
Petra Drofenik, Osnovna šola Slave Klavore Maribor, petra.drofenik@guest.arnes.si

Učne težave z vidika učiteljev v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 37.091.398

POVZETEK

Prispevek predstavlja raziskavo pojava učnih težav, ki so prisotne pri zelo raznoliki skupini učencev slovenskih osnovnih šol, in sicer na podlagi empiričnih podatkov, zbranih v devetnajstih osnovnih šolah. Avtorica ugotavlja ocene učiteljev in drugih strokovnih delavcev s področja učnih težav: kakšno je njihovo prepoznavanje učencev z učnimi težavami, katere oblike pomoči uporabljajo pri delu z učenci z učnimi težavami, kako koordinirajo in načrtujejo delo z učenci z učnimi težavami, kakšna je njihova strokovna usposobljenost na področju dela z učenci z učnimi težavami in katere oblike sodelovanja uporabljajo pri delu s starši ter drugimi posamezniki učencev, ki imajo učne težave.

Podatki empiričnih raziskav s področja učnih težav kot enega izmed delov sistema kažejo, da so učne težave največkrat posledica učinkovanja različnih med seboj prepletenih dejavnikov. Prisotne so pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot njihovi vrstniki. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto pogojene tudi z manj ustreznim ali neustreznim procesom poučevanja in učenja.

Ključne besede: učne težave, učenec, učitelj, sodelovanje, prepoznavanje, osnovnošolsko izobraževanje

Teachers' views of learning difficulties in primary school

ABSTRACT

The paper presents a discussion on the appearance of learning difficulties, which are present among very heterogeneous group of pupils in Slovene elementary schools. The research was based on empirical facts collected in nineteen different schools. We focused our attention on teachers, as a part of the school system. We were interested in their opinions and experience about the field of research. The topics covered were as follows: identifying learning difficulties, form aid, coordination and planning work, specialties and cooperation with parents and others in an elementary school.

Learning difficulties are mostly the consequence of various intermingling factors. They are present in very heterogeneous group of pupils with different cognitive, social, emotional (among other) factors, which are then amplified by other pupils. Pupils with learning difficulties need special education but they often have more or less interaction with a school before the process of teaching and learning begins.

Key words: difficulties in learning, pupils, teachers, cooperation, recognition, elementary education

Uvod

V zadnjem času smo priča intenzivni produkciji novega znanja ter izjemnemu tehnološkemu in splošnemu razvoju na vseh področjih, kar postavlja vse večje zahteve po znanju in usposobljenosti človeka, da bi se bil sposoben odzvati na vse to in da bi znal načrtovati nadaljnji razvoj. To potrjuje tudi Končarjeva (1997), ki pravi, da globalizacija procesov, integracije v družbenem in ekonomskem pogledu ter vse intenzivnejše komunikacije v svetu postavljajo mnoge nove standarde, med njimi tudi standarde znanja in usposobljenosti, ki se postavljajo pred prihajajočo generacijo in s tem pred šolo kot družbeno najodgovornejšo institucijo za učenje in razvoj mlade generacije. Tako se z vsako spremembo šolskega sistema poveča pritisk na šolo v obliki vse večjih zahtev.

Raziskave (Magajna idr., 2005) so pokazale, da dobiva pojav učnih težav tudi v Sloveniji zaskrbljujoče oblike in razsežnosti. Največkrat so učne težave posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Prisotne so pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot njihovi vrstniki.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto pogojene tudi z manj ustreznim ali neustreznim procesom poučevanja in učenja. Odkar obstaja šola kot organizirana oblika učenja in vzgajanja otrok, obstaja tudi problem določenega števila učencev, ki imajo pri tem različne težave.

