

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Tadeja Janežič
Naslov naloge: Varovalni dejavniki v procesu reševanja učnih težav v osnovni šoli
Kraj: Ljubljana
Leto: 2009
Št. strani: 123 Št. grafov: 6 Št. tabel: 27
Št. bibl. opomb: 0 Št. prilog: 2
Mentor: izr. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič
Deskriptorji: varovalni dejavniki, učne težave, učni uspeh, osnovna šola, soustvarjanje rešitev

Povzetek:

Naloga prikazuje vpliv varovalnih dejavnikov na učni uspeh učencev. Njen temeljni cilj je prikazati, kako lahko strokovni delavci skupaj z učenci in drugimi vpletenimi odkrivamo ali soustvarjamo varovalne dejavnike in jih učinkovito vključimo v proces reševanja učnih težav. Podrobneje so prikazani štiri varovalni dejavniki: spol, odnosi v družini učenca, njegova vključenost v razred ter življenjsko okolje učenca s poudarkom na ekonomsko-socialnem statusu družine. Prikazani so tudi načini, kako se reševanja učnih težav lotijo učenci, kdo jim pri tem pomaga in kako vidijo vlogo učitelja, kar nam daje pomembne smernice za oblikovanje pomoči in odkrivanje še neraziskanih in prezrtih virov moči učenca.

Title: Protective factors in the process of solving learning difficulties in a primary school
Descriptors: protective factor, learning difficulties, learning results, primary school, forming solutions together

Abstract:

The thesis shows the influence of protective factors on the students' learning results. Its main point is to show how professional workers together with students and other parties involved, discover and form these protective factors and later on effectively include them in the process of solving learning difficulties. Four protective factors, sex, family relations of a certain student, his/her inclusion in the class and the life environment of a student, with the emphasis on the economic and social status of his/her family, are shown in detail. Ways of how students try to solve their learning difficulties, who helps them at that and how they see the teacher's role, are also described. These namely give us important guidelines on how to offer help and on discovering of unresearched overlooked sources of students' abilities.

UNIVERZVA V LJUBLJANI
FAKLUTETA ZA SOCIALNO DELO

VAROVALNI DEJAVNIKI V PROCESU
REŠEVANJA UČNIH TEŽAV V OSNOVNI ŠOLI

Mentor: izr. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

Tadeja Janežič

Ljubljana
2009

PREDGOVOR

V času svojega študija sem se veliko srečevala predvsem s šoloobveznimi otroki, saj me je delo z njimi posebno veselilo. Tako sem v okviru prostovoljnega dela pod okriljem Fakultete za socialno delo in tistega, ki se je rodilo zaradi lastne iniciative sodelovala v različnih projektih in taborih, ki so bili namenjeni otrokom z učnimi težavami ali brez njih. Velikokrat sem dobila občutek, da so otroci obravnavani samo skozi tista očala strokovnih delavcev, ki kažejo njihovo šolsko (ne)uspešnost, in da so prepogosto prezrti njihovi drugi darovi, moči in prednosti. Otrok je bil vreden toliko, kolikor je znal povedati pred tablo pri ustnem spraševanju ali kolikor je znal napisati pri pisnem preverjanju znanja. Posebno boleče je bilo zanj takrat, kadar so si ta očala naredili tudi njegovi sošolci ali starši in drugi bližnji. Prav zato menim, da so varovalni dejavniki premalo prepoznani kot vir učenčeve moči in zato premalo aktivirani in raziskani, kadar strokovnjaki skupaj z učencem rešujejo učne težave. Vsak varovalni dejavnik je lahko pomembna oblika pomoči učencu, saj aktivno vpliva na nekatera področja njegovega življenja in lahko z učinkovito usmeritvijo vpliva tudi na šolskega. Pri tem je nujno sodelovanje vseh vpletenih, upoštevanje pogledov in virov moči vsakega posameznika in predvsem njihovo soustvarjanje rešitev. Socialno delo ima poleg odkrivanja in krepiteve že prisotnih varovalnih delavnikov tudi pomembno vlogo (so)ustvarjanja novih.

Na tem mestu se želim zahvaliti pomembnim osebam, brez katerih naloga ne bi bila taka, kot je. Najprej mentorici izr. prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič, ki me je usmerjala s svojimi nasveti in predlogi ter potrpežljivo opozarjala na spodrsaljaje in površnosti, ki so se pojavljale v nalogi. Zahvala gre tudi as. dr. Ninu Rode, brez katerega bi bila kvalitativna obdelava podatkov bistveno daljša in bolj osiromašena. Nadalje je tu moja družina, ki mi je sploh omogočila, da sem z njihovo pomočjo priplezala do te stopničke šolanja, na kateri stojim. Posebna zahvala gre vsem, ki so mi omogočili zbiranje gradiva za kvalitativno obdelavo, še posebno Urošu in Eriku Černigoju. Zahvaliti se želim tudi vsem ostalim, ki niso omenjeni z imeni, a so s svojimi prebliski, idejami ter moralno ali drugo pomočjo prispevali kamenčke k mozaiku tega dela.

KAZALO VSEBINE:

1. TEORETIČNI UVOD	7
1.1. OTROK, UČENJE, ŠOLA	7
1.1.1. PRAVIČNA ŠOLA.....	9
1.2. DEFINICIJE UČNIH TEŽAV	11
1.2.1. TIPI UČNIH TEŽAV	11
1.2.2. OPREDELITEV IN PODSKUPINE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI .	12
1.2.2.1. SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE.....	13
1.2.2.2. SPLOŠNE ALI NESPECIFIČNE UČNE TEŽAVE	13
1.3. REŠEVANJE UČNIH TEŽAV	20
1.3.1. RAZSEŽNOSTI UČNIH TEŽAV IN POSLEDICE	20
1.3.2. POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	23
1.3.2.1. UČITELJ, RAZREDNIK IN ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA	24
1.3.2.2. VAROVALNI DEJAVNIKI.....	34
1.3.2.2.1. ŽENSKI SPOL KOT VAROVALNI DEJAVNIK.....	40
1.3.2.2.2. SOCIALNA VKLJUČENOST KOT VAROVALNI DEJAVNIK	46
1.3.2.2.3. DRUŽINA KOT VAROVALNI DEJAVNIK.....	49
1.3.2.2.4. ŽIVLJENJSKO OKOLJE UČENCA IN NJEGOVE DRUŽINE.....	55
2. PROBLEM.....	60
3. METODOLOGIJA	62
3.1. VRSTA RAZISKAVE.....	62
3.2. MERSKI INSTRUMENT IN VIRI PODATKOV	63
3.3. POPULACIJA IN VZORČENJE	63
3.4. ZBIRANJE PODATKOV.....	64
3.5. OBDELAVA IN ANALIZA.....	64
4. REZULTATI.....	66
4.1. SPLOŠEN PREGLED REZULTATOV	66
4.2. PREVERJANJE HIPOTEZ	72
4.3. ODGOVORI NA VPRAŠANJA	75
5. RAZPRAVA.....	88
6. SKLEPI.....	96
7. PREDLOGI.....	97
8. PRILOGE.....	99
8.1. VPRAŠALNIK	99
8.2. TABELE	107
POVZETEK.....	115
VIRI IN LITERATURA.....	117

KAZALO TABEL:

Tabela 4.1.: Porazdelitev učencev glede na spol.	66
Tabela 4.2.: Porazdelitev učencev glede na razred.	66
Tabela 4.3.: Porazdelitev učencev glede na učne težave.	67
Tabela 4.4.: Porazdelitev učencev glede na vključenost v razred.	67
Tabela 4.5.: Porazdelitev učencev glede na medsebojne družinske odnose.	67
Tabela 4.6.: Porazdelitev učencev glede na ekonomski položaj njegove družine.	68
Tabela 4.7.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto prosijo za pomoč.	68
Tabela 4.8.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto si pomagajo sami.	68
Tabela 4.9.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto menijo, da so jim drugi pripravljeni pomagati.	69
Tabela 4.10.: Mnenje učencev, kako uspešna je pomoč drugih.	69
Tabela 4.11.: Mnenje učencev, kako uspešna je individualna samopomoč.	70
Tabela 4.12.: Mnenje učencev, kako pogosto jim učitelj predlaga pomoč.	70
Tabela 4.13.: Mnenje učencev, kako pogosto jim učitelj uredi pomoč.	71
Tabela 4.14.: Odstotek povprečnega števila točk pri nekaterih posameznih podsklopih ali vprašanjih.	71
Tabela 4.15.: Pregled učencev glede na učne težave in vključenost v razred.	72
Tabela 4.16.: Pregled učencev glede na učne težave in odnose v družini.	73
Tabela 4.17.: Pregled učencev glede na učne težave in ekonomski status.	74
Tabela 4.18.: Pregled učencev z učnimi težavami in brez njih glede na spol.	74
Tabela 4.19.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na to, kako pogosto prosijo za pomoč.	75
Tabela 4.20.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na to, kako pogosto si pomagajo sami.	76
Tabela 4.21.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na pogostost občutka, da so jim drugi pripravljeni pomagati.	77
Tabela 4.22.: Primerjava učencev z učnim težavami in brez njih glede na oceno uspešnosti pomoči drugih.	77
Tabela 4.23.: Porazdelitev učencev z učnimi težavami in brez njih glede na oceno uspešnosti lastne samopomoči.	78
Tabela 4.24.: Prikaz učencev z in učnimi težavami in brez njih glede na občutek pogostosti predlagane pomoči s strani učitelja.	79
Tabela 4.25.: Prikaz pogostosti urejene pomoči glede na učne težave.	79
Tabela 4.26.: Prikaz, kako pogosto učenci prosijo druge za pomoč, glede na spol.	80
Tabela 4.27.: Prikaz, kako pogosto imajo učenci občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati, glede na spol.	81

KAZALO GRAFOV:

Graf 4.1.: Prikaz grafične porazdelitve učencev glede na razred in učne težave.....	82
Graf 4.2.: Prikaz grafične porazdelitve kakšno pomoč predlagajo učitelji in kako pogosto	83
Graf 4.3.: Prikaz pogostosti obračanja učencev po pomoč k drugim	84
Graf 4.4.: Prikaz ocen uspešnosti pomoči drugih s strani učencev.....	85
Graf 4.5.: Prikaz, kako pogosto učenec uporablja posamezno obliko pomoči	86
Graf 4.6.: Prikaz ocen, kako uspešna je lastna samopomoč	87

1. TEORETIČNI UVOD

V besedilu, ki sledi, želim z vidika različnih avtorjev predstaviti koncept varovalnih dejavnikov. Njihove funkcije so kljub mnogim definicijam in pogledom ves čas bolj ali manj enake: z njihovim odkrivanjem, negovanjem in oporo lahko učne težave preprečimo, omilimo ali hitreje rešimo. Koncept varovalnih dejavnikov je razmeroma nov in menim, da kot tak v naši stroki socialnega dela še ni dovolj prepoznan in posledično ni uporabljen vedno, ko bi bilo to potrebno. Zaradi njihove pomembne vloge, ki jo igrajo v procesu reševanja učnih težav, se mi zdi zelo pomembno, da skupaj z učencem raziskujemo čim več možnih varovalnih dejavnikov ali vsaj področij, kjer jih lahko najdemo, in ugotovljamo, kako naj jih uporabimo in se nanje opremo v konkretnem primeru. Prav zato bom v nadaljevanju posvetila pozornost prepoznavanju, odkrivanju in predvsem uporabi varovalnih dejavnikov v procesu reševanja učnih težav.

1.1. OTROK, UČENJE, ŠOLA

Naj začnem z Viljemom Ščuko in njegovim konceptom vzgoje za samouravnavanje, ki lahko, kot bo razvidno v nadaljevanju, deluje kot varovalni dejavnik. Vsi odrasli, ki spremljajo razvoj in rast šolarja, imajo prvenstveno nalogo, da spodbujajo razvoj šolarjeve osebnosti, šele na drugem mestu pa naj bo učenje in posredovanje novih znanj. Ščuka (2007) našteva vsaj pet razlogov, zakaj naj bo tako. Prvi razlog tiči v učenčevi ozaveščenosti, saj večja kot je, bolj je učenec motiviran za delo. Ko učenec vzpostavlja stik s seboj, hkrati miselno predela in rešuje lastne čustvene odzive. Nadalje z ustvarjalnim mišljenjem, ki ga razvija, če je na prvem mestu njegova osebnost, lažje obvladuje dogajanja, v katera se vpleta. Z razvijanjem osebnosti rastejo tudi njegovo samozaupanje, samozavest in samospoštovanje ter daje smisel svojemu delovanju in življenju. Kot lahko opazimo, je zdrava šolarjeva osebnost po Ščuki bistvena za preventivno delo pri pojavu učnih težav in je kot taka lahko varovalni dejavnik.

Na žalost je trenutni šolski sistem naravnano pretežno na učenje, vzgoja v šoli pa je sestavljena iz ponujanja vzorcev, ki jih šolar ne more sam sproti preverjati in tako ne

pridobiva izkušenj. Posledično jih sprejema kot tujke in se jih takoj ko je mogoče, otrese. (Ščuka 2007: 17)

Rešitev iz tega bi lahko bilo celostno učenje, kjer šolarja vključujemo v njegov lastni življenjski ritem in ritem okolja, kjer živi. Poleg učenja iz knjig se lahko učenec nauči tudi delovnih navad, ročnih spretnosti, vztrajnosti, domiselnosti, samostojnega razmišljanja ter osebne trdnosti, ki jih bolj nujno potrebuje za preživetje kot podatke iz učbenikov. Šele na drugem mestu so izbrane učne vsebine. Celostno učenje poteka ob glasbi, ritmu, rimah, slikah, občutjih in čustvih, zato poleg možganov vključuje tudi čutila, čustva, gibanje in okolje učečega. Prek celostnega učenja učenec lahko zaobjame dogajanje ter dobi predstavo o njem in vtis o celoti. (Ščuka 2007: 20) Celostno učenje po Ščuki omogoča razvoj zdrave osebnosti, ki lahko deluje kot varovalni dejavnik in tako posredno prepreči ali vsaj omili učne težave.

Prva veščina, ki jo mora šolar osvojiti, da lahko razvije zdravo osebnost, je po njegovih besedah vzpostavljanje stika s seboj. To sili šolarja v miselno pozornost in zbranost na nivoju uma. Šele takrat lahko ozavesti trenutno dogajanje in ohrani pozornost tudi, če učenje doživlja kot čustveno nelagodje. Brez stika s seboj se učenec odtuji od sebe in se umakne, kar je najbolj običajen način obrambe pred nelagodjem. Prepogosto odmikanje šolarja z leti napravi neozaveščenega, odtujenega in izpraznjenega, kar preide tudi v njegov življenjski slog. Neozaveščen posameznik pa je lahek plen kapitala, potrošništva pa tudi lažnih prerokov in vseh, ki za denar obljublajo srečo, mir in blagostanje. Prav zato bi morala šola učence učiti vzpostavljati stike s seboj, saj so taki učenci miselno svobodni in si ne dovolijo prati možgane. (Ščuka 2007: 28) Če kratko povzamem, lahko potegnemo vzporednice med Ščukovo idejo o zdravi osebnosti in varovalnimi dejavniki. Učenec z zdravo osebnostjo bo lažje premagoval napore, ki jih prinaša šolsko delo in bo posledično izpostavljen manjšemu tveganju za pojav učnih težav oz. ima manj možnosti, da bo ob morebitnih neuspehih te še poglobljal. Za zdravo osebnost je nujno, da ima posameznik vzpostavljen stik s seboj, da pa se v šoli nauči tega, mora biti narejen premik iz podajanja znanja k celostnemu učenju.

1.1.1. PRAVIČNA ŠOLA

Pravično šolo se je najprej obravnavalo kot šolo enakih možnosti, kar pa je na začetku pomenilo zgolj enako dostopnost. Kasneje se je ta pojem razširil in sicer je v sebi združeval dva različna koncepta, enaki dostopnosti se je pridružilo še pojmovanje enakih izhodišč. Enakost dostopnosti je problem dostopa, pravice in procedure, enakost izhodišč pa pogojev in okoliščin. Vsebuje tudi zagotavljanje enakih izhodiščnih pogojev, ki nudijo vsem enake začetne možnosti. Če želimo doseči enakost izhodišč, moramo posameznike, ki so po naravi različni, različno obravnavati, umetno ustvarjati razlike, privilegirati deprivilegirane ali deprivilegirati privilegirane. Na ta način se predhodna neenakost korigira in izravnava. (Kodelja 2006: 30) Najprej so način, kako to doseči, videli v dostopnosti enake izobrazbe za vse v obliki enotnega obveznega in brezplačnega šolanja. Kasneje se je ta ideja nadgrajevala z diferenciacijo šolskega sistema, saj je enakost izobraževalnih možnosti zahtevala neenako ponudbo in obravnavo, vendar se je tudi to izkazalo za paradoksalno, saj tudi to povečuje razlike. (Kodelja 2006: 31)

Predpostavljam, da je varovalni dejavnik tudi pravična šola. Poglejmo najprej nekaj definicij pravične šole kot jo vidijo učitelji, učenci in drugi udeleženci, na njihovi osnovi pa bom razložila, zakaj lahko delujejo kot varovalni dejavnik. Sogovorniki v raziskavi Mojce Peček in Marine Lukšič - Hacin so med drugim odgovarjali tudi na vprašanje, kako razumejo pravičnost v šoli in iz njihovih odgovorov sta avtorici strnili nekaj tipov definicij pravičnosti. Prvi tip definira kot pravično šolo tisto, v kateri se učenci dobro počutijo in so učitelji enaki do vseh učencev. V drugem tipu je pravična šola tista, ki daje vsem učencem enake možnosti. Za tretji tip definicije je šola pravična takrat, ko imajo otroci možnosti, da se uveljavijo, ne glede na to, iz kakšnih razmer prihajajo. Zadnji tip se izogiba izrazu pravična šola in raje govori o prijazni šoli. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 89–93) Avtorici naredita zaključek, da bi lahko odgovore sogovornikov strnili v dva koncepta. Prvi izhaja iz načela enakih možnosti, kjer se v ospredje postavlja vprašanje, kaj mora biti za učence enako, da so jim zagotovljene enake možnosti za uspeh. Drugi koncept izhaja iz načela enakih rezultatov, kar pomeni, da je v ospredju skrb za

deprivilegirane in pravica vsakogar do kakovostnega znanja. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 93)

Vsi tipi in koncepti so si med seboj različni, niso pa si nasprotni ali izključujoči, saj je pri vseh v ospredju učenec in skrb za njegove občutke, čustva in predvsem razumevanja. Zato je nujno pogledati tudi, kako pravično šola definira učenec. Dobesednih definicij je razmeroma malo, lahko pa skozi različne tekste, kot so na primer tudi besedila Gabi Čačinovič Vogrinčič razberemo, kdaj je šola pravična tudi za učenca. Po njenih definicijah (Čačinovič Vogrinčič 2008) je učenje še vedno izrazito enostransko (McNamee v Čačinovič Vogrinčič 2008: 13) in poteka tako, da učitelj, ki ima znanje, tega prenese v glave učenca in preveri, če je tam pravilno spravljeno. Učenec ni sogovornik in učitelj navadno zahteva, da se mu učenec pridruži. Ni navada, da damo otroku glas in da raziskujemo skupaj z njim. Tudi ko se pojavijo učne težave, odrasli vemo vse, kje je problem, kakšna pomoč je prava in celo katera so učenčeva močna področja. Medtem ko učenec pri vsem tem ostane nem in ne artikulira sebe, svojih misli, čustev ali svojih težav. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 13) Takega načina poučevanja učenec ne more definirati kot pravičnega. Pravično za in do učenca je, da ima glavno besedo, da lahko pojasni, kako se loteva učenja, česa ne razume. Če učenec nima dovolj socialne moči, da bi se ga videlo in slišalo, smo zavezani ustvarjati prostor za učenčev glas. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 26) Nujno je učenca poslušati, slišati in mu odgovoriti. Poslušanje je nujno, da lahko razberemo pomen, da mu lahko odgovorimo in da preverjamo, ali ga pravilno razumemo. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 52) Učenec bo razumel, da je šola pravična do njega takrat, kadar bo imel občutek, da je slišan, da lahko ubesedi svoje stiske, strahove in težave in da nanje tudi dobi odgovor. Taka, pravična šola pa je tudi varovalni dejavnik za preprečevanje učnih težav in zanesljiva opora pri njihovem reševanju, saj vključuje bistveni element, to je učenca, ki je edini pravi ekspert iz svojih lastnih izkušenj in prav zato je izredno pomembno, da pri reševanju učnih težav dejavno sodeluje.

1.2. DEFINICIJE UČNIH TEŽAV

Če želimo razumeti varovalne dejavnike, moramo razložiti tudi učne težave. Postavljati njihovo definicijo ali definicijo šolske neuspešnost je dokaj nevhvaležno, saj je to izredno kompleksen in trdovraten pojem, ki ima lahko za posameznika različen pomen. Nekomu lahko učna neuspešnost predstavlja neuspeh sistema, da bi poskrbel za službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja, drugemu predstavlja neuspešnost onemogočeno napredovanje učenca v naslednji razred, tretji pa učno neuspešnost definira kot končevanje učencev s šolo, vendar brez kompetenc in veščin, ki jih zahteva trg dela. (Magajna 2008d: 15)

V nadaljevanju želim predstaviti nekaj tipov in definicij učnih težav, pa tudi njihovih vzrokov in posledic, saj je to nujno za razumevanje šolskega neuspeha in nudenje ustrezne pomoči, kamor spada tudi odkrivanje varovalnih dejavnikov in njihova vključitev v proces reševanja učnih težav.

1.2.1. TIPI UČNIH TEŽAV

Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja vzrokov učnih težav, lahko učne težave otrok delimo na tri osnovne tipe (Magajna, 2008a: 16–17, Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 7–9):

◆ Prvi tip: **vzroki so v učenčevem okolju**. V to skupino spadajo predvsem tisti učni problemi, ki se pojavljajo kot posledice kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja, kot problemi večjezičnosti in multikulturalnosti ali pojav kroničnih stresov. Ta tip učnih težav se lahko pojavi v več različnih primerih in sicer:

- ko se otrok znajde v okolju, ki je po vrednotah in navadah popolnoma drugačno od domačega;
- kadar se v družinskem okolju ali razredu pojavljajo stalni stres;
- pri učencih, ki slabo obvladajo jezik, v katerem poteka poučevanje;
- če učenec pogosto izostaja od pouka ali menja učitelje in šole.

- ◆ Drugi tip: **vzroki so v kombinaciji dejavnikov med posameznikom in okoljem.** V vsakem posamezniku so namreč prisotni notranji dejavniki, ki lahko povzročajo nagnjenost k učnim težavam in šolski neuspešnosti, vendar pa do tega ne pride, če je okolje usposobljeno za ustrezno ravnanje s temi ranljivostmi. V primeru, da okolje reagira neprimerno, se lahko začne pojavljati učna neuspešnost. Ta tip učnih težav se najpogosteje pojavlja pri otrocih z blažjimi specifičnimi učnimi težavami. Prav tako imajo tovrstne učne težave otroci in mladostniki z epilepsijo ali drugimi kroničnimi obolenji ter mladostniki, pri katerih je vzgoja doma ali/in v šoli neusklajena z njihovim osnovnim temperamentom.
- ◆ Tretji tip: **vzroki so primarno v posamezniku.** Učne težave te vrste se kažejo v obliki nevroloških motenj ter razvojne ali motivacijske posebnosti. So tudi najbolj resne, ker pogosto vključujejo več področij in se pojavlja kronično. Največja skupina tega tipa so učenci z zmerno in težjo obliko specifičnih učnih težav.

1.2.2. OPREDELITEV IN PODSKUPINE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

V različnih državah poznajo različne definicije in delitve otrok z učnimi težavami, v Sloveniji pa spadajo skupaj s še nekaterimi skupinami otrok v krovni termin otroci s posebnimi potrebami, ki vključuje 20–25 % populacije vseh učencev. (Kavkler, Magajna 2008a: 23) Dejstvo, da so otroke z učnimi težavami uvrstili med učence s posebnimi potrebami, kaže na to, da zakonodajalec želi povečati občutljivost in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter zagotoviti pravočasno pomoč. Zakon o osnovni šoli tako navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati oblike in metode dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 6)

Poznamo več oblik učnih težav. Nekatere se pojavijo samo pri posameznih predmetih, druge pri večini šolskih predmetov. Lahko nastajajo postopoma ali pa se pojavijo nenadoma. Nekatere učne težave so prehodne narave, druge posameznika ovirajo dlje časa ali celo vse življenje. Če je učno neuspešen povprečno ali nadpovprečno nadarjen otrok, pa ločujemo med dvema različnima vrstama problemov, in sicer med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. (Kavkler, Magajna 2008a: 27)

1.2.2.1. SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Vsem tem težavam, ki se razprostirajo od lažjih do zmernih in izrazitih, od kratkotrajnih pa do tistih, ki trajajo vse življenje, je skupno to, da izhajajo iz posameznika, se pravi, da so notranje pogojene in imajo nevrološke vzroke. Lahko so posledica motenj v delovanju osrednjega živčevja, genetične variacije, biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pred in poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, katerih posledice so nevrološke oviranosti. Pokažejo se z zaostankom v zgodnjem razvoju ali izrazitih težavah na področju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, branja, pisanja, pravopisa, računanja, socialne kompetentnosti in čustvene dozorelosti. Celo otroci, ki so delavni, umsko nadpovprečno sposobni in živijo v okolju, ki nanje deluje spodbudno, bodo zaradi nevrofizioloških in nevropsiholoških vzrokov počasi napredovali pri določenih dejavnostih. (Kavkler, Magajna 2008a: 26–29) Delimo jih na dve skupini: specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov (ti primanjkljaji povzročajo motnje branja, pravopisne težave in učne težave, povezane s področjem jezika) ter specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov (kar povzroča težave pri pisanju, matematiki, načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti in na področju socialnih veščin). (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 11)

1.2.2.2. SPLOŠNE ALI NESPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Pojavljajo se predvsem takrat, ko je storilnost učenca znižana zaradi treh različnih možnih dejavnikov. **Neugodni vplivi okolja** – sem spadajo predvsem ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in večkulturnosti ter neustrezno ali pomanjkljivo poučevanje. **Notranji dejavniki** – predstavljajo splošno upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti. Zadnji dejavnik pa so **neustrezne vzgojno–izobraževalne interakcije** – ki se kažejo predvsem kot strah pred neuspehom, nezrelost ter pomanjkanje učnih navad in motivacije. (Magajna, Kavkler 2008: 27)

Splošne učne težave lahko nastanejo tudi kot posledice motnje pozornosti in hiperaktivnosti, čustveno pogojenih težav, slabše razvite samoregulacije, socialno kulturne drugačnosti, splošno upočasnjenega razvoja, pomanjkljive motivacije, drugojezičnosti ter socialno-kulturne ali socialno-ekonomske oviranosti. Vsi ti dejavniki pa se lahko povezujejo še z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem ter ovirami prikritega kurikuluma. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 11)

To skupaj tvori sedem podskupin splošnih učnih težav glede na vzroke:

- ❖ učne težave, ki nastanejo zaradi **motnje pozornosti**: Vzroki so lahko različni in sicer od anksioznosti, disleksije, nesoglasij in konfliktov v družini ter vedenjskih težav pa vse do intelektualne nadarjenosti. Pri 4–10% primerov je v ozadju kronično nevrološko stanje. Tovrstne motnje se kažejo predvsem kot impulzivnost, nemirnost in brezciljno vedenje. Otroci prekinjajo pogovore in dejavnosti drugih ter težko čakajo, da pridejo na vrsto, pri reševanju nalog so zelo hitri, a svojih izdelkov ne preverjajo. Težko se osredotočijo na nalogo in ohranjajo pozornost, dokler naloga ni končana. Pogosto se odzivajo hitro, ne da bi pomislili na posledice dejanja. Učenci s tovrstno motnjo imajo pogosto tudi specifične učne težave. Potrebujejo strukturo, vodenje in disciplino. Vzgoja zahteva veliko potrpežljivosti in občutljivosti, predvsem pa temelji na razvijanju osredotočenja in ohranjanja pozornosti pri nalogah, čakanja, načrtovanja in razmišljanja o mogočih rešitvah. Otroci zaradi neprestanih negativnih izkušenj in negativnih povratnih informacij potrebujejo tudi veliko spodbud, pohval, čustvenega sprejemanja in aktivnega poslušanja. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 53–55)
- ❖ učne težave kot posledice **počasnejšega usvajanja znanja**: Otroci s temi težavami imajo mejne ali podpovprečne intelektualne sposobnosti in pri poučevanju potrebujejo več prilagoditev, navodil, nalog in intenzivnejšo pomoč. Najpogosteje imajo težave pri razumevanju abstraktnih in zapletenih pojmov, reševanju večstopenjskih problemov, razumevanju daljših navodil, koncentraciji, motivaciji, socialnem vključevanju, jezikovnih sposobnostih in ustnem izražanju. Pomoč jim lahko nudimo predvsem na ta način, da abstraktne vsebine spremenimo v konkretne, uporabljamo več tehničnih pripomočkov, sestavljamo konkretne in enostavne naloge

in jim za reševanje pustimo več časa. Prav tako je dobro, da je pomoč drugega sistematična, saj navodila težje posplošujejo, in oblikovana tako, da učenci osnovna dejstva in strategije čim bolj avtomatizirajo. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 56–57)

- ❖ učne težave, ki nastanejo zaradi **slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti**: Pomanjkanje tovrstnih spretnosti je ena pogostejših splošnih težav pri učenju. Za te otroke je značilno, da imajo težave že pri dejavnostih pred, med in po učenju. Težko si postavljajo cilje, se odločajo o tem, kaj se želijo učiti, težko si izbirajo učne strategije in niso prepričani o lastni učinkovitosti in sposobnosti za učenje. Pred začetkom učenja se te težave kažejo tako, da učenec ne aktivira svojega predznanja, ne določi namena učenja in ni pozoren na zgradbo učne snovi. Med učenjem se težko osredotoča na učno snov, učenje hitro zmotijo različni moteči dejavniki, samega sebe v procesu učenja redko ali sploh ne spremlja in tako ne dobi povratnih informacij o lastnem napredovanju. Otrok zato ne more prilagoditi hitrosti učenja učnemu cilju in zahtevnosti gradiva, tako da bi ga razumel. Po učenju samovrednotenje le redko ali sploh ne izpelje, zato ne more ocenjevati lastnih dosežkov, neuspeh pripisuje svoji nesposobnosti in ne spreminja svojih strategij učenja na podlagi lastnih napak. Učenec posledično ne zna poiskati in določiti bistvenih informacij, povzeti snov, jo kritično ovrednotiti ter poiskati pomen novi ali neznani besedi. Učenje samoregulacijskih spretnosti je najučinkovitejše, če poteka na konkretnem zgledu in iz konkretne potrebe, vključeno pa naj bo v vsakodnevno poučevanje in učenje pri pouku. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 58–60)

Samoregulacijo bolj natančno opisuje Ščuka (2007), ki jo poimenuje samouravnavanje. Podaja koncept krivulje samouravnavanja, s katero lažje razumemo nastanek učnih težav. Krivulja ima osem stopenj in na vsaki lahko pride do zastojev, ki posledično vplivajo na učne težave, saj se proces samouravnavanja ustavi na točki, ki ga ne pripelje do konca. Vsak učni proces se začne najprej z dražljajem, nato se stopnjuje do največje točke neugodja, tam se zgodi energetska preboj, neugodje se zmanjšuje in daje prednost vedno večjemu ugodju do sedme stopnje, kjer ugodje doseže višek in je potreba zadovoljena. Učencu z učnimi težavami lahko narišemo to

krivuljo, tako da nam lahko sam označi, kje je prišlo do zastoja, posledično se učenec lažje odloči, kako se bo lotil reševanja svojih težav. (Ščuka 2007: 54)

❖ učne težave kot posledica **pomanjkljive učne motivacije**. Definicija motivacije po Ščuki je notranje stanje, ki spodbudi, usmerja in vzdržuje neko vedenje. Zgolj motivi običajno niso dovolj, prisotni morajo biti še radovednost, potrebe, hotenja, socialne zahteve, naklonjenost, prepričanja, vrednote, pričakovanja ter drugi notranji in zunanji vplivi. (Ščuka 2007: 56–66) Motive delimo na prirojene in pridobljene oziroma privzgojene. Prirojene so tisti, ki spominjajo na živalske nagone in so običajno vezani na nujne biološke potrebe. Pogosto so nezavedni, vendar so danes znanstveniki že prišli do sklepa, da se ljudje z učenjem naučimo obvladovati tudi te nagonske motive. Pridobljeni motivi pa so pridobljeni z vzgojo in usmerjajo ter obvladujejo prirojene motive. Šolar jih oblikuje na podlagi vedenjskih vzorcev, ki mu jih odrasli in vrstniki ponujajo vsak dan kot ravnanja, navade, običaje ali kot vzgojne nauke. Prek njih se uči prilagajati na zahteve okolja, oblikuje svoje vedenje in življenjski slog. Vzorci so običajno vsiljeni, zato se jih šolar, če le ni nebogljen in neveden, skuša otresti, saj jih sprejema kot moteče tujke. Če mu to ne uspe, razvije nelagodje, žalost, občutja manjvrednosti in krivde, pa tudi nestrpnost, sumničavost, kritičnost, upornost in sovraštvo. (Ščuka 2007: 67) Učne težave, ki nastajajo kot posledice pomanjkanja učne motivacije, lahko prepoznamo po tem, da učenci ne sledijo razlagi učitelja, ampak delajo nekaj drugega oz. nič, učenja se lotijo neradi, šele pod prisilo, in se obotavljajo, pri dejavnostih brez zunanjega nadzora ne vztrajajo dolgo, učnim nalogam se izogibajo, na preverjanje znanja se ne pripravljajo, od pouka izostajajo in skušajo čim prej končati oz. zapustiti šolanje. Motivacija je zelo odvisna od:

- učenčeve osebne zainteresiranosti za šolsko delo,
- njegovih ciljev in vrednot – kakšno vrednost imajo zanj učne naloge in znanje na splošno,
- prepričanja o lastnih zmožnostih – pogosto je odvisno od prehodnih izkušenj,
- čemu otrok pripisuje vzroke za svoj uspeh oz. neuspeh – če jih pripisuje notranjim dejavnikom, na katere lahko vpliva, je to motivacijsko učinkovitejše,

- učnega okolja, in sicer je pomembno, da je oblikovano tako, da spodbuja odgovornost učencev za lastne dosežke in na ta način povečuje njihovo motivacijo za delo,
- načinov krepitev motivacije, ki jih učitelj uporablja pri delu, kot npr. pogostost in način kaznovanja in grajanja učencev,
- na kakšen način učitelji preverjajo znanje – raziskave so pokazale, da prevelika uporaba časovno omejenih testov znanja dolgoročno vodi k upadu motivacije
- odnosov učenca z vrstniki,
- domačega okolja, predvsem od poklicnih in izobrazbenih pričakovanj staršev do otroka.

