrasle				
	92. v individualnih stikih je vodljivejši				

		1.	2.	3.	4.
VII.	Motivacija in zaupanje vase glede učenja				
	66. je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve				
	67. dela le, če ga stalno vzpodbujamo				
	68. na začetku dela je negotov				
	69. izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti				
	70. se hitro naveliča				
	71. je brez iniciative				
	72. greja ga močno demotivira				
	73. že manjši neuspeh izzove frustracijsko vedenje				

		1.	2.	3.	4.
VIII.	Č u s t v o v a n j e				
	74. čustveno se ne odziva				
	75. je čustveno prikrajšan				
	76. je razdražljiv				
	77. je občutljiv				
	78. je čustveno zelo labilen				
	79. čustva močno in odkrito izraža				
	80. čustveno prehitro reagira				
	81. čustveni problemi naraščajo				
	82. postaja neučakan, trmast				
	88. je čustveno zaprt				

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
00000058283

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

389733