Končarjeva (1997) je prepričana, da je temeljni vzgojno-izobraževalni cilj osnovne šole uravnoteženost med otrokovimi razvojnimi značilnostmi na eni ter kurikulum na drugi strani. Naloga učiteljev in drugih strokovnih delavcev je, pomagati in sodelovati pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev, da bi bili učenci in ustanova kot celota čim uspešnejši. Prilagajati pričakovanja otroku in njegovim posebnostim, je ključ za zadovoljnega otroka, ki bo lahko dal od sebe več, kot da tedaj, ko se od njega pričakuje ali celo zahteva nekaj, česar ne zmore. Če težav in neuspehov ne začnemo odpravljati čim prej, se ti praviloma stopnjujejo po načelu Uspeh rodi nov uspeh, neuspeh pa nov neuspeh.

Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok z različnimi kognitivnimi, izobraževalnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti (Kavkler, 2005). V skupino učencev z učnimi težavami spadajo naslednji učenci (Kavkler idr., 2001):

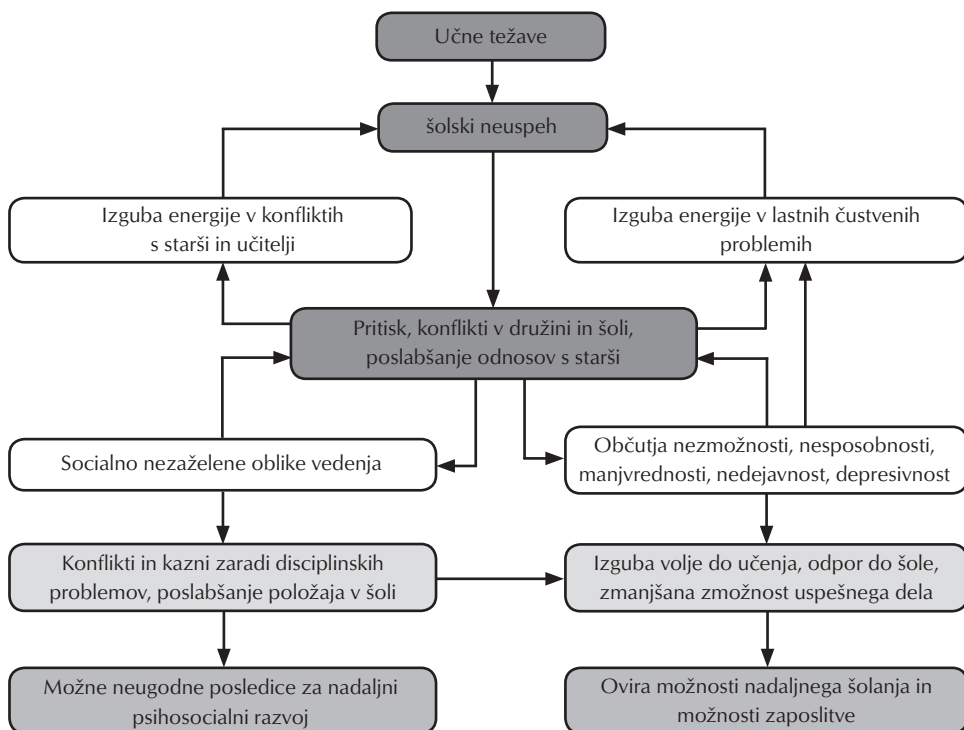
- Učenci, ki počasneje usvajajo znanja.
- Učenci, pri katerih so učne težave pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo.
- Učenci, ki imajo učne težave zaradi revščine.
- Učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega izobraževanja.
- Učenci z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami.
- Učenci s čustveno pogojenimi učnimi težavami.
- Učenci, pri katerih so težave posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije ter drugi.

Definicija učnih težav se ne nanaša le na otroka, ki se uči, ampak tudi na kontekst, v katerem se uči. Le-te pa se po evropskih državah razlikujejo. V najnovejšo šolsko zakonodajo (Zakon o osnovni šoli, 1996) med učence s posebnimi potrebami spadajo tudi učenci z učnimi težavami. Po tem zakonu so otroci s posebnimi potrebami »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (11. člen). Uvrstitev učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami želi povečati občutljivost in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter pravočasno nudenje pomoči.