Motivacija se lahko izboljša, če pridobimo in vzdržujemo pozornost učencev za šolsko delo, poudarjamo pomembnost znanja, upoštevamo tudi učenčeve interese in izkušnje, spodbujamo sodelovalne oblike dela med učenci, povečujemo zaupanje učencev v lastne zmožnosti in spodbujamo zadovoljstvo pri učencih. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 60–62)

- ❖ vzroki za učne težave so lahko tudi **čustveno pogojene težave pri učenju**: Tovrstne težave se lahko pojavljajo zaradi anksioznosti ali depresivnosti. Kadar je vzrok anksioznost, takrat je učenčev strah pred neuspehom pretirano izražen. Zmanjkuje mu notranje trdnosti in zaupanja vase, zato je njegova težnja po odobravanju s strani okolja pretirana. Ima previsoke, pogosto celo nemogoče cilje, zato ne more razlikovati med pomembnimi in nepomembnimi podrobnostmi. Učenci so napeti in se težko sprostijo, šolskemu delu se izogibajo iz strahu, da stvari ne bodo opravili dovolj dobro. Pogosto so pretirano zaskrbljeni, lastno kompetentnost nerealistično pojmujejo ter pričakujejo katastrofalne napake v prihodnosti. Čutijo veliko potrebo po neprestanem pomirjevanju in odobravanju. Pojavljajo se tudi psihosomatske težave v obliki glavobolov in telesnih bolečin v želodcu. Anksioznost se najpogosteje pojavlja na področju matematike, saj učenci v primeru, da neki postopek ali dejstvo pozabijo, nimajo nobene strategije, da bi ga obnovili in tako izgubijo zaupanje, da bi nadaljevali. Sledi proces doživljanja lastne neuspešnosti in spremljajočih čustev, posledično pa tudi izogibanje tovrstnim situacijam.

Vendar pa je učencem, ki imajo učne težave te vrste, najlažje pomagati, saj so pripravljene slediti navodilom. Poskrbimo za to, da učence učimo tudi praktičnih načinov sproščanja na običajen šolski dan, pomagamo pri osvajanju strategij organizacije učenja ter samega učenja in ugotavljamo kdaj je primerno z določeno dejavnostjo prenehati. Usmerjamo jih stran od perfekcionizma proti realističnim pričakovanjem ter se izogibamo kritikam.

Težave, ki se pojavljajo zaradi depresivnosti, prepoznamo po potrnosti, žalosti in razdražljivosti. Otrok ima nenadne spremembe v navadah hranjenja in vzorcih spanja. Čuti stalno utrujenost in ima nizko samospoštovanje. Težko se skoncentrira in pogosto čuti brezup. Ugotovili so, da je 50 odstotkov anksioznih učencev tudi depresivnih. Najpogosteje izhajajo iz neugodnih in neurejenih družinskih razmer, veliko pa je tudi tistih, ki izhajajo iz novopriseljenih družin. Takemu otroku lahko pomagamo, če ugotovimo, kaj ga vznemirja oz. zaradi česa je potrtn, včasih pa se je potrebno opreti na strokovno pomoč. Spodbujamo ga k telesni dejavnosti in ga učimo različnih načinov sproščanja. Ugotavljamo in odkrivamo napačne domneve ter jih nadomeščamo z bolj realističnimi in pozitivnimi. Paziti je potrebno, da so kritike in pohvale uravnotežene, in mu predlagamo majhne ter dosegljive cilje. Težave predvidevamo z njim skupaj vnaprej in razpravljamo o mogočih rešitvah. Spodbujamo tiste dejavnosti, v katerih učenec resnično uživa. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 63–67)

- ❖ učne težave, ki nastanejo kot posledica **drugojezičnosti, večjezičnosti in socialno kulturne drugačnosti**: Pomembno je ločevati med socialnim in učnim jezikom. Če ima otrok razvit socialni jezik, lahko zelo enostavno komunicira z vrstniki, vendar to še ne pomeni, da razume tudi učni jezik, ki vsebuje več abstraktnih pojmov in zapletenejšo strukturo povedi. Za učno uspešnost je torej nujno razumevanje učnega jezika, kar pa zahteva od učenca več spretnosti. Pomagamo mu lahko tako, da pri njem razvijamo strategije poslušanja, mu omogočimo dodaten čas, v katerem lahko sprašuje učitelja in odgovarja na vprašanja, tako da lahko učitelj preverja razumevanje jezika. Uporabljamo čim več vizualnih opor, poudarjamo ključne besede, besedilo poenostavimo, spodbujamo rabo maternega jezika tudi v razredu in ga motiviramo, da piše v maternem jeziku, če ne obvlada jezika, v katerem se šola,

organiziramo oblike sodelovalnega učenja v manjših skupinah, pri pisnem izražanju si pomagamo z različnimi oporami in omogočimo učencu, da se v vsakdanje življenje in delo v razredu vključuje s svojim jezikom in svojo kulturno dediščino. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 68–69)

- ❖ učne težave, katerih vzroki so v **socialno-ekonomski oviranosti**: Pri učencih z učnimi težavami te vrste lahko zasledimo jezikovnokulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in težave pri socialnem vključevanju. Učenci imajo posebne potrebe na dveh področjih, in sicer izobraževalnem ter socialnem. V šoli so namreč umeščeni v povsem drugačno okolje, kot je domače, ki ima do njih tudi drugačna pričakovanja. Pri teh otrocih se prepletajo različni neugodni dejavniki, kot so:
 - omejeno jezikovno funkcioniranje: otrok je učno manj uspešen, ker jezik slabše razume, posledično ne razume dobro učiteljeve razlage in navodil;
 - različnost znanj in strategij, ki so pričakovane v šoli in ki so jih osvojili pred vstopom v šolo v domačem okolju. Te strategije se med seboj ne skladajo in pogosto tistih, ki jih je otrok razvil doma, ne more uporabiti v šoli, ker so nezaželene ali neučinkovite;
 - nezaupanje v lastne sposobnosti in negativna samopodoba: učenec je izgubil zaupanje v stare strategije in jih ne uporablja več, nihče pa mu ni pomagal razviti novih in primernejših.

Tem učencem lahko pomagamo, če odkrivamo njihova močna področja in mu jih pomagamo razvijati, ga vključujemo v socialno okolje, razvijamo njegovo pozitivno samopodobo, strategije in znanja, ki omogočajo učinkovito delo v šoli, ustvarjamo varno in konsistentno okolje, ga ne spravljamo v stisko pred vrstniki s poudarjanjem njegovih šibkosti, spodbujamo vrstnike, da ga sprejmejo medse, spoštujemo, spodbujamo in primerno vključujemo tudi učenčeve starše itd. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 69–71)

1.3. REŠEVANJE UČNIH TEŽAV

Kot uvod v novo poglavje začnimo z razsežnostmi in posledicami učnih težav, kar nam bo omogočilo, da lažje argumentiramo, zakaj je učne težave potrebno reševati.

1.3.1. RAZSEŽNOSTI UČNIH TEŽAV IN POSLEDICE

Chapman, Tunner in Prochnow (v Magajna 2008d: 34–35) so skušali dokazati in opozoriti, da lahko šola z napačnimi pedagoškimi pristopi in neustreznimi načini poučevanja pri populaciji z določenimi šibkostmi sistematično zavira razvoj rezilientnosti, ravno ta pa jim omogoča, da se kljub delovanju pritiskov in obremenitev vedno znova vračajo v ustrezno stanje in delovanje, ki jim omogoča konstruktivno funkcioniranje in soočanje. V določenih primerih je torej šola tista, ki z napačnimi ukrepi povečuje možnosti za nastanek učnih težav. Take šole ne moremo razumeti kot pravične in posledično ne more biti varovalni dejavnik.

Rezilientnost pa se zmanjšuje tudi s starostjo in stopnjo šolanja. L. Meltzer (v: Magajna 2008d: 35) je dokazala, da se mlajši učenci vedno trudijo, ne glede na to, ali se presojujejo za dobre ali slabe učence, medtem ko se starejši trudijo in so posledično uspešni le, če imajo pozitivno samopodobo. Druga skupina učencev, ki se vidijo kot šibki, hkrati že razvijajo znake naučene nemoči. Rezilientnost bi torej lahko videli kot varovalni dejavnik, na katerega vplivajo stil poučevanja, starost otroka in stopnja šolanja.

Zanimiva je tudi raziskava avtorja Stona (Stone v Magajna), ki je raziskoval, kaj vpliva na samopodobo učencev. Ugotovil je, da učenec, ki ima specifične motnje učenja, razvije splošno samopodobo glede na podporo staršev, šolsko pa napoveduje specialni edukator oz. menedžer primerov. Pri učencih brez specifičnih učnih težav pa je splošno samopodobo napovedovala podpora staršev in vrstnikov, šolsko pa zgolj podpora vrstnikov. (Magajna 2008d: 34–35) Predvidevamo, da je dobra samopodoba del zdrave osebnosti učenca, ki smo jo že omenjali kot varovalni dejavnik. Nanjo, kot lahko beremo vplivajo družina, vrstniki in/ali menedžer primerov. Tudi njih lahko torej pojmujejo kot varovalne dejavnike.

Za merjenje uspešnosti šolskega sistema lahko uporabljamo različne kazalce, npr. stopnjo dokončanega šolanja, osipa, prehodnosti pa tudi vpliv šolskega sistema na zdravje, produktivnost dela, zaposlenost, gospodarsko rast in drugo. Z vidika deleža tistih, ki zaključijo šolanje na predhodni ravni in se vpišejo v naslednjo stopnjo, bi lahko rekli, da je naš šolski uspeh vse uspešnejši, saj prehodnost šolajočih na višjo raven izobraževanja v Sloveniji močno narašča kljub vedno večji selekciji. Prav tako je vedno manj učencev, ki jim ne bi uspel prehod znotraj posamezne ravni izobraževanja. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 62–63)

Avtorici se sprašujeta, čemu pripisati tako visok odstotek uspešnosti slovenske osnovne šole: ali je razlog v tem, da osnovno šolo lahko naredi vsak, kar je zapisano tudi v pravilniku iz leta 1996, ki hkrati tudi pravi, da učenec praviloma napreduje v višji razred, ali pa gre dejansko za kakovost osnovne šole in dela učiteljev v njej. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 66)

Epidemiološka raziskava, opravljena v Svetovalnem centru v letu 1990/91 pa je pokazala ravno nasprotno in sicer, da se pri dveh tretjinah otrok pojavljajo izrazitejša učna težava. Skoraj vsi obravnavani učenci sodijo med tiste, ki imajo sposobnosti normalno razvite. Pokazalo se je tudi, da Svetovalni center največ obiskujejo učenci tretjih razredov ter tisti, ki so na prehodih iz predmetne stopnje na srednjo stopnjo šolanja. (Magajna 2008a: 17)

Otroci in mladi, ki imajo težave pri branju, imajo tudi več možnosti, da bodo imeli motnje v odrasli dobi. (Magajna 2008a: 19) Pogosto se znajdejo v osebni stiski, saj ugotovijo, da niso zmožni kompetentno stopati na trg dela ali da zaposlitev neprestano izgubljajo. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 5) Učna neuspešnost torej ne vpliva na učenca samo v času šolanja, ampak ima zanj dolgoročne posledice, ki ga lahko spremljajo vse življenje.

Če primerjamo učno uspešnost osnovnošolskih otrok v Sloveniji pri tujem jeziku, slovenščini in matematiki, opazimo, da je pri tujem jeziku v vseh razredih večji delež odličnih in negativnih ocen kot pri slovenščini in matematiki, ter da je pri matematiki več nižjih ocen in manj odličnih kot pri slovenščini. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 64)

Splošno gledano podatki kažejo, da padejo ocene pri posameznih predmetih in splošnem učnem uspehu v sedmem razredu in se spet močno dvignejo v osmem. Ti podatki so bili podani za osemletko, tako da moramo takratni sedmi razred primerjati z zdajšnjim osmim in osmi z devetim. Razlogi za padec v sedmem (torej sedaj v osmem razredu) naj bi bili predvsem:

- ◆ uvedba dveh naravoslovnih predmetov, fizike in kemije, s čimer se poveča tudi obseg ur;
- ◆ puberteta, saj dekleta vanjo vstopijo približno v šestem razredu, v sedmem pa se jim pridružijo še fantje, učenci pa zato postanejo težko vodljivi;
- ◆ vsebinsko naj bi bil težji, kar pa je odvisno tudi od perspektive gledanja na učno snov;
- ◆ delovne navade, saj zaradi vedno večjega obsega števila ur, obveznosti in zahtevnosti učenci, ki nimajo delovnih navad, težje sledijo učni snovi;
- ◆ spodbujanje staršev, predvsem njihova reakcija, ko se učencu poslabša uspeh – kriza je krajša pri tistih učencih, kjer starši delo redno spremljajo, jih spodbujajo in na spremembe dovolj hitro reagirajo.

Razloge za dvig ocen v osmem razredu iščejo predvsem v:

- ◆ večji motivaciji otrok, saj se bliža vpis v srednjo šolo in razmišljanje o izboru za nadaljnje šolanje;
- ◆ ocenjevanju učiteljev, saj so nekateri mnenja, da so učitelji v osmem razredu bolj popustljivi in želijo omogočiti svojim učencev boljše popotnico in dostop na zeleno šolo, čemur nekateri tudi nasprotujejo;
- ◆ pubertetno obdobje ni več tako intenzivno, saj se učenci že umirijo, so bolj skoncentrirani in niso več tako nemirni;
- ◆ večina staršev ima drugačen odnos do šole, poveča se sodelovanje s šolo tudi pri tistih starših, ki doslej niso toliko sodelovali. (Peček, Lukšič - Hacin 2003: 82-88)

Posledica učnih težav in neuspešnosti je predvsem pomanjkljiva izobrazba, ki ima lahko zelo težke posledice. Posameznik postane komaj zaposljiv ali celo trajno nezaposljiv. Posledično se zmanjša ekonomska moč države, saj v primeru, da število nezaposlenih narašča, le-ti izgubljajo možnost zaslužka in drugih ugodnosti. Prav tako mladi z učnimi

in vedenjskimi problemi, ki ne dokončajo šole, pogosteje razvijajo socialno manj ustrezno vedenje in pogosteje kršijo zakone. (Magajna 2008a: 18–19)

Podatki kažejo, da v Sloveniji okoli ena četrtnina do ena tretjina mladostnikov ostane brez poklicne izobrazbe, zaradi nedokončanega šolanja in posledične brezposelnosti pa se vedno več teh otrok znajde na socialnem obrobju. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 5)

Pogledali smo si, kaj pravzaprav so učne težave in kje vse tičijo njihovi vzroki. Videli smo tudi, kakšne so njihove razsežnosti, ponekod pa so že bile dodane tudi smernice za njihovo reševanje. Sedaj bom oblike pomoči in njihove bistvene sestavne bolj natančno razložila, v tem kontekstu pa bodo v ospredje spet prišli predvsem varovalni dejavniki.

1.3.2. POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

V letih 2001–2002 je strokovna skupina po obsežni razvojni nalogi »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« pripravila tudi koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. Menim, da je to strokovno delo pomemben prispevek vsem, ki se poklicno ukvarjajo z učenci, šolo in učnimi težavami. Novi koncept dela prinaša ogromno novih paradigem in svež pogled na učenca in učne težave ter redefinira vlogo pomagajočega in učno pomoč. Zelo odločno poudarja učenčev glas in predvsem soustvarjanje rešitev učenca in pomagajočega. Teza, da so odrasli, ki skušajo učencu pomagati, to sposobni storiti sami, brez njegove pomoči, se je izkazala za neuspešno in neučinkovito. V novem, svežem in inovativnem pristopu dela je nujno, da odrasli sodeluje z učencem, da skupaj z njim odkriva močna področja in varovalne dejavnike, da skupaj poiščeta rešitev, raziskujeta, kdo vse je še pomemben drugi v procesu reševanja učnih težav, in povabita vse vpletene. Učenec ni nič več nem, pasiven prejemnik pomoči, ampak aktiven udeleženec. Njegovo mnenje je relevantno, saj je ekspert iz svojih lastnih izkušenj, ki so v procesu reševanja bistvene, zato je nujno, da se jih aktivno vključi. Novi koncept dela da učencu glas in mu omogoči da je slišan. Nič več se ne govori samo o odpravljanju posledic, ampak tudi o iskanju vzrokov, kar pa je brez učenčevega sodelovanja obsojeno na neuspeh. V tem kontekstu so varovalni dejavniki

tisti, ki morajo biti raziskani skupaj z učencem in uporabljeni skladno z njegovim mnenjem.

1.3.2.1. UČITELJ, RAZREDNIK IN ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

V osnovni šoli razlikujemo pri delu z učenci, ki imajo težave pri učenju, pet osnovnih stopenj pomoči. Skozi celotno strokovno pomoč se mora voditi kroniko ali dnevnik. Starši morajo biti vključeni že od samega začetka in sicer na vseh stopnjah pomoči. Na drugi stopnji, ko vsa dokumentacija postane del osebne mape in uradne zbirke osebnih podatkov, mora šola od staršev pridobiti tudi pisno soglasje. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 37) Poglejmo si sedaj posamezne stopnje pomoči.

1. STOPNJA: Prva stopnja vsebuje **pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja in varstva**. Učitelj pri pouku je navadno prvi, ki odkrije učne težave. Ko ocenjuje in premaguje učne težave, sodeluje z starši in drugimi strokovnimi delavci na šoli. Za najlažje oblike učnih težav zadostuje pomoč v obliki dobre poučevalne prakse, učenci z zmernimi učnimi težavami pa potrebujejo več prilagoditev in večjo količino pomoči. Zato je ravno naloga učitelja, da individualizira in diferencira učne zahteve, naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja. Po potrebi se posvetuje s šolsko svetovalno službo. Učna pomoč poteka pri rednem pouku v razredu ali dopolnilnem pouku in mora biti načrtovana, dokumentirana in evalvirana. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 37)

2. STOPNJA: V drugi stopnji se v reševanje učnih težav vključi **šolska svetovalna služba**. Svetovalni delavec dopolni in poglobi odkrivanje ovir v učencu ali okolju, pa tudi njegovih močnih področij in nadarjenosti. V odkrivanje, raziskovanje in rešitve mora vključiti tako učenca in učitelja kot tudi starše in z vsemi udeleženi vzpostaviti odnos soustvarjanja rešitve. V njegovem okviru svetuje vsem udeležencem. Na tej stopnji se začne voditi učenčevo osebno mapo z vsemi pripadajočimi dokumenti. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 37.38)

3. STOPNJA: Tretja stopnja vsebuje **dodatno individualno in skupinsko pomoč**, ki je oblikovana na podlagi pisne utemeljitve in sklepne evalvacijske ocene iz druge stopnje.

Po potrebi se opravijo diagnostični postopki. Izvajalec individualne in skupinske pomoči, ki je lahko učitelj, specialni pedagog, psiholog, pedagog ali socialni pedagog delo načrtuje skupaj z učencem, ga dokumentira in evalvira. Iz dokumentacije se mora razbrati učenčeve glavne ovire in posebne potrebe ter prilagoditve, ki so bile sprejete na tej osnovi. Učenčev napredek je tudi na tej stopnji spremljan in sproti vrednoten. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 38)

4. STOPNJA: V četrti stopnji podajo **mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove**. Če učenec še vedno ni napredoval, kar mora biti razvidno iz sklepne evalvacijske ocene tretje stopnje, lahko šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje glede na naravo težav ustrezno zunanjo specializirano strokovno ustanovo, ki se po potrebi tudi sama dodatno vključi v neposredno pomoč učencu, učiteljem in staršem. Projekt pomoči se tako nadaljuje z okrepljeno pomočjo. Še vedno se ukrepi načrtujejo, dokumentirajo in evalvirajo. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 38)

5. STOPNJA: Peta stopnja je **program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo**. Oblikuje se na podlagi sklepne evalvacijske ocene četrte stopnje, ki je pripeljala do zaključka, da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, staršem pa predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki je le nadaljevanje izvirnega projekta pomoči v okrepljeni obliki. Izvaja jo specialni pedagog ali učitelj z dodatnim izpopolnjevanjem za delo z učenci s posebnimi potrebami. Če šola po temeljnih načelih pomoči učencem z učnimi težavami s starši razvije partnerski odnos, potem starši šoli zaupajo in se lažje odločijo tudi za ustrežnejši program z več prilagoditev in več pomoči. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 38-39)

Kot smo lahko razbrali iz prej napisanega besedila, so med strokovnimi sodelavci zelo pomembni predvsem trije glavni akterji, ki so zadolženi, da skupaj z učencem soustvarjajo rešitve: učitelj, razrednik in šolska svetovalna služba. Prav njihova občutljiva, strokovna in udeležujoča pomoč, ki vsebuje vse potrebne elemente participacije učenca, deluje kot učinkovit in pomemben varovalni dejavnik. Poglejmo sedaj bolj natančno vsakega izmed njih.

UČITELJ

Učitelj, pri katerem ima učence učne težave, je prvi in najbolj odgovoren za to, da odkrije in prepozna učenčevo težavo oziroma težave. Z učencem mora vzpostaviti odprt pogovor in skupaj z njim raziskovati njegove težave in ovire pri učenju, ki izhajajo iz učenca ali okolja ter tako raziskovati mogoče rešitve. Predvideti mora uresničljive učne cilje in prilagojene metode in oblike dela pri pouku. Pri poučevanju in nudenju pomoči mora ostajati v nenehnem dialogu z učencem, saj mu le to omogoča pridobitev povratnih informacij o učenju, razumevanju in sledenju njegovim navodilom in zahtevam. Piše naj kroniko ali dnevnik izvajanja pomoči učencu ter organizira in na primeren način učencu ponudi dopolnilni pouk. Če otrok obiskuje podaljšano bivanje, naj učitelju v podaljšanem bivanju predstavi učenčeve težave in potrebne prilagoditve ter ostaja z njim v dialogu, da pridobi tudi povratne informacije. O težavah, ki jih ima učenec pri njegovem predmetu, obvesti razrednika. Na govorilne ure povabi starše učenca in z njimi vzpostavi odnos soustvarjanja dobrih in učinkovitih rešitev. Če potrebuje pomoč pri odkrivanju učnih težav, močnih področij, odkrivanju talentov ali izdelavi individualnega delovnega načrta, se obrne na šolsko svetovalno službo. Po potrebi predlaga razširitev izvirnega delovnega projekta pomoči in v primeru, da do tega pride in se tako vključijo še druge oblike pomoči, ostaja še naprej učenčev prvi pomočnik. Z učencem in za učenca organizira proslavljanje uspehov v izvirnem delovnem projektu pomoči, obvezno pa ob njegovem koncu, ko je učna težava premagana oziroma omiljena. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 78–80) Učitelj lahko s svojim pristopom hitro in učinkovito pristopi na pomoč učencu, ko ne more več slediti tekoči učni snovi. Tako lahko skupaj rešujeta problem že na samem začetku, zato se ta težje razvije v obširnejše in kompleksnejše težave. S svojim pravilnim delovanjem in hitrim aktiviranjem pomoči lahko učitelj deluje kot pomemben varovalni dejavnik.

RAZREDNIK

Med vsemi strokovnimi delavci na šoli je skupaj s predmetnim učiteljem zagotovo najpomembnejši. Je prvi učitelj, na katerega se ima učenec pravico nasloniti, in nosilec izvirnega delovnega projekta pomoči učencu z učnimi težavami ter najbolj odgovoren za to, da se projekt vzpostavi, poteka, nadaljuje, konča in proslavi. Pomembno je tudi

njegovo sodelovanje s kolegi učitelji. Razrednik sam ali s pomočjo svetovalne službe vzpostavi in vzdržuje sodelovanje z učitelji, si zanj prizadeva in po potrebi tudi usposablja dodatno strokovno pomoč. Biti mora v stalnem stiku z učencem, ga spremljati ter mu biti v stalno oporo in pomoč pri reševanju težave. Zelo je pomembno, da zna in more vzpostaviti občutljiv in odprt dialog z učencem. Njegova pomoč je nujna tudi za učenčev sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnjaki. Razrednik mora biti v stiku tudi z učenčevimi starši, z njimi mora vzpostaviti pozoren, občutljiv, odprt in spoštljiv odnos soustvarjanja. Staršem omogoča dobre izkušnje sodelovanja in sprejetja kot sogovornikov. Tako kot za učenca je tudi zanje razrednik most do drugih učiteljev in strokovnjakov v šolskem prostoru.

Z vidika preprečevanja in premagovanja učnih težav je pomembno razrednikovo delo z oddelčno skupnostjo, saj lahko z njimi pri urah oddelčne skupnosti obravnava posamezna vprašanja iz življenja in dela svoje skupnosti in šole ter tako skupaj z učenci oblikuje predloge in pobude za boljše delo in razreševanje problemov. Med drugim lahko organizirajo tudi medsebojno pomoč pri učenju. Za učenca z učnimi težavami je nadvse pomembno, da se v oddelčni skupnosti počuti sprejetega in dejavno udeleženega ter da čuti pri sošolcih in odraslih razumevanje in podporo. V praksi pa se žal pogosto dogaja, da učenca z učnimi težavami prezrejo, ignorirajo in celo odklanjajo. Učenec se zato čuti prezrtega, utišanega, zavrženega in nezaželenega tako pri sošolcih kot pri odraslih na šoli. Prav zato je nujno, da razrednik pri urah oddelčne skupnosti vedno zna z učenci vzpostavljati občutljiv in odprt pogovor, kjer je dejaven poslušalec in so učenci dejavni sogovorniki. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 80–82) Kot lahko opazimo iz napisanega, je tudi delovanje razrednika lahko varovalni dejavnik tako neposredno pri delu z učencem kot posredno pri delu z oddelčno skupnostjo, saj je tudi vključenost posameznika v razred pomemben varovalni dejavnik, na katerega kot smo lahko prebrali, lahko deluje tudi razrednik.

ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

Šolska svetovalna služba je tista, ki vzpostavlja svetovalen odnos z vsemi udeleženi v šoli in se vključuje v procese dogovarjanja, sodelovanja, povezovanja in dajanja pobude za preprečevanje in lajšanje različnih stisk in težav. Prek njega skuša vzpostavljati in

vzdrževati pogoje, v okviru katerih je dogovarjanje in sodelovanje uspešno in v okviru katerih je mogoče tudi sodelovati. Zelo pomembno je, da je enako dostopna vsem udeležencem v šoli in da je ta dostopnost vsem dovolj dobro razvidna. Za vse udeležence, ki se ne čutijo dovolj nagovorjeni, se mora sama truditi, da do njih najde pot. (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak, Resman, Bezić, Dobnik Žerjav, Grgurevič, Niklanović, Šmuk 2008: 16)

Šolska svetovalna služba pokriva šest področij dela: učenje in poučevanje, šolsko kulturo, vzgojo, klimo in red, telesni, osebni in socialni razvoj, šolanje, poklicno orientacijo in socialno-ekonomske stiske. Pri vsakem od navedenih področij njeno delo obsega delo z učenci, učitelji, starši, vodstvom in zunanjimi ustanovami. (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak, Resman, Bezić, Dobnik Žerjav, Grgurevič, Niklanović, Šmuk 2008: 19–26) Podrobneje bi se dotaknila zgolj dveh področij, pomembnejših za to besedilo, in sicer učenja in poučevanja ter socialno-ekonomskih stisk.

Učenje in poučevanje obsega v okviru svetovalnega dela z učenci neposredno pomoč nadarjenim učencem, učencem z učnimi težavami in s posebnimi potrebami, koordinacijo pomoči vsem tem učencem in svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljševanju kvalitete učenja. V okviru dela z učitelji jim šolska svetovalna služba nudi neposredno pomoč pri izboljševanju učinkovitosti poučevanja, na primer pri načrtovanju in uvajanju novih didaktičnih pristopov, sodelovanju v oblikovanju individualiziranih učnih programov za nadarjene učence, učence z učnimi težavami in druge učence s posebnimi potrebami, neposredno pomočjo učiteljem pri uresničevanju individualnih učnih programov idr. Svetovalno delo s starši vsebuje individualno svetovanje staršem nadarjenih učencev, učencev z učnimi težavami in drugih učencev s posebnimi potrebami ter predavanja in delavnice za skupine staršev na temo učenje, učne navade, motivacija. Sodelovanje z vodstvom vključuje spremljanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela na področju učenja in poučevanja, preverjanje in zagotavljanje ustreznih pogojev za integracijo učencev s posebnimi potrebami, pripravo razvojnega načrta šole za področje učenja in poučevanja ter načrtovanje strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na šoli s področja poučevanja. (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak, Resman, Bezić, Dobnik Žerjav, Grgurevič, Niklanović, Šmuk 2008: 19-20, Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 83–84)

Socialno-ekonomske stiske šolska svetovalna služba pomaga blažiti tako, da se vključuje v iskanje in nudenje možnih oblik podpore in pomoči družinam, kadar je zaradi njihovih socialno-ekonomskih stisk ogrožen učenčev telesni in osebni razvoj. Ko dela skupaj z učitelji, starši, vodstvom šole in zunanjimi sodelavci, sodeluje pri oblikovanju programov pomoči učencem z organizacijo učnega prostora v šoli, pomoči pri zagotavljanju učbenikov in šolskih potrebščin, organizaciji in koordinaciji dodatne pomoči učencem, katerim starši ne morejo pomagati, in podobno. Prav tako sodelujejo pri projektih iskanja in nudenja čim večje podpore za nadaljevanje šolanja učencem, ki izhajajo iz socialno ogroženih in deprivilegiranih družin, in pri načrtovanju programa reševanja finančnih težav. (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak, Resman, Bezić, Dobnik Žerjav, Grgurevič, Niklanović, Šmuk 2008: 25–26)

Tudi šolska svetovalna služba je lahko, tako kot učitelj in razrednik, pomemben varovalni dejavnik. Ima pomembno vlogo, da sodeluje z učitelji, družino in vsemi vpletenimi. Njen položaj ji omogoča, da ima stik z udeleženci tudi izven šolskega okolja, zato ima najboljšo možnost za razumevanja pogleda vseh, ki so udeleženi v primeru in lahko z njimi soustvarja rešitve. Deluje lahko tudi na področjih izven šole, kot je na primer življenjsko okolje učenca, ki je, kot bomo videli v nadaljevanju, prav tako varovalni dejavnik. S svojimi posegi lahko šolska svetovalna služba vpliva na več področij učenčevega življenjskega okolja in tako pomaga k spremembam ter posredno h krepitvi varovalnih dejavnikov.

Ko oblikujemo pomoč učencem, se morajo pomagajoči pri tem ravnati po temeljnih načelih pomoči (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 29–32):

- ❖ **načelo celostnega pristopa:** Le celostni pristop omogoča učinkovito pomoč, saj se ne osredotoči samo na odpravljanje posameznih primanjkljajev, ampak se raziskuje celoten kontekst učnih težav. Raziskujemo in razrešujemo tako vzroke kot posledice in nismo osredotočeni na iskanje kratkoročnih ter hitrih rešitev.
- ❖ **načelo interdisciplinarnosti:** V projektu pomoči morajo med seboj sodelovati različni strokovnjaki na šoli. Prav tako je pomembno, da se oblikuje sodelovanje med šolo, družino, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem.

- ❖ **načelo partnerskega sodelovanja s starši:** Za dobro medsebojno sodelovanje je pomembno, da se preseže odnos iskanja krivde in se ga nadomesti z izvirnim delovnim projektom odraslih za otroka skupaj z njim. Ta projekt se najbolje opravi takrat, ko se s starši vzpostavi delovni odnos, kjer skupaj s starši in njihovim otrokom odkrivamo in raziskujemo težavo ter določamo potrebne korake prilagajanja in reševanja. Na ta način se soustvarjajo dobre rešitve za otroka.
- ❖ **načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij:** Za uspešno reševanje učenčevih učnih težav je nujno, da razumemo in spodbujamo tudi njegova močna področja, kot so zmožnosti, nadarjenosti in interesi ter izobraževalne in poklicne aspiracije. Potencialna močna področja so tudi varovalni dejavniki. Z raziskovanjem, usmerjenim v močna področja učenca, lahko dodatno osmislimo njihova običajna prizadevanja pri učenju, vztrajanje v njem in mobiliziramo moč za učenje. Potencialna močna področja učencev z učnimi težavami so (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 25–26):
 - splošne in specifične kognitivne sposobnosti, jezikovno funkcioniranje: Otroka lahko varujejo ali mu pomagajo premagovati učne težave njegove dobre splošne intelektualne sposobnosti, dobre zmožnosti besednega in/ali nebesednega sklepanja, uvidevanja bistva in posploševanja, dobro pojmovno mišljenje, dobre zmožnosti avtomatiziranja veščin, dobro pomnjenje dejstev in podrobnosti, hitra in učinkovita organizacija misli in materialov, njihova dobra organizacija, zmožnost osredotočanja in vztrajnost pozornosti, dobro kratkotrajno pomnjenje podrobnosti, dober priklic besed, dobre vidno-prostorske zmožnosti, vizualno razmišljanje (vizualni učenec) ali dobre zmožnosti zaznavanja in razumevanja slušnih informacij (slušni učenec) idr.
 - učna motivacija: Močno učenčevo področje je lahko njegova vedoželjnost, radovednost, prizadevnost, vztrajnost, učinkovitost, realna in pozitivna stališča ter pričakovanja idr.
 - emocionalno funkcioniranje: Kadar ima učenec učne težave se lahko v procesu pomoči opremo na njegovo dobro in trajno navezovanje na vrstnike ali druge pomembne osebe, sposobnost prilagajanja, konstruktivnega načina premagovanja

- stresa, ustreznega nadzora neugodnih čustev, usmerjenost k reševanju problemov, itn.
- socialna vključenost in funkcioniranje: Prepoznamo jo kot sposobnost navezovanja socialnih stikov, empatije, reševanja problemov v različnih socialnih situacijah, dobrih odnosih z vrstniki itd.
 - biološki dejavniki, zdravje: Če je učenec dobro razpoložen in prilagodljiv, energetsko dobro opremljen, ima dobro telesno zdravje in telesno funkcioniranje, je to lahko njegovo močno področje.
 - domače in šolsko okolje: V procesu pomoči se lahko opremo tudi na stabilno ter varno domače in/ali šolsko okolje, ustrezne načine komunikacije v družini, uspešno reševanje sporov v družini in/ali šoli, ugoden socialno-ekonomski status družine, visoko čustveno podporo, sprejetost in pomoč, razpoložljivost pomoči v domačem in/ali šolskem okolju, ustrezen dopolnilni pouk, individualno ali skupinsko pomoč, oblike in metode dela pri pouku idr.
- ❖ **načelo udeležnosti**: To načelo spodbuja učenčevo motivacijo, ki vključuje posameznikove občutke kompetentnosti, neodvisnosti in pripadnosti. Učencu moramo omogočiti, da se v proces reševanja učnih težav aktivno vključi, saj se tako čuti sposobnega, kompetentnega in avtonomnega, učenec se bolj angažira in postane bolj odgovoren tako pri samem pouku kot pri oblikah pomoči. Na ta način se premagujeta največji oviri v procesu učenja, in sicer učenčeva pasivnost ter pripisovanje odgovornosti za neuspeh dejavnikom zunaj sebe. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 30-31) Ključno je torej, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada (Hoffman v: Čačinovič Vogrinčič 2008: 23), od moči, da poseduje resnico in rešitve. Njegovo moč mora nadomestiti skupno iskanje in raziskovanje z učencem. Prav tako kot učenec je sogovornik in soustvarjalec. Zelo pomembna je resnica učenca, njegova udeležba v procesu reševanja. Za udeležnost je nujno skrbeti s poslušanjem, slišanjem in odgovori, kar je naloga strokovnjaka. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 23) Prav tako mora vzpostavljati odprte prostore za pogovor v odnosu med udeleženiimi. Rešitev ni več predlagana, ampak soustvarjena v procesu sodelovanja med vsemu udeleženiimi, glavno besedo pri tem pa ima učenec. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 11) Sporočilo strokovnjaka mora

- ❖ **načelo akcije in samozagovorništva:** Učenec mora za učinkovito funkcioniranje poznati svoja močna in šibka področja, jih uporabljati in udejanjati. To poznavanje pa mora spremeniti še v dejanja, pri čemer mu odločilno pomaga razvoj različnih veščin samozagovorništva. Prav tako je potrebno raziskati, poudarjati in ohranjati tiste veščine in strategije, ki so posameznika že privedle do večjih uspehov. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 31)
- ❖ **načelo postavljanja optimalnih izzivov:** To načelo pomeni, da se dogovarjamo o realnih in dosegljivih ciljih, kar poveča motivacijo in možnost uspeha. Za postavitev takih ciljev je nujen individualni pristop. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 31)
- ❖ **načelo odgovornosti in načrtovanja:** Če želimo doseči dolgoročne spremembe, je nujno, da se zavemo odgovornosti na vseh ravneh (šole, oddelčne skupnosti, učitelja, svetovalnega delavca ter staršev in drugih posameznikov, ki se morajo prilagajati in pomagati otroku s težavami pri učenju). Posebej je pomembna individualna odgovornost učenca s težavami, ki jo razvijamo tako, da individualni delovni načrt, ki je zapisan v jeziku, ki ga učenec razume, ustvarjamo skupaj z njim. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 31–32)
- ❖ **načelo vrednotenja:** V projektu pomoči je prav tako pomembno, da spremljamo in vrednotimo učenčevo napredovanje. To mora biti izvedeno strokovno, evalvacijske ocene pa morajo biti zapisane v učenčevo dokumentacijo, saj le tako lahko upravičeno sklepamo, kdaj posamezna oblika pomoči ni bila uspešna. Samo na podlagi dokumentiranih evalvacijskih ocen je mogoče sklepati, ali učenec potrebuje naslednjo stopnjo oblike pomoči. Pri vrednotenju učnega napredka morajo nujno sodelovati tudi starši. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 32)
- ❖ **načelo dolgoročne usmerjenosti:** Sodobni pristopi so usmerjeni v pomoč, ki traja celotno življenjsko obdobje, tako učne težave ne postajajo le vprašanje osnovnošolskega šolanja. Strokovnjaki in raziskovalci si prizadevajo za zgodnje

odkrivanje najrazličnejših kognitivnih primanjkljajev, hkrati pa se ugotavlja tudi dejavnike, ki so pomembni za dolgoročno ugodnejši izid iz težav. Da je to mogoče, moramo razumeti, kako kognitivni primanjkljaji ovirajo učenčevo funkcioniranje in katere izmed teh značilnosti imajo odločilen vpliv na njegov življenjski in poklicni uspeh. V projektu pomoči se nato iščejo tisti načini premagovanja težav, ki so usmerjeni v dolgoročno zagotavljanje kakovostnega življenja kljub težavi. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 32)

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008) prinaša koncept delovnega odnosa tudi v šole in ga predlaga kot način dela pri učencih z učnimi težavami. Koncept delovnega odnosa je bil oblikovan za prakso socialnega dela, njegov glavni prispevek pa je v redefiniciji rešitve. S tem konceptom rešitev ni več pri strokovnjaku, njegova naloga ni, da prepriča človeka in ga pripravi do tega ali onega ali da mu kaj dopove. Delovni odnos omogoča, da se s posamezniki ustvarijo takšni pogovori, ki omogočijo vsem udeležencem dostop do lastne ustvarjalnosti in razvijajo možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih ni. Prav to pa je tisto, kar potrebujemo tudi v šoli, in ravno zato je ta koncept uporaben tudi v šolskem prostoru. Strokovnjaki in učenci se v šoli soustvarjanja šele učimo, zato smo odrasli odgovorni, da se naučimo vzpostaviti in vzdrževati odnos, ki omogoča pogovor, v katerem se zgodi poslušanje, slišanje in odgovarjanje, vse to skupaj z učencem, tako da je soudeležen in aktivno sodelujoč, da znamo ne samo govoriti mu, ampak tudi govoriti z njim. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 20) Čačinovič Vogrinčič poudarja, da je delovni odnos težko vzdrževati in ohranjati, če ne upoštevamo štirih sodobnih konceptov v socialnem delu, kjer je poleg etike udeležnosti, znanja za ravnanje in ravnanja s sedanostjo tudi **perspektiva moči**. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 20–21)

Koncept perspektive moči je razvil D. Saleebey (v: Čačinovič Vogrinčič 2008: 24). Opisuje ga kot prakso, kjer je vse delo pomagajočega utemeljeno s tem, da pomaga odkriti, lepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomaga, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč. Strokovnjak, ki uporablja ta koncept, sprašuje torej po zaželenih razpletih, išče dobre izide, sprašuje po virih in opori v razredu, družini ter dobrih izkušnjah iz preteklosti. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 24) V socialnem delu mora biti delo zastavljeno tako, da bo strokovna pomoč

uporabnikovo moč krepila, torej da odkrivamo kompetentnost uporabnika, njegove vire in vire v njegovem okolju. S svojim znanjem in spoštljivim ravnanjem omogočimo ljudem izkušnjo, da so kompetentni za svoje življenje, dobijo izkušnjo samospoštovanja in osebnega dostojanstva. Iz obsojanja se je potrebno usmeriti k razumevanju, odkrivati uporabnikovo moč in podpirati njegovo sodelovanje. Fokus se tako premakne od problemov in rešitev zanje k novim možnostim v življenju. Vsi udeleženci skupaj soustvarjajo dobre izide in raziskujejo možno, uresničljivo, torej tisto, kar imajo, in ne problemov oziroma tistega, česar ni. Problemov ne zanikamo, ampak odpiramo nove teme za raziskovanje moči in virov. Nujno je, da uporabnikov ne napadamo ali prepričujemo, ampak da jih aktivno participiramo in vključimo v soustvarjanje rešitev. (Čačinovič Vogrinčič 2006: 124) Čačinovič Vogrinčič ta koncept prenaša tudi v šole, kjer pomoč učencem z učnimi težavami dobi nov vidik. V njegovem okviru je potrebno iskati vire moči v učencu in vseh, ki so udeleženi v problemu, potrebno se je odpovedati rešitvi, kot jo vidi pomagajoči, ta prostor pa zapolni opolnomočenje, raziskovanje in soustvarjanje skupnih rešitev.

1.3.2.2. VAROVALNI DEJAVNIKI

Vprašanje varovalnih dejavnikov je postalo aktualno, ko so strokovnjaki skušali odgovoriti na vprašanje, kako lahko otroku, ki je preživel hujšo travmo, pomagamo znotraj običajnih življenjskih okoliščin, brez mentalno-higienskih strokovnjakov, do katerih pride zelo majhno število otrok. Tako se je razvil nov pristop pomoči, ki vključuje vnašanje varovalnih dejavnikov in procesov v življenje otroka in teži k razvijanju njegove odpornosti. Še posebej krepitev in opolnomočenje sta zelo razširjena, pri tem pa se je treba zavedati, da se neločljivo prepletata z razvijanjem odpornosti in večanjem sposobnosti obvladovanja. (Kos Mikuž 2001: 38–39)

O varovalnih dejavnikih lahko razmišljamo kot o tistih, ki ločujejo otroke, ki so nosilci znatnih dejavnikov tveganja, pa imajo dober izid, od tistih, kjer se težave spreobrnejo v trajno ali dolgotrajno poškodbo. Učinek varovalnih dejavnikov je indirektno in sam po sebi ne deluje neposredno na dogajanje, pač pa spreminja učinke drugih variabel. Njihov učinek se poveča zlasti v prisotnosti tistih variabel, ki predstavljajo dejavnike tveganja.

Zaščitni dejavniki torej lahko delujejo kot protiutež neugodnim dejavnikom v drugem podsistemu življenjskega okolja. (Kos Mikuž 2001: 44)

Gramezy v Kos Mikuž navaja, da bi se strokovnjaki morali učiti načinov obvladovanja različnih težav in prilagajanja od odpornih in neranljivih otrok, tako da bi lahko posredovali te načine neodpornim otrokom. Isti avtor prav tako navaja, da bi bilo potrebno posvetiti posebno pozornost tistim materam, ki so uspele v neugodnem družinskem in socialnem okolju obvarovati otroka pred škodljivimi silnicami, saj so njihovi vzgojni vzorci in vrednosti pomemben varovalni dejavnik zdrave osebnostne rasti. (Kos Mikuž 2001: 40)

V kontekstu Anice Mikuž Kos se varovalni dejavniki nanašajo predvsem na premagovanje travm, vendar lahko kljub temu nekaj njenih definicij uporabimo tudi za razlaganje varovalnih dejavnikov v našem kontekstu.

Varovalne dejavnike in procese navaja kot tista dogajanja, ki povečujejo odpornost in sposobnost samoobvladovanja. Izvirajo lahko iz otroka, družine, šole, drugih okolij ali širše družbe. Nikdar se ne pojavljajo izolirano, ampak nastopajo povezano s posameznikom, njegovim ožjim okoljem, družbenim kontekstom in konkretno situacijo. (Kos Mikuž 2001: 36)

Različni avtorji po njenih definicijah različno opredeljujejo dejavnike, ki bi lahko delovali zaščitno. Garmezy (Garmezy v Kos Mikuž 2001: 38) navaja tri skupine spremenljivk, ki lahko delujejo zaščitno: osebne značilnosti, družinska povezanost in odsotnost konfliktov ter dosegljivost zunanjih podpornih sistemov in drugih virov, ki otroka opogumljajo in krepijo njegove napore za obvladovanje. Simon (Simon v: Kos Mikuž 2001: 38) ugotavlja, da so odporni mladostniki predvsem tisti, ki so sposobni izzvati v ljudeh empatijo, aktivirati vire pomoči v sebi in okolju, načrtovati, imajo dobre intelektualne sposobnosti, prožnost v odzivanju, življenjski cilj, prisotnost avtobiografskih spominov, moralno vizijo in željo ter sposobnost pomagati drugim. Petevi (Petevi v: Kos Mikuž 2001: 38) pa odpornost opredeljuje s tremi vrstami atributov:

- ❖ individualni: prisotnost osebne usmeritve in zavest o lastnem poslanstvu v življenju, sposobnost realistične ocene samega sebe in svojega okolja, sposobnost empatije in altruističnega vedenja, jasna etična, religijska ali politična verovanja, pozitivno videnje lastnih zmogljivosti za obvladovanje nalog in težav, socialne veščine za reševanje problemov ter sposobnost distanciranja;
- ❖ družinski: prisotnost dobrega družinskega vzdušja in odnosov, družina, ki prevzema odgovornost tudi za dogajanja v skupnosti in zaupa odgovornost otroku, pričakovanja staršev, da bo otrok obvladal travmatsko doživetje in težave, topli in pozitivni odnosi otroka z odraslo osebo zunaj družine, če otrok nima takšne osebe znotraj svoje družine;
- ❖ skupnostni: vključenost v šolo, obšolske ali zunajšolske dejavnosti, skrb družine za otroka (druga družina, če tega ne zmore njegova biološka). (Kos Mikuž 2001: 38)

Varovalni dejavniki ob travmatskih izkušnjah po Loselu so (Losel v: Kos Mikuž 2001: 44)

- stanovit in trden emocionalni odnos z vsaj enim staršem ali osebo, ki skrbi za otroka,
- socialna opora znotraj ali zunaj družine,
- čustveno pozitivno vzgojno vzdušje, v katerem so jasno prisotne vrednote in norme vedenja, ki usmerjajo otroka,
- socialni modeli, ki vzpodbujajo konstruktivno obvladovanje,
- ravnovesje med zahtevami okolja do otroka glede socialne odgovornosti in glede dosežkov ter med otrokovimi zmogljivostmi,
- kognitivne zmogljivosti (vsaj povprečna raven inteligentnosti, veščine komuniciranja, empatija, realistično načrtovanje),
- temperamentne značilnosti, ki omogočajo obvladovanje (npr. prožnost, pristopanje k novostim, refleksija, kontrola impulzov),
- izkušnja lastne učinkovitosti, notranji lokus kontrole, samozaupanje, pozitivna slika o sebi.

Avtorica dodaja še socialno inteligentnost ali čustveno, ki je preplet različnih osebnostih lastnosti in izkušenj.

Prav tako dodaja še nekaj raziskovalnih ugotovitev o morebitnih varovalnih dejavnikih:

- spol: pri čemer navaja, da nekatere raziskave kažejo, da je ženski spol bolj varen, medtem ko druge, da je bolj varen moški spol,
- temperament: Raziskave so prav tako pokazale, da se temperamentne lastnosti združujejo v značilne grozde, še posebno pa sta zanimiva grozda netežaven in težaven otrok. V netežavnem grozdu se združujejo lastnosti, kot so pozitivno razpoloženje, ritmičnost fizioloških funkcij, nizka ali zmerna intenziteta reakcij na dražljaje iz okolja ter dobra prilagodljivost na nove okoliščine. Lastnosti, ki tvorijo težaven grozd, pa so neregularen ritem bioloških funkcij, prevladujoče intenzivne in negativne reakcije na dražljaje okolja, počasna in slaba prilagodljivost na nove okoliščine, prevladujoče negativno razpoloženje ter reakcije umika ob novem in neznanem. Otroci, ki imajo lastnosti netežavnega otroka, so lahko vzgojivi in v normalnem okolju odraščajo brez problemov. Druga skupina je veliko bolj ogrožena glede pojava različnih vzgojnih problemov in psihosocialnih motenj, saj imajo že v prvih letih življenja znatno več fizioloških, vedenjskih in čustvenih težav kot njihovi vzgojivi vrstniki, zato so bolj ogroženi glede razvoja. Otroci s težavnejšim temperamentom so pogosto bolj ranljivi. Pri njih je večja verjetnost, da se bodo pojavile različne vedenjske težave, medtem ko so otroci z netežavnim temperamentom bolj zaščiteni.
- inteligentnost: Inteligentni otroci imajo boljše kognitivne strategije za analizo problema. Prav tako jim inteligentnost omogoča tudi dobre šolske dosežke, kar je pomemben dejavnik za lastno samopodobo.
- socialne veščine: Predvsem so pomembni občutljivost za socialna dogajanja in razumevanje socialnih dogajanj ter kakovost socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi. Otroci, ki imajo te veščine dobro razvite pogosto prevzemajo vodilne vloge, o njih pa imajo dobro mnenje tudi njihovi sošolci, kar vpliva tudi na krepitev dobre podobe o sebi in na zaupanje vase.
- lokus kontrole: Pomeni tudi vero, da lahko človek sam, z lastnimi napori določa svojo usodo in da ni prepuščen zunanji silam. Ta dejavnik se povezuje tudi z zmožnostjo iskanja socialne podpore, uporabo ponujene podpore in možnost vpliva na kakovost podpore.

- vloga šole: Šola lahko ustvarja varno in podporno vzdušje ter otrokom nudi možnost in priložnost za izražanje svojih čustev in stisk. Prav tako usmerja njihov pogled v prihodnost in omogoča krepitev samopodobe. Ob dobrem obvladovanju šolskih nalog otroku raste samozavest. (Kos Mikuž 2001: 44–45)

Smith in Widdowson sta raziskovala varovalne dejavnike in dejavnike tveganja pri otrocih in mladih z duševnimi boleznimi. Dejavnike sta razdelila na tri področja: tisti, ki izvirajo iz otroka, drugi izvirajo iz družine in tretji iz skupnosti. Dejavniki tveganja, ki izvirajo iz otroka, so lahko specifične učne težave, slabše razvite sposobnosti komuniciranja, specifični zaostanki v razvoju, genski vplivi, temperament, psihične bolezni, posebno kronične in nevrološke, šolska neuspešnost in nizko samospoštovanje. Prav tako lahko iz otroka izvirajo varovalni dejavniki, in sicer varna prva navezanost na odraslega, ženski spol, visoka inteligenca, temperament, pozitivna naravnost in usmerjenost k rešitvi problema, dobre komunikacijske sposobnosti, načrtovanje in občutek nadzora, humor, religijska prepričanja, zmožnost zrcaljenja in odražanja.

Iz družine lahko izhajajo dejavniki tveganja, kot so starševski konflikti, nezmožnost družine za soočanje s problemi, nedosledna ali nejasna vzgoja, sovražni ali zavračajoči odnosi, nezmožnost prilagajanja spreminjajočim otrokovim potrebam, psihične, spolne ali čustvene zlorabe, psihične bolezni staršev, kriminal, alkoholizem, osebnostne motnje staršev ter smrt ali druge izgube bližnjih vključno s prijateljstvom. Med varovalnimi dejavniki omenjata avtorja dober odnos otroka z vsaj enim od staršev, naklonjenost, ljubezen, vdanost, jasno in dosledno vzgojo, podporo izobraževanju, dlje trajajoče odnose, ki omogočajo podporo.

Iz skupnosti lahko izvirajo dejavniki tveganja, kot so socialno-ekonomske ovire, brezdomstvo, nesreče, diskriminacija, ostali zaznamujoči dogodki v življenju. Skupnost pa lahko nudi naslednje varovalne dejavnike: široko podporno mrežo, primerno stanovanjsko okolje, visok življenjski standard, šolo, ki spodbuja pozitivno politiko obnašanja in stališč ter je proti teroriziranju, šolo, ki ima možnosti za teoretične in praktične izkušnje ter možnosti za športne aktivnosti in prosti čas. (Smith, Widdowson 2003: 80)

Gabi Čačinovič Vogrinčič prav tako navaja B. Benard in njene ugotovitve o odpornih otrocih. Avtorica je namreč po njenih besedah raziskovala značilnosti, ki omogočajo nekaterim otrokom premagati izredno neugodne okoliščine. To so: socialna kompetenca, veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla ter pogled v prihodnost.

Socialna kompetenca zajema po B. Benard (v: Čačinovič Vogrinčič) odzivnost, prožnost, skrb, sposobnost empatije, komunikacijske veščine, oblike prosocialnega vedenja in humor. Taki otroci so aktivni in se v socialnih situacijah z lahkoto pozitivno odzivajo. Čačinovič nadalje razlaga, da lahko vse te lastnosti razvija otrok v šoli, kjer mu moramo odrasli nuditi prostor in možnost učenja skupaj z nami v srečanju in soočenju. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 37)

Veščine odpravljanja problemov so prav tako dejavnik, na katerega lahko vpliva šola, in so definirane kot sposobnost, da učenec misli abstraktno, prožno, da reflektira in je sposoben razmišljati o alternativnih rešitvah za spoznavne ali socialne probleme. Povezujejo se z veščinami za konflikt, ki pa se najpogosteje razvija v družini. Če učenec te sposobnosti ni razvil v družini, si posledično ne upa videti problema, saj nima izkušenj, da se jih da odpraviti, prav tako odstopijo pred vsakim naporom ali težavo, saj se ne znajo lotiti dela in ne znajo delati. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 38–39)

Avtonomija je mišljena kot notranji občutek neodvisnosti, moči, kompetentnosti, nadzora, samospoštovanja in učinkovitosti. Da lahko učenec v šoli razvije te lastnosti, mora imeti izkušnjo biti slišan. Tudi tega se lahko uči z odraslimi in med njimi. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 39–40)

Ubeseiditev prihodnosti pomeni, da ima otrok cilj in da ve, kam želi priti. Pomoč mora vsebovati tudi izide, ki bi jih radi dosegli, saj drugače ni motivacije, izkušnje napredka in uspeha ter doživetja razlike. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 41)

Čačinovič Vogrinčič navaja tudi tri varovalne dejavnike, ki jih šola mora zagotoviti: (Čačinovič Vogrinčič 2008: 43)

Skrb in podpora – Coleman v Benard v Čačinovič Vogrinčič je osebno skrb opredelila kot osebno pozornost, zanimanje, intenzivno zavzetost, vztrajanje v odnosu in kontinuiteto v intimnosti. Odporni so torej tisti otroci, ki so v življenju deležni skrbi,

podpore in ljubezni, šola pa se pojavlja kot mesto, kjer je možno primanjkljaje na tem področju nadoknaditi. Kaže se lahko v odnosu med učiteljem in učencem, vzpostavljanju socialne mreže podpore, skrbi za vključenost idr. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 44)

Veliko pričakovanje pomeni visoke, a dosegljive cilje. Na ta način omogočamo odprt prostor za dober izid. Avtorica opozarja na sicer dober namen, ko učitelj podari dvojko učencu, ki si je ne zasluži, vendar je na ta način učenec oropan izkušnje uspeha in se mu onemogoči priložnost za samospoštovanje in napredek. Vsak učenec ima dober izid drugače definiran, a vsakemu je njegov mogoč in si ga želi. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 45–46)

Udeležnost – Temeljna človekova potreba je, da je udeležen v odločitvah o okoliščinah in prihodnosti, kar se povezuje s človeško potrebo, po moči odločanja o smeri in poteku lastnega življenja (Rutter v: Čačinovič Vogrinčič). Kaže se tudi kot skrb šole za to, da so vsi učenci vključeni v intelektualne in skupnostne dejavnosti šole, vsak učenec mora namreč imeti najmanj možnost te izkušnje. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 46–47)

Videli smo torej veliko število možnih varovalnih dejavnikov, kje vse jih lahko najdemo oziroma kdo je zanje odgovoren in kakšen je njihov vpliv. Pogledali smo koncepte različnih avtorjev in jih umestili v šolski prostor. V nadaljevanju pa bi rada dala pozornost predvsem štirim varovalnim dejavnikom, za katere predvidevam, da najbolj vplivajo na učenčev učni uspeh in so zaradi tega tudi najbolj opazni in najpogosteje raziskovani. Ti varovalni dejavniki so spol, družina, socialna vključenost in življenjsko okolje, kjer sem se osredotočila predvsem na vpliv ekonomskega statusa nanj.

1.3.2.2.1. ŽENSKI SPOL KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Otrok svoj spol prepoznava že v otroških letih, ko se deček po spolu identificira z očetom, deklica pa z materjo, seveda pod pogojem, da sta primerna identifikacijska objekta, kar otroka učijo izkušnje s tem staršem ali podoba, ki se mu kaže. Če tega ni, potem lahko ustvari podobo o spolu ob drugih odraslih, če so mu dovolj dostopni in izraziti. Ko v puberteti šolar navezuje stike z nasprotnim spolom, se ravna po privzetih

vzorcih in tako se začne proces iskanja lastne spolne vloge, na katerega močno vpliva naravnost socialnega okolja.

Mladostnik je po spolu biološko že opredeljen, vendar se osebnostno razlikovanje glede na spol šele začenja izoblikovati. Možatost, ki naj bi jo izražal moški spol, se kaže v odločnosti, samostojnosti, odgovornosti in sposobnosti tveganja, ženskost pa v večji čustveni občutljivosti, nežnosti, premišljenosti, vztrajnosti in socialnem čutu. (Ščuka 2007: 196–197)

Raziskava Baudelota in Estableta (v: Kodelja) je pokazala, da pri uspešnosti reševanja matematičnih nalog v nasprotju s prepričanji večine učiteljev ni večjih razlik med spoloma. Dodatna analiza je pokazala, da so dečki bolje reševali geometrijske naloge, ki so zahtevale splošno razumevanje in neposredno ravnanje s prostorskimi liki, deklice pa tiste naloge, ki so od njih zahtevale učinkovito in disciplinirano obvladovanje branja. V nalogah, kjer ni bil podan noben poseben poudarek branju ali prostorskim likom, bistvenih razlik ni bilo. Ista raziskava pa je potrdila, da so deklice v maternem jeziku še posebno pri nalogah, kjer je bilo treba upoštevati slovnična in pravopisna pravila boljše od dečkov, medtem ko razlik pri nalogah, ki so zahtevale razumevanje smisla, ni bilo. (Kodelja 2006: 85)

Mednarodna raziskava o znanju matematike iz leta 1982 je pokazala, da v osmih državah ni bilo pomembne razlike med spoloma, v sedmih so bili dečki boljši od deklet in v štirih dekleta boljša od fantov. Če jo primerjamo s prvo tovrstno raziskavo iz leta 1964, lahko opazimo, da so se razlike med spoloma zmanjšale, saj so takrat imele vse države razen ene korist v prid fantov. Tudi v Sloveniji na področju matematike med spoloma ni pomembnih razlik, prav tako ne v dosežkih na področjih naravoslovja. (Japelj v: Razdevšek–Pučko, Čuk, Peček 2003: 137)

Hkrati pa obstajajo raziskave, ki ugotavljajo, da so deklice na marsikaterem področju boljše od dečkov. C. Rogers (v: Razdevšek–Pučko, Čuk, Peček) tako navaja, da se razlike v znanju maternega in modernih tujih jezikov v prid deklet povečujejo, Wilkinson pa ugotavlja, da so dekleta boljša od dečkov celo pri tako imenovanih moških predmetih, kot je naravoslovje, na višjih ravneh zahtevnosti, več pa se jih tudi vpiše na univerze, kjer so tudi uspešnejše od moških. (Razdevšek–Pučko, Čuk, Peček 2003: 135)

Po podatkih se delež žensk s stopnjo izobrazbe v primerjavi z moškimi viša. Kljub temu da imajo povprečno višjo izobrazbo kot moški, pa zasedajo nižja delovna mesta in imajo manjše karijerne možnosti. (Peček, Lesar 2006: 58) Tudi na Švedskem imajo dekleta v zaključnih spričevalih srednje šole višje ocene kot dečki in to ne glede na program, ki ga obiskujejo. (Jönsson v Razdevšek–Pučko, Čuk, Peček 2003: 135) V Sloveniji se z naraščanjem stopnje izobrazbe zvišuje delež vključenih žensk in je na visokih šolah in podiplomskem študiju večji od deleža moških. (Peček, Lesar 2006: 58)

Raziskave takšne rezultate različno razlagajo. Nekatere to argumentirajo s pridnostjo in ubogljivostjo deklet, ki raje delajo domače naloge. Spet drugi, da je dekletom šolski uspeh pomembnejši kot fantom in se zato šolskim zahtevam prilagajajo na način, ki jim daje večje možnosti za uspeh. (Mencin Čeplak v Peček, Lesar 2006: 58) Razlaga bi torej bila, da so dekleta bolj pridna in ubogljiva, raje delajo domače naloge in se raje učijo kot fantje, kar pa šolski sistem tudi nagraduje, saj je bolj zaželena pridnost in ne raziskovanje, avtonomnost ter sposobnost. Argumenti, zakaj so dekleta bolj pridna so različni. Po Peček, Lesar prevladujejo tisti, ki zagovarjajo biološke in družbene dejavnike, ki vplivajo na vedenje posameznika.