Za učenca z učnimi težavami se ne predvideva individualizirani izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja. Zakon o osnovni šoli (1996, 12. člen) navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Kompleksnost težav in motenj pri učenju zahteva celosten pristop. Strokovnjaki (Magajna idr., 2005) poudarjajo, da so formulacije o težavah učencev zapisane z zornega kota odraslega strokovnjaka, zato jih moramo v procesu pomoči dopolniti in prevesti v jezik, ki ga uporablja učenec. Pomembno pa je tudi, da učenec razume naše videnje njegovega problema. Povsod, še posebej tam, kjer gre za emocionalno funkcioniranje in socialno vključevanje, učenec potrebuje nove dobre izkušnje, da bi mogel premagati tesnobo ali na novo postaviti svoje cilje. V proces pomoči moramo vključiti učenčev definicijo in z njim sooblikovati njegov delež.

V shemi 1 je prikazan začarani krog šolskega neuspeha. Začarani krog neuspeha v šoli lahko posledično vpliva na motiviranost za šolsko delo, izgubo volje do učenja, odpor do šole. Zaradi teh pojavov pa marsikateri otrok tudi tedaj, kadar se v procesu zorenja njegove težave omilijo ali povsem izginejo, ostaja neuspešen učenec.



Shema 1: Začarani krog šolskega neuspeha (Mikuš Kos, 1985, str. 54)

Metodologija

Z raziskavo smo preučili nekatere ocene učiteljev in drugih strokovnih delavcev¹ o učencih z učnimi težavami v osnovni šoli. S pridobljenimi rezultati raziskave smo želeli razkriti, kakšno je prepoznavanje učencev z učnimi težavami, kako se prilagajajo oblike pomoči učencem z učnimi težavami, kako poteka organizacija koordiniranja pomoči učencem z učnimi težavami, kakšno je sodelovanje s starši in drugimi posamezniki glede učencev z učnimi težavami in kako so učitelji in drugi strokovni delavci strokovno usposobljeni za delo z učenci z učnimi težavami. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med učitelji razrednega in predmetnega pouka ter drugimi strokovnimi delavci pri delu z učenci, ki imajo učne težave.

Pri načrtovanju raziskave smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj, ki smo jih razdelili na sklope in jih bomo predstavili v preglednici 1.

Vprašanja, vezana na opredelitev, delež in odkrivanje učencev z učnimi težavami:
• <i>Kateri učenci sodijo med učence z učnimi težavami?</i> • <i>Ali lahko imajo učne težave tudi nadarjeni učenci?</i> • <i>Koliko je po ocenah učiteljev in drugih strokovnih delavcev povprečno število učencev z učnimi težavami na oddelek?</i> • <i>Kako po učiteljevih ocenah in ocenah drugih strokovnih delavcev najpogosteje odkrivajo učence z učnimi težavami?</i>
Vprašanja, vezana na izvajalce pomoči in na sodelovanje s starši ter z zunanjimi institucijami učencem z učnimi težavami:
• <i>Kdo po ocenah učiteljev in drugih strokovnih delavcev neposredno nudi pomoč učencem z učnimi težavami?</i> • <i>S kom učitelji in drugi strokovni delavci sodelujejo pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami?</i> • <i>Kako uspešno je sodelovanje šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami?</i> • <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci ukrepajo v primerih, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo?</i>
Vprašanja, vezana na ovire, težave in politiko šole pri delu z učenci z učnimi težavami:
• <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci osebno pomagajo učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici?</i> • <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci osebno pomagajo učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice?</i> • <i>V katerih znanjih na področju dodatnega strokovnega usposabljanja bi se želeli učitelji in drugi strokovni delavci še izpopolnjevati?</i> • <i>Ali se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja namenja učencem z učnimi težavami posebna pozornost?</i>