Debbie Epstein (1998) je raziskovala mlade homoseksualce, ki so bili študentje leta 1980 in v zgodnjih devetdesetih. Iz intervjujev je mogoče razbrati, da je eden od prevladujočih pojmov možatosti v večini šol prav izogibanje šolskim obveznostim. Fantje, ki so bili v šoli komforni in prilagodljivi, so bili žrtve tiraniziranja in homofobičnih zmerljivk s strani drugih učencev. Za primer predstavi deklico Tereso, članico tolpe, ki je izsiljevala dekleta in še posebej enega fanta. Ko je opisovala tega fanta, ki so ga žalile z različnimi žaljivkami, ki so večinoma označevale homoseksualca, je povedala, da je bil tih, vedno delal domače naloge in nosil šolsko uniformo, čeprav je ni nihče drug. Bil je drugačen. Fant je bil urejen in to je bilo v Teresini družbi znak nemožatosti, zato je bil fant označen za »pedra« (v izvirniku »queer«). Mac an Ghail (v: Debbie Epstein) omenja tudi, da so fantje, ki so šolsko uspešni, feminizirani in označeni za geje tudi s strani učiteljev. Omenja primer učenca, ki ga je učitelj šikaniral z izjavami kot je »naj umakne svojo torbico«. Zaskrbljujoče je, da take izjave poda učitelj, saj je ravno on tisti, ki bi moral vsakega učenca ne glede na spol spodbujati k šolskim uspehom. (Epstein 1998: 98–101)

Prav tako dajejo raziskave o možganih rezultate o drugačni rabi možganov glede na spol. (Peček, Lesar 2006: 59) Chilisa (v: Razdevšek – Pučko, Čuk, Peček) pravi, da so rezultati v preizkusih s področja naravoslovja pogosteje oblikovani v obliki diagramov in ponazarjajo praktične dejavnosti, zato dečki pri takih nalogah dosegajo boljše rezultate, deklice pa so boljše tam, kjer je prisotno preverjanje poznavanja ter priklic in asociativno povezovanje podatkov. Drugi razlike pripisujejo dejavnikom motivacije za posamezna področja. Dekleta po Woolfok ne izbirajo matematike, fizike in kemije, če so to izbirni predmeti, medtem ko dečki ne izbirajo tujih jezikov. (Woolfok v: Razdevšek–Pučko, Čuk, Peček 2003: 139). Rogers (v: Razdevšek–Pučko) prav tako išče med spoloma vzroke neuspešnosti in sicer v povezavi z motivacijo. Ugotavlja, da ob enakih ali podobnih sposobnostih deklice dosegajo boljše rezultate, predvsem na nižji stopnji šolanja. Razlike so vidne, če je kot kriterij upoštevana splošna uspešnost pri preizkusih znanja ali pa osip. Smer razlik v korist fantov se obrne na višjih stopnjah šolanja, pri nadaljnjem izobraževanju in poklicni karieri. Rogers razlaga razlike s tem, da dečki pogosteje reagirajo na neuspeh z nedisciplino, kar pritegne pozornost in pomoč učiteljev, medtem ko deklice z umikom in zato niso deležne posebne podpore. (Razdevšek–Pučko 2003: 122–123)

Nekateri vidijo rešitev tega v spolno homogenih razredih. Razlog zanje je namreč v izkušnjah nekaterih zveznih dežel, ki govorijo o tem, da so se deklice v homogenem razredu sposobne rešiti stereotipa o deklicah, ki da nimajo pojma o tehniki in se lahko navdušijo za predmete, ki veljajo za domeno moških. (Kodelja 2006: 90)

Spol sam po sebi, na biološki osnovi, ne prinaša nobenega tveganja za pojav učnih težav. Problematičen postaja šele, ko se zavemo, da kombinacija kurikulumu in prikritega kurikulumu podaja različna sporočila za dečke in deklice. Javne šole imajo v kurikulumu sporočilo, naj bo otrok pogumen, uporablja naj lastni razum, želijo razvijati otrokovo avtonomno in kritično mišljenje, neodvisnost in samostojnost, prikriti kurikulum pa uči ravno nasprotno, namreč pasivnost, odvisnost in odtujenost. Dečki se tu znajdejo v bolj protislovni in zapleteni vlogi, saj so deležni dvojnih sporočil. Na ravni prikritega kurikulumu je hkrati spodbujan k neodvisnosti in odvisnosti, deklice pa so tako rekoč

deležne dvojnega pritiska v smeri pasivnosti, odvisnosti in ubogljivosti. (Bregar Golobič 2008: 55)

Zanimivo je tudi, kako so učitelji identificirali nadarjene učence v osnovni šoli. (Dobnik v: Peček, Lesar 2006) Sicer so prepoznali manj deklic kot dečkov, vendar pa so tiste deklice, ki so jih prepoznali, učno bolj uspešne in po testih bolj inteligentne od dečkov. Deklice so torej morale, da so bile identificirane kot nadarjene, pokazati višje sposobnosti kot dečki, saj učitelji uspešnim deklicam pripisujejo pridnost in delovne navade, dečkom pa nadarjenost. (Peček, Lesar 2006: 60–61)

Raziskava je prav tako pokazala, da za pravično obravnavno spolov niso pomembne samo dejanske razlike, ampak tudi namišljene, tiste, za katere učitelji in učiteljice samo verjamejo, da obstajajo, čeprav teh razlik dejansko ni. (Kodelja 2006: 86) Večletna raziskava v ZDA je pokazala, da so učenci vključeni v več interakcij v razredu kot učenke, da so jim učitelji posvečali večjo pozornost in jim omogočali govoriti dlje časa kot deklicam, ne glede na to, katerega spola ali rase so bili učitelji ali kateri predmet so poučevali. Razlika ni bila samo v količini interakcij, pač pa tudi v kakovosti. Dečki so bili deležni pomembno več pozitivnih učiteljevih odzivov na svoje odgovore in delo kot deklice in od njih pogosteje dobili povratno informacijo. Učitelji so jim bili pripravljene večkrat pomagati popraviti ali izboljšati njihov odgovor. Deklice so pogosteje opozarjali, kadar so govorile brez dviga roke. Tako so se učile biti pasivne opazovalke, dečki pa govoriti in delovati na način, ki omogoča pritegniti pozornost drugih. (Kodelja 2006: 86) Raziskovalci te razlike razlagajo na različne načine. Sharpe v Kodelja pravi, da je to posledica tega, da so šli vsi učitelji kot učenci skozi proces učenja spolno določenih vlog. V tem, kako ravnajo z učenci in učenkami, se zrcalijo njihova lastna, v predhodnem učnem procesu oblikovana stališča in pričakovanja. (Kodelja 2006: 88)

Stevens in Wood (v: Kodelja 2006) navajata štiri modele obravnavanja problemov, ki so povezani z različnimi stereotipi v zvezi s spolnimi vlogami, predsodki do žensk, razlikami med moškimi in ženskami v moralnem, emocionalnem in kognitivnem razvoju ter z ostalimi ovirami, ki preprečujejo pravično obravnavo žensk v šoli. (Kodelja 2006: 81–82)

Prvi je asimilacijski model, za katerega je značilno, da spolu ne pripisuje posebnega pomena, ko gre za učenje. Razlike med spoloma niso relevantne niti za vsebino niti za organizacijo šolskega pouka. Učenec in učenka, oba sta dvospolno bitje, potrebno ju je obravnavati zunaj stereotipov in opustiti prepričanje, da se med seboj razlikujeta po načinu učenja. (Fennema in Ayers v Kodelja 2006: 81) Po tem modelu je potrebno učence in učenke v razredu obravnavati enako, ne glede na spol. (Kodelja 2006: 83)

Drugi model je deficitni in priznava temeljne razlike med spoloma in jih obravnava kot pomembne z vidika izobraževanja. Ne glede na to, ali razlike izhajajo iz genske razlike ali socialnega okolja, je učitelj dolžen korigirati tiste, ki izhajajo iz pripadnosti določenemu spolu. (Kodelja 2006: 81–82)

Tretji je pluralistični model, ki prav tako kot deficitni priznava razlike med spoloma, vendar jih ne povezuje s primanjkljajem in jih ne pripisuje biološkim razlikam, pač pa družbenim. Ženske je, po prepričanju zagovornikov tega modela treba izobraziti v smislu pridobivanja znanj in veščin, ki so potrebne za tekmovanje v družbi, v kateri dominirajo moški. Ženskam se torej prizna pravico do možnosti sodelovanja v dominantni moški kulturi. (Fennema in Ayers v Kodelja 2006: 82)

Oba modela torej predpostavljata, da so med dečki in deklicami bistvene razlike, ki jih ne smemo zanemariti. Otroci bodo v šoli pravično obravnavani samo takrat, ko bodo učenke obravnavane drugače kot učenci, oz. ko bodo vsi dečki med seboj obravnavani enako in pri tem drugače kot deklice. (Kodelja 2006: 83)

Zadnji model izhaja iz konceptualizacije pravičnosti in sprejema podobnosti in razlike med moškimi in ženskami. Zagovarja prepričanje, da je treba moške in ženske obravnavati enako v vsem tistem, v čemer se med seboj bistveno ne razlikujejo, in različno v tistem, v čemer se. Če je kdo oviran pri uživanju omenjenih družbenih dobrin, ker je moški ali ženska, bi morala oblast to preprečiti z odpravo ovir, ki preprečujejo, da bi te dobrine uživali. (Kodelja 2006: 82) Ta model predpostavlja pravično obravnavo dečkov in deklic takrat, kadar je ta enaka za vse v vsem, v čemer razlike z vidika izobraževanja niso bistvene in različna, kjer so. (Kodelja 2006: 83)

Različno obravnavanje postane problematično, kadar se začnejo učenci tudi obnašati v skladu s prepričanju učiteljev. Dečki tako uspeh pogosteje pripisujejo svoji inteligentnosti,

neuspeh pa pomanjkanju sreče ali nezadostnemu trudu, deklice pa pogosteje verjamejo, da je njihov uspeh posledica sreče, neuspeh pa njihove nesposobnosti. Taka verovanja podpirajo tudi učitelji. Veliko deklic naj bi na primer tudi verjelo, da ne bodo priljubljene, če jih bodo drugi imeli za pametne, zato se izogibajo moškemu predmetu, dečki pa se izogibajo ženskim, ker verjamejo, da ogrožajo njihovo moškost. (Sadker in Zittleman v Kodelja 2006) Učitelji si učence sicer želijo obravnavati pravično, vendar nezavedno delajo razlike in so nehote pristranski. (Kodelja 2006: 93)

1.3.2.2.2. SOCIALNA VKLJUČENOST KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Socialno vedenje posameznika se oblikuje že prvih pet let življenja prek matere in drugih pomembnih bližnjih iz okolja. Otrok si tako ob vedno novih socialnih izkušnjah plete lastne živčne mreže na način, ki mu ga predstavi ožje družbeno okolje, predvsem družina. Razvoj človeške vrste teče prek kulturnih vzorcev družine in materinščine. Prvotne vzorce sicer dograjuje, vendar podlaga ostanejo vzorci iz prvih petih let, ker so najgloblje vsajeni in jih kasneje skoraj ni mogoče spreminjati. Težnjo po spreminjanju doživlja posameznik kot hudo čustveno ogrožanje, izgubo občutka varnosti in pripadnosti.

Ljudje, ki so udomačeni v nekem okolju, oblikujejo lastna pravila socialnega vedenja, ki odsevajo skladnost življenjskih ritmov z biološkimi, sposobnost samoobvladanja, hkrati pa tudi odnos do rabe simbolov, ki jih ima kultura in si jih posameznik ne more izmišljati nanovo.

Osnovo kulture otroku torej določa njegova družina, ki vzorce te kulture neguje, vzdržuje in po potrebi spreminja. Otrok jih utrjuje s poslušanjem zgodb. (Ščuka 2007: 187) Šola nadaljuje spletnje vedno novih živčnih mrež na osnovi tistih, ki so bile zasnovane v družini. Najtežje je šolarju, ki si je v predšolskem obdobju spletel mreže, ki s pravili socialnega vedenja šole in okolja niso združljive. Kadar njihova prvotna kultura ne sovпада s kulturo okolja (bodisi ker se je družina v novo okolje zatekla iz drugačnega okolja zaradi npr. vojne, bega pred nasiljem, lakote), takrat otrok doživlja trajni kronični stres. Taki otroci imajo učne težave zaradi drugačnosti. Enako se lahko konflikt pojavi zaradi nevzgojenosti, ko starši sicer pripadajo kulturi okolja, a je zaradi nevednosti,

nemarnosti ali prezira do tradicionalnih kulturnih vzorcev niso posredovali svojim otrokom. (Ščuka 2007: 188)

Razvoj posameznika je pogojen z življenjem v skupnosti, saj le skupnost posreduje pridobljene izkušnje svojim članom kot socialne vzorce. Posameznikove lastne socialne predstave o svetu in življenju se oblikujejo skozi sporočila, ki mu jih v letih razvoja podajajo izkušeni člani skupnosti. Šele prek posredovanih socialnih vzorcev okolja si potem posameznik oblikuje lastne vedenjske vzorce in preko njih lasten življenjski slog. Prav zato družbene skupnosti prek vzgoje in učenja skušajo svojim članom posredovati take vzorce, ki zagotavljajo trdnost socialnih povezav in s tem varnost za skupnost in posameznike. Posredovani vzorci so torej kulturne vsebine okolja, iz njih pa izhajajo vedenjski vzorci posameznika, ki so odraz njegovih lastnih stališč in naravnosti okolja. Chatherine Lewis (v: Pergar - Kuščer) je dokazala, da so za kasnejši uspeh v šoli pomembne predvsem zgodnje pozitivne izkušnje, ki jih dobijo učenci v nižjih razredih osnovne šole, kjer se jim izpolnijo potrebe po prijateljstvu, pripadanju in po možnosti sodelovanja in oblikovanja šolskega življenja. (Pergar - Kuščer 2003: 112) Ob začetku šolanja otroci običajno še nimajo problemov s pozitivnim pogledom nase in na svoje sposobnosti, saj se samoiniciativno ne primerjajo z drugimi. Prav zato so izkušnje, ki jih dobi otrok v prvih razredih šolanja, izjemno pomembne za podobo, ki jo razvije o samem sebi. Pomembno vlogo ima tudi učitelj mlajših otrok, ki preživi vse ure pouka z istimi učenci, saj na medsebojne odnose in socialno sprejetost vseh otrok močno vpliva s svojimi lastnostmi in postopki. Zelo pomembno je, da zna vzpostaviti stik tako s skupino kot z učenci in da ima spoštljiv odnos do prizadevanja vsakega otroka. (Pergar: v Pergar - Kuščer 2003: 112)

Če starši in drugi pomembni odrasli nudijo šolarju preveč toge socialne vzorce, bodo tudi njegove socialne predstave toge, manjkala mu bosta širina in pogum svobodnega razmišljanja, postane ozkosrčen, pristranski in ne dopušča drugačnosti, saj se v togih in ozko omejenih predstavah o svetu ne čuti dovolj varnega. Pojavi se mu odpor do tujcev, drugače mislečih, istospolno usmerjenih in vseh, ki so vedenjsko drugačni, saj se boji, da

bi se tudi sam lahko nekoč znašel med njimi in bi ga zato njegovo okolje zavrnilo. (Ščuka 2007: 192–193)

Ugoden psihosocialni položaj pri učencu z učnimi težavami deluje varovalno in pomeni njegovo močno področje, ker mu omogoča zadovoljevanje nekaterih socialnih potreb. K večji socialni sprejetosti učenca močno vplivajo njihove socialne spretnosti, ki vključujejo različna vedenja, ki posamezniku omogočajo ali onemogočajo vstop v medosebne odnose. Medosebni odnosi pa omogočajo oblikovanje socialnih spretnosti, ki jih posameznik potrebuje za vstop v odnose, torej gre tu za vzajemen proces. (Pečjak 2008: 84)

Socialno delo ima na tem mestu izredno pomembno nalogo. Po Lüssiju (Lüssi v Čačinovič Vogrinčič 2006) je eno izmed načel socialnega dela tudi socialnoekološko načelo. To načelo govori o tem, da mora socialni delavec ali delavka najprej aktivirati, mobilizirati in krepiti naravne socialne mreže uporabnikov, se pravi v družini, prijateljskih skupinah, med delovnimi tovariši, sosedi. Uporabniku, ki mreže nima, jo pomaga izoblikovati v naravnem socialnem kontekstu in pri tem upošteva, da v naravno mrežo posega, kolikor je najmanj možno. Predlogi, kot so trganje vezi ali grobo spreminjanje življenjskega okolja udeležениh, morajo biti skrbno pretehtani. (Čačinovič Vogrinčič 2006: 51) Tudi Saleebey v Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič Vogrinčič 2006: 57) govori o socialni krepitvi, katere namen je podpirati posameznike, skupine ali družine, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe. Njihovo moč mora socialni delavec ali delavka razširiti, odkriti in podpreti v skupnosti.

Naloga socialnega dela je, da raziskuje socialne mreže uporabnika in mu pomaga, da se nanje opre. Po potrebi socialno mrežo širi ter krepí in tako ustvarja skupnost. Nujno je, da v že obstoječe posega kar najmanj, da doseže največji možni učinek.

Ko načrtujemo pomoč nesprejetim učencem, se lahko opremo na klasifikacijo petih dimenzij socialnih spretnosti:

- ❖ **spretnost v odnosih z vrstniki:** ta dimenzija vključuje predvsem tiste spretnosti, ki se izražajo kot zmožnost nuditi vrstnikom podporo, jih pohvaliti, nuditi pomoč, povabiti v igro, se zavzeti za drugega, biti empatičen;

- ❖ **spretnosti samouravnavanja vedenja:** kaže se kot zmožnost otroka, da ostane miren, nadzoruje impulze, sledi pravilom, prenaša kritiko, se ustrezno odzove na zasmehovanje;
- ❖ **učne samoregulacijske spretnosti:** so predvsem sposobnosti posameznika, da samostojno izpelje naloge, da posluša in izvrši naloge po navodilih učitelja, da jih opravi kakovostno glede na svoje potenciale, ustrezno izkoristi prosti čas, je osebno dobro organiziran, zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje;
- ❖ **sodelovalne spretnosti:** kažejo se kot sposobnost slediti navodilom in pravilom, ustrezno izrabljanje časa, deljenje igrac, pripomočkov in druge lastnine, dokončanje nalog;
- ❖ **asertivnost:** opazimo jo lahko predvsem kot posameznikovo iniciativnost pri pogovoru z drugimi, sprejemanju pohval, samozaupanju, predstavitvi novim ljudem, izražanju občutij. (Pečjak 2008: 86)

1.3.2.2.3. DRUŽINA KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Definicija družine je vedno predmet znanstvenega premisleka, še posebno v zadnjih desetletjih, ko so se oblike družinskega življenja močno spremenile. Raznolikost tako obsega enoroditeljske družine, družine, ki živijo v ločenih gospodinjstvih, izvenzakonske skupnosti, samska gospodinjstva, homoseksualne skupnosti itd. M. Petzold predstavlja (v: Čačinovič Vogrinčič) model, ki ga imenuje bimodalne značilnosti družinskega življenja. Našteje 14 bimodalnih značilnosti, ki omogočajo opis 196 različic družin. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 18) Ekonomska komisija Združenih narodov za Evropo (UNECE) je podala naslednjo definicijo: »Družino definiramo v ožjem smislu kot jedro družino, to sta dve ali več oseb, ki živijo v skupnem gospodinjstvu in so med seboj povezane z zakonsko zvezo, kohabitacijo ali starševskim razmerjem.« Ta definicija je bila predlagana tudi v popisih prebivalstva, zato je statistična. Poznamo tudi sociološke definicije, ki jih je več in so si bolj ali manj stične v tem, da je družina vsaj dvogeneracijska skupnost in družbena institucija, ki skrbi za otroke. Razlika med obema se kaže na primer v tem, da sta po popisni definiciji družina tudi zakonca, ki nista imela otrok, ali pa sta jih imela in sedaj ti ne živijo več pri njima, po sociološki pa to ni družina,

ampak nedružinsko gospodinjstvo partnerjev. Težko je torej z eno definicijo zajeti vse oblike skupnega življenja, ki predstavljajo družino in hkrati izločiti tiste, ki je ne. V sodobnih konceptih je tako prišlo do pomembnega premika, kjer člani sestavljajo družino glede na subjektivno pripisovanje pomena intimnim razmerjem. Subjektivno doživljanje družine povezuje vse različne oblike načinov življenja in vse oblike vezi, žal pa še ni novega besednjaka, ki bi ustrezno oblikoval definicijo. (Rener 2006: 13–26)

D. Gittins (v: Rener) omenja, da bi lahko kot družino imenovali mnogo načinov, kako si ljudje organizirajo zasebno življenje. Kljub vsemu pa je po njenem mnenju pomembno, da se zavemo, da je pojem družine ideološki in stereotipni konstrukt, ki se je oblikoval in se ohranja zato, da se lahko uveljavijo določene oblike družbenega nadzora. Institucije, zakonodaja, socialne in družinske politike se oblikujejo glede na stereotipne predstave o družini in sicer ne zato, ker je jedrna družina socialna norma, pač pa zato, da bi taka postala. V takšnih nadzorovalnih diskurzih, s katerimi družba opazuje družine, postanejo otroci najpomembnejši nadzorovalni mehanizem lastnih staršev; predvsem njegova neuspešnost ali zunanja podoba, ki postajata simptom domnevno spodletelega starševstva. (Rener 2006: 25) Druga pomembna funkcija družine je osebna čustvena podpora, ki jo člani in članice družine nudijo drug drugemu. Njen pomen narašča do te mere, da so družine pogosto razumljene kot zadnja pribežališča v brezsrdnem svetu, posebno vlogo pri tem pa imajo matere. (Rener 2006: 26)

Zdrava družina je po Ackermannovi definiciji, ki jo omenja Čačinovič Vogrinčič, tista, ki uresniči biološke potenciale odnosa roditelj-otrok in mož-žena, ki zagotovi zaščito pred nevarnostmi in materialni obstoj družine, ki pripada skupnosti in je vanjo integrirana, ki je navznoter enotna in sposobna, da se sama stabilizira in raste, hkrati pa ohranja sposobnost, da se prilagaja spremembam. Imeti mora vzdušje, v katerem se psihološka identiteta njenih članov uskladi z identiteto družinske skupine in omogoča individualizacijo. Družinske vloge so v skladu s spolom dobro definirane in omogočajo zadovoljevanje temeljnih potreb članov. Posameznikovo identiteto sprejema in ustvarja možnosti za individualno avtonomijo in ustvarjalnost. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 49–50)

Hkrati Čačinovič Vogrinčič omenja Haleya (1978), ki pravi, da je opazoval več kot 200 normalnih oz. povprečnih družin v raziskovalnih pogojih in ugotovil, da so vzorci vedenja tako raznoliki, da je naivno govoriti o normalni družini. Tako ostaja skrivnost, kako vzgajati otroke tako, kot je treba. Skynner (v: Čačinovič Vogrinčič) prav tako meni, da je zdrava družina le minimalno samozavestna in osveščena o sebi, vendar pa je to lahko, ko je potrebno. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 80)

Jacobs (v: Čačinovič Vogrinčič) omenja razlike, ki so jih iskale raziskave med zdravo in bolno družino, ki se kažejo na področjih reševanja konfliktov, vzporednega govorjenja, vprašanja dominacije, področja čustvovanja ter področja jasnosti in natančnosti komunikacije. Vendar pa so raziskave potrdile samo to, da shizofrene družine komunicirajo manj jasno in natančno kot normalne. Družinskega vzorca, ki bi zanesljivo razlikoval zdravo skupino od motene, tako ni bilo mogoče izločiti. Krivdo za to pripisujejo metodološkim pomanjkljivostim in težko rešljivim problemom zagotavljanja primerljivih kontrolnih družin. Vendar pa se po drugi strani tudi pojavlja vprašanje, kdo potrebuje vzorec, ki bi omogočil tovrstno ločevanje, in kaj je kriterij bolezni. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 94–95)

Funkcionalna družina ima po L'Abate v Čačinovič Vogrinčič določeno stopnjo kompetentnosti za doživljanje in izražanje čustev, zmožnost misliti različne, alternativne poti in izračunati možno ceno pri iskanju rešitev za družino ter zmožnost odzivanja na življenjske naloge, ki so ji postavljene. Pri tem ni toliko pomembno, ali rešitve delujejo ali ne, ampak predvsem sposobnost, da se izbire spremenijo, da bi potrebam družine bolj ustrezale. Prav tako je pomembna tudi motivacija za pogajanje, ki je odvisna od prioritet, ki jih ima družina. Take družine znajo tudi razlikovati med problemi, ki so povezani z intimnostjo in ljubeznijo in ne morejo biti predmet pogajanja, ter problemi, ki so povezani z močjo v družini in o katerih se lahko pogaja. Čustva namreč nikdar ne morejo biti predmet pogajanja, predmet pogajanja so lahko le načini, kako se ta čustva izražajo in kažejo. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 105–106)

Ščuka meni, da družina ne sme postati svetinja tradicij, saj to pomeni zastoj, ki si ga družina ob hitrih družbenih spremembah ne sme privoščiti. Po njegovem mnenju se mora družina nenehno oblikovati nanovo in v skladu z dogajanjem v okolju. Dodaja, da idiličnih in spokojnih družin, ki bi bile varuh morale in tradicije, ni in jih nikoli ni bilo. (Ščuka

2007: 189) Šola mora po njegovem nadaljevati razvoj, ki ga je zasnovala družina, in sicer mora biti njena prednostna naloga predvsem razvoj zavesti šolarja o sebi. V šoli izgubi starševsko zaščito in je tako bolj izpostavljen sporočilom, ki mu jih posredujejo drugi. Tako se uči, kako naj se obnaša do drugih, da ne bo izrinjen na rob dogajanja in da bo pri njih vzbudil ustrezno zanimanje. Prav tako spozna, kaj lahko in česa ne sme početi, da bo njegovo vedenje pohvaljeno in da ne bo zasmehovan. (Ščuka 2007: 190)

V družini si mora posameznik zagotoviti zadovoljevanje dveh temeljnih potreb: **potrebe o avtonomiji** in **potrebe po povezanosti**. Potreba po avtonomiji se kaže kot želja po neodvisnosti, želja biti viden in slišan, kot želja posameznika, da zna in sme poskrbeti sam zase. Potrebo po povezanosti pa prepoznamo kot nujo posameznika, da je umeščen v skupino, z njo povezan, ter da zna in more poskrbeti za druge. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 10)

Naloga družine je tudi **učenje ravnanja s konflikti**. Družina je namreč konfliktna skupina in se vedno znova sooča z nalogo, da konflikte rešuje v dogovarjanju, sporazumevanju ali pa v spopadu in boju. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 10)

Prav tako se v družini učimo **sposobnosti za pogajanje in sposobnosti za ljubezen**. Sposobnost za pogajanje pomeni, da poveš, kdo si in kaj želiš, to isto slišiš tudi pri drugem in od tod naprej iščeš rešitev. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 13) Možnost pogajanja omogoči vsakemu članu dovolj dobro avtonomijo in hkrati povezanost, možnost za edinstvenost in prostor za soočanje. Učenje sposobnosti omogoča določena struktura in proces, s čimer je mišljen način, kako si družina deli avtoriteto in odgovornost. Pogajanja so možna v tisti družini, ki dovolj dobro upošteva individualne razlike v skupini oz. sistemu, ki soočanje in odgovornost za soočanje omogoča. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 104)

Sposobnost za ljubezen ima v sebi dve komponenti. Prva je pripisovanje pomena sebi in drugim. L'Abate (v: Čačinovič Vogrinčič) tako omenja štiri možne načine pripisovanja pomena sebi in drugim. V prvi možnosti se otrok uči zahtevati in pritrditi lastnemu pomenu, ne da bi pri tem kakega drugega člana družine oškodoval. Želi, da oba zmagata, ker sta oba pomembna. Tako pripisovanje pomena vodi v samoizpolnitev. Druga možnost otroka uči, da zahteva pripisovanje lastnemu pomenu na račun drugega. To vodi v

sebičnost narcističnega posameznika, ki potrebuje takojšnjo zadovoljitev ne glede na posledice. Tretji način je tisti, v katerem otrok zanika lastni pomen, vendar pritrdi pomenu drugega. To pripelje posameznike do nesebične soodvisnosti, ki se definirajo v pojmi mučeništva in žrtvovanja sebe za druge. V zadnji možnosti se otrok uči zanikati lastni pomen in pomen drugih. Rezultat tega je, da jaz posameznika ni več razviden, kar lahko pripelje do ekstremne psihopatologije in disfunkcionalnosti. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 105)

Druga komponenta sposobnosti za ljubezen je intimnost, kjer govorimo predvsem o podelitvi prizadetosti in strahu pred prizadetostjo. To sposobnost najlažje prepoznamo v načinu, kako se družina odziva na boleče dogodke, kot so smrt in pogrebi, ter na srečne dogodke, kot so rojstvo, poroka ali napredovanje v službi. Intimnost v družini pomeni, da so člani čustveno na razpolago drug drugemu tako, da nikomur ni odvzeta možnost, da čuti in podeli bolečino ali veselje. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 107)

Raziskave so pokazale pozitivno korelacijo med socialno kompetentnim vedenjem otrok in podporo staršev, močjo roditelja istega spola, induktivnimi poskusi kontrole in pomenom, ki ga ima zaželeno vedenje za starše. Hkrati pa se je ugotovilo, da ima nasilna kontrola ravno obraten učinek kot podpora in induktivna kontrola in da se pri njej pojavlja negativna korelacija. Znanstveniki to razlagajo s tem, da nasilni poskusi kontrole otroka povzročijo, da se zmanjša občutljivost okolja za njihove potrebe. Otrok v neodzivnem socialnem okolju razvije podobo o sebi kot o nesposobnem, da bi se učinkovito spoprijel z okoljem in opusti možnost, da bi postal socialno kompetenten. Prav tako so raziskave ugotovile, da oblike kaznovanja vplivajo na agresivno vedenje, odvisnost otroka in njegovo vest. Matere, ki uporabljajo kazni, v katerih izkoriščajo svojo fizično moč, kot sta telesno kaznovanje ali odtegotvanje privilegijev, vzgajajo agresivne in odvisne fante, prav tako pa agresivne, vendar neodvisne hčere. Tiste, ki za kazen uporabljajo odtegotvanje ljubezni, zasmehovanje in osamitev, vzgajajo agresivne otroke, ki pa imajo srednje razvito vest. Matere, ki vzgajajo z nagradami in argumenti, pa vzgajajo odvisne hčere in sinove z močno razvito vestjo. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 97) Prav tako Čačinovič Vogrinčič v svoji knjigi omenja znanstvenike, ki so pripisovali velik pomen temu, ali je v vzgoji preveč oz. premalo nežnosti, saj to otroka vodi v izolacijo.

Premalo nežnosti je hkrati tudi pomanjkanje ljubeče potrditve, preveč pa se kaže kot razvajanje, čustvena odvisnost in zavrtost. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 37)

V družini, kjer prevladuje avtoritarni stil vzgoje, se otrok nauči razlikovati ukazovanje in podrejanje ter moč in nemoč pristajati nanju, saj bi v taki družini vsakršen upor pomenil samouničenje. Takšna vzgoja vodi v pasivno in zasvojeno držo. Reich (v: Čačinovič Vogrinčič) opisuje tri procese, ki vodijo v tako držo. Najprej se otrok identificira z deprivirajočo stvarnostjo v podobi avtoritativne osebe, potem to agresivnost, ki jo oseba izvaja nad njim, obrne proti samemu sebi, in sicer naprej proti svojim seksualnim težnjam in na koncu uporabi energijo, ki izvira iz njih za obrambo pred njimi. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 33)

Podobno omenja tudi Ščuka, ko pravi, da učencu z učnimi težavami nikoli ne svetuje pomoči s plačanim inštruktorjem, saj mu na ta način ponudi udobno lagodnost, ko pobudo za učenje prevzema inštruktor, ne on sam. (Ščuka 2007: 56)

Po njegovih besedah je šola ustanova, ki je prijazna in človeška, ne pa vedno tudi prijetna in lahkotna. Težka je za šolarje, ki so vajeni popustljive vzgoje, saj niso utrjeni za prenašanje stresa. Prav tako je taka situacija težka tudi za učitelje, saj z razvajenimi šolarji ne morejo uspešno izpeljati učnih programov, ker ti niso sposobni prenesti običajne učne obremenitve. (Ščuka 2007: 65)

Družina oblikuje svoj način obrambe in soočanja s konflikti, ki ga potem otrok uporablja tudi v šoli. Če se družina na probleme odziva ustrezno in fleksibilno, bo otrok uspešneje reševal tudi učne težave. Možni načini družinskih obramb so (Čačinovič Vogrinčič 1998: 48):

- ❖ skupno iskanje specifične in primerne rešitve za konflikt
- ❖ skupno izmikanje, izogibanje ali zanikanje konflikta
- ❖ oblikovanje racionalnega ali iracionalnega kompromisa
 - emocionalni razcep družine, njen razpad
 - ukinitev ali izolacija konflikta
 - prepiri, odtujevanje in pomiritev
 - zamenjava področja ali vsebine konflikta z nečim drugim
 - iskanje zasilnega izhoda, kompenzacija

- možne kompenzacije so: beg, diverzija, droge, alkohol, počitnice, seksualne eskapade, skupno izživetje
- reorganizacija družinskih vlog
 - zamenjava vlog starši – otrok
 - dodajanje ali odvzemanje članov v družini
 - rigidnejša avtoriteta, zoževanje in drobljenje vlog
 - rahljanje družinske organizacije, razpuščanje družinskih vezi, oddaljevanje, odtujevanje, zoževanje meje med družino in skupnostjo, prenos potreb in konfliktov iz družine navzven

1.3.2.2.4. ŽIVLJENJSKO OKOLJE UČENCA IN NJEGOVE DRUŽINE

Eden izmed dejavnikov, ki lahko zaznamujejo življenjsko okolje otroka in s tem njegovo učno uspešnost, je tudi ekonomski položaj njegove družine.

Bourieu razlaga, da se kapital posameznika kaže v treh oblikah:

- ekonomski, ki ga lahko zamenjamo direktno za denar in ga najlažje prepoznamo v obliki lastnine;
- kulturni, ki ga v ekonomskega lahko menjamo pod določenimi pogoji, najlažje pa ga prepoznamo v obliki izobrazbenih kvalifikacij posameznika;
- socialni, ki je sestavljen iz socialnih obveznosti in povezav in je institucionaliziran v obliki plemiških nazivov.

Neenaki šolski dosežki otrok, ki so povezani z različnim socialno-ekonomskih statusom, naj bi bili po Bourieuu predvsem posledica kulturnega kapitala. Izpostavlja tri oblike kulturnega kapitala:

- Utelešeno stanje duha in telesa je prva oblika in je definirano kot zunanje bogastvo, ki je spremenjeno v navade in tako integrirano v posameznika. Deluje predvsem na simbolni ravni, kar se kaže v načinu, kako se prenaša v naslednje generacije oz. deduje. Čas, ki ga posameznik porabi za proces prisvajanja kulturnega kapitala, je namreč močno odvisen od kulturnega kapitala celotne družine. Takoj pa ga začnejo kopičiti samo tisti posamezniki, ki so potomci družin

z močnim kulturnim kapitalom. Akumulacija torej le pri njih poteka skozi celotno socializacijo.

- Objektivirano stanje v obliki kulturnih dobrin je druga oblika. Kulturne dobrine si lahko prisvojimo kot materialne ali simbolne. Če so v materialni obliki, govorimo o ekonomskem kapitalu, če pa so v simbolni, je ta kapital kulturni. Aktiven je le, če ga posameznik osvoji.
- Tretja oblika kulturnega kapitala pa je institucionalizirano stanje v obliki akademskih kvalifikacij. Ta oblika kapitala ni prenosljiva in se o njej ne da pogajati, kontrolirati ali opazovati. Vrednoten je skozi izobrazbo in na trgu delovne sile, kjer tudi pokaže svojo učinkovitost. (Peček, Lesar 2006: 23–24)

Učinkovitost prenosa kapitala je poleg količine kulturnega kapitala odvisna tudi od časa, ki ga družina temu prenosu namenja in ki ga ima posameznik, preden vstopi na trg delovne sile. Več časa, pozornosti in skrbi si lažje privoščijo tiste družine, ki imajo močnejše ekonomsko zaledje, kar pomeni, da imajo ti otroci take starše, ki imajo znanje in sredstva, da jih vodijo k višjim izobraževalnim ciljem. Če iz podobnega okolja izhajajo še učitelji, bodo govorili med seboj enak jezik in pot je takim učencem še olajšana. (Peček, Lesar 2006: 24) Različni znanstveniki so postavili tudi teorije, ki so temu nasprotne, in sicer, da na vzpenjanje po mobilnosti navzgor bolj kot socialno-kulturni dejavniki vplivajo sposobnosti in motivacija (Sauders v Peček, Lesar). Spet drugi trdijo, da se posameznik za nadaljnje izobraževanje odloča glede na izračun stroška, koristi in verjetnosti uspeha. Razlike, ki se pojavljajo v določenem družbenem razredu, so posledica različnih evalvacij glede koristi izobraževanja in ne vrednot, ki so pogojene z razredno-kulturnimi razlikami. (Breen, Goldthorpe v: Peček, Lesar 2006: 24-25)

Raziskava Toličiča in Zormanina (Toličič v Pergar - Kuščer) je potrdila, da imajo različni socialni dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu in da socialnoekonomski status družine vpliva na šolsko uspešnost otrok enake inteligentnosti. Enako je vpliv socialne neenakosti potrdila tudi raziskava Jana Makaroviča (Makarovič v: Pergar - Kuščer), kjer so se pokazale pomanjkljivosti realizacije sposobnosti mladine iz nižjih socialnih slojev in razlike v nadrealizaciji sposobnosti manj inteligentnih otrok iz

višjih slojev v primerjavi z enako sposobnimi otroki iz nižjih slojev. (Pergar - Kuščer 2003: 107)

Prav tako lahko iz podatkov, ki so podani, in njihovih analiz zaključimo, da je uspeh otrok v osnovni šoli in njihov vpis v različno dolge in zahtevne srednješolske programe statistično pomembno povezan z izobrazbo staršev. Vseh razlik med otroki sicer ne gre pripisati samo različnim socialnim interakcijam zaradi neenakosti okolja, pač pa tudi genski pogojenosti inteligentnosti, kljub temu pa je nesorazmerno velik odstotek vpisa otrok v različno zahtevne srednješolske programe odvisen od njihovega socialnega porekla, od istega dejavnika pa je odvisen tudi njihov šolski uspeh. (Pergar - Kuščer 2003: 108)

O različni uspešnosti otrok, ki pripadajo različnim razredom, nam govori več raziskav. Peček, Lesar omenjata samo nekatere izmed njih, v katere je bila vključena tudi Slovenija. Raziskave kažejo, da nižjo raven pismenosti dosegajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in obratno. Tudi raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja kaže, da učenci staršev z višjo izobrazbo dosegajo boljše rezultate od učencev manj izobraženih staršev. Prav tako boljše rezultate dosegajo učenci, ki imajo doma slovarje, delovno mizo, računalnik ali veliko knjig. (Peček, Lesar 2006: 46) Tudi raziskava, ki sta jo izvedli avtorici, je pokazala na te razlike. Na razredni stopnji je povprečni učni uspeh otroka bogatih staršev 4.49, otroka revnih staršev pa 3.25, na predmetni pa ima povprečni otrok bogatih staršev oceno 4.17, revnih pa samo 2.98. Običajni učenec, ki ne odstopa po nobenih kriterijih je imel na razredni stopnji oceno 4.17, na predmetni pa 3.80. Otroci bogatih staršev imajo torej boljši uspeh od običajnih učencev, otroci revnih staršev pa slabšega. (Peček, Lesar 2006: 50–51)

Interpretacija pokaže, da kljub enaki inteligentnosti in podobnim rezultatom na testih znanja, dobivajo učenci z različnim socialnoekonomskim statusom različne ocene pri ocenjevanju s strani učiteljev. To si lahko razlagamo z učiteljevim subjektivnim ocenjevanjem, ki prizadene predvsem otroke nekvalificiranih delavcev in deloma tudi kvalificiranih. (Toličič, Zorman v Peček, Lesar 2006: 47)

Prav tako socioekonomski status vpliva na stopnjo odprtosti in fleksibilnosti družine. Višji kot je status, bolj so družinske vloge fleksibilne. Bolj kot so fleksibilne, bolj narašča njena odvisnost od dogovorjenih pravil in se zmanjšuje odvisnost od omejevalnih pravil. S tem ko narašča pripravljenost, da se uporablja na novo dogovorjena pravila, narašča tudi pripravljenost na argumente, razlage in dvosmerno komuniciranje z otrokom. Če pa narašča pripravljenost na omejevalna pravila, narašča tudi zahteva po ubogljivosti in avtoritarnih oblikah vedenja. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 98–100) Nizek socialno-ekonomski status pomeni življenjske razmere, kjer je več nemoči in odpovedovanja, posledično narašča fatalizem oz. določenost v naprej, s tem pa narašča tudi zahteva staršev po ubogljivosti in uporaba telesnih kazni. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 100)

Raziskave so pokazale, da je mogoče določiti dva značilna modela vedenja staršev do svojih otrok. Prvi model predstavlja podporo staršev, čustveno navezanost, tolerantnost, uporabo psiholoških in na osebo usmerjenih metod discipliniranja, kot so prepričevanje, zbujanje občutkov krivde ter discipliniranje otroka na osnovi njegovih motivov in čustev. Ti starši poudarjajo dvosmerno komunikacijo med njimi in otroki ter neodvisnost, argumente se vrednoti, oče je vključen v socializacijske procese, med otroki in starši pa so prisotni demokratični odnosi. Ta model naj bi bil značilen predvsem za srednji sloj. Drugi model, ki pa naj bi prevladoval predvsem v družinah z nizkim ekonomskim statusom, vključuje uporabljanje telesne kazni, kaznovanje na temelju dejanja in posledic ter ne vključuje motivov, v komunikaciji z otrokom se uporablja ukaze, konformira se pravila in ubogljivost, v odnosu med starši in otroki pa so prisotni avtoritarni odnosi.

Gecas (1979, v: Čačinovič Vogrinčič) je oblikoval predpostavko, ki to razlaga:

Z višjim socialno-ekonomskim statusom narašča neodvisnosti oz. samousmerjanje pri delu in vzgoji. Z naraščanjem samousmerjanja raste tudi starševsko vrednotenje samousmerjanja in se zmanjšujejo vrednote konformiranja. Posledično raste zanimanje staršev za počutje otroka in pomen, ki ga starši pripisujejo vedenju otroka. S tem, ko narašča upoštevanje počutja otroka, bo zrasla tudi pripravljenost staršev, da se zanesejo na osebne načine kontrole in upoštevanje otroka. Z nižjim socialno-ekonomskim statusom pa vrednote konformiranja rastejo, raste tudi pomen, ki ga starši pripisujejo otrokovemu vedenju. Če narašča interes staršev za zunanje oblike vedenja otroka, pa bo zrasel tudi pomen, ki ga pripisujejo telesni kazni. (Čačinovič Vogrinčič 1998: 98–100)

Države se zato s tem problemom različno soočajo. ZDA so nudile otrokom iz kulturno osiromašenih okolij možnost dopolnilnega izobraževanja in vključevanja v stimulatívno učno okolje, Poljska je v preteklosti uvedla dodatne točke za dijake iz delavskih in kmečkih družin. Vsi ti ukrepi so temeljili na privilegiranju deprivilegiranih oziroma na tako imenovani pozitivni diskriminaciji. V Sovjetski zvezi so 60% vpisnih mest v visokem šolstvu namenili študentom iz delavskih in kmečkih družin, kar pa je hrbtina stran prejšnje strategije. (Kodelja 2006: 31–33)

Takšna prepričanja so vedno naletela na podpornike in nasprotnike. Eden izmed argumentov za je tudi Rawlsovo načelo poštene enakosti, ki pravi, da morajo imeti otroci z enako stopnjo naravne nadarjenosti in z enako stopnjo volje do učenja enake možnosti za uspeh v izobraževanju, ne glede na njihov izhodiščni socialni položaj v družbi. To v praksi pomeni, da je potrebno otrokom revnejših staršev nuditi v šoli več pozornosti kot enako nadarjenim otrokom iz bogatejših družin. Če tega ni, revnejši nimajo enakih možnosti za doseg materialnih in drugih prednosti, ki izhajajo iz izobraževanja, kot otroci iz bogatejših družin. (Kodelja 2006: 36)

Učitelji, ki so bili udeleženi v raziskavi, so bili mnenja, da na učni uspeh otrok vpliva sodelovanje staršev s šolo ter spodbujanje in podpiranje otroka pri šolanju. Pojavljajo pa se hipoteze, ki trdijo, da so ravno revni starši tisti, ki se najmanj vključujejo v delo učiteljev in jih šolanje njihovih otrok ne zanima ter imajo nižje aspiracije (Toličič, Zorman v Peček, Lesar 2006: 54)

Zanimivo je, da imajo učitelji v raziskavi stereotipna mnenja, da bogastvo človeka kvari in odtuji ter da mu skromno življenje omogoča pristen stik s sabo in svojimi bližnjimi. Oklepajo se idilične podobe revnih otrok, ki zaradi ekonomske prikrajšanosti pridobijo socialne spretnosti, česar raziskava nikakor ni potrdila. Kvantitativni del raziskave je namreč pokazal, da je ena izmed značilnosti posameznika, ki je najpogosteje diskriminiran in deležen nepravilnosti s strani sošolcev in učiteljev, tudi vidni znak slabega socialnoekonomskega statusa družine. (Peček, Lesar 2006: 55)

2. PROBLEM

Raziskati želim, ali obstaja povezava med varovalnimi dejavniki in učnimi težavami, ali imajo otroci brez varovalnih dejavnikov v resnici več učnih težav kot otroci z varovalnimi dejavniki. Prav tako me zanimajo nekateri možni vzroki za te povezave in njihove razlage. Ugotoviti želim, kako se z učnimi težavami soočajo učenci in kako jih rešujejo. Zanima me tudi, koga učenci najpogosteje prosijo za pomoč in koga najredkeje, skušala pa bom tudi ugotoviti, zakaj prosijo oziroma ne prosijo ravno njih.

Na tej podlagi sem postavila naslednje hipoteze oziroma pričakovane rezultate:

H1: Učenci z učnimi težavami so slabše vključeni v razred kot učenci brez učnih težav.

H2: Učenci z učnimi težavami prihajajo iz družin, kjer so odnosi slabši kot pri učencih brez učnih težav.

H3: Učenci z učnimi težavami živijo v družinah s slabšim socialno-ekonomskim statusom kot učenci brez učnih težav.

H4: Dečki imajo več učnih težav kot deklice.

Prav tako sem želela v okviru raziskave najti odgovore na naslednja vprašanja:

- Kdo pogosteje prosi za pomoč, učenci z učnimi težavami ali tisti brez njih?
- Kdo si pogosteje pomaga sam, učenci z učnimi težavami ali tisti brez njih?
- Kdo ima pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati, učenci z učnimi težavami ali brez njih?
- Kateri učenci bolje ocenjujejo uspešnost pomoči drugih, tisti z učnimi težavami ali brez njih?
- Kateri učenci bolje ocenjujejo uspešnost samopomoči, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?
- Kateri učenci imajo pogosteje občutek, da jim učitelj predlaga pomoč, ko pride do učnih težav, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?

- Kateri učenci imajo pogosteje občutek, da so jim učitelji v primeru nerazumevanja snovi pripravljene urediti dodatno pomoč, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?
- Kako narašča oziroma pada delež učnih težav glede na razred, ki ga učenci obiskujejo?
- Kakšno pomoč najpogosteje predlagajo učitelji?
- Na koga se najpogosteje obrnejo učenci?
- Kako uspešno ocenjujejo učenci pomoč drugih?
- Kako si učenci pomagajo sami?
- Kako uspešno ocenjujejo učenci lastno samopomoč?

3. METODOLOGIJA

3.1. VRSTA RAZISKAVE

Raziskava je v prvi vrsti deskriptivna ali pojasnjevalna, saj želim z njo razložiti osnovne značilnosti učencev z učnimi težavami oziroma v čem se razlikujejo od učencev, ki učnih težav nimajo. Hkrati je raziskava tudi kvantitativna, saj sem podatke preštevala in jih računsko obdelovala, da sem lahko preverjala hipoteze in odgovarjala na vprašanja.

Neodvisne spremenljivke v raziskavi so:

- spol: moški ali ženski
- razred: sedmi, osmi ali deveti

Odvisne spremenljivke so:

- prisotnost učnih težav
- vključenost učenca v razred
- odnosi v družini učenca
- ekonomski položaj
- prošnja za pomoč
- samopomoč
- pripravljenost drugih za pomoč
- uspešnost pomoči drugih
- uspešnost samopomoči
- pogostost predlagane pomoči s strani učitelja
- stopnja urejanja pomoči s strani učitelja

3.2. MERSKI INSTRUMENT IN VIRI PODATKOV

Za merski instrument sem uporabila vprašalnik, ki je vseboval 28 vprašanj zaprtega tipa, nekatera vprašanja pa so imela možnost, da so učenci odgovor poleg navedenih napisali tudi sami. Vprašalnik so učenci reševali tako, da so obkrožili eno črko pred odgovorom, ki jim je najbolj ustrezal, le pri drugem vprašanju so lahko obkrožili več odgovorov. Na vprašanja od številke 22 do 26 so odgovarjali tako, da so s križcem ali kljukico označili okno, kjer menijo, da jim odgovor najbolj ustreza. Vprašalnik je razdeljen na 6 sklopov:

- vprašanja od 1 do 5 so bila namenjena ugotavljanju prisotnosti učnih težav pri učencu;
- z vprašanji od 6 do 10 sem ugotavljala, kako je učenec vključen v razred;
- vprašanja od 11 do 17 so bila pretežno namenjena raziskovanju povezanosti učenca z družinskimi člani;
- z vprašanji od 18 do 21 sem ugotavljala ekonomski status učenčeve družine;
- vprašanja 22 do 24 z vsemi pripadajočimi podvprašanji so kazala, kako učenec samoiniciativno rešuje učne težave ter kako uspešno ocenjuje to reševanje;
- 25. in 26. vprašanje je raziskovalo učenčev pogled na vlogo učitelja;
- zadnji dve vprašanji sta bili splošni, eno je spraševalo po spolu in drugo po razredu.

3.3. POPULACIJA IN VZORČENJE

Populacijo predstavljajo učenci, ki v šolskem letu 2008/2009 v Sloveniji obiskujejo sedmi, osmi ali deveti razred. Vzorec sestavljajo učenci OŠ Šturje iz Ajdovščine, ki v šolskem letu 2008/2009 obiskujejo sedmi, osmi ali deveti razred, in sicer so bili vanj vključeni dva oddelka devetega razreda, en oddelek osmega ter en oddelek sedmega razreda.

3.4. ZBIRANJE PODATKOV

Vzorec je neslučajnostni in sicer priročni. Na začetku sem za sodelovanje prosila dve osnovni šoli, od katerih je ena takoj zavrnila kakršnokoli pomoč, druga pa je bila pripravljena na aktivno pomoč in sodelovanje, vendar sem od približno 140 učencev dobila vrnjenih samo 30 vprašalnikov. Ko sem preverjala rezultate, sem ugotovila, da praktično ni učencev, ki bi imeli učne težave, in sem zato ta vzorec ocenila kot neprimeren. Poiskala sem novega, kjer sem kontaktirala direktno učitelja na OŠ Šturje, ki je bil pripravljen razdeliti vprašalnike čim večjemu številu učencev, ki jih poučuje.

Vprašalnike sem učitelju dostavila preko tretje osebe v petek 17. 4. 2009. Učitelj je vprašalnike razdelil otrokom v ponedeljek in torek, 20. in 21. 4. 2009 pri svoji učni uri ter mi rešene vprašalnike poslal po pošti, tako da sem jih dobila v četrtek, 23. 4. 2009. Njegovo mnenje je bilo, da so učenci zastavljeno nalogo vzeli resno in so se pri reševanju vprašalnikov potrudili ter nanje odgovarjali iskreno.

3.5. OBDELAVA IN ANALIZA

Obdelava podatkov je bila kvantitativna, saj sem odgovore pretvorila v številke in jih statistično obdelovala, večinoma s programom Microsoft Excel ter v manjši meri ročno. Odgovore v vsakem od sedmih sklopov sem ocenila z ustreznim številom točk, kar je razvidno iz tabele v prilogi.

Pri vprašanjih številka 14 in 15 sem točkovala drugače – primerjala sem oba odgovora. Število članov, ki se jim zaupa, sem delila s številom članov, ki jih je posameznik naštel kot člane svoje družine. Tako sem dobila delež članov, ki se jim zaupa, ta delež pa sem uporabila pri dodeljevanju točk.

Pri vprašanju številka 17 pa so učenci pogosto pod možnost d, ki je predstavljala opcijo »drugo«, dopisali, da je dobro tako, kot je sedaj. Zato sem ta odgovor štela kot samostojen in mu prav tako dodelila točke. Podobno se je dogajalo tudi pri vprašanju

številka 21, kjer so prav tako pod možnost d dopisali, da hodijo v službo več kot trije. Tudi v tem primeru sem ravnala kot pri prejšnjem.

Ko sem tako naredila za vse rešene vprašalnike, sem število točk pri posameznem sklopu primerjala med posamezniki in jih nato razdelila v tri razrede. Vsak učenec je glede na svoje število točk, ki ga je dosegel pri posameznem sklopu, spadal v določen razred. Kriteriji za določen razred so v prilogi v tabeli. Pri nadaljnji obravnavi sem nato med seboj primerjala razrede.

Podatke sem prikazovala z grafikoni in tabelami, hipoteze pa sem preverjala z računanjem hi kvadrata.

Povprečne vrednosti sem dobila tako, da sem seštela vse vrednosti in jih delila s številom vseh odgovorov. Potem sem povprečno vrednost delila s številom, ki bi ga učenci lahko maksimalno dosegli, in tako dobila odstotek, ki so ga učenci povprečno dosegli. Na ta način sem lahko nekatere podatke med seboj objektivno primerjala.

Pri ocenjevanju uspešnosti oziroma neuspešnosti učne pomoči, ki jo učencem nudijo drugi in ko si pomagajo sami, sem morala upoštevati, da niso vsi učenci odgovorili na vsa možna vprašanja. Vsak učenec je tako imel drugačno število maksimalno možnih točk, ki bi jih lahko dosegel, in jih zato nisem mogla primerjati med seboj. Zato sem seštela točke, ki jih je učenec dobil pri možnostih, na katere je odgovoril in jih delila z njihovim maksimalnim številom. Tako sem dobila odstotke za vsakega posameznika, ki sem ga nato lahko primerjala tudi z drugimi učenci.

4. REZULTATI

4.1. SPLOŠEN PREGLED REZULTATOV

Tabela 4.1.: Porazdelitev učencev glede na spol.

SPOL	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
dečki	36	49,32 %
deklice	37	50,68 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Anketiranih je bilo 73 učencev, od tega 36 dečkov in 37 deklic.

V vzorcu je bilo torej 49,32 odstotkov dečkov in malo večji delež deklic, točneje 50,68 odstotkov.

Tabela 4.2.: Porazdelitev učencev glede na razred.

RAZRED	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
7R	17	23,28 %
8R	20	27,40 %
9R	36	49,32 %
SKUPAJ	73	100,00 %

V vzorec je bilo zajetih 17 učencev sedmega razreda, kar predstavlja 23,28 odstotkov, 20 učencev osmega razreda ali 27,40 odstotkov in 36 učencev devetega razreda, kar je 49,32 odstotkov.

Tabela 4.3.: Porazdelitev učencev glede na učne težave.

UČNE TEŽAVE	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
nima	22	30,14 %
včasih	38	52,05 %
ima	13	17,81 %
SKUPAJ	73	100,00 %

22 učencev ali 30,14 odstotkov nima učnih težav, 38 ali 52,05 odstotkov ima učne težave včasih in 13 učencev ali 17,81 odstotkov ima učne težave.

Tabela 4.4.: Porazdelitev učencev glede na vključenost v razred.

VKLJUČENOST V RAZRED	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
dobro	20	27,40 %
srednje	36	49,32 %
slabo	17	23,28 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Največ učencev, in sicer 36 ali 49,32 odstotkov, je srednje vključenih v razred. Dobro je v razred vključenih 20 ali 27,40 odstotkov in slabo 17 oziroma 23,28 odstotkov.

Tabela 4.5.: Porazdelitev učencev glede na medsebojne družinske odnose.

MEDSEBOJNI ODNOSI	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
dobri	23	31,51 %
običajni	33	45,21 %
slabi	17	23,28 %
SKUPAJ	73	100,00 %

23 učencev ali 31,51 odstotkov živi v družini, kjer imajo dobre medsebojne odnose, največ, in sicer 33, kar predstavlja 45,21 odstotkov, v družini z običajnimi odnosi in 17 oziroma 23,28 odstotkov v družinah s slabimi medsebojnimi odnosi.

Tabela 4.6.: Porazdelitev učencev glede na ekonomski položaj njegove družine.

EKONOMSKI POLOŽAJ	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
dober	18	24,65 %
srednji	30	41,10 %
slab	25	34,25 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Dober ekonomski položaj ima 18 učencev ali 24,65 odstotkov, srednjega 30 učencev, kar predstavlja 41,10 odstotkov, in slabega 25 učencev oziroma 34,25 odstotkov.

Tabela 4.7.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto prosijo za pomoč.

PROSI ZA POMOČ	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
pogosto	20	27,40 %
včasih	35	47,95 %
redko	18	24,65 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Največ učencev, in sicer 35 ali 47,95 odstotkov včasih prosijo za pomoč, pogosto jih prosijo za pomoč 20 ali 27,40 odstotkov in redko 18 oziroma 24,65 odstotkov.

Tabela 4.8.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto si pomagajo sami.

POMAGA SI SAM	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
pogosto	17	23,29 %
včasih	40	54,79 %
redko	16	21,92 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Največ, in sicer 40 učencev, kar predstavlja 54,79 odstotkov, si včasih pomagajo sami, sledijo jim učenci, ki si sami pomagajo pogosto, takih je 17 ali 23,29 odstotkov. Najmanj je učencev, ki si redko pomagajo sami. Teh učencev je 16 ali 21,92 odstotkov.

Tabela 4.9.: Porazdelitev učencev glede na to, kako pogosto menijo, da so jim drugi pripravljeni pomagati.

OBČUTEK PRIPRAVLJENOSTI DRUGIH NA POMOČ	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
pogosto	19	26,03 %
včasih	36	49,32 %
redko	18	24,65 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Najmanj učencev, in sicer 18 ali 24,65 odstotkov, meni, da so jim drugi redko pripravljeni pomagati. Malo več, in sicer 19 učencev oziroma 26,03 odstotkov ima občutek, da so jim drugi pripravljeni pogosto pomagati. Največ, 49,32 odstotkov ali 36 učencev meni, da so jim drugi pripravljeni pomagati včasih.

Tabela 4.10.: Mnenje učencev, kako uspešna je pomoč drugih.

USPEŠNOST POMOČI DRUGIH	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
zelo uspešna	21	28,77 %
uspešna	34	46,58 %
manj uspešna	18	24,65 %
SKUPAJ	73	100,00 %

Večina učencev meni, da je pomoč drugih uspešna, in sicer je takih 34 učencev ali 46,58 odstotkov. Sledijo jim učenci, ki ocenjujejo pomoč drugih kot zelo uspešno. Teh učencev je 21, kar predstavlja 28,77 odstotkov. Najmanj učencev, 18, kar je 24,65 odstotkov, ocenjuje pomoč drugih za manj uspešno.

Tabela 4.11.: Mnenje učencev, kako uspešna je individualna samopomoč.

USPEŠNOST INDIVIDUALNE SAMOPOMOČI	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
zelo uspešna	29	39,73 %
uspešna	31	42,48 %
manj uspešna	13	17,81 %
SKUPAJ	73	100,00 %

42,48 odstotkov ali 31 učencev ocenjuje lastno samopomoč za uspešno, 29 ali 39,73 odstotkov za zelo uspešno in 13 oziroma 17,81 za manj uspešno.

Tabela 4.12.: Mnenje učencev, kako pogosto jim učitelj predlaga pomoč.

UČITELJ PREDLAGA POMOČ	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
pogosto	12	18,75 %
včasih	27	42,19 %
redko	25	39,06 %
SKUPAJ	64	100,00 %

12 učencev meni, da jim učitelj pogosto predlaga pomoč, kadar imajo učne težave, kar predstavlja 18,75 odstotkov. Da jim učitelj včasih predlaga pomoč, meni 27 učencev ali 42,19 odstotkov. 25 učencev oziroma 39,06 odstotkov pa je mnenja, da jim učitelj pomoč predlaga redko.

Tabela 4.13.: Mnenje učencev, kako pogosto jim učitelj uredi pomoč.

UČITELJ UREDI POMOČ	ŠT. UČENCEV	DELEŽ UČENCEV
pogosto	25	38,46 %
včasih	28	43,08 %
redko	12	18,46 %
SKUPAJ	65	100,00 %

Da jim učitelj pogosto uredi pomoč, meni 25 učencev ali 38,46 odstotkov. Da se to dogaja včasih, je mnenja 28 učencev oziroma 43,80 odstotkov, da pa je to redko, je ocenilo 12 učencev ali 18,46 odstotkov.

Tabela 4.14.: Odstotek povprečnega števila točk pri nekaterih posameznih podsklopih ali vprašanjih.