Preglednica 1: Raziskovalna vprašanja

¹ Drugi strokovni delavci so: specialni pedagog/defektolog, socialni delavec, psiholog, pedagog in sodelavci iz zunanjih institucij.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika z lestvico z izjavami Likartovega tipa. Po predhodnem dogovoru smo vsaki šoli osebno izročili anketne vprašalnike. Raziskava je zajela učitelje prvega, drugega in tretjega triletja ter druge strokovne delavce 19 mariborskih osnovnih šol. Razdelili smo 100 anketnih vprašalnikov, vrnjenih je bilo 96. Glede na spol je bilo od vseh anketiranih ($n = 96$) 91,7 % ženskega spola, kar je za pedagoški poklic pričakovano. Glede področja dela, ki ga anketirani opravljajo, je 41,6 % učiteljev razrednega pouka z učitelji podaljšanega bivanja in 41,6 % učiteljev predmetnega pouka. Glede na dokončano izobrazbo ima največ anketiranih (57,3 %) visoko izobrazbo in glede na delovno dobo največ anketiranih (55,2 %) od 11 do 30 let delovnih izkušenj. Dobljeni podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami v odgovorih na posamezna vprašanja smo uporabili χ^2 -preizkus.

Rezultati in interpretacija

Pri opredeljevanju učencev, ki sodijo med učence z učnimi težavami, so anketirani imeli možnost izbire med več odgovori, ki so jih ovrednotili z da, ne ali ne vem. Iz dobljenih empiričnih rezultatov (preglednica 2) je razvidno, da anketirani učitelji in drugi strokovni delavci učence z učnimi težavami pogosteje opredeljujejo z dejavniki, kot so: specifične učne težave, nižji intelektualni potenciali, hiperaktivnost in nemirnost, slabe delovne navade ipd., manj pa z okoljskimi dejavniki, ki vključujejo pomanjkljive spodbude za učenje, socialno ogroženost in pomanjkljivo oz. neustrezno poučevanje.

Strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da je v praksi mnogo težje doseči spremembe na področju učenja z vplivanjem na otrokove biološke danosti kot na okolje, saj to terja iskanje novih, aktivnejših strategij poučevanja in motivacije za učenje.

Rang	Učenci z učnimi težavami	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Tisti, ki imajo splošno upočasnen intelektualni razvoj.	85	88,6	NE; $\chi^2 = 1,458$; $g = 4$; $P = 0,834$
2	Tisti, ki imajo specifični primanjkljaj na posameznih področjih učenja.	83	86,5	NE; $\chi^2 = 3,724$; $g = 4$; $P = 0,445$
3	Tisti, ki komaj dosegajo minimalne standarde znanja.	81	84,4	NE; $\chi^2 = 2,828$; $g = 4$; $P = 0,587$
4	Tisti, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja (učenci z negativnimi ocenami).	73	76,0	NE; $\chi^2 = 0,128$; $g = 4$; $P = 0,998$

Rang	Učenci z učnimi težavami	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
5	Tisti, ki slabše razumejo slovenski jezik.	70	72,9	NE; $\chi^2 = 1,759$; g = 4; P = 0,780
6	Tisti, ki so nadarjeni.	62	64,6	NE; $\chi^2 = 5,011$; g = 4; P = 0,286
7	Tisti, ki se hiperaktivno in nemirno vedejo.	56	57,2	NE; $\chi^2 = 6,425$; g = 4; P = 0,170
8	Tisti, ki imajo čustvene težave.	52	54,2	NE; $\chi^2 = 3,812$; g = 4; P = 0,432
9	Tisti, ki imajo pomanjkanje učnih in delovnih navad.	51	53,1	NE; $\chi^2 = 4,494$; g = 4; P = 0,343
10	Tisti, ki so socialno ogroženi.	40	41,7	NE; $\chi^2 = 3,478$; g = 4; P = 0,481
11	Tisti, ki imajo pomanjkljivo motivacijo.	38	39,6	NE; $\chi^2 = 3,556$; g = 4; P = 0,469
12	Tisti, katerih učni uspeh je izrazito nižji od njihovih sposobnosti.	36	37,6	NE; $\chi^2 = 2,029$; g = 4; P = 0,730
13	Tisti, ki imajo pomanjkljive spodbude za šolsko delo.	35	36,5	NE; $\chi^2 = 5,395$; g = 4; P = 0,249