PODSKLOP	POVPREČNO ŠTEVILO TOČK	MOŽNO ŠTEVILO TOČK	ODSTOTEK POVPREČNEGA ŠT. TOČK OCENE
učenci prosijo za pomoč	24,03	50	48,05 %
učenci so pomagajo sami	15,67	25	62,69 %
občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati	38,95	50	77,89 %
uspešnost pomoči drugih	0,64	1	64,27 %
uspešnost individualne samopomoči	0,84	1	83,96 %
učitelj predlaga pomoč	11,55	25	46,19 %
učitelj uredi pomoč	13,95	25	55,82 %

V sklopu kako pogosto učenci prosijo za pomoč, so povprečno dosegli 24,03 točk od možnih 50, kar pomeni, da so v povprečju dosegli 48,05 odstotkov možne najboljše ocene oziroma največjega možnega števila točk pri opciji, da prosijo druge za pomoč. Pri odgovorih, ki so se nanašali na ugotavljanje, kako pogosto si učenci pomagajo sami, je povprečno število točk 15,67 od možnih 25, torej so učenci v povprečju dosegli 62,69

odstotkov največjega števila točk. Poprečna ocena pri občutku, kako pogosto so učencem v primeru učnih težav pripravljene pomagati drugi, je 38,95 od možnih 50 in znaša 77,89 odstotkov največjega možnega števila točk. Pri ocenjevanju uspešnosti pomoči drugih znaša povprečno število točk 0,64 od možne ene ali točneje 64,27 odstotkov največjega možnega števila točk. Pri uspešnosti ocenjevanja individualne samopomoči so učenci dosegli 0,84 točke od možne, kar znaša 83,96 odstotkov. Ko so ocenjevali, kako pogosto jim učitelj predlaga pomoč, so povprečno ocenili z 11,55 točk od možnih 25 in so dosegli 46,19 odstotkov največjega možnega števila točk. Pri ocenjevanju, kako pogosto jim učitelj uredi pomoč, pa so v povprečju dosegli 13,95 točk od možnih 25, kar znaša 55,82 odstotkov možne ocene.

4.2. PREVERJANJE HIPOTEZ

Za vse hipoteze so izračunani tudi vrstični odstotki, ki so prikazani v tabelah pod poglavjem priloge.

H1: Učenci z učnimi težavami so slabše vključeni v razred kot učenci brez učnih težav.

Hipotezo sem preverjala s hi kvadratom.

Tabela 4.15.: Pregled učencev glede na učne težave in vključenost v razred.

		VKLJUČENOST V RAZRED			SKUPAJ
		dobro	srednje	slabo	
UČNE TEŽAVE	nima	7	13	2	22
	malo	13	18	7	38
	ima	0	5	8	13
SKUPAJ		20	36	17	73

Pri štirih stopinjah prostosti in s petimi odstotki tveganja, da se motimo, mora biti hi kvadrat 9,49. Za to tabelo je hi kvadrat 15,59, kar pomeni, da lahko z več kot 95 % gotovostjo trdimo, da so razlike v vključenosti v razred med učenci z učnimi težavami in tistimi brez njih in da lahko **hipotezo potrdimo** z manj kot 5 odstotki možnosti, da se motimo.

H2: Učenci z učnimi težavami prihajajo iz družin, ki imajo slabše odnose kot družine učencev brez učnih težav.

Tabela 4.16.: Pregled učencev glede na učne težave in odnose v družini.

		DRUŽINSKI ODNOSI			SKUPAJ
		dobri	običajni	slabi	
UČNE TEŽAVE	nima	11	10	1	22
	malo	12	19	7	38
	ima	0	4	9	13
SKUPAJ		23	33	17	73

Prav tako kot pri prejšnji hipotezi mora biti hi kvadrat pri štirih stopinjah prostosti in 5 odstotkih tveganja, da se motimo, 9,49, da lahko trdimo, da obstajajo razlike med učenci z učnimi težavami ter tistimi brez njih in odnosi v njihovi družini. Za to tabelo je hi kvadrat 22,76, kar pomeni, da lahko z manj kot 5 odstotki tveganja, da se motim, **hipotezo potrdim**, torej so razlike. Učenci z učnimi težavami prihajajo iz družin, v katerih so odnosi slabši kot pri družinah učencev brez učnih težav.

H3: Učenci z učnimi težavami živijo v družinah s slabšim ekonomskim statusom kot učenci brez učnih težav.

Tabela 4.17.: Pregled učencev glede na učne težave in ekonomski status.

		EKONOMSKI STATUS			SKUPAJ
		dober	srednji	slab	
UČNE TEŽAVE	nima	9	8	5	22
	malo	7	21	10	38
	ima	2	1	10	13
SKUPAJ		18	30	25	73

Tudi tokrat je hi kvadrat večji od potrebnega, in sicer je 17,38, zato lahko z manj kot petimi odstotki tveganja, da se motimo, **potrdimo hipotezo**. Učenci z učnimi težavami prihajajo iz družin, kjer je slabši ekonomski status kot v družinah učencev z učnimi težavami. Da bi hipotezo lahko potrdili s petimi odstotki možnosti, da se motimo, bi sicer zadostoval že hi kvadrat v višini 9,49.

H4: Dečki imajo več učnih težav kot deklice.

Tabela 4.18.: Pregled učencev z učnimi težavami in brez njih glede na spol.

		SPOL		SKUPAJ
		moški	ženski	
UČNE TEŽAVE	nima	7	15	22
	malo	18	20	38
	ima	11	2	13
SKUPAJ		36	37	73

Da lahko s 95 odstotki gotovosti trdimo, da obstajajo razlike med učenci z učnimi težavami in tistimi brez njih po spolu, bi moral hi kvadrat pri 2 stopinjah prostosti biti 5,99. Za to tabelo je hi kvadrat 9,23, kar pomeni, da lahko z manj kot 5 odstotki tveganja,

da se motimo, trdimo, da so razlike med učenci z učnimi težavami in tistimi brez njih glede na spol, torej lahko **hipotezo potrdimo**.

4.3. ODGOVORI NA VPRAŠANJA

Prvo vprašanje, ki sem ga zastavila, se glasi: **Kdo pogosteje prosi za pomoč, učenci z učnimi težavami ali tisti brez njih?** Za odgovor na to vprašanje sem postavila ničelno hipotezo in jo preverjala z računanjem hi kvadrata.

H0: Učenci brez učnih težav pogosteje prosijo za pomoč.

Tabela 4.19.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na to, kako pogosto prosijo za pomoč.

		KAKO POGOSTO PROSI ZA POMOČ			SKUPAJ
		ne prosi	včasih	prosi	
UČNE TEŽAVE	nima	10	6	6	22
	malo	4	24	10	38
	ima	4	5	4	13
SKUPAJ		18	35	20	73

Da bi lahko s 95 odstotki gotovosti trdila, da obstajajo razlike v prošnji drugih za pomoč med učenci z učnimi težavami in brez njih, bi moral hi kvadrat pri 5 stopinjah prostosti biti 9,49. Za to tabelo pa znaša 11,24, kar pomeni, da lahko z manj kot 5 odstotki možnosti, da se motimo, trdimo, da obstajajo razlike v prošnji za pomoč med učenci z učnimi težavami in brez njih. **Ničelno hipotezo ohranimo**.

Odgovor na vprašanje se torej glasi, da **učenci, ki nimajo učnih težav, pogosteje prosijo druge za pomoč**.

Drugo vprašanje, na katerega sem želela najti odgovor, je: **Kdo si pogosteje pomaga sam, učenci z učnimi težavami ali tisti brez njih?** Tudi tokrat sem si pomagala z ničelno hipotezo.

H0: Učenci brez učnih težav si pogosteje pomagajo sami.

Tabela 4.20.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na to, kako pogosto si pomagajo sami.

		KAKO POGOSTO SI POMAGA SAM			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
UČNE TEŽAVE	nima	7	11	4	22
	malo	9	20	9	38
	ima	0	9	4	13
	SKUPAJ	16	40	17	73

Da bi hipotezo lahko potrdili s 5 odstotnim tveganjem, bi hi kvadrat moral biti že znanih 9,49. Pri tej tabeli znaša 5,07, kar pomeni, da bi bilo več kot 5 odstotkov možnosti, da se motimo, če bi trdili, da so razlike v pogostosti individualne samopomoči med učenci z učnimi težavami in brez njih. **Ničelno hipotezo zato ovržemo.**

Odgovor na vprašanje je torej, da ni statistično pomembnih razlik v pogostosti samopomoči med učenci z učnimi težavami in brez njih, **učenci z učnimi težavami in brez njih si enako pogosto pomagajo individualno, sami.**

Tretje vprašanje se glasi: **Kdo ima pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati, učenci z učnimi težavami ali brez njih?** Pri odgovarjanju na to vprašanje sem si ponovno pomagala z računanjem hi kvadrata in ničelno hipotezo.

H0: Učenci brez učnih težav imajo pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati.

Tabela 4.21.: Prikaz učencev z učnimi težavami in brez njih glede na pogostost občutka, da so jim drugi pripravljene pomagati.

		PRIPRAVLJENOST DRUGIH ZA POMOČ			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
UČNE TEŽAVE	NIMA	3	10	9	22
	MALO	8	21	9	38
	IMA	7	5	1	13
		18	36	19	73

Da bi lahko potrdili hipotezo, bi moral hi kvadrat biti najmanj 9,49. Glede na dane podatke pa znaša 10,06. Ničelno hipotezo torej z manj kot 5 odstotki možnosti, da se motimo, **potrdimo**.

Odgovor na vprašanje je: **Učenci brez učnih težav imajo pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati kot učenci z učnimi težavami.**

Četrto vprašanje je: **Kateri učenci bolje ocenjujejo uspešnost pomoči drugih tisti z učnimi težavami ali brez njih?** Ponovno sem postavila ničelno hipotezo in računala hi kvadrat.

H0: Učenci brez učnih težav ocenjujejo pomoči drugih kot bolj uspešno kot učenci z učnimi težavami.

Tabela 4.22.: Primerjava učencev z učnim težavami in brez njih glede na oceno uspešnosti pomoči drugih.

		OCENA USPEŠNOST POMOČI DRUGIH			SKUPAJ
		zelo uspešno	uspešno	manj uspešno	
UČNE TEŽAVE	nima	11	8	3	22
	malo	7	23	8	38
	ima	3	3	7	13
SKUPAJ		21	34	18	73

Izračunani hi kvadrat znaša 14,41. Da bi lahko hipotezo potrdili z vsaj 95 odstotkov možnosti, da imamo prav, bi moral znašati 9,49. **Ničelno hipotezo obdržimo.** Odgovor na vprašanje je: **Bolje ocenjujejo uspešnost pomoči drugih učenci brez učnih težav.**

Naslednje vprašanje je: **Kateri učenci bolj ocenjujejo uspešnost samopomoči, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?** Ničelna hipoteza se glasi:

H0: Učenci brez učnih težav uspešnost svoje lastne samopomoči ocenjujejo bolj kot učenci z učnimi težavami.

Tabela 4.23.: Porazdelitev učencev z učnimi težavami in brez njih glede na oceno uspešnosti lastne samopomoči.

		OCENA USPEŠNOSTI LASTNE POMOČI			SKUPAJ
		zelo uspešna	uspešna	neuspešna	
UČNE TEŽAVE	nima	13	7	2	22
	malo	12	19	7	38
	ima	4	5	4	13
	SKUPAJ	29	31	13	73

Da lahko potrdimo hipotezo, mora biti hi kvadrat najmanj 9,49. Za to tabelo pa znaša samo 6,29. To pomeni, da bi v primeru, da hipotezo potrdimo, imeli več kot 5 odstotkov možnosti, da se motimo, kar pa je statistično zelo pomembno. **Ničelno hipotezo ovržemo,** odgovor na vprašanje pa se glasi: **Pri ocenjevanjem uspešnosti lastne, individualne pomoči ni bistvene razlike med učenci z učnimi težavami ali brez njih.**

Naslednje vprašanje, ki sem ga preverjala s hi kvadratom, je: **Kateri učenci imajo pogosteje občutek, da jim učitelj predlaga pomoč, ko pride do učnih težav, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?**

H0: Učenci brez učnih težav imajo pogosteje občutek, da jim učitelj predlaga pomoč.

Tabela 4.24.: Prikaz učencev z in učnimi težavami in brez njih glede na občutek pogostosti predlagane pomoči s strani učitelja.

		POGOSTOST PREDLAGANE POMOČI			SKUPAJ
		pogosto	včasih	redko	
UČNE TEŽAVE	nima	2	7	5	14
	malo	9	13	15	37
	ima	1	7	5	13
SKUPAJ		12	27	25	64

Hi kvadrat za to tabelo je 2,73. Da bi ničelno hipotezo lahko sprejeli, bi moral tudi tokrat znašati vsaj 9,49. Ker je izračunani bistveno manjši od pričakovanega, moramo **ničelno hipotezo ovreči**, saj je odločno preveč možnosti, da se motimo, če jo sprejmemo. Odgovor na vprašanje se glasi: **Med učenci z učnimi težavami in brez njih ni bistvenih razlik v tem, kako pogosto imajo občutek, da jim učitelj predlaga pomoč.**

Zadnje vprašanje, ki sem ga še preverjala na ta način je: **Kateri učenci imajo pogosteje občutek, da so jim učitelji v primeru nerazumevanja snovi pripravljeni urediti dodatno pomoč, tisti z učnimi težavami ali tisti brez njih?**

H0: Učenci brez učnih težav imajo pogosteje občutek, da so jim učitelji pripravljeni urediti dodatno pomoč.

Tabela 4.25.: Prikaz pogostosti urejene pomoči glede na učne težave.

		POGOSTOST UREJENE POMOČI			SKUPAJ
		pogosto	včasih	redko	
UČNE TEŽAVE	nima	4	8	4	16
	malo	14	14	8	36
	ima	7	6	0	13
SKUPAJ		25	28	12	65

Da bi ničelno hipotezo lahko potrdila, bi moral hi kvadrat biti vsaj 9,49. Za to tabelo znaša samo 4,69, kar pomeni, da je preveč možnosti, da se motimo, če ničelno hipotezo

sprejmemo, zato jo **ovržemo**. Odgovor na vprašanje se glasi: **med učenci z učnimi težavami in brez njih ni bistvenih razlik v tem, kako pogosto ocenjujejo, da so jim učitelji pripravljene urediti pomoč.**

Izven problematike me je za lažjo interpretacijo rezultatov zanimalo tudi, ali deklice pogosteje prosijo za pomoč in ali imajo pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati. Prva ničelna hipoteza se glasi:

H0: Deklice pogosteje prosijo druge za pomoč.

Tabela 4.26.: Prikaz, kako pogosto učenci prosijo druge za pomoč, glede na spol.

		KAKO POGOSTO PROSI ZA POMOČ			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
SPOL	dečki	7	19	10	36
	deklice	11	16	10	37
SKUPAJ		18	35	20	73

Pri dveh stopinjah prostosti in s petimi odstotki tveganja, da se motimo, mora biti hi kvadrat 5,99. Za to tabelo je rezultat samo 1,13, kar pomeni, da moramo ničelno hipotezo zavrniti, saj če jo potrdimo, obstaja prevelika statistična verjetnost, da se motimo. Razlik v tem, kako pogosto prosijo za pomoč deklice in kako pogosto dečki, ni.

Z naslednjo ničelno hipotezo bom ugotavljala, ali imajo deklice pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati.

H0: Deklice imajo pogosteje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati.

Tabela 4.27.: Prikaz, kako pogosto imajo učenci občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati, glede na spol.

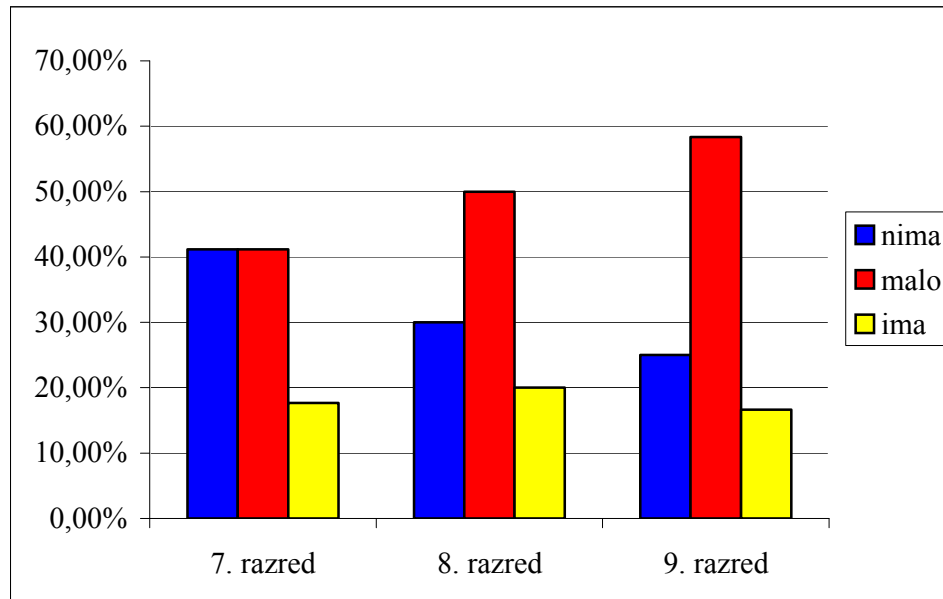
		KAKO POGOSTO SO DRUGI PRIPRAVLJENI POMAGATI			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
SPOL	dečki	9	23	4	36
	deklince	9	13	15	37
SKUPAJ		18	36	19	73

Kot za prejšnjo tabelo mora tudi tokrat hi kvadrat biti najmanj 5,99, da lahko z vsaj 95 odstotki gotovosti trdimo, da so razlike v tem, kako pogosto učenci menijo, da so jim drugi pripravljene pomagati glede na spol. Za to tabelo pride hi kvadrat 9,13, kar pomeni, da lahko z manj kot petimi odstotki tveganja trdimo, da imajo deklince pogosteje kot fantje občutek, da so jim drugi pripravljene pomagati, in zato ničelno hipotezo ohranimo.

Za vse grafe, ki sledijo, so podane tudi tabele z bolj natančnimi deleži, in sicer v poglavju Priloge.

Naslednje vprašanje se glasi: Kako narašča oziroma pada delež učnih težav glede na razred, ki ga učenci obiskujejo?

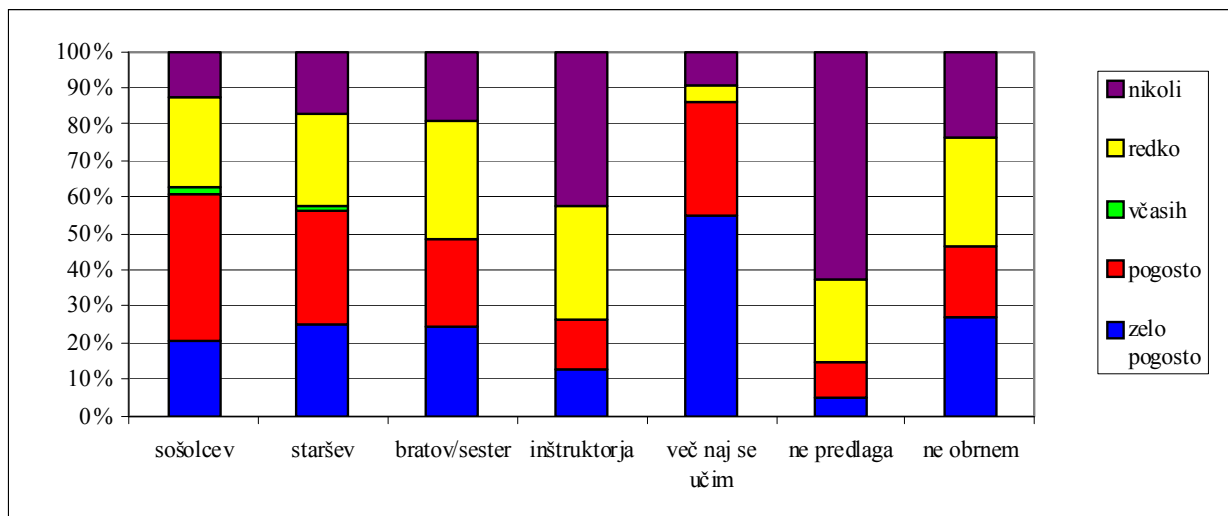
Graf 4.1.: Prikaz grafične porazdelitve učencev glede na razred in učne težave.



Opazimo lahko, da je delež učencev, ki nimajo učnih težav, in tistih, ki jih imajo malo, v sedmem razredu enak in znaša 41,18 odstotkov. Potem pa začne delež učencev z malo učnimi težavami naraščati do devetega razreda, kjer doseže 58,33 odstotkov. Delež učencev, ki nimajo učnih težav, pa začne padati in doseže najnižjo točko v devetem razredu s 25,00 odstotki. Delež učencev, ki ima učne težave, je v sedmem razredu 17,64 in narašča do osmega razreda, ko doseže svoj vrh z 20 odstotki, potem pa v devetem razredu spet pade, je celo manjši od deleža v sedmem razredu in znaša 16,67 odstotkov.

Sledi vprašanje: **Kakšno pomoč najpogosteje predlagajo učitelji?**

Graf 4.2.: Prikaz grafične porazdelitve kakšno pomoč predlagajo učitelji in kako pogosto.

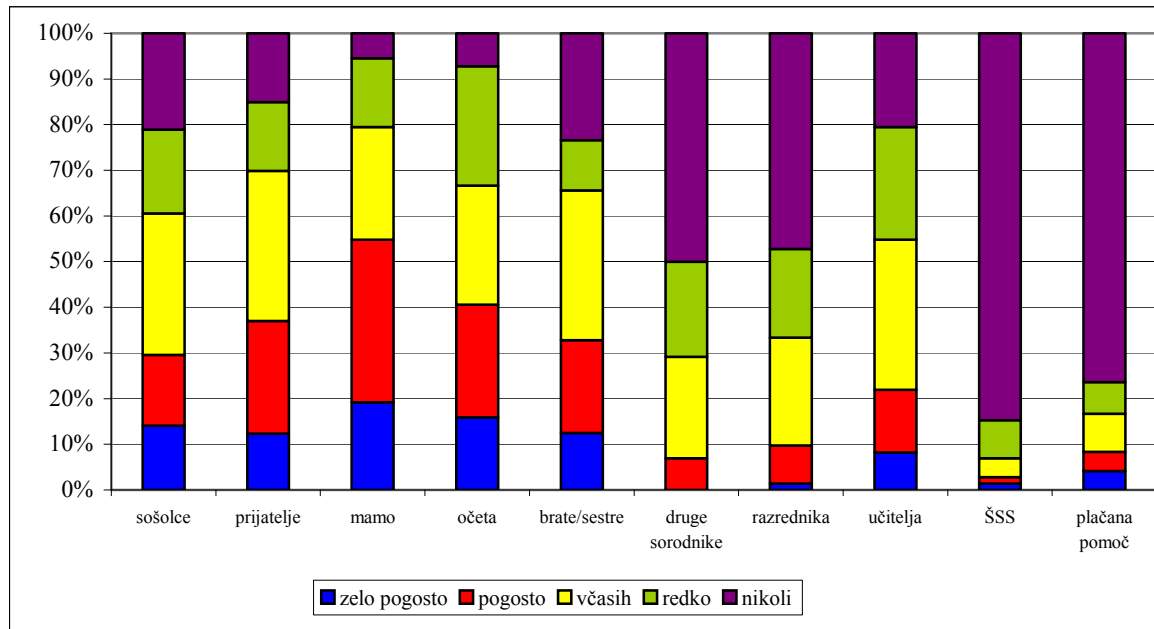


Če primerjamo prvih pet odgovorov, vidimo, da učitelji daleč najpogosteje predlagajo učencem, naj se več učijo in sicer dosežeta odgovora »zelo pogosto« in »pogosto« skupaj kar 85,94 odstotkov. Sledi odgovor pomoč sošolcev s 60,49 odstotki, kmalu za njim pa učitelji predlagajo pomoč staršev, in sicer v kar 56,25 odstotkih primerov se to zgodi zelo pogosto ali pogosto. Pomoč bratov in sester predlagajo učitelji zelo pogosto ali pogosto 48,28 odstotkom učencev.

Zanimiva sta tudi zadnja dva stolpca. Predzadnji prikazuje, kako pogosto imajo učenci občutek, da jim učitelj ne predlaga pomoči, kljub temu da so se nanj obrnili. Nikoli se to ne zgodi 62,30 odstotkom učencev, redko pa 22,59. Da se to zgodi zelo pogosto ali pogosto, meni 14,75 odstotkov učencev. Zadnji stolpec kaže, kako pogosto se učenci sploh obračajo oziroma ne obračajo po pomoč k učitelju. Zelo pogosto ali pogosto za pomoč učitelja ne prosi 46,48 odstotkov učencev, redko ali nikoli pa 53,52 odstotkov učencev.

Želela sem ugotoviti tudi, **na koga se po pomoč učenci obrnejo najpogosteje.**

Graf 4.3.: Prikaz pogostosti obračanja učencev po pomoč k drugim.

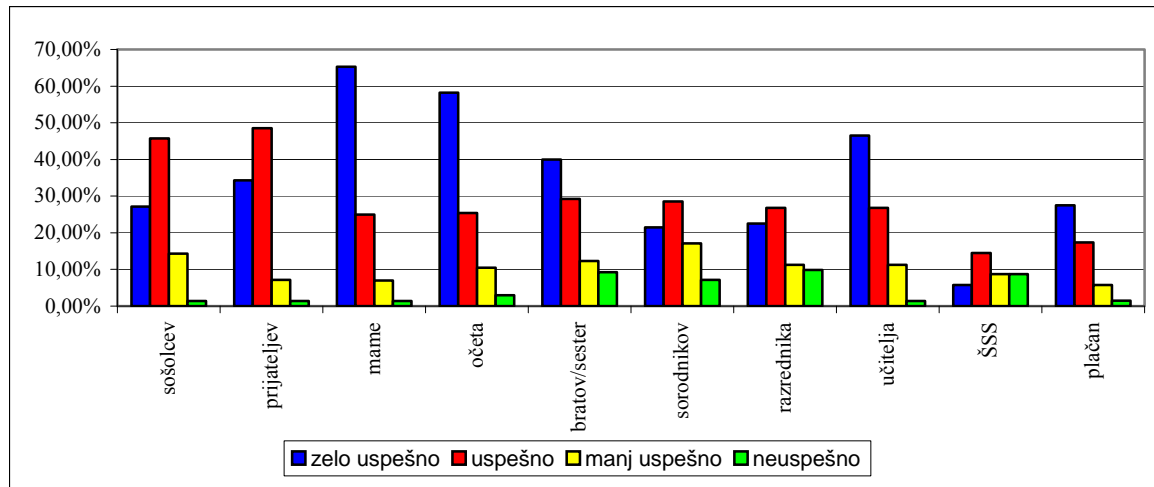


Opazimo lahko, da se učenci po učno pomoč najpogosteje obračajo k staršem. K mami se zelo pogosto ali pogosto zateče 54,79, k očetu pa 40,58 odstotkov. Sledijo jim prijatelji s 36,99 odstotki in bratje ali sestre z 32,81 odstotki. Sošolce prosi za pomoč zelo pogosto ali pogosto 29,58 odstotkov učencev, učitelja, pri katerem imajo učne težave, 21,92 odstotkov, in razrednika 9,72 odstotkov.

Najmanjši delež pri obračanju po pomoč sta dosegla šolska svetovalna služba in plačan inštruktor. K šolski svetovalni službi se po pomoč redko ali pa sploh ne zateče kar 93,06 odstotkov učencev, k plačanemu inštruktorju pa 83,33 odstotkov. Sledijo jim drugi sorodniki, kmalu zatem pa sta razrednik in učitelj. Razrednika za pomoč nikoli ali redko prosi 66,67 odstotkov, učitelja pa 45,21.

Iskala sem odgovor tudi na vprašanje, **kako uspešno ocenjujejo učenci pomoč drugih.**

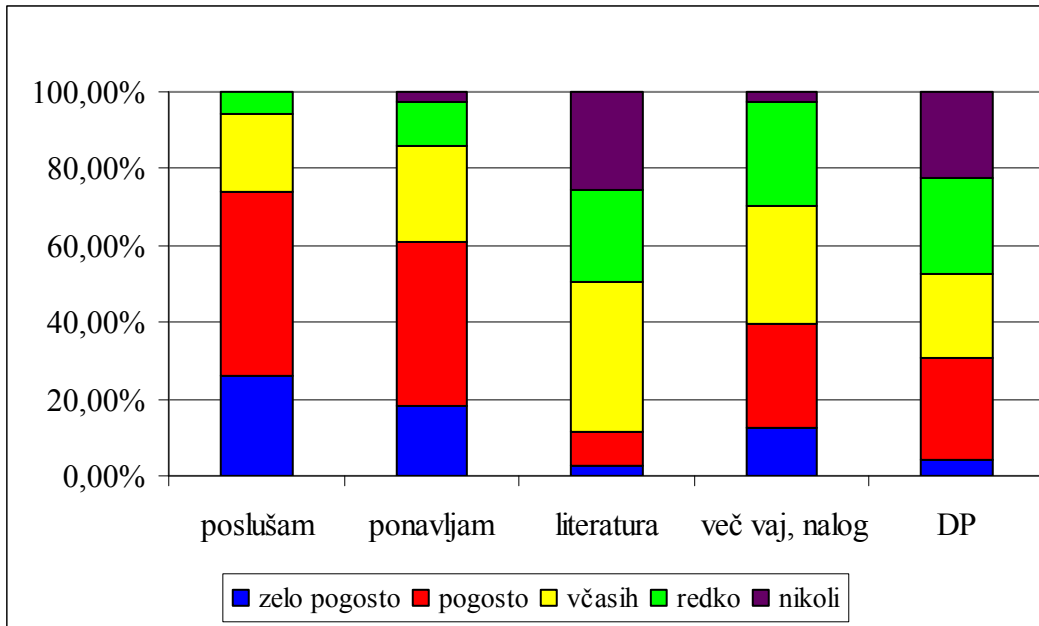
Graf 4.4.: Prikaz ocen uspešnosti pomoči drugih s strani učencev.



Učenci najbolj ocenjujejo mamino pomoč. Kar 65,28 odstotkov meni, da je njena pomoč zelo uspešna. Za očetovo pomoč tako meni 58,21 odstotkov. Na tretjem mestu pa je že pomoč učitelja, ki jo kot zelo uspešno ocenjuje 46,48 odstotkov učencev. Pomoč bratov in sester ocenjuje kot zelo uspešno 40 odstotkov, prijateljev 34,29, plačanega inštruktorja 27,54 in sošolcev 27,14. Kot neuspešno ocenjuje največ učencev pomoč razrednika, in sicer 9,86, sledi jim pomoč bratov ali sester z 9,23 odstotki ter pomoč šolske svetovalne službe, katere pomoč je za neuspešno ocenilo 8,70 odstotkov učencev.

Na koncu me je zanimalo tudi, **kako si učenci pomagajo sami.**

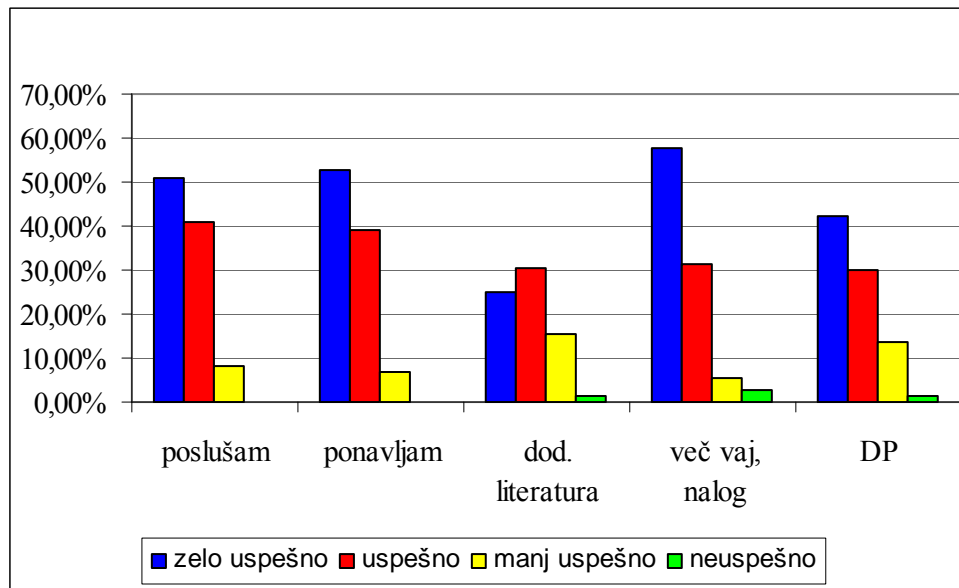
Graf 4.5.: Prikaz, kako pogosto učenec uporablja posamezno obliko pomoči.