Preglednica 2: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o opredeljevanju učencev z učnimi težavami

Anketirani so se v veliki večini (64,6 %) strinjali, da se učne težave pojavljajo tudi pri nadarjenih učencih. Vprašanje, ki pa se morda ob tem zastavlja, bi bilo naslednje: V kolikšni meri učitelji in drugi strokovni delavci težijo k presojanju inteligentnosti in nadarjenosti le na osnovi tipičnih šolskih veščin?

χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 5,011$; g = 4; P = 0,286) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembnih razlik pri odgovorih, da imajo nadarjeni učenci učne težave.

Pri ocenjevanju deleža učencev z učnimi težavami glede na oddelek je dobra polovica anketiranih (51,0 %) izbralo odgovor 3–5 učencev, temu je sledil odgovor 1–2 učenca (37,5 %). χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 6,139$; g = 4; P = 0,189) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembnih razlik pri odgovorih deleža učencev na oddelek. Rezultat kaže na pričakovano prisotnost pojava učnih težav in hkrati tudi na senzibilnost anketiranih na pojav učnih težav. Čeprav nekateri strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da se pogostnost pojavljanja učnih težav na predmetni stopnji povečuje, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti pri učnih težavah pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki oviranost pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja še dodatno povečajo. Na predmetni stopnji anketirani opažajo porast zahteve na učnem pa tudi na psihosocialnem področju, saj pričakovanja po večji samostojnosti spremlja tudi zmanjševanje različnih načinov podpore in pomoči staršev.

Pri odkrivanju učencev z učnimi težavami rezultati kažejo (preglednica 3), da jih večina anketiranih (93,8 %) pogosto odkriva sproti v okviru lastnega dela, temu sledi sistematično odkrivanje z načrtovanimi postopki (87,5 %). χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede na sistematično odkrivanje učencev z učnimi težavami. Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da anketirani učitelji razrednega pouka (85,0 %) in anketirani učitelji predmetnega pouka (95,0 %) pogosteje odkrivajo učence z učnimi težavami sistematično z načrtovanimi postopki kot drugi anketirani strokovni delavci (75,0 %). Tako ugotavljamo, da k takšnemu načinu odkrivanja učencev z učnimi težavami (očitno) pripomore dejstvo, da se razredni in predmetni učitelji vsakodnevno srečujejo z učenci z učnimi težavami in po navadi so prvi, ki so z njimi v stiku, pred drugimi strokovnimi delavci.

Rang	Odgovori	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Sproti v okviru lastnega dela.	90	93,8	NE; $\chi^2 = 3,557$; g = 3; P = 0,469
2	Sistematično z načrtovanimi postopki.	84	87,5	DA; $\chi^2 = 13,625$; g = 3; P = 0,009
3	Spontano, nenačrtno in nesistematično.	71	74,0	NE; $\chi^2 = 3,576$; g = 3; P = 0,466

Preglednica 3: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o odkrivanju učencev z učnimi težavami