Učenci v primeru, ko nastopijo učne težave, najpogosteje bolj pozorno poslušajo pri pouku, in sicer jih to zelo pogosto ali pogosto počne kar 73,93 odstotkov. 61,11 odstotkov jih doma ponavlja iz zvezka in se uči iz knjige. Najmanj učencev išče dodatno literaturo za pomoč in dela dodatne vaje. To redko ali nikoli počne 49,30 odstotkov. Nikoli ali redko obiskuje dopolnilni pouk v primeru učnih težav tudi 47,22 odstotkov učencev.

Zadnje vprašanje, na katero sem iskala odgovor, pa je bilo, **kako uspešno učenci ocenjujejo svojo obliko pomoči.**

Graf 4.6.: Prikaz ocen, kako uspešna je lastna samopomoč.



Kot zelo uspešno učenci ocenjujejo predvsem reševanje več nalog in vaj. Takega mnenja je 57,53 odstotkov učencev. Kot zelo uspešno jih veliko ocenjuje tudi ponavljanje iz zvezka, 52,78 odstotkov, in pozornejše poslušanje pri pouku, 50,68 odstotkov učencev. Dopolnilni pouk zelo uspešno ocenjuje 42,47 odstotkov učencev.

5. RAZPRAVA

Raziskava je pokazala, da so učenci brez učnih težav bolje vključeni v razred kot učenci z učnimi težavami. Pergar (2003) razlaga, kako na kasnejši učni uspeh vplivajo otrokov občutek sprejetosti in pripadnosti, možnosti sodelovanja in izpolnjene potrebe po prijateljstvu v nižjih razredih osnovne šole. Trdimo lahko torej, da učenci, ki so slabše sprejeti v višjih razredih, v nižjih niso dobili potrebnih pozitivnih izkušenj in so njihove potrebe ostale nezadovoljene. V razredu se čutijo nesprejete in se ne počutijo dobro. Občutek imajo, da so prezrti. Otrok zaradi redkejših stikov z vrstniki ne razvija socialnih spretnosti (Pečjak 2008) in zato vedno težje vstopa v medsebojne odnose. Dobra vključenost v razred zato deluje kot varovalni dejavnik in učenčevo močno področje. Če je učenec v razredu dobro sprejet, mu ni težko postavljati vprašanj pred razredom in tako prositi učitelja za dodatna pojasnila ali za pomoč prositi sošolce. Ne boji se posmeha in se zna odzvati na morebitno kritiko ali posmeh, ki ga sproži njegovo vprašanje pri sošolcih (Pečjak 2008), zato lahko manjše nejasnosti rešuje sproti pa tudi težje se pričnejo kopičiti. Kar 60,49 odstotkov učencev meni, da jim učitelji zelo pogosto ali pogosto predlagajo pomoč sošolcev, dejansko pa za pomoč sošolcev zelo pogosto ali pogosto prosi 29,58 odstotkov. Na tem mestu je zanimivo primerjati zaključke raziskave, ki jo je izvedlo več različnih strokovnjakov in na podlagi katere se je izoblikoval tudi koncept dela v osnovni šoli. To raziskavo interpretirata tudi Magajna in Pečjak (Magajna, Pečjak 2008: 144), ki pravita, da učitelji zaznavajo višjo podporo vrstnikov, kot jo čutijo učenci. Posledično lahko torej pride do tega odstopanja. Učitelji večkrat predlagajo pomoč sošolcev, kot pa jo učenci dejansko koristijo.

Če je otrok slabo vključen v razred, sošolce težje prosi za pomoč, zato nima tega vira opore. Takrat je naloga razrednika, da mobilizira šolsko skupnost in jo aktivira, da bo lahko med seboj sodelovala in si bodo učenci med seboj učinkovit vir podpore. Če učitelj tega ne zmore sam, je dolžan za pomoč prositi šolsko svetovalno službo, ki ima strokovna znanja in možnosti, da doseže v oddelčni skupnosti napredek skupaj z učitelji, razrednikom in seveda učenci. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008)

Prav tako sem v raziskavi potrdila domneve, da imajo učenci brez učnih težav boljše odnose v družini oziroma da dobri medsebojni odnosi delujejo kot varovalni dejavnik za pojav učnih težav. Ena izmed nalog družine, ki jih omenja Čačinovič Vogrinčič (1998) je tudi učenje ravnanja s konflikti. Družina, ki zna konflikte reševati v dogovarjanju in sporazumevanju, ima boljše medsebojne odnose, saj se z njimi sooča na način, ki otroku ne škodi in ga čustveno bistveno manj zaznamuje, kot če se to dogaja prek spopada in boja. Otrok, ki je opremljen z boljšimi znanji za reševanje konfliktov, se bo lažje in konstruktivneje odzival na morebitne probleme, na katere naleti med šolanjem in kamor spadata tudi nerazumevanje snovi in slabša ocena. Če se je v družini naučil zdravih odzivov, jih lahko v takšnih situacijah uporabi ter tako začne pot uspešnega reševanja trenutnega učnega zaostanka. Tako prepreči njegovo kopičenje in nastanek učnih težav.

Na to, kako pomembni so družinski odnosi za učni uspeh in preprečevanje učnih težav kažejo tudi odgovori učencev. Ti se najprej in v največji meri po učno pomoč zatekajo k staršem. 54, 54,79 se jih za pomoč obrne k mami ter 40,58 k očetu. Rezultati raziskave, narejene s strani strokovne skupine Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler in Tancig kažejo malo drugačno sliko. Tam najlažje prosi za pomoč mamo 25 odstotkov učencev, na drugem mestu pa je učitelj s 15 odstotki (Peklaj, Pečjak 2008: 153), medtem ko je v naši šole na šestem, vendar pa ga več odstotkov otrok prosi za pomoč (21,92). Tudi učitelji najpogosteje predlagajo učencem, naj prosijo za pomoč starše, takoj za možnostjo, naj se več učijo sami. Prav zaradi pomembne vloge staršev pri nudenju pomoči, ki jo igrajo tako za učenca kot za učitelja je pomembno, da so kompetentni pomočniki, da poznajo odgovore na vprašanja in da učencu znajo pomagati. Predvidevamo lahko, da je to pri naših šolarjih prisotno, saj jih 65,28 odstotkov ocenjuje učno pomoč mame kot zelo uspešno in 25,00 odstotkov kot uspešno. Podobno velja za očete. 58,21 odstotkov jih ocenjuje njihovo pomoč za zelo uspešno in 25,37 kot uspešno. Podobno kažejo tudi rezultati raziskave strokovne skupine, kjer so po uspešnosti učne pomoči starši na prvem mestu. (Peklaj, Pečjak 2008: 153) Otroci starše razumejo kot učinkovite v podpori in so verjetno zaradi tega in pa zaradi pomembne vloge, ki jo odigrajo v posameznikovem življenju, prvi, na katere se otrok obrne po pomoč, ko nastopijo učne težave. Ti rezultati nas napeljujejo k razmislekom v dve smeri. Prva se sprašuje, kaj storiti takrat, kadar otrok odrašča v družini z družinski odnosi, kjer se ne

počuti suverenega in se staršev ne upa ali ne želi prositi za pomoč ali pa mu je ti ne znajo oziroma ne morejo nuditi. Takrat učenec izgubi eno najpomembnejših opor in je posledično večja verjetnost, da bo težje reševal morebitne učne težave. Prav takrat je nujno, da vstopi socialno delo, ki v okviru šolske svetovalne službe skupaj z učencem, učiteljem, razrednikom in vsemi vpletenimi skuša obnoviti družinsko mrežo in jo usposobiti do te mere, da bo lahko učencu nudila oporo, kakršno potrebuje. Če to ni mogoče, je dolžno skupaj z učencem in vsemi vpletenimi raziskovati druge varovalne dejavnike in jih aktivno vključiti v proces reševanja pomoči. Razmislek pa gre lahko tudi v drugo smer, in sicer, ali je smiselno, da tako velik del učne pomoči učencu leži na ramenih njegovih staršev. Verjetno bi bilo lažje tako za učenca kot za njegovo družino, če bi se lahko zatekel po pomoč tudi k drugim, še posebno k zaposlenim na šoli. Menim, da bi bilo potrebno dodatno raziskati vzroke, zakaj to ni pogostejša praksa, in spodbuditi strokovnjake na šoli, da bi te vzroke skušali odpraviti.

Prav tako lahko vidimo, da na pojav učnih težav lahko varovalno vpliva dober ekonomski status, saj se je to potrdilo tudi v naši raziskavi. Že Bourieu (Peček, Lesar 2006) utemeljuje, kako kulturni kapital staršev in njegov prenos vpliva na kulturni kapital njihovih otrok in posledične šolske dosežke. Bogatejši starši si po Bourieu tudi lažje privoščijo več časa za prenos kapitala in tako posameznika bolje opremijo z znanji in sredstvi, ki jim omogočajo šolski uspeh in višjo izobrazbo. Tudi poklic učitelja spada med visoko kvalificirane, zato se bolj izobraženi starši lažje poistovetijo z njegovimi zahtevami, njihovim otrokom pa je jezik učitelja bolj domač in ga hitreje razumejo kot otroci revnejših staršev (Peček, Lesar 2006). Peček in Lesar (2006) prav tako tudi omenjata, da boljše šolske rezultate dosega učenci, ki imajo doma slovarje, delovno mizo, računalnik ali veliko knjig, kar pa je vse povezano z ekonomskim statusom družine. Tovrstne materialne stvari si namreč lažje privoščijo tisti starši, ki imajo boljše denarno zaledje.

Kot smo že omenjali, učitelji in otroci zelo pomembno ocenjujejo vlogo staršev pri pojavu učnih težav, saj učitelji starše pogosto predlagajo kot pomočnike, otroci pa jih za pomoč pogosto prosijo. Nujno je torej, da v primeru učnih težav učitelji sodelujejo s starši v korist otroka. Toličič in Zorman (v: Peček in Lesar) pa sta s svojo raziskavo

ugotovila, da so učitelji mnenja, da se revni starši najmanj vključujejo v delo učiteljev in jih šolanje njihovih otrok ne zanima (Peček, Lesar 2006). Tega žal nismo raziskovali, vendar bi glede na teorijo Bourieuja lahko trdili, da so revnejši starši slabše izobraženi in da težje pomagajo svojim otrokom. Ker se ne čutijo zmožni in kompetentni, se zato neradi vključujejo v delo učiteljev. V tem primeru bi bilo nujno, da se jih opolnomoči in usposobi, da znajo skupaj z otrokom in učiteljem ustvarjati nove rešitve in iskati drugačne izhode iz učnih težav ter da se skupaj z njimi poišče še druge varovalne dejavnike in se nanje opre.

Posebno pozornost je potrebno posvetiti tudi tistim učencem, ki se po pomoč k staršem nikoli ne obrnejo. 5,48 odstotkov je takih, ki nikoli ne prosijo za pomoč mame, in 7,25 takih, ki nikoli ne prosi očeta. Sklepamo lahko, da taki učenci pri starših tudi nimajo zagovornika in opore. Še posebno v takih primerih je nujno socialno delo z vsemi paradigmami, ki so bile omenjene, predvsem s socialno delavskim odnosom, perspektivo moči in etiko udeležnosti. Socialno delo mora vključiti v delovni odnos vse, ki so udeleženi, in raziskati druge vire opore za otroka, splesti mora socialno mrežo, ki bo zanesljiva in na katero se bo učenec lahko zanesel, ali pa mora do te mere usposobiti staro.

Socialno ekonomski status pa vpliva na učni uspeh tudi posredno in sicer preko družine. Čačinovič Vogrinčič utemeljuje, kako ekonomski status vpliva na fleksibilnost in odprtost družine, s tem ko pa se fleksibilnost veča, se zmanjšuje odvisnost od omejevalnih pravil in narašča pripravljenost na novo dogovorjena pravila, na argumente, razlago in dvosmerno komuniciranje z otrokom. (Čačinovič Vogrinčič 1998) Posledično se ti otroci v svoji družini bolje počutijo, saj so bolje slišani in razumljeni in imajo tako z ostalimi družinski člani, vključno s starši kot najpomembnejšimi viri opore, dobre medsebojne odnose, boljše kot družine s slabšim ekonomskim položajem. Če pa imajo v svoji družini dobre medsebojne odnose, je to ponovno varovalni dejavnik, ki smo ga omenjali že prej.

Prav tako se je kot bolj varen za pojav učnih težav izkazal v naši raziskavi ženski spol, saj imajo deklice redkeje učne težave kot dečki. Dejansko bi to lahko razložili s pomočjo

Mencin Čeplak (v: Peček in Lesar 2006), ki navaja, da so dekleta bolj pridna in ubogljiva, pa naj bo to zaradi bioloških ali kulturnih dejavnikov. V šolskem sistemu so pridnost, ubogljivost in podredljivost zaželene lastnosti, zato so tudi temu primerno nagrajene. Sklepamo torej lahko, da so sicer učne težave med deklicami in dečki enakomerno porazdeljene, vendar pa jih deklice lažje kompenzirajo in primanjkljaje hitreje nadoknadijo. Opremo se lahko tudi na Epstein (1998), ki je v raziskavi dokazala, da so dečki, ki so dobri in komforni učenci, pogosteje žrtve zmerljivk tako s strani drugih dečkov kot tudi deklic. Njihove učne težave oziroma vsaj delna neprilagodljivost so torej pogoj za sprejetost v razredu, s prilagodljivostjo pa tvegajo zasmehovanje in socialno izoliranost.

Ko sem primerjala, kolikokrat dečki in deklice prosijo za pomoč, sem ugotovila, da ni bistvenih razlik. So pa bile razlike v tem, kako pogosto imajo občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati. To je sicer v nasprotju s tem, kar pravi Kodelja (2006), ko navaja raziskavo, v kateri so bili dečki pogosteje v interakcijah z učiteljem in bili od njih deležni več pomoči ter pozitivnih odzivov. Treba pa je povedati, da v našo raziskavo ni bila vključena samo pomoč učitelja, ampak tudi drugih pomembnih iz socialne mreže posameznika, ter da je bila ocena pripravljenosti pomoči drugih izključno subjektivna. Bi pa tovrstni rezultat lahko bil v skladu z mnenjem, ki ga navaja Bregar Golobič (2008), ko omenja, da so zaradi prikritega kurikulumu deklice deležne dvojnega pritiska v smeri pasivnosti in ubogljivosti, dečki pa prejemajo dvojna sporočila k neodvisnosti in pasivnosti hkrati. Rezultate bi lahko torej interpretirali tako, da učitelji od dečkov pogosteje pričakujejo, da bodo neodvisni in se bodo sami znašli (prav tako tudi drugi bližnji) in jim zato redkeje pomagajo, čeprav jih prosijo za pomoč, medtem ko se deklice v učenju pasivnosti učijo pomoč prejemati. Prav tako ne moremo trditi, da bi zaradi vpadljivega in odklonilnega vedenja dečki dobili večkrat pomoč s strani učitelja, kot meni Razdevšek - Pučko (2003).

Kot smo že ugotovili v rezultatih, z napredovanjem po razredih narašča število učencev, ki imajo malo učnih težav, najverjetneje na račun tistih, ki jih nimajo. Število učencev, ki imajo učne težave, je največje v osmem razredu, v devetem pa pade število je celo manjše kot v sedmem razredu. Do padanja števila učencev brez učnih težav verjetno

pride zaradi trajanja šolanja. Dlje časa, ko je učenec v šoli, več možnosti ima, da slej ko prej naleti na snov, ki jo težje razume in mu lahko povzroči kratkotrajne učne težave. Sklepamo lahko, da so vsi učenci, ki so v skupini z malo učnimi težavami, vanjo prišli iz skupine brez učnih težav. Število učencev, ki imajo učne težave, je dosti bolj stabilno in nas lahko opozarja na to, da se učnih težav ne rešuje uspešno. Največji delež učencev z učnimi težavami je v osmem razredu, kar se sklada z mnenjem Peček in Lukšič - Hacin (2003), ki pravita, da ocene pri splošnem učnem uspehu močno padejo v sedmem razredu, kar ustreza osmemu razredu v devetletki. Eden izmed razlogov naj bi bila tudi uvedba fizike in kemije. V resnici kar 50,91 odstotkov učencev meni, da ima učne težave pri fiziki, in 34,55, da jih imajo pri kemiji, torej bi to lahko bilo vzrok za porast učencev z učnimi težavami. Da to število opazno pade v devetem razredu (v osemletki v osmem), lahko prav tako pripišemo razlogom, ki jih navajata Peček in Lukšič - Hacin (2003): njihova večja motivacija zaradi bližnjega vpisa v srednjo šolo, popustljivost učiteljev, umirjanje pubertetnega obdobja, večje sodelovanje staršev in drugo.

Iz rezultatov razberemo tudi, da učitelji učencem v primeru učnih težav najpogosteje predlagajo, naj se več učijo sami. Takoj za tem predlagajo učencem pomoč staršev. Tudi učenci si pogosteje pomagajo sami, kot pa da bi se zatekali po pomoč k drugim (delež povprečne ocene za pogostost individualne samopomoči znaša 62,69 odstotkov največje možne ocene, delež povprečne ocene, kako pogosto prosijo za pomoč, pa 48,05 odstotkov). Podobno je tudi z ocenjevanjem pomoči. Najbolj uspešno ocenjujejo učenci ravno pomoč staršev. Če pa primerjamo uspešnost pomoči drugih in lastno, je močno v vodstvu lastna, saj dosega povprečna ocena uspešnosti lastne pomoči 83,96 vseh možnih odstotkov, ocena pomoči drugih pa 64,27 odstotkov.

Vidimo lahko torej, da se učenci reševanja učnih težav najpogosteje lotevajo sami, kar je po njihovem mnenju tudi najbolj uspešno. Če jim to ne prinese rešitve, se obrnejo po pomoč k drugim, najpogosteje k staršem oziroma k članom svoje družine. V procesu reševanja učnih težav je torej zelo pomembno, da ima učenec družino, ki mu stoji ob strani in se čuti kompetentna za reševanje in soustvarjanje rešitev. Načelo partnerskega sodelovanja s starši, ki ga omenja Čačinovič Vogrinčič (2008), se v luči takšnih rezultatov izkaže v procesu reševanja učnih težav za še bolj pomembno, prav tako tudi

koncept perspektive moči (Čačinovič Vogrinčič 2008). Če učenec kot najbolj kompetentnega za reševanje učnih težav vidi sebe, je nujno, da mu tu pomagamo, ga opolnomočimo, skupaj z njim odkrivamo nove vire pomoči in mu omogočimo, da doseže svoje cilje. Ko doseže dober izid, mu s tem omogočimo pozitivno izkušnjo, na katero se lahko opre v bodočih težavah.

Učenci se relativno redko zatekajo po pomoč k učitelju, ki jih poučuje predmet, pri katerem imajo učne težave. 45,21 odstotkov učencev to stori redko ali nikoli. Učitelj je pogosto prvi, ki takoj za učencem opazi njegove učne težave. Izmed vseh odraslih je najbolj odgovoren za to, da jih odkrije, prepozna in skupaj z učencem raziskuje možne rešitve. O učenčevih težavah mora obvestiti razrednika in storiti vse, kar je v njegovi moči, da skupaj z vsemi udeleženi soustvarja dobre rešitve. Če česarkoli od tega ne zmore sam, ker se morda ne čuti dovolj kompetenten, je njegova naloga, da se obrne na šolsko svetovalno službo. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008) Učitelj ima torej v rokah veliko možnosti, s katerimi lahko pomaga učencu pri reševanju učnih težav, njegovo pomoč pa kot zelo uspešno ali uspešno ocenjuje kar 73,24 odstotkov učencev. Tako majhno število učencev, ki se k njemu obrnejo po pomoč, bi lahko razložili tudi s tem, da pride učitelj na vrsto šele potem, ko so izkoriščeni vsi običajni oziroma pogostejši viri, kot sta samopomoč in pomoč staršev, pa so se izkazali kot neuspešni ali pa vsaj ne tako uspešni, kot je učenec pričakoval.

Takoj za učiteljem je med strokovnimi delavci najpomembnejši razrednik, ki je najbolj odgovoren za to, da projekt pomoči potuje skozi vse faze. Z učencem je v stalnem stiku, mu je v oporo in ga spremlja. Pomaga mu, da lahko učenec sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki. Pomembno je delo razrednika z oddelčno skupnostjo, kjer lahko organizira medsebojno pomoč učencev pri učenju. Učencem z učnimi težavami lahko pomaga predvsem tako, da jim omogoči, da se v razredu počutijo sprejete, razumljene, podprte in dejavno udeležene (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008). Po pomoč se k razrednikom zelo pogosto ali pogosto zateče samo 9,72 odstotkov učencev, njihovo pomoč pa ocenjuje kot zelo uspešno ali uspešno 49,30 odstotkov. Glede na to, da se učenci z učnimi težavami v razredu počutijo slabše kot učenci brez njih, dobra vključenost v razred pa je pomemben varovalni dejavnik, menim, da bi bilo

potrebno spodbuditi obojestransko sodelovanje. Razrednik lahko učencu omogoči tudi sodelovanje z drugimi strokovnjaki in je v procesu reševanja zelo pomemben za uspešen izid. Menim, da je njegova pomoč premalo izkoriščena.

Še slabše pa se dogaja s šolsko svetovalno službo. Nikoli se tja ne zateče po pomoč kar 84,72 odstotkov. Razlog je verjetno v tem, da svetovalni delavci nimajo vsakodnevnega stika z učencem, kakršnega imata razrednik ali učitelj in ju učenci zato ne prepoznajo tako pogosto kot možne pomagajoče. Kljub vsemu je potrebno, kot navajajo Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak, Resman, Bezić, Dobnik Žerjav, Grgurevič, Niklanović, Šmuk (2008), da šolska svetovalna služba sama najde pot do vseh učencev in da je vsem dostopna. Njeno področje dela je namreč zelo obsežno in široko, zato v okviru reševanja učnih težav lahko učencu pomaga ne samo pri lajšanju posledic, ampak tudi pri odpravljanju vzrokov učnih težav. Njeno delo ima tako bolj dolgoročne učnike, še posebno pri reševanju tistih učnih težav, ki so nastale kot posledica različnih dejavnikov. Rezultate, ki smo jih tu razdrobili v delo učiteljev, razrednikov in šolske svetovalne službe, lahko primerjamo z raziskavo, ki jo omenjata Magajna in Kavkler (Kavkler, Magajna 2008: 126). V njej so spraševali strokovne sodelavce, kako pogosto se učenci samoiniciativno obrnejo nanje, dobili podobne rezultate. 67 odstotkov jih meni, da se učenci nanje redko obrnejo, tega, da bi se učenec obrnil k njim samoiniciativno, pa še nikoli ni doživelo 7 odstotkov strokovnih delavcev. Podobno imajo občutek tudi za starše, vendar v manjši meri, saj 34 odstotkov meni, da to doživijo pogosto, in trije odstotki, da nikoli. Očitno je torej, da strokovni delavci na šoli niso pogost vir pomoči. Razloge za to lahko najdemo v tem, da so učne težave problem, o katerem starši in učenci težko prvi spregovorijo sami (Kavkler, Magajna 2008: 126).

6. SKLEPI

- Dobra vključenost v razred deluje kot pomemben varovalni dejavnik za pojav učnih težav. Pomembno vlogo pri počutju učenca v razredu ima predvsem razrednik, na katerega pa se učenci bolj poredko obračajo po pomoč.
- Dobri medsebojni družinski odnosi so prav tako pomemben varovalni dejavnik. Močno so povezani tudi z ekonomskim statusom in z njim medsebojno odvisni. Šolska svetovalna služba je zadolžena, da pomaga učencem, ki prihajajo iz družin s slabšim ekonomskim statusom, vendar se učenci po pomoč k njej praktično ne obračajo.
- Kot varovalni dejavnik deluje tudi ženski spol. Vzroki za to so predvsem v načinu vzgoje in obravnave, saj se do deklic goji drugačna pričakovanja kot do dečkov in se jih drugače obravnava, učenci pa se v skladu s pričakovanji pričnejo tudi obnašati.
- Učenci si v primeru učnih težav najpogosteje najprej pomagajo sami, potem se obrnejo po pomoč k družini, sošolcem in prijateljem, šele zadnji v vrsti so šolski strokovni delavci, ki jim ostane pretežno vloga blažilca težav, ko vse ostalo odpove.

7. PREDLOGI

Ženski spol, vključenost v razred, dobri medsebojni družinski odnosi in soliden ekonomski status delujejo kot varovalni dejavnik. Ko se pri učencu pojavijo učne težave, je nujno, da se varovalne dejavnike začne odkrivati in raziskovati. Nanje se lahko udeleženi oprejo in tako hitreje in učinkoviteje najdejo pot k rešitvi. Vsak dejavnik prinese svoj prispevek, vsak prispevek pa lahko pomaga k soustvarjanju rešitve.

V procesu reševanja učnih težav očitno ne sodelujejo vsi. Razredniki in šolska svetovalna služba so premalo vključeni. Potrebno bi bilo poiskati razloge za to, predvsem menim, da bi se morala šolska svetovalna služba bolj potruditi za svojo prepoznavnost in dostopnost. Učenci naj se ne obračajo nanjo šele, ko so izčrpani vsi ostali viri, ampak že v začetku, ko se pojavijo prve resnejše težave, ko glavni akterji pomoči še niso izčrpani. Tako lahko izkoristijo svoje moči že v samem začetku in imajo več možnosti za uspešno soustvarjanje rešitev. Šolska svetovalna služba lahko s pravilnimi in pravočasnimi ukrepi pomembno nadomesti predvsem vključenost v razred, posredno pa lahko vpliva tudi na življenjsko okolje učenca in družinske odnose. Pri vključenosti v razred je zelo pomembna vloga razrednika, ki mora vsem učencem v svoji oddelčni skupnosti omogočiti, da se počutijo varne in sprejete. Če tega ne zmore sam, je dolžan za pomoč prositi šolsko svetovalno službo, ki je za to delo primerno strokovno usposobljena. Prav tako lahko šolska svetovalna služba s svojimi strokovnimi kompetencami družini pomaga, da odkrije tiste svoje moči, ki omogočijo njenim članom, da se čutijo ljubljene, zaželene in razumljene, kar pomembno prispeva k boljšim medsebojnim odnosom. Na ta način se torej razvija še en varovalni dejavnik. Šolska svetovalna služba pa lahko z vključitvijo družine v različne programe tako pri pristojnem centru za socialno delo kot v šoli omili tudi njeno trenutno finančno stisko. S strokovnim svetovalnim delom, ki vključuje soustvarjanje in opolnomočenje, pa lahko družino usposobi za reševanje težjih finančnih problemov ter tako pomaga ustvarjati še tretji varovalni dejavnik, življenjske okolščine učenca. Šolska svetovalna služba je očitno zelo pomembna v procesu reševanja učnih težav zaradi svojih strokovnih kompetenc in pooblastil. Zato je nujno, da več stori za svojo prepoznavnost in tako zavzame pomembnejši prostor v učenčevem zornem kotu tistih, ki mu lahko pomagajo.

Učenci se po pomoč najpogosteje obračajo k staršem. Nujno je torej, da so starši kompetentni in da zmorejo pomagati učencu. V nadaljnjih raziskavah bi bilo potrebno raziskati pogled staršev na svoj prispevek in njegovo uspešnost. Učenci ga sicer ocenjujejo kot zelo uspešnega. V procesu reševanja težav so torej starši zelo pomemben dejavnik in jih je nujno dejavno vključiti. Skupaj z učiteljem in razrednikom lahko poiščejo različne vrste pomoči, ki bi učencu omogočile uspešno premagovanje učnih težav. Staršem je potrebno nuditi oporo, kadar čutijo, da niso zmožni, in jih opolnomočiti za pomoč učencu. To je naloga tako učitelja kot tudi razrednika in šolske svetovalne službe.

8. PRILOGE

8.1. VPRAŠALNIK

Dragi učenec, draga učenka!

Sem študentka Fakultete za socialno delo in pišem diplomsko nalogo z naslovom Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja v procesu reševanja učnih težav. Da bo naloga kar se da kvalitetna in relevantna, potrebujem tvojo pomoč, saj le ti sam/a najbolje veš, na kaj ali koga se lahko opreš, ko nastopijo učne težave.

Vprašalnik je anonimen in se ti ni potrebno podpisati. Prosim te, da odgovarjaš iskreno, saj je to zelo pomembno za raziskavo.

Tadeja Janežič

UČNE TEŽAVE

1) Ali meniš, da imaš učne težave?

- a) da
- b) ne
- c) včasih
- d) drugo, navedi: _____

2) Pri katerem predmetu oz. predmetih imaš učne težave, kadar se pojavijo?

Obkrožiš lahko več vprašanj.

- a) slovenščina
- b) matematika
- c) tuji jezik
- d) spoznavanje narave
- e) spoznavanje družbe
- f) biologija
- g) kemija
- h) fizika
- i) nimam učnih težav
- j) drugo, navedi: _____

3) Za katero oceno meniš, da jo dobiš najpogosteje?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

4) Ali si že kdaj napredoval/a v višji razred z negativno oceno oziroma ne da bi dosegal/a minimalne standarde?

- a) enkrat
- b) dvakrat
- c) nikoli
- d) drugo, navedi: _____

5) Ali si že kdaj ponavljal/a razred?

- a) enkrat
- b) dvakrat
- c) nikoli
- d) drugo, navedi: _____

DRUŽBA

6) Kako se počutiš v razredu med sošolci?

- a) zelo dobro
- b) dobro
- c) srednje
- d) slabo
- e) zelo slabo
- f) drugo, navedi: _____

7) Kako se sošolci obnašajo do tebe?

- a) Sošolci me spodbujajo in podpirajo, se skupaj z mano veselijo mojih uspehov in mi pomagajo, če imam težave.
- b) Sošolci so do mojih težav strpni, posebne podpore pa mi ne nudijo.
- c) Sošolci me pri delu in igri ne izbirajo, ne odzivajo se na moje prošnje in mnenja, največkrat me prezrejo.
- d) Sošolci me odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se mojim težavam, napakam in neuspehom.
- e) drugo, navedi: _____

8) Koliko sošolcev bi lahko prosil/a za zapiske, kadar manjkaš v šoli?

- a) nobenega
- b) 1 do 3
- c) 4 ali več

9) Ali je tvoj najboljši prijatelj kateri od tvojih sošolcev ali sošolk?

- a) da
- b) ne
- c) drugo, navedi: _____

10) Kako pogosto se s kakšnim sošolcem ali sošolko družiš tudi izven šolskih obveznosti, npr. doma?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) redko
- e) nikoli
- f) drugo, navedi: _____

ODNOSI V DRUŽINI

11) Kako bi ocenil/a, da se v vaši družini soočate s problemi in konflikti?

- a) O problemih in konfliktih se ponavadi skupaj pogovorimo in jih skupaj rešujemo.
- b) Probleme in konflikte ponavadi rešuje mama.
- c) Probleme in konflikte ponavadi rešuje oče.
- d) O problemih in konfliktih se ponavadi ne pogovarjamo, se delamo, da jih ni, se jim izmikamo.
- e) Zaradi problemov in konfliktov se ponavadi veliko prepiramo.

12) Ali se ob pomembnejših težavah lahko pogovoriš s starši?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) redko
- e) nikoli

13) Ali so ti starši, ko se z njimi pogovarjaš o pomembnejših težavah, pripravljeni pomagati?