Glede izvajanja pomoči učencem z učnimi težavami večina anketiranih (86,5 %) ocenjuje, da tedensko pomoč nudi učitelj, ki učenca poučuje, temu sledijo specialni pedagog/defektolog (84,3 %), razrednik (71,9 %) in drugi (preglednica 4). χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede izvajanja pomoči učitelja podaljšanega bivanja in razrednika. Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da visok odstotek učiteljev razrednega pouka (75,8 %) ocenjuje, da tedensko pomoč izvajajo učitelji podaljšanega bivanja, dobra polovica predmetnih učiteljev (53,3 %) pa poroča, da tedensko pomoč izvaja razrednik. Takšni odgovori lahko nakazujejo, da razredni učitelji v primerjavi s predmetnimi učitelji bolje zaznavajo učitelje podaljšanega bivanja kot izvajalce pomoči in da predmetni učitelji v primerjavi z razrednimi učitelji bolj zaznavajo razrednike kot izvajalce pomoči. Sklepamo lahko, da imajo razredniki na razredni stopnji pri izvajanju oporo in pomoč učiteljev podaljšanega bivanja, medtem ko razredniki na predmetni stopnji v večji meri sami izvajajo pomoč.

Rang	Izvajalec pomoči	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Učitelj, ki učenca poučuje predmet.	83	86,5	NE; $\chi^2 = 8,176$; g = 3; P = 0,226
2	Specialni pedagog/defektolog.	81	84,3	NE; $\chi^2 = 7,006$; g = 3; P = 0,536
3	Razrednik.	69	71,9	DA; $\chi^2 = 17,840$; g = 3; P = 0,022
4	Šolska svetovalna služba.	65	66,7	NE; $\chi^2 = 3,780$; g = 4; P = 0,876
5	Učitelj podaljšanega bivanja.	61	63,5	DA; $\chi^2 = 26,650$; g = 3; P = 0,001
6	Sošolci.	35	37,5	NE; $\chi^2 = 11,366$; g = 4; P = 0,182

Preglednica 4: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami

Pri koordiniranju pomoči učencem z učnimi težavami anketirani najpogosteje (92,8 %) sodelujejo s šolsko svetovalno službo, temu sledita pogosto sodelovanje z razredniki in specialnim pedagogom/defektologom (88,5 %), pogosto (76,0 %) pa je tudi sodelovanje z učiteljem predmeta, pri katerem ima učenec težave. χ^2 -preizkus ni v nobenem primeru pokazal statistično pomembne razlike v mnenjih med anketiranimi o nujenju pomoči učencem z učnimi težavami.

Pri ocenjevanju anketiranih glede sodelovanja s starši slaba polovica (41,7 %) vseh anketiranih ocenjuje, da je uspešnost sodelovanja prav dobra. Temu sledi ocena sodelovanja, ki je dobra in zadostna (35,4 %), le 10,4 % vseh anketiranih pa ocenjuje, da je sodelovanje s starši odlično. Dobljeni odgovori kažejo na to, da bo na področju sodelovanja s starši potrebno še (marsikaj) spremeniti. χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 9,848$; g = 8; P = 0,276) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede sodelovanja šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami. Razredni učitelji sodelovanje šole s starši ocenjujejo nekoliko bolje.

Pri ocenjevanju ukrepov, kadar starši niso pripravljeni sodelovati, se večina anketiranih (95,9 %) pogosto osredotoči na neposredno delo z učencem, ki ima težave, temu sledi (95,8 %) posvetovanje s kolegom, s šolsko svetovalno službo in drugimi na šoli. Se pa anketirani pogosto (79,1 %) poskušajo približati staršem tudi na drugačne načine. χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede neposrednega dela z učencem z učnimi težavami, kadar starši niso motivirani in ne sodelujejo. Dobljeni empirični podatek opozarja, nakazuje tendenco, da v anketo zajeti učitelji in strokovni delavci najprej sami začnejo reševati težave, šele kasneje poskušajo vključiti starše na različne načine.

Pri ocenjevanju pomoči učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici večina anketiranih (95,8 %) pogosto prilagaja delo pri utrjevanju znanja, temu sledijo tisti, ki pogosto prilagajajo delo pri razlagi (86,5 %), tisti, ki pogosto prilagajajo delo s prilagajanjem učnega okolja (85,4 %), in drugi. χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede osebne pomoči učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici.

Pri ocenjevanju pomoči otrokom z učnimi težavami med poukom izven učilnice je večina anketiranih (96,9 %) izjavilo, da pomoč individualno pogosto nudita specialni pedagog/defektolog in šolska svetovalna služba (91,7 %), potem predmetni učitelji (65,6 %), učitelji podaljšanega bivanja (64,6 %) in drugi. χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede dela z učenci z učnimi težavami pri predmetnih učiteljih (preglednica 5). Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da je odstotek anketiranih učiteljev predmetne stopnje (82,5 %) in drugih strokovnih delavcev (74,9 %) višji od odstotka anketiranih učiteljev razredne stopnje (45,0 %), ker učitelji predmetne stopnje in drugi strokovni delavci pogosteje uporabljajo oblike pomoči med poukom izven učilnice kot učitelji razredne stopnje.

Rang	Oblike pomoči med poukom izven učilnice	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Z njim individualno dela specialni pedagog in svetovalni delavec.	93	96,9	NE; $\chi^2 = 3,277$; g = 2; P = 0,513
2	Z njim delajo predmetni učitelji.	63	65,6	DA; $\chi^2 = 14,779$; g = 3; P = 0,022
3	Z njim delajo učitelji podaljšanega bivanja.	62	64,6	NE; $\chi^2 = 6,661$; g = 3; P = 0,588
4	Z njim s pomočjo v skupinah dela specialni pedagog in svetovalni delavec.	54	55,3	NE; $\chi^2 = 11,967$; g = 3; P = 0,063

Preglednica 5: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o osebni pomoči učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice

Glede teme dodatnega strokovnega izobraževanja s področja učnih težav večina anketiranih ocenjuje, da je zelo potrebno izobraževanje o prepoznavanju vzrokov učnih težav (90,6 %) ter o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev z učnimi težavami (90,6 %), temu sledijo usposabljanje o učinkovitih oblikah pomoči učencem z učnimi težavami (89,6 %) in o motiviranju učencev za šolsko delo (89,6 %) ter usposabljanje o učinkovitih oblikah sodelovanja s starši učencev z učnimi težavami (86,5 %). 2-preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede znanj na področju dodatnega

strokovnega usposabljanja. Visok delež pri rangiranju posameznih tem za dodatno strokovno izobraževanje opozarja na premajhno strokovno usposobljenost strokovnih delavcev na področju učnih težav.

Glede oblik strokovnega sodelovanja na področju učencev z učnimi težavami je večina anketiranih izjavilo, da posebno pozornost učencem z učnimi težavami namenjajo na sestankih strokovnega tima (59,4 %), mesečnih pedagoških konferencah (58,3 %) in na manjših timskih sestankih (50,0 %). χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih o obliki strokovnega sodelovanja glede učencev z učnimi težavami.

Sklep

Rezultati naše raziskave kažejo, da učitelji in drugi strokovni delavci v večini prepoznajo učence z učnimi težavami in jim poskušajo prilagajati oblike pomoči v razredu. Iz tega lahko sklepamo, da ima vsaka šola in vsak učitelj v razredu učence z učnimi težavami. To potrjuje tudi visok delež odkrivanja učencev z učnimi težavami na oddelek. Rezultat kaže na pričakovano prisotnost pojava učnih težav in hkrati tudi na senzibilnost anketiranih na pojav učnih težav. Čeprav nekateri strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da se pogostnost pojavljanja učnih težav na predmetni stopnji povečuje, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti pri učnih težavah pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki ovirajo pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja še dodatno povečajo. Na predmetni stopnji anketirani opažajo porast zahteve na učnem pa tudi na psihosocialnem področju, saj pričakovanja po večji samostojnosti spremlja tudi zmanjševanje različnih načinov podpore in pomoči staršev. Rezultati to potrjujejo, saj učitelji predmetne stopnje sodelovanje s starši ocenjujejo srednje dobro in bi na tem področju bilo potrebno še kaj spremeniti, medtem ko učitelji razredne stopnje sodelovanje s starši ocenjujejo kot odlično. Rezultati kažejo, da je sodelovanje z zunanjimi institucijami prav tako slabo in bi bilo potrebno sistematično razvijati timsko delo tudi na tem področju.

Učitelji in drugi strokovni delavci se strokovno ne čutijo dovolj usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami in so se pripravljene dodatno strokovno izobraževati, predvsem s področja prepoznavanja vzrokov učenčevih učnih težav, o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja učencev z učnimi težavami ter o učinkovitih oblikah pomoči učencem z učnimi težavami. Rezultati kažejo, da učitelji in drugi strokovni delavci največkrat prilagajajo delo učencem z učnimi težavami pri utrjevanju znanja, razlagi snovi ter s prilagajanjem učnega okolja (npr. sedežni red). Šola ima možnost, da organizira pomoč za obvladovanje učnih težav. Učitelji in drugi strokovni delavci veliko pozornosti namenijo izmenjavi svojih izkušenj, ki jih imajo pri delu z učenci z učnimi težavami, na timskih sestankih in na pedagoških

konferencah, vendar potrebujejo več izkušenj za uspešno delovanje pri učenju za vsakega učenca. Kot pravi Končarjeva (1997), učitelj ne more sam sprejeti ne osebne ne poklicne odgovornosti za delo z učenci z učnimi težavami oziroma za vse otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih osnovnih šolah. Osebnostno ne more odgovarjati zato, ker v razmeroma velikih oddelkih in ob obsežnem učnem programu ne zmore individualno prilagajati vsebin ali celo delati s takšnim otrokom. Profesionalno pa je omejen zato, ker se pri svojem študiju ni usposobil za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ker je ravno učitelj tisti, ki se najprej sreča z učencem z učnimi težavami v razredu pri vsakodnevem delu, bi bilo potrebno bolj sistematično izobraževati učitelje, poglobiti razumevanje narave šolske neuspešnosti in učnih težav, raziskovati vplive neusklajenosti med značilnostmi učenca in učnega okolja (npr. z metodami, materiali, gradivi, klimo), se ukvarjati z njimi zato, da bi učenci zares znali, se v šoli zares učili in ne bili samo poučevani.

LITERATURA

Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Bečan, T. (1997). *Blišč in beda integracije: Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Center Kontura d. o. o.

Divjak, P. (2007). *Učenci z učnimi težavami z vidika učiteljev v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Goršič, N. in Kavkler, M. (2004). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje osvajajo znanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Javornik, M. (2004). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 118–130.

Kavkler, M., Slodnjak, V., Kos Mikuš, A. in Magajna, L. (2001). *Projekt: Izključevanje iz rednega procesa izobraževanja kot dejavnik socialne neenakosti*. Ljubljana: Mestna občina Ljubljana.

Kavkler, M. (1993). Dobra volja ali dolžnost učitelja. *Šolski razgledi*, 44 (19), 11.

Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), 56–68.

Končar, M. (1997). *Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. Ljubljana: Milan Simčič s. p.

Magajna, L. (2002). Razumeti učne težave. *Didakta*, 11 (63), 22–25.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar, G. K. (2005). *Koncept dela Učne težave v osnovni šoli* (osnutek). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Mikuš Kos, A. (1985). Otrok, njegovo okolje in učne težave. V *Učne težave našega šolarja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Novljan, E. (1997). *Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje: uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Center Kontura d. o. o.

Schmidt, M. (1999). Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 50 (5), 128–138.

Tomlison, P. (2001). *Understanding mentoring: reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham (UK), Philadelphia (USA): Open University Press.

Raziskovalni projekt: Učne težave doma in na tujem. (2002). Ljubljana: Urad RS za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12, 879–889.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, 7105–7110.