- a) vedno
- b) pogosto
- c) včasih
- d) redko
- e) nikoli
- f) z njimi se o tem ne pogovarjam

14) Kdo so člani vaše družine? Kot člana napišeš npr. mami, brat, pod število pa koliko jih je, npr. 2 brata, 1 sestra.

primer:

član	število
mama	1
očim	1
brat	2
babica	1
polsestra	1

tvoja družina:

član	število

15) Katerim od njih se zaupaš? Odgovor, prosim, napiši na črto. Lahko se odločiš za več članov.

16) Kako pogosto bi ocenil/a, da vaša družina skupaj preživlja prosti čas?

- a) zelo pogosto
- b) pogosto
- c) srednje
- d) redko
- e) zelo redko
- f) drugo, navedi: _____

17) Ali bi želel/a, da vaša družina preživi skupaj še več časa?

- a) Da, želim si, da bi vsi preživljali več prostega časa skupaj.
- b) Več časa želim preživeti skupaj samo z nekaterimi člani.
- c) Ne, s člani svoje družine ne želim preživljati še več svojega prostega časa.
- d) drugo, navedi: _____

EKONOMSKI POLOŽAJ

18) Koliko stvari (npr. igrač, obleke) imaš občutek, da imajo tvoji sošolci v primerjavi s teboj?

- a) Večina sošolcev ima veliko več in boljše stvari kot jaz.
- b) Nekaj sošolcev ima več in boljše stvari kot jaz.
- c) Sošolci imajo približno toliko in take stvari kot jaz.
- d) Nekaj sošolcev ima manj in slabše stvari kot jaz.
- e) Večina sošolcev ima manj in slabše stvari kot jaz.

19) Katere tvoje želje glede materialnih stvari imaš občutek, da ti jih tvoja družina lahko izpolni?

- a) Moja družina mi lahko izpolni večino mojih želja.
- b) Moja družina mi lahko izpolni nekaj mojih želja.
- c) Moja družina mi lahko izpolni malo želja.
- d) Moja družina mi ne more izpolniti nobene želje.

20) Koliko žepnine na mesec dobiš?

- a) ne dobivam žepnine
- b) do 20 evrov
- c) od 21 do 40 evrov
- d) 41 evrov ali več

21) Koliko članov tvoje družine hodi v službo?

- a) nihče
- b) eden
- c) dva
- d) drugo, navedi: _____

POGLED UČENCA

22) Kako si sam pomagaš, ko imaš učne težave?

22. 1. Prosim za pomoč in sicer:

ZA POMOČ PROSIM:	zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
sošolce					
prijatelje					
mamo					
očeta					
brate/sestre					
druge sorodnike					
razrednika					
učitelja, kjer imam težave					
šolsko svetovalno službo					
strokovnjaka, plačanega inštruktorja					
drugo, navedi:					

22. 2. Pomagam si sam in sicer:

	zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
Bolj pozorno poslušam pri pouku.					
Več časa ponavljam snov iz učbenika, zvezka.					
Iščem dodatno literaturo, dodatne knjige za pomoč.					
Delam več vaj, rešujem dodatne naloge.					
Obiskujem dopolnilni pouk.					
drugo, navedi:					

23) Kdo meniš, ti je najbolj pripravljen pomagati, ko imaš učne težave?

	zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
sošolci					
prijatelji					
mama					
oče					
bratje/sestre					
drugi sorodniki					
razrednik					
učitelj, kjer imam učne težave					
šolska svetovalna služba					
strokovnjak, plačan inštruktor					
nihče					
drugo, navedi:					

24) Čigava pomoč je po tvojih izkušnjah najbolj uspešna

	zelo uspešna	uspešna	manj uspešna	neuspešna	nimam izkušenj
pomoč sošolcev					
pomoč prijateljev					
pomoč mame					
pomoč očeta					
pomoč bratov/sester					
pomoč drugih sorodnikov					
pomoč razrednika					
pomoč učitelja, kjer imam težave					
pomoč šolske svetovalne službe					
pomoč strokovnjaka, plačanega inštruktorja					

24. 1. Prosim, oceni še učinkovitost pomoči, kjer si pomagaš sam/a, brez pomoči drugih:

	zelo uspešna	uspešna	manj uspešna	neuspešna	nimam izkušenj
bolj pozorno poslušanje pri pouku					
dodatno ponavljanje iz učbenika, zvezka					
branje dodatne literature, dodatnih knjig za pomoč					
reševanje dodatnih nalog in vaj					
obiskovanje dopolnilnega pouka					
drugo, navedi:					

VLOGA UČITELJA

25) Kakšno pomoč ti ponavadi predlaga učitelj, h kateremu si se obrnil po pomoč?

Učitelj mi predlaga pomoč:	zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
sošolcev					
staršev					
bratov/sester					
plačanega inštruktorja					
predlaga, naj se več učim (sam)					
učitelj mi ne predlaga pomoči					
k učitelju se ne obrnem po pomoč					
drugo, navedi:					

26) Kakšno obliko pomoči uredi učitelj, h kateremu si se obrnil po pomoč?

Učitelj uredi pomoč:	zelo pogosto	pogosto	redko	včasih	nikoli
sošolcev					
staršev					
bratov/sester					
plačanega inštruktorja					
da mi dodatno učno gradivo					
učitelj mi ne uredi pomoči					
k učitelju se ne obrnem po pomoč					
drugo, navedi:					

SPLOŠNI PODATKI

27) Spol:

- a) moški
- b) ženski

28) Kateri razred obiskuješ?

- a) sedmi
- b) osmi
- c) deveti

Vprašalnik si rešil/a do konca. Najlepša hvala za tvoj trud, želim ti veliko šolskih uspehov.

8.2. TABELE

Tabela, ki prikazuje število točk, ki jih je dobil učenec za posamezni odgovor

ODGOVOR		TOČKE	ODGOVOR		TOČKE
1.	a	2	2.	odgovor i	0
	b	0		1 ali 2 odgovora	1
	c	1		3 ali več odgovorov	2
3.	a,b	2	4.	a,b	1
	c	1		c	2
	d,e	0			
5.	a,b	1	6.	a,b	0
	c	0		c	1
				d,e	2
7.	a,b	0	8.	a	2
	c,d	1		b	1
				c	0
9.	a	0	10.	a,b	0
	b	1		c	1
				d,e	2
11.	a	0	12.	a,b	0
	b,c	1		c	1
	d,e	2		d,e	2
13.	a,b	0	14., 15	0–0,25	2
	c	1		0,26–0,75	1
	d,e	2		0,76 in več	0
16.	a,b	0	17.	a,d	0
	c	1		b	1
	d,e	2		c	2
18.	a,b	0	19.	a,b	0
	c	1		c,d	1
	d,e	2			
20.	a,b	1	21.	a	2
	c,d	2		b	1
				c,d	0
24., 24.1	zelo uspešna	4	22.1., 22.2., 23., 25., 26.	zelo pogosto	5
	uspešna	3		pogosto	4
	manj uspešna	2		včasih	3
	neuspešna	1		redko	2
				nikoli	1

Tabela, ki prikazuje kriterije za posamezen razred

ŠT. TOČK	RAZRED	SKLOP ali PODSKLOP
0–1	nič	UČNE TEŽAVE
2–4	malo	
5 in več	ima	
0	dobri	DRUŽINSKI ODNOSI
1–4	običajni	
5 in več	slabi	
0–1	dober	EKONOMSKO SOCIALNI STATUS
2	srednji	
3 in več	slab	
0–31	redko	OBČUTEK PRIPRAVLJENOSTI DRUGIH ZA POMOČ
32–45	včasih	
46 in več	pogosto	
do 0,56	manj uspešna	USPEŠNOST POMOČI DRUGIH
0,57–0,71	uspešna	
072 in več	zelo uspešna	
0–0,7	manj uspešna	USEŠNOST LASTNE SAMOPOMOČI
0,71–0,90	uspešna	
0,91 in več	zelo uspešna	
0	dobro	VLJUČENOST V RAZRED
1–2	srednje	
3 in več	slabo	
0–19	redko	KAKO POGOSTO PROSI DRUGE ZA POMOČ
20–29	včasih	
30 in več	pogosto	
0–12	redko	KAKO POGOSTO SI POMAGA SAM
13–18	včasih	
19 in več	pogosto	
0–10	redko	KAKO POGOSTO MU UČITELJ PREDLAGA POMOČ
Od 11 do 14	včasih	
15 in več	pogosto	
0–8	redko	KAKO POGOSTO UČITELJ UREDI POMOČ
od 9 do 17	včasih	
18 in več	pogosto	

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z učnimi težavami in brez njih ter vključenostjo v razred

		VKLJUČENOST V RAZRED			SKUPAJ
		dobro	srednje	slabo	
UČNE TEŽAVE	nima	31,82 %	59,09 %	9,09 %	100,00 %
	malo	34,21 %	47,37 %	18,42 %	100,00 %
	ima	0,00 %	38,46 %	61,54 %	100,00 %
SKUPAJ		27,40 %	49,32 %	23,29 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter družinskimi odnosi

		DRUŽINSKI ODNOSI			SKUPAJ
		dobri	običajni	slabi	
UČNE TEŽAVE	nima	50,00 %	45,45 %	4,55 %	100,00 %
	malo	31,58 %	50,00 %	18,42 %	100,00 %
	ima	0,00 %	30,77 %	69,23 %	100,00 %
SKUPAJ		31,51 %	45,21 %	23,29 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter ekonomskim statusom

		EKONOMSKI STATUS			SKUPAJ
		dober	srednji	slab	
UČNE TEŽAVE	nima	40,91 %	36,36 %	22,73 %	100,00 %
	malo	18,42 %	55,26 %	26,32 %	100,00 %
	ima	15,38 %	7,69 %	76,92 %	100,00 %
SKUPAJ		24,66 %	41,10 %	34,25 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter spolom

		SPOL		SKUPAJ
		moški	ženski	
UČNE TEŽAVE	nima	31,82 %	68,18 %	100,00 %
	malo	47,37 %	52,63 %	100,00 %
	ima	84,62 %	15,38 %	100,00 %
SKUPAJ		49,32 %	50,68 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter kako pogosto prosijo za pomoč

		KAKO POGOSTO PROSI ZA POMOČ			SKUPAJ
		ne prosi	včasih	prosi	
UČNE TEŽAVE	nima	45,45 %	27,27 %	27,27 %	100,00 %
	malo	10,53 %	63,16 %	26,32 %	100,00 %
	ima	30,77 %	38,46 %	30,77 %	100,00 %
SKUPAJ		24,66 %	47,95 %	27,40 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter kako pogosto si pomagajo sami

		KAKO POGOSTO SI POMAGA SAM			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
UČNE TEŽAVE	nima	31,82 %	50,00 %	18,18 %	100,00 %
	malo	23,68 %	52,63 %	23,68 %	100,00 %
	ima	0,00 %	69,23 %	30,77 %	100,00 %
SKUPAJ		21,92 %	54,79 %	23,29 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter njihovim občutkom, kako pogosto so jim drugi pripravljeni pomagati

		PRIPRAVLJENOST DRUGIH ZA POMOČ			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
UČNE TEŽAVE	nima	13,64 %	45,45 %	40,91 %	100,00 %
	malo	21,05 %	55,26 %	23,68 %	100,00 %
	ima	53,85 %	38,46 %	7,69 %	100,00 %
SKUPAJ		24,66 %	49,32 %	26,03 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter njihovim občutkom, kako uspešna je pomoč drugih

		OCENA USPEŠNOSTI POMOČI DRUGIH			SKUPAJ
		zelo uspešna	uspešna	manj uspešna	
UČNE TEŽAVE	nima	50,00 %	36,36 %	13,64 %	100,00 %
	malo	18,42 %	60,53 %	21,05 %	100,00 %
	ima	23,08 %	23,08 %	53,85 %	100,00 %
SKUPAJ		28,77 %	46,58 %	24,66 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter ocene njihove lastne, individualne samopomoči

		OCENA USPEŠNOSTI LASTNE POMOČI			SKUPAJ
		zelo uspešna	uspešna	manj uspešna	
UČNE TEŽAVE	nima	59,09 %	31,82 %	9,09 %	100,00 %
	malo	31,58 %	50,00 %	18,42 %	100,00 %
	ima	30,77 %	38,46 %	30,77 %	100,00 %
SKUPAJ		39,73 %	42,47 %	17,81 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter pogostosti predlagane pomoči s strani učitelja

		POGOSTOST PREDLAGANE POMOČI			SKUPAJ
		pogosto	včasih	redko	
UČNE TEŽAVE	nima	14,29 %	50,00 %	35,71 %	100,00 %
	malo	24,32 %	35,14 %	40,54 %	100,00 %
	ima	7,69 %	53,85 %	38,46 %	100,00 %
SKUPAJ		18,75 %	42,19 %	39,06 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev z in brez učnih težav ter pogostosti urejene pomoči s strani učitelja

		POGOSTOST UREJENE POMOČI			SKUPAJ
		pogosto	včasih	redko	
UČNE TEŽAVE	nima	25,00 %	50,00 %	25,00 %	100,00 %
	malo	38,89 %	38,89 %	22,22 %	100,00 %
	ima	53,85 %	46,15 %	0,00 %	100,00 %
SKUPAJ		38,46 %	43,08 %	18,46 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev glede na spol ter kako pogosto prosijo druge za pomoč

		KAKO POGOSTO PROSI ZA POMOČ			SKUPAJ
		redko	včasih	pogosto	
SPOL	dečki	19,44 %	52,78 %	27,78 %	100,00 %
	deklice	29,73 %	43,24 %	27,03 %	100,00 %
SKUPAJ		24,66 %	47,95 %	27,40 %	100,00 %

Tabela z vrstičnim prikazom učencev glede na spol ter tega, kako pogosto imajo občutek, da so jim drugi pripravljeni pomagati

		PRIPRAVLJENOST DRUGIH ZA POMOČ			SKUPAJ
		Redko	včasih	pogosto	
SPOL	dečki	25,00 %	63,89 %	11,11 %	100,00 %
	deklice	24,32 %	35,14 %	40,54 %	100,00 %
SKUPAJ		24,66 %	49,32 %	26,03 %	100,00 %

Stolpični prikaz porazdelitve učencev z, brez in malo učnimi težavami glede na razred, ki ga obiskujejo.

		RAZRED		
		7. razred	8. razred	9. razred
UČNE TEŽAVE	nima	41,18 %	30,00 %	25,00 %
	malo	41,18 %	50,00 %	58,33 %
	ima	17,64 %	20,00 %	16,67 %
SKUPAJ		100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabela, ki z deleži prikazuje kakšno pomoč predlagajo učitelji in kako pogosto

		KAKO POGOSTO UČITELJ PREDLAGA POMOČ				
		zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
VRSTA POMOČI	sošolcev	20,31 %	40,63 %	1,56 %	25,00 %	12,50 %
	staršev	25,00 %	31,25 %	1,56 %	25,00 %	17,19 %
	bratov/sester	24,14 %	24,14 %	0,00 %	32,76 %	18,97 %
	inštruktorja	12,50 %	14,06 %	0,00 %	31,25 %	42,19 %
	učim naj se sam	54,69 %	31,25 %	0,00 %	4,69 %	9,38 %
	ne predlaga	4,92 %	9,84 %	0,00 %	22,95 %	62,30 %
	se ne obrnem	26,76 %	19,72 %	0,00 %	29,58 %	23,94 %

Tabela, ki z deleži prikazuje, h komu se učenci obračajo po pomoč in kako pogosto

		H KOMU SE OBRNE UČENEC PO POMOČ				
		zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
VRSTA POMOČI	sošolce	14,08 %	15,49 %	30,99 %	18,31 %	21,13 %
	prijatelje	12,33 %	24,66 %	32,88 %	15,07 %	15,07 %
	mamo	19,18 %	35,62 %	24,66 %	15,07 %	5,48 %
	očeta	15,94 %	24,64 %	26,09 %	26,09 %	7,25 %
	brate/sestre	12,50 %	20,31 %	32,81 %	10,94 %	23,44 %
	druge sorodnike	0,00 %	6,94 %	22,22 %	20,83 %	50,00 %
	razrednika	1,39 %	8,33 %	23,61 %	19,44 %	47,22 %
	učitelja	8,22 %	13,70 %	32,88 %	24,66 %	20,55 %
	ŠSS	1,39 %	1,39 %	4,17 %	8,33 %	84,72 %
	plačana pomoč	4,17 %	4,17 %	8,33 %	6,94 %	76,39 %

Tabela, ki z deleži prikazuje, kako uspešno učenci ocenjujejo pomoč določenih drugih

		USPEŠNOST POMOČI			
		zelo uspešno	uspešno	manj uspešno	neuspešno
VRSTA POMOČI	sošolcev	27,14 %	45,71 %	14,29 %	1,43 %
	prijateljev	34,29 %	48,57 %	7,14 %	1,43 %
	mame	65,28 %	25,00 %	6,94 %	1,39 %
	očeta	58,21 %	25,37 %	10,45 %	2,99 %
	bratov/sester	40,00 %	29,23 %	12,31 %	9,23 %
	sorodnikov	21,43 %	28,57 %	17,14 %	7,14 %
	razrednika	22,54 %	26,76 %	11,27 %	9,86 %
	učitelja	46,48 %	26,76 %	11,27 %	1,41 %
	ŠSS	5,80 %	14,49 %	8,70 %	8,70 %
	plačana pomoč	27,54 %	17,39 %	5,80 %	1,45 %

Tabela, ki z deleži prikazuje, kako si učenci najpogosteje pomagajo sami

		POGOSTOST POMOČI				
		zelo pogosto	pogosto	včasih	redko	nikoli
VRSTA POMOČI	poslušam	26,03 %	47,95 %	20,55 %	5,48 %	0,00 %
	ponavljam	18,06 %	43,06 %	25,00 %	11,11 %	2,78 %
	dodatna literatura	2,82 %	8,45 %	39,44 %	23,94 %	25,35 %
	več vaj, nalog	12,68 %	26,76 %	30,99 %	26,76 %	2,82 %
	DP	4,17 %	26,39 %	22,22 %	25,00 %	22,22 %

Tabela, ki z deleži prikazuje, kako učenci ocenjujejo določeno obliko individualne samopomoči

		USPEŠNOST POMOČI			
		zelo uspešno	uspešno	manj uspešno	neuspešno
VRSTA POMOČI	poslušam	50,68 %	41,10 %	8,22 %	0,00 %
	ponavljam	52,78 %	38,89 %	6,94 %	0,00 %
	literatura, vaje	25,00 %	30,56 %	15,28 %	1,39 %
	več vaj, nalog	57,53 %	31,51 %	5,48 %	2,74 %
	DP	42,47 %	30,14 %	13,70 %	1,37 %

POVZETEK

V vsakem razredu so vedno učenci, ki so uspešni, in tisti, ki imajo učne težave. Učenci z učnimi težavami v šoli pogosto doživljajo izkušnjo neuspeha, ranjena je njihova samopodoba, deležni so kritik s strani sošolcev, učiteljev in staršev. Vsak se zato na svoj način trudi, da bi jih premagal, in je pri tem bolj ali manj uspešen. Včasih potrebuje tak učenec tudi pomoč strokovnjaka in tu nastopi pomembna vloga socialnega dela, ki mora učencu pomagati pri premagovanju učnih težav. Pri tem strokovnjaku zelo pomagajo varovalni dejavniki, ki jih odkriva skupaj z učencem in drugimi vpletenimi ter jih po potrebi krepí ali na novo soustvarja skupaj z njimi. Varovalni dejavniki so lahko vse lastnosti in sposobnosti otroka, pri katerih je boljši ali tako dober kot ostali, okoliščine, ki ga obdajajo in so naklonjene reševanju učnih težav, kot tudi način dela strokovnjakov, ki poslušajo njegov glas, ga upoštevajo in krepíjo. V teoretičnem uvodu sem želela predstaviti vplive varovalnih dejavnikov in tako ponazoriti, zakaj je pomembno, da jih dobro poznamo in aktivno vključimo v proces reševanja učnih težav, predstavila sem različna področja, iz katerih jih lahko črpamo, in se podrobneje posvetila spolu, življenjskemu okolju učenca, njegovi vključenosti v razred in vplivu družinskih odnosov. Ugotovila sem, da ti štiri dejavniki pomembno vplivajo na učni uspeh učenca: manj težav imajo v šoli učenci, ki so bolj vključeni v razred, imajo ugodnejše življenjsko okolje, predvsem socialno ekonomski položaj, prihajajo iz družin z dobrimi medsebojnimi odnosi ali pa so ženskega spola. Raziskovala sem tudi, na kakšne načine si učenci sami pomagajo pri reševanju učnih težav, in ugotovila, da si najpogosteje pomagajo sami, potem pa se obrnejo po pomoč v družini, predvsem izstopata oba starša. Velikokrat prosijo za pomoč tudi učitelja, pri katerem imajo učne težave. Zelo redko učenci za pomoč prosijo šolsko svetovalno službo. Podobno ocenjujejo tudi uspešnost pomoči in sicer najbolj uspešno ocenjujejo lastne oblike samopomoči, kot so dodatno poslušanje pri pouku, več učenja in drugo. Od pomoči drugih so najboljše ocene dosegli matere in očetje, sledijo pa učitelji, kjer ima učenec učne težave, in razrednik. Precej neuspešno ocenjujejo tudi pomoč šolske svetovalne službe, kar je verjetno posledica pomanjkanja izkušenj z njo. Prav zato menim, da je nujno, da svetovalna služba skrbi za prepoznavnost in dostopnost na svoji šoli in pomaga učiteljem, predvsem pa

razrednikom, da, kjer je le mogoče, začnejo delovati že preventivno, predvsem na področju oddelčne skupnosti. Razrednik ima namreč največ pooblastil in dolžnosti, da vsakemu učencu omogoči, da se v razredu čuti sprejetega in zaželenega, kar deluje kot varovalni dejavnik. Prav tako je nujno, da se pomaga tistim učencem, ki se s člani svoje družine ne razumejo dobro, saj so izgubili dva pomembna varovalna dejavnika: družino kot čustveno in moralno oporo pri reševanju težav in kot pomoč pri učenju. Vsi strokovnjaki, ki sodelujejo s takim učencem, morajo poiskati načine, kako okrepiti ta varovalni dejavnik ali na kakšen način je možno na drugih področjih kompenzirati njegov primanjkljaj. Podobno velja tudi za življenjsko okolje, raziskovala sem predvsem ekonomski status, za katerega lahko sklepamo, da pomembno vpliva tudi na družinske odnose in ne samo neposredno na učni uspeh. Zanimiv pa je tudi ženski spol kot varovalni dejavnik, saj lahko zaključimo, da imajo deklice in dečki enake možnosti za učne težave oziroma učni uspeh, le da deklice zaradi vzgoje, tako v družini kot doma, te primanjkljaje lažje in učinkovitejše nadomestijo.

Socialno delo, ki se srečuje z učenci, ki imajo učne težave ima predvsem nalogo, da razišče, kdo vse je udeležen v tem problemu, in udeležence vključi v reševanje. Skupaj z njimi mora raziskati varovalne dejavnike, jih krepiti in z njimi dopolniti rešitev. Nujna je paradigmatska sprememba, ki je predstavljena v konceptu dela za osnovno šolo, kjer je pogoj za uspešno rešitev odpoved strokovnjakov vsevednosti in puščanje odprtega prostora za predloge drugih udeležencev. Naloga strokovnjaka, kamor seveda spadata tudi socialni delavec ali delavka, ni več predlaganje rešitve, ampak usposabljanje uporabnikov za soustvarjanje skupnih rešitev in pomoč pri iskanju dobrih izidov. Strokovnjak iz vloge govorečega prehaja v vlogo poslušajočega in usposablja uporabnike, da lahko sledijo ciljem in rešitvam, kot jih vidijo sami.

VIRI IN LITERATURA

- Ackermann, N. W. 1966. *Psihodinamika porodičnog života*. Titograd: Grafički zavod.
- Benard, B. 1997. Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D. (ured.) *The strength perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Berger, P. L., Luckmann, T. 1980. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Baudelot Ch., Establet, R. 1992. *Allez les filles!*. Pariz: Seuil.
- Bourdieu, P. 2004. The forms of capital, V: Ball, S. J. (ured.) *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge-Falmer, str. 15-19
- Bregar Golobič, Ksenja. 2008. Učne težave z vidika prikritega kurikulumu. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., Prochnow, J. E. 2004. *Respressed resilience? A longitudinal study of reading, self-perceptions and teacher behavior ratings of poor and average readers in New Zeland*. *Thalamus*, 22, 9–15.
- Chilisa, B. 2000. Towards Equity in Assessment: crafting gender-fair assessment. V: *Assessment in Education*. let. 7, št. 1, str. 61–82.
- Coleman, J. 1991. Families and schools. V: *Educational Researcher*, 16. 32–28
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 1998. *Psihologija družine – prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2006. *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2008. *Soustvarjanje v šoli – učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič Gabi, Bregar Golobič Ksenija, Bečaj Janez, Pečjak Sonja, Resman Metod, Bezić Tanja, Dobnik Žerjav Marica, Grgurevič Jure, Niklanović Saša, Šmuk Bogdana. 2008. *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dobnik, B. 1998. *Učiteljeva percepcija lastnosti nadarjenih učencev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

- Epstein, Debbie. 1998. Real boys don't work. V: Epstein Debbie, Elwood Jannette, Hey Valerie, Maw Janet. (ured.) *Failing Boys?* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fennema E., Ayers M. J. (ured.) 1984. *Women and Education, Equity or Equality*. Berkely: McCutchan Publishing.
- Gecas, V. 1979. *The Influence of Social Class on Socialization*. V: Burr, W. R., Hill, R., Nye, F. I., Reiss, L. I.
- Gramezy, N. 1985. Stress-resistant children: the search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.) *Recent research in developmental psychopathology. Journal of child psychology and psychiatry book*. Oxford: Pergamon Press.
- Haley, J. 1978. *Problem Solving Therapy*. N.Y.: W. W. Norton.
- Hoffman, L. 1994. A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gegen, G. J. (ur.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage.
- Jacob, T. 1975. *Family Interaction in Disturbed and Normal Families: A Methodological and Substantive Review*. V: Psychological Bulletin, 82.
- Japelj, B. 2001. *Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja TIMSS*. Ljubljana: Seminar šolskega polja, CEPS.
- Jönsson, I. 1995. Women in Education from Swedish Perspective. V: Wrigley, J. (ured.) *Education and gender equality*. London, Washington: The Falmer Press, str. 49–69.
- Kavkler Marija, Magajna Lidija. 2008a. Opredelitev, razsežnost, podskupine učnih težav. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler Marija, Magajna Lidija. 2008b. Opredelitev, zastopanost in odkrivanje učencev z učnimi težavami. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kagiticbasi, C. 2002. Psychology and Human Competence Development. V: *Applied Psychology, An International Review*, let. 51, št. 1, str. 5–22.
- Kodelja, Zdenko. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- L'Abate, L. 1994. *Family Evaluation*. Thousands Oaks, California: Sage.
- Lewis, C.C. 1995. *Educating hearts and minds*. New York: Cambridge University Press.

Losel, F. 1994. Protective effects of social resources of adolescents at high risk for anti-social behavior. V: E. Weitkamp & H. J. Kerner (ured.). *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* (pp.281–30). Dordrecht, NL: Kluwer.

Lüssi, P. 1992. *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.

Mac an Ghail, M. 1994. *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.

Magajna, Lidija. 2008a. Pomembnost, kompleksnost, posledice šolske neuspešnosti. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija. 2008b. Specifične učne težave: od modela deficitov k rezilientnosti. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija. 2008c. Tradicionalni in sodobni pristopi. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija 2008d. Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V: Nagode, Andreja. (ured.) *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Magajna Lidija, Kavkler Marija, Čačinovič Vogrinčič Gabi, Pečjak Sonja, Bregar Golobič Ksenija. 2008. V: Nagode Andreja (ured.), *Koncept dela – učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna Lidija, Pečjak Sonja. 2008. Močna področja in socialna vključenost. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Meltzer, L., Reddy, R., Sales Pollica, L., Roditi, B. (2004) *Academic Success in Students with Learning Disabilities: The Roles of Self-Understanding, Strategy Use and Effort*. *Thalamus*: 22(1), 16–32.

Mencin Čeplak, M. 2002. Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M. (ured.), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 119–142

Mickelson, R. A. 1995. Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. V: Wrigley, J. (ured.), *Education and gender equality*. London, Washington: The Falmer Press. str. 149–171.

- Mikuž Kos, Anica. 2001. Psihična odpornost, varovalni dejavniki in procesi ter obvladovanje travme. V: Samec Tatjana, Slodnjak Vera (ured.), *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Peček Mojca, Lesar Irena. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček Mojca, Lukšič – Hacin Marina. 2003. Uspešnost in pravičnost v osnovnih šolah v Sloveniji. V: Peček Mojca, Razdevšek – Pučko Cvetka. (ured.) *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pečjak, Sonja. 2008. Pomoč in dejavnosti za izboljšanje socialne vključenosti. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj Cirila, Pečjak Sonja. 2008. Oblike podpore in pomoči pri pouku. V: Nagode Andreja (ured.), *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pergar – Kuščer, M. 2001. Can the teacher's personality influence development of identity in pupils. V: Ross, A. (ured.) *Learning for a democratic Europe*. London: Institute for Policy studies in Education London Metropolitan University – CiCe Publication, str. 161–167.
- Pergar – Kuščer, Marjanca. 2003. Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: Peček Mojca, Razdevšek – Pučko Cvetka. (ured.) *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Petevi M. 2000. *Opening and introduction speech. European Consultation on Health hazards of organized violence in children II, Coping and Protective Factors*. Bergen, the Netherlands: Pharos.
- Razdevšek – Pučko, Cvetka. 2003. Poduspešnost. V: Peček Mojca, Razdevšek – Pučko Cvetka. (ured.) *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Razdevšek – Pučko Cvetka, Čuk Ivan, Peček Mojca. 2003. Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V: Peček Mojca, Razdevšek – Pučko Cvetka. (ured.) *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Reich, W. 1972. *Masovna psihologija fašizma*. Beograd: Mala edicija Ideja.
- Renner, Tanja. 2006. Težave s pojmom družine. V: Renner Tanja, Sedmak Mateja, Švab Alenka, Urek Mojca. *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales.

Rogers, C. 1993. Gender and Failure: A Motivational Perspective. V: Varma, V. (ured.), *How and Why Children Fail*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, str. 154–170.

Rogers, L. 1999. *Sexing the Brain*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Rutter, M. 1993. *Resilient children*. V: *Psychology Today*, 23, 57–65

Sadker D., Zittleman, K. 2004. *Single-sex schools: A good idea gone wrong?* *Christian Science Monitor*, zv. 96, št. 93.

Saleebey, D. 1997. *The Strength Perspective in social Work Practice*. New York: Longman.

Simon B. 1995. *Children of chronic crisis. Israeli and Palestinian Children followed since the gulf war*. A. Psychoanal. Panel at Miam Am. Psychiatr. 5.22.95. Miami Beach.

Skynner, R. 1982. *Framework for Viewing the Family System*. V: Bentovim, A., Barnes, G. G., Cooklin, A.

Sharbe, Sue. 1994. *Just like a Girl*. London: Penguin Books.

Smith Barbara, Widdowson Mark. 2003. Child-centered counseling practice. V: Colin Lago, Barbara Smith (ured.). *Anti-discriminatory counseling*. Sage.

Stevens E., Wood G., H. 1992. *Wood, Justice, Edeology and Education*. New York: McGraw-Hill.

Ščuka, Viljem. 2007. *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta.

Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. 1997. *Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje*. Ljubljana: Center za IEA raziskave – Pedagoški inštitut.

Toličič, I., Zorman, L. 1977. *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisani/a _____ vpisan/a na Fakulteto
za socialno delo v štud. letu _____ kot redni/a, izredni/a študent/ka izjavljam,
da sem diplomsko delo z naslovom _____

_____ napisal/a samostojno s korektnim navajanjem virov in ob
pomoči mentorja _____.

Datum:

Podpis: