

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

NEJA ČOPIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SPECIALNO IN REHABILITACIJSKO PEDAGOGIKO

**Izkušnje mladostnikov in staršev pred, po in v procesu
usmerjanja v Prilagojeni program vzgoje in izobraževanja
z nižjim izobrazbenim standardom**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: dr. Helena Smrtnik Vitulić, doc.

Kandidatka: Neja Čopič

Somentorica: dr. Mojca Vrhovski Mohorič, asist.

Ljubljana, avgust 2016

ZAHVALA

Hvala mentorici doc. dr. Heleni Smrtnik Vitulić in somentorici dr. Mojci Vrhovski Mohorič za natančnost in vodenje pri delu ter mladostnikom in staršem, ki so z mano delili svoje izkušnje.

Rada bi se zahvalila za potrpežljivost in strpnost vseh, ki so me zadnje čase spodbujali in nestrpno čakali nastanek mojega diplomskega dela.

Hvala mami in očetu za podporo, tudi v trenutkih, ko se je moj svet vrtel hitreje, počasneje ali pa v popolnoma drugo stran, kot sta pričakovala.

Predvsem pa hvala tebi, ki me spremljaš na mojih izletih v neznano, smučarskih turah in z mano opazuješ neskončne razglede. Hvala, ker greš skupaj z mano tja, kamor najraje zahajam in kjer najlažje diham.

Bela, samotna gaz se z vrha spušča v dolino in izginja v megli.

Vse je ena sama izginjajoča belina,

le odtenki senc ločijo stopinje, kjer sem hodil.

Veter počasi briše drobne sledi drobnega človeka

in ko bom sestopil, jih bo zasul s snegom

in nove poti bodo prekrile spomine.

Zato bi rad trenutek še posedel na vrhu

in sam, sredi slepečih obzorij prelistal knjigo,

ki jo nosim s seboj.

Pred menoj se rišejo jasne slike preteklosti,

a še več je nepopisanih listov,

vmes pa je trenutek, ki ga živim.

Trenutek, ki se je po globoki gazi skušal povzpeti v nebo,

a je obstal priklenjen na vrhu

in me postavil nazaj na ta svet prazne resničnosti.

In takrat sem opazil,

da sonce rdeči kulise mojega odra,

občutil sem,

kako me mraz grize v roke in noge,

in spoznal,

da se bo treba vrniti in poiskati nove gazi.

Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel,

kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.

(Nejc Zaplotnik)

Izkušnje mladostnikov in staršev pred, po in v procesu usmerjanja v Prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom

POVZETEK

V diplomski nalogi sem preučila izkušnje mladostnikov in njihovih staršev, ko so se mladostniki iz programa večinske šole prešolali v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju PP VI z NIS). Za posameznike z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) je značilno, da imajo znižane sposobnosti za učenje, v prilagojenih pogojih učenja pa lahko dosežejo temeljna šolska znanja. Zaradi obsežnih težav na učnem področju ne morejo slediti programu večinske osnove šole, zato se šolajo oz. so kasneje prešolani v PP VI z NIS. V kolikor so učenci prešolani kasneje, se učne težave in neuspešnost na učnem področju stopnjujejo, kar lahko povzroči nastanek vedenjskih in čustvenih težav, pomembno pa vpliva tudi na samospoštovanje učencev. Zaradi neuspešnosti se lahko pri učencih razvije strah pred šolo, posledično pa tudi odpor do učenja oz. šole v celoti. Čustvena napetost in stiske v povezavi s šolo lahko pri učencih povzročajo pojave psihosomatskih težav oz. motenj. Učna neuspešnost pa ne vpliva le na učenčevo dožemanje šole. Vpliva tudi na preživljanje prostega časa in socialne odnose v širši in ožji okolici. V raziskavo so bili zajeti štirje učenci, ki so bili prešolani v PP VI z NIS, ter njihovi starši. Gre za študijo primerov, s katero sem spoznala področje izkušenj staršev in otrok pri preusmeritvi v PP VI z NIS. Za pridobitev raziskovalnih podatkov sem uporabila polstrukturiran intervju. Opravljene intervjuje sem zvočno posnela in zapisala gradivo ter transkript, ki sem ga parafrazirala in povzela. V analizi zapisa sem uporabila elemente kvalitativne analize besednega gradiva. V raziskavi sem ugotovila, da so se v večinski osnovi šoli učenci počutili neuspešni, imeli so težave v odnosih z vrstniki in učitelji, za šolsko delo pa so porabili veliko časa. Podobno so opazali tudi starši, ki so poročali o vedenjskih in čustvenih težavah otrok. Po prešolanju so tako učenci kot tudi njihovi starši opazili, da so imeli manj učnih težav, izboljšalo se je počutje učencev in njihov odnos do šole ter odnosi z učitelji in učenci. Menim, da lahko moja raziskava pomaga pri razumevanju težav učencev, ki so učno neuspešni in kljub pomoči ne dosegajo minimalnih standardov. Izkušnje učencev in staršev so vir informacij tistim staršem in učiteljem, ki se soočajo s prešolanjem v PP VI z NIS.

KLJUČNE BESEDE: lažja motnja v duševnem razvoju, proces usmerjanja, prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, samopodoba, čustva, socialni odnos

The experience of adolescents and parents before, after, and in the process of redirection into the Adapted program of education with lower educational standard

ABSTRACT

This diploma paper studies the experience of adolescents and their parents where the adolescents were redirected from the regular school program into the Adapted program of education with lower educational standard. Individuals with mild intellectual disability are typically characterised by reduced learning abilities, but in the adapted learning environment they are able to achieve basic school aims. Due to extensive learning difficulties such students are unable to follow the regular school program, which is why they are schooled, or are later redirected into the Adapted program of education with lower educational standard. If the students are redirected later, learning difficulties and failure in the field of education increase, which can cause behavioural and emotional problems, as well as have an important role on students' self-respect. Due to constant failure the students may develop fear of school, and consequently dislike of learning or of school in general. Emotional tension and distress related to school can cause psychosomatic problems or disorders in students. But learning failure extends beyond the scope of student's perception of school alone. It also affects how students spend their free time and their social relations in the broader and narrow environment. This research studies four students, who were redirected into the Adapted program of education with lower educational standard. It is a case study which provides an insight into the experience of parents and their children in the process of redirection into the above mentioned program. To obtain the research data we used the half-structured interview. The interviews were recorded and transcribed. The transcript was then summarized and paraphrased and then analysed in accordance with elements of qualitative text analysis. The research shows that the students felt unsuccessful in the regular school, having difficulties in their relations with peers and teachers, as well as spending a lot of time for their school work. Their parents' observations were similar, reporting about various behavioural and emotional problems of their children. After the redirection both the students and their parents noted that they had less learning difficulties, the students' well-being improved along with their attitude to school and relations with teachers and students. This research can help understand the problems of students with learning difficulties that are, despite effort and assistance, unable to achieve minimal learning standards. The experience of students and parents is a source of information to those parents and teachers who are dealing with the process of redirection into the Adapted program of education with lower educational standard.

KEY WORDS: mild intellectual disability, the process of redirection, adapted program of education with lower educational standard, self-image, emotions, social relations

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
2	OSEBE Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU IN USMERJANJE V USTREZNE PROGRAME VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA.....	3
2.1	Osebe z motnjo v duševnem razvoju.....	3
2.2	Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju.....	4
2.3	Programi vzgoje in izobraževanja za osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju.....	9
2.3.1	Značilnosti prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom.....	10
2.3.2	Cilji izobraževanja v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom.....	13
2.3.3	Primerjava programa večinske osnovne šole in prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom.....	13
2.4	Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.....	19
2.4.1	Problemi usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.....	22
3	ZNAČILNOSTI SAMOPODOBE, ČUSTEV IN SOCIALNIH ODNOSOV OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI POTREBAMI ZARADI UČNE NEUSPEŠNOSTI.....	27
3.1	Učna neuspešnost.....	27
3.2	Samopodoba.....	30
3.2.1	Šolska ali akademska samopodoba in povezava z učno (ne)uspešnostjo.....	35
3.3	Čustva.....	39
3.3.1	Temeljna čustva.....	40
3.3.2	Kompleksna čustva.....	41
3.3.3	Čustva in njihova povezanost z učno neuspešnostjo.....	44
3.3.4	Učna neuspešnost kot vzrok čustvenih in vedenjskih težav.....	47
3.4	Socialni odnosi v šoli in njihova povezanost z učno uspešnostjo.....	49
3.4.1	Medosebni odnosi s sošolci in njihova povezanost z učno (ne)uspešnostjo.....	50
3.4.2	Medosebni odnosi z učitelji in njihova povezanost z učno (ne)uspešnostjo.....	53
4	EMPIRIČNI DEL.....	58
4.1	Opredelitev problema in cilji.....	58
4.2	Raziskovalna vprašanja.....	63
4.3	Raziskovalna metodologija.....	65
5	REZULTATI.....	67
5.1	Učenci v PP VI z NIS.....	67
5.1.1	Izkušnje učencev oz. mladostnikov pred usmeritvijo v PP VI z NIS.....	67

Doživljanje in izražanje čustev	67
5.1.2 Izkušnje učencev oz. mladostnikov v procesu usmerjanja v PP VI z NIS	83
5.1.3 Izkušnje mladostnikov oz. učencev po usmeritvi v PP VI z NIS	95
5.2 Starši mladostnikov oz. učencev, ki so obiskovali PP VI z NIS	108
5.2.1 Izkušnje staršev pred usmeritvijo v PP VI z NIS	108
Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju	108
5.2.2 Izkušnje staršev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS	125
5.2.3 Izkušnje staršev po usmeritvi v PP VI z NIS	138
6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	154
6.1 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev pred usmerjenjem v PP VI z NIS.	154
6.2 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje staršev pred usmerjenjem v PP VI z NIS ..	160
6.3 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS	164
6.4 Ugotovitve staršev, ki se nanašajo na izkušnje v procesu usmerjanja v PP VI z NIS	167
6.5 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev po preusmeritvi v PP VI z NIS	170
6.6. Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje staršev po usmerjanju v PP VI z NIS	173
7 SKLEPNE UGOTOVITVE	178
8 LITERATURA	186
9 PRILOGE.....	195
Priloga 1: VPRAŠANJA POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA NAMENJENA UČENCEM.....	195
Priloga 2: VPRAŠANJA POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA NAMENJENENA STARŠEM.....	198

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica št. 1: Obvezni predmetnik PP VI z NIS.....	12
Preglednica št. 2: Specialno pedagoški predmeti PP VI z NIS	12
Preglednica št. 3: Razširjeni program (predmeti) PP VI z NIS.....	12
Preglednica št. 4: Dnevi dejavnosti PP VI z NIS	12
Preglednica št. 5: Primerjava predmetnika PP VI z NIS in predmetnika večinske osnovne šole	17

Preglednica št. 6: vzorec udeležencev v raziskavi	66
Preglednica št. 7: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev pred usmerjanjem v PP VI z NIS	69
Preglednica št.8: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev pred usmerjanjem v PP VI z NIS.....	70
Preglednica št. 9: Izjave, ki se nanašajo na pojavljanje psihosomatskih težav pred usmerjanjem v PP VI z NIS.....	71
Preglednica št. 10: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pojavljanje psihosomatskih težav pred usmerjanjem v PP VI z NIS	72
Preglednica št. 11: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose s sošolci in vrstniki ter sošolci pred usmerjanjem v PP VI z NIS.....	74
Preglednica št. 12: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci pred usmerjanjem v PP VI z NIS	75
Preglednica št. 13: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji pred usmerjanjem v PP VI z NIS	78
Preglednica št. 14: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji pred usmerjanjem v PP VI z NIS.....	80
Preglednica št. 15: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	82
Preglednica št. 16: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	83
Preglednica št. 17: Izjave, ki se nanašajo na razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS.....	84
Preglednica št. 18: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS	85
Preglednica št. 19: Izjave, ki se nanašajo na postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev.....	86
Preglednica št. 20: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev	87
Preglednica št. 21: Izjave, ki se nanašajo na pričakovanje glede prešolanja v PP VI z NIS....	89
Preglednica št. 22: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pričakovanje glede prešolanja v PP VI z NIS	91
Preglednica št. 23: Izjave, ki se nanašajo na informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS	94

Preglednica št. 24: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS.....	95
Preglednica št. 25: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev.....	98
Preglednica št. 26: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev	99
Preglednica št. 27: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci.....	101
Preglednica št. 28: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci	103
Preglednica št. 29: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji	105
Preglednica št. 30: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji	106
Preglednica št. 31: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	107
Preglednica št. 32: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	109
Preglednica št. 33: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju	111
Preglednica št. 34: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov v domačem in šolskem okolju	113
Preglednica št. 35: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci	115
Preglednica št. 36: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci.....	117
Preglednica št. 37: Izjave, ki se nanašajo na odnose z učitelji	119
Preglednica št. 38: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na odnose z učitelji.....	121
Preglednica št. 39: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	123
Preglednica št. 40: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	125
Preglednica št. 41: Izjave, ki se nanašajo na potek procesa ponovnega usmerjanja	128
Preglednica št. 42: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na potek ponovnega usmerjanja	130
Preglednica št. 43: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu preusmerjanja	131
Preglednica št. 44: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja.....	133

Preglednica št. 45: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja	133
Preglednica št. 46: Izjave, ki se nanašajo na pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS	135
Preglednica št. 47 : Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS	136
Preglednica št. 48: Izjave, ki se nanašajo na količino in vrsto informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred pošolanjem učencev v PP VI z NIS	137
Preglednica št. 49: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na količino in vrsto informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred pošolanjem učencev v PP VI z NIS.....	138
Preglednica št. 50: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje (glede pošolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in pošolanju učencev v PP VI z NIS	140
Preglednica št. 51: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje (glede pošolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in pošolanju učencev v PP VI z NIS ..	142
Preglednica št. 52: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju	143
Preglednica št. 53: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju.....	145
Preglednica št. 54: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci.....	147
Preglednica št. 55: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci.....	148
Preglednica št. 56: Izjave, ki se nanašajo na odnose z učitelji	150
Preglednica št. 57: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na odnose z učitelji.....	151
Preglednica št. 58: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	153
Preglednica št. 59: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja.....	154

1 UVOD

V PP VI z NIS so vključeni učenci z LMDR. Ti učenci ne zmorejo dosegati zahtev programa večinske osnovne šole oz. minimalnih standardov, določenih v učnem načrtu. Njihove sposobnosti so znižane, zato potrebujejo posebne oblike usposabljanja oz. poučevanja.

Otroci z LMDR pogosto niso prepoznani v predšolskem obdobju, saj se v mnogih razvojnih značilnostih (npr. čustvenem odzivanju, socialnih odnosih) ne razlikujejo od svojih vrstnikov. Težave se začnejo kazati v šolskem obdobju, ko so pred učenca postavljene tudi učne zahteve, ki se s šolanjem še povečujejo, učenci, ki imajo težave pri učenju, pa jim vse težje sledijo. Ob prepoznavanju učnih težav se učencem dodeli strokovna pomoč po 5-stopenjskem modelu (notranja diferenciacija, dopolnilni pouk, individualna ali skupinska učna pomoč, pomoč, ki jo nudijo drugi strokovnjaki oz. zunanje institucije, dodatna strokovna pomoč). Dodatna strokovna pomoč (v nadaljevanju DSP) vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini, za otroke, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP, izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP in izobraževalne programe poklicnega in strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in DSP (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, 2013).

DSP učencu lahko poteka v razredu ali ločeno, izvaja pa se na podlagi individualiziranega programa (v nadaljevanju IP), ki ga za vsakega učenca oblikuje strokovna skupina v šoli oz. vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki ga učenec obiskuje. V kolikor DSP ni zadosten vir pomoči in učenec ne dosega minimalnih standardov znanja v programu večinske osnovne šole, je potreben proces preusmeritve v zanj primernejši program, tj. PP VI z NIS (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Problem nastane, kadar postopek nove usmeritve ni sprožen že, ko se kažejo očitna znamenja, da učenec minimalnih standardov znanja ne bo dosegel ...« (Rovšek, 2009).

Večina učencev, ki sem jih sama poučevala v PP VI z NIS, se je iz programa večinske osnovne šole prešolalo v PP VI z NIS razmeroma pozno, tj. v petem, šestem ali celo sedmem razredu. Tako učenci kot njihovi starši so na pogovornih urah pogosto omenjali, da so imeli otroci/mladostniki različne težave, preden so bili preusmerjeni v prilagojen program. Tako mladostniki kot njihovi starši so opazili pojav težav na področju motivacije za šolsko delo in

nizke učne rezultate, pogosto doživljanje neuspeha na učnem področju pa se je pri učencih izrazilo tudi v težavah na čustvenem in vedenjskem področju. A. Mikuš Kos (1991) tudi na splošno ocenjuje, da »... šola vsebuje tudi številne ogrožajoče dejavnike in je za mnoge otroke vir hudih stresov ter številnih stisk, iz katerih se porajajo psihosocialne in psihosomatske stiske« (str. 10). Rovšek (2009) izpostavi ugotovitve raziskave, v katero so bili vključeni učenci Zavoda Janeza Levca, ki izvaja prilagojen program vzgoje izobraževanja z NIS. Rezultati omenjene raziskave kažejo, da ima 42 % učencev, ki so iz večinske šole preusmerjeni v PP VI z NIS, vedenjske težave, 28 % psihične težave, 74 % učencev ima psihološko obravnavo v ustanovi. Kljub temu da so podatki omejeni na učence, ki se šolajo v zgoraj omenjenem zavodu, so lahko pokazatelj problematike, s katero se učenci ob preusmeritvi v PP VI z NIS soočajo in se lahko kažejo na različnih psiholoških področjih njihovega delovanja (npr. negativnem čustvovanju, v vedenjskih težavah, negativni samopodobi). Razlogi za omenjene težave lahko izvirajo iz strahu pred neuspešnostjo in iz pogoste izpostavljenosti stresu zaradi ponavljajoče neuspešnosti na učnem področju.

V teoretičnem delu naloge opišem značilnosti učencev s posebnimi potrebami, med katerimi se podrobneje usmerim na učence z LMDR, saj jih v diplomskem delu podrobneje obravnavam. Prikažem tudi značilnosti programov vzgoje in izobraževanja ter primerjam programe večinske šole in PP VI z NIS, v katerega lahko vključimo otroke z LMDR. Opišem značilnosti čustvenih in vedenjskih težav ter značilnosti samopodobe, ki se pri učencih z LMDR lahko izrazijo kot posledica učne neuspešnosti. V empiričnem delu opišem potek in rezultate raziskave, ki nam omogoči analizo izkušenj mladostnikov in njihovih staršev pri preusmerjanju iz programa večinske šole v PP VI z NIS.

2 OSEBE Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU IN USMERJANJE V USTREZNE PROGRAME VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

V tem poglavju bom podrobneje predstavila različne opredelitve motenj v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR), opisala prevladujoče značilnosti v funkcioniranju oseb z LMDR, programe vzgoje in izobraževanja za osebe z LMDR ter postopke usmerjanja v programe in nekatere probleme, ki se pri postopkih usmerjanja pojavljajo. V nadaljevanju bom za opredelitev MDR uporabljala raznoliko terminologijo. Različne stroke namreč uporabljajo različno terminologijo za poimenovanje oseb z MDR, zato nekateri navedeni termini v definicijah niso v skladu s terminom motnja v duševnem razvoju, ki ga v slovenskem prostoru uporablja specialno pedagoška stroka. V tej stroki se tako ne uporabljajo naslednji termini, ki so navedeni v nadaljevanju: manjrazvitost, mentalna zaostalost oz. mentalna retardacija.

2.1 Osebe z motnjo v duševnem razvoju

Strokovnjaki obravnavajo MDR skozi različne vidike in kriterije, zato je težko določiti le eno definicijo, ki bi zajela vse značilnosti oseb z MDR (Colnerič in Zupančič, 2005).

Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene (MKB-10, 2008) navaja, da je MDR oz. duševna manjrazvitost (mentalna retardacija) »stanje zaustavljenega ali nepopolnega duševnega razvoja, očitno zlasti kot pomanjkanje veščin, ki se pokažejo v razvojnem obdobju, znanja oziroma spretnosti, ki prispevajo k splošni ravni inteligentnosti, se pravi kognitivnih, govornih, motoričnih in socialnih sposobnosti. Retardacija se lahko pojavlja z drugimi duševnimi ali telesnimi motenostmi ali pa brez njih« (MKB-10-AM, 6. verzija, 2008, str. 281). Ameriško združenje za osebe z motnjami v duševnem razvoju (AAMR) je leta 1992 postavilo definicijo: »Motnja v duševnem razvoju odraža resnejše omejitve v delovanju posameznika, ki nastane pred 18. letom starosti. Označuje jo pomembno znižanje intelektualnega delovanja in resnejše omejitve na dveh ali več področjih prilagoditvenih sposobnosti: na področjih komunikacije, skrbi za samega sebe, samostojnega bivanja, socialnih spretnosti, vključevanja v širše okolje, samostojnosti, branja, pisanja in računanja, izkoriščanja prostega časa in dela.« (AAMR, 1992, v Novljan, 1997, str. 11). Đorđević (1982) navaja, da je mentalna zaostalost lahko primarnega oz. dednega ali sekundarnega oz. miljejskega značaja. Mentalna zaostalost se kaže v upočasnjem splošnem razvoju, težji učljivosti in prilagajanju socialnim zahtevam. Takšne osebe zato potrebujejo

dodatno zaščito, vzgojo, izobraževanje, nego in zagotavljanje možnosti dela pod posebnimi pogoji. Barič (2009, str. 8) poda naslednjo definicijo: »Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.«

Na podlagi 24. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011; v nadaljevanju ZUOPP-1) ter tretjega odstavka 14. člena Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013) so opredeljeni Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2014). V teh kriterijih je navedeno: »Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2014, str. 6).

Osebe z MDR v Sloveniji opredeljujemo glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2014). V dokumentu so glede na stopnjo MDR opredeljene štiri stopnje: lahka, zmerna, težja in težka MDR. Prevalenca oseb z MDR v splošni populaciji je od 1 do 2 %, od tega je največ otrok z LMDR (približno 85 %). Razmerje med spoloma je 2 : 1, v korist moškega spola (Nedog, 2008). Moličnik (2011) navaja prevalenco oseb z MDR v populaciji od 1 do 3 %, od tega je oseb z zmernimi MDR približno 10 %, oseb s težjimi MDR približno 4 % ter od 1 do 2 % oseb s težkimi MDR. Glede na podatke statističnega urada Republike Slovenije je bilo leta 2014 skupaj 1901 učencev s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v PP VI, od tega 1371 učencev z LMDR.

V naslednjem podpoglavju bom podrobneje opisala funkcioniranje oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

2.2 Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Otroci z LMDR imajo znižane sposobnosti za učenje, kar pomeni, da v prilagojenih pogojih učenja dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa niso na ravni minimalnih standardov večinskih osnovnih šol. V predšolskem obdobju teh otrok praviloma ne razlikujejo od njihovih vrstnikov, saj večina usvoji vse veščine skrbi zase (prehranjevanje, umivanje, oblačenje ipd.) (Colnerič in Zupančič, 2005). Zato so v predšolskem obdobju usmerjeni le v redkih primerih, npr. kadar imajo pridruženih več motenj. Sicer je tudi v predšolskem obdobju nekaj

indikatorjev, ki nakazujejo na LMDR pri posameznem učencu. V tem obdobju je pri otrocih z LMDR opaziti »razvojni zaostanek« na področju govora (kasnejši razvoj govora), opazni so primanjkljaji na motoričnem področju in težave z usmerjanjem in vzdrževanjem pozornosti. Veliko otrok z LMDR začne šolanje v večinski šoli in so opredeljeni kot učenci z učnimi težavami (Lindblad, 2013). V osnovnošolskem času se pri teh učencih začnejo kazati določene posebnosti, predvsem nižje sposobnosti na kognitivnem področju (Opara, 2009). Velika večina posameznikov z LMDR je sposobna samostojnega življenja ob pomoči oz. podpori socialne službe (Kocijan-Hercigonja, 2000). Večina osvoji večšine skrbi zase (higienske navade, prehranjevanje ipd.) (Davison in Neale, 1999).

V nadaljevanju bom opisala prevladujoče značilnosti oseb z LMDR po področjih, pri čemer opozarjam, da se osebe z LMDR med seboj razlikujejo in da je njihovo funkcioniranje raznoliko.

- **Mišljenje, pomnjenje in učne sposobnosti oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Mišljenje je pri teh učencih slabše razvito. Vigotski (1977, v Novljan, 1997) meni, da imajo inertno mišljenje, torej težave pri reševanju problemov, značilno pa je tudi stereotipno mišljenje. Erickson (1968, v Novljan, 1997) meni, da imajo nerazvito mišljenje, saj imajo v primerjavi s povprečno inteligentnimi vrstniki tudi slabše razvito percepcijo. Učenci z LMDR imajo težave na področju sekundarnega učenja, ki zajema osvajanje znanja v šolskem obdobju, manj težav pa imajo na področju primarnega učenja. To so znanja, ki nastanejo kot posledica izkušenj, sprotnega učenja, oblikovanja navad, osnovnih oblik vedenja (Novljan, 1997). Do poznih mladostniških let osvojijo učne vsebine, ki jih predvideva načrt do šestega razreda osnovne šole. Naučijo se računati tako, da lahko s tem znanjem operirajo na področju skrbi zase oz. samostojnosti (nakupujejo, vodijo svoje finančno stanje). Usvojijo večšine branja do te mere, da znajo brati preprosta besedila, npr. recepte, navodila za uporabo, zabavno literaturo (Davidson in Neale, 1999). Pomnjenje je, glede na obseg in trajanje, slabše. Učno snov si težje zapomnijo, posebno pravila, saj pogosto ne razumejo smisla tistega, kar se učijo. Napačno pa si zapomnijo tudi učno snov, saj si je ne znajo pravilno razporediti in ne preverjajo tistega, kar se učijo. Mehanični spomin je slab. Težko obnavljajo učno snov, saj so te sposobnosti omejene. Naučeno snov zaradi skromnega besednega zaklada težje ustno obnovijo (Novljan, 1997). »Procesa analize in sinteze sta slaba, zlasti se pri njih pojavijo

težave pri zaznavanju in razumevanju predmetov in pojavov, njihovih lastnosti in odnosov med njimi« (Novljan, 1997, str. 30).

- **Vidno in slušno zaznavanje ter razločevanje oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Težave imajo na področju vidnega zaznavanja, saj opazijo manjše število predmetov v naravi, na sliki. Pri opazovanju so počasni, težave pa imajo predvsem pri prehajanju opazovanja z enega predmeta na drugega. Največkrat opazijo, kar je v centru njihovega vidnega polja, zato težje povezujejo oz. vzpostavljajo povezave med predmeti in pojmi (Novljan, 1997). Težave imajo z ostrino vida (diferenciacija med predmeti, podrobnosti, boljše zaznavajo znane predmete), globino vida (ločevanje med predmetom in ozadjem) ter širino vidnega polja. Počasni so pri vidnem zaznavanju (potrebujemo več časa, da nek predmet opazijo). Pri opazovanju so usmerjeni samo na eno stvar, težko vzpostavljajo odnose med predmeti. Težave imajo tudi z obvladovanjem prostora, zato imajo v šoli težave s pisanjem od črte do črte (Barič, 2009). Malo vedo o predmetih v naravi, zato slabo opazujejo slike, vsebine slik pa pogosto poenostavijo (Novljan, 1997). Zaradi slabše razvitega sluha večkrat težko razlikujejo posamezne glasove. Erikson meni, da imajo prav zaradi slabše razvitega zaznavanja tudi manj razvito mišljenje (Erikson, 1968, v Novljan, 1997).

- **Predstavljalnost (prostorske predstave, domišljija) oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Njihove predstave so vsebinsko zelo skromne, nejasne, nenatančne in nepopolne. Značilno je, da predstave hitro poenostavijo. Izredno slaba je tudi prostorska predstavljalnost. Tudi domišljija, tako verbalna kot neverbalna, je skromna, razvije se pozno. Posledica tega je tudi, da se vrstniki z njimi neradi igrajo (Novljan, 1997).

- **Vzdrževanje in usmerjenost pozornosti oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Imajo kratkotrajno pozornost, kar je opazno pri nalogah, ki so bolj kompleksne, sestavljene. Zaradi kratkotrajne pozornosti in koncentracije pri takšnih nalogah pogosto hitreje obupajo (Barič, 2009). Velike težave imajo na področju selektivne pozornosti, torej pri izločanju bistvenih dražljajev od nebistvenih. Zaradi tega imajo težave tudi pri izbiri nalog in usmerjanju pozornosti na ustrezne elemente (Novljan, 1997).

- **Razvoj govora in govorne motnje oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Razvoj govora pri osebah z LMDR je pogojen z razvojem mišljenja in motorike. Odstopanja v govoru so lahko posledica anomalije govornih organov, slabe koordinacije govornega mehanizma ali pa čustvene motnje, ki so posledica slabših spodbud iz otrokovega okolja. Govorne motnje so lahko oblikovne (motnje tempa in ritma, artikulacije, motnje fonacije (redkeje) ali vsebinske. Besedni zaklad je zožen, omejen na konkretno situacijo. Značilen je tudi prazen ali eholaličen govor. Otrok posname nek govorni model, a izrečenega ne doživlja (Novljan, 1997).

- **Motorični razvoj oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

V telesnem razvoju se učenci z LMDR razvoju bistveno ne razlikujejo od vrstnikov. Več primanjkljajev imajo v gibalnem razvoju, v telesnih sposobnostih in zmogljivostih, v skladnem delovanju posameznih gibov ter v ekonomiki gibanja (Novljan, 1997). Raziskava, v kateri so sodelovali učenci in učenke od 8. do 15. leta z in brez LMDR, potrjuje, da imajo v primerjavi z vrstniki učenci z lažjimi motnjami nekatere težave na področju gibalnega razvoja in funkcioniranja. Podatki so bili zbrani na podlagi vsakoletnih spremljav meritev s športnovzgojnim kartonom. Učenci in učenke dosegajo nižje srednje vrednosti na motoričnih testih, na informacijski in energetski komponenti gibanja. Učenke in učenci z LMDR so nekoliko nižji, telesna teža in vrednost podkožnega maščevja pa je pri učenkah z LMDR lahko tudi višja. To je lahko posledica pomanjkanja športne aktivnosti, umerjenega vzgojno-izobraževalnega procesa ali pa povečane skrbi staršev (pretirana varovanost) (Filipčič, 2003). Pri motoriki je pomembno tudi zaznavanje prostora in časa, zaradi slabših prostorskih predstav je to področje povezano tudi z motoriko. Lahko so preobčutljivi ali pa premalo občutljivi na bolečino (Barič 2009).

- **Socialni razvoj oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Osebe z LMDR potrebujejo pomoč v obdobju šolanja, sicer pa jih večina razvije primerno raven osebne samostojnosti (Kocijan-Hercigonja, 2000, v Colnerič in Zupančič, 2005). Socialni razvoj oseb z LMDR poteka tako kot pri vrstnikih, le prehod iz ene faze v drugo je počasnejši, včasih pa tudi bolj zapleten. Pri njem potrebujejo vodenje in pomoč v smislu učenja socialnih veščin, ki jim bodo omogočile lažjo vključitev v družbo (Novljan, 1997). Težave oseb z LMDR se v otroštvu oz. v obdobju šolanja kažejo kot omejitve na senzomotoričnem področju in na področju učenja, v odrasli sobi pa imajo osebe z LMDR težave z gospodarsko neodvisnostjo in socialnim prilagajanjem. Glavne pomanjkljivosti oseb

z LMDR v odrasli sobi so nesamostojnost, slaba samoiniciativnost, slaba samokontrola oz. težko obvladovanje trenutnih želja (Novljan, 1997).

Osebe z LMDR pogosto doživljajo frustracije, srečujejo se s težavami na socialnem področju. Družina, vrstniki oz. družba jih pogosto ne sprejema. Zaradi pogostega doživljanja stresa lahko postanejo agresivni ali pa se zaprejo vase (Novljan, 1997). Otroci z LMDR zaradi zaostanka v govornem razvoju težje najdejo in zadržijo prijatelje. V primerjavi z vrstniki dogajanje okoli sebe dojemajo počasneje, težje se prilagodijo spremembam, do sebe in drugih so manj kritični, posledično pa so večkrat potencialni predmet poniževanj ali celo zlorab. Njihovo vedenje ni skladno s socialnimi zahtevami, saj imajo nizko sposobnost odlaganja želja in potreb na kasnejši čas (Čubej, 1995, v Colnerič in Zupančič, 2005). V predšolskem obdobju so čustva oseb z LMDR spontana in labilna, v adolescenci pa je čustvovanje intenzivno. Čustva imajo velik vpliv, saj pogosto nadvladajo intelektualno raven (Novljan, 1997). Pogosteje opazimo naslednja čustva oz. čustvena stanja: anksioznost, sram (ob nepoznanih življenjskih okoliščinah), jezo (slab odnos okolice, pogosti neuspehi), zavist, žalost, ljubezen (predvsem do družine) in srečo (močnejše je izražena kot pri njihovih vrstnikih) (Đorđević, 1982). Za osebe z LMDR so značilne impulzivne in agresivne reakcije na obsodbe, manj zrelo presojuje situacije; fantje v prepirih pogosto uporabljajo fizično moč. Zaradi znižanih sposobnosti se težje prilagajajo, zato so pogosto manj priljubljeni in osamljeni (Đorđević, 1982). Avtorici B. Colnerič in M. Zupančič (2005) sta opravili raziskavo, ki je vključevala učence z LMDR oz. njihove starše. Učenci so bili stari med 9 in 17 let ter so obiskovali PP VI z NIS. Starši so ocenili njihove osebne značilnosti s pomočjo Vprašalnika individualiziranih razlik med otroki. Na podlagi raziskav sta avtorici ugotovili, da se učenci z LMDR od normativnih razlikujejo glede na zaznavne izraznosti osebnih potez, ki vključujejo spoznavne značilnosti, tj. inteligentnost (radovednost, zanimanje za novosti, težnja po raziskovanju), in tiste, ki se povezujejo z učinkovitim spoznavnim delovanjem. V to skupino spada odkrenljivost (težave z vzdrževanjem pozornosti, nizka raven koncentracije), usmerjenost k dosežkom (usmeritev k doseganju zastavljenih ciljev) in organiziranost (perfekcionizem, skrbnost do stvari). Ugotovili sta tudi, da imajo učenci z LMDR precej višjo raven izražene odkrenljivosti, zmerno višjo raven boječnosti, antagonizma in socialne plašnosti ter da imajo izraženo nekoliko višjo raven negativnega čustvovanja. Učence z LMDR so starši nižje ocenili (v primerjavi z normativnimi) glede obzirnosti in pozitivnega čustvovanja (Colnerič in Zupančič, 2005). Samopodoba adolescentov z LMDR je pogosto nerealistična ali negativna. To je posledica izkušenj oz. težav v procesu osamosvajanja in

drugačne obravnave v družini in širšem okolju (Brooks, 1985, v Novljan, 1997). Svoje življenje pogosto doživljajo prazno in brez smisla. Lahko se pojavi ljubosumje nad vrstniki, ki so bolj uspešni (Levi in sodelavci, v Novljan, 1997).

Otroci z LMDR zaradi omenjenih značilnosti počasneje sledijo vzgojno-izobraževalnemu procesu. Z ustreznim prilagajanjem učnega procesa omogočimo, da učenci z LMDR usvojijo temeljna šolska znanja. Pogosto so usmerjeni v PP VI z NIS, kjer je predmetnik (količina šolskih predmetov, količina učne snovi) prilagojen. Učenci so vključeni v razrede z manjšim številom učencev, v razredu pa poučujejo specialni in rehabilitacijski pedagogi, ki imajo specifična znanja na področju poučevanja oz. dela z različnimi skupinam otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP).

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila PP VI z NIS ter naštela programe vzgoje in izobraževanja, v katere usmerjajo OPP. Predstavila bom predmetnik in cilje PP VI z NIS ter primerjala predmetnik PP VI z NIS s predmetnikom večinske osnovne šole.

2.3 Programi vzgoje in izobraževanja za osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju

V 5. členu ZUOPP-1 so opredeljene vrste programov, v katerih se osebe s posebnimi potrebami lahko izobražujejo.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka po:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP,
- prilagojenih programih za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in DSP,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (PP VI z NIS)
- posebnih programih vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih (v nadaljevanju posebni program vzgoje in izobraževanja),
- vzgojnih programih (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

V 6. členu ZUOPP-1 je zapisano, da se otroke, ki zaradi primanjkljajev na kognitivnem področju ne morejo doseči izobrazbenih standardov po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, sprejme v PP VI z NIS za otroke z LMDR, otroke z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju pa v posebni program vzgoje in izobraževanja.

V PP VI z NIS se lahko usmerijo: otroci z LMDR, otroci z več motnjami, ki imajo tudi LMDR. Izjemoma se lahko v ta program usmeri tudi otroke z zmernimi motnjami v duševnem razvoju (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2014). PP VI z NIS je od programa z enakovrednim standardom vsebinsko manj zahteven, nižji pa je tudi standard znanja. Programe izvajajo specializirane šole ali pa se izvaja v oddelkih s prilagojenim programom v osnovnih šolah. Po končani šoli s PP z NIS se lahko mladostniki vključujejo v nižje poklicno izobraževanje (Opara, 2009).

V posebni program vzgoje in izobraževanja se lahko usmerijo :

- otroci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2013).

Posebni programi vzgoje in izobraževanja so namenjeni otrokom z zmernimi, težjimi in težkimi MDR. V omenjene programe pa se lahko preusmerijo tudi učenci, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe. V posebnem programu ni predmetov in standardov znanja in ni klasičnega ocenjevanja ter razredov. Poudarek v posebnih programih vzgoje in izobraževanja je na področju skrbi zase, komunikacije, področju razvijanja socialnih veščin in delovnih sposobnosti ter navad. Ti otroci oz. mladostniki vse življenje potrebujejo vodenje in različne stopnje pomoči. Usposobijo se lahko za enostavna praktična dela, vseeno pa le izjemoma živijo socialno neodvisno življenje (Opara, 2009).

V nadaljevanju bom posebej opisala značilnosti PP VI z NIS.

2.3.1 Značilnosti prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom

V PP z NIS se učenec lahko vključi na osnovi odločbe o usmeritvi. Izobraževanje traja 9 let in je razdeljeno na triade oz. tri vzgojno-izobraževalna obdobja:

- prvo izobraževalno obdobje traja od 1. do 3. razreda,

- drugo izobraževalno obdobje traja od 4. do 6. razreda,
- tretje izobraževalno obdobje traja od 7. do 9. razreda

(Splošni del programa z NIS, 2006).

Učitelj pri pouku diferencira in individualizira delo glede na zmožnosti učencev: zaradi manjšega števila učencev v oddelku pa se nivojski pouk ne izvaja.

Znanje učencev v PP z NIS se ocenjuje opisno oz. številčno. V prvi triadi se vsi šolski predmeti ocenjujejo opisno, v drugi in tretji triadi pa se učenčevo znanje ocenjuje številčno. Ob koncu obdobja se znanje učencev preverja z nacionalnimi preizkusi znanja, po prvem in drugem obdobju (v šestem razredu) se preverja znanje iz slovenščine in matematike, po tretjem (v devetem razredu) pa iz slovenščine, matematike in izbranega predmeta (izbirano med predmetoma naravoslovje in družboslovje).

Učenec uspešno zaključi 9. razred, če je pozitivno ocenjen pri vseh predmetih.

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila obvezni program, specialno pedagoške predmete (dejavnost), predmete razširjenega programa ter dneve dejavnosti v posameznih razredih.

OBVEZNI PROGRAM

Predmeti	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Slovenščina	6	7	7	5	5	4	4	4	4
Tuji jezik							2	2	2
Likovna vzgoja	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Glasbena vzgoja	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Matematika	4	4	5	5	4	4	4	4	4
Tehnika in tehnologija					2	3	4	4	4
Gospodinjstvo					2	2	2	2	2
Naravoslovje				3	2	2	2	4	3
Spoznavanje okolja	3	3	3						
Družboslovje				2,5	2,5	2,5	4	2	3
Športna vzgoja	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Oddelčna skupnost	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1
Število predmetov	7	7	7	8	10	10	11	11	11
Število ur na teden	19,5	20,5	21,5	23	24	25	29,5	30	30

Število tednov	35	35	35	35	35	35	35	34	33
----------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Preglednica št. 1: Obvezni predmetnik PP VI z NIS (Splošni del programa z NIS, 2006)

SPECIALNO PEDAGOŠKA DEJAVNOST

Predmeti	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Računalništvo				1	1	1			
Opismenjevanje									
Socialno učenje	1	1	1	1	1	1			
Skupaj	1	1	1	2	2	2			

Preglednica št. 2: Specialno pedagoški predmeti PP VI z NIS (Splošni del programa z NIS, 2006)

RAZŠIRJENI PROGRAM

Predmeti	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Dopolnilni in dodatni pouk	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Interesne dejavnosti	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Jutranje varstvo	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Varstvo vozačev	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Podaljšanje bivanja, šola v naravi	4	4	5	5	4	4	4	4	4

Preglednica št. 3: Razširjeni program (predmeti) PP VI z NIS (Splošni del programa z NIS, 2006)

DNEVI DEJAVNOSTI

Predmeti	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Kulturni dnevi	4	4	4	3	3	3	3	2	3
Naravoslovni dnevi	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Tehniški dnevi	3	3	3	4	4	4	4	10	10
Športni dnevi	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Število dni dejavnosti	15	15	15	15	15	15	15	20	20

Preglednica št. 4: Dnevi dejavnosti PP VI z NIS (Splošni del programa z NIS, 2006)

2.3.2 Cilji izobraževanja v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom

Cilji so navedeni v splošnem delu PP VI z NIS. Med zastavljenimi cilji vzgoje in izobraževanja so: razvoj učenčevih senzomotoričnih, spoznavnih, socialnih in gibalnih sposobnosti ter spretnosti, ki so osnova za celovit razvoj in vključevanje v socialno okolje. V procesu socialnega učenja se učijo socialnih spretnosti in ustreznih oblik vedenja, da se lahko uspešno vključujejo v skupino in širše okolje. Učenec pridobi znanja iz naravoslovja, umetnosti in družboslovja, pri čemer se prilagajajo metode in oblike dela, ki ustrezajo individualnim potrebam in značilnostim vsakega posameznega učenca. Učenci oblikujejo vrednote in spoznavajo lepote svoje okolice (naravne in kulturne znamenitosti) ter se naučijo varovanja narave in okolja. Razvijajo samokontrolo in sposobnost samoocene lastnega dela, naučijo se samokritičnosti in avtonomije. Vključujejo se v različne oblike dela tako, da nova vedenja pridobivajo multisenzorno in z vidika praktične uporabe. Učenci s pomočjo praktičnih znanj zbirajo informacije in utrjujejo učno snov ter razvijajo ročne spretnosti. S tem so usmerjeni v številne oblike praktičnega ročnega dela, kar jim omogoča smiselno in polno življenje. Poudarek je tudi na govorno-jezikovnih spretnostih, spodbujanju kulturne komunikacije in sposobnosti izražanja lastnih doživetij. Napredovanje posameznega učenca se preverja v skladu z individualiziranim programom, ki pa se redno dopolnjuje in vrednoti. Starši so v načrtovanje in izvajanje individualiziranega programa vključeni, prejemajo pa tudi pomoč v obliki svetovanja zaradi stisk, ki jih doživljajo ob spoznanju, da imajo otroka s posebnimi potrebami. Pomoč se jim nudi tudi v smislu oblik pomoči otroku pri delu doma. Starše in učence se seznanja z možnostmi nadaljevanja poklicnega izobraževanja, skupaj s starši se učenca usmeri v ustrezen program. Med navedenimi cilji so tudi občasna učna pomoč, pomoč pri iskanju zaposlitve in evalvacija uspešnosti učenca po zaključku osnovnošolskega izobraževanja (Splošni del programa z NIS, 2006).

Glede na to, da so učenci, ki so bili udeleženi v raziskavi, obiskovali program večinske osnovne šole in se kasneje prešolali v PP VI z NIS, v nadaljevanju primerjam oba programa glede na vrsto in število predmetov, število ur posameznih predmetov, dneve dejavnosti (število ur tekom šolanja), razširjen program in ocenjevanje znanja.

2.3.3 Primerjava programa večinske osnovne šole in prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom

V preglednici primerjam program osnovne šole in program PP VI z NIS.

	OSNOVNA ŠOLA		PP VI z NIS	
PREDMETI (obvezni program)	<p>Slovenščina, matematika, likovna umetnost, glasbena umetnost in šport so predmeti, ki so prisotni v vseh letih šolanja.</p> <p>Spoznavanje okolja se izvaja v prvem triletju, v četrtem in petem razredu osnovne šole se ta predmet deli na dva dela – družbo ter naravoslovje in tehniko. V 5. in 6. razredu učenci obiskujejo predmet gospodinjstva. Od 6. do 9. razreda se izvaja predmet geografija in zgodovina, predmeti fizika, kemija in biologija pa v 8. in 9. razredu. Predmet domovinska in državljska vzgoja in etika se izvaja v 7. in 8. razredu, tehnika in tehnologija pa od 6. do 8. razreda. Predmet tujega jezika se izvaja do 2. do 9. razreda, učenci pa v zadnji triadi obiskujejo še ure izbirnih predmetov.</p>		<p>Slovenščina, matematika, likovna umetnost, glasbena umetnost in šport so predmeti, ki so prisotni v vseh letih šolanja.</p> <p>Spoznavanje okolja se izvaja v prvem triletju, od 4. do 9. razreda se predmet deli na dva dela – naravoslovje in družboslovje. Predmet gospodinjstva začnejo učenci obiskovati v 5. razredu, ki se nadaljuje vse do 9. razreda.</p> <p>V predmetniku programa z nižjim izobrazbenim standardom ni geografije in zgodovine, saj so vsebine zajete v predmetu družboslovja. Prav tako ni predmetov fizika, biologija in kemija, saj so vsebine zajete v predmetu naravoslovje.</p> <p>Tuji jezik pričnejo učenci obiskovati v 7. razredu in traja do 9. razreda.</p> <p>Predmet tehnika in tehnologija se izvaja od 5. do 9. razreda.</p> <p>Izbirni predmet se izvaja od 7. do 9. razreda.</p>	
Število predmetov (obvezni program)	19 – tekom celotnega šolanja		13 – tekom celotnega šolanja	
Število ur	Matematika	1318	Matematika	1318

posameznih predmetov (obvezni program, v vseh letih šolanja)	Slovenščina	1631	Slovenščina	1633
	Likovna umetnost	487	Likovna umetnost	519
	Glasbena umetnost	452	Glasbena umetnost	452
	Šport	834	Šport	936
	Tuji jezik	796	Tuji jezik	204
	Družba	175	Družba	/
	Geografija	221	Geografija	/
	Zgodovina	239	Zgodovina	/
	Domovinska in državljanska kultura in etika	70	Domovinska in državljanska kultura in etika	/
	Spoznavanje okolja	315	Spoznavanje okolja	315
	Fizika	134	Fizika	/
	Kemija	134	Kemija	/
	Biologija	116,5	Biologija	/
	Naravoslovje	175	Naravoslovje	550
	Naravoslovje in tehnika	210	Naravoslovje in tehnika	/
	Tehnika in tehnologija	140	Tehnika in tehnologija	583
	Gospodinjstvo	87,5	Gospodinjstvo	344
	Izbirni predmeti	204/306	Izbirni predmeti	102
			Družboslovje	569,5
	Število predmetov glede na leto šolanja	1. razred	6	1. razred
2. razred		7	2. razred	7
3. razred		7	3. razred	7
4. razred		8	4. razred	8
5. razred		9	5. razred	10
6. razred		11	6. razred	10
7. razred		12/13/14	7. razred	11

	8. razred	12/13/14	8. razred	11
	9. razred	12/13/14	9. razred	11
Ure oddelčne skupnosti	Od 4. do 9. razreda 0,5 ure tedensko.		Od 1. do 7. razreda 0,5 ure tedensko, od 8. do 9. razreda 1 ura tedensko.	
Specialno pedagoški predmeti	/		Socialno učenje, ki se izvaja od 1. do 6. razreda, in računalniško opismenjevanje od 4. do 6. razreda.	
Dnevi dejavnosti (število ur tekom šolanja)	Kulturni dan	150	Kulturni dan	116
	Športni dan	225	Športni dan	180
	Naravoslovni dan	135	Naravoslovni dan	104
	Tehniški dan	165	Tehniški dan	180
Razširjeni program	<p>Neobvezni izbirni predmeti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prvi tuji jezik (1. razred); - drugi tuji jezik (od 7. do 9. razreda); - drugi tuji jezik ali umetnost, računalništvo, šport, tehnika (od 4. do 6. razreda). <p>Individualna in skupinska pomoč učencem (0,5 ure na teden, od 1. do 9. razreda).</p> <p>Dopolnilni in dodatni pouk (1 ura na teden, od 1. do 9. razreda).</p> <p>Interesne dejavnosti (2 uri na teden, od 1. do 9. razreda).</p> <p>Učencem se nudi tudi jutranje varstvo in podaljšano bivanje.</p>		<p>Dopolnilni in dodatni pouk (2 uri na teden, od 1. do 9. razreda).</p> <p>Interesne dejavnosti (2 uri na teden, od 1. do 9. razreda).</p> <p>Jutranje varstvo in varstvo vozačev (2,5 uri na teden, od 1. do 6. razreda).</p> <p>Učencem se nudi tudi podaljšano bivanje.</p>	
Ocenjevanje	Znanje se ocenjuje številčno in opisno. V 1. in 2. razredu se znanje učenca ocenjuje z opisnimi		Znanje se ocenjuje številčno in opisno. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se znanje	

	ocenami, od 3. do 9. razreda pa s številčnimi ocenami.	učenca ocenjuje opisno, v drugem in tretjem pa številčno. V primeru, da ima učenec dodatne motnje, se prilagodi način preverjanja in ocenjevanja (lahko se ga oceni samo na osnovi pisnih izdelkov oz. ustnega ocenjevanja).
--	--	---

Preglednica št. 5: Primerjava predmetnika PP VI z NIS in predmetnika večinske osnovne šole

V programu večinske osnovne šole je kar šest predmetov več kot v PP VI z NIS. V PP VI z NIS so predmeti biologija, kemija in fizika po vsebini združeni v predmet naravoslovje, geografija, zgodovina, domovinska in državljska kultura in etika pa v predmetu družboslovje.

V PP VI z NIS se učenci začnejo učiti tujega jezika v 7. razredu, v večinski osnovi šoli pa v 4. razredu (učenje tujega jezika v 2. razredu se še ne izvaja). V PP VI z NIS sta tudi dva specialno pedagoška predmeta (socialno učenje in računalniško opismenjevanje). V primerjavi z osnovnošolskim predmetnikom devetletnega šolanja je v PP VI z NIS več ur športa (102 uri), likovne umetnosti (32 ur), tehnike in tehnologije (443 ur) in gospodinjstva (256,5 ur), manj ur pa pri tujem jeziku (492 ur). Največja razlika je pri predmetu tehnike in tehnologije, saj je v PP VI z NIS večji poudarek na praktičnem delu, zato imajo učenci v 5. razredu 2 uri tedensko, v 6. razredu 3 ure tedensko, v 7., 8. in 9. razredu pa kar 4 ure tedensko, v programu večinske osnovne šole pa je obseg teh ur precej manjši (v 6. razredu 2 uri tedensko, v 7. in 8. pa 1 uro tedensko). V PP VI z NIS je po predmetniku predvidenih precej manj ur tujega jezika, saj se predmet začne šele v 7. razredu (2 uri tedensko od 7. do 9. razreda), medtem ko se v programu večinske osnovne šole ta predmet prične izvajati v 4. razredu. V PP VI z NIS je tudi več ur namenjenih uram oddelčne skupnosti v primerjavi s programom večinske osnovne šole.

Tako v programu večinske osnovne šole kot tudi v PP VI z NIS so dnevi dejavnosti enaki (kulturni, naravoslovni, tehniški in športni dnevi), razlikujejo pa se glede na število ur. V PP VI z NIS je manj ur namenjenih kulturnim, naravoslovnim in športnim dnevom, nekoliko več pa tehničkim dnevom v primerjavi s programom oz. predmetnikom osnovne šole.

Učenci, zajeti v študijo primera, ki sem jo opravila, so bili usmerjeni v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP. Po ZUOPP-1 omenjeni program učencem zagotavlja

enakovredni standard, kot ga zagotavlja izobraževalni program osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja. Otrokom, usmerjenim v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter se zagotovi dodatna strokovna pomoč. V 8. in 9. členu ZUOPP-1 je navedeno, da se DSP izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč. DSP se lahko izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu. DSP se lahko otroku nudi tudi na domu, če ga ni mogoče zagotoviti v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu. Ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti ena ura svetovalnih storitev. Obseg in način izvajanja DSP se določi z odločbo o usmeritvi, podrobneje pa se način izvajanja DSP opredeli z IP vzgoje in izobraževanja. V 11. členu ZUOPP-1 je navedeno, da se lahko prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka. 18. člen ZUOPP-1 pravi, da vzgojo in izobraževanje po programih s prilagojenim izvajanjem in DSP izvajajo javne šole v rednih oddelkih. Če povzamem, učenci, ki so usmerjeni v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP, dosežejo enakovredni izobrazbeni standard kot njihovi vrstniki, program pa se izvaja v javnih šolah v rednih oddelkih, kar pomeni, da lahko učenci po usmeritvi v ta program nadaljujejo šolanje na šoli, ki jo že obiskujejo. Prejemajo DSP, ki jo izvajajo specialni pedagogi in učitelji, odvisno od zahtev, navedenih v odločbi. Učenec lahko prejme največ 5 ur DSP na teden, od tega je vsaj ena svetovalna storitev, DSP pa se izvaja individualno zunaj ali znotraj razreda in je namenjena premagovanju primanjkljajev posameznega učenca. Učencem, ki so usmerjeni v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP se lahko prilagodi predmetnik, organizacijo, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka. Kljub prilagoditvam pa morajo učenci dosegati minimalne standarde znanja, ki so opredeljeni za program večinske osnovne šole.

V ZOUPP-1 je navedeno, da se v PP VI z NIS vključijo učenci, ki ne morejo doseči izobrazbenega standarda po programu večinske osnovne šole. PP VI z NIS ne omogoča učencem s posebnimi potrebami pridobiti enakovrednega izobrazbenega standarda. Prilagaja se lahko predmetnik in učni načrt, vzgojno-ocenjevalna obdobja, nivojski pouk in prehajanje med nivoji v osnovni šoli, način preverjanja in ocenjevanja znanja ob koncu obdobj, napredovanje in pogoje za dokončevanje izobraževanja. Posebne programe vzgoje in

izobraževanja izvajajo javne šole oz. njihove podružnice, ki so ustanovljene za izvajanje prilagojenih oz. posebnih programov vzgoje in izobraževanja, javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in javni socialnovarstveni zavodi.

Učenci, ki obiskujejo PP VI z NIS, ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda kot njihovi vrstniki v programu večinske osnovne šole. Zaradi tega se lahko po končanem šolanju v PP VI z NIS vpišejo v dvoletne programe srednješolskega izobraževanja, vseeno pa lahko potem šolanje nadaljujejo tudi v tri- oz. štiriletnih programih srednješolskega izobraževanja. Kot sem že omenila, je predmetov manj kot v programu večinskega osnovnošolskega programa, prav tako je v oddelku manjše število učencev. Velika pomanjkljivost je, da PP VI z NIS izvajajo le nekatere javne šole oz. podružnice, pa tudi drugi javni zavodi za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in javni socialnovarstveni zavodi. To pomeni, da se morajo učenci velikokrat prešolati drugam, torej v vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki PP VI z NIS izvaja.

V nadaljevanju bom opisala postopek usmerjanja OPP ter pomanjkljivosti, ki jih strokovnjaki in strokovni delavci v praksi v tem postopku opažajo.

2.4 Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Usmerjanje OPP določa ZUOPP-1. Po 22. členu ZUOPP-1 o usmerjanju OPP določa na prvi stopnji Zavod Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju ZRSS).

23. člen ZUOPP-1 določa, da se ustanovi prva in drugostopna komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki ugotavlja dejstva in okoliščine, ki so potrebne za optimalno usmeritev otroka. Komisija za usmerjanje prve in druge stopnje izda strokovno mnenje. Člane komisije za usmerjanje prve stopnje imenuje in razrešuje direktor/direktorica ZRSS, člane druge stopnje pa imenuje in razrešuje minister. Komisije (prve in druge stopnje) so imenovane glede na vrsto ovir, motenj in primanjkljajev. Sestavljajo jo trije člani: specialni pedagog ustrezne smeri, psiholog in specialist pediater ali specialist pedopsihiater oz. specialist šolske medicine, praviloma pa tisti, ki otroka obravnava zaradi njegovih posebnih potreb.

Začetek postopka usmerjanja se začne na pobudo oz. s pisno zahtevo staršev oz. skrbnikov otrok s posebnimi potrebami. Zahtevo za začetek postopka lahko vloži tudi starejši mladoletnik, tj. oseba starejša od 15 let, ali pa polnoletna oseba sama (ZUOPP-1, 25. člen). »V primeru kolizije ravnanj med otrokom in starši se otroku določi skrbnika za posebne

potrebe v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja« (ZOUPP-1, str. 8, 25. člen). Zahtevo za začetek postopka lahko vloži tudi vzgojno-izobraževalni zavod oz. socialnovarstveni zavod, v katerega je otrok vključen, kadar oceni, da je potrebno preveriti ustreznost programa, v katerega je otrok vključen, oz. če menijo, da je usmeritev otroka s posebnimi potrebami potrebna, edini možni vlagatelj pa temu nasprotuje. »Če starša v postopku ne sodelujeta oz. mu nasprotujeta, lahko svetovalec o tem obvesti tudi pristojni center za socialno delo in se postopek naprej vodi po uradni dolžnosti« (Opara idr., 2010). V primeru, da se postopek ne začne na zahtevo staršev, je potrebno tudi njim vročiti zahtevo za začetek postopka. Pisna zahteva za začetek postopka usmerjanja se vloži na območni enoti ZRSŠ, pristojni glede na kraj stalnega prebivališča otroka s posebnimi potrebami. Zahteva za postopek usmerjanja se lahko vloži pred vključenostjo ali v času vključenosti v vzgojne, vzgojno-izobraževalne ali posebne programe vzgoje in izobraževanja.

25. in 26. člen ZOUPP-1 določata, da se pisni zahtevi za usmerjanje priloži še razpoložljiva strokovna dokumentacija, ki se nanaša na posebne potrebe otroka in vključuje že opravljene obravnave otroka in poročilo vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki ga otrok obiskuje. Iz strokovne dokumentacije mora biti razvidno, da je bil otroku zagotovljen kontinuum pomoči. V strokovno dokumentacijo sodijo zdravstvena, psihološka, socialno pedagoška, socialna in druga poročila, ki se nanašajo na utemeljevanje posebnih potreb posameznega otroka. Če zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja podajo starši, ZRSŠ pridobi dodatno psihološko in medicinsko dokumentacijo, sicer pa je za tovrstno dokumentacijo potrebno pridobiti soglasja staršev. K strokovni dokumentaciji sodi tudi zapis pogovora z otrokom o postopku usmerjanja, razen če pogovora zaradi otrokove starosti ali drugih okoliščin ni mogoče opraviti.

V 27. členu ZOUPP-1 je navedeno, da komisija prve stopnje zapiše strokovno mnenje, v katerem predlaga usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, lahko pa ugotovi, da usmeritev otroka ni potrebna. V strokovnem mnenju strokovna komisija opredeli vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje, na podlagi ugotovljenih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka pa se poda predlog njegove usmeritve v ustrezen vzgojno-izobraževalni program. »Od kakovosti diagnosticiranja primanjkljajev na prvi stopnji, ovir ali motenj ter ocene sposobnosti in funkcioniranja v procesu usmerjanja je med drugim odvisno, ali bo otrok usmerjen v primeren vzgojno-izobraževalni program in ali bo imel ustrezne prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč« (Bela knjiga, 2011). V 22. členu Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami komisija prve stopnje pripravi

strokovno mnenje. Pri tem komisija upošteva zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja in razpoložljive dokumentacije, poročilo vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki vsebuje tudi pisno mnenje vlagatelja postopka oziroma učitelja, pogovor z vlagateljem zahteve oz. po potrebi z otrokom, ter pregleda otroka, če je to potrebno.

V okviru ZRSS deluje center za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Svetovalci za to področje so razporejeni po posameznih območni enotah (v nadaljevanju OE) ZRSS (OE Nova Gorica, OE Slovenj Gradec, OE Murska Sobota, OE Novo mesto, OE Koper, OE Celje, OE Kranj, OE Maribor, OE Ljubljana (Opara idr., 2010). Svetovalec po prejemu vloge povabi vlagatelja na razgovor oz. ustno obravnavo, kjer pridobi dodatne informacije o otroku, morebitnih dosedanjih obravnavah in poteku vzgoje in izobraževanja, seznanen ga s potekom postopka in izbiro komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Svetovalec pridobi tudi poročilo (če je otrok že vključen v vzgojno-izobraževalno ustanovo) ter morebitno drugo strokovno dokumentacijo o otroku. Dokumentacijo lahko pridobi od institucij, kjer je bil otrok obravnavan, čeprav je vlagatelj ni predložil sam (Opara idr., 2010).

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju KUOPP) izda strokovno mnenje v manjšem sestavu treh članov (psiholog, defektolog in zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine), kar imenujemo tudi senat. Senat po potrebi lahko deluje v širši sestavi, če je to potrebno zaradi vrste in stopnje otrokovega primanjkljaja, ovire oz. motnje in zahtevnosti obravnave. Pri delu senata lahko sodelujejo tudi predstavniki pristojnega centra za socialno delo in vzgojitelj ali učitelj, ki izvaja vzgojno-izobraževalno delo z otrokom, ne odločajo pa o vsebini strokovnega mnenja. Strokovno mnenje mora senat izdati v roku 90 dni od dneva, ko je ZRSS prejela obvezno dokumentacijo. Preden izda strokovno mnenje, mora pridobiti tudi mnenje institucije, kamor bo oz. naj bi bil otrok s posebnimi potrebami usmerjen. Preveriti mora, ali ta institucija izpolnjuje kadrovske, prostorske, materialne ali druge pogoje (Opara idr., 2010). »Pri izbiri vzgojno-izobraževalnega programa mora KUOPP upoštevati otrokovo doseženo raven razvoja, zmožnosti za učenje in doseganje standardov znanja, etiologijo in prognozo glede na otrokove primanjkljaje, ovire oziroma motnje ter določila področne zakonodaje« (Opara idr., 2010).

V 39. Členu ZUOPP -1 je navedeno, da v kolikor KUOPP oceni, da je potrebno ustreznost usmeritve v program vzgoje in izobraževanja preveriti, v strokovnem mnenju določi rok za preverjanje ustreznosti. Ta ne sme biti krajši od enega leta in ne daljši od petih let. V primeru, da je rok preverjanja ustreznosti usmeritve določen, mora ZRSS v tem roku začeti postopek

preverjanja ustreznosti usmeritve ter pridobiti tudi poročila o izvajanju IP in njegovo evalvacijo. Če ZRSS na podlagi mnenja, ki ga pripravi vzgojno-izobraževalni zavod oz. socialnovarstveni zavod, v katerega je otrok vključen, in mnenja komisije za usmerjanje ugotovi, da je usmeritev ustrezna, jo potrdi. V kolikor ZRSS ugotovi, da je usmeritev neustrezna, jo spremeni po postopku, ki je določen za usmerjanje otrok.

V 17. Členu ZUOPP-1 je navedeno, da se lahko OPP, ki so usmerjeni v posebne programe vzgoje in izobraževanja, občasno vključujejo v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja. Več možnosti za prehajanje med programi imajo šole, ki imajo v svoji organizaciji tudi oddelke s prilagojenim programom, saj je prehajanje oteženo, če sta šoli med seboj oddaljeni (Bela knjiga, 2011). V Beli knjigi (2011) je omenjeno, da v preteklosti niso bili ustvarjeni pogoji in cilji prehajanj med programi, zato se kljub zakonskim možnostim ta oblika prehajanja ni izvajala. Sicer je prehajanje med programi koristno za OPP kot tudi za njihove vrstnike z značilnim razvojem oz. za celoten sistem vzgoje in izobraževanja. S prehajanjem med programi krepimo socialne stike med OPP in otroki z značilnim razvojem, ustvarjamo inkluzivno klimo ter vplivamo na razvoj novih oblik in metod poučevanja (Bela knjiga, 2011).

V prihodnjem podpoglavju bom predstavila probleme, ki se pojavljajo v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

2.4.1 Problemi usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Kar 36,6 % učiteljev večinskih osnovnih šol meni, da komisije učence s posebnimi potrebami včasih usmerjajo v prezahtevne programe, 34,5 % pa jih meni, da so učenci s posebnimi potrebami pogosto oz. zelo pogosto usmerjeni v prezahtevne programe (Bela knjiga, 2011).

V šolskem letu 2009/2010 so anketirali učitelje večinskih osnovnih šol. Na vprašanje o tem, koliko otrok z MDR poučujejo, je 46 od 701 anketirancev odgovorilo, da so v istem šolskem letu poučevali enega (69,6 %), dva (26,1 %) ali tri (4,3 %) učence s prej navedeno motnjo. Če povzamemo, skupaj 6,6 % učiteljev večinskih šol navaja, da poučujejo enega, dva ali celo tri učence z MDR. Tovrstni odgovori učiteljev večinskih osnovnih šol nakazujejo sistemski pojav usmerjanja otrok z MDR v zanje prezahtevne programe oz. usmeritev v program ni ustrezna. KUOPP otrok, ki so umeščeni v skupino otrok z MDR, ne sme usmeriti v programe s prilagojenim izvajanjem in DSP oz. v programe z enakovrednim izobrazbenim standardom. Učitelji, ki so bili anketirani, torej v razredu ne bi smeli prepoznavati učencev z MDR. Seveda

podatek zahteva interpretacijo, saj gre lahko pri učiteljih za neustrezno prepoznavanje učencev kot učencev z MDR, kljub temu da otroci niso usmerjeni v to skupino oseb s posebnimi potrebami (Bela knjiga, 2011).

Analiza ZRSS izpostavlja, da je postopek usmerjanja dolgotrajen in pogosto pravno nedorečen. KUOPP nimajo vedno ustreznih pogojev za delo, saj imajo različno število obravnavanih otrok (nesorazmerje med komisijami) (Bela knjiga, 2011).

V Beli knjigi (2011) je predlagano, da bi bilo potrebno spodbuditi usklajenost diagnostičnega ocenjevanja komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. To je pomembno predvsem zato, ker nekatere komisije uporabljajo le teste za merjenje intelektualnih sposobnosti, ne pa tudi drugih preizkusov, kot je lestvica prilagodljivega vedenja (v Sloveniji niso standardizirane). Različne komisije lahko istega otroka usmerijo v različno skupino otrok s posebnimi potrebami, saj različne komisije uporabljajo različne metode in teste za neformalno in formalno ocenjevanje zmožnosti otrok s posebnimi potrebami. Prav zaradi tega bi morali določiti smernice za ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami ter izboljšati nabor standardiziranih instrumentov oz. lestvic.

V Analizi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Opara idr., 2010) so na podlagi zapisnikov s sestankov oddelka svetovalcev za vodenje postopkov usmerjanja OPP od oktobra 2004 do oktobra 2009 opozorili na nekatere težave v zvezi z usmerjanjem. Vključeni v postopek usmerjanja so ugotovili, da sam postopek traja predolgo. Usmerjanje je namreč proces izbire najoptimalnejšega programa in pogojev za vzgojo in izobraževanje posameznega otroka, zato postopek traja več mesecev, občasno tudi več, kot je zakonsko predpisano. Vzroki za to so administrativna določila, ki so opredeljena v Zakonu o splošnem upravnem postopku (2006), kadrovski primanjkljaji, dolgotrajnost pri pridobivanju strokovnega mnenja, pomanjkljivost/nejasnost oz. nedorečenost zakonskih določil ter slaba učinkovitost računalniške podpore. Od leta 2006/2007 opažajo porast števila postopkov, v nekaterih primerih pa so podane neupravičene zahteve za začetek postopka usmerjanja (otroci imajo splošne učne težave in ne spadajo v skupino OPP). Taki primeri postopke podaljšujejo in predstavljajo dodaten strošek, saj svetovalci ne more zavrniti oz. ustaviti postopka brez pregleda KUOPP (Opara idr., 2010).

Svetovalci so omenjali še težave zaradi uporabe neustreznih obrazcev (poročilo o otroku), zaradi česar pride do časovnega zamika zaradi ponovnega izpolnjevanja dokumentov (Opara idr., 2010). ZRSS opozarja na težave v zvezi s pridobivanjem strokovne (pedagoška,

specialno pedagoška, socialna, psihološka, medicinska in druga poročila o otrocih s posebnimi potrebami) dokumentacije, saj so bila zaprosila zavrnjena oz. na njih ni bilo odgovora, kljub 21. členu KUOPP -1, ki govori o roku zagotavljanja strokovne dokumentacije. Težave z dokumentacijo se pojavljajo tudi zaradi spremembe zakonodaje na tem področju, ki pa ni bila usklajena z zdravstvom. Poleg tega so lastniki zdravstvene dokumentacije starši, ki jo posredujejo naprej oz. za to podajo pisno privoljenje (Opara idr., 2010).

Na podlagi analize (Opara idr., 2010) je bilo ugotovljeno, da so nekateri OPP usmerjeni pod napačno skupino glede na primanjkljaje oz. motnjo. Razlog za to je delno povezan z zakonodajo, ki sicer podrobno določa vrsto in količino strokovne pomoči, ki naj bi jo otrok, usmerjen v določeno skupino, imel. Izkušnje v praksi kažejo na to, da so otroci, usmerjeni v isto skupino otrok s posebnimi potrebami, med seboj različni glede vzgojno-izobraževalnih potreb. Na to opozarja tudi Rovšek (2006), ki pravi, da je vsak učenec s posebnimi potrebami unikum in ga zato ne moremo »pospravljati v različne predalčke«. Tudi zaradi tega imajo strokovnjaki težave s tem, v kateri program usmeriti otroke s posebnimi potrebami. Glede na analizo ZRSS (Opara idr., 2010) so KUOPP pred težko nalogo glede usklajevanja zakonskih določil in potreb konkretnega otroka.

Težave so povezane tudi z delom KUOPP v smislu strokovnosti in odgovornosti. Dogaja se, da starši ali šola poskušajo vplivati na strokovno mnenje KUOPP oz. izsilijo odločitev, ki se kasneje izkaže kot strokovno neustrezna in otroku škodljiva. Rovšek (2006) prav tako omenja neustrezno usmerjanje otrok z LMDR v programe večinske osnovne šole (program z enakovrednim standardom). Po njegovem mnenju usmeritev teh otrok ne temelji na realnih intelektualnih sposobnostih, ampak je to posledica želje staršev, ki želijo svoje otroke vpisati v večinsko šolo, kjer pa jim primerne programa ne morejo ponuditi. Učencem, ki jih v zanje prezahtevnem programu zadržujejo starši ali šola, se primanjkljaji povečujejo, poleg tega pa se pridružijo še druge težave (čustvene, vedenjske ali celo psihiatrične motnje) (Rovšek, 2006). Tudi B. Jurišić (2009) pravi, da so pogosta prepričanja strokovnjakov, da se v procesu usmerjanja preveč upošteva želje staršev in premalo želje strokovnjakov. Uspešnost otrok v šolskih programih merimo z učnimi dosežki, ki so izraženi s šolskimi ocenami. Če ima otrok v nekem programu pozitivne ocene, velja za uspešnega, zato v takem primeru preusmeritev v zanj manj zahteven program ni potrebna, predvsem pa ne upravičena (Jurišić, 2009). Vendar pa B. Jurišić (2009) pravi, da učitelji in drugi strokovnjaki izražajo opažanja, da učni uspeh otrok s posebnimi potrebami ni stvaren odraz njihovih učnih dosežkov. KUOPP torej ne

morejo preusmeriti učencev v manj zahtevne programe, ker imajo pozitivne ocene (avtorica B. Jurišić pravi, da omenjene trditve lahko preberemo v strokovnih člankih, izrečene so bile na strokovnih srečanjih).

B. Jurišić (2009) je z anketnim vprašalnikom, ki ga je rešilo 127 strokovnih delavcev, pridobila mnenja strokovnjakov v praksi v zvezi z usmerjanjem (doživljanje razmer na tem področju, mnenja o vlogi staršev pri odločanju o usmeritvi, mnenja o delu komisij, pogojih vključevanja, zakonodaji, ocenjevanju in preverjanju otrok s posebnimi potrebami, inkluziji). Glede na raziskavo se večina strokovnjakov strinja s tem, da je kontrolni pregled na KUOPP nujno potreben, saj pozitivne ocene še ne zagotavljajo, da imajo otroci tudi ustrezno znanje. Hkrati pa so strokovnjaki v praksi mnenja, da KUOPP otroke premalo poznajo, da bi lahko ustrezno odločale. Strokovnjaki, ki so odgovarjali na vprašalnik, so prepričani, da imajo starši preveč možnosti vplivanja oz. da KUOPP preveč upošteva želje staršev. Hkrati avtorica B. Jurišić (2009) opozarja, da KUOPP usmerjajo otroka po dokumentaciji, ki jo posreduje vzgojno-izobraževalna institucija, kamor je učenec vključen. V kolikor ima učenec pozitivne ocene, ki pa niso realni odraz ocene otroka s posebnimi potrebami (kakor so anketiranci v raziskavi opredelili učne dosežke otrok s posebnimi potrebami), KUOPP glede na dokumentacijo ne more usmeriti otroka v ustrezen vzgojno-izobraževalni program. V okviru raziskave B. Jurišić (2009) pravi, da pravilniki v zakonodaji ne opredeljujejo več intelektualnega kvocienta, vendar pa lahko v PP VI z NIS usmerjamo le učence z LMDR. Učence, ki pa kljub drugim primanjkljajem oz. motnjam (npr. dolgotrajna bolezen, govorno jezikove motnje, ipd.) ne dosegajo minimalnih standardov v programu večinske osnovne šole, je potrebno preusmeriti v zanje manj zahteven program. Pri tem pa je potrebno spremeniti tudi v katero skupino otrok s posebnimi potrebami spadajo (v tem primeru morajo biti opredeljeni kot otroci z LMDR), sicer v PP VI z NIS ne morejo biti vpisani. Rovšek (2006) opozarja na nekatere negativne dejavnike usmerjanja otrok z LMDR v programe z enakovrednim izobrazbenim standardom. V razredu so lahko učenci od učenca z LMDR učno uspešnejši, zaradi česar so pogosteje tarča opazk, kritik in označevanja. Učenec sicer prejema dodatno strokovno pomoč v največji možni meri (5 ur na teden, od tega je ena ura namenjena svetovalni storitvi), vendar specialni pedagogi ugotavljajo, da za učence z LMDR ni zadostna oz. je neučinkovita predvsem zato, ker učenci kljub vloženi energiji in času ne dosežejo pričakovanega znanja. Dodatna obremenitev za učence je tudi obiskovanje dopolnilnega pouka, ki podaljšuje čas bivanja v šoli; to pa od učenca zahteva dodatno koncentracijo in energijo. Učenci so pod pritiski pričakovanj staršev, saj ne dosežejo ustreznega učnega

uspeha. Ustvari se začaran krog, saj je učenec neuspešen, ne izpolnjuje pričakovanj staršev, zato mu povečajo količino pomoči, s tem pa otroka dodatno obremenijo. Zaradi obremenjenosti je učenec še manj uspešen in kljub pomoči še vedno ne dosega zadostnega znanja (Rovšek, 2006).

Otroci s posebnimi potrebami so velikokrat usmerjeni glede na zakonske zmožnosti, ne pa na specifične potrebe, zaradi podrobnih določil zakonodaje glede programov in obsega dodatne pomoči glede na skupino otrok s posebnimi potrebami. Glede na to bi bila potrebna večja individualizacija postopkov, ki bi vključevala večjo odgovornost strokovnjakov, ki ocenjujejo otroke in mladostnike ter izdelajo strokovno mnenje. Na drugi strani pa bi bil potreben učinkovitejši sistem prepoznavanja oseb s posebnimi potrebami, proces usmerjanja in evalvacija ustreznosti usmeritve otrok s posebnimi potrebami (Opara idr., 2010). I. Lesar (2009) pravi, da bi morali premisliti glede tega, ali je potreben tak institut usmerjanja, ki je voden izven večinske šole, o otroku pa določajo osebe, ki ga največkrat niti ne poznajo (Lesar, 2009).

I. Lesar (2009) pravi, da na podlagi pogovorov s starši in učitelji lahko predpostavlja, da so razlogi za uvedbo postopka v mnogih primerih formalno neutemeljeni (npr. jezik in kultura, ki otroka ovirata pri učnem napredovanju in socialni vključenosti), saj so učenci prepoznani oz. opredeljeni v določeno skupino otrok s posebnimi potrebami, čeprav tja ne spadajo. Pravi tudi, da se postopek usmerjanja začne tudi ob neupoštevanju strokovnih priporočil, ki svetujejo, da se pred uvedbo postopka v šoli izvede petstopenjski model pomoči (kontinuumom od manj do bolj zahtevnih oblik pomoči). V nadaljevanju pravi, da bi moral biti v procesu usmerjanja bolj prisoten disciplinarni pristop, osredotočen na konkretnega učenca, njegove posebnosti in socialne vključenosti. Pri iskanju rešitev za posameznega učenca avtorica I. Lesar (2009) meni, da bi morali strokovnjaki in strokovni delavci pri iskanju upoštevati tudi pogosto socialno konstrukcijo ovire oz. pogojenost posameznikovega problema od dinamike socialne interakcije in ne le primarni primanjkljaj (disfunkcijo). Prav zato bi moral biti v proces usmerjanja vključen posameznik, njegovi starši in ljudje, ki so se med šolanjem z njim že srečevali (Lesar, 2009).

V naslednjem poglavju bom opisala pojem učne uspešnosti in pomen ter povezavo uspešnosti na učnem področju s samopodobo učenca, njegovim čustvovanjem in vplivom na socialne odnose s sošolci ter z učitelji.

3 ZNAČILNOSTI SAMOPODOBE, ČUSTEV IN SOCIALNIH ODNOSOV OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI POTREBAMI ZARADI UČNE NEUSPEŠNOSTI

V nadaljevanju bom predstavila značilnosti učne neuspešnosti, nato pa opisala morebitne težave učencev, ki so učno neuspešni, tudi na področjih samopodobe, čustvovanja in socialnih odnosov.

3.1 Učna neuspešnost

O šolski neuspešnosti lahko govorimo, ko ena ali več razvojnih nalog ni izpolnjena. Med te naloge štejemo:

- sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja,
- razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanja stališč, opredeljevanja, iskanja novih rešitev, v skrajni stopnji oblikovanje smiselnega odgovora na izzive, dvome in dileme,
- razvoj delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja in organiziranja dela individualno in v skupini,
- učenje sodelovanja z drugimi,
- razvijanje različnih spretnosti in veščin,
- oblikovanje ustreznega vedenja o preizkušnjah in učinkovitega obvladovanja stresa,
- prevzemanje odgovornosti za lastno prizadevanje in prispevek k delu skupine,
- preizkušnje izvirnih načinov spoprijemanja z intelektualnimi in delovnimi izzivi,
- sprejemanje in izražanje čustvenega odziva na lasten uspeh in neuspeh ter na uspeh in neuspeh drugih (Tomori, 2002, str. 16).

M. Tomori (2002) navaja, da se šolska neuspešnost na zunaj kaže, ko učenec ne izpolnjuje osnovnih nalog šolanja do te mere, da ne more nadaljevati izobraževanja na naslednji zahtevnostni stopnji oz. šolanje prekine na stopnji, ki je prenizka glede na njegove sposobnosti oz. objektivne zmožnosti, in ko predhodno izstopa iz procesa šolanja. Podobno navaja tudi D. Piciga (2002), ki izpostavi, da v okviru formalnega sistema vzgoje in izobraževanja lahko preučujemo različne vidike učne (ne)uspešnosti: učna (ne)uspešnost z vidika šolskih ocen, uspešnost prehodov med posameznimi razredi ali stopnjami izobraževanja in uspešno prehajanje v razrede/osip učencev. Meni, da je pri analizi učne neuspešnosti pomembno upoštevati tudi, koliko mladih ne dobi poklicne kvalifikacije, kakšno

je dejansko znanje in kakšne so pridobljene spretnosti učencev, ki so zaključili svoje izobraževanje. Prav zato je kriterije učne neuspešnosti težko opredeliti, vendar pa lahko o učni neuspešnosti govorimo takrat, ko otroci ne izpolnjujejo pričakovanj staršev, je raven pridobljenega znanja nizka, zaradi spričevala otrok ne more nadaljevati šolanja, kjer bi želel, posameznik predčasno izstopi iz sistema šolstva (Mencin – Čeplak, 2002).

Učno neuspešnost v ožjem pomenu lahko opredeljujemo z nizkimi ocenami, s slabimi rezultati na preizkusih znanja, popravnimi izpiti, ponavljanjem razredov, z osipom oz. izstopi, zaključevanjem šolanja. Potrebno pa je upoštevati tudi, da govorimo o učni uspešnosti tudi v primeru, ko učenci delujejo pod okvirom svojih zmožnosti, izgubljajo učno motivacijo, samozavest in dosegajo premalo kakovostno znanje, ki ga bodo potrebovali v negotovih razmerah prihodnosti (Marentič-Požarnik, 2002). L. Magajna, idr. (2011) opredelijo učno (ne)uspešnost kot absolutno ali relativno. »Pri absolutnem učnem neuspehu težave pri učenju vodijo do negativnih ocen ali ponavljanja razreda. O relativni učni uspešnosti ali učencih, ki so storilnostno podpovprečni, pa govorimo, ko učenčevi dosežki sicer zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od dosežkov, ki bi jih lahko pričakovali glede na ugotovljene intelektualne sposobnosti (Magajna, idr., 2011, str. 10).

I. Svetlik (2002) poudari, da neuspešen ni tisti, ki ne dosega povprečnih standardov znanja, ampak tisti, ki mu ne uspe razviti vsaj enega od svojih osebnostnih potencialov, ki bi mu omogočali vključevanje v javno, delovno in zasebno življenje. Poudari tudi, da prekinitev šolanja ni nujno neuspeh za posameznika, če je njegovo znanje zadostno za vključevanje v delovno življenje. Pomembno pa je, da ima posameznik možnost oz. so izpostavljeni mehanizmi, ki omogočajo vračanje v nadaljnje izobraževanje.

Učna neuspešnost, ki se kaže v nedokončanem osnovnošolskem izobraževanju, pomembno zmanjša posameznikove možnosti za nadaljnje poklicno ali splošno usposabljanje, vpliva na karijerne zmožnosti in vrsto zaposlitve, s tem določa raven samostojnega preživljanja ter posledično poslabšanje kakovosti življenja posameznika in njegovih bližnjih (Tomori, 2002).

Šolski neuspeh lahko – tako kot na učenca samega – vpliva tudi na kakovost življenja drugih udeležencev, ki so neposredno ali posredno vključeni v učenčev učni proces, torej na učitelje in starše. Starše učenčev neuspeh prizadene zaradi želje po uspešnosti njihovih otrok, učitelji pa učenčev učni neuspeh pogosto razumejo v smislu lastnega neuspeha ali neuspeha šole kot institucije (Mikuš Kos, 2005).

Številni dejavniki pogojujejo učno (ne)uspešnost. B. Marentič Požarnik (2000) jih razdeli v dve veliki skupini, in sicer notranje (v učencu) in zunanje (v okolju). Med notranje dejavnike avtorica uvršča **fiziološke** (kot je npr. zdravstveno stanje) in **psihološke dejavnike** (miselne dejavnosti, osebnostne lastnosti posameznika, stili učenja). K zunanjim dejavnikom avtorica prišteva **fizikalne** in **socialne dejavnike**, ki izvirajo iz družbenega okolja. Pri tem izpostavi, da dejavnikov ne moremo obravnavati ločeno, saj so med seboj tesno povezani in jih ne moremo strogo razločevati. Žerdin (1991) našteje več dejavnikov, ki vplivajo na učenčev učni (ne)uspeh. Med pomembnejšimi je **učenčeva sposobnost oz. inteligentnost**. Učni uspeh otroka je odvisen tudi od **spodbud ožjega in širšega okolja, kulturne ravni družin in kraja ter socialnih in ekonomskih razmer družine**. V kolikor otrok odrašča v spodbudnem okolju, je bolj uspešen.

M. C. Wang s sodelavkami (1993, v I. Lesar in M. Peček Čuk, 2010) je dejavnike učne uspešnosti razdelila v dve skupini na podlagi ugotovitev metaanalize raziskav učne uspešnosti v ZDA. Opredelila je bližnje (neposredne) in oddaljene (posredne) dejavnike. Vsako od teh skupin sestavljajo po tri podskupine. Neposredne, ki vključujejo značilnosti učencev, dogajanje v razredu in domače okolje, ter posredne, kamor spada kurikularno izvajanje pouka, dejavniki šole in šolska politika. V omenjeni raziskavi je avtorica ugotovila, da je vpliv značilnosti učencev na učno uspešnost večji od vpliva dogajanj v razredu, vpliv le-tega pa večji od vpliva domačega okolja (Lesar in Peček Čuk, 2010).

Iz navedenih definicij lahko sklepam, da se učna (ne)uspešnost ne kaže le v smislu slabših oz. nižjih učnih rezultatov oz. ocen, marveč tudi v smislu uporabe pridobljenega znanja v življenjskih situacijah. Pozitivne ocene in napredovanje v višje stopnje izobraževanja lahko pomenijo učno uspešnost, a le v primeru, da posameznik pridobljeno znanje uspešno uporablja v življenjskih situacijah (poklicna kvalifikacija, stopnja samostojnosti v socialnih in poklicnih okvirih). Prekinitev ali prešolanje v druge programe, kot v primeru prešolanja v PP VI z NIS, še ne pomeni, da je tak posameznik neuspešen na učnem področju. Kot je navedeno zgoraj, je učna (ne)uspešnost povezana s pričakovanji staršev (ožjega okolja) oz. pričakovanji širšega okolja. Prav zaradi družbenih norm je potrebno na učno (ne)uspešnost gledati nekoliko širše. Med pomembne dejavnike učne (ne)uspešnosti spadajo tudi učenčeve sposobnosti oz. inteligentnost, ki je pri otrocih oz. mladostnikih z LMDR pomembno nižja od njihovih vrstnikov. S prešolanjem v PP VI z NIS je tem učencem omogočeno, da razvijajo svoje sposobnosti in veščine oz. pridobivajo znanja, ki jih potrebujejo za vključevanje v družbo, vendar tako, da lahko zadovoljijo nekatere kriterije učne uspešnosti (napredovanje na višje

stopnje izobraževanja, pridobivanje dobrih ocen ipd.), ki jih v programu večinske šole niso dosegali. Pri tem so pomembne tudi okoliščine, v katerih živijo (socialnoekonomski status družine, disfunkcionalnost družine) ter v kolikšni meri jih okolje, v katerem živijo, tudi podpira. V kolikor starši sprejmejo prešolanje kot pozitivno, to vpliva na učno uspešnost učenca in mu pomaga razviti sposobnosti, s katerimi se lažje integrira v družbo, ne glede na nižje sposobnosti, primanjkljaje oz. posebne potrebe.

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila značilnosti samopodobe ter njeno povezanost z učno (ne)uspešnostjo.

3.2 Samopodoba

Kaj pravzaprav pomeni samopodoba, kaj nanjo vpliva in kako se odraža v življenju posameznika? Ali šolska (ne)uspešnost prispeva k oblikovanju samopodobe? Preden lahko odgovorimo na tovrstna vprašanja, moramo najprej opredeliti pojem samopodobe.

»Samopodoba predstavlja odnos, ki ga imamo do sebe, je vrednotenje samega sebe« (Žibert, 2011, str. 9). V psihologiji se je za psihološki konstrukt, ki usmerja te kognitivne procese, uveljavil izraz samopodoba (angl. *self-concept*, *self-image*), samospoštovanje v angleških virih opisujejo z izrazi *self-esteem*, *self-evaluation* ali *self-worth* (Kobal-Grum, 2003). Posameznikov jaz (*self*) je osrednja struktura naše osebnosti in pomeni tisto področje posameznikovega delovanja, ki je zanj izvorno oz. svoje in vzdržuje ter regulira zavestno dejavnost (Musek, 1992). Rosemberg (1965, 1985, v Kobal, 2000) samospoštovanje opredeljuje kot posameznikovo pozitivno ali negativno vrednotenje sebe, pri čemer visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je (se ceni, je zadovoljen sam s seboj, se doživlja vrednega itd.), posameznik z nizkim samospoštovanjem pa se ne ceni, ne odobrava svojih lastnosti, njegovo mnenje o sebi je negativno. Samospoštovanje zajema čustva, ki jih človek goji v odnosu do samega sebe. Brisset (1972, v Lamovec, 1994, v Žibert, 2011) meni, da samospoštovanje vključuje dva temeljna psihološka procesa – samovrednotenje in samooceno. Samoocena je del samospoštovanja, ki izvira iz doseganja določenih standardov, samovrednotenje pa je občutek, da je posameznik pomemben in učinkovit ter se zaveda samega sebe (Lamovec, 1994, v Žibert, 2011). Ker se srečujemo z dvema pojmom, samopodoba in samospoštovanje, bom posameznikovo vrednotenje sebe (vrednostni vidik samopodobe) opisovala z izrazoma pozitivno ali negativno samospoštovanje, medtem ko bom s samopodobo opisovala posameznikovo nevtralno opisovanje sebe oz. svojih značilnosti. Pri tem bom z visokim samospoštovanjem opisovala

značilnosti osebe, ki je na splošno zadovoljna sama s sabo, se dovolj ceni in se čuti vredno samospoštovanja in uspešno (Rosenberg, 1965, v Kopal, 2000). V nasprotju z omenjenim bom termin nizko samospoštovanje uporabila pri opisovanju značilnosti osebe, ki na splošno ni zadovoljna s sabo, se ne ceni dovolj in se ne doživlja kot vredne spoštovanja in uspešne (Kopal, 2000). Osebe z nizkim samospoštovanjem pogosto ne želijo oz. ne zmorejo neposredno izražati svojih čustev, stališč in mnenj ter so bolj pasivne, pesimistične in odvisne od drugih, nagnjene so k temu, da raje ustrezajo drugim, kot se postavijo zase, so lažje vodljive in se bolje prilagajajo (Smith, 1967, v Lamovec, 1994).

Številni psihologi (Nastran-Ule, 1994, v Kopal, 2000) kot sopomenke za samopodobo uporabljajo sebstvo, identiteta, socialni jaz. Kljub različnim poimenovanjem pa se vsi strinjajo, da gre za množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavi do sebe. Predstave, občutke, vrednotenja in oceno samega sebe posameznik pridobiva najprej preko prvotnega objekta, nato pa še preko širšega družbenega okolja vse od rojstva dalje. Ljudje pod vplivom razvojnih dejavnikov in na osnovi interakcij z ožjim in širšim socialnim okoljem oblikujemo samopodobo na različnih področjih našega udejstvovanja (telesnem in socialnem področju, na različnih področjih učenja, čustvovanja ipd.) (Jurišić, 1999).

»Samopodoba je organizirana celota lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin...« (Kopal, 2000, str. 25). Za psihične vsebine je značilno, da jih posameznik pripisuje sam sebi, tvorijo okvir, znotraj katerega posameznik uravnava svoje ravnanje, so v tesno povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter ožjega in širšega družbenega okolja in so pod vplivom delovanja obrambnih mehanizmov (Kopal, 2000, Kopal Grum, 2003).

Pojem samopodobe oz. razprave o sebstvu segajo že v čas antične Grčije. Številni psihologi v današnjem času so oblikovali različne strukture samopodobe. D. Kopal Grum (2003) opisuje različne modele samopodobe, ki jih bom na kratko predstavila.

Model samopodobe Shavelsona, Hubnerja in Statona

Shavelson (1976, v Kopal Grum, 2003) je sklepal, da obstaja več konstruktov samopodobe. Na vrhu hierarhije je splošna samopodoba, ki predstavlja globalno oceno sebe. Dalje se splošna samopodoba deli na akademsko samopodobo (razčleni se na področja posameznih šolskih predmetov) in socialno samopodobo (razčleni se na socialno, emocionalno in telesno samopodobo). Vidiki neakademske samopodobe se v nadaljevanju razdelijo še na druge komponente (telesni videz, telesne sposobnosti, odnosi z družino in vrstniki ipd.).

Model samopodobe Songa in Hattia

Song in Hattie (1984, v Kobal Grum, 2003), sta izpopolnila zgoraj predstavljeni Shavelsonov model. Akademsko samopodobo sta razdelila na samopodobo sposobnosti (nanaša se na posameznikovo prepričanje o njegovih zmožnostih biti uspešen) in samopodobo dosežkov (pomeni posameznikovo zaznavanje aktualnega uspeha oz. je rezultat posameznikovih trenutnih akademskih dosežkov). K akademski samopodobi sta vključila še samopodobo v razredu (zaupanje v šolske aktivnosti). Neakademsko podobo sta razdelila na dve veji: socialno samopodobo, ki se deli na medosebno in družinsko samopodobo, ter samooceno, ki se deli na telesno samopodobo (navezuje se na telesni videz in posameznikove sposobnosti) in zaupanje vase. Socialna samopodoba je povezana s pomembnimi drugimi v posameznikovem življenju, samoocena pa pove, kako se posameznik predstavi drugim.

Model samopodobe po Jamesu

James (v Kobal, 2000) je namesto izraza samopodoba uporabil pojem sebstva, ki ga razume kot vse, kar posameznik imenuje kot svoje. Posameznik razvije podobo o samem sebi, ki vključuje tudi vidik idealnega jaza. Jaz (sebstvo) ni le to, kar si oseba misli o sebi, ampak je tudi tisto, kar si posameznik želi pokazati, da je. Na vrhu njegove strukture je postavil duhovno sebstvo (doživljanje lastnih mentalnih lastnosti oz. sposobnosti), ki mu sledita materialno (predstave in občutja o posameznikovem premoženju) in socialno sebstvo (tvorijo ga doživljanja o tem, kakšen je, kakšen naj bo v očeh drugih) (Kobal, 2000).

Colemanov model samopodobe

Coleman (v Kobal, 2000) je po študiji ugotovil, da so za razvoj samopodobe pri mladostnikih ključna naslednja področja: telesni vidik samega sebe (telesna samopodoba), kognitivne sposobnosti, socialni odnosi in sebstvo. Področja so povezana z naslednjimi področji razvoja: s telesnim, kognitivnim, socialnim in z oblikovanjem identitete. Posameznik naj bi svojo identiteto izoblikoval do 21. leta (Kobal, 2000). Mladostnikova telesna samopodoba se oblikuje na podlagi doživljanja telesnih sprememb in na osnovi stereotipnih odzivov drugih oseb na njegov videz. Če je razvoj telesne samopodobe oviran, se tudi splošna samopodoba ne more ustrezno razviti (Kobal, 2000).

Offerjev model samopodobe

Offer (v Kobal, 2000) je menil, da je samopodoba sestavljena iz več področij, ki se najbolj razvijajo in oblikujejo v mladostništvu. Samopodobo opredeli kot organizirano strukturo

lastnosti, stališč, prepričanj, potez in drugih psihičnih vsebin, ki jih posameznik pripisuje samemu sebi. Samopodoba je sestavljena iz petih vsebinskih področij: psihološko sebstvo (obsega obvladovanje impulzov – prenašanje kritike, obvladovanje stresa, razpoloženje – občutki sproščenosti, sreče, zadovoljstva, telesno samopodobo – zadovoljstvo s telesno samopodobo), socialno sebstvo (socialni odnosi – pripravljenost na učenje drugih ljudi, prijeten občutek v družbi drugih ljudi, moralne vrednote, poklicni in študijski cilji), družinsko sebstvo (mladostnikovi odnosi v družinskem okolju) ter prilagoditveno področje (sposobnost samostojnega odločanja, koncentracije, psihopatologija, prilagajanje – učna uspešnost, usmerjenost v prihodnost, tekmovalnost) (Kobal, 2000).

Samopodoba je po mnenju Youngsa (2000) ključna za potek posameznikovega življenja, saj vpliva na zdravje, doseganje ciljev, doživljanje sreče, kakovost odnosov z drugimi idr. Samopodoba prav tako vpliva na posameznikovo ranljivost in trdnost v odnosih z drugimi, živahnost v odzivanju in doživljanju obupa ter oceni svojih (ne)sposobnosti (Youngs, 2000).

Za razvoj posameznikove samopodobe je ključnega pomena obdobje otroštva, kjer imajo velik vpliv na primarno oblikovanje samopodobe tudi vzgojno-izobraževalne institucije (Juriševič, 1999). Ena izmed pomembnih prioritet šole bi morala biti tudi skrb za razvoj zdrave, pozitivno naravnane samopodobe, saj je ta pomemben pokazatelj posameznikovega psihičnega zdravja in napoveduje kvaliteto prilagajanja v različnih razvojnih obdobjih (Juriševič, 1999).

Schaffer (1996, v Žibert, 2011) opiše naslednje značilnosti razvoja samopodobe od otroštva do odraslosti: od enostavne k razčlenjeni, od spremenljive k stabilni, od konkretne k abstraktni in od javne k zasebni samopodobi.

Samopodoba otroka v zgodnjem otroštvu je enostavna, saj okolje dojema črno-belo, ne da bi upošteval okoliščine in različne opazovalne zorne kote. V zgodnjem otroštvu je otrokova samopodoba zelo nestabilna in niha glede na trenutne okoliščine, oblikovana pa je predvsem na podlagi zunanjih oz. telesnih vidikov. Šele kasneje, v času srednjega otroštva, postanejo otroci pozorni na socialne primerjave (Juriševič, 1999).

M. Juriševič (1999) opredeljuje tri vidike, ki vplivajo na otrokovo samopodobo:

- kognitivni dejavniki, ki kvalitativno posegajo v oblikovanje otrokove samopodobe in vplivajo tudi na razvoj ostalih sposobnosti);

- telesni dejavniki (vplivajo na oblikovanje telesnega videza in telesnih zmožnosti, npr. razvoj okostja, miškulature, spreminjanje telesnih razmerij, začetek spolnega dozorevanja);
- edukativni dejavniki, ki nastopijo ob vstopu v šolo ter trajajo vse do prehoda v višjo stopnjo osnovnošolskega izobraževanja.

B. B. Youngs (2000) opredeljuje šest področij, ki so pomembna za razvoj pozitivne samopodobe: fizična varnost, čustvena varnost, identiteta, pripadnost, kompetentnost in poslanstvo. V nadaljevanju bom področja podrobneje predstavila.

Fizična varnost pomeni, da se mora otrok v nekem okolju počutiti varno, da bi lahko oblikoval ustrezno predstavo o sebi (Youngs, 2000). Varne okolje omogočata varno družinsko in šolsko okolje, kjer otrok doživlja, da je staršem in učiteljem mar zanj. Odsotnost varnega družinskega in šolskega okolja v otroku lahko vzbuja strah, zmanjšuje sposobnost koncentracije, kar vpliva tudi na nižje učne dosežke. Otroci, ki so izpostavljeni nevarnostim v šoli, doživljajo visoko stopnjo anksioznosti, depresije in stresa. Če otrok doživlja šolsko okolje kot ogrožajoče, bo razvil negativna čustva v odnosu do šole, učiteljev in učencev. Pomanjkanje fizične dejavnosti je najpogostejši dejavnik povzročanja strahu pri otrocih (Youngs, 2000).

Čustvena varnost je prav tako pomemben temelj samopodobe in samospoštovanja. Kadar vrstniki ali odrasli otroku sporočajo, da ni pomemben, ga lahko to trajno zaznamuje. Slišnemu lahko verjame in to ponotranji, zato besede otroka največkrat prizadenejo, kar posledično vpliva na njegovo samospoštovanje (Youngs, 2000).

Oblikovanje **identitete** je proces posameznikovega »iskanja sebe«, k čemu pomembno prispevajo tudi informacije, ki jih dobiva iz okolja. Pričakovanja okolja do otroka so različna, zahteve do otroka pa se povečujejo. Posameznik se kaže v dveh podobah, tisti, ki jo ima v sebi, in tisti, ki je po njegovem mnenju pogled okolice nanj. Odvisno je, kakšna je slika, ki jo imamo o sebi. Otroci, ki so čustveno ali fizično zlorabljeni, nizko samopodobo kompenzirajo s podcenjevanjem ali s pretiravanjem poudarjanja lastne vrednosti. Prav tako pa velja, da bo otrok z nizkim samospoštovanjem prej podvržen negativnemu vplivu vrstnikov in bo sebe in druge opisoval še bolj negativno (Youngs, 2000).

Pripadnost zajema otrokovo potrebo po prijateljstvu z vrstniki, ob njihovem sprejemanju oz. odklanjanju pa otrok oblikuje doživljanje sprejetosti. Zato je pomembno, da otrok dobiva izkušnje sprejetosti s strani vrstnikov. Otrok z nizkim samospoštovanjem samoiniciativno ne

išče stikov s sovrstniki in so manj odprti v socialnih situacijah, se ne cenijo dovolj in imajo občutek manjvrednosti. Držijo se zase, saj se tako izognejo zavrnitvi (Youngs, 2000).

Kompetentnost predstavlja zaupanje v lastne sposobnosti, da nekaj zmoreš in znaš, kar vpliva na otrokovo učinkovitost. V koliko je posameznik prepričan v svojo sposobnost, to pomembno vpliva na motivacijo in učno pripravljenost, hkrati pa pozitivne izkušnje gradijo podobo lastne kompetentnosti v učni situaciji. Učenci, ki dosegajo malo uspehov, se bojijo napak, težje se vključujejo v dejavnosti, če niso prepričani v svoj uspeh, šolske dejavnosti in druga opravila pa se jim pogosto zdijo pretežka (Youngs, 2000).

Področje **poslanstva** pomeni, da posameznik razvije občutek smiselnosti. Tudi pri otroku je pomembno, da se zaveda, da je življenje smiselno, ima pomen in se je zanj vredno potruditi. Občutek smiselnosti pri otrocih pomembno vpliva na razvoj njihove samopodobe in vpliva na njegove učne dosežke. Če otroci v življenju ne vidijo smisla oz. cilja in so ravnodušni, potrditev pogosteje iščejo pri drugih, zato se lahko pridružijo družbi s slabim vedenjskim vplivom (Youngs, 2000).

3.2.1 Šolska ali akademska samopodoba in povezava z učno (ne)uspešnostjo

A. Kompare (2009) navaja, da šolska ali akademska samopodoba predstavlja enega od vidikov (področij) samopodobe. K šolski samopodobi in samospoštovanju pomembno vplivajo zaznavanje spretnosti in sposobnosti za učenje ter zanimanje za šolske predmete (Kompare, 2009). Otrokova prepričanja, v kolikšni meri je sposoben pridobiti dobe ocene, in njegovo zaznavanje lastnega uspeha vplivata na oblikovanje šolske samopodobe oz. samospoštovanja. Šolsko samopodobo lahko razdelimo glede na šolske predmete, pri katerih učenec gradi spoznanja o sebi in svoji uspešnosti, npr. na samopodobo pri jezikih, naravoslovju, tehniki ipd.

Pri oblikovanju mladostnikove šolske samopodobe in samospoštovanja sodeluje več med seboj prepletajočih dejavnikov. D. Kobal (2000) omenja še pogostost učiteljevih pohval, osebnostne lastnosti učitelja, število in vrsto učnih predmetov ter psihosocialno klimo v razredu. »Z vstopom v šolsko okolje se otroku ponudijo nove priložnosti za spoznavanje sveta in svoje vloge v njem; nove vsebine, ki jih otrok pridobiva (se jih nauči) v šoli /psihološke izkušnje/, pomembno sooblikujejo tudi njegovo razvijajočo se samopodobo« (Juriševič, 1999).

Burns (1982, v Juriševič, 1999) meni, da ima otrok ob vstopu v šolo že relativno stabilno oblikovano samopodobo oz. samospoštovanje, izkušnje, pridobljene v šoli, pa le v specifičnem obsegu prispevajo k oblikovanju le-te. Avtor Burns (1982, v Juriševič, 1999) opozarja, da ni nujno, da učna uspešnost vpliva na pozitivno samospoštovanje na akademskem področju. Največkrat velja obratno, da ponavljajoče doživljanje neuspehov vodi k manj pozitivnemu samospoštovanju na učnem področju. Ocenjevanje je temeljna značilnost šolskega sistema, pa ne le formalno, vseskozi je prisotno tudi verbalno in neverbalno ocenjevanje v socialnih interakcijah šolskega razreda in je ključno za razvoj posameznikove šolske samopodobe oz. samospoštovanja (na šolskem, telesnem in socialnem področju).

Schunk (1990, v Juriševič, 1999) je mnenja, da ocene, ki prispevajo k oblikovanju šolske samopodobe oz. samospoštovanja na šolskem področju, izhajajo iz dveh kriterijev: ocenjevanje učitelja v klasičnem smislu, drugi pa temelji na primerjavah z drugimi. Primerjave z drugimi zajemajo nagnjenost k ocenjevanju lastnih zmožnosti. Ker ni objektivnih kriterijev za ocenjevanje, samoocenjevanje poteka na podlagi socialnih primerjav z drugimi posamezniki. Otroci tako primerjajo lastne učne dosežke na podlagi socialnih primerjav s svojo referenčno skupino oz. vrstniki znotraj oddelka. Marsh (1990, 1993, v Juriševič, 1999) utemeljuje dva modela ocenjevanja na podlagi socialnih primerjav:

Učinek velike ribe v majhnem ribniku

Otroci primerjajo učne dosežke z dosežki njihovih vrstnikov (to je njihova referenčna skupina), primerjave pa vplivajo na razvoj samopodobe oz. samospoštovanja na učnem področju. Do učinka »velike ribe v majhnem ribniku« pride, ko otroci primerjajo dosežke z bolj sposobnimi vrstniki (razvije se manj pozitivno samospoštovanje na učnem področju) ali pa dosežke primerjajo z manj sposobnimi vrstniki (razvije se bolj pozitivno samospoštovanje na učnem področju) (Marsh, 1990 in 1993, v Juriševič, 1999).

Notranji/zunanji referenčni okvir

Model pojasnjuje, zakaj imajo lahko otroci kljub nizkim dosežkom na nekem področju dokaj pozitivno samospoštovanje. Če otrok npr. zaznava, da ima nižje zmožnosti pri matematiki kot pri branju, vendar hkrati meni, da je pri branju boljši kot na drugih področjih, bo na podlagi uravnoteževanja notranjih in zunanjih primerjav oblikoval relativno visoko samospoštovanje na področju branja (Marsh, 1990 in 1993, v Juriševič, 1999).

Učiteljeva vloga je v procesu razvijanja šolske samopodobe oz. samospoštovanja zelo pomembna. »Učitelj lahko z ustreznimi metodami občutno pripomore k zvišanju samopodobe na področju fizične varnosti, čustvene varnosti, identitete, pripadnosti, kompetentnosti in poslanstva« (Žibret, 2011, str. 21). Tudi Burns (1982, v Juriševič, 1999) opredeli učitelja kot »pomembnega drugega«, saj učenca usmerja, zagotavlja mu najustreznejše pogoje za učenje ter mu pomaga do spoznanja o lastnih zmožnostih. Avtor izpostavi pomembno vlogo povratnih informacij (učitelj jih posreduje učencem glede na dosežene uspehe/neuspehe). Povratne informacije lahko otroka opredeljujejo, na drugi strani pa izražajo tudi učiteljeva pričakovanja do njega.

Učitelji lahko na podlagi svojih ravnanj pomagajo zagotoviti varno šolsko okolje na področju izboljšanja fizične in čustvene varnosti, z razvijanjem občutka enkratnosti in pomembnosti, potrebe po pripadnosti in večanjem učenčeve kompetentnosti.

Učitelji lahko izboljšajo fizično varnost s tem, da otrokom prisluhnejo in jih ne podcenjujejo, učijo otroke reševanja problemov in nadzorovanja svojega doživljanja. Pomembno je tudi, da so tako starši kot učenci seznanjeni s pravili (razreda in šole), prav tako pa morajo otrokom prisluhniti, kadar govorijo o drugih učiteljih (Žibret, 2011). Na področje izboljšanja čustvene varnosti lahko učitelji vplivajo tako, da uporabljajo pozitiven jezik, samopodobo pa gradijo s primernimi izrazi, pohvalami in komplimenti. Učitelji lahko krepijo pozitivne trditve tako, da negativnim ne posvečajo pozornosti in uporabljajo pozitivne trditve o osebi, otroke pa naučijo sprejemati in dajati komplimente (Žibret, 2011). Zelo pomembno je tudi, da učitelji razvijajo občutek enkratnosti in pomembnosti z opredeljevanjem otrokovih »posebnosti« in si za posameznega otroka vzamejo čas, da mu pomagajo ter spodbujajo in uvidijo njegove dosežke ter naučijo otroke samospoštovanja (Žibret, 2011). Potrebo po pripadnosti učitelji pomagajo razvijati tako, da otrokom pokažejo njihovo pomembnost v razredu, razvijajo spretnosti za oblikovanje pozitivnih odnosov, dopuščati pa morajo tudi soodločanje glede odločitev na razredni ravni. Z ustrezno besedno in nebesedno komunikacijo ter empatičnim poslušanjem skrbijo za sprejemanje vsakega izmed učencev (Žibret, 2011). Občutek učenčeve kompetentnosti lahko učitelj poveča s pohvalami, konstruktivno kritiko in vodenjem, kritika pa mora biti usmerjena k opravljenemu delu in ne neposredno k učencu (Žibret, 2011).

Na podlagi raziskav o povezanosti med samopodobo in učno uspešnostjo avtorica M. Juriševič (1999) sklene, da sta oba konstrukta med seboj povezana, vendar pa povezave med njima niso visoke.

M. Lozej (1995) je opravila raziskavo pri učencih od 2. do 4. razreda. V eksperimentalni skupini so sodelovali učenci z učnimi težavami, kontrolno skupino pa so sestavljali učno zelo uspešni učenci. Avtorica M. Lozej je ugotovila, da se samopodoba učencev z učnimi težavami statistično pomembno razlikuje od samopodobe učno zelo uspešnih učencev. Med vrednotenji vprašalnikov je ugotovila, da posamezna vprašanja bistveni izstopajo glede na razlike med skupinama učencev (eksperimentalno in kontrolno skupino). Učenci z učnimi težavami so v primerjavi z učno manj uspešnimi večkrat žalostni, pogosteje se igrajo sami, bolj jih je strah spraševanja, večkrat se razjezijo, so pogosteje tarča posmehovanja in norčevanja in so ob tem zelo prizadeti, slaba ocena pa jih bolj prizadene (Lozej, 1995).

Obstaja vprašanje, ali je učni uspeh odvisen od samopodobe ali pa velja obratno, da imajo učenci z višjo samopodobo tudi višji učni uspeh.

M. Juriševič (1999) povzema ugotovitve večih avtorjev, da se odnos med samopodobo in učno uspešnostjo imenuje *Matejev učinek* (angl. Matthew effect), ki pravi, da bodo učno uspešni otroci postajali vse uspešnejši, medtem ko bodo manj uspešni sčasoma postajali vse manj uspešni. Iz tega lahko sklepam, da obstaja povezava med učno uspešnostjo in samopodobo, saj se po t. i. Matejevem učinku pri otrocih, ki dosegajo dobre učne rezultate oz. so učno bolj uspešni, povečuje občutek vrednosti oz. njihovo samospoštovanje, medtem ko je pri učno manj uspešnih učencih njihovo samospoštovanje s ponavljajočimi se neuspehi vedno nižje. Vse to privede do znižane učne samopodobe pri učno manj uspešnih in višje učne samopodobe pri učno uspešnih učencih.

Avtorji James, Charlton, Leo in Indoe (1991, v Charlton, 1991, v Juriševič, 1999) so predstavili model, v katerem je prikazano, da se v prvih letih šolanja oblikuje učna samopodoba, ki je razvojno pogojena. Oblikuje se pod vplivom povratnih informacij iz okolja (ocena učenčevega dela). Šele z napredovanjem v višje razrede, ko si bo otrok oblikoval bolj stabilno zaznavo lastnih zmožnosti, bo odnos z učno uspešnostjo bolj recipročen. Tako se bodo učenci z višjim samospoštovanjem nalog lotevali z večjim samozaupanjem, učna uspešnost pa bo posledično pozitivno vplivala na njihovo samospoštovanje. Marsh (1990, v Juriševič, 1999) pravi, da bo šele takrat jasno, da samopodoba dominira učni uspešnosti oz. pogojuje učni proces.

Odnos med samopodobo in učno uspešnostjo je zapleten, vendar pa oba dejavnika medsebojno učinkujeta drug na drugega. Samospoštovanje šolskega otroka se lahko poslabša zaradi slabega učnega uspeha in odnosa učiteljev, staršev ter sošolcev. Učenec v šolo vstopa z

oblikovano samopodobo, ki jo oblikuje na osnovi lastnih izkušenj in povratnih informacij iz okolja. Obstajajo tudi učenci, ki imajo slabo predstavo o sebi (npr. prevelika kritičnost), kljub temu pa so v svojem delovanju dokaj učinkoviti. Nizko samospoštovanje jih pri delovanju ne ovira, kaže pa se predvsem tako, da vse napake pripisujejo sebi. Nekateri učenci pa imajo lahko zelo visoke cilje in ob nedoseganju le-teh doživljajo občutke neuspešnosti. Z vidika staršev, učiteljev in sošolcev so lahko njihovi dosežki sicer dobri, učenec pa ni enakega mnenja. Otrok ne misli, da je uspešen, saj ima zastavljene (pre)visoke standarde, ki pa jih po lastnem mnenju ne dosega (Magajna in Horvat, 1987).

V naslednjem poglavju bom predstavila temeljna in sestavljena čustva ter povezavo med čustvovanjem in učno neuspešnostjo.

3.3 Čustva

»Čustva so zapleteni procesi, sestavljeni iz značilnega zaporedja kognitivnih in fizioloških procesov, telesnih izrazov in potrebe za delovanjem ali dejavnostjo. So posameznikov subjektivni odziv na nastalo spremembo in imajo svojevrstno prilagoditveno vlogo v pripravi posameznika na zanj pomembno spremembo« (Smrtnik Vitulić, 2007, str. 72).

Milivojević (1991, v Smrtnik Vitulić, 2007) nastanek in zaporedje čustvenih procesov razlaga z model KER (model krožne emocionalne reakcije). Avtor pravi, da so za posameznikovo doživljanje čustev potrebni določeni kognitivni procesi (zaznavanje dogajanja, pripis pomena in pomembnosti). Oseba najprej pripiše pomen in pomembnost zaznanim dražljajem, ki je subjektiven in hiter miselni proces, posamezniku pa omogoči, da oceni vsebino zaznanega dogajanja. Za nastanek čustev je pripisovanje pomembnosti dražljajski situaciji bistveno, saj odloča, ali se bo določeno čustvo pri osebi sprožilo ali ne. Čustva posameznik doživi le v primeru, da je dogajanje zanj pomembno. Šele potem se sprožijo specifični biološki programi (spremembe v avtonomnem živčnem sistemu, endokrinem sistemu, somatskem živčnem sistemu). Namen biološkega odziva pri posamezniku je mobilizacija energije za morebitno akcijo. Oseba jo doživlja kot notranji impulz za akcijo, kaže pa se v značilnih zunanjih telesnih izrazih. Temu sledi aktivacija specifičnega mišljenja, ki posamezniku omogoča iskanje vedenja, s katerim bi se lahko optimalno odzval na zunanje dogajanje (1991, v Smrtnik Vitulić, 2007).

Po mnenju večine psihologov imajo čustva prilagoditveno funkcijo. To pomeni, da omogočajo učinkovito prilagajanje spremembam v odnosu med posameznikom in zunanjim

svetom (Kompare, idr., 2001). V prilagoditveno funkcijo čustev so zavzete vsaj tri druge funkcije: usmerjevalna, spodbujevalna in obrambna. Usmerjevalna funkcija čustev posameznika usmerja k objektom ali proč od njih. Spodbujevalna funkcija nas usmerja k dejavnosti oz. delovanju. Ljubezen nas tako npr. usmerja k bližini oseb, strah pa proč od nevarnosti (Musek in Pečjak, 2001).

Čustva imajo pomembno funkcijo pri komunikaciji in uravnavanju socialnih odnosov. Z opazovanjem čustvenih izrazov in vedenja določene osebe, ki čustvo doživlja, lahko posameznik uravnava svoje vedenje (Kompare idr., 2008).

Z izražanjem čustev ljudje pokažemo, kaj doživljamo. Panju (2010) pravi, da so naša čustva impulzi, ki nas vodijo k približevanju ali oddaljevanju od situacij/ljudi.

Lazarus (1991, v Smrtnik Vitulić, 2007) meni, da o otrokovem razvoju čustev govorimo, ko otrok doseže določeno stopnjo v kognitivnem in motoričnem razvoju, saj sta osnova za čustveno odzivanje.

V nadaljevanju bom opisala značilnosti nekaterih temeljnih (jeza, veselje, strah, žalost) in kompleksnih čustev (ponos, sram, krivda).

3.3.1 Temeljna čustva

Za temeljna čustva je značilno, da se v individualnem razvoju kažejo že zelo zgodaj. (Milivojević, 2008). So prirojena in se pojavljajo kmalu po rojstvu (Kompare idr., 2002). Ljudje iz različnih kultur enako čustvo izražajo na enak način, čustvo nastane zelo hitro in traja le kratek čas. Temeljna čustva so posledica delovanja preprostih psihičnih struktur. Vnaprej jih določa struktura možganov oz. biološki programi (Milivojević, 2008). Njihova funkcija je prilagoditev oz. pomoč organizmu, da prebrodi temeljne probleme preživetja (Kompare, idr. 2002).

V nadaljevanju bom podrobneje opisala čustvo veselja, strahu, jeze in žalosti.

Veselje

»Veselje je čustvo, ki ga oseba doživlja, kadar oceni, da je zadovoljila neko svojo pomembno željo« (Milivojević 1999, v Smrtnik Vitulić, 2004, str. 31). Je zelo močno, kratkotrajno čustvo, ki se pojavi ob doseganju pomembnega cilja, potem pa njegova intenziteta upade (Kovačev, 2004). Čustvo veselja spremlja doživljanje prijetnosti, ki je posledica telesnega odziva ob zadovoljitvi želje, in je pomembno za utrjevanje vedenja, ki je prispevalo k

zadovoljitvi te želje. Doživljanje veselja pogloblja pozitiven odnos z ljudmi (Smrtnik Vitulić, 2004).

Strah

Strah je čustvo, ki sodi med neprijetna čustva in ima velik pomen pri doseganju učnih rezultatov. Doživljanje čustva strahu je povezano z nevarnostjo. S strahom se posameznik sooči, kadar ne verjame v svoje sposobnosti za spoprijemanje z nastalo situacijo (Milivojević, 1999, v Smrtnik Vitulić, 2004). V šolski situaciji učenec lahko doživlja strah pri posameznem predmetu, šolski uri, npr. ko je najavljeno ocenjevanje znanja, pa tudi učitelj v otroku lahko vzbuja strah. N. Končnik Goršič (2004) dodaja, da je določena mera strahu za življenje pomembna, saj nas pripravi na beg iz nevarnih situacij.

Jeza

Posameznik doživlja jezo, ko oceni, da nekaj/nekdo neupravičeno ogroža njemu pomembne vrednote ali želje (Milivojević 1999, v Smrtnik Vitulić, 2004). Jeza je čustvo, s katerim posameznik dokazuje dominantnost in želi v skladu s svojimi željami, vrednotami, cilji spremeniti svet, hkrati pa se za spremembo počuti dovolj močnega. Jeza nastane, kadar se ljudje čutijo ovirane v svoji dejavnosti ali pa jim je dejavnost preprečena oz. do njih izražajo premalo spoštovanja (Smrtnik Vitulić, 2004). Močan vpliv ima na posameznikove socialne odnose, prav tako pa tudi na posameznika, ki to čustvo doživlja (Kovačev, 2004). Kadar posameznik izraža jezo pred drugo osebo, sproži doživljanje neugodja, ki naj bi to osebo usmerilo k spremembi vedenja (Smrtnik Vitulić, 2004).

Žalost

Čustvo žalosti se pojavi, ko posameznik oceni, da je njemu pomembna stvar oz. nekaj, na kar je čustveno navezan, zanj dokončno izgubljena (Milivojević, 2008). Temelji na spoznanju nezmožnosti preprečiti/nadoknadi pomembne izgube (Kovačev, 2004). Čustvo žalosti pripomore k dojetanju pomembnosti npr. osebe, ki smo jo izgubili. Žalost posamezniku omogoči, da predela čustveno izgubo, ki jo doživlja ob izgubi, in da sčasoma lahko znova postane sposoben nove navezanosti (Milivojević, 2009).

3.3.2 Kompleksna čustva

Osnovna čustva so posledica obstoja preprostih kognitivnih struktur. S poznejšim razvojem se te strukture dograjujejo, postajajo bolj zapletene in tako omogočajo, da posameznik doživlja

bolj diferencirana oz. prefinjena čustva, ki so rezultat višje diferenciacije referenčnega okvira, to pa človeku omogoča, da ocenjuje bolj kompleksne kontekste (Milivojević, 2008). Milivojević (2008) pravi, da je v primeru, kadar je kognitivna ocena preprosta, tudi emocija oz. telesna reakcija »čistejša« oz. »bolj elementarna«. V primeru kompleksnejše kognitivne ocene pa je tudi emocija bolj kompleksna (Milivojević, 2008). Kompleksna čustva se pojavljajo kasneje v življenju in so odvisne od družbeno-kulturnih vplivov (Kompore idr., 2002).

V nadaljevanju sem se odločila podrobneje opredeliti naslednja kompleksna čustva: ponos, sram, krivda, zadovoljstvo in trema. Po mojem mnenju učenci v učnih in socialnih situacijah v šoli doživljajo občutke ponosa in zadovoljstva v primeru doseganja dobrih učnih rezultatov, medtem ko se čustva sramu in krivde pojavljajo, v kolikor učenec ne zmore dosežati zastavljenih pričakovanj s strani šole in staršev. Čustvo treme sem izbrala zato, ker se le-ta pojavlja pred izkazovanjem znanja pred preverjanji in ocenjevanji znanja.

Ponos

Posameznik doživlja ponos, kadar oceni, da je s svojim ravnanjem dosegel pri njemu pomembni osebi oz. njegovi avtoriteti, da o njem razmišlja pozitivno. V razvojnem pogledu je ponos zelo pomembno čustvo. Subjektu ponosa omogoča, da začne pozitivno podobo o sebi doživljati kot dejansko, potrjeno s strani avtoritete. Posameznik postane zmožen samozadovoljstva in samozaupanja, ko v nadaljnjem razvoju začne ločevati med pozitivno sliko o sebi od mnenja drugih. V svoji osnovi je ponos čustvo do samega sebe. Človek je ponosen, ko je z nekim dejanjem potrdil predstavo, za katero želi, da jo ima o njem avtoriteta. Ponosna oseba je prepričana, da je dokazala svojo vrednost kot bitje s tem, da je z določenim ravnanjem sprožila odobravanje avtoritet (posameznika ali družbe). Glede na to je ponos tudi socialno čustvo (Milivojević, 2008). Ponos je lahko vezan na posameznikove dosežke, pa tudi na dosežke njegove družine, rojakov ali socialne skupine, ki ji pripada (Kovačev, 2004). Milivojević (2008) pravi, da je z vidika razvojne psihologije ponos infantilno čustvo, saj so psihološke strukture, ki omogočajo ponos, tiste, ki so potrebne tudi za občutje sramu. Otrok je ponosen, ko je prepričan, da pomembni drugi o njem mislijo pozitivno. V kolikor je prepričan, da pomembni drugi o njem mislijo negativno, pa doživlja sram. Dejanja, na katera je otrok ponosen, so potem temelj za pozitivno identiteto, saj otrokovo pozitivno podobo o sebi potrdi tudi avtoriteta (Milivojević, 2008).

Sram

»Sram je vrsta strahu, ki ga oseba občuti, ko oceni, da je s svojim ravnanjem povzročila, da neka pomembna oseba o njem misli negativno.« (Milivojević, 2008, str. 563). V razvojem pomenu je čustvo sramu zelo pomembno, saj omogoča začetno usvajanje vrednostnih norm, socializacijo posameznika. Posameznik namreč verjame, da ga bodo zavračali, v kolikor se ne bo držal določenih norm (Milivojević, 2008). Sram je pravzaprav strah pred nesprejemanjem, kadar posameznik začuti strah pred tem, da ga drugi zaradi njegove neustreznosti ne bi sprejemali (Smrtnik Vitulić, 2004). Smoter sramu je krepitev socializacije, saj posameznik, ki se sramuje, občuti neprijetnost, to pa pripomore k temu, da se v prihodnje izogiba vedenju ali situacijam, s katerimi je sram povezan (Milivojević, 2008).

Krivda

Pojavi se, ko posameznik doživlja, da je z nekim dejanjem neupravičeno povzročil škodo oz. neprijetne občutke pri drugi osebi (Milivojević, 2008). Čustvo krivde se pri posamezniku pojavi šele, ko ima ta že vnaprej oblikovane socialne norme in družbena pravila oz. se zaveda, kaj je prav in kaj ne. Socializirano osebo občutje krivde motivira, da popravi škodo oz. izrazi sočustvovanje z oškodovanim, s kaznovanjem samega sebe pa spremeni vedenje, ki je pripeljalo do škodljivih posledic. Prav zato je občutje krivde povedano z učenjem in s preoblikovanjem osebnosti (Milivojević, 2008).

Zadovoljstvo

»Zadovoljstvo je čustvo, ki ga subjekt občuti, kadar oceni, da je zadovoljil neko svojo pomembno željo« (Milivojević, 2008, str. 292). Namen zadovoljstva je, da osebo nagradi za vedenje, s katerim je dosegla uresničitev želje, s tem pa krepi določeno vedenje (Milivojević, 2008).

Trema

Trema je vrsta strahu, ki ga subjekt občuti v povezavi z določeno situacijo, ki se bo zgodila v prihodnosti, ter ocenjuje, da ta situacija presega njegove sposobnosti (Milivojević, 2008). Trema je ena izmed oblik bojazni, saj je bojazen vsakršen strah, ki je povezan z razmišljanjem o ogrožajoči situaciji, ki bo sledila. Ker je trema strah pred bodočo situacijo, največkrat poneha v trenutku, ko se človek znajde v situaciji, pred katero je občutil tremo. Lahko pa se trema kljub temu nadaljuje, če se posameznik ne boji same situacije, v kateri se je trenutno znašel, ampak se boji tega, kar se bo v situaciji dogajalo (Milivojević, 2008).

3.3.3 Čustva in njihova povezanost z učno neuspešnostjo

V diplomskem delu obravnavam področje učne neuspešnosti pri osebah z LMDR, ki zaradi težav na učnem področju lahko razvijejo tudi strah pred šolo, zato ga bom v nadaljevanju predstavila.

Strah je lahko do neke mere za otroka koristen, saj npr. bojazen pred neuspehom otroka spodbudi, da se loti dela. Če pa se strah pojavlja pogosteje, to vpliva na otrokovo zdravje, telesno delovanje, zmanjša odpornost in tako povzroči tudi t. i. psihofiziološke motnje (Mikuš Kos, 1991). Za učence, ki so storilnostno neuspešni zaradi strahu in tesnobe pred šolo, je značilno primanjkovanje doživljanja notranje trdnosti in zaupanja vase, njegova potreba po usmeritvi in odobravanju okolja pa je pretirana (Magajna idr., 2008).

Veliko dejavnikov vpliva na to, ali bo otrok doživljal strah pred šolo: *temperament* (plašni, občutljivi, socialno nesprejeti in težko prilagodljivi otroci pogosteje doživljajo bojazni), *razvojni dejavniki* (razvojni strah pred ločitvijo od matere oz. separacijski oz. ločitveni strah, socialna nezrelost, zaradi katere je otrok manj samostojen), *učne težave* (pogosti neuspehi zaradi slabe razvitih sposobnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v šoli), *izredno velike zahteve do samega sebe* (noben uspeh zanje ni dober), *izkušnje iz preteklosti, ki vzbujajo strah* (strah pred starši se lahko prenese na strah pred učiteljem, izkušnje z učiteljem, ki ga je zastraševal, spor z učiteljem ipd.), *čustvene motnje* (občutki tesnobe, žalosti), *telesna obolenja* (otroci s kronični boleznimi, gibalno ovirani otroci oz. tisti, ki pogosteje manjkajo, se čutijo bolj ogrožene, imajo slabše odnose z učitelji in sošolci, zaradi česar večkrat doživljajo čustvo strahu), *gibalna nespretnost* (izogibanje uram športa), *telesna drugačnost in težave v odnosih z vrstniki* (zaradi nesprejetosti vrstnikov otrok začuti strah ali odpor do šole) (Mikuš Kos, 1991).

Pomemben dejavnik je tudi družina, saj lahko strah pred starši otrok posploši tudi na druge pomembne odrasle osebe (npr. učitelje). Nekateri starši so do svojih otrok preveč zaščitniški in jih tako ovirajo pri razvoju samostojnosti. Svoje strahove, da bi se otrokom kaj zgodilo, prenašajo nanje, zato se tak otrok varno počuti le v domačem okolju, s tem pa izzove strah pred tujimi okolji. Tudi stresni dogodki v družini (razveze, smrti, bolezni v družini) so lahko vzrok, zakaj otrok ne želi zapustiti doma (Mikuš Kos, 1991).

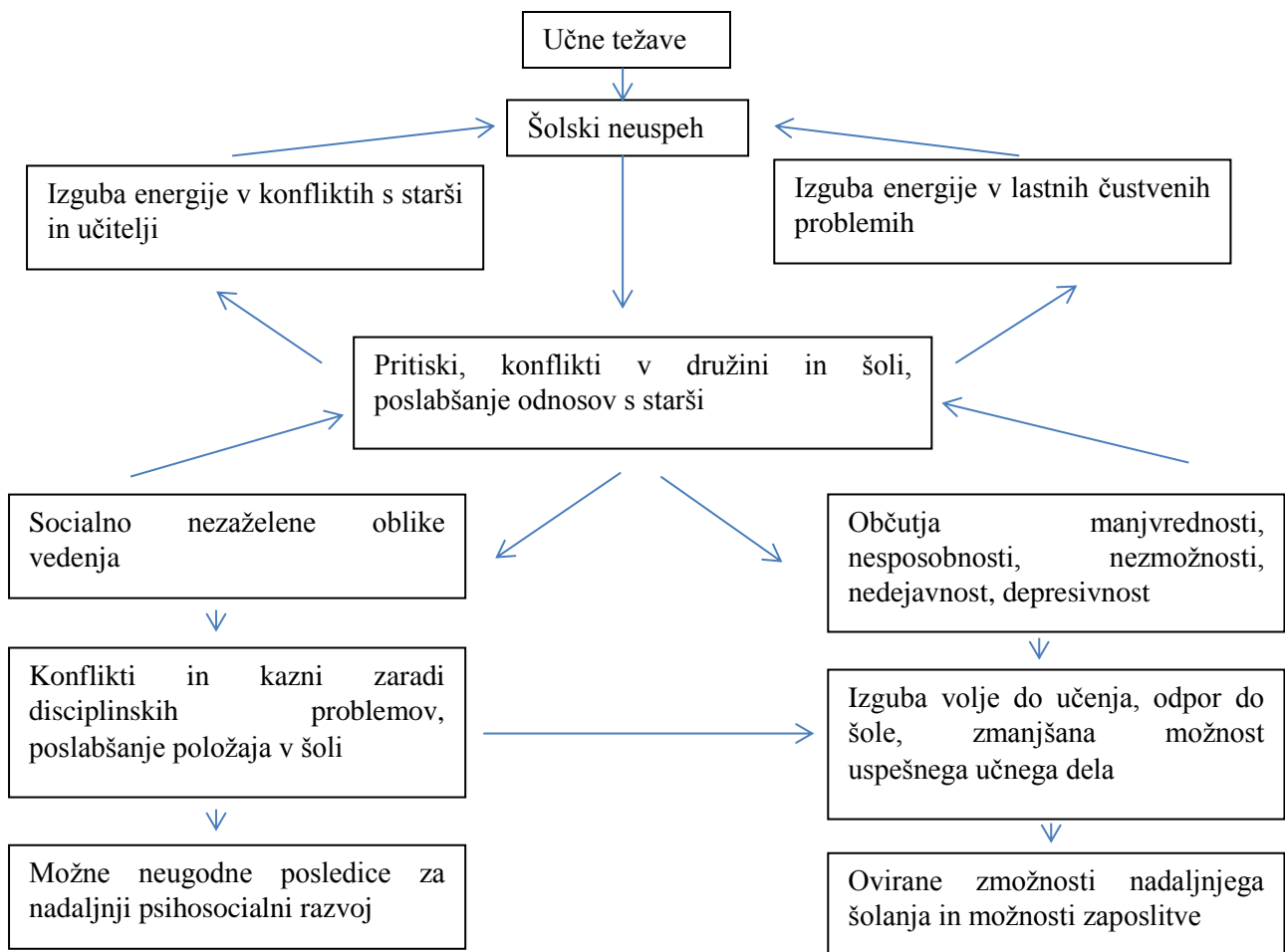
Vzrok strahu pred šolo pa je lahko tudi šola sama. Zelo strog učitelj lahko vzbuja strah, prav tako pa tudi nerazumevanje učiteljev glede otrokovih stisk in potreb. Zahteve šole so lahko za

številne učence prevelike. Veliko število slabih ocen ter neposrednih ali posrednih sporočil učiteljev o otrokovi nezmožnosti, delujejo zastrašujoče. Vrzeli v znanju se pri otrocih s slabim šolskim uspehom povečujejo, s tem pa tudi občutek brezupnosti za izhod iz stiske. Zasmehovanje, preganjane in trpinčenje vrstnikov je tudi eden izmed dejavnikov, ki povzročajo strah pred šolo (Mikuš Kos, 1991).

Mnogi otroci tako razvijejo strah pred šolo ter odpor do šole, neugodne izkušnje s šolo pa lahko sprožijo tudi agresiven odnos do šole in razvijejo neustrezne oblike vedenja, s katerimi se poskušajo otroci uveljaviti med svojimi vrstniki (Mikuš Kos, 1991).

Čustva lahko pomembno vplivajo na zmožnost in učinkovitost učenja ter na raven izkazanega znanja pri ocenjevanjih. Negativna čustva lahko zmanjšujejo zmogljivost in učinkovitost učenja ter prispevajo k izkazovanju znanja. Po drugi strani pa tudi šolski neuspeh prispeva k doživljanju negativnih čustev. Čustvena prizadetost zaradi šolskega neuspeha se lahko odraža v doživljanju tesnobe, depresivnosti, v psihosomatskih pokazateljih, vedenjskih motnjah in zmanjšani delovni učinkovitosti (Mikuš Kos, 1991). Učni uspeh v šoli je pomemben varovalni dejavnik, saj lahko posameznika ščiti pred nekaterimi dejavniki iz ožjega ali širšega okolja in imajo negativen vpliv (npr. slabe družinske razmere). Učenec ocenjuje, da delno obvladuje svoje življenjske in vsakodnevne naloge (Magajna idr., 2008). Učna neuspešnost je s psihološkega vidika problem vseh otrok, ki doživljajo razočaranje zaradi neizpolnjenih pričakovanj, strah pred neuspehom v šoli pa za otroka predstavlja enega najtežjih bremen (Mencin-Čeplak, 2002). Spoznanje, da otrok ne izpolnjuje pričakovanj okolja, lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje oz. samopodobo. Otrok, ki ne izpolnjuje merila uspešnosti, sebe doživlja kot nesposobnega, manjvrednega ali v celoti slabega (Tomori, 2002).

V nadaljevanju bom predstavila shemo »kroga šolskega neuspeha«, s pomočjo katere bom podrobneje opisala čustvene posledice šolskega neuspeha.



Shema št. 1 : Povzetek sheme šolskega neuspeha (Mikuž Kos, 1991, str. 53)

Šolski uspeh je zelo pomemben za otrokovo nadaljnje šolanje, možnosti zaposlovanja, vpliva na odnose z zanj pomembnimi ljudmi (starši) ter na oblikovanje samopodobe, ki je zaradi neuspehov na učnem področju večkrat načeta (Mikuž Kos, 1991). Iz zgoraj prikazane sheme je razvidno, da učne težave lahko vodijo v šolsko neuspešnost. Zaradi ponavljajoče se šolske neuspešnosti družina prične pritiskati na učenca, da šolski uspeh izboljša, zaradi česar so pogosti konflikti v družinskem in šolskem okolju, posledično pa se lahko poslabšajo tudi odnosi v družini. Tako otrok izgublja energijo na področju konfliktov s svojimi starši in učitelji, na drugi strani pa izgublja energijo zaradi pojavljajočih se čustvenih problemov, ki jih je vse več glede na ponavljanje čustvene neuspešnosti. »Čustvena prizadetost zaradi neuspeha pri otroku ni vselej očitna. Pri večini se odraža z enim od zgoraj naštetih znakov – depresivnostjo, psihosomatskimi znaki, vedenjskimi motnjami, zmanjšano delovno učinkovitostjo. Nekateri otroci pa si nadenejo masko neprizadetosti, toposti, posmehljivosti, omalovaževanja pomena uspeha. To so obrambni mehanizmi, s katerimi otrok prikriva svojo prizadetost. Obenem pa zmanjšuje njen pomen in se tako zavaruje pred slabo samopodobo

pred omalovaževanjem samega sebe pred spoznanjem, da je nezmožen, nesposoben« (Mikuš Kos, 1991, str. 53). Zaradi učne neuspešnosti se torej poslabšajo odnosi z njemu pomembnimi ljudmi, posledice tega pa se kažejo bodisi tako, da prične otrok razvijati socialno neustrezne oblike vedenja, bodisi razvije občutja manjvrednosti, nesposobnosti, nezmožnosti, postane nedejaven in depresiven. Učenci, za katere je slednje značilno, lahko izgubijo voljo do učenja oz. razvijejo odpor do šole, zaradi česar je zmanjšana tudi možnost uspešnejšega učnega dela. Tak učenec ima ovirane možnosti za nadaljevanje šolanja, saj se šolski uspeh (zaradi občutkov manjvrednosti in izguba volje do učenja) pogloblja in pomembno vpliva na odnos do šole oz. učenja samega. »Razumljivo je, da večina otrok, ki je že v nižjih razredih osnove šole neuspešna, nima upanja, da bo v višjih razredih uspešna. Nasprotno, vrzeli v znanju bodo vse večje, neskladje med otrokovim znanjem in zahtevami šole bo naraščalo iz leta v leto, za večino je na lestvici uspeha možen le premik navzdol« (Mikuš Kos, 1991, str. 54). Otroci razvijejo strah pred šolo oz. razvijejo do šole odpor do te mere, da se poskušajo šoli in učenju na različne načine izmikati, tudi z izostanki. Učenje je namreč povezano z neugodnimi izkušnjami, saj se kljub trudu ne zmorejo naučiti določene učne snovi. Od staršev in učiteljev ne dobi zadostne podpore, saj ga stalno opominjajo na napake, nepravilnosti pri reševanju nalog, kar vpliva na odnose z njimi.

Vse to pri učencih vpliva tudi na vedenje. Slabe izkušnje s šolo lahko namreč sprožijo tudi agresiven odnos do šole. »Moteče in uporno vedenje je tudi eden izmed načinov uveljavljanja (Mikuš Kos, 1991, str. 54). Zaradi pojavljanje neželenih oblik vedenja, se otroci pogosteje znajdejo v konfliktnih situacijah, kar poslabša njihov položaj v šoli, vse to pa vpliva na nadaljnji psihosocialni razvoj otroka.

Posledice oz. izkazovanje učne neuspešnosti se torej lahko izraža na dva načina. »Posledica učnega neuspeha je lahko psihosocialna motnja, bodisi taka, ki povzroča predvsem otrokovo trpljenje – žalost, depresivnost, strah, telesne težave, ali pa se motnja izraža predvsem z vedenjem, ki je moteče in neprijetno za okolje« (Mikuš Kos, 1991, str. 54).

3.3.4 Učna neuspešnost kot vzrok čustvenih in vedenjskih težav

Otroci na čustvenem področju potrebujejo pomoč strokovnjaka (psihologa) predvsem takrat, ko jim učni neuspeh povzroča čustvene motnje (Mikuš Kos, 1991). V shemi sta bila poudarjena tako čustven kot tudi vedenjski vidik oz. posledica učne neuspešnosti, ki v dlje trajajočem obdobju lahko sproža resnejše motnje oz. težave na čustvenem in vedenjskem področju, zato jim bom v nadaljevanju tudi predstavila. Na splošno imajo osebe s posebnimi

potrebami pogosto dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske težave v primerjavi z njihovimi vrstniki, kar je posledica zmanjšanih možnosti zadovoljevanja razvojnih nalog, socialne izključenost oz. socialne stigmatiziranosti (Mikuš Kos, 1991).

A. Kobolt (2009) meni, da mora biti prisotnih več kriterijev, da lahko govorimo o večjih težavah na čustveno-vedenjskem področju, imenovanih tudi čustveno-vedenjske težave (v nadaljevanju ČVT). Čustvena in vedenjska stanja se pojavljajo dlje časa, vedenjski in čustveni problem je resen, ogrožen je posameznikov razvoj, z običajnimi in razpoložljivimi spremembami okolja pa ravnanji nismo uspeli ublažiti. ČVT predstavljajo širok spekter težav, ki segajo od socialne neprilagojenosti do izrazitih čustvenih odzivov. So mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah, lahko se pojavljajo kot pasivno ali pa agresivno vedenje (Evans, 2003, v Kobolt in Rapuš Pavel, 2009). O pojavljanju čustvenih motenj govorimo pri otrocih, ki ne obvladujejo doživljanja notranje tesnobe, z neustreznim vedenjem pa se nezavedno borijo proti depresivnosti, jih je strah in kot poskus obrambe pred lastno ogroženostjo poskušajo obvladati svoje okolje, ter otroci, ki se na izgubo notranjega ravnovesja odzivajo s preizkušanjem meja (Tomori, 2002). S terminom ČVT zajemamo čustveno in vedenjsko dimenzijo posameznikovega delovanja, pri čemer je lahko bolj izrazita bodisi vedenjska bodisi čustvena. Obe dimenziji nastopata skupaj in sta medsebojno odvisni (Kobolt, 2010). Maras in Cooper (1999, v Metljak, 2009) ČVT opredeljujeta kot krovni termin, ki vsebuje širok spekter težav in potreb, ki vključujejo probleme, ki se pri posamezniku kažejo v čustveni ali vedenjski obliki, in probleme, ki vsebujejo obe dimenziji, torej čustveno in vedenjsko.

K nastanku vedenjskih in čustvenih težav prispeva splet oz. kombinacija dogajanj. Dejavniki, ki vplivajo na nastanek ČVT, izhajajo iz družine, otroka samega, širšega okolja ali iz šole (Mikuš Kos, 1991). Šola lahko ustvarja varno, podporno vzdušje ali pa nasprotno vzdušje napetosti, nepredvidljivosti in strahu. Lahko je izrazito nerazumevajoča do otrokovih čustvenih odzivov ali pa nudi možnost, da otroci izražajo čustva in stiske. Prav tako lahko šola ponuja priložnost, da otrok krepi samospoštovanje, lahko pa vpliva tudi na razvoj negativnega učenčevega samospoštovanja. V koliko otrok dobro obvladuje življenjske naloge in del svoje življenjske situacije (tj. šolske situacije), krepi samozavest in samoučinkovitost (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010). Šolsko okolje kot tako je pomembno vpeto v pojavljanje morebitnih težav na čustvenem in vedenjskem področju. Učne uspešnost pa ne moremo opredeliti kot edini vzrok za pojavljanje motečega oz. nesprejemljivega vedenja (Tomori, 2002). Pomembno je tudi, v kolikšni meri je učno neuspešen učenec deležen spoštovanja in

podpore ožje in širše okolice, saj je tudi od tega odvisno, ali se bo pri njem učni neuspeh nadaljeval. Učenci, ki se doživljajo kot nesposobni, odrinjeni in manjvredni, poskušajo svoje mesto med drugimi oz. spoštovanje drugih oseb doseči tudi z odklonskim, neprimernim vedenjem. Otroci s pomembno nižjim samospoštovanjem občutijo nezadovoljstvo s samim seboj, v okolju pa se ne čutijo sprejete, kar povzroča občutek nestrpnosti in stalne vznemirjenosti, za lajšanje le-te pa si posameznik poišče družbeno manj zaželene oblike vedenja (droge, alkohol, tvegane oblike vedenja) (Tomori, 2002).

Povzame lahko, da učna neuspešnost vpliva na doživljanje neprijetnih čustev (strah, sram, krivda, jeza). Neuspešni oz. manj uspešni učenci se počutijo manjvredne, razvijejo strah ali odpor do šole, pomanjkljivosti v znanju pa se zaradi tega še bolj poglobijo. Zaradi neugodnih izkušenj s šolo (neuspešnost, odnos učiteljev) razvijejo različne obrambne mehanizme, s katerimi poskušajo omiliti doživljanje nekaterih čustev, samospoštovanje in spoštovanje drugih pa si poskušajo povrniti tudi z neprimernimi oblikami vedenja.

V nadaljevanju bom opisala še odnose z učitelji, učenci in starši ter vplive učne uspešnosti na omenjene odnose.

3.4 Socialni odnosi v šoli in njihova povezanost z učno uspešnostjo

Ker me v diplomski nalogi zanimajo tudi socialni odnosi (staršev, učiteljev in učencev) in njihova povezanost z učnim (ne)uspehom, jih bom v nadaljevanju tudi podrobneje predstavila.

Z vstopom v šolo otrok vstopa iz ožjega kroga (družina) v širši socialni prostor, kar predstavlja velik korak v razvoju socialnih odnosov. Vstop v šolo pomeni vstop v novo okolje, kjer veljajo določene zahteve, katerim se mora otrok prilagoditi (Žagar, 2009). Z vstopom v šolo se otroci srečajo z ljudmi, ki jih ne poznajo. Postopoma navezujejo stike, posledično pa nastajajo tudi različni odnosi – tesnejši prijateljski ali le bežni odnosi. Šolsko okolje omogoča učenje o medosebnih odnosih in pravilih socialnega vedenja, saj je šola pomemben prostor, kjer poteka socializacija (Warden in Donald, 2001). Šolski razred je prav tako skupina, znotraj katere se pri vseh udeležencih pojavi potreba po socialnih odnosih (Žagar, 2009). Socialni odnosi v šoli imajo mnogo funkcij, obenem pa so pomembni tudi sami po sebi, saj so bistven dejavnik počutja v šoli, določajo pa tudi kvaliteto življenja, ki ga učenci vsakodnevno živijo (Košir, 2013). Svojo potrebo po pripadnosti oz. povezanosti učenci bolj ali manj uspešno zadovoljujejo z oblikami socialnih odnosov, ki jih vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli. To so odnosi z vrstniki in učitelji (Košir, 2013).

Med udeleženci v pedagoški situaciji (učitelji in učenci) potekajo socialni procesi, ki jih določajo osebne značilnosti udeležencev in institucionalne značilnosti. V razredu potekajo interakcije: učitelj-posamezni učenec, učitelj-učenci/razred in posamezni učenec-razred/sošolci (Košir in Pečjak, 2002).

3.4.1 Medosebni odnosi s sošolci in njihova povezanost z učno (ne)uspešnostjo

Učne in socialne spremenljivke so med seboj prepletene (Košir, 2013). Zavračanje, pomanjkanje socialne opore in nezadovoljenost socialnih potreb se lahko odražajo na delovanju v šoli, saj učenci brez prijateljev pogosteje odnehajo pri šolskih nalogah in izpadejo iz učnega procesa. Učenci s podobnimi učnimi dosežki se pogosteje družijo in vzpostavljajo prijateljske odnose, iz česar je razvidno, da sta uspešnost na učnem področju in izbira socialne skupine povezana (Košir, 2013). »Na socialni status v skupini pomembno vplivajo: nizek šolski uspeh, vedenjski problemi, čas prisotnosti v razredu ter skladnost otrokovih individualnih značilnosti z značilnostmi razreda. Stališča do otrok s posebnimi potrebami vplivajo na stališča vrstnikov do njih in torej posredno tudi na njihovo socialno sprejetost« (Wong, Bernice, 1996 v Božič, 2002, str. 65).

Pečjak in Košir (2002) navajata, da je učno neuspešen učenec slabše sprejet s strani vrstnikov in učiteljev. To daje učencu manjši občutek varnosti in hkrati vpliva na stopnjo njegovega samovrednotenja. V kolikor je samovrednotenje na področju učne kompetentnosti slabše, to zmanjšuje učenčevo motivacijo za delo, kar vodi do slabše učne uspešnosti (Pečjak in Košir, 2002). Učna neuspešnost se prenaša tudi na druga pomembna področja v otrokovem življenju, torej na družino in prosti čas. Kadar se neugodne izkušnje utrjujejo v okviru družine, šole, vrstnikov in v prostem času, se pri neuspešnem otroku postopoma lahko razvijejo čustvene in vedenjske motnje (Božič, 2002).

Raziskave kažejo, da so priljubljeni učenci običajno tudi učno uspešni, zavrnjeni učenci pa imajo pogosto učne težave. Med socialnimi in učnimi spremenljivkami obstaja dvosmerna povezava (Wentzel, 1991, v Košir, 2013). Nekateri avtorji podobno ugotavljajo, saj so učenci z učnimi težavami (v primerjavi z njihovimi vrstniki) pogosteje razvrščeni v skupino zavrnjenih učencev, redkeje pa v skupino priljubljenih (Fredrickson, Furnham, 2011, v Košir, 2013). Arief, Liem in Martin (2011, v Košir, 2013) so preučevali povezanost učne uspešnosti s samozaznanimi odnosi z vrstniki istega in nasprotnega spola. Ugotovili so, da se obe vrsti odnosov z učno uspešnostjo pozitivno povezujeta.

Učenci v večinski osnovni šoli, pri katerih so ugotovljene težave na učnem področju, so po postopku usmerjanja razporejeni v različne skupine OPP glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja. Največja skupina OPP v osnovni šoli so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU). V primeru moje raziskave so bili učenci v večinski osnovni šoli opredeljeni v skupino učencev s PPPU. Zaradi obsežnih učnih težav in nezmožnosti doseganja minimalnih standardov znanj v večinski osnovni šoli so bili preusmerjeni v PP VI z NIS in opredeljeni kot otroci z LMDR. V nadaljevanju bom zato povezala vidike socialnega in osebnostnega razvoja oseb z LMDR in težave na področju socialnih odnosov z vrstniki oz. s sošolci. Učenci z učnimi težavami imajo zaradi značilnosti v psihosocialnem delovanju lahko več težav oz. obstaja tveganje za nastanek težav v medsebojnih odnosih. Predvsem imajo v primerjavi s svojimi vrstniki več težav na področju socialne prilagojenosti. Težave imajo s pozornostjo, doživljajo nižji učni uspeh, zaradi česar je znižana tudi njihova učna samopodoba in motivacija za učenje, izpostavljeni so višjemu tveganju za težave na področju socialne integracije (Gadeyne, Ghesquiere, Onghena, 2004, v Košir in Horvat, 2013). Raziskave na področju socialne integracije, ki primerjajo programe večinske osnovne šole in šole s prilagojenim programom, kažejo, da se učenci s posebnimi potrebami v programih večinskega izobraževanja počutijo manj stigmatizirane kot tisti, ki so vključeni v šole s prilagojenim programom. Poleg tega so v programih večinskega oz. splošnega izobraževanja otroci s posebnimi potrebami skupaj z vrstniki brez primanjkljajev, ki jim služijo kot model primerne vedenja (Weiner in Tardif, 2004, v Košir in Horvat, 2013). Raziskave M. Schmidt idr. (2001) pa vseeno kažejo, da so učenci, ki so vključeni v šole s prilagojenim programom, v primerjavi z integriranimi učenci v program večinske osnovne šole bolj socialno in emocionalno integrirani. To pomeni, da v skupini šole s prilagojenim programom, kamor so vključeni, čutijo pripadnost ter enakovrednost brez samoznavanja manjvrednosti. To je lahko posledica vključenosti v strnjeno, homogeno skupino, v kateri so učenci, ki imajo podobne sposobnosti, zato lahko svoje dosežke primerjajo le s sebi podobnimi, ne pa tudi z izrazito bolj uspešnimi vrstniki. Glede na to, da niso vedno »zadnji« oz. manj uspešni (in sebe ne dojemajo tako), je njihova samoocena sposobnosti mnogo višja. (Schmidt, 2001, v Košir in Horvat, 2013). Leta 1995/96 je bila opravljena raziskava na vzorcu 121 učencev, ki so obiskovali četrti razred. Z uporabo vprašalnika o socialni integraciji je bilo ugotovljeno, da so učenci z učnimi težavami v heterogenem razredu, kamor so vključeni učenci z različnimi učnimi sposobnostmi, precej slabše integrirani v primerjavi s svojimi sošolci. Integracija se nanaša na vpetost posameznega otroka v socialne odnose, ki se je v tem primeru izkazovala kot neustrezna socialna

vklučenost (učenci so bili manj priljubljeni, niso imeli veliko prijateljev, manj so se družili s sošolci v razredu). Neustrezna socialna vključenost je bila pogojena tudi s slabšim učnim uspehom, socialnimi in interakcijskimi težavami v odnosu do sošolcev in učiteljev ter slaba samopodoba (Schmidt, 2001 v Košir in Horvat, 2013).

Učenci z LMDR se srečujejo z različnimi težavami na področju socialnih odnosov, kar pa je deloma povezano z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi in posledično z učenjem socialnih veščin, saj v primerjavi z normativnimi vrstniki počasneje dojemajo in se težje prilagajajo spremembam (Novljan, 1997). Ker imajo težave na omenjenem področju, jih vrstniki ne sprejemajo, ena od težav pri navezovanju stikov in ohranjanju prijateljstev pa je tudi zaostanek v govornem razvoju (Novljan, 1997). Zaradi znižanih sposobnosti se tudi težje prilagajajo, zato so pogosto manj priljubljeni oz. osamljeni (Dorđević, 1987). Težave v socialnih odnosih se pri učencih z LMDR pojavijo tudi zato, ker njihovo vedenje ni v skladu s socialnimi zahtevami, saj imajo nizko sposobnost odlaganja želja in potreb na kasnejši čas (Čubej, 1995, v Colnerič in Zupančič, 2005). Dorđević (1982) pravi, da se učenci z LMDR agresivno in impulzivno odzovejo na obsodbe, manj zrelo pristopajo k nastalim situacijam, fantje pa pogosteje uporabijo fizično moč. Iz navedenih lastnosti učencev je razvidno, da se težave na socialnem področju nanašajo na znižane sposobnosti učencev z LMDR, kar zahteva veliko posvečanja področju medosebnih odnosov in načrtno učenje socialnih veščin. V predmetniku večinske osnovne šole je premalo časa namenjenega področju učenja socialnih veščin, saj je predmetnik vsebinsko natrpan, kar učiteljem pogosto onemogoča, da bi lahko več časa posvetili tej pomembni temi. V oddelku večinske osnovne šole se sicer glede na prej omenjene raziskave (Weiner in Tardif, 2004, v Košir in Horvat, 2013) OPP počutijo manj stigmatizirane v programu večinske osnovne šole v primerjavi s tistimi, ki se šolajo v prilagojenih programih. Raziskava druge avtorice (Schmidt, 2001) pa na drugi strani govori o tem, da so učenci vključeni v skupino, v kateri se počutijo bolj enakovredni, sprejeti, saj so vključeni v program, kjer imajo učenci podobne sposobnosti. Iz tega lahko zaključim, da imajo učenci z LMDR na področju medosebnih odnosov težave, ki so pogojene z njihovimi znižanimi sposobnostmi, in potrebujejo drugačen pristop tudi na socialnem, ne le učnem področju.

V raziskovanju izkušenj otrok, ki so se prešolali v PP VI z NIS, so me zanimali tudi medosebni odnosi z učitelji pred prešolanjem in po njem. Iz izkušenj učencev sem razbrala, da so odnosi med učitelji in učenci zelo pomembni, saj vplivajo na odnos do posameznega predmeta, lahko pa tudi na motivacijo za učenje in splošno na odnos do šole. Zaradi tega bom

v naslednjem podpoglavju predstavila učiteljevo vlogo v oblikovanju socialnih odnosov v šoli in na kaj vplivajo, na koncu pa tudi nekaj priporočil za delo učitelja, s katerimi krepi pozitivne odnose med učitelji in učenci.

3.4.2 Medosebni odnosi z učitelji in njihova povezanost z učno (ne)uspešnostjo

Bush (1954, v Bratanić, 1991) razlikuje med dvema vrstama odnosov. Prva skupina so **osebni odnosi** in so zasnovani na osebni naklonjenosti, pri čemer imajo primarno vlogo čustva. So rezultat osebnega izbora, trajanje pa je odvisno od medsebojne privlačnosti. Med osebami, ki so vključene v ta odnos, ni hierarhije (prijatelji, zakonci ipd.). Druga skupina pa so **profesionalno-družbeni odnosi**, ki so javni in rezultat spleta okoliščin. Imajo jasno izražen namen in cilj, zasnovani so racionalno ter so objektivni in hierarhični. V to vrsto odnosov spada tudi odnos učitelj-učenec. Učitelj in učenec namreč stopata v odnos z jasno določenim ciljem. Uspešnost tega odnosa pa je največkrat odvisna od tega, kako je med učiteljem in učencem vzpostavljen osebni odnos (Bratanić, 1991).

M. Pšunder (1998) je opredelila dve vrsti odnosov med učitelji in učenci: **posreden in neposreden**. Za posredni odnos je značilna enosmerna komunikacija osebe, ki je v nadrejenem položaju. To je najpogosteje učitelj, ki daje učencem navodila, postavlja zahteve, ocenjuje učenčevo vedenje in presoja uspešnost njegovega dela. V neposrednem odnosu pa imata obe osebi enakopraven odnos, kar pomeni, da drug drugega upoštevata. M. Pšunder (1998) pravi, da bi se morali učitelji bolj zavedati značilnosti in prednosti neposrednega odnosa, saj učenci raje vstopajo v odnose, kjer se počutijo enakopravne, sprejete, poslušane in upoštevane.

Učitelj ima v razredu veliko vlog. Ena izmed njih je tudi ta, da pomaga v njem vzpostavljati medosebne odnose. H. Smrtnik Vitulić (2009) pravi, da je ena izmed učiteljevih nalog, da spodbuja otroke k prijaznim in spoštljivim odnosom ter daje zgled s svojim prijaznim in spoštljivim odnosom do učencev in drugih ljudi. Učitelj daje pobude za dobre odnose v razredu, zaradi česar mora imeti spretnosti za spodbujanje prijetnega vzdušja. V nadaljevanju H. Smrtnik Vitulić (2009) opozarja, da učitelj medosebne odnose spodbuja na različne načine, prilagodi pa jih konkretnim posameznikom v razredu. Učitelj z oblikovanjem norm in pravil ustvarja socialno okolje ter posreduje eksplicitna sporočila o interakcijah učencev z njihovimi sošolci (Ryan in Patrick, 2001, v Košir, 2013). Učitelj lahko na dva načina vpliva na socialne odnose v razredu (Košir, 2013). Prvi način je učiteljevo vedenje do posameznih učencev v razredu, ki ostalim predstavlja model, na podlagi katerega učenci drug drugega zaznavajo.

Cavell in Willson (2001, v Košir, 2013) opozarjata, da imajo učenci več možnosti za opazovanje učiteljevega vedenja do posameznega učenca. Manj možnosti pa imajo za opazovanje vedenja svojih sošolcev do določenega učenca v razredu, saj je učitelj za učencem pomembna druga oseba in s svojim zgledom oz. ravnanjem v večji meri vpliva na učence v razredu. Drugi način učiteljevega vplivanja na socialne odnose v razredu pa so tudi metode poučevanja in tipi nalog, ki jih učitelj uporablja pri pouku. Ti določajo način udeležbe učencev v socialnih dejavnostih, izbiro prijateljev, samozaznavanje učencev, položaj učencev v razredni statusni hierarhiji, stališča do sošolcev iz drugačnega socialnega okolja ipd., s tem pa oblikuje oz. sooblikuje socialno okolje v razredu (Weinstein, 1911, v Košir, 2013).

Skalar (1996) pravi, da mora učitelj za spodbujanje in negovanje medosebnih odnosov v razredu pozorno poslušati učence, kaj pripovedujejo in kaj želijo povedati, ter jih sprejeti takšne, kot so. Prav tako mora imeti spoštljiv odnos do vsakega učenca ter se z njim pogovarjati naravno, sproščeno ter prijazno ter z njimi vzpostaviti ustrezen očesni stik. Učitelj mora izražati čustveno toplino, pripravljen mora biti pomagati vsakemu učencu. Učitelj mora biti zmožen empatije, biti pa mora tudi optimističen in odprt do novih osebnih izkušenj. Podobno pravi tudi Glasser (1998), saj meni, da je zaupanje osnovni pogoj za dobre in tople medosebne odnose med učitelji in učenci, ki se morajo med seboj pogovarjati pošteno in brez strahu.

»Določeni odnosi se lahko pojavijo ter postanejo bolj ali manj pomembni v odvisnosti do učenčeve starosti in tipov okoljskih in razvojnih nalog, s katerimi se učenec sooča v različnih časovnih obdobjih. Učitelj vsakodnevno deluje kot pomembna odrasla figura v življenju učencev« (Košir, 2013, str. 103). Tudi Howes in Hamilton (1992, v Košir, 2013) navajata, da je pri mlajših šolskih otrocih učitelj skrbnik, ki je odgovoren za emocionalno in fizično blagostanje učenca. Učitelj učencem zagotavlja varno osnovo, iz katere lahko raziskujejo svojo okolico, in tako spodbuja prilagojenost na šolsko okolje. Odnos je lahko še posebej topel in neposreden v nižjih razredih, ko otrok poskuša posnemati učitelja in se z njim identificirati (Howes in Hamilton, 1992, v Košir, 2013). Chang idr. (2004, v Košir, 2013) povzame rezultate raziskav, s katerimi ugotavljajo, da učitelj na prehodu v zgodnje mladostništvo ostaja pomemben dejavnik in vpliva na učence. Vendar pa je odnos učitelj-učenec v tem obdobju manj tesen zaradi nekaterih razvojnih in okoljskih značilnosti. Tesnost odnosa je spremenjena deloma zaradi spremenjenega šolskega konteksta (večji razredi, višje učne zahteve, manj individualnega stika z učitelji), deloma pa zaradi vse večje potrebe učencev po avtonomiji. Pianta, Steinberg in Rollins (1995, v Košir, 2013) so odnose med

učitelji in učenci ugotavljali na osnovi poročanj učiteljev o njihovih odnosih z učenci, kvaliteto odnosa učitelj-učenec pa so ugotavljali z lestvico odnosa učitelj-učenec (angl. Student-Teacher Relationship scale). Analiza tega vprašalnika je pokazala tri neodvisne faktorje odnosa učitelj-učenec: bližina, odvisnosti in konfliktnost. Prvi faktor je bližina, ki odraža stopnjo topline in odprte komunikacije med učiteljem in učencem. Predvsem mlajšim učencem bližina predstavlja pomembno oporo v šolskem okolju. Ta dimenzija se kaže v tem, koliko se upa učenec približati učitelju, spregovoriti o svojih občutjih in v kolikšni meri upa učenec učitelja uporabiti kot vir opore in tolažbe, kadar je vznemirjen. Topel odnos je lahko vzrok za pozitivna občutja in stališča glede šole, pri mlajših učencih pa pozitivno vpliva tudi na učenje in prizadevanje za šolo. Drugi faktor je odvisnost. Ta dimenzija je tesno povezana z učenčevo uspešno prilagoditvijo na šolo. Kaže se kot nesamostojnost učencev in odvisnost od potrditve s strani učitelja. V podpornem, optimalnem okolju naj bi se odvisnost sčasoma zmanjšala, saj visoka stopnja odvisnosti učenca od učitelja ni ugodna za njihovo učno in socialno motivacijo. Tretji faktor pa je konfliktnost. Ta dejavnik v odnosu med učitelji in učenci deluje kot stresor in na šolsko prilagojenost deluje negativno. Kaže se kot visoka stopnja konfliktnosti med učiteljem in učencem. Naštete dimenzije predstavljajo neodvisne dejavnike odnosa učitelj-učenec, zato si je mogoče zamisliti tri različne kombinacije odnosov (glede na tri navedene dimenzije). Mogoče je npr., da je stopnja bližine med učencem in učiteljem nizka, stopnja učenčeve odvisnosti od učitelja pa kljub temu visoka (Pianta, Steinberg in Rollins, 1995, v Košir, 2013).

Učitelj je v otrokovem življenju »pomembna druga oseba«. »Druga oseba je s strani določenega posameznika pomembna v primeru, ko posameznik meni, da ima ta druga oseba o njem naklonjeno mnenje in ko je to mnenje tudi zelo verjetno. Ter obratno – na visoko verjetnost tega mnenja vpliva mera priljubljenosti druge osebe s strani posameznika, nivo pričakovane strokovne kompetence druge osebe, stopnja konsenza glede mnenja druge osebe z različnimi drugimi osebami ter vloga druge osebe« (Juriševič, 1996, str. 39). Za učenca je učitelj pomemben že zaradi institucionalne vloge, ki mu pripada. Najverjetneje pa je, da bo za učenca pomembnejši tisti učitelj, ki ga ima učenec rad ter ceni njegovo kompetentnost. M. Juriševič (1996) povzema ugotovitve številnih avtorjev, ki poudarjajo, da morajo biti naloge, ki jih učitelji zastavljajo učencem, prilagojene oz. ustrezne njihovim sposobnostim. Delo učencev mora spremljati učiteljeva realna pozitivna informacija. Pomembno je, da učitelj skupaj z učenci razvija metakognitivne strategije (učenje učenja), prav tako pa jim je v pomoč pri zastavljanju ciljev dela. Sploh v osnovni šoli morajo biti cilji kratkoročni oz. dosegljivi.

Pri demonstracijah v razredu naj učitelj za demonstracije ne zaprosi le tistih, ki odlično obvladajo neko spretnost, ampak tudi tiste, ki so imeli na začetku določene težave, vendar so jih uspešno premagali. Do pozitivnih socialnih primerjav, v smislu, da se učenci čutijo enakovredne in kompetentne, lahko učitelj pripelje tudi z delom v majhnih skupinah, kjer pa mora naloge natančno izbrati in zagotoviti, da vsak posameznik prispeva svoj delež k skupinskemu cilju (Juriševič, 1996).

Pri učencih s posebnimi potrebami v razredu je zelo pomembno, da z učiteljeve strani dobijo dovolj spodbud oz. podpore. Učenci namreč opažajo, da so nekateri učitelji do njih potrpežljivi, jim nudijo dodatno razlago, nekateri pa njihove težave manj razumejo, kar pripomore k slabšim odnosom med učiteljem in učencem. Tudi avtorica K. R. Wentzel (1997, v Košir, 2013) je ugotavljala, kako mladostniki opisujejo skrbne in neskrbne učitelje. Pravi, da mladostniki skrbne učitelje opisujejo kot tiste, ki znajo narediti pouk zanimiv, se pogovarjajo z učenci in jih poslušajo, so pošteni, pravični, vredni zaupanja, preverjajo razumevanje učencev, poznajo učence (življenjsko ozadje) ter dajejo povratne informacije o njihovem napredku. Kot neskrbne učitelje pa so učenci zaznavali tiste, ki preklinjajo, žalijo, spravijo učence v zadrego, na učence vpijejo, so dolgočasni, ne kažejo zanimanja za učence in jih v primeru težav obravnavajo kot neodgovorne. Naklonjenost učitelja do učenca je torej zelo pomembna. Učenci, ki imajo bolj pozitiven odnos z učitelji, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole, so motivirani in imajo šolo raje (Skinner in Belmon, 1993, v Košir, 2013).

Glede na to, da so odnosi med učitelji in učenci pomembni in vplivajo na stališča oz. odnos učencev do šole, je potrebno, da poskušamo odnose med učitelji in učenci izboljšati. V nadaljevanju bom izpostavila nekaj ukrepov za izboljšanje odnosa med učitelji in učenci na ravni šole in na ravni razreda ter pomen odnosov učiteljev in učencev z LMDR.

Na ravni šole Hamre in Pianta (2006, v Košir, 2013) predlagata, da se poveča delež časa, ki ga učitelji in učenci preživijo skupaj (organizacija zunajšolskih dejavnosti, organizacija skupnih obrokov učiteljev in učencev, razredniki imajo lahko vlogo svetovalcev oz. tutorjev, zmanjšanje števila prehodov in menjav učiteljev ter prostorov), da se razširi mrežo tistih odraslih, ki so učencem lahko na razpolago (omogočiti stike med učenci in vsemi delavci šole oz. s tistimi zaposlenimi, s katerimi se manjkat srečajo – hišniki, kuharice ipd.), da se predstavlja model skrbnih odnosov (vključevanje vseh zaposlenih v dejavnosti na šoli, redna srečanja in evalvacija zaposlenih) in razvija postopke uravnavanja vedenja, ki odražajo visoka pričakovanja in skrb za učence (uporaba meditacije kot alternativo kaznovanju, oblikovanje sodelovalnih timov za oblikovanje pomoči učencem, nagrajevanje pozitivnih vedenj).

Na ravni razreda Hamre in Pianta (2006, v Košir, 2013) navajata strategije, ki pomagajo izboljšati odnos učiteljev z učenci. Sem spada vključevanje v pogovore z učenci oz. izkazovanje zanimanja za življenje otrok (izven šole, pri drugih predmetih). Pomembno je, da je zanimanje pristno, učitelj pa to pokaže s poslušanjem in pomnjenjem informacij v prihodnje. Glede na to, da je pri učencih z LMDR pogosto izraženo čustvo sramu v povezavi z nepoznavanjem oz. nerazumevanjem življenjskih okoliščin (Đorđević, 1982), je zanje pomembno, da učitelj posveča čas učencu in ga posluša. S tem mu pokaže, da mu je zanj mar, da posluša njegove težave in mu omogoči čas posebej zanj. Tudi v nadaljevanju Hamre in Pianta (2006, v Košir, 2013) pravita, da mora biti učitelj na razpolago učencem oz. na voljo za pogovor in določiti čas, ko ga lahko poiščejo. Čas za to določi učitelj sam (pred/po pouku, na pogovornih urah za učence ipd.). Pri pouku mora učitelj aktivno vključevati učence v pouk, kar pomeni, da upošteva mnenja in predloge učencev. S tem sporoča, da je učiteljem mar za učence. Zagotavljati mora jasne meje, da učenci lahko uravnavajo svoje vedenje, na kršitve pa se mora odzvati na primeren in pravičen način. Tekom pouka mora ustvariti takšne pogoje, da poda pozitivne povratne informacije učencem o vedenju. Celostno pa mora izražati skrb in spoštovanje do učencev, pri čemer ob neupoštevanju pravil učenca jasno pove, da je neustrezno njegovo vedenje, ne pa učenec kot posameznik. Avtorici B. Colnerič in M. Zupančič (2005) sta v raziskavi, ki je zajemala 84 učencev z LMDR od 9 do 17 leta, raziskovali socialno vedenje (v primerjavi z normativnimi otroki) teh učencev, ki pa niso neposredno sodelovali v raziskavi, ampak so o socialnem vedenju poročale njihove razredničarke. Kar zadeva odnose z odraslimi oz. učitelji, so učenci z LMDR v primerjavi z normativnimi otroki redkeje vzpostavljali pozitivne, nekonfliktne odnose z odraslimi (učitelji) v skupini, se do njih vedli spoštljivo, manj so bili pripravljeni pomagati odraslim in so manj pogosto sprejemali njihove predloge. Kljub temu sta v opravljeni raziskavi ugotovili, da se je sodelovalno vedenje učencev v PP VI z NIS z odraslimi (učitelji) izkazalo kot razmeroma najmočnejše specifično področje njihovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi. Glede na ugotovitve, da so učenci razmeroma ugodno sodelovali z odraslimi in da rezultati kažejo na razmeroma visoko agresivnost v interakciji z vrstniki, avtorici raziskave predpostavljata, da učenci z LMDR v kontekstu interakcij z odraslimi pridobijo razmeroma več kot normativni učenci. Tudi sicer je učitelj pomembna odrasla figura v življenju učencev (Košir, 2013). B. Colnerič in M. Zupačič (2005) pa sta v raziskavi ugotovili, da je učitelj v odnosu do učencev z LMDR še toliko bolj pomemben. Ugotovili sta namreč tudi, da učenci z LMDR kažejo višjo raven socialne plašnosti in nekoliko višjo raven negativnega čustvovanja. Pogosto je pri učencih z LMDR prisotno tudi čustvo jeze, ki je povezano s slabšim odnosom

okolice do tega učenca in pogostimi neuspehi (Đorđević, 1982). B Colnerič in M. Zupančič (2005) sta v raziskavi še ugotovili, da so se učenci z LMDR od normativnih učencev razlikovali tudi glede nižje ravni dosežene samostojnosti. Izražali so manj sposobnosti samostojnega delovanja, pri učiteljicah pa so iskali več pozornosti in pomoči (kot je bilo to po mnenju učiteljic potrebno). Avtorici zaključujeta, da rezultati podpirajo dejstvo, da je vloga odraslih v življenju učencev z LMDR pomembnejša (staršev, učiteljev) kot pri normativnih otrocih oz. učencih.

Iz tega lahko povzamem, da so značilnosti oseb z LMDR (nižje intelektualne sposobnosti) pomembno povezane s področjem oz. z razvojem njihovega socialnega vedenja, ki se kaže tudi v odnosu do učiteljev. Glede na raziskave, ki sta jih opravili B. Colnerič in M. Zupančič (2005), je razvidno, da je učitelj v odnosu do učenca z LMDR pomembna oseba, da učenci z LMDR zaradi svoje nesamostojnosti in osebnostnih značilnosti oz. posebnosti (v primerjavi z normativnimi vrstniki) potrebujejo večjo pozornost učitelja, pa tudi drugih, zanj pomembnih odraslih oseb. Prav zato je pomembno, kakšen odnos bo učitelj vzpostavil z učencem z LMDR in kako bo odnos vplival na odnos do šole oz. učenja, posledično, čeprav dolgoročno gledano, pa tudi na učenčevo samostojnost v povezavi z doseženo stopnjo izobrazbe in zaposlitvijo odrasle osebe z LMDR.

V empiričnem delu bom predstavila izkušnje staršev in učencev oz. mladostnikov pred, med in po usmerjanju v PP VI z NIS. V prvem delu bom natančneje opredelila problem in cilje raziskave, raziskovalna vprašanja in raziskovalno metodologijo, opisala instrumentarij in potek zbiranja podatkov. V nadaljevanju pa sledi analiza intervjujev glede na raziskovalna vprašanja ter interpretacija dobljenih podatkov in sklep raziskave.

4 EMPIRIČNI DEL

4.1 Opredelitev problema in cilji

Opredelitev problema

Trenutno sem zaposlena v PP VI z NIS. Ko sem začela delati kot razredničarka v PP VI z NIS, sem pred začetkom šolskega leta želela od staršev pridobiti čim več informacij o njihovih otrocih, ki se trenutno šolajo v PP VI z NIS v 6., 7. in 9. razredu. Poznavanje učencev, njihovih značilnosti in posebnosti mi je koristilo pri prevzemu razredništva, saj sem lahko prilagodila dejavnosti in hkrati lažje razumela čustvene odzive učencev v določenih

situacijah. Poleg pridobljenih informacij pa sem spoznala tudi nekatere stiske staršev in otrok, ki so šli skozi proces preusmerjanja. Raziskava o stališčih učencev ob prešolanju iz programa redne osnovne šole v PP VI z NIS (Jurišić, 2003) je predstavila nekatere poglede oz. stališča otrok, ki so bili preusmerjeni. V raziskavi je bilo zajetih 88 učencev (59 učencev je obiskovalo 5. ali višji razred PP VI z NIS, 29 pa je bilo srednješolcev). 9 učencev je šolanje v PP VI z NIS začelo v 1. razredu, 8 se jih je v PP VI z NIS začelo šolati med šolskim letom prvega razreda, 15 v drugem razredu, 15 v tretjem razredu, 16 v četrtem razredu, 11 v šestem razredu in 2 v sedmem razredu. Vprašanja so se nanašala na doživljanje učencev, raziskovala so stališča njihovih staršev glede spremembe programa, vzroke za težave, področja zboljšanja po prešolanju ipd. Kar 64,6 % učencev je v zvezi s prešolanjem doživelo negativna čustva, 18,3 % učencev pa je ob spremembi programa čutilo olajšanje. 48,9 % učencev je imelo negativne izkušnje iz večinske osnovne šole (zasmehovanje, zbadanje, pretepi), 22,7 % učencev pa je imelo pozitivne izkušnje (sošolci so jim pomagali, jih opogumljali, do njih so se vedli prijateljsko). Po spremembi programa je 39,8 % učencev menilo, da se je stanje na splošno izboljšalo, 26,1 % jih meni, da se težave postopoma izboljšujejo, 12,5 % pa jih meni, da bodo imeli težave vse življenje.

V nadaljevanju bom predstavila nekatere izkušnje učencev, ki jih trenutno poučujem, in njihovih staršev. Prešolani so bili iz večinske osnovne šole v PP VI z NIS.

Mama otroka, ki trenutno obiskuje 9. razred PP VI z NIS, je med razgovorom na pogovornih urah podala svoje izkušnje s prešolanjem iz programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v PP VI z NIS. Povedala je, da je imel učenec v večinski osnovni šoli zelo velike težave pri učenju. Zaradi ponavljajoče se neuspešnosti v šolskem okolju je imel zelo slabo mnenje o sebi in o svojih sposobnostih. Večino prostega časa je porabil za domače šolsko delo in učenje oz. utrjevanje znanja. Izogibal se je učenju oz. je bil že vnaprej obremenjen s preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Nepojasnjeno so se pri učencu začeli kazati nekateri telesni znaki v obliki hudih migren, ki jih je spremljalo tudi bruhanje. V tem primeru je mogoče, da je učencu stres predstavljala raven zahtevnosti učne snovi. Učenec je bil glede na ocenjene sposobnosti usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Kljub uram dodatne strokovne pomoči je še vedno dosegal slabe oz. podpovprečne rezultate na učnem področju, kar je stopnjevalo njegove težave na čustvenem in vedenjskem področju. Mama je začela pomoč iskati potem, ko je učenec ponavljal šesti razred večinske osnovne šole, kljub temu pa se njegove težave niso omilile.

Na mamino željo je bil ponovno usmerjen, tokrat v PP VI z NIS. Mama je omenila, da je v procesu usmerjanja dobila premalo informacij s strani strokovnih delavcev v zvezi s predmetnikom PP VI z NIS (kateri predmeti se izvajajo, koliko ur pouka imajo učenci na dan, kakšne so učne zahteve) ter o možnostih nadaljevanja šolanja po končanem 9. razredu PP VI z NIS. Danes pri sinu opaža, da je pri domačem delu bolj samostojen, za učenje in domače naloge pa porabi občutno manj časa. Migrene se ne pojavljajo več. Ima več prostega časa, zaradi česar lahko razvija druge spretnosti oz. interese.

Mama drugega otroka, ki prav tako obiskuje 9. razred PP VI z NIS, je izpostavila podobne težave – učenec je bil pri pouku v večinski osnovni šoli neuspešen in nesamostojen. Zaradi neuspešnosti na učnem področju se je izogibal učenju in opravljanju domačih nalog. Pogosto je namerno izostal od pouka, saj se je na ta način izogibal ocenjevanju znanja. S sošolci se ni dobro razumel, med njimi je velikokrat prišlo do fizičnih obračunov. Ker ni zmožni dosegati minimalnih standardov znanja, je bil preusmerjen v PP VI z NIS. Izboljšalo se je predvsem njegovo vedenje. Ker je sproščen in ga sošolci ne izzivajo, se z njimi bolje razume. Redno hodi k pouku in dosega dobre rezultate na učnem področju.

Eden izmed učencev je bil preusmerjen v 7. razred PP VI z NIS, ker je sam tako želel. Šolska svetovalna služba je zaradi ponavljajočih vedenjskih težav (neopravičeni izostanki od pouka, nepripravljenost za šolsko delo, pozabljanje potrebščin in domačih nalog, redni fizični konflikti s sošolci, poškodbe šolskega inventarja, nekajkratno fizično poškodovanje vrstnikov ipd.) učencu ponudila možnost prešolanja v PP VI z NIS ali prešolanje v vzgojni zavod. Mama je povedala, da je otrok sam izbral prvo možnost in da se sedaj v šoli dobro počuti. Dosega zelo dobre rezultate na učnem področju, izboljšalo pa se je tudi njegovo vedenje, kar opažam tudi sama.

Zaradi omenjenih težav, ki so jih navajali nekateri starši, sem se odločila, da podrobneje raziščem področje izkušenj mladostnikov in njihovih staršev pri prehodu iz večinske osnovne šole v PP VI z NIS.

Starši mladostnikov so med uvodnimi pogovori poročali o pojavu nekaterih vedenjskih in čustvenih težav med šolanjem v večinski osnovni šoli. Tudi Rovšek (2009) navede podatke raziskave, ki je zajemala populacijo učencev v Zavodu Janeza Levca in kaže, da ima 42 % učencev, ki so iz večinske šole preusmerjeni v PP VI z NIS, vedenjske težave, 28 % psihične težave, 74 % učencev ima psihološko obravnavo v ustanovi. Kljub temu da so podatki omejeni na učence, ki se šolajo v zgoraj omenjenem zavodu, so lahko pokazatelj problematike

na čustvenem področju, na katerega vpliva strah pred neuspešnostjo in hkrati nenehna izpostavljenost stresu ter ponavljajočim se neuspehom na učnem in socialnem področju. Tudi Mikuš Kos (1991) pravi, da »...šola vsebuje tudi številne ogrožajoče dejavnike in je za mnoge otroke vir hudih stresov ter številnih stisk, iz katerih se porajajo psihosocialne in psihosomatske stiske« (str. 10). Starši so na pogovornih urah v šoli opozarjali na težave na vedenjskem področju, ki so se pojavljale pred vpisom v PP VI z NIS (fizično obračunavanje s sošolci, konfliktnost, neupoštevanje pravil). Neustrezno oz. odklonsko vedenje je lahko posledica učnih zahtev v večinski osnovni šoli. Mame učencev so na pogovornih urah omenile, da so za učno delo potrebovali veliko časa in energije, kljub temu pa so učenci na tem področju ostajali neuspešni. Posledično so se začeli izogibati učenju in opravljanju domačih nalog, v šoli pa so se začele pri učencih pojavljati različne vedenjske težave. Če šolar učenje doživlja kot neprijetno, naporno, težko oz. čustveno ogrožajoče, lahko reagira z nadomestnim vedenjem – odpor ali drugi obrambni mehanizmi (Ščuka, 2007).

Cilji

Z diplomskim delom želim opozoriti na nekatere težave, s katerimi se srečujejo starši in njihovi otroci, ki zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti ali drugih razlogov ne morejo slediti programu večinske osnovne šole in se prešolajo na PP VI z NIS.

Želim ugotoviti, kakšen je pogled otrok in njihovih staršev na preusmerjanje v PP VI z NIS. Od njih želim izvedeti, kakšne težave so imeli pred preusmeritvijo, kako je potekal postopek usmerjanja in seveda kako se mladostniki počutijo sedaj, ko se že šolajo v PP VI z NIS. S pomočjo intervjujev z otroki in starši želim ugotoviti, kakšne spremembe (če sploh) opazajo na področjih vedenja, čustvovanja ter učne uspešnosti pred prešolanjem v PP VI z NIS in po njem.

Podrobneje želim:

1. Raziskati **izkušnje mladostnikov oz. učencev pred usmeritvijo** v PP VI z NIS.
 - 1.1. Raziskati področje doživljanja in izražanja čustev.
 - 1.2. Pojavljanje psihosomatskih težav.
 - 1.3. Raziskati izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki, sošolci.
 - 1.4. Raziskati izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji.

- 1.5. Raziskati poročanja o učni uspešnosti in sposobnostih samostojnega dela oz. učenja.
2. Raziskati **izkušnje staršev pred usmeritvijo** v PP VI z NIS.
 - 2.1. Raziskati področje doživljanja in izražanja čustev otrok v domačem in šolskem okolju.
 - 2.2. Raziskati izkušnje staršev glede medosebnih odnosov mladostnikov oz. učencev z vrstniki, sošolci.
 - 2.3. Raziskati izkušnje staršev glede odnosov z učitelji.
 - 2.4. Raziskati poročanja o učni uspešnosti in sposobnostih samostojnega dela oz. učenja.
3. Raziskati **izkušnje mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja** v PP VI z NIS.
 - 3.1. Raziskati razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS.
 - 3.2. Raziskati postopek ponovnega usmerjanja z vidika učencev.
 - 3.3. Raziskati pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS.
 - 3.4. Raziskati, kakšne informacije so mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS.
4. Raziskati **izkušnje staršev v procesu usmerjanja** v PP VI z NIS.
 - 4.1. Raziskati potek ponovnega usmerjanja z vidika staršev.
 - 4.2. Raziskati doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja.
 - 4.3. Raziskati doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja.
 - 4.4. Raziskati pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS.
 - 4.5. Raziskati količino in vrsto informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS.
5. Raziskati **izkušnje mladostnikov oz. učencev po usmeritvi** v PP VI z NIS.
 - 5.1. Raziskati področje doživljanja in izražanja čustev.
 - 5.2. Raziskati izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki, sošolci.

- 5.3. Raziskati izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji.
- 5.4. Raziskati področja učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja.
- 6. Raziskati **izkušnje staršev po usmeritvi** njihovega otroka v PP VI z NIS.
 - 6.1. Raziskati občutja po preusmeritvi in prešolanju mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS.
 - 6.2. Raziskati izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju.
 - 6.3. Raziskati izkušnje staršev glede medosebnih odnosov z vrstniki, sošolci.
 - 6.4. Raziskati izkušnje staršev o odnosih z učitelji.
 - 6.5. Raziskati poročanja staršev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja.

4.2 Raziskovalna vprašanja

1. Ugotoviti, kakšne so **izkušnje mladostnikov oz. učencev pred** usmerjenjem v PP VI z NIS
 - 1.1. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede doživljanja in izražanja čustev v povezavi s šolo?*
 - 1.2. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede pojavljanja psihosomatskih težav?*
 - 1.3. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki in sošolci?*
 - 1.4. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji?*
 - 1.5. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela?*
2. Ugotoviti, kakšne so **izkušnje staršev pred usmeritvijo** v PP VI z NIS.
 - 2.1. *Kakšne so izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v povezavi s šolo?*
 - 2.2. *Kakšne so izkušnje staršev glede medosebnih odnosov mladostnikov oz. učencev z vrstniki, sošolci?*
 - 2.3. *Kakšne so izkušnje staršev glede odnosov z učitelji?*

- 2.4. *Kakšne so izkušnje staršev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja mladostnikov oz. učencev?*
3. Ugotoviti, kakšne so izkušnje **mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja** v PP VI z NIS.
- 3.1. *Kateri so bili razlogi za usmeritev mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS?*
- 3.2. *Kako so mladostniki oz. učenci doživljali postopek ponovnega usmerjanja?*
- 3.3. *Kakšna pričakovanja so imeli mladostniki oz. učenci glede prešolanja v PP VI z NIS?*
- 3.4. *Kakšne informacije so mladostniki oz. učenci pridobili glede PP VI z NIS pred prešolanjem?*
4. Ugotoviti, kakšne so izkušnje **staršev v procesu usmerjanja** v PP VI z NIS.
- 4.1. *Kakšne so izkušnje staršev glede poteka ponovnega usmerjanja?*
- 4.2. *Kaj so starši opazili glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov v procesu usmerjanja?*
- 4.3. *Kako so starši doživljali proces ponovnega usmerjanja?*
- 4.4. *Kakšna pričakovanja so imeli starši pred preusmeritvijo v PP VI z NIS?*
- 4.5. *Kakšne informacije so starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS?*
5. Ugotoviti, kakšne so **izkušnje mladostnikov oz. učencev po prešolanju** v PP VI z NIS.
- 5.1. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede doživljanja in izražanja čustev v povezavi s procesom ponovnega usmerjanja?*
- 5.2. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki in sošolci?*
- 5.3. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji?*
- 5.4. *Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela?*
6. Ugotoviti, kakšne so **izkušnje staršev po prešolanju otroka** v PP VI z NIS.
- 6.1. *Kakšno je bilo doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev po preusmeritvi in prešolanju mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS?*

- 6.2. *Kakšne so izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju?*
- 6.3. *Kakšne so izkušnje staršev glede medosebnih odnosov mladostnikov oz. učencev z vrstniki, sošolci?*
- 6.4. *Kakšne so izkušnje staršev glede odnosov z učitelji?*
- 6.5. *Kakšne so izkušnje staršev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja?*

4.3 Raziskovalna metodologija

Vrsta raziskave

Gre za eksplorativno, poizvedovalno raziskavo (študijo primera), s katero bom spoznavala področje izkušenj staršev in otrok pri preusmeritvi v PP VI z NIS.

Uporabljena metoda raziskovanja

Raziskava bo kvalitativna. Uporabila bom metodo študije posameznih primerov (starši in mladostniki). Študija primera je študija posebnosti in kompleksnosti posameznega primera z namenom, da bi razumeli dogajanje v nekih okoliščinah (Stake, 1995). Študija primera se uporablja za pristop pri raziskovanju pojavov s pomočjo preučevanja posameznih primerov družbenih entitet, družbenih procesov in postopkov ter proizvodov materialne in duhovne kulture v njihovem realnem življenjskem kontekstu tako, da se o primeru zbere podatke (iz različnih virov, z različnimi metodami), da se primer celostno opiše ter analizira, na tej osnovi pa se oblikuje posplošitve, pojasnitve in teoretične pojme oz. se pojasni narava posameznih problemov, njihovega razvoja in specifikacije (Vogrinc, 2008).

Vzorec udeležencev v raziskavi

Vsi učenci so v šolskem letu 2014/2015 obiskovali PP VI z NIS v Osnovni šoli Idrija (Podružnica za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami), v katerega so bili preusmerjeni iz programa večinske osnove šole.

Učenci	UČENEC A	UČENKA B	UČENKA C	UČENEC D
Starost	15 let	16 let	15 let	14 let
Spol učencev	moški	ženski	ženski	moški

Starši	MAMA SA	OČE SB	MAMA SC	MAMA SD
Spol staršev	ženski	moški	ženski	ženski

Preglednica št. 6: vzorec udeležencev v raziskavi

Opis instrumentarija

Za pridobitev raziskovanih podatkov sem uporabila polstrukturiran intervju. Raziskovalec določi splošno sestavo intervjuja oz. cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, ter vnaprej pripravi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa. Preostala vprašanja oblikuje med potekom intervjuja. Spraševalec naj bi se čim bolj umaknil v ozadje in spraševancu pustil, da čim bolj prosto pripoveduje o zastavljenem vprašanju (Sagadin, 1995, Drever, 1997, v Vogrinc, 2008). Raziskovalec ima seznam okvirnih tem in vprašanj, ki jih ima namen zastaviti udeležencem v raziskavi, variira pa lahko način in število zastavljenih vprašanj glede na intervjuvance (Lamut in Macur, 2012).

Intervjuje sem z učenci in starši izvedla individualno, tako da sem intervju opravila z učencem, potem pa še z njegovim staršem. Intervju z učenci je trajal približno 30 minut, s starši pa 45 minut. Intervjuje sem posnela z diktafonom, saj sem tako lažje sledila odgovorom učencev in staršev ter sproti postavljala podvprašanja oz. dodatna vprašanja, ki so se nanašala na temo oz. okvirna vprašanja.

Intervju, ki je namenjen učencem in staršem, je vsebinsko razdeljen na 3 dele, in sicer na obdobje pred usmeritvijo in po njej oz. prešolanju v PP VI z NIS ter na obdobje med samim postopkom usmerjanja. Učence sem spraševala o doživljanju in izražanju čustev, medosebnih odnosih z vrstniki oz. sošolci in učitelji ter učni uspešnosti pred usmeritvijo in po njej v PP VI z NIS. Učence sem vprašala tudi o pojavljanju morebitnih psihosomatskih težav v obdobju pred prešolanjem oz. usmeritvijo v PP VI z NIS. Vprašanja, ki so se nanašala na obdobje med procesom ponovnega usmerjanja, so se nanašala na vzroke za prešolanje v PP VI z NIS, kot so jih učenci zaznali, na postopek ponovnega usmerjanja (kako je potekalo reševanje testov, kaj so ob tem doživljali in v kakšnih odnosih so bili s strokovnimi delavci), na pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS (pričakovanja glede programa, učiteljic, novih sošolcev, težavnosti učne snovi) ter na vrsto in vsebino informacij, ki so jih prejeli pred prešolanjem v PP VI z NIS (s kom so se o tem pogovarjali, kakšne informacije so pridobili o programu, kje oz. pri kom so dobili največ informacij). Vprašanja, namenjena staršem, so se nanašala na doživljanje in izražanje čustev otrok v domačem okolju, medosebne odnose z vrstniki oz.

sošolci in učitelji ter učno uspešnost učencev pred usmeritvijo v PP VI z NIS in po njej. Po preusmeritvi v PP VI z NIS me je zanimalo tudi, kakšno je bilo doživljanje staršev ob prešolanju njihovega otroka, ko je začel obiskovati omenjeni program. Glede časa med preusmerjanjem v PP VI z NIS oz. tekom ponovnega usmerjanja me je zanimalo, kako je potekal postopek ponovnega usmerjanja (ali so se z učenci o tem pogovarjali in na kakšen način, kje so starši dobili največ informacij o programu, kako so se počutili ob obisku razreda, kdo je prešolanje predlagal, kako in kje je potekalo testiranje učencev), kakšno je bilo v tem obdobju doživljanje/čustvovanje otrok, kako in kaj so starši doživljali ob ponovnem usmerjanju (kako so sprejeli postopek ponovnega usmerjanja, ali so postopku nasprotovali oz. ga podprli in zakaj), kakšna pričakovanja so imeli pred preusmeritvijo v PP VI z NIS (glede učnih težav, učnih rezultatov, odnosov s sošolci, težavnosti učne snovi) in kakšne informacije so pridobili (kje so pridobili informacije, kakšno je bilo njihovo zadovoljstvo glede vsebine prejetih informacij, kaj so pri tem pohvalili in kaj pogrješali).

Obdelava podatkov

Po opravljenih intervjujih z učenci in starši, ki sem jih zvočno posnela, sem gradivo zapisala, pripravila transkript, ga parafrazirala in povzela. V analizi zapisa sem uporabila elemente kvalitativne analize besednega gradiva: kodiranje izjav (razčlenitev gradiva na sestavne dele, npr. besede, odstavke, povedi), prepisovanje pojmov (sorodnim empiričnim postavkam pripišemo enak pojem) in kategorij (t. i. osno kodiranje), izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij ter analiza gradiva (Mesec, 1998; Vogrinc, 2008).

5 REZULTATI

5.1 Učenci v PP VI z NIS

5.1.1 Izkušnje učencev oz. mladostnikov pred usmeritvijo v PP VI z NIS

Doživljanje in izražanje čustev

Za začetek sem učence vprašala, kako so se počutili v šoli oz. razredu, kaj jim je bilo všeč in kaj ne, če so doživljali strah pred šolo oz. ocenjevanji znanja. Odgovore sem kodirala in jih razvrstila v kategorije.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev

Številka	Postavka	Pojem
1A1	Ni rad hodil v šolo. Ves čas so ga izzivali.	Negativen odnos do šole Izzivanje sošolcev

2A1	Všeč mu je bila športna vzgoja.	Pozitiven odnos do predmeta
3A1	Ni mu bilo všeč izzivanje. Niso mu bile všeč nekatere učiteljice.	Izzivanje sošolcev Negativen odnos do učiteljev
4A1	Do četrtega razreda se je počutil dobro. Potem se zaradi ponavljanja razreda ni počutil dobro. Sošolci so ga izzivali.	Pozitiven odnos do šole do četrtega razreda Ponavljjanje razreda Izzivanje sošolcev
5A1	Ni ga bilo strah ocenjevanj znanja.	Odsotnost strahu pred ocenjevanji
6B1	Rada je hodila v šolo zaradi prijateljic.	Pozitiven odnos do sošolcev
7B1	Všeč ji je bilo druženje s prijatelji.	Pozitiven odnos do sošolcev
8B1	Ni ji bila všeč nesramnost sošolcev.	Izzivanje sošolcev
9B1	V razredu se je počutila dobro. Sošolci so bili prijazni.	Dobro počutje v razredu Prijaznost sošolcev
10B1	Imela je tremo pred ocenjevanji znanja pri predmetih angleščina in matematika.	Strah pred ocenjevanji znanja pri angleščini. Strah pred ocenjevanji znanja pri matematiki.
11C1	V šolo je rada hodila. Pred ocenjevanji znanja se je bala iti v šolo. Vedela je, da bo dobila slabo oceno.	Pozitiven odnos do šole Strah pred ocenjevanji znanja Strah pred slabo oceno
12C1	Všeč so ji bili učitelji Všeč so ji bili sošolci.	Pozitiven odnos do učiteljev Pozitiven odnos do sošolcev
13C1	Ni ji bila všeč jeza učiteljic.	Negativen odnos učiteljev do učencev
14C1	V razredu se je počutila slabo. Vedela je, da je neuspešna.	Slabo počutje v razredu Občutek neuspešnosti
15C1	Imela je strah pred ocenjevanji znanja.	Strah pred ocenjevanji znanja
16D1	Rad je hodil v šolo. Ni maral hoditi v šolo, kadar je bila na urniku angleščina. Ni maral hoditi v šolo, kadar je bilo na urniku ocenjevanje znanja.	Pozitiven odnos do šole Negativen odnos do predmeta Strah pred ocenjevanji znanja
17D1	Rad je imel podaljšano bivanje. Podaljšano bivanje mu je bilo všeč zaradi prijaznosti učiteljice.	Pozitiven odnos do predmeta Pozitiven odnos do učiteljev Pozitiven odnos učiteljev do učencev
18D1	Ni mu bila všeč likovna umetnost.	Negativen odnos do predmeta
19D1	V razredu se je slabo počutil. Imel je občutek, da je manj vreden od ostalih. Imel je občutek, da so učitelji do njega krivični.	Slabo počutje v razredu Občutek manjvrednosti Občutek krivičnega odnosa učiteljev
20D1	Pred ocenjevanji znanja je pozornost usmerjal v druge dejavnosti.	Preusmerjanje pozornosti zaradi strahu pred ocenjevanjem znanja Strah pred ocenjevanji znanja

Ni si upal iti v šolo.

Preglednica št. 7: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Negativen odnos do šole (1A1, 6B1)	2
Izzivanje sošolcev (1A1, 3A1, 4A1, 8B1)	4
Pozitiven odnos do predmeta (2A1, 17D1)	2
Negativen odnos do učiteljev (3A1)	1
Pozitiven odnos do šole do četrtega razreda (4A1)	1
Ponavljjanje razreda (4A1)	1
Odsotnost strahu pred ocenjevanji (5A1)	1
Pozitiven odnos do sošolcev (6B1, 7B1, 12C1)	3
Dobro počutje v razredu (9B1)	1
Prijaznost sošolcev (9B1)	1
Strah pred ocenjevanji znanja pri angleščini (10B1)	1
Strah pred ocenjevanji znanja pri matematiki (10B1)	1
Pozitiven odnos do šole (11C1, 16D1)	2
Strah pred ocenjevanji znanja (11C1, 15C1, 16D1, 20D1)	4
Strah pred slabo oceno (11C1)	1
Pozitiven odnos do učiteljev (12C1, 17D1)	2
Negativen odnos učiteljev do učencev (13C1)	1
Slabo počutje v razredu (14C1, 19D1)	2
Občutek neuspešnosti (14C1)	1
Negativen odnos do predmeta (16D1, 18D1)	2
Pozitiven odnos učiteljev do učencev (17D1)	1
Občutek manjvrednosti (19D1)	1
Preusmerjanje pozornosti zaradi strahu pred ocenjevanjem znanja (20D1)	1
Občutek krivičnega odnosa učiteljev (19D1)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala šest nadrednih kategorij:

- Pozitiven odnos do šole, predmeta, sošolcev in učiteljev
- Negativen odnos do šole, predmeta, sošolcev in učiteljev
- Dobro počutje v povezavi s šolo
- Slabo počutje v povezavi s šolo
- Negativna čustva v povezavi z učno uspešnostjo
- Pozitivna čustva v povezavi z učno uspešnostjo

Doživljanje in izražanje čustev	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitiven odnos do šole, predmeta, sošolcev in učiteljev	Pozitiven odnos do predmeta Pozitiven odnos do šole do četrtega razreda Pozitiven odnos do sošolcev Pozitiven odnos do šole Pozitiven odnos do učiteljev Pozitiven odnos učiteljev do učencev
Negativen odnos do šole, predmeta, sošolcev in učiteljev	Negativen odnos do šole Negativen odnos do učiteljice Negativen odnos učiteljev do učencev

	Negativen odnos do predmeta Občutek krivičnega odnosa učiteljev
Dobro počutje v povezavi s šolo	Dobro počutje v razredu Prijaznost sošolcev
Slabo počutje v povezavi s šolo	Slabo počutje v razredu Izzivanje sošolcev Ponavljjanje razreda
Negativna čustva v povezavi z učno uspešnostjo	Strah pred ocenjevanji znanja Preusmerjanje pozornosti zaradi strahu pred ocenjevanjem znanja Strah pred ocenjevanji znanja pri matematiki Strah pred ocenjevanji znanja pri angleščini Strah pred slabo oceno Občutek manjvrednosti Občutek neuspešnosti
Odsotnost negativnih čustev v povezavi z učno uspešnostjo	Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja

Preglednica št.8: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Samo učenec A je imel izrazito negativen odnos do šole. Ostali učenci pa so navedli, da so v šolo sicer radi hodili, razen v določenih primerih (pred ocenjevanji znanja, ko je bil na urniku določen predmet, pri katerem niso bili uspešni oz. se niso dobro razumeli z učiteljem, ki je predmet poučeval).

Učenki B in C sta izpostavili dobro razumevanje s sošolci v razredu. Učenec A je imel zelo slabe izkušnje zaradi izzivanja svojih sošolcev, sploh potem, ko je ponavljal razred in je prišel k mlajšim učencem. Sicer je tudi učenka B povedala, da ji je bilo neprijetno, če je bil kateri od sošolcev nesramen, vendar je v šolo vseeno rada hodila zaradi druženja s prijateljicami.

Učenca C in D sta navedla, da sta se počutila manj uspešna, učenec D se je počutil celo manj vrednega in je zaznaval, da ga učitelji niso enakopravno obravnavali.

Kar trije od štirih učencev (B, C, D) so navedli strah pred ocenjevanji znanja, saj so pričakovali slabo oceno, imeli so tremo in pozabili učno snov, ki so se je naučili doma, izogibali so se misli na ocenjevanje ipd. Samo učenec A ni doživljal napetosti pred ocenjevanji znanja. Izrazit strah pred ocenjevanjem znanja pri predmetu angleščina in matematika je navedel le učenec D.

Učenci A, B in C so navedli določene predmete, pri katerih so se dobro počutili in imeli posledično pozitiven odnos do predmeta.

Pojavljanje psihosomatskih težav

Ker me je zanimalo, ali so se pri učencih pojavljale psihosomatske težave kot posledica preobremenjenosti in strahu pred šolo, sem jim zastavila tudi vprašanja v zvezi s tovrstnimi težavami. Zanimalo me je, ali so učenci kdaj namerno manjkali pri pouku in kaj je bil vzrok ter če so se pri njih pojavljale bolečine v trebuhu oz. glavoboli (ali druge nepojasnjene bolečine).

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na pojavljanje psihosomatskih težav

Številka	Postavka	Pojem
1A2	Enkrat je namerno manjkal zaradi ocenjevanja.	Namerna odsotnost od pouka
2A2	Ni imel težav z bolečinami v trebuhu. Ni imel težav z glavoboli.	Odsotnost bolečin v trebuhu Odsotnost glavobolov
3B2	Nikoli ni namerno manjkala zaradi ocenjevanja.	Stalna prisotnost pri ocenjevanjih znanja
4B2	Ni imela težav z bolečinami v trebuhu. Ni imela težav z glavoboli.	Odsotnost bolečin v trebuhu Odsotnost glavobolov
5C2	Nikoli ni namerno manjkala zaradi ocenjevanja.	Stalna prisotnost pri ocenjevanjih znanja
6C2	Ne spomni se težav z bolečinami v trebuhu. Ne spomni se težav z glavoboli.	Odsotnost bolečin v trebuhu Odsotnost glavobolov
7D2	Nekajkrat ni prišel k pouku. Neopravičeno je manjkal pri pouku.	Namerna odsotnost od pouka Neopravičena odsotnost od pouka
8D2	Imel je glavobole. Izmislil si je, da je bolan.	Glavoboli Izmišljena bolezen

Preglednica št. 9: Izjave, ki se nanašajo na pojavljanje psihosomatskih težav pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Ureditev pojmov

	Število
Namerna odsotnost od pouka (1A2, 7D2)	2
Odsotnost bolečin v trebuhu (2A2, 4B2, 6C2)	3
Odsotnost glavobolov (2A2, 4B2, 6C2)	3
Stalna prisotnost pri ocenjevanjih znanja (3B2, 5C2)	2
Neopravičena odsotnost od pouka (7D2)	1
Glavoboli (8D2)	1
Izmišljena bolezen (8D2)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Prisotnost pri pouku ob ocenjevanjih znanja
- Prisotnost psihosomatskih težav pri učencih

- Odsotnost psihosomatskih težav pri učencih

Pojavljanje psihosomatskih težav	
Nadredne kategorije	Kategorije
Prisotnost pri pouku ob ocenjevanjih znanja	<ul style="list-style-type: none"> - Namerna odsotnost od pouka - Neopravičena odsotnost od pouka - Stalna prisotnost pri ocenjevanjih znanja
Prisotnost psihosomatskih težav pri učencih	<ul style="list-style-type: none"> - Glavoboli - Izmišljena bolezen
Odsotnost psihosomatskih težav pri učencih	<ul style="list-style-type: none"> - Odsotnost bolečin v trebuhu - Odsotnost glavobolov

Preglednica št. 10: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pojavljanje psihosomatskih težav pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Samo učenec D je povedal, da je imel glavobole, ostali učenci (A, B in C) pa podobnih težav niso navajali.

Učenca A in D sta občasno namerno manjkala pri pouku zaradi strahu pred neuspehom oz. slabšim učnim rezultatom. Učenki B in C nista namerno manjkali. Pri pouku sta bili ves čas prisotni kljub ocenjevanjem znanja.

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci

Zanimalo me je, v kakšnih odnosih so bili učenci s svojimi sošolci in kako so se v njihovi družbi počutili. Spraševala sem jih o druženju z njimi v šoli in prostem času ter o morebitnih težavah in sporih, ki so jih imeli, ali so imeli v šoli prijatelje in če so jih povabili k igri ter na praznovanja rojstnih dni.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Številka	Postavka	Pojem
1A3	Do ponavljanja razreda se je s sošolci dobro razumel.	Dober odnos s sošolci Poslabšanje odnosov s sošolci po ponavljanju razreda
2A3	Občasno so ga povabili k igri. Sam se ni vključeval v igro.	Občasno povabilo k igri Nevključevanje v igro
3A3	Med zadnjimi je bil izbran pri skupinskih igrah.	Pri igri izbran/-a zadnji
4A3	S sošolci se je velikokrat sprl. Sošolci so ga žalili.	Spori s sošolci Žalitve sošolcev
5A3	Ni bil povabljen na praznovanja rojstnih dni svojih sošolcev. Svojih sošolcev ni vabil na praznovanja svojih rojstnih dni.	Nepovabljen/-a na praznovanja Ni vabil/-a na praznovanja
6A3	V prostem času se ni družil s	Odsotnost druženja v prostem času

	svojimi sošolci.	
7A3	V šoli je imel enega prijatelja.	Prijateljstvo v šoli
8B3	S sošolci so se dobro razumeli. Med seboj so bili prijatelji.	Dober odnos s sošolci Prijateljstvo v šoli
9B3	Sošolci so jo povabili k igri.	Vključevanje v igro
10B3	Pri skupinskih igrah je bila izbrana med zadnjimi.	Pri igri izbran/-a zadnji
11B3	Med seboj so se sprli. Spori so bili povezani z nestrinjanjem.	Spori s sošolci Nestrinjanje s sošolci
12B3	Bila je povabljen na praznovanja rojstnih dni svojih sošolcev. Svoje sošolce je vabila na praznovanja svojih rojstnih dni.	Povabljen/-a na praznovanja Vabil/-a na praznovanja
13B3	V prostem času se je družila s sošolci.	Druženje v prostem času
14B3	Ni zbadala sošolcev. Sošolce je zbadala le, ko je bila izzvana.	Spoštljiv odnos do sošolcev Zbadanje sošolcev v primeru izzvanosti
15C3	Dobro se je razumela z vsemi sošolci.	Dober odnos s sošolci
16C3	Sošolci so jo povabili k igri. K igri se je vključevala tudi samoiniciativno.	Vključevanje v igro
17C3	Pri skupinskih igrah je bila izbrana nekje v sredini.	Pri igri izbran/-a v sredini
18C3	S sošolci se niso prepirali.	Odsotnost sporov s sošolci
19C3	Bila je povabljen na praznovanja rojstnih dni svojih sošolcev. Svojih sošolcev ni vabila na praznovanja svojih rojstnih dni.	Povabljen/-a na praznovanja Ni vabil/-a na praznovanja
20C3	S sošolci se je družila v prostem času. V šoli je imela najboljšo prijateljico.	Druženje v prostem času Prijateljstvo v šoli
21C3	Sošolci je niso zbadali. Sošolcev ni zbadala.	Spoštljiv odnos sošolcev Spoštljiv odnos do sošolcev
22D3	Z nekaterimi sošolci se je dobro razumel.	Dober odnos s sošolci
23D3	Sošolci so ga med odmori povabili k igri. Sam se je vključil v igro.	Vključevanje v igro
24D3	Pri skupinskih igrah je bil izbran med prvimi.	Pri igri izbran/-a med prvimi
25D3	S sošolci se je velikokrat sprl. S sošolci so med seboj fizično obračunavali.	Spori s sošolci Fizično obračunavanje
26D3	Bila je povabljen na praznovanja	Povabljen/-a na praznovanja

	rojstnih dni svojih sošolcev. Sošolcev ni vabil na praznovanja svojih rojstnih dni.	Ni vabil/-a na praznovanja
27D3	S sošolci se je družil v prostem času.	Druženje v prostem času
28D3	Sošolci ga niso zbadali. Sošolce je zbadal, če so to počeli tudi drugi.	Spoštljiv odnos sošolcev Negativen vpliv sošolcev v primeru zbadanja

Preglednica št. 11: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose s sošolci in vrstniki ter sošolci pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Dober odnos s sošolci (1A3, 8B3, 15C3, 22D3)	4
Poslabšanje odnosov s sošolci po ponavljanju razreda (1A3)	1
Občasno povabilo k igri (2A3)	1
Nevključevanje v igro (2A3)	1
Pri igri izbran/-a zadnji (3A3, 10B3)	2
Spori s sošolci (4A3, 11B3, 25D3)	3
Nestrinjanje s sošolci (11B3)	1
Žalitve sošolcev (4A3)	1
Odsotnost druženja v prostem času (6A3,	2
Druženje v prostem času (13B3, 20C3, 27D3)	3
Nepovabljen/-a na praznovanja (5A3,)	1
Ni vabil/-a na praznovanja (5A3, , 19C3, 26D3)	3
Vabil/-a na praznovanja (12B3)	1
Povabljen/-a na praznovanja (12B3, 19C3, 26D3)	3
Spoštljiv odnos do sošolcev (14B3, 21C3,)	2
Spoštljiv odnos sošolcev (21C3, 28D3)	2
Negativen vpliv sošolcev v primeru zbadanja (28D3)	1
Zbadanje sošolcev v primeru izzvanosti (14B3)	1
Prijateljstvo v šoli (7A3, 8B3, 20C3)	3
Vključevanje v igro (9B3, 16C3, 23D3)	3
Pri igri izbran/-a med prvimi (24D3)	1
Pri igri izbran/-a v sredini (17C3)	1
Odsotnost sporov s sošolci (18C3)	1
Fizično obračunavanje (25D3)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- pozitiven odnos do sošolcev in med sošolci
- negativen odnos do sošolcev in med sošolci

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitiven odnos do sošolcev in med sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Dober odnos s sošolci - Občasno povabilo k igri - Druženje v prostem času - Povabljen/-a na praznovanja - Vabil/-a na praznovanja

	<ul style="list-style-type: none"> - Spoštljiv odnos do sošolcev - Spoštljiv odnos sošolcev - Postavljanje zase - Prijateljstvo v šoli - Skupna igra - Vključevanje v igro - Pri igri izbran/-a med prvimi - Pri igri izbran/-a v sredini - Odsotnost sporov - Zbadanje sošolcev v primeru izzvanosti
Negativen odnos do sošolcev in med sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Poslabšanje odnosov s sošolci po ponavljanju razreda - Nevključevanje v igro - Pri igri izbran/-a zadnji - Spori s sošolci - Nestrinjanje s sošolci - Žalitve sošolcev - Nepovabljen/-a na praznovanja - Ni vabil/-a na praznovanja - Zadnji/-a izbran/-a - Fizično obračunavanje - Odsotnost druženja v prostem času - Negativen vpliv sošolcev v primeru zbadanja

Preglednica št. 12: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci pred usmerjanjem v PP VI z NIS

V splošnem so učenci imeli dober odnos s sošolci, sicer pa je učenec A povedal, da so se odnosi spremenili oz. poslabšali potem, ko je ponavljal razred, saj se je moral vključiti v nov razred, v katerem pa se ni počutil dobro. Odnosi s sošolci so se poslabšali, več se je prepiral in ni imel dobrega občutka. Učenec A je bil povabljen k igri, tudi učenki B in C sta se v igro s sošolci samoiniciativno vključevali. Učenca B in D sta bila povabljena na rojstne dneve, vendar to omenjata kot redko dejavnost. Učenca A in C nista bila vabljeni na praznovanje rojstnega dne, vsi pa so povedali, da svojih sošolcev niso povabili na svoja praznovanja. To kaže na slabo povezanost med sošolci oz. manjšo priljubljenost. Učenca A in B sta bila v igro izbrana med zadnjimi, učenka C na sredini, zaradi spretnosti na športnem področju je bil učenec D v igro izbran med prvimi. V prostem času sta se s svojimi sošolci družila le učenca B in D.

Učenci B, C in D so imeli spoštljiv odnos do svojih sošolcev. Niso namerno vstopali v konflikte, razen če so bili izzvani, so se postavili zase. Učenca A in D sta v konflikte vstopala pogosteje kot učenki C in B. Konflikte sta reševala na manj primeren način, učenec D s fizičnim obračunavanjem.

Medosebni odnosi z učitelji

Učence sem spraševala o njihovih odnosih z učitelji, morebitnih težavah in pozitivnih izkušnjah z odnosi, o lastnostnih učiteljev ter o načinu in količini pomoči, ki so jim jo učitelji nudili.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji

Številka	Postavka	Pojem
1A4	Z učitelji se je dobro razumel do tretjega razreda. Odnos z učitelji se je kasneje poslabšal.	Pozitiven odnos z učitelji na razredni stopnji Negativen odnos z učitelji na predmetni stopnji
2A4	Pomagala mu je razredničarka na razredni stopnji. Učiteljica mu je pomagala s pogovori. Učiteljica mu je svetovala. Učiteljica si je zanj vzela čas.	Pomoč učitelja na razredni stopnji Pogovor z učitelji Svetovanje učiteljev Posvečanja časa učencu
3A4	Učiteljev se ni bal. Imel je slabe odnose z delavko v šolski svetovalni službi.	Odsotnost strahu pred učitelji Negativen odnos do šolske svetovalne delavke
4A4	Šolska svetovalna delavka se je ob kršitvah nanj drla. Svetovalna delavka je bila do njega nesramna. Razredničarka na predmetni stopnji si je o njem izmišljevala neresnične stvari. Razredničarka na predmetni stopnji ga je obtoževala za stvari, ki jih ni povzročil. Ni hotel več sodelovati z razredničarko na predmetni stopnji. Imel je občutek, da ga je razredničarka na predmetni stopnji zasovražila.	Negativen odnos šolske svetovalne delavke Negativen odnos učitelja do učenca Negativen odnos učenca do učitelja Nesodelovanje z razrednikom
5A4	Pomoč je samostojno poiskal pri razredničarki na razredni stopnji. Pomoči ni iskal pri učiteljih na predmetni stopnji. Na predmetni stopnji pomoči ni iskal zaradi bojazni pred dodatnimi spori z učitelji.	Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih na razredni stopnji Ni iskal/-a pomoči učiteljev na predmetni stopnji Strah pred spori z učitelji
6B4	Z učitelji se je dobro razumela.	Pozitiven odnos z učitelji
7B4	Učitelji ji niso veliko pomagali. Pri pouku ji je pomagala	Nezadostna pomoč učiteljev Pomoč učitelja v razredu

	učiteljica. Učiteljica ji je nudila dodatno razlago, če česa ni razumela.	Učiteljeva dodatna razlaga snovi
8B4	Ni se bala učiteljev.	Odsotnost strahu pred učitelji
9B4	Ni ji bila všeč neprijaznost učiteljic. Ni ji bilo všeč, če so učiteljice nanje vpile oz. so jih kregale.	Negativen odnos učitelja do učenca
10B4	Pri učiteljih je samostojno poiskala pomoč. Pomoč je iskala tudi pri sošolcih.	Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih Samostojno iskanje pomoči pri sošolcih
11C4	Dobro se je razumela z učitelji na razredni stopnji. Slabše se je razumela z učitelji na predmetni stopnji.	Pozitiven odnos z učitelji na razredni stopnji Negativen odnos z učitelji na predmetni stopnji
12C4	Pomagala ji je učiteljica na razredni stopnji. Učiteljica na razredni stopnji se je z njo pogovarjala. Učiteljica na razredni stopnji ji je še enkrat razložila učno snov.	Pomoč učitelja na razredni stopnji Pogovor z učitelji Učiteljeva ponovna razlaga snovi
13C4	Ni se bala učiteljev.	Odsotnost strahu pred učitelji
14C4	Ni marala učiteljice, ki je v kontrolno nalogo dala drugačna vprašanja, kot so bila tista, ki so jih prejeli prej.	Negativen odnos učenca do učitelja
15C4	Ob nekaterih dejanjih učiteljev se je jokala.	Doživljanje stisk v odnosu z učiteljem
16C4	Poiskala je pomoč pri učiteljih.	Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih
17D4	Dobro se je razumel z učiteljico na razredni stopnji.	Pozitiven odnos z učitelji na razredni stopnji
18D4	Pomagala mu je učiteljica na razredni stopnji. Učiteljica na razredni stopnji mu je nudila dodatno razlago.	Pomoč učitelja na razredni stopnji Učiteljeva dodatna razlaga snovi
19D4	Ni se bal nobenega učitelja.	Odsotnost strahu pred učitelji
20D4	Ni maral učiteljice, ki se ni znala pošaliti. Ni maral učiteljice, ki mu je ves čas govorila, kako mora nekaj narediti.	Negativen odnos do učiteljice, ki ni imela smisla za humor Negativen odnos do učiteljice, ki je učenca usmerjala k ustreznemu ravnanju
21D4	Ko ga je poučeval učitelj, s katerim se ni dobro razumel, je želel ven iz razreda.	Izogibanje učiteljem Doživljanje stisk v odnosu z učiteljem
22D4	Ni iskal pomoči učiteljic. Pomoči ni iskal, ker se je ob tem počutil slabo.	Ni iskal/-a pomoči učiteljev Slabo počutje ob iskanju pomoči učiteljev

Preglednica št. 13: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji pred usmerjanjem v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Pomoč učitelja na razredni stopnji (2A4, 12C4, 18D4)	3
Pogovor z učitelji (2A4, 12C4)	2
Svetovanje učiteljev (2A4)	1
Posvečanja časa učencu (2A4)	1
Odsotnost strahu pred učitelji (3A4, 8B4, 13C4, 19D4)	4
Negativen odnos do šolske svetovalne delavke (3A4)	1
Negativen odnos šolske svetovalne delavke (4A4)	1
Negativen odnos učitelja do učenca (4A4, 9B4)	2
Negativen odnos učenca do učitelja (4A4, 14C4)	2
Nesodelovanje z razrednikom (4A4)	1
Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih na razredni stopnji (5A4)	1
Ni iskal/-a pomoči učiteljev na predmetni stopnji (5A4)	1
Strah pred spori z učitelji (5A4)	1
Pozitiven odnos z učitelji (6B4)	1
Nezadostna pomoč učiteljev (7B4)	1
Pomoč učitelja v razredu (7B4)	1
Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih (10B4, 16C4)	2
Samostojno iskanje pomoči pri sošolcih (10B4)	1
Pozitiven odnos z učitelji na razredni stopnji (1A4, 11C4, 17D4)	3
Negativen odnos z učitelji na predmetni stopnji (1A4, 11C4)	2
Učiteljeva ponovna razlaga snovi (12C4)	1
Doživljanje stisk v odnosu z učiteljem (15C4, 21D4)	2
Učiteljeva dodatna razlaga snovi (7B4, 18D4)	2
Negativen odnos do učiteljice, ki ni imela smisla za humor (20D4)	1
Izogibanje učiteljem (21D4)	1
Negativen odnos do učiteljice, ki je učenca usmerjala k ustreznemu ravnanju (20D4)	1
Ni iskal/-a pomoči učiteljev (22D4)	1
Slabo počutje ob iskanju pomoči učiteljev (22D4)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Odnos med učitelji oz. svetovalnimi delavci in učenci
- Iskanje/nudenje učne pomoči
- Vrste (učne) pomoči

Medosebni odnosi z učitelji	
Nadredne kategorije	Kategorije
Odnos med učitelji oz. svetovalnimi delavci in učenci	<ul style="list-style-type: none"> - Odsotnost strahu pred učitelji - Negativen odnos do šolske svetovalne delavke - Negativen odnos šolske svetovalne delavke - Negativen odnos učitelja do učenca - Negativen odnos učenca do učitelja

	<ul style="list-style-type: none"> - Nesodelovanje z razrednikom - Strah pred spori z učitelji - Pozitiven odnos z učitelji - Pozitiven odnos z učitelji na razredni stopnji - Negativen odnos z učitelji na predmetni stopnji - Doživljanje stisk v odnosu z učiteljem - Negativen odnos do učiteljice, ki ni imela smisla za humor - Izogibanje učiteljem - Slabo počutje ob iskanju pomoči učiteljev - Negativen odnos do učiteljice, ki je učenca usmerjala k ustreznemu ravnanju (20D4)
Iskanje/nudenje učne pomoči	<ul style="list-style-type: none"> - Pomoč učitelja na razredni stopnji - Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih na razredni stopnji - Ni iskal/-a pomoči učiteljev na predmetni stopnji - Nezaostna pomoč učiteljev - Samostojno iskanje pomoči pri učiteljih - Samostojno iskanje pomoči pri sošolcih - Ni iskal/-a pomoči učiteljev
Vrste (učne) pomoči	<ul style="list-style-type: none"> - Pogovor z učitelji - Svetovanje učiteljev - Posvečanja časa učencu - Pomoč učitelja v razredu - Učiteljeva ponovna razlaga snovi - Učiteljeva dodatna razlaga snovi

Preglednica št. 14: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji pred usmerjanjem v PP VI z NIS

V splošnem so vsi štiri učenci navedli, da so se z učitelji dobro razumeli oz. so bili z njimi v zadovoljivih odnosih. Trije učenci, A, C in D, so povedali, da se je odnos z učitelji spremenil kasneje, na predmetni stopnji. Tam so se jim učitelji manj posvečali, imeli so manjši pregled nad splošnim funkcioniranjem posameznega učenca, slabše so razumeli njihove težave ter potrebo po dodatni razlagi. Učenci so povedali, da so se jim učiteljice na razredni stopnji bolj posvečale in z njimi dodatno delale tudi po pouku. Nihče od učencev ni navedel, da bi se katerega od učiteljev bal, le učenec A je povedal, da se zaradi številnih sporov in nesporazumov ni dobro razumel s svojo takratno razredničarko in delavko v šolski svetovalni službi, ki mu ni pomagala, ampak je želela, da šolanje nadaljuje stran od doma.

Učenki B in C sta pri učiteljih samoiniciativno iskali pomoč, učenca A in D pa ne. Eden od njiju pomoči ni iskal zaradi bojzani pred dodatnimi spori z učitelji, drugi pa ni želel dodatne pomoči oz. razlage. Učenki B in C sta povedali, da so jima učitelji najbolj pomagali s pogovori in svetovanjem, velikokrat pa so jima še dodatno razložili učno snov.

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Učence sem vprašala o njihovi splošni učni uspešnosti, ocenah ter predmetih, pri katerih so imeli največ oz. najmanj težav pri učenju, o težavnosti učne snovi ter o večji uspešnosti pri pisnem oz. ustnem ocenjevanju znanja in vzrokih za to.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Številka	Postavka	Pojem
1A5	Učna snov se mu je zdela srednje težka.	Srednja težavnost učne snovi
2A5	Glede na težavnost mu je bila najlažja slovenščina.	Slovenščina (lahek predmet)
3A5	Glede na težavnost sta se mu zdeli najtežji matematika in angleščina. Slabo si je zapomnil poštevanko.	Matematika (težak predmet) Angleščina (težak predmet) Slabše pomnjenje poštevanke
4A5	Svoje ocene je ocenil kot srednje dobre.	Srednje dobre ocene
5A5	Meni, da v šoli ni bil uspešen.	Neuspešnost v šoli
6A5	Lažje mu je bilo ustno kot pisno ocenjevanje. Pri pisnem ocenjevanju se je moral osredotočiti na dve stvari hkrati (pisanje, razmišljanje).	Uspešnost pri ustnem ocenjevanju znanja Težave pri pisnem ocenjevanju znanja
7B5	Učna snov se ji je zdela težka. Učna snov se ji je zdela težka, ker je bilo veliko učne snovi. Zdelo se ji je, da se je morala veliko učiti. Zdelo se ji je, da je bilo veliko šolskih predmetov.	Težka učna snov Velika količina učne snovi Veliko število šolskih predmetov Veliko časa namenjenega učenju
8B5	Dobro ji je šlo pri naravoslovju. Dobro ji je šlo pri slovenščini.	Uspešnost pri naravoslovju Uspešnost pri slovenščini
9B5	Težave je imeli pri matematiki. Težave je imela pri angleščini. Težko si je zapomnila glagole pri angleščini.	Slabša uspešnost pri matematiki Slabša uspešnost pri angleščini Slabše pomnjenje glagolov pri angleščini
10B5	Imela je zadostne ocene. Imela je dobre ocene. Imela je tudi negativne ocene.	Zadostne ocene Dobre ocene Nezadostne ocene
11B5	V šoli ni bila uspešna.	Neuspešnost v šoli

12B5	Lažje ji je bilo pri pisnem ocenjevanju znanja. Pri pisnem ocenjevanju znanja je imela čas za premislek.	Uspešnost pri pisnem ocenjevanju znanja Možnost razmisleka pri pisnem ocenjevanju znanja
13C5	Učna snov se ji je zdela težka.	Težka učna snov
14C5	Dobro se je počutila pri športu. Dobro se je počutila pri likovni umetnosti.	Dobro počutje pri športu Dobro počutje pri likovni umetnosti
15C5	Po težavnosti se ji je najtežja zdela matematika.	Matematika (težak predmet)
16C5	Imela je zadostne ocene. Imela je dobre ocene.	Zadostne ocene Dobre ocene
17C5	Meni, da v šoli ni bila uspešna.	Neuspešnost v šoli
18C5	Lažje ji je bilo, če je bila vprašana oz. ustno ocenjena. Ni ji bilo treba misliti, kaj bo napisala.	Težave pri pisnem ocenjevanju znanja Uspešnost pri ustnem ocenjevanju znanja
19D5	Večina učne snovi se mu je zdela težka.	Težka učna snov
20D5	Po težavnosti je kot lahko opredelil geometrijo pri matematiki. Po težavnosti je kot lahko omenil še pisanje zgodb pri slovenščini.	Geometrija (lahka učna snov) Pisanje zgodb pri slovenščini (lahka učna snov)
21D5	Po težavnosti je kot težko opredelil matematiko. Po težavnosti je kot težko opredelil angleščino.	Matematika (težak predmet) Angleščina (težak predmet)
22D5	Imel je dobre ocene.	Dobre ocene
23D5	Ni bil vedno uspešen v šoli.	Delna učna uspešnost
24D5	Lažje mu je bilo pri ustnem ocenjevanju znanja. Ustno ocenjevanje mu je bilo lažje zaradi tega, ker je pogosto pozabil, kako se besede zapišejo.	Težave pri pisnem ocenjevanju znanja Uspešnost pri ustnem ocenjevanju znanja

Preglednica št. 15: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Ureditev pojmov	Številka
Srednja težavnost učne snovi (1A5)	1
Slovenščina (lahak predmet) (2A5)	1
Matematika (težak predmet) (3A5, 15C5, 21D5)	3
Angleščina (težak predmet) (3A5, 21D5)	2
Uspešnost pri naravoslovju (8B5)	1
Uspešnost pri slovenščini (8B5)	1
Slabša uspešnost pri matematiki (9B5)	1
Slabša uspešnost pri angleščini (9B5)	1
Slabše pomnjenje glagolov pri angleščini (9B5)	1
Slabše pomnjenje poštevank (3A5)	1

Srednje dobre ocene (4A5)	1
Zadostne ocene (10B5, 16C5)	2
Dobre ocene (10B5, 16C5, 22D5)	3
Nezadostne ocene (10B5)	1
Neuspešnost v šoli (5A5, 11B5, 17C5)	3
Delna učna uspešnost (23D5)	1
Uspešnost pri ustnem ocenjevanju znanja (6A5, 12B5, 18C5, 24D5)	4
Težave pri pisnem ocenjevanju znanja (6A5, 18C5, 24D5)	3
Težka učna snov (7B5, 13C5, 19D5)	3
Velika količina učne snovi (7B5)	1
Veliko število šolskih predmetov (7B5)	1
Uspešnost pri pisnem ocenjevanju znanja (12B5)	1
Veliko časa namenjenega učenju (7B5)	1
Možnost razmisleka pri pisnem ocenjevanju znanja (12B5)	1
Dobro počutje pri športu (14C5)	1
Dobro počutje pri likovni umetnosti (14C5)	1
Geometrija (lahka učna snov) (20D5)	1
Pisanje zgodb pri slovenščini (lahka učna snov) (20D5)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala šest nadrednih kategorij:

- Predmeti in učne snovi, ki so se učencem po težavnosti zdele lahke oz. so bili pri njih uspešni
- Predmeti in učne snovi, ki so se učencem po težavnosti zdele težke oz. so bili pri njih neuspešni
- Uspešnost pri ustnem in pisnem ocenjevanju znanja
- Ocene, ki so jih učenci prejeli
- Lastna ocena uspešnosti učencev
- Učenčeva ocena težavnosti učne snovi, predmetov

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja	
Nadredne kategorije	Kategorije
Predmeti in učne snovi, ki so se učencem po težavnosti zdele lahke oz. so bili v njih uspešni	<ul style="list-style-type: none"> - Slovenščina (lahak predmet) - Uspešnost pri naravoslovju - Uspešnost pri slovenščini - Dobro počutje pri športu - Dobro počutje pri likovni umetnosti - Geometrija (lahka učna snov) - Pisanje zgodb pri slovenščini (lahka učna snov)
Predmeti in učne snovi, ki so se učencem po težavnosti zdele težke oz. so bili v njih neuspešni	<ul style="list-style-type: none"> - Matematika (težak predmet) - Angleščina (težak predmet) - Slabša uspešnost pri matematiki - Slabša uspešnost pri angleščini - Slabše pomnjenje glagolov pri angleščini - Slabše pomnjenje poštevank
Uspešnost pri ustnem in pisnem ocenjevanju	<ul style="list-style-type: none"> - Uspešnost pri ustnem ocenjevanju

znanja	<ul style="list-style-type: none"> - Težave pri pisnem ocenjevanju znanja - Uspešnost pri pisnem ocenjevanju znanja - Možnost razmisleka pri pisnem ocenjevanju znanja
Ocene, ki so jih učenci prejeli	<ul style="list-style-type: none"> - Srednje dobre ocene - Zadostne ocene - Dobre ocene - Nezadostne ocene
Lastna ocena uspešnosti učencev	<ul style="list-style-type: none"> - Neuspešnost v šoli - Delna učna uspešnost - Veliko časa namenjenega učenju
Učenčeva ocena težavnosti učne snovi, predmetov	<ul style="list-style-type: none"> - Srednja težavnost učne snovi - Težka učna snov - Velika količina učne snovi - Veliko število šolskih predmetov

Preglednica št. 16: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Največ težav so imeli učenci pri matematiki in tujem jeziku (angleščini). Kot predmeta, pri katerih so bili uspešni, navajajo še naravoslovje in slovenščino. Učenka C se je dobro počutila pri športu in likovni umetnosti.

Učenci A, B in C so se opredelili kot neuspešne na učnem področju, učenec D pa kot delno uspešen. Učenec A navaja srednjo težavnost učne snovi, učenci B, C in D pa so mnenja, da je bila učna snov težka. Učenka B je povedala, da je bilo v njenem primeru težavno to, da je bilo veliko predmetov in posledično učne snovi, zaradi česar ni mogla sproti opravljati nalog in se pripravljati na ocenjevanja znanja.

Glede ocenjevanja znanja, učenec A pove, da je bil bolj uspešen pri ustnem ocenjevanju znanja, podobno kot učenca C in D, ki sta povedala, da sta imela pri pisnem ocenjevanju znanja več težav. Kot pojasnilo so povedali, da so morali biti pri pisnem ocenjevanju znanja pozorni na dve stvari (oblikovati odgovor na vprašanje in ga zapisati), kar jim je povzročalo težave. Le učenka B je povedala, da so ji bili pisni preizkusi znanja lažji, saj je imela več časa za razmislek in oblikovanje odgovora. Ocene, ki so jih učenci izpostavili, so bile dobre, zadostne in nezadostne.

5.1.2 Izkušnje učencev oz. mladostnikov v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

Razlogi za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS

Ko sem izvedela, kakšno je bilo stanje pred prešolanjem, so me zanimali razlogi za prešolanje, kot so jih videli oz. zaznali učenci.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
1A6	Sam se je odločil, da bi se prešolal. Že od prej je poznal učence v programu. Imel je občutek, da bo v tem programu zanj boljše.	Lastna odločitev za prešolanje Poznanstva z učenci v programu Želja po izboljšanju
2B6	V šoli ji ni šlo dobro. Ponavljala je četrti razred. Težko se je učila. Prešolanje je predlagala njena učiteljica.	Učna neuspešnost Ponavljanje razreda Težave pri učenju Predlog učiteljice za prešolanje
3C6	Imela je občutek, da ji v šoli ne gre dobro. Imela je veliko negativnih ocen. Ponavljala je razred. Skupaj z mamo sta se odločili za prešolanje.	Negativne ocene Učna neuspešnost Ponavljanje razreda Težave pri učenju Predlog staršev za prešolanje Lastna odločitev za prešolanje
4D6	V šoli ni bil uspešen. Imel je veliko negativnih ocen. Učiteljice so prešolanje predlagale mami. Učiteljic so prešolanje predlagale, ker mu v šoli ni šlo dobro.	Učna neuspešnost Težave pri učenju Negativne ocene Predlog učiteljice za prešolanje

Preglednica št. 17: Izjave, ki se nanašajo na razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	število
Lastna odločitev za prešolanje (1A6, 3C6)	2
Predlog učiteljice za prešolanje (2B6, 4D6)	2
Predlog staršev za prešolanje (3C6)	1
Poznanstva z učenci v programu (1A6)	1
Želja po izboljšanju (1A6)	1
Učna neuspešnost (2B6, 3C6, 4D6)	4
Težave pri učenju (2B6, 3C6, 4D6)	3
Ponavljanje razreda (2B6, 3C6)	2
Negativne ocene (3C6, 4D6)	2

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Oseba, ki je predlagala prešolanje
- Vzroki za prešolanje

Razlogi za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Oseba, ki je predlagala prešolanje	- Predlog učiteljice za prešolanje - Predlog staršev za prešolanje

	- Lastna odločitev za prešolanje
Vzroki za prešolanje	- Učna neuspešnost - Ponavljanje razreda - Negativne ocene - Težave pri učenju - Želja po izboljšanju - Poznanstva učencev v programu

Preglednica št. 18: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na razloge za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS

Učenec A je povedal, da je zaradi vse večjih težav in nerazumevanja z učitelji sam predlagal, da bi se prešolal, učenca B in D sta se prešolala na predlog učiteljice, učenki C pa je prešolanje predlagala mama.

Učenci B, C in D menijo, da je bila eden od razlogov prešolanja njihova učna neuspešnost, ki se je nadaljevala kljub dodatni strokovni pomoči. Učenci A, B in C so pred tem že ponavljali razred. Učenca C in D sta povedala, da sta imela veliko negativnih ocen, kar je bil eden od razlogov za začetek postopka preusmerjanja.

Postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev

Po vzrokih za prešolanje me je zanimalo, kako so učenci videli sam postopek ponovnega testiranja sposobnosti. Vprašala sem jih o težavnosti in vsebini testov ter odnosih strokovnih delavcev, ki so teste izvajali.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev

Številka	Postavka	Pojem
1A7	Spomni se, da je reševal teste v šoli.	Spomni se reševanja testov Reševanje testov na matični šoli
2A7	Spomni se, da je moral računati. Spomni se, da je moral zlagati kocke. Spomni se, da je moral sestavljati sestavljanke.	Računanje Zlaganje kock Sestavljanje sestavljanek
3A7	Težko se mu je zdelo zlaganje kock. Težko se mu je zdelo sestavljati sestavljanke.	Zlaganje kock (zahtevna naloga) Sestavljanje sestavljanek (zahtevna naloga)
4A7	Oseba, s katero je sodeloval, se mu je zdela pozitivna. S to osebo sta se pogovarjala.	Pozitiven odnos strokovne delavke Pogovor s strokovno delavko
5B7	Ne spomni se, kako je potekal postopek pred preusmeritvijo.	/
6B7	Ne spomni se, kakšne so bile naloge.	/

7B7	Ne spomni se osebe, s katero je sodelovala.	/
8B7	Ne spomni se, ali so bile naloge težke.	/
9C7	Ne spomni se veliko o reševanju testov.	Slabo se spomni reševanja testov
10C7	Nekatere naloge so se ji zdele težke. Zdelo se ji je, da so bili testi dolgi.	Zahtevne naloge na testiranju Dolgotrajnost reševanja testov
11C7	Oseba, ki jo je testirala, se ji je zdela prijazna. Z osebo sta se pogovarjali.	Pozitiven odnos strokovne delavke Pogovor s strokovno delavko
12D7	Testi so se mu zdeli nepomembni. Reševanje testov se mu je zdelo brezzvezno. Teste je reševal v Ljubljani.	Nesmiselnost reševanja testov Reševanje testov v drugi ustanovi
13D7	Spomni se pogovorov o šoli. Spomni se reševanja nalog.	Pogovor s strokovno delavko Spomni se reševanja testov
14D7	Nekatere naloge so se mu zdele težke, nekatere pa ne. Vse, kar je reševal, se mu je zdelo isto.	Srednja zahtevnost nalog na testu Enoličnost nalog na testiranju
15D7	Spomni se, da je bila oseba prijazna.	Pozitiven odnos strokovne delavke

Preglednica št. 19: Izjave, ki se nanašajo na postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev

Ureditev pojmov	Število
Reševanje testov na matični šoli (1A7)	1
Reševanje testov v drugi ustanovi (12D7)	1
Spomni se reševanja testov (1A7, 13D7)	2
Slabo se spomni reševanja testov (9C7)	1
Računanje (2A7)	1
Zlaganje kock (2A7)	1
Zlaganje kock (zahtevna naloga) (3A7)	1
Sestavljanje sestavljanek (2A7)	1
Sestavljanje sestavljanek (zahtevna naloga) (3A7)	1
Zahtevne naloge na testiranju (10C7)	2
Srednja zahtevnost nalog na testiranju (14D7)	1
Pozitiven odnos strokovne delavke (4A7, 11C7, 15D7)	3
Nesmiselnost reševanja testov (12D7,14D7)	2
Enoličnost nalog na testiranju (14D7)	1
Pogovor s strokovno delavko (4A7, 11C7, 13D7)	3
Dolgotrajnost reševanja testov (10C7)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala štiri nadredne kategorije:

- Učenčeva ocena zahtevnosti testiranja
- Omenjene vrste nalog na testiranju

- Učenčevo doživljanje in pomnjenje testiranja
- Kraj testiranja

Postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev	
Nadredne kategorije	Kategorije
Učenčeva ocena zahtevnosti testiranj	<ul style="list-style-type: none"> - Zlaganje kock (zahtevna naloga) - Sestavljanje sestavljanek (zahtevna naloga) - Zahtevne naloge na testiranju - Srednja zahtevnost nalog na testiranju - Dolgotrajnost reševanja testov
Omenjene vrste nalog na testiranju	<ul style="list-style-type: none"> - Računanje - Zlaganje kock - Sestavljanje sestavljanek
Učenčevo doživljanje in pomnjenje testiranja	<ul style="list-style-type: none"> - Pozitiven odnos strokovne delavke - Nesmiselnost reševanja testov - Enoličnost nalog na testiranju - Pogovor s strokovno delavko - Spomni se reševanja testov - Slabo se spomni reševanja testov
Kraj testiranja	<ul style="list-style-type: none"> - Reševanje testov na matični šoli - Reševanje testov v drugi ustanovi

Preglednica št. 20: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na postopek ponovnega usmerjanja z vidika mladostnikov oz. učencev

Učenka B se ni spomnila postopka ponovnega reševanja testov, učenci A, C in D pa so odgovorili na zastavljena vprašanja.

Učenca A in D se spomnita, da sta teste reševala, učenka C pa se reševanja testov slabo spominja. Učenec D ni videl smisla v ponovnem testiranju, zdelo se mu je nepomembno in brez pomena. Učenca A in C se spomnita nekaterih nalog, ki sta jih reševala (sestavljanje kock, računanje). Oba učenca sta bila mnenja, da so bile naloge težke, medtem ko je bil učenec D mnenja, da so bile naloge srednje težke in enolične.

Vsi učenci, ki se testiranja spomnijo, so bili mnenja, da so strokovni delavci do njih imeli prijazen, pozitiven odnos in so se med testiranjem dobro počutili. Učenec D je še povedal, da se je s psihologinjo pogovarjal o šoli. Učenec A je testiranja opravil na matični šoli, učenec D pa je povedal, da je testiranje opravil v Ljubljani (izven matične ustanove).

Pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS

V nadaljevanju so me zanimala pričakovanja učencev pred prešolanjem, saj sem predpostavljala, da so doživljali tako pozitivna kot negativna čustva. Učence sem vprašala, če

so se česa bali, če so se česa veselili ter kakšna so bila njihova pričakovanja glede učiteljev, novih sošolcev in težavnosti učne snovi.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
1A8	Bal se je, da bi ga učenci iz redne šole zafrikavali.	Strah pred zbadanjem
2A8	Veselil se je novih učiteljic. Veselil se je, da bo učna snov lažja. Veselil se je novih sošolcev.	Pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi Pozitivna pričakovanja glede novih sošolcev
3A8	Ni imel velikih pričakovanj glede programa.	Brez posebnih pričakovanj glede programa
4A8	Pričakoval je bolj prijazne učiteljice.	Pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic
5A8	Ni si želel učiteljice, ki bi ga obtoževala.	Želja po učiteljici, ki ne bi obtoževala
6A8	Vse učence v programu je poznal že od prej. Ni imel pričakovanj glede sošolcev.	Brez posebnih pričakovanj glede sošolcev
7B8	Skrbel jo je prevoz v šolo. Skrbelo jo je, ali jo bodo novi sošolci sprejeli.	Skrb glede prevoza v šolo Strah, da ne bi bil/-a sprejet/-a pri sošolcih
8B8	Veselila se je, da ji bo šlo v šoli bolje.	Pozitivna pričakovanja glede učne uspešnosti
9B8	Pričakovala je, da bo učna snov lažja.	Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi
10B8	Pričakovala je, da bo manj učne snovi. Pričakovala je, da bo imela boljše ocene.	Pozitivna pričakovanja glede količine učne snovi Pozitivna pričakovanja glede ocen
11B8	Pričakovala je učiteljico, ki bo znala dobro razložiti učno snov.	Pozitivna pričakovanja glede razlage učne snovi
12B8	Ni si želela učiteljice, ki ne bi znala dobro razložiti učne snovi.	Želja po učiteljici, ki bi dobro razložila učno snov
13B8	Želela si je, da bi se med sošolci dobro razumeli.	Želja po boljših odnosih s sošolci
14C8	Prešolanja se ni bala.	Odsotnost strahu glede prešolanja
15C8	Veselila se je, ker je vedela, da ji bo v šoli lažje šlo. Veselila se je, da bo bolje razumela učno snov.	Pozitivna pričakovanja glede učne uspešnosti Pozitivna pričakovanja glede razumevanja učne snovi
16C8	Pričakovala je lažjo učno snov. Pričakovala je boljše ocene.	Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi Pozitivna pričakovanja glede ocen

17C8	Pričakovala je, da bodo učiteljice bolj pomagale. Pričakovala je, da se učiteljice na učence ne bodo jezile.	Pozitivna pričakovanja glede pomoči učiteljic Pozitivna pričakovanja glede odnosa učiteljic do učencev
18C8	Ni si želela neprijazne učiteljice.	Želja po prijazni učiteljici
19C8	Ni imela posebnih pričakovanj glede sošolcev.	Brez posebnih pričakovanj glede sošolcev
20D8	Strah ga je bilo, da ne bi bil sprejet.	Strah, da ne bi bil/-a sprejet/-a pri sošolcih
21D8	Veselil se je tega, da se bo bolje razumel s sošolci. Veselil se je tega, da bo imel več učne pomoči.	Pozitivna pričakovanja glede odnosov s sošolci Pozitivna pričakovanja glede količine učne pomoči
22D8	Pričakoval je, da bo učna snov lažja.	Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi
23D8	Glede programa ni imel posebnih pričakovanj.	Brez posebnih pričakovanj glede programa
24D8	Pričakoval je učiteljice, ki mu bodo pomagale. Pričakoval je učiteljice, ki ga bodo razumele. Pričakoval je učiteljice, ki se bodo znale pošaliti.	Pozitivna pričakovanja glede pomoči učiteljic Pozitivna pričakovanja glede empatičnosti učiteljic Pozitivna pričakovanja glede sproščenosti učiteljic
25D8	Ni si želel učiteljic, ki bi bile nejevoljne.	Želja po prijazni učiteljici
26D8	Strah ga je bilo, da ne bi bil sprejet.	Strah, da ne bi bil/-a sprejet/-a pri sošolcih

Preglednica št. 21: Izjave, ki se nanašajo na pričakovanje glede prešolanja v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Strah pred zbadanjem (1A8)	1
Pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic (2A8, 4A8)	2
Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi (2A8, 9B8, 16C8, 22D8)	4
Pozitivna pričakovanja glede novih sošolcev (2A8)	1
Brez posebnih pričakovanj glede programa (3A8, 23D8)	2
Želja po učiteljici, ki ne bi obtoževala (5A8)	1
Brez posebnih pričakovanj glede sošolcev (6A8, 19C8)	2
Skrb glede prevoza v šolo (7B8)	1
Strah, da ne bi bil/-a sprejet/-a pri sošolcih (7B8, 20D8, 26D8)	3
Pozitivna pričakovanja glede učne uspešnosti (8B8, 15C8)	2
Pozitivna pričakovanja glede količine učne snovi (10B8)	1
Pozitivna pričakovanja glede ocen (10B8, 16C8)	2
Pozitivna pričakovanja glede razlage učne snovi (11B8)	1
Želja po učiteljici, ki bi dobro razložila učno snov (12B8)	1
Želja po boljših odnosih s sošolci (13B8)	1
Odsotnost strahu glede prešolanja (14C8)	1
Pozitivna pričakovanja glede razumevanja učne snovi (15C8)	1
Pozitivna pričakovanja glede pomoči učiteljic (17C8, 24D8)	2

Pozitivna pričakovanja glede odnosa učiteljic do učencev (17C8)	1
Želja po prijazni učiteljici (18C8, 25D8)	2
Pozitivna pričakovanja glede odnosov s sošolci (21D8)	1
Pozitivna pričakovanja glede količine učne pomoči (21D8)	1
Pozitivna pričakovanja glede empatičnosti učiteljic (24D8)	1
Pozitivna pričakovanja glede sproščenosti učiteljic (24D8)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Pozitivna pričakovanja v zvezi s prešolanjem
- Želje v zvezi s prešolanjem
- Negativna čustva ter občutja v zvezi s prešolanjem

Pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitivna pričakovanja v zvezi s prešolanjem	<ul style="list-style-type: none"> - Pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic - Pozitivna pričakovanja glede zahtevnosti učne snovi - Pozitivna pričakovanja glede novih sošolcev - Pozitivna pričakovanja glede učne uspešnosti - Pozitivna pričakovanja glede količine učne snovi - Pozitivna pričakovanja glede ocen - Pozitivna pričakovanja glede razlage učne snovi - Pozitivna pričakovanja glede razumevanja učne snovi - Pozitivna pričakovanja glede pomoči učiteljic - Pozitivna pričakovanja glede odnosa učiteljic do učencev - Pozitivna pričakovanja glede odnosov s sošolci - Pozitivna pričakovanja glede količine učne pomoči - Pozitivna pričakovanja glede empatičnosti učiteljic - Pozitivna pričakovanja glede sproščenosti učiteljic
Želje v zvezi s prešolanjem	<ul style="list-style-type: none"> - Želja po učiteljici, ki ne bi obtoževala - Želja po učiteljici, ki bi dobro razložila učno snov - Želja po boljših odnosih s sošolci - Želja po prijazni učiteljici

Negativna čustva ter občutja v zvezi s prešolanjem	<ul style="list-style-type: none"> - Strah pred zbadanjem - Skrb glede prevoza v šolo - Strah, da ne bi bil/-a sprejet/-a pri sošolcih - Odsotnost strahu glede prešolanja - Brez posebnih pričakovanj glede programa - Brez posebnih pričakovanj glede sošolcev
--	--

Preglednica št. 22: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pričakovanje glede prešolanja v PP VI z NIS

Učenci so navajali pozitivna pričakovanja glede prešolanja. Vsi učenci so pričakovali, da bo učna snov lažja oz. manj zahtevna. Učenki B in C sta pričakovali, da bosta bolj uspešni na učnem področju oz. da bosta imeli boljše ocene. Učenka B je pričakovala, da ji bodo učiteljice bolj razložile učno snov. Učenec D je pričakoval, da se bo bolje razumel s sošolci in da mu bodo učiteljice bolj pripravljene pomagati. Verjetno je zaradi predhodnih izkušenj pričakoval učiteljico, ki ga bo bolje razumela (empatičnost učiteljice) in bo v odnosu do njega oz. drugih sošolcev bolj sproščena. Učenec D in učenka C sta pričakovala bolj prijazno učiteljico in več učne pomoči s strani učiteljic. Učenka C je pričakovala tudi, da bo podano učno snov bolje razumela ter da bodo imele učiteljice pozitivnejši odnos do učencev. Učenec A je na splošno izpostavil pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic in odnosov s sošolci, saj je imel v programu večinske osnovne šole težave na tem področju. Učenec A ni imel posebnih pričakovanj glede programa in sošolcev, prav tako učenka C. Brez posebnih pričakovanj glede programa sta bila učenca A in D.

Učenka C je v splošnem navedla, da se ni bala prešolanja kot takega. Učenec A se je bal, da bi ga novi sošolci zbadali, učenka B pa je skrbel prevoz v šolo. Učenca B in D sta se bala tudi tega, da ju novi sošolci ne bi sprejeli.

Učenec A si ni želel učiteljice, ki bi ga obtoževala, učenka B pa si je želela učiteljico, ki bi dobro razložila učno snov. Učenca C in D sta si želela prijazno učiteljico. Učenka B ni imela želja glede učiteljic, si pa je želela boljših odnosov s sošolci.

Informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS

Ker sem želela preveriti, katere informacije so učenci dobili v zvezi s prešolanjem, sem jih vprašala, s kom so se pogovarjali, kdo jim je dal največ informacij in kakšna je bila vsebina teh informacij, ali so obiskali razred in kako so se med obiskom počutili.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
1A9	O preusmeritvi se je pogovarjal z mamo. Mama mu je dajala nasvete.	Pogovori s starši o prešolanju Nasveti staršev glede prešolanja
2A9	O programu je vedel to, da bo lažji. Vedel je, da s mu bodo bolj posvetili.	Informiranost o lažji težavnosti programa Informiranost o večjem posvečanju učencem
3A9	Enkrat je obiskal razred.	Enkratni obisk razreda pred prešolanjem
4A9	Med obiskom razreda se je počutil v redu. V razredu je bil lepo sprejet.	Dobro počutje med obiskom razreda pred prešolanjem Lep sprejem med obiskom razreda pred prešolanjem
5A9	Opazil je, da je razlaga podrobnejša. Opazil je, da več časa posvetijo določeni snovi.	Podrobnejša razlaga učne snovi Temeljito posvečanje snovi
6B9	O prešolanju se je pogovarjala z mamo in očetom. O prešolanju se je pogovarjala s pedopsihiatrinjo.	Pogovori starši o prešolanju s Pogovori s pedopsihiatrinjo o prešolanju
7B9	Informacije o programu je dobila ob obisku razreda. Informacije o programu je dobila, ko je začela hoditi v ta program.	Informiranost o programu med enkratnim obiskom razreda Informiranost o programu ob začetku šolanja v programu
8B9	Enkrat je obiskala razred.	Enkratni obisk razreda pred prešolanjem
9B9	Med obiskom se je počutila dobro.	Dobro počutje med obiskom razreda pred prešolanjem
10B9	Opazila je, da učiteljice dobro razložijo pri pouku.	Dobra razlaga učne snovi
11C9	O preusmerjanju se je pogovarjala z vsemi doma.	Pogovori s starši o prešolanju Pogovori s sorojenci o prešolanju
12C9	Doma so ji povedali, da ji bo lažje. Povedali so ji, da bo boljše razumela. Povedali so ji, da bo imela boljše ocene.	Informiranost o lažji težavnosti programa Informiranost o boljšem razumevanju učne snovi Informiranost o boljših učnih rezultatih
13C9	O programu je vedela nekaj na približno. Ni imela veliko informacij o programu.	Pomanjkljive informacije o programu
14C9	Enkrat je obiskala razred.	Enkratni obisk razreda pred prešolanjem
15C9	Imela je dober občutek, ker je bilo	Dobro počutje med obiskom

	manj učencev. Čutila je, da je vzdušje v razredu boljše. Družila se je z učencem, ki je obiskoval ta program.	razreda pred prešolanjem Dobro vzdušje med obiskom razreda pred prešolanjem Poznanstva z učenci v programu
17D9	Pogovarjal se je z mamo. Mama ga je tolažila.	Pogovori s starši o prešolanju Tolaženje glede prešolanja
18D9	Mama mu je govorila, da bo lažje. Govorila mu je, da bo boljše. Povedala mu je, da bo lažje naredil razred.	Spodbujanje učenke/učenca glede prešolanja Informiranost o splošnem izboljšanju Informiranost o boljših učnih rezultatih
19D9	Imel je malo informacij o programu. Vedel je, da je pouk spremenjen. Vedel je, da bo imel več pomoči. Vedel je, da ne bo imel zgodovine in geografije.	Pomanjkljive informacije o programu Informiranost o spremembi pouka Informiranost o večji količini učne pomoči Informiranost o predmetniku
20D9	Enkrat je obiskal razred.	Enkratni obisk razreda pred prešolanjem
21D9	Med obiskom je užival.	Dobro počutje med obiskom razreda pred prešolanjem
22D9	Opazil je, da je manj učencev. Opazil je, da so učiteljice prijazne.	Informiranost o manjšem številu učencev Informiranost o prijaznem odnosu učiteljice

Preglednica št. 23: Izjave, ki se nanašajo na informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Pogovori s starši o prešolanju (1A9, 6B9, 11C9, 17D9)	4
Nasveti staršev glede prešolanja (1A9)	1
Informiranost o lažji težavnosti programa (2A9)	1
Informiranost o večjem posvečanju učencem (2A9)	1
Enkratni obisk razreda pred prešolanjem (3A9, 8B9, 14C9, 20D9)	4
Dobro počutje med obiskom razreda pred prešolanjem (4A9, 9B9, 15C9, 21D9)	4
Lep sprejem med obiskom razreda pred prešolanjem (4A9)	1
Podrobnejša razlaga učne snovi (5A9)	1
Temeljito posvečanje snovi (5A9)	1
Pogovori s pedopsihiatrinjo o prešolanju (6B9)	1
Informiranost o programu med enkratnim obiskom razreda (7B9)	1
Informiranost o programu ob začetku šolanja v programu (7B9)	1
Dobra razlaga učne snovi (10B9)	1
Pogovori s sorojenci o prešolanju (11C9)	1
Informiranost o lažji težavnosti programa (12C9)	1
Informiranost o boljšem razumevanju učne snovi (12C9)	1

Informiranost o boljših učnih rezultatih (12C9, 18D9)	2
Pomanjkljive informacije o programu (13C9, 19D9)	2
Poznanstva z učenci v programu (15C9)	1
Tolaženje glede prešolanja (17D9)	1
Spodbujanje učenke/učenca glede prešolanja (18D9)	1
Informiranost o splošnem izboljšanju (18D9)	1
Informiranost o spremembi pouka (19D9)	1
Informiranost o večji količini učne pomoči (19D9)	1
Informiranost o predmetniku (19D9)	1
Informiranost o manjšem številu učencev (22D9)	1
Informiranost o prijaznem odnosu učiteljice (22D9)	1
Dobro vzdušje med obiskom razreda pred prešolanjem (15C9)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Vrste prejetih informacij pred prešolanjem
- Način in čas pridobivanja informacij
- Počutje med obiskom razreda pred prešolanjem

Informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Vrste prejetih informacij pred prešolanjem	Informiranost o lažji težavnosti programa Informiranost o večjem posvečanju učencem Informiranost o boljšem razumevanju učne snovi Informiranost o boljših učnih rezultatih Informiranost o splošnem izboljšanju Informiranost o spremembi pouka Informiranost o večji količini učne pomoči Informiranost o predmetniku Informiranost o manjšem številu učencev Informiranost o prijaznem odnosu učiteljice Dobra razlaga učne snovi Temeljito posvečanje snovi Podrobnejša razlaga učne snovi
Način in čas pridobivanja informacij	Pogovori s starši o prešolanju Enkratni obisk razreda pred prešolanjem Pogovori s pedopsihiatrinjo o prešolanju Pogovori s sorojenci o prešolanju Informiranost o programu med enkratnim obiskom razreda Informiranost o programu ob začetku šolanja v programu Poznanstva z učenci v programu Nasveti staršev glede prešolanja Tolaženje glede prešolanja Spodbujanje učenke/učenca glede prešolanja
Počutje med obiskom razreda pred	Dobro počutje med obiskom razreda pred

prešolanjem	prešolanjem Lep sprejem med obiskom razreda pred prešolanjem Dobro vzdušje med obiskom razreda pred prešolanjem
Količina prejetih informacij o programu	Pomanjkljive informacije o programu

Preglednica št. 24: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS

Vsi štirje učenci so se o prešolanju največ pogovarjali s starši, učenka B pa tudi s pedopsihiatrinjo, kjer je bila obravnavana. Vsi so pred prešolanjem obiskali bodoči razred, kar je pogost način prejemanja dodatnih informacij tako za učence kot tudi za starše. Povedali so, da so tam dobili največ informacij v zvezi s predmetnikom in načinom dela (manjša skupina učencev, način podajanja učne snovi, vsebina učne snovi). Iz odgovorov je razvidno, da so se ob obisku razreda prijetno počutili.

Informacije, ki so jih učenci dobili, so se nanašale predvsem na to, da bodo v tem programu bolje funkcionirali, saj bo učna snov lažja oz. je program sam po sebi zasnovan tako, da bodo lažje sledili podajanju učne snovi. Pomembno je, da so se med obiskom razreda vsi dobro počutili, saj so opazili, da se določeni učni snovi posveča več pozornosti in je tempo usvajanja učnih snovi počasnejši in bolj temeljit. Učenec A je pri tem izpostavil tudi lep sprejem s strani vseh učiteljev in učencev, kar je pomagalo pri lažjem sprejemanju samega prešolanja. Učenca C in D sta izpostavila, da je bila ena izmed pomembnejših informacij ob obisku tudi, da je v oddelku učencev precej manj, iz česar sta sklepala, da se lahko učitelj bolj posveti posamezniku. Starši so učencema C in D povedali, da bosta zaradi narave programa lažje pridobila boljše ocene oz. da bosta bolj uspešna na učnem področju. Učenec D je med obiskom zaznal, da so učiteljice bolj prijazne.

Kljub temu sta učenca C in D izpostavila, da sta dobila pomanjkljive informacije o predmetniku in programu. Razlogov za to je lahko več. Starši večinoma nimajo dovolj znanja o načinu dela in predmetniku v PP VI z NIS ali pa jih pridobijo s strani drugih staršev, čeprav je to redka praksa. Starši slabo poznajo že omenjen program in naravo dela, saj z njim nimajo izkušenj. Učitelji so učencem podajali splošne prednosti (lažja učna snov, manj učencev, boljše ocene, izboljšanje učne uspešnosti). Kljub temu so bile informacije za učence in starše pomanjkljive oz. nenatančne.

5.1.3 Izkušnje mladostnikov oz. učencev po usmeritvi v PP VI z NIS

Doživljanje in izražanje čustev

Zanimalo me je, kakšno je bilo čustveno doživljanje učencev po prešolanju, kako so se počutili v novi šoli, če jih je bilo kdaj strah priti v šolo oz. kaj jim je bilo najbolj všeč in kaj ne. Prosila sem jih, če navedejo svoja pozitivna (področja, za katera mislijo, da jim uspeva) in šibka področja (področja, kjer imajo še vedno težave).

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev

Številka	Postavka	Pojem
1A10	V šoli se je počutil v redu.	Dobro počutje v šoli
2A10	V šoli ni občutil strahu.	Odsotnost strahu pred šolo
3A10	V šoli so mu bile najbolj všeč učiteljice. Všeč mu je bilo, ker so se mu zdeli predmeti lažji. Všeč mu je bilo, ker so se dlje časa posvečali eni snovi. Všeč mu je bilo, ker so mu učiteljice pomagale.	Lažji predmeti Temeljito posvečanje učni snovi Pozitiven odnos učiteljice Pomoč učiteljic
4A10	Ni mu bilo všeč, da je moral biti pri miru.	Ni maral statičnosti pri delu
5A10	Njegovo močno področje je praktično delo.	Praktično delo (močno področje)
6A10	Njegovo šibko področje je likovna umetnost. Pri delu ni natančen.	Likovna umetnost (šibko področje) Nenatančnost pri delu (šibko področje)
7B10	V šoli se je počutila dobro.	Dobro počutje v šoli
8B10	Ni je bilo strah priti v šolo. Ni je bilo strah priti v šolo niti pred ocenjevanji znanja.	Odsotnost strahu pred šolo Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja
9B10	Všeč so ji bili prijazni učitelji.	Pozitiven odnos učiteljice
10B10	V šoli ji ni bila všeč hrana.	Ni marala hrane v šoli
11B10	Močno področje se kaže pri slovenščini. Njeno močno področje je tudi naravoslovje. Njeno močno področje je družboslovje. Močno področje je tudi likovna umetnost. Njeno močno področje je tudi delo v kuhinji.	Slovenščina (močno področje) Gospodinjstvo (močno področje) Družboslovje (močno področje) Likovna umetnost (močno področje) Naravoslovje (močno področje)
12B10	Njeno šibko področje je matematika. Šibko področje je tudi angleščina.	Matematika (šibko področje) Angleščina (šibko področje)
13C10	V šoli se je počutila dobro.	Dobro počutje v šoli
14C10	Nikoli se ni bala priti v šolo.	Odsotnost strahu pred šolo
15C10	Všeč ji je bilo, ker je dobro pisala	Zadovoljstvo z učnimi rezultati

	kontrolne naloge. Ustna ocenjevanja znanja so se ji zdelo lažja. Vse se ji je zdelo lažje.	Lažja težavnost ustnih ocenjevanj znanja Splošna lažja težavnost programa PP VI z NIS
16C10	Njeno močno področje je likovna umetnost. Njeno močno področje je tudi šport.	Likovna umetnost (močno področje) Šport (močno področje)
17C10	V šoli ji je bilo vse všeč.	Brez negativnih pripomb glede šole
18C10	Njeno šibko področje je matematika.	Matematika (šibko področje)
19D10	Na splošno je rad hodil v šolo. Ni maral priti v šolo, kadar so se s sošolci prepirali.	Rad je hodil v šolo Občasni konflikti s sošolci
20D10	Nikoli ga ni bilo strah priti v šolo.	Odsotnost strahu pred šolo
21D10	Všeč mu je bilo, ker se je dobro razumel s sošolci. Všeč mu je bilo, ker se je dobro razumel z učitelji.	Pozitivni odnosi s sošolci Pozitivni odnosi z učitelji
22D10	V šoli so mu šli nekateri sošolci na živce.	Negativen odnos do nekaterih sošolcev
23D10	Meni, da je njegovo močno področje šport.	Šport (močno področje)
24D10	Njegovo šibko področje je angleščina.	Angleščina (šibko področje)

Preglednica št. 25: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev

Ureditev pojmov	Število
Dobro počutje v šoli (1A10, 7B10, 13C10,)	4
Rad je hodil v šolo (19D10)	1
Odsotnost strahu pred šolo (2A10, 8B10, 14C10, 20D10)	4
Lažji predmeti (3A10)	1
Temeljito posvečanje učni snovi (3A10)	1
Pozitiven odnos učiteljice (3A10, 9B10)	2
Pomoč učiteljic (3A10)	1
Ni maral statičnosti pri delu (4A10)	1
Praktično delo (močno področje) (5A10)	1
Ni marala hrane v šoli (10B10)	1
Nenatančnost pri delu (šibko področje) (6A10)	1
Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja (8B10)	1
Slovenščina (močno področje) (11B10)	1
Gospodinjstvo (močno področje) (11B10)	1
Družboslovje (močno področje) (11B10)	1
Naravoslovje (močno področje) (11B10)	1
Likovna umetnost (močno področje) (11B10, 16C10)	2
Likovna umetnost (šibko področje) (6A10)	1
Matematika (šibko področje) (12B10, 18C10)	2
Angleščina (šibko področje) (12B10, 24D10)	1
Šport (močno področje) (16C10, 23D10)	2
Brez negativnih pripomb glede šole (17C10)	1

Občasni konflikti s sošolci (19D10)	
Pozitivni odnosi s sošolci (21D10)	1
Pozitivni odnosi z učitelji (21D10)	1
Negativen odnos do nekaterih sošolcev (23D10)	1
Lažja težavnost ustnih ocenjevanj znanja (15C10)	1
Zadovoljstvo z učnimi rezultati (15C10)	1
Splošna lažja težavnost programa PP VI z NIS (15C10)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala štiri nadredne kategorije:

- Pozitivno doživljanje v zvezi s poukom, sošolci, z učitelji in učno snovjo
- Negativno doživljanje v zvezi s poukom, sošolci, z učitelji in učno snovjo
- Močna področja (predmeti, ki učencem niso povzročali težav)
- Področja/predmeti, kjer so se pojavljale težave oz. so jih učenci označili kot šibka področja

Doživljanje in izražanje čustev	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitivno doživljanje v zvezi s poukom, sošolci, z učitelji in učno snovjo	<ul style="list-style-type: none"> - Dobro počutje v šoli - Odsotnost strahu pred šolo - Pozitivni odnosi z učitelji - Pozitivni odnosi z učenci - Brez negativnih pripomb glede šole - Lažja težavnost učne snovi - Dobri rezultati pri ocenjevanjih znanja - Pozitiven odnos učiteljice - Temeljito posvečanje učni snovi - Lažji predmeti
Negativno doživljanje v zvezi s poukom, sošolci, z učitelji in učno snovjo	<ul style="list-style-type: none"> - Ni maral statičnosti pri delu - Ni marala hrane v šoli - Občasni konflikti s sošolci - Negativen odnos do nekaterih sošolcev
Močna področja (predmeti, ki učencem niso povzročali težav)	<ul style="list-style-type: none"> - Praktično delo (močno področje) - Slovenščina (močno področje) - Gospodinjstvo (močno področje) - Naravoslovje (močno področje) - Šport (močno področje) - Likovna umetnost (močno področje)
Področja/predmeti, kjer so se pojavljale težave oz. so jih učenci označili kot šibka področja	<ul style="list-style-type: none"> - Nenatančnost (šibko področje) - Likovna umetnost (šibko področje) - Matematika (šibko področje) - Angleščina (šibko področje)

Preglednica št. 26: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev

Večinoma so učenci doživljali pozitivna občutja v zvezi s šolo. Vsi učenci so povedali, da so se v šoli dobro počutili, nihče od učencev ni omenil strahu pred šolo.

Učenca A in B sta povedala, da so učitelji imeli bolj pozitiven odnos do učencev, učenec D pa je posebej omenil pozitivne odnose z učitelji in učenci, čeprav je omenil tudi, da so s sošolci občasno vstopali v konflikte. Učenka C je posebej izpostavila izboljšanje ocen oz. učnih rezultatov ter posledično tudi bolj pozitiven odnos do šole. V šoli ji je bilo vse všeč oz. ni izpostavila negativnih pripomb glede šole. Povedala je, da se ji je zdela učna snov po težavnosti lažja. Učenec A ni maral statičnosti pri delu, saj je omenil, da je bil med poukom težko pri miru. Predmeti so se mu zdeli lažji, menil pa je tudi, da so se učitelji bolj temeljito posvečali učni snovi. Učenka B je povedala, da ji v šoli ni bila všeč hrana.

Med močna področja oz. predmete, ki učencem niso povzročali težav, spadajo naslednji predmeti: slovenščina (učenka B), gospodinjstvo (učenka B), naravoslovje (učenka B), družboslovje (učenka B), likovna umetnost (učenki B in C), šport (učenca C in D) in praktično delo pri pouku (učenec A).

Področja, kjer so imeli učenci težave, oz. predmeti, kjer so se pojavljale težave oz. so jih učenci označili kot šibka področja, so likovna umetnost (učenec A), matematika (učenki B in C) in angleščina (učenca B in D), torej predmeti, kjer so se težave pojavljale že v večinski osnovni šoli. Učenec A je omenil, da je bil pri delu nenatančen, kar je videl kot svoje šibko področje .

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci

Zanimalo me je, kako so se z zdajšnjimi sošolci razumeli oz. kako so jih novi sošolci sprejeli, ali so se družili v prostem času ter kaj jim je bilo pri zdajšnjih sošolcih všeč in kaj ne. Glede bivših sošolcev me je zanimalo, če so po prešolanju obdržali stike.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Številka	Postavka	Pojem
1A11	S sošolci so se med seboj dobro razumeli.	Dobri odnosi s sošolci
2A11	S sošolci so se družili tudi v prostem času.	Druženje v prostem času z zdajšnjimi sošolci
3A11	Ni obdržal stikov s sošolci iz prejšnjega razreda.	Prekinitev stikov z bivšimi sošolci
4A11	Ni pogrešal sošolcev iz razreda v večinski šoli. Ni jih pogrešal, ker se med seboj niso razumeli.	Nenavezanost na bivše sošolce Nerazumevanje z bivšimi sošolci
5A11	Pri novih sošolcih mu je bilo všeč, da so bili pripravljene pomagati. Pri novih sošolcih mu je bilo všeč,	Pomoč zdajšnjih sošolcev Dobrovoljnost zdajšnjih sošolcev

	da so bili dobre volje.	
6A11	Določena obnašanja mu pri nekaterih novih učencih niso bila všeč.	Neprimerno vedenje nekaterih zdajšnjih sošolcev
7A11	Menil je, da so ga sošolci dobro sprejeli. Z nekaterimi se je poznal že od prej.	Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci Predhodna poznanja z zdajšnjimi sošolci
8B11	Dobro se je počutila med sošolci.	Dobri odnosi s sošolci
9B11	Ni se družila s sošolci. S sošolci se ni družila, ker je živela v drugem kraju.	Brez možnosti druženja s sošolci v prostem času
10B11	Ni obdržala stikov s prejšnjimi sošolci.	Nenavezanost na bivše sošolce
11B11	Všeč ji je bilo, ker so se s sošolci dobro razumeli.	Dobri odnosi s sošolci
12B11	Ni ji bilo všeč, če so se sošolci norčevali iz nje.	Norčevanje zdajšnjih sošolcev
13B11	Pogrešala je dve sošolki, s katerima se je dobro razumela.	Navezanost na nekatere bivše sošolce
14B11	Meni, da so jo sošolci dobro sprejeli. Veliko so se z njo pogovarjali. Sošolci so ji radi pomagali.	Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci Pomoč zdajšnjih sošolcev Prijaznost zdajšnjih sošolcev
15C11	Z vsemi sošolci se je dobro razumela.	Dobri odnosi s sošolci
16C11	S sošolci se je družila v prostem času.	Druženje v prostem času z zdajšnjimi sošolci
17C11	S prejšnjimi sošolci ni obdržala stikov.	Nenavezanost na bivše sošolce
18C11	Pri novih sošolcih ji je bilo všeč, da so bili sproščeni. Všeč ji je bilo tudi, da so se med seboj pogovarjali.	Sproščenost zdajšnjih sošolcev Komunikacija med zdajšnjimi sošolci
19C11	Nič ni izpostavila kot negativno v zvezi z novimi sošolci.	Dobri odnosi s sošolci
20C11	Ni pogrešala sošolcev iz prejšnjega razreda.	Nenavezanost na bivše sošolce
21C11	Meni, da je bila dobro sprejeta med sošolci.	Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci
22D11	Med sošolci se je počutil enakovrednega.	Občutek enakosti med zdajšnjimi sošolci
23D11	S sošolci se je družil v prostem času.	Druženje v prostem času z zdajšnjimi sošolci
24D11	S prejšnjimi sošolci nima stikov.	Nenavezanost na bivše sošolce
25D11	Všeč mu je bilo, da so drugače reševali težave s sošolci. Na težave so s sošolci prej pozabili (v primerjavi s sošolci v	Sprotno reševanje težav z zdajšnjimi sošolci Brez zamer med zdajšnjimi sošolci

	večinski šoli).	
26D11	Všeč mu ni bilo k obnašanje pri nekaterih sošolcih.	Neprimerno vedenje nekaterih zdajšnjih sošolcev
27D11	Nobenega prejšnjega sošolca iz večinske šole ni pogrešal.	Nenavezanost na bivše sošolce
28D11	Meni, da so ga sošolci lepo sprejeli.	Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci

Preglednica št. 27: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Ureditev pojmov	Število
Dobri odnosi s sošolci (1A11, 8B11, 11B11, 15C11, 19C11)	5
Druženje v prostem času z zdajšnjimi sošolci (2A11, 16C11, 23D11)	3
Prekinitev stikov z bivšimi sošolci (3A11)	1
Nenavezanost na bivše sošolce (4A11, 10B11, 17C11, 20C11, 24D11, 27D11)	6
Nerazumevanje z bivšimi sošolci (4A11)	1
Pomoč zdajšnjih sošolcev (5A11, 14B11)	2
Dobrovoljnost zdajšnjih sošolcev (5A11)	1
Neprimerno vedenje nekaterih zdajšnjih sošolcev (6A11, 26D11,)	2
Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci (7A11, 14B11, 21C11, 28D11)	3
Predhodna poznanja z zdajšnjimi sošolci (7A11)	1
Brez možnosti druženja s sošolci v prostem času (9B11)	1
Norčevanje zdajšnjih sošolcev (12B11)	1
Navezanost na nekatere bivše sošolce (13B11)	1
Prijaznost zdajšnjih sošolcev (14B11)	1
Sproščenost zdajšnjih sošolcev (18C11)	1
Komunikacija med zdajšnjimi sošolci (18C11)	1
Občutek enakosti med zdajšnjimi sošolci (22D11)	1
Sprotno reševanje težav z zdajšnjimi sošolci (25D11)	1
Brez zamer med zdajšnjimi sošolci (25D11)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Odnosi z bivšimi sošolci
- Odnosi z zdajšnjimi sošolci
- Negativni odnosi do zdajšnjih sošolcev in občutja glede njih

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci	
Nadredne kategorije	Kategorije
Odnosi z bivšimi sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Prekinitev stikov z bivšimi sošolci - Nenavezanost na bivše sošolce - Nerazumevanje z bivšimi sošolci - Navezanost na nekatere bivše sošolce
Odnosi z zdajšnjimi sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Dobri odnosi s sošolci - Druženje v prostem času z zdajšnjimi sošolci

	<ul style="list-style-type: none"> - Pomoč zdajšnjih sošolcev - Dobrovoljnost zdajšnjih sošolcev - Doživljanje sprejetosti med zdajšnjimi sošolci - Predhodna poznanja z zdajšnjimi sošolci - Prijaznost zdajšnjih sošolcev - Sproščenost zdajšnjih sošolcev - Komunikacija med zdajšnjimi sošolci - Občutek enakosti med zdajšnjimi sošolci - Sprotno reševanje težav z zdajšnjimi sošolci - Brez zamer med zdajšnjimi sošolci
Negativni odnosi do zdajšnjih sošolcev	<ul style="list-style-type: none"> - Neprimerno vedenje nekaterih zdajšnjih sošolcev - Brez možnosti druženja s sošolci v prostem času - Norčevanje zdajšnjih sošolcev

Preglednica št. 28: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Učenci A, C in D so povedali, da so bili na splošno v dobrih odnosih s sošolci, učenec D pa je pri tem poudaril, da se je med njimi počutil enakovrednega oz. enakega. V prostem času so se med seboj družili učenci A, C in D, učenka B pa se zaradi oddaljenosti ni mogla družiti z njimi. Učenci so omenjali nekatere pozitivne lastnosti sošolcev. Učenca A in B sta povedala, da so jima zdajšnji sošolci pomagali, vsi učenci pa so ocenili, da so jih ob vključevanju dobro sprejeli. Učenec D je izpostavil, da so težave na področju odnosov reševali sproti, med seboj pa niso gojili zamer. Učenki B so se zdajšnji sošolci zdeli sproščeni, med seboj so se pogovarjali. Učenki B so se zdeli zdajšnji sošolci prijazni. Učenec A je povedal, da je veliko zdajšnjih sošolcev poznal že pred prešolanjem v program.

Učenec A in D sta izpostavila, da so se nekateri učenci neprimerno vedli, kar ju je motilo, učenki B pa ni bilo všeč, če so se iz nje norčevali.

Povprašala sem jih tudi o stikih z bivšimi sošolci. Vsi so povedali, da stikov z bivšimi sošolci niso obdržali, učenci A, C in D niso pogrešali teh odnosov. Le učenka B je pogrešala dve prijateljici iz šole.

Medosebni odnosi z učitelji

Učence sem vprašala, kakšni so se jim zdeli učenci na novi šoli, kako so se z njimi razumeli, na kakšen način so jim pomagali in kakšne razlike opazijo pri učiteljih v PP VI z NIS v primerjavi z učitelji v večinski osnovi šoli.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji

Številka	Postavka	Pojem
1A12	Dobro se je razumel z učitelji.	Dobri odnosi z zdajšnjimi učitelji
2A12	Učitelji so se mu bolj posvečali. Učitelji so imeli več smisla za humor. Učitelji do njega niso gojili zamer.	Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev Učitelji s smislom za humor Brez zamer do učencev
3A12	Meni, da so mu učitelji dovolj pomagali.	Zadostna pomoč zdajšnjih učiteljev
4A12	Učiteljica mu je pomagala tako, da se je z njim pogovarjala. Učiteljica mu je pomagala, kadar ni česa razumel.	Pomoč v obliki pogovora zdajšnjih učiteljev Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev
5A12	V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami so zdajšnje vedno pomagale. V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami zdajšnje niso gojile zamer do njih. V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami so se zdajšnje pogovarjale z njim. V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami so zdajšnje bolj pomagale. V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami so zdajšnje bolj svetovale.	Pomoč v obliki pogovora zdajšnjih učiteljev Brez zamer do učencev Več pomoči zdajšnjih učiteljev Več svetovanja zdajšnjih učiteljev
6B12	Dobro se je razumela z učitelji.	Dobri odnosi z zdajšnjimi učitelji
7B12	Meni, da so učitelji bolje razložili snov.	Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev
8B12	Učitelji so bili več zraven nje. Zdelo se ji je, da je razlaga boljša. Večkrat so ji povedali nekatere stvari.	Posvečanje časa zdajšnjih učiteljev Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev
9B12	V primerjavi s prej so zdajšnje učiteljice bolje razložile učno snov.	Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev
10C12	Z učitelji se je dobro razumela.	Dobri odnosi z zdajšnjimi učitelji
11C12	Z učitelji so se več pogovarjali. Učitelji so se pri pouku večkrat šalili.	Pogovori z zdajšnjimi učitelji Sproščenost zdajšnjih učiteljev Učitelji s smislom za humor

	Učitelji so se ji zdeli bolj sproščeni.	
12C12	Meni, da so ji učitelji dovolj pomagali.	Zadostna pomoč zdajšnjih učiteljev
13C12	Učitelji so bolj podrobno razložili učno snov. Učitelji so si zanjo vzeli več časa.	Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev Posvečanje časa zdajšnjih učiteljev
14C12	V primerjavi s prejšnjimi učitelji je zdaj dobila dodatno razlago, če česa ni razumela. V primerjavi s prejšnjimi učiteljicami so zdajšnje počasneje podajale učno snov.	Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev Počasnejši tempo podajanja učne snovi zdajšnjih učiteljev
15D12	Meni, da se je z večino učiteljic dobro razumel.	Zadovoljivi odnosi z zdajšnjimi učitelji
16D12	Učiteljice so pomagale. Z učitelji so se šalili.	Stalna pomoč zdajšnjih učiteljev Učitelji s smislom za humor
17D12	Meni, da so mu učitelji dovolj pomagali.	Zadostna pomoč zdajšnjih učiteljev
18D12	Učitelji so mu še enkrat povedali, če česa ni razumel.	Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev
19D12	V primerjavi s prejšnjimi učitelji so zdajšnji bolj razumeli učence. V primerjavi s prejšnjimi učitelji zdajšnji niso tako hitre jeze.	Razumevajoč odnos zdajšnjih učiteljev Potrpežljivost zdajšnjih učiteljev

Preglednica št. 29: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji

Ureditev pojmov	Število
Dobri odnosi z zdajšnjimi učitelji (1A12, 6B12, 10C12)	3
Sproščenost zdajšnjih učiteljev (2A12, 11C12, 16D12)	3
Učitelji s smislom za humor (2A12, 11C12, 16D12)	3
Brez zamer do učencev (2A12, 5A12)	2
Zadostna pomoč zdajšnjih učiteljev (3A12, 12C12, 17D12)	3
Pomoč v obliki pogovora zdajšnjih učiteljev (5A12, 4A12)	2
Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev (4A12, 8B12, 14C12, 18D12)	4
Več pomoči zdajšnjih učiteljev (5A12)	1
Več svetovanja zdajšnjih učiteljev (5A12)	1
Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev (2A12, 7B12, 8B12, 9B12, 13C12)	5
Posvečanje časa zdajšnjih učiteljev (8B12, 13C12)	2
Pogovori z zdajšnjimi učitelji (11C12)	1
Počasnejši tempo podajanja učne snovi zdajšnjih učiteljev (14C12)	1
Zadovoljivi odnosi z zdajšnjimi učitelji (15D12)	1
Stalna pomoč zdajšnjih učiteljev (16D12)	1
Razumevajoč odnos zdajšnjih učiteljev (19D12)	1
Potrpežljivost zdajšnjih učiteljev (19D12)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Vrste, oblike ter količina pomoči zdajšnjih učiteljev
- Odnosi učiteljev do učencev

Medosebni odnosi z učitelji	
Nadredne kategorije	Kategorije
Vrste, oblike ter količina pomoči zdajšnjih učiteljev	<ul style="list-style-type: none"> - Zadostna pomoč zdajšnjih učiteljev - Pomoč v obliki pogovora zdajšnjih učiteljev - Pomoč v obliki dodatne razlage zdajšnjih učiteljev - Več svetovanja zdajšnjih učiteljev - Boljša razlaga učne snovi zdajšnjih učiteljev - Posvečanje časa zdajšnjih učiteljev - Počasnejši tempo podajanja učne snovi zdajšnjih učiteljev - Stalna pomoč zdajšnjih učiteljev - Več pomoči zdajšnjih učiteljev
Odnosi učiteljev do učencev	<ul style="list-style-type: none"> - Dobri odnosi z zdajšnjimi učitelji - Učitelji s smislom za humor - Brez zamer do učencev - Pogovori z zdajšnjimi učitelji - Zadovoljivi odnosi z zdajšnjimi učitelji - Razumevajoč odnos zdajšnjih učiteljev - Potrpežljivost zdajšnjih učiteljev

Preglednica št. 30: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z učitelji

Učenci A, B in C so povedali, da so bili v dobrih odnosih z učitelji, učenec D pa je povedal, da je bil njegov odnos z učitelji zadovoljiv. Z nekaterimi učiteljicami se je namreč razumel bolje kot z drugimi. Vsi učenci so izpostavili, da so jim učitelji nudili več dodatne razlage. Učenci A, B in C se menili, da je razlaga zdajšnjih učiteljev boljša. Učenci A, C in D so izpostavili, da so bili učitelji bolj sproščeni oz. da so se z njimi tudi pošalili. Učenec A je poudaril, da učitelji niso gojili nobenih zamer do učencev, kar je verjetno zaznal kot moteče pri prejšnjih učiteljih. Učenci A, C in D so bili mnenja, da so jim učitelji nudili zadostno pomoč. Učencem A, B in C se je zdelo, da so jim učitelji bolje razložili učno snov, učenki B in C pa sta povedali, da so jima učitelji namenili več časa. Učenka C je izpostavila še pogovore z zdajšnjimi učitelji in počasnejši tempo podajanja učne snovi. Učenec D je menil, da so učitelji nudili pomoč, do učencev pa so imeli razumevajoč odnos ter da so bili bolj potrpežljivi.

V splošnem so navajali pozitivne lastnosti učiteljic, opažali pa so drugačen odnos kot v večinski osnovni šoli. Najverjetneje je to posledica manjše skupine otrok, zaradi česar je učitelj lažje pozoren na težave otrok, pozna njihove primanjkljaje in močna področja ter lažje zazna pojavljanje nekaterih težav v skupini. Iz odgovorov je razvidno, da so bili učenci v boljših odnosih z učitelji.

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Za konec sem učence vprašala še o učni uspešnosti oz. ali so se počutili bolj uspešne, kakšne ocene so imeli, kdo jim je pomagal pri domačem delu, kakšna je bila njihova samostojnost, ali so opažali spremembe tudi na tem področju ter kakšne so bile.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Številka	Postavka	Pojem
1A13	Učna snov se mu je zdela lažja.	Lažja učna snov po težavnosti
2A13	Bil je navdušen nad svojimi ocenami.	Zadovoljstvo z ocenami
3A13	Meni, da je bil uspešen. Ni imel negativnih ocen.	Uspešnost na učnem področju Brez negativnih ocen
4A13	Pri učenju mu je pomagala mama. Pri učenju mu je pomagal brat.	Pomoč staršev pri učenju Pomoč sorojencev pri učenju
5A13	Več se je posvečal šoli kot prej.	Več časa namenjenega šolskemu delu
6A13	Bil je bolj samostojen pri delu. Ni rabil več toliko pomoči.	Večja samostojnost učencev Zmanjšanje pomoči pri učenju
7A13	Porabil je manj časa za domače šolsko delo.	Manjša poraba časa za domače šolsko delo
8B13	Učna snov se ji je zdela lahka.	Lahka učna snov po težavnosti
9B13	Imela je zadostne ocene. Imela je tudi prav dobre ocene.	Zadostne ocene Prav dobre ocene
10B13	Meni da je bila bolj uspešna kot prej.	Uspešnost na učnem področju
11B13	Pri učenju ji je pomagal stric.	Pomoč drugih družinskih članov pri učenju
12B13	Meni, da je bila bolj samostojna kot prej.	Večja samostojnost učencev
13B13	Imela je več časa zase.	Več prostega časa
14B13	Domačemu šolskemu delu je namenila manj časa.	Manjša poraba časa za domače šolsko delo
15C13	Učna snov se ji je zdela lažja.	Lažja učna snov po težavnosti
16C13	Imela je prav dobre ocene. Imela je odlične ocene.	Prav dobre ocene Odlične ocene
17C13	Meni, da je bila bolj uspešna kot prej.	Uspešnost na učnem področju
18C13	Pri učenju ji je pomagala mama.	Pomoč staršev pri učenju

	Pri učenju ji je pomagala sestra.	Pomoč sorojencev pri učenju
19C13	Bila je bolj samostojna pri domačem šolskem delu.	Večja samostojnost učencev
20C13	Za domače šolsko delo je porabila veliko manj časa kot prej.	Manjša poraba časa za domače šolsko delo
21D13	Učna snov se mu je zdela lažja.	Lahka učna snov po težavnosti
22D13	Imel je dobre ocene.	Dobre ocene
23D13	Meni, da je bil bolj uspešen kot prej.	Uspešnost na učnem področju
24D13	Pri učenju mu je pomagal brat. Pri učenju mu je pomagala sestra.	Pomoč sorojencev pri učenju
25D13	Meni, da je bilj bolj samostojen pri domačem šolskem delu.	Večja samostojnost učencev
26D13	Za domače šolsko delo je porabil manj časa. Domačo nalogo je naredil hitreje.	Manjša poraba časa za domače šolsko delo

Preglednica št. 31: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Ureditev pojmov	Število
Lažja učna snov po težavnosti (1A13, 15C13)	2
Zadovoljstvo z ocenami (2A13)	1
Uspešnost na učnem področju (3A13, 10B13, 17C13, 23D13)	4
Brez negativnih ocen (3A13)	1
Pomoč staršev pri učenju (4A13, 18C13)	2
Pomoč sorojencev pri učenju (4A13, 18C13, 24D13)	3
Več časa namenjenega šolskemu delu (5A13)	1
Večja samostojnost učencev (6A13, 12B13, 19C13, 25D13)	4
Zmanjšanje pomoči pri učenju (6A13)	1
Manjša poraba časa za domače šolsko delo (7A13, 14B13, 20C13, 26D13)	4
Lahka učna snov po težavnosti (8B13, 21D13)	2
Zadostne ocene (9B13)	1
Dobre ocene (22D13)	1
Prav dobre ocene (9B13, 16C13)	2
Pomoč drugih družinskih članov pri učenju (11B13)	1
Več prostega časa (13B13)	1
Odlične ocene (16C13)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala pet nadrednih kategorij:

- Pomoč pri učenju
- Zahtevnost učne snovi
- Samostojnost pri šolskem delu
- Čas, namenjen šolskemu delu
- Učni rezultati, ocene

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja	
Nadredne kategorije	Kategorije

Pomoč pri učenju	<ul style="list-style-type: none"> - Pomoč staršev pri učenju - Pomoč sorojencev pri učenju - Zmanjšanje pomoči pri učenju - Pomoč drugih družinskih članov pri učenju
Zahtevnost učne snovi	<ul style="list-style-type: none"> - Lahka učna snov po težavnosti - Lažja učna snov po težavnosti
Samostojnost pri šolskem delu	<ul style="list-style-type: none"> - Večja samostojnost učencev
Čas, namenjen šolskemu delu	<ul style="list-style-type: none"> - Manjša poraba časa za domače šolsko delo - Več časa namenjenega šolskemu delu - Več prostega časa
Učni rezultati, ocene	<ul style="list-style-type: none"> - Odlične ocene - Dobre ocene - Zadostne ocene - Pozitivne ocene - Brez negativnih ocen - Zadovoljstvo z ocenami - Uspešnost na učnem področju

Preglednica št. 32: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Učencem so pri učenju še vedno na pomoč priskočili starši, sorojenci ali drugi družinski člani (učenki B je pomagal stric). Sicer pa je učenec A opazil, da je rabil manj pomoči pri učenju in reševanju domačih nalog.

Vsi učenci zase menijo, da so bili uspešni. Učenec A je povedal, da je bil s pridobljenimi ocenami zadovoljen.

Vsi so povedali, da so bili pri domačem delu bolj samostojni, saj se jim je tudi učna snov zdela lahka (učenca B in D) oz. lažja (učenca A in C). Prav tako so vsi učenci opazili, da so za šolsko delo doma (pisanje domačih nalog, učenje) porabili manj časa.

Ocene, ki so jih pridobivali, variirajo od odličnih do zadostnih. Učenka B je povedala, da je imela zadostne pa tudi prav dobre ocene, učenka C prav dobre in odlične, učenec C pa dobre ocene.

5.2 Starši mladostnikov oz. učencev, ki so obiskovali PP VI z NIS

5.2.1 Izkušnje staršev pred usmeritvijo v PP VI z NIS

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Starše sem vprašala, kako so videli učence pred preusmeritvijo, kakšne težave so imeli v šoli ter kako in na katerih področjih so se kazale, kako je učenec izkazoval čustva in občutja, kako

so starši videli otrokovo doživljanje in vedenje. Vprašala sem jih tudi, če so se učenci s starši pogovarjali o morebitnih težavah ter ali so se pri učencih pojavljale težave (bolečine), ki niso bile organskega vzroka.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Številka	Postavka	Pojem
S1A1	Počasneje je dojemal učno snov. Bil je zapostavljen, ker je počasneje dojemal učno snov. Učiteljica na razredni stopnji je bila bolj razumevajoča. Učiteljica na razredni stopnji mu je pomagala. Učiteljica na predmetni stopnji ga ni dobro sprejela. Učiteljica na predmetni stopnji ga je ves čas kritizirala.	Počasno dojemanje učne snovi Zapostavljenost učenca zaradi učnih težav Razumevajoč odnos učitelja na razredni stopnji Pomoč učitelja na razredni stopnji Nesprejetost s strani učitelja na predmetni stopnji Kritiziranje učitelja na predmetni stopnji
S2A1	Za šolo mu je postalo vseeno.	Brezbrižnost glede šole/pouka
S3A1	Občasno je sam povedal o težavah in sporih. Mama je opazila, ko je bil v stiski. Če je bil v stiski, je odreagirala z jokom. Spore je reševal s fizičnimi napadi po pouku.	Občasna komunikacija glede težav v šoli Opažanje stisk učenca s strani staršev Jok (reakcija na težave) Reševanje sporov na agresiven način
S4A1	Mama ni opazila bolečin v trebuhu. Učenec ni imel glavobolov.	Odsotnost psihosomatskih znakov
S5B1	Težko se je učila. Bilo je veliko učne snovi. Ni se mogla naučiti učne snovi.	Težave pri učenju Velika količina učne snovi Težave s pomnjenjem učne snovi
S6B1	Težave je imela pri matematiki. Težave je imela pri angleščini.	Angleščina (težave) Matematika (težave)
S7B1	O težavah ni govorila.	Nezaupanje težav
S8B1	Govorila je z mamo, če so jo sošolci zbadali. Sama je reševala probleme.	Pogovor o konfliktnih Samostojno reševanje konfliktov
S9B1	Ni kazala nobenih psihosomatskih znakov.	Odsotnost psihosomatskih znakov
S10C1	V šoli kljub učenju ni bila uspešna.	Učna neuspešnost
S11C1	Težave je imela pri matematiki. Težave je imela pri angleščini. Težave je imela pri slovenščini. Imela je slabe ocene.	Matematika (težave) Angleščina (težave) Slovenščina (težave) Slabi učni rezultati, ocene
S12C1	O težavah doma ni govorila.	Nezaupanje težav

	Bila je zaprta vase. Izdelke pri likovnem pouku je strgala. Učenka je menila, da likovni izdelki niso dovolj dobri. Sebe je dajala v nič. Pohval ni sprejemala.	Zaprto vase Nezadovoljstvo z lastnimi likovnimi izdelki Občutek lastne manjvrednosti Nesprejemanje pohval
S13C1	O težavah ni govorila. Mama meni, da se je občasno zaupala starejši sestri.	Nezaupanje težav Občasno zaupanje težav sorojencem
S14C1	Mama ni opazila bolečin v trebuhu. Mama ni opazila glavobolov.	Odsotnost psihosomatskih znakov
S15D1	Največ težav je imel s spominom. Pozabljal je naučeno učno snov. Zaradi pozabljanja ni mogel nadgrajevati znanja.	Težave s pomnjenjem učne snovi Pozabljanje učne snovi Nezmožnost nadgrajevanja znanja zaradi pozabljanja učne snovi
S16D1	Poudaril je tisto, kar je obvladal. Potlačil je tisto, v čemer ni bil dober. Veliko stvari je zatajil. Veliko stvari je prikrival. Veliko se je lagal.	Poudarjanje močnih področij Potlačitev težav Prikrivanje Laganje
S17D1	O težavah sam ni potožil. Težave je ozavestil z neprimernim vedenje.	Nezaupanje težav Vedenjske težave
S18D1	Sam se ni zavedal svojih primanjkljajev.	Lastna nekritičnost
S19D1	Imel je težave z bolečinami v trebuhu. Imel je težave z glavoboli. Mama meni, da so bile bolečine namišljene. Glede pogostih bolečin so pomoč iskali pri zdravnikih.	Prisotnost psihosomatskih težav Bolečine v trebuhu Glavoboli Pogoste bolečine Iskanje pomoči pri zdravniku

Preglednica št. 33: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Ureditev pojmov

	Število
Počasno dožemanje učne snovi (S1A1)	1
Zapostavljenost učenca zaradi učnih težav (S1A1)	1
Razumevajoč odnos učitelja na razredni stopnji (S1A1)	1
Pomoč učitelja na razredni stopnji (S1A1)	1
Nesprejetost s strani učitelja na predmetni stopnji (S1A1)	1
Kritiziranje učitelja na predmetni stopnji (S1A1)	1
Brezbrižnost glede šole/pouka (S2A1)	1
Občasna komunikacija glede težav v šoli (S3A1)	1
Opažanje stisk učenca s strani staršev (S3A1)	1
Jok (reakcija na težave) (S3A1)	1
Reševanje sporov na agresiven način (S3A1)	1

Odsotnost psihosomatskih znakov (S4A1, S9B1, S14C1)	3
Težave pri učenju (S5B1, S10C1)	2
Velika količina učne snovi (S5B1)	1
Težave s pomnjenjem učne snovi (S5B1, S15D1)	2
Angleščina (težave) (S6B1, S11C1)	2
Matematika (težave) (S6B1, S11C1)	2
Nezaupanje težav (S7B1, S12C1, S13C1, S17D1)	4
Pogovor o konfliktih (S8B1)	1
Samostojno reševanje konfliktov (S8B1)	1
Učna neuspešnost (S10C1)	2
Slovenščina (težave) (S11C1)	1
Slabi učni rezultati, ocene (S11C1)	1
Zaprto vaze (S12C1)	1
Nezadovoljstvo z lastnimi likovnimi izdelki (S12C1)	1
Občutek lastne manjvrednosti (S12C1)	1
Nesprejemanje pohval (S12C1)	1
Občasno zaupanje težav sorojencem (S13C1)	1
Pozabljanje učne snovi (S15D1)	1
Nezmožnost nadgrajevanja znanja zaradi pozabljanja učne snovi (S15D1)	1
Poudarjanje močnih področij (S16D1)	1
Potlačitev težav (S16D1)	1
Prikrivanje (S16D1)	1
Laganje (S16D1)	1
Vedenjske težave (S17D1)	1
Lastna nekritičnost (S18D1)	1
Prisotnost psihosomatskih težav (S19D1)	1
Bolečine v trebuhu (S19D1)	1
Glavoboli (S19D1)	1
Pogoste bolečine (S19D1)	1
Iskanje pomoči pri zdravniku (S19D1)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala pet nadrednih kategorij:

- Odzivi na težave (čustvena stanja, doživljanja)
- Izpostavljene težave (področja težav) učencev s strani staršev
- Psihosomatski znaki
- Osveščenost družinskih članov o učenčevih težavah
- Odnosi učiteljev (težave in prednosti), ki so vplivali na učenčevo doživljanje

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju	
Nadredne kategorije	Kategorije
Odzivi na težave (čustvena stanja, doživljanja)	<ul style="list-style-type: none"> - Brezbrižnost glede šole/pouka - Jok (reakcija na težave) - Reševanje sporov na agresiven način - Zaprtost vaze - Nezadovoljstvo z lastnimi likovnimi izdelki

	<ul style="list-style-type: none"> - Občutek lastne manjvrednosti - Nesprejemanje pohval - Poudarjanje močnih področij - Potlačitev težav - Prikrivanje - Laganje - Vedenjske težave - Lastna nekritičnost
Izpostavljene težave (področja težav) učencev s strani staršev	<ul style="list-style-type: none"> - Počasno dojemanje učne snovi - Težave pri učenju - Težave s pomnjenjem učne snovi - Učna neuspešnost - Slabi učni rezultati, ocene - Pozabljanje učne snovi - Nezmožnost nadgrajevanja znanja zaradi pozabljanja učne snovi - Angleščina (težave) - Matematika (težave) - Slovenščina (težave) - Velika količina učna snovi
Psihosomatski znaki	<ul style="list-style-type: none"> - Prisotnost psihosomatskih težav - Bolečine v trebuhu - Glavoboli - Pogoste bolečine - Iskanje pomoči pri zdravniku - Odsotnost psihosomatskih znakov
Pogovori o težavah med učenci in starši	<ul style="list-style-type: none"> - Občasna komunikacija glede težav v šoli - Opažanje stisk učenca s strani staršev - Nezaupanje težav - Pogovor o konfliktih - Samostojno reševanje konfliktov - Občasno zaupanje težav sorojencem
Odnosi učiteljev (težave in prednosti), ki so vplivali na učenčevo doživljanje	<ul style="list-style-type: none"> - Razumevajoč odnos učitelja na razredni stopnji - Pomoč učitelja na razredni stopnji - Kritiziranje učitelja na predmetni stopnji - Nesprejetost s strani učitelja na predmetni stopnji - Zapostavljenost učenca zaradi učnih težav - Nesprejetost s strani učitelja na predmetni stopnji

Preglednica št. 34: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov v domačem in šolskem okolju

Mama učenca A je izpostavila, da je zaradi slabšega odnosa z učiteljico na predmetni stopnji učenec izgubil zanimanje za šolsko delo (postalo mu je vseeno, ni se več trudil). Menil je, da ga učiteljica ves čas kritizira oz. opozarja na njegove napake. Drugače je bilo na razredni stopnji, kjer se je z učiteljico dobro razumel, veliko mu je pomagala, tudi po pouku. Mama je nesprejetost s strani učiteljice povezovala tudi s tem, da je počasneje dojemal učno snov. Njegovo stisko je opazila, pogosto je odreagirala z jokom. Težave na področju odnosov s sošolci je večinoma reševal agresivno (pretepi).

Mama učenca D je povedala, da je imel velike težave s pozabljanjem učne snovi, zaradi česar je težje osvajal kompleksnejša znanja in veščine, saj osnove niso bile utrjene. Učenec D je zaradi tega poudarjal svoja močna področja, težave pa je skušal prikriti, potlačiti. Mama je izpostavila njegovo prikrivanje določenih podatkov in dejanj. Primanjkljaje pri sebi je učenec kompenziral z neprimernim vedenjem. Do svojega dela ni bil kritičen, ni vedel oz. znal povedati, česar ni znal, niti ni prosil za pomoč.

Starša učenek B in C sta izpostavila, da sta imeli težave pri učenju. Oče učenke B je povedal, da je imela težave zaradi velike količine učne snovi, ki si je ni mogla zapomniti. Tudi mama učenca D je povedala, da je imel velike težave na področju pomnjenja. Starši so pri učenkah B in C opazili, da sta imeli več učnih težav pri angleščini in matematiki, učenka C pa tudi pri slovenščini.

Učenka C je dosegala slabe učne rezultate, zaradi neuspeha pa se je zaprla vase. Svoje likovne izdelke je trgala, nikoli se ji niso zdeli dovolj dobri. Pohval oz. spodbud, tudi v domačem okolju, ni sprejemala.

Vsi starši so povedali, da jim učenci niso govorili o težavah v šoli. Posebno učenka C in učenec D, ki o njih nista želela govoriti. Učenka C je o težavah, po maminem mnenju, večkrat povedala svoji starejši sestri. Oče učenke B je sicer povedal, da je doma občasno povedala o sporih, ki so jih imeli med sošolci, vendar niso bili preobsežni in jih je učenka sama rešila.

Učenci A, B in C niso imeli psihosomatskih znakov. Pojavljali so se le pri učencu D, ki je imel pogoste bolečine (glavoboli, bolečine v trebuhu). Mama je pomoč iskala tudi pri zdravniku, ki ni odkril vzroka težav.

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci

Podobno kot učence sem tudi njihove starše povprašala o tem, kako so opazili odnose s sošolci, če so zaznali težave in kakšne so bile, kako so učenci reševali morebitne težave na

področju odnosov z vrstniki, ali so bili uspešni pri navezovanju stikov in ali so se o reševanju konfliktov s sošolci učenci pogovarjali s starši.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Številka	Postavka	Pojem
S1A2	Ni veliko govoril o težavah z vrstniki. Velikokrat je s kom fizično obračunal. Velikokrat je bil v konfliktu s sošolci. Mama je vedela, da je nekaj narobe, kadar je jokal.	Nezaupanje težav glede odnosov z vrstniki Agresivno reševanje konfliktov Konfliktni odnosi s sošolci Jok (odziv na težave v odnosih s sošolci)
S2A2	Občasno se je dobro razumel s sošolci. Bolje se je razumel z otroki, ki so živeli v bližini.	Srednje dobri odnosi s sošolci Dobri odnosi z drugimi otroki
S3A2	Uspešen je pri navezovanju stikov. Rad pomaga drugim. Zelo je zgovoren.	Uspešnost pri navezovanju stikov Pripravljenost pomagati Zgovornost
S4A2	Mama mu je svetovala, kako rešiti spore.	Svetovanje staršev glede reševanja konfliktov
S5A2	Konflikte je reševal s pretepi. Mama mu je svetovala, kaj narediti v primeru konfliktov. Tudi mama se je pred drugimi postavila zanj.	Agresivno reševanje konfliktov Svetovanje staršev glede reševanja konfliktov Zagovarjanje učenca pred drugimi
S6B2	Povedala je o sporih s sošolci. Spori niso bili obsežni. Staršem ni bilo treba ukrepati glede sporov s sošolci.	Zaupanje težav glede odnosov z vrstniki Minimalni konflikti s sošolci Nevmešavanje staršev glede konfliktov s sošolci
S7B2	Imela je prijatelje v razredu.	Prijateljstvo v razredu
S8B2	Uspešna je pri navezovanju stikov. Hitro se je vključila, ko je ponavljala razred.	Uspešnost pri navezovanju stikov Sprejetost v razredu po ponavljanju
S9B2	Redko je govorila o težavah s sošolci. Večinoma so sami rešili težave.	Zaupanje težav glede odnosov z vrstniki Samostojno reševanje konfliktov
S10B2	Konflikte je reševala s pogovori.	Mirno reševanje konfliktov
S11C2	Nikoli ni imela težav s sošolci.	Dobri odnosi s sošolci
S12C2	V razredu je imela prijatelje.	Prijateljstvo v razredu
S13C2	Je uspešna pri navezovanju stikov. Mami se zdi, da je družabna.	Uspešnost pri navezovanju stikov
S14C2	Ni povedala, če so se s sošolci sprli.	Nezaupanje težav glede odnosov z vrstniki

	Spori niso bili obsežni.	Minimalni konflikti s sošolci
S15C2	Konflikte je sama mirno rešila.	Mirno reševanje konfliktov
S16D2	V večinski osnovi šoli ni omenjal težav s sošolci. Mama meni, da ja veliko prikrival glede tega.	Prikrivanje težav s sošolci Nezaupanje težav glede odnosov z vrstniki
S17D2	Imel je enega prijatelja v razredu.	Prijateljstvo v razredu
S18D2	Je zelo družaben. Hitro naveže stike.	Družabnost Uspešnost pri navezovanju stikov
S19D2	Konflikte je reševal ježno. Konflikte je reševal s pretepi.	Agresivno reševanje konfliktov
S20D2	Hitro se je ujezil. Hitro je koga udaril.	Vzkipljivost Agresivno reševanje konfliktov

Preglednica št. 35: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci

Ureditev pojmov	Število
Nezaupanje težav glede odnosov z vrstniki (S1A2, S14C2, S16D2)	3
Agresivno reševanje konfliktov (S1A2, S5A2, S19D2, S20D2)	4
Konfliktni odnosi s sošolci (S1A2)	1
Jok (odziv na težave v odnosih s sošolci) (S1A2)	1
Srednje dobri odnosi s sošolci (S2A2)	1
Dobri odnosi z drugimi otroki (S2A2)	1
Uspešnost pri navezovanju stikov (S3A2, S8B2, S13C2, S18D2)	4
Pripravljenost pomagati (S3A2)	1
Zgovornost (S3A2)	1
Svetovanje staršev glede reševanja konfliktov (S4A2, S5A2)	2
Zagovarjanje učenca pred drugimi (S5A2)	1
Zaupanje težav glede odnosov z vrstniki (S6B2, S9B2)	2
	1
Minimalni konflikti s sošolci (S6B2, S14C2)	2
Nevmešavanje staršev glede konfliktov s sošolci (S6B2)	1
Prijateljstvo v razredu (S7B2, S12C2, S17D2)	3
Sprejetost v razredu po ponavljanju (S8B2)	1
Mirno reševanje konfliktov (S10B2, S15C2)	2
Dobri odnosi s sošolci (S11C2)	1
Prikrivanje težav s sošolci (S16D2)	1
Družabnost (S18D2)	1
Vzkipljivost (S20D2)	1
Samostojno reševanje konfliktov (S9B2)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Reševanje konfliktov in odzivanja na konflikte s sošolci
- Odnosi s sošolci in z drugimi osebami ter navezovanje stikov
- Lastnosti učencev v povezavi z medosebnimi odnosi

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci	
Nadredne kategorije	Kategorije

Reševanje konfliktov in odzivanja na konflikte s sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Agresivno reševanje konfliktov - Svetovanje staršev glede reševanja konfliktov - Zagovarjanje učenca pred drugimi - Mirno reševanje konfliktov - Samostojno reševanje konfliktov - Nevmešavanje staršev glede konfliktov s sošolci - Prikrivanje težav s sošolci - Jok (odziv na težave v odnosih s sošolci) - Nezaupanje težav glede odnosov z vrstniki - Zaupanje težav glede odnosov z vrstniki
Odnosi s sošolci in z drugimi osebami ter navezovanje stikov	<ul style="list-style-type: none"> - Konfliktni odnosi s sošolci - Srednje dobri odnosi s sošolci - Dobri odnosi z drugimi otroki - Uspešnost pri navezovanju stikov - Minimalni konflikti s sošolci - Prijateljstvo v razredu - Sprejetost v razredu po ponavljanju - Dobri odnosi s sošolci
Lastnosti učencev v povezavi z medosebnimi odnosi	<ul style="list-style-type: none"> - Pripravljenost pomagati - Zgovornost - Družabnost - Vzkipljivost

Preglednica št. 36: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci

Odnose s sošolci je staršem nekoliko težje oceniti, če se z učenci o tem niso pogovarjali. Vsi starši so bili mnenja, da so učenci uspešni pri navezovanju stikov. Učenci A, C in D svojim staršem niso zaupali težav glede odnosov s sošolci. Starši učencev B, C in D so povedali, da so imeli učenci v razredu prijatelje (vsaj enega). Po mnenju mame A je imel učenec konflikten odnos s sošolci. Bolje se je razumel z drugimi otroki v domačem okolju. Njegove odnose s sošolci je mama označila za srednje dobre. Sicer je mnenja, da je učenec vedno pripravljen pomagati in je zelo zgovoren. Mama se je z njim pogovarjala o tem, na kakšen način reševati konflikte, se je pa tudi sama postavila zanj, kadar je videla, da je učenec v težavah. Oče B se ni vmešaval v konflikte s sošolci, menil je, da je bila učenka dobro sprejeta tudi potem, ko je razred ponavljala. Mama učenke C je ocenila, da je bila učenka v dobrih odnosih s sošolci. Mama učenca D je povedala, da o težavah ni govoril in jih je celo prikrival. V odnosu z drugimi je družaben.

Na področju reševanja konfliktov je razvidno, da sta učenca A in D, glede na izkušnje staršev, težave razreševala s fizičnim obračunavanjem oz. na agresiven način, medtem ko sta učenki B in C konflikte reševali na bolj miren način.

Odnosi z učitelji

Tako učenci kot tudi njihovi starši so prihajali v kontakt z učitelji. Zato me je zanimalo, v kakšnih odnosih so bili starši z otrokovo razredničarko, kaj menijo o tem, kako so ostale učiteljice pristopale do njihovega otroka, če so mnenja, da so s strani učiteljev dobili zadostno podporo, kako je potekala komunikacija na relaciji starši-učitelji. Starše sem vprašala tudi, če so bila po njihovem mnenju upoštevana njihova mnenja pri odločitvah, povezanih z njihovimi otroki.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na odnose z učitelji

Številka	Postavka	Pojem
S1A3	Na razredni stopnji so bile učiteljice spodbudne. Učiteljice na razredni stopnji so učenca tudi pohvalile. Učiteljice na razredni stopnji so mu pomagale pri učenju. Pri učiteljici na predmetni stopnji ni dobila informacij o ocenah. Ni rada hodila na govorilne ure.	Spodbudnost učiteljev na razredni stopnji Pohvale učiteljev na razredni stopnji Učna pomoč s strani učiteljev na razredni stopnji Pomanjkanje informacij s strani učiteljev na predmetni stopnji Negativen donos do govorilnih ur na predmetni stopnji
S2A3	Učiteljice na predmetni stopnji so imele premalo spoštovanja do otroka. Učiteljice na predmetni stopnji so dajale učencu premalo spodbud. Delavka v šolski svetovalni službi mu ni pomagala. Učiteljice na predmetni stopnji so prehitro podajale učno snov.	Pomanjkanje spoštovanja učiteljev na predmetni stopnji Pomanjkanje spodbud učiteljev na predmetni stopnji Prehitro podajanje učne snovi učiteljev na predmetni stopnji Odsotnost pomoči šolske svetovalne delavke
S3A3	Mama je dobila več podpore s strani učiteljev na razredni stopnji.	Podpora učiteljev na razredni stopnji
S4A3	Mama je poskušala mirno rešiti težave. Zdelo se ji je, da hočejo njenega sina spraviti iz šole.	Poskus mirnega reševanja težav (starš) Negativen odnos učiteljev do učenca
S5A3	Imela je možnosti povedati svoje mnenje.	Možnost izražanja mnenja staršev
S6B3	Oče je redno hodil na govorilne ure. Z učitelji so bili vedno v stiku. Ni se mu zdelo, da ji učitelji	Redno sodelovanje staršev z učitelji Pravičnost učiteljev Učiteljevo sprejemanje učenke

	gledajo skozi prste. Učitelji so jo sprejeli tako, kot je.	
S7B3	Učenki so pomagali pri učenju. Učenka ni bila potisnjena na stran.	Pomoč učiteljev pri učenju Posvečanja časa učiteljev
S8B3	Oče meni, da bi lahko dobila več učne pomoči.	Nezadostna učna pomoč učiteljev
S9B3	Komunikacija učitelji-starši je bila redna.	Redno sodelovanje staršev z učitelji
S10B3	Lahko so povedali svoje mnenje. Oče meni, da ni dovolj informiran glede oblik pomoči.	Možnost izražanja mnenja staršev Premalo informacij glede oblik pomoči s strani učiteljev
S11C3	Odnosi z učitelji so bili dobri. Učitelji so bili učenki pripravljene pomagati.	Pozitiven odnos učiteljev do učencev Pomoč učiteljev pri učenju
S12C3	Ne sestankih so bili učitelji prijazni. Mami so svetovali glede učenke. Učitelji so nekatere stvari v zvezi z učenkinimi težavami preveč lepševali.	Pozitiven odnos učitelj do staršev Olepševanje učenčevih težav Učiteljevo svetovanje staršem
S13C3	Mama je dobivala zadostno podporo s strani učiteljev. Učitelji so ji svetovali glede prešolanja.	Podpora staršem s strani učitelja Učiteljevo svetovanje staršem
S14C3	Mama se je redno srečevala z razredničarko. Velikokrat je bila zraven na sestanku psihologinja.	Redno sodelovanje staršev z učitelji Sodelovanje s psihologinjo v šoli
S15C3	Mama je bila dovolj upoštevana s strani učiteljev. Lahko je povedala svoje mnenje.	Možnost izražanja mnenja staršev Upoštevanje staršev s strani učiteljev
S16D3	Na razredni stopnji je bil odnos učiteljev boljši. Na predmetni stopnji se ni dobro razumel z razredničarko. Dobro se je razumel s socialno delavko.	Spoštljiv odnos učiteljev na razredni stopnji Nesoglasja z učiteljico na predmetni stopnji Pozitivni odnosi s socialno delavko
S17D3	Učitelji na predmetni stopnji niso razumeli njegovih težav. Mama meni, da bi lahko z zadostno pomočjo končal program večinske osnovne šole.	Nerazumevanje učenčevih težav s strani učiteljev na predmetni stopnji Nezadostna učna pomoč učiteljev
S18D3	Pogrešala je nasvete učiteljev. Pogrešala je nasvete o načinih učne pomoči učencu.	Premalo nasvetov s strani učiteljev Premalo informacij glede oblik pomoči s strani učiteljev
S19D3	Velikokrat je morala samoiniciativno stopiti v stik z učitelji in sama poiskati pomoč. Učitelji so preveč lepševali	Neredno sodelovanje z učitelji Olepševanje učenčevih težav Prikrivanje učenčevih težav

	nekatero situacije. Meni, da so ji učitelji veliko stvari prikrili.	
S20D3	Meni, da bi lahko bolj upoštevali njeno mnenje.	Neupoštevanje izraženega mnenja staršev

Preglednica št. 37: Izjave, ki se nanašajo na odnose z učitelji

Ureditev pojmov	Število
Spodbudnost učiteljev na razredni stopnji (S1A3)	1
Pohvale učiteljev na razredni stopnji (S1A3)	1
Učna pomoč s strani učiteljev na razredni stopnji (S1A3)	1
Pomanjkanje informacij s strani učiteljev na predmetni stopnji (S1A3)	1
Negativen donos do govorilnih ur na predmetni stopnji (S1A3)	1
Pomanjkanje spoštovanja učiteljev na predmetni stopnji (S2A3)	1
Pomanjkanje spodbud učiteljev na predmetni stopnji (S2A3)	1
Prehitro podajanje učne snovi učiteljev na predmetni stopnji (S2A3)	1
Odsotnost pomoči šolske svetovalne delavke (S2A3)	1
Podpora učiteljev na razredni stopnji (S3A3)	1
Poskus mirnega reševanja težav (starš) (S4A3)	1
Redno sodelovanje staršev z učitelji (S6B3, S9B3, S14C3)	3
Pravičnost učiteljev (S6B3)	1
Negativen odnos učiteljev do učenca (S4A3)	1
Učiteljevo sprejemanje učenke (S6B3)	1
Pomoč učiteljev pri učenju (S7B3, S11C3)	2
Posvečanja časa učiteljev (S7B3)	1
Nezadostna učna pomoč učiteljev (S8B3, S17D3)	2
Premalo informacij glede oblik pomoči s strani učiteljev (S10B3)	1
Pozitiven odnos učiteljev do učencev (S11C3)	1
Pozitiven odnos učitelja do staršev (S12C3)	1
Olepševanje učenčevih težav (S12C3, S19D3)	2
Podpora staršem s strani učitelja (S13C3)	1
Učiteljevo svetovanje staršem (S12C3, S13C3)	2
Sodelovanje s psihologinjo v šoli (S14C3)	1
Možnost izražanja mnenja staršev (S5A3, S10B3, S15C3)	3
Upoštevanje staršev s strani učiteljev (S15C3)	1
Spoštljiv odnos učiteljev na razredni stopnji (S16D3)	1
Nesoglasja z učiteljico na predmetni stopnji (S16D3)	1
Pozitivni odnosi s socialno delavko (S16D3)	1
Nerazumevanje učenčevih težav s strani učiteljev na predmetni stopnji (S17D3)	1
Premalo nasvetov s strani učiteljev (S18D3)	1
Neredno sodelovanje z učitelji (S19D3)	1
Prikrivanje učenčevih težav (S19D3)	1
Neupoštevanje izraženega mnenja staršev (S20D3)	1
Premalo informacij glede oblik pomoči s strani učiteljev (18D3)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Pohvale učiteljev in odnosov učiteljev ter drugih strokovnih delavcev v šoli (s starši)

- Težave v odnosih z učitelji ter z drugimi strokovnimi delavci v šoli (s starši)

Odnosi z učitelji	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pohvale učiteljev in odnosov učiteljev ter drugih strokovnih delavcev v šoli (s starši)	<ul style="list-style-type: none"> - Poskus mirnega reševanja težav (starš) - Redno sodelovanje staršev z učitelji - Pozitiven odnos učitelja do staršev - Podpora staršem s strani učitelja - Učiteljevo svetovanje staršem - Možnost izražanja mnenja staršev - Upoštevanje staršev s strani učiteljev - Spoštljiv odnos učiteljev na razredni stopnji - Pozitivni odnosi s socialno delavko - Spodbudnost učiteljev na razredni stopnji - Pohvale učiteljev na razredni stopnji - Učna pomoč s strani učiteljev na razredni stopnji - Podpora učiteljev na razredni stopnji - Pravičnost učiteljev - Učiteljevo sprejemanje učenke - Pomoč učiteljev pri učenju - Posvečanja časa učiteljev - Pozitiven odnos učiteljev do učencev - Sodelovanje s psihologinjo v šoli
Težave z učitelji in v odnosih z učitelji ter z drugimi strokovnimi delavci v šoli (s starši)	<ul style="list-style-type: none"> - Prikrivanje učenčevih težav - Neupoštevanje izraženega mnenja staršev - Premalo nasvetov s strani učiteljev - Neredno sodelovanje z učitelji - Olepševanje učenčevih težav - Negativen odnos učiteljev do učenca - Pomanjkanje spoštovanja učiteljev na predmetni stopnji - Pomanjkanje informacij s strani učiteljev na predmetni stopnji - Negativen donos do govorilnih ur na predmetni stopnji - Premalo informacij glede oblik pomoči s strani učiteljev - Nezadostna učna pomoč učiteljev - Nesoglasja z učiteljico na predmetni stopnji - Nerazumevanje učenčevih težav s strani učiteljev na predmetni stopnji - Pomanjkanje spodbud učiteljev na predmetni stopnji

	<ul style="list-style-type: none"> - Prehitro podajanje učne snovi učiteljev na predmetni stopnji - Odsotnost pomoči šolske svetovalne delavke
--	--

Preglednica št. 38: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na odnose z učitelji

Starša učencev A in D sta izpostavila, da so se odnosi z učitelji spremenili ob prehodu z razredne na predmetno stopnjo. Mama učenca A je povedala, da so bile razredne učiteljice precej bolj spodbudne, učencem so pomagale in jih tudi pohvalile, medtem ko pri učiteljicah predmetnega pouka tega ni več opazila. Mama A je menila, da njej in učencu učitelji na predmetni stopnji niso izkazovali spoštovanja in so nasprotovali njenim željam. Oče B je sicer povedal, da so učenki nudili pomoč, bil pa je tudi mnenja, da učenki niso nudili zadostne pomoči. Svoj odgovor je utemeljil s tem, da ima premalo znanja oz. informacij glede pomoči, ki učenki pripada. Mami C in D sta povedali, da so učitelji pogosto olepševali situacije, kar se ni izkazalo kot pozitivno, saj nista dobili realnega pogleda na težave učenca oz. učenke. Poleg tega je mama D povedala, za razliko od ostalih staršev, da učitelji niso upoštevali njenega mnenja ter da so pogosto prikrivali težave, ki jih je imel učenec. Sama je morala stopiti v stik z učiteljicami, da je dobila povratne informacije o sinovem vedenju in učnih težavah. Menila je, da ni dobila zadostne podpore s strani učiteljev.

Kot sem že omenila, sta mama A in D omenili, da so tako njima kot učencem razredne učiteljice nudile več podpore. Mama učenke C je redno sodelovala z učitelji na sestankih in govorilnih urah ter da je bila po njenem mnenju vključena v pripravo individualiziranega programa. Tudi oče učenke B je povedal, da je bila komunikacija z učitelji redna in sprotna.

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Staršem sem zastavila vprašanja o uspehih na učnem področju, kje so imeli učenci največ in najmanj težav, ter kako so ocenjevali učno uspešnost njihovih otrok oz. kakšne ocene so imeli in ali so pred ocenjevanji znanja opazili pri učencih strah, stisko.

Številka	Postavka	Pojem
S1A4	Učenec je doživljal pisanje nalog kot zelo mučno dejavnost. Potreboval je stalno pomoč pri pisanju domačih nalog.	Nesamostojnost pri domačem delu Stalna pomoč pri pisanju domačih nalog
S2A4	Uspešen je bil pri slovenščini. Dobro je pisal pesmi. Dobro je pisal pripovedi. Težave je imel s pisavo.	Slovenščina (uspešnost) Pisanje pesmi (uspešnost) Pisanje pripovedi (uspešnost) Slaba čitljivost pisave
S3A4	Največ težav je imel pri	Angleščina (težave)

	angleščini.	
S4A4	Imel je zadostne ocene. Imel je dobre ocene. Imel je negativne ocene.	Zadostne ocene Dobre ocene Nezadostne ocene
S5A4	Na predmetni stopnji se je bal pred ocenjevanji znanja.	Strah pred ocenjevanjem znanja
S6B4	Veliko časa je porabila za učenje (3 ure na dan). Bila je nesamostojna pri delu. Za pisanje domačih nalog je porabila celo popoldne.	Veliko časa za učenje Nesamostojnost pri domačem delu Veliko časa za domače naloge
S7B4	Uspešna je bila pri slovenščini. Uspešna je bila pri likovni umetnosti.	Slovenščina (uspešnost) Likovna umetnost (uspešnost)
S8B4	Neuspešna je bila pri matematiki. Neuspešna je bila pri angleščini.	Angleščina (težave) Matematika (težave)
S9B4	Imela je negativne ocene. Imela je zadostne ocene. Imela je tudi prav dobre ocene.	Zadostne ocene Prav dobre ocene Nezadostne ocene
S10B4	Nikoli ni izpostavila strahu pred ocenjevanji znanja.	Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja
S11C4	Ni bila samostojna pri domačem delu. Morala je imeti stalno pomoč Za učenje in pisanje naloge je porabila je celo popoldne.	Nesamostojnost pri domačem delu Stalna pomoč pri pisanju domačih nalog Veliko časa za domače naloge Veliko časa za učenje
S12C4	Uspešna je bila pri likovni umetnosti. Uspešna je bila pri naravoslovju. Uspešna je bila pri športu. Uspešna je bila pri družboslovju.	Likovna umetnost (uspešnost) Družboslovje (uspešnost) Naravoslovje (uspešnost) Šport (uspešnost)
S13C4	Neuspešna je bila pri matematiki. Neuspešna je bila pri slovenščini.	Matematika (težave) Slovenščina (težave)
S14C4	Imela je nezadostne ocene Imela je dobre ocene. Imela je zadostne ocene. Redko je imela tudi prav dobre ocene.	Zadostne ocene Dobre ocene Nezadostne ocene Prav dobre ocene
S15C4	Pred ocenjevanji znanja se je bala priti v šolo.	Strah pred ocenjevanjem znanja
S16D4	Pri domačem delu ni bil samostojen. Za pisanje domače naloge je porabil je od dve do tri ure. Včasih je za pisanje domače naloge porabil tudi celo popoldne.	Nesamostojnost pri domačem delu Veliko časa za domače naloge
S17D4	Težave je imeli pri slovenščini. Težave je imel pri angleščini.	Angleščina (težave) Slovenščina (težave)
S18D4	Uspešen je bil pri praktičnih dejavnostih.	Praktično delo (uspešnost) Šport (uspešnost)

	Uspešen je bil pri športu. Uspešen je bil pri matematiki.	Matematika (uspešnost)
S19D4	Imel je dobre ocene. Imel je zadostne ocene.	Dobre ocene Zadostne ocene
S20D4	Ni se bal ocenjevanj znanja. Bil je razočaran nad negativno oceno. Neuspehi so mu vzeli voljo. Zaradi neuspehov je zasovražil predmet. Zaradi neuspehov je zasovražil učitelja.	Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja Razočaranje nad negativnimi učnimi rezultati Sovražen odnos do učitelja Sovražen odnos do predmeta

Preglednica št. 39: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Ureditev pojmov	Število
Nesamostojnost pri domačem delu (S1A4, S6B4, S11C4, S16D4)	4
Stalna pomoč pri pisanju domačih nalog (S1A4, S11C4)	2
Slovenščina (uspešnost) (S2A4, S7B4)	2
Pisanje pesmi (uspešnost) (S2A4)	1
Pisanje pripovedi (uspešnost) (S2A4)	1
Slaba čitljivost pisave (S2A4)	1
Angleščina (težave) (S3A4, S8B4, S17D4)	3
Zadostne ocene (S4A4, S9B4, S14C4, S19D4)	4
Dobre ocene (S4A4, S14C4, S19D4)	3
Nezadostne ocene (S4A4, S9B4, S14C4)	3
Strah pred ocenjevanjem znanja (S5A4, S15C4)	2
Veliko časa za učenje (S6B4, S11C4)	2
Veliko časa za domače naloge (S6B4, S11C4, S16D4)	3
Likovna umetnost (uspešnost) (S7B4, S12C4)	2
Matematika (težave) (S8B4, S13C4)	2
Prav dobre ocene (S9B4, S14C4)	2
Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja (S10B4, S20D4)	2
Družboslovje (uspešnost) (S12C4)	1
Naravoslovje (uspešnost) (S12C4)	1
Slovenščina (težave) (S13C4, S17D4)	2
Praktično delo (uspešnost) (S18D4)	1
Šport (uspešnost) (S12C4, S18D4)	1
Matematika (uspešnost) (S18D4)	1
Razočaranje nad negativnimi učnimi rezultati (S20D4)	1
Sovražen odnos do učitelja (S20D4)	1
Sovražen odnos do predmeta (S20D4)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala sedem nadrednih kategorij:

- Področja, kjer so bili učenci uspešni
- Področja, kjer so imeli učenci težave
- Pridobljene ocene

- Ocena samostojnosti učencev
- Doživljanje učne neuspešnosti
- Čas, potreben za učenje in domače naloge
- Doživljanje čustev v povezavi z ocenjevanjem znanja

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja	
Nadredne kategorije	Kategorije
Področja, kjer so bili učenci uspešni	<ul style="list-style-type: none"> - Šport (uspešnost) - Matematika (uspešnost) - Praktično delo (uspešnost) - Družboslovje (uspešnost) - Naravoslovje (uspešnost) - Likovna umetnost (uspešnost) - Slovenščina (uspešnost) - Pisanje pesmi (uspešnost) - Pisanje pripovedi (uspešnost)
Področja, kjer so imeli učenci težave	<ul style="list-style-type: none"> - Slovenščina (težave) - Matematika (težave) - Angleščina (težave) - Slaba čitljivost pisave - Strah pred ocenjevanji znanja
Pridobljene ocene	<ul style="list-style-type: none"> - Zadostne ocene - Dobre ocene - Nezadostne ocene - Prav dobre ocene
Ocena samostojnosti učencev	<ul style="list-style-type: none"> - Nesamostojnost pri domačem delu - Stalna pomoč pri pisanju domačih nalog
Doživljanje učne neuspešnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Razočaranje nad negativnimi učnimi rezultati - Sovražen odnos do učitelja - Sovražen odnos do predmeta
Doživljanje čustev v povezavi z ocenjevanjem znanja	<ul style="list-style-type: none"> - Odsotnost strahu pred ocenjevanji znanja
Čas, potreben za učenje in domače naloge	<ul style="list-style-type: none"> - Veliko časa za učenje - Veliko časa za domače naloge

Preglednica št. 40: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Starši so menili, da so bili vsi učenci nesamostojni pri domačem delu. Starši učencev B, C in D so povedali, da so učenci porabili veliko časa za domače učno delo, učenca A in C pa sta pri pisanju domačih nalog potrebovala stalno pomoč.

Mami učencev A in C sta povedali, da sta pri učencih opazili strah pred ocenjevanji znanja, medtem ko starša učencev B in D nista opazili, da bi učenca pred ocenjevanji doživljala neugodje oz. bi doživljala strah. Mama učenca D je povedala, da je bil zelo razočaran nad

negativnimi ocenami, posledično pa je razvil sovražen odnos do učitelja in do predmeta, ki ga je poučeval.

Starši so navajali, da so imeli učenci A, B, C in D zadostne ocene, učenci A, C in D dobre ocene, učenki B in C tudi prav dobre ocene. Po poročanju staršev so imeli učenci A, B in C tudi nezadostne ocene.

Starši so povedali, da so bili učenci uspešni pri slovenščini (učenci A, B in C), učenec A je rad pisal pesmi in pripovedi, čeprav je bila njegova pisava slabo čitljiva. Učenki B in C sta bili uspešni pri likovni umetnosti, učenka C pri naravoslovju in družboslovju, učenca C in D sta bila uspešna pri športu, učenec D pa še pri matematiki in praktičnem delu. Starši učencev A, B in D so menili, da so imeli učenci težave pri angleščini, učenki B in C pri matematiki, učenec D pa pri slovenščini.

5.2.2 Izkušnje staršev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

Potek ponovnega usmerjanja

V nadaljevanju me je zanimalo, kako je prišlo do sprožitve postopka ponovnega usmerjanja oz. kaj je bil vzrok za prešolanje, kdo jim je pri odločitvi pomagal in tudi, kako so učence pripravili na ta dogodek, kakšni so se jim zdeli strokovni delavci v postopku ponovnega usmerjanja in kje so starši dobili največ informacij v zvezi s prešolanjem.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na potek ponovnega usmerjanja

Številka	Postavka	Pojem
S1A5	Pedopsihiatrinja je učenca vprašala, kaj si želi. Učenec je sam povedal, da želi v ta program. Svetovalna delavka ga je hotela spraviti v zavod. Razredničarka je bila tudi mnenja, da mora v zavod. Mami je pri odločitvi za prešolanje pomagala pedopsihiatrinja. Mami je pri odločitvi za prešolanje pomagala socialna delavka.	Prešolanje po želji učenca Upoštevanje želje učenca Predlog svetovalne delavke o prešolanju v zavod Predlog učiteljice o prešolanju v zavod Pomoč pedopsihiatrinje Pomoč socialne delavke
S2A5	Povedala mu je, da bo moral reševati teste.	Seznanjane učenca glede reševanja testov
S3A5	Meni, da so imeli strokovni delavci dober odnos do učenca.	Pozitivni odnosi strokovnih delavcev do učenca
S4A5	Največ informacij o programu je	Informacije na centru za socialno

	dobila na centru za socialno delo. Šolska svetovalna služba ni opravila vloge glede informiranja o programu.	delo Slaba informiranost s strani šolske svetovalne službe
S5A5	Pedopsihiatrinja je razložila, da bo otrokov problem manjši. Pedopsihitrainja je povedala, da bo manj zapostavljen.	Informacije glede zmanjšanja učencevih težav (splošno) Predvidenje večjega posvečanja učencu
S6B5	Za vse usmerjanje so poskrbeli na šoli. Skupaj so šli pogledat razred.	Šola vodi proces usmerjanja Informacije ob obisku razreda v PP VIZ z NIS
S7B5	Reševanja ponovnih testov se oče ne spominja.	/
S8B5	Zunanji strokovni delavci so se očetu zdeli prijazni.	Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do učenca
S9B5	Prešolanje mu je svetovala ravnateljica. Prešolanje mu je svetovala učiteljica. Prešolanje mu je svetovala delavka v šolski svetovalni službi.	Svetovanje ravnateljice glede prešolanja Svetovanje šolske svetovalne službe glede prešolanja Svetovanje učitelja glede prešolanja
S10B5	Povedali so mu, da je manjše število otrok v razredu. Povedali so mu, da bo lažje za učenko. Želel je le, da bi učenka napredovala v višji razred. O predmetniku ni spraševal.	Informacije glede števila otrok v razredu Informacije glede zmanjšane težavnosti (splošno) Želja staršev po izboljšanju Ni iskal/-a informacij glede programa
S11C5	Odločitev o prešolanju je prišla s strani staršev. Ponavljala je tretji razred. Kljub dodatni strokovni pomoči ni bila uspešna.	Odločitev staršev za prešolanje Ponavljanje razreda Učna neuspešnost kljub učni pomoči
S12C5	Mama je učenki povedala, da bo morala reševati teste.	Seznanjanje učenca glede reševanja testov
S13C5	Strokovni delavci so bili do učenke prijazni. Po koncu testiranja so bile prijazne tudi do mame.	Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do učenca Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do staršev
S14C5	Vseeno ji je bilo, če bi ji kdo kaj razlagal. Želela si je le, da bi bilo bolje.	Ni iskal/-a informacij glede programa Želja staršev po izboljšanju
S15C5	Ni iskala informacij, ker ji je bilo vseeno. Povedali so ji, da bo v tem programu lažje.	Ni iskal/-a informacij glede programa Želja staršev po izboljšanju Informacije glede zmanjšane težavnosti (splošno)
S16D5	Odločitev o prešolanju je bila mamina.	Odločitev staršev za prešolanje Negativna ocena

	Imel je zaključeno negativno oceno pri matematiki. Zdelo se ji je, da učenec ni imel zadostne pomoči. Predlog za prešolanje ji je predlagala razredničarka. Šola je potem vodila postopek ponovnega usmerjanja.	Nezadostna učna pomoč učencu Svetovanje učitelja glede prešolanja Šola vodi proces usmerjanja
S17D5	Razložila mu je postopek reševanja testov.	Seznanjanje učenca glede reševanja testov
S18D5	Učenec je teste reševal v Ljubljani. Dobro se je razumel s psihologinjo. Psihologinja je mami pomagala razložiti rezultate testov.	Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do učenca Reševanje testov v zunanji ustanovi Razlaga rezultatov testiranja
S19D5	V šoli je s strani učiteljic doživela pritisk glede odločitve za prešolanje. Meni, da ni dobila zadostne podpore v šoli glede prešolanja. Mama ni hotela, da ponavlja razred. Menila je, da bo imel učenec zaradi ponavljanja občutek manjvrednosti. Mama je menila, da bi se zaradi ponavljanja vedenjske težave stopnjevale. Ni se preveč zanimala, kaj program ponuja. Negativen odnos pedagoginje na šoli. Negativen odnos razredničarke.	Pritiski šole na mamino odločitev za prešolanje Nezadostna podpora v šoli Želja staršev po napredovanju učenca Strah pred občutkom manjvrednosti učenca Strah pred stopnjevanjem vedenjskih težav učenca Ni iskal/-a informacij glede programa Negativen odnos strokovnih delavcev v šoli
S20D5	Največ informacij je pridobila ob obisku oddelka.	Informacije ob obisku razreda v PP VIZ z NIS

Preglednica št. 41: Izjave, ki se nanašajo na potek procesa ponovnega usmerjanja

Ureditev pojmov

	Število
Prešolanje po želji učenca (S1A5)	1
Upoštevanje želje učenca (S1A5)	1
Predlog učiteljice o prešolanju v zavod (S1A5)	1
Predlog svetovalne delavke o prešolanju v zavod (S1A5)	1
Pomoč pedopsihiatrinje (S1A5)	1
Pomoč socialne delavke (S1A5)	1
Seznanjanje učenca glede reševanja testov (S2A5, S12C5, S17D5)	3
Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do učenca (S3A5, S8B5, S13C5,	4

S18D5)	
Informacije na centru za socialno delo (S4A5)	1
Slaba informiranost s strani šolske svetovalne službe (S4A5)	1
Informacije glede zmanjšanja učenčevih težav (splošno) (S5A5, S15C5)	2
Predvidenje večjega posvečanja učencu (S5A5)	1
Šola vodi proces usmerjanja (S6B5, S16D5)	2
Informacije ob obisku razreda v PP VIZ z NIS (S6B5, S20D5)	2
Svetovanje ravnateljice glede prešolanja (S9B5)	1
Svetovanje šolske svetovalne službe glede prešolanja (S9B5)	1
Svetovanje učitelja glede prešolanja (S9B5, S16D5)	2
Informacije glede števila otrok v razredu(S10B5)	1
Informacije glede zmanjšane težavnosti (splošno) (S10B5, S15C5)	2
Želja staršev po izboljšanju (S10B5, S14C5, S15C5)	3
Odločitev staršev za prešolanje (S11C5, S16D5)	2
Ponavljjanje razreda (S11C5)	1
Učna neuspešnost kljub učni pomoči (S11C5)	1
Pozitivni odnosi strokovnih delavcev do staršev (S13C5)	1
Ni iskal/-a informacij glede programa (S10B5, S14C5, S15C5, S19D5)	4
Negativna ocena (S16D5)	1
Nezadostna učna pomoč učencu (S16D5)	1
Reševanje testov v zunanji ustanovi (S18D5)	1
Razlaga rezultatov testiranja (S18D5)	1
Pritiski šole na mamino odločitev za prešolanje (S19D5)	1
Nezadostna podpora v šoli (S19D5)	1
Želja staršev po napredovanju učenca (S19D5)	1
Strah pred občutkom manjvrednosti učenca (S19D5)	1
Strah pred stopnjevanjem vedenjskih težav učenca (S19D5)	1
Negativen odnos strokovnih delavcev v šoli (S19D5)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala pet nadrednih kategorij:

- Vsebina pridobljenih informacij
- Viri informacij
- Odnos učiteljev in drugih strokovnih delavcev do staršev v procesu ponovnega usmerjanja
- Vzroki za prešolanje
- Potek ponovnega testiranja
- Odločitev za prešolanje

Potek ponovnega usmerjanja	
Nadredne kategorije	Kategorije
Vsebina pridobljenih informacij	<ul style="list-style-type: none"> - Informacije glede zmanjšanja učenčevih težav (splošno) - Informacije glede števila otrok v razredu - Informacije glede zmanjšane težavnosti - Predvidenje večjega posvečanja

	učencu
Viri informacij	<ul style="list-style-type: none"> - Informacije na centru za socialno delo - Pomoč pedopsihiatrinje - Pomoč socialne delavke - Informacije ob obisku razreda v PP VIZ z NIS - Svetovanje ravnateljice glede prešolanja - Svetovanje šolske svetovalne službe glede prešolanja - Svetovanje učitelja glede prešolanja - Slaba informiranost s strani šolske svetovalne službe - Ni iskal/-a informacij glede programa
Odnos učiteljev in drugih strokovnih delavcev do staršev v procesu ponovnega usmerjanja	<ul style="list-style-type: none"> - Negativen odnos strokovnih delavcev v šoli - Nezadostna podpora v šoli - Pritiski šole na mamino odločitev za prešolanje - Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do staršev - Šola vodi proces usmerjanja - Pozitivi odnosi strokovnih delavcev do učenca - Predlog učiteljice o prešolanju v zavod - Predlog svetovalne delavke o prešolanju v zavod
Vzroki za prešolanje	<ul style="list-style-type: none"> - Strah pred občutkom manjvrednosti učenca - Strah pred stopnjevanjem vedenjskih težav učenca - Negativna ocena - Ponavljanje razreda - Učna neuspešnost kljub učni pomoči - Nezadostna učna pomoč učencu
Odločitev za prešolanje	<ul style="list-style-type: none"> - Odločitev staršev za prešolanje - Prešolanje po želji učenca - Upoštevanje želje učenca - Želja staršev po napredovanju učenca - Želja staršev po izboljšanju
Potek ponovnega testiranja	<ul style="list-style-type: none"> - Reševanje testov v zunanji ustanovi - Razlaga rezultatov testiranja - Osveščanje učenca glede reševanja testov

Preglednica št. 42: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na potek ponovnega usmerjanja

Vsi starši so bili mnenja, da so imeli strokovni delavci, ki so testirali učenca, do njega pozitiven odnos. Mama učenke C je bila mnenja, da so imeli strokovni delavci pozitiven odnos tudi do njih. Učenec D je reševal teste v drugi ustanovi (v Ljubljani), mama pa je bila z delom strokovne delavke zadovoljna, saj ji je razložila rezultate testiranja. Starša učencev B in D sta povedala, da je šola vodila postopek ponovnega usmerjanja.

Mama učenca D je menila, da so učencu v večinski šoli nudili premalo pomoči, kar je bil eden izmed razlogov za prešolanje. Želela si je tudi, da bi učenec napredoval in ne bi imel občutka manjvrednosti zaradi stopnjevanja težav na učnem področju. Bala se je, da se bodo pri učencu stopnjevale vedenjske težave, ki so se že kazale v obliki agresivnega reševanja konfliktov, vzkipljivosti, napetosti, prikrivanja ipd. Mama učenca A je povedala, da je bilo prešolanje želja učenca A, zato je njegovo željo upoštevala. Starši učenk B in C so si želeli izboljšanja za učenki, kar je bil eden od pomembnih vzrokov za odločitev, sicer pa sta se za prešolanje sami odločili mami učencev C in D. Učenka C je bila neuspešna na učnem področju, kljub pomoči, ki jo je prejemale, je ponavljala razred. Za mamo učenke C je bil to eden pomembnejših razlogov za prešolanje.

Mama učenca A je imela negativno izkušnjo, saj sta tako delavka v šolski svetovalni službi kot tudi učiteljica nasprotovali prešolanju. Pomagali sta ji socialna delavka in pedopsihiatrinja, pri kateri je bil učenec obravnavan. Mama učenca D pa je čutila pritisk s strani učiteljev oz. šole, saj je menila, da prešolanje ni bilo potrebno, če bi učenec prejel zadostno pomoč. Povedala je, da so imeli strokovni delavci v šoli negativen odnos.

Starši so dobili različne informacije, ki so se nanašale na zmanjšanje učenčevih težav in predvidevanja o tem, da se bodo učenčeve težave zmanjšale (mama učenca A), glede manjšega števila otrok (oče učenke B) in zmanjšanja težavnosti (oče učenke B in mama učenke C).

Starši učencev B, C in D niso iskali dodatnih informacij v zvezi s predmetnikom. Oče učenke B in mama učenca D sta povedala, da sta vse potrebne informacije dobila ob obisku razreda. Mama učenca A je povedala, da je dobila zelo malo informacij pri delavki v šolski svetovalni službi.

Prešolanje so staršem svetovale učiteljice, ravnateljica, delavke v šolski svetovalni službi ali pa je bilo prešolanje odločitev staršev.

Starši učencev A, C in D so učencem povedali, da bodo morali ponovno reševati teste.

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu preusmerjanja

Glede na to, da je bilo to za učence in starše prelomno obdobje, me je zanimalo, če so starši pri otroku opazili kakšne posebnosti v vedenju v procesu usmerjanja in ali ga lahko opišejo.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu preusmerjanja

Številka	Postavka	Pojem
S1A6	Po obisku je želel obiskovati program.	Pozitiven odnos do prešolanja
S2B6	Ni pokazala posebnih čustev.	Brez posebnih čustvenih odzivov
S3C6	Ni pokazala posebnih čustev.	Brez posebnih čustvenih odzivov
S4D6	Rad je sodeloval s psihologinjo, ki ga je testirala.	Pozitiven odnos do psihologinje

Preglednica št. 43: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu preusmerjanja

Ureditev pojmov	Število
Pozitiven odnos do prešolanja (S1A6)	1
Brez posebnih čustvenih odzivov (S2B6, S3C6)	2
Pozitiven odnos do psihologinje (S4D6)	1

Mama učenca A je zaznala le olajšanje in željo po izboljšanju, saj je učenec takoj po obisku razreda želel ostati tam. Ni kazal znakov strahu ali kakršnih koli drugih težav.

Tudi oče učenke B in mama učenke C v tem obdobju nista opažala nobenih čustvenih težav pri učencih.

Mama učenca D je povedala, da je učenec zelo rad hodil na srečanja s psihologinjo, s katero sta se zelo dobro razumela. Ni kazal drugih vedenjskih ali čustvenih težav.

Doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja

V nadaljevanju me je zanimalo stališče oz. doživljanje staršev v procesu usmerjanja. Starše sem vprašala, kako so sprejeli dejstvo, da gre njihov otrok v ponovni proces usmerjanja, in kaj ob tem doživljajo ter ali so temu kdaj nasprotovali.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja

Številka	Postavka	Pojem
S1A7	Dobro je sprejela prešolanje. Sodelavka s podobnimi izkušnjami ji je povedala, da bo lažje.	Sprejemanje prešolanja Podpora staršev s podobnimi izkušnjami
S2A7	Ni nasprotovala prešolanju.	Podpora prešolanju
S3B7	Ni se počutil neprijetno zaradi prešolanja. Učenki je hotel pomagati. Ni se obremenjeval.	Odsotnost negativnih čustev zaradi prešolanja Želja pomagati učencu Neobremenjenost glede prešolanja
S4B7	Ni nasprotoval prešolanju.	Podpora prešolanju
S5C7	Za mamó je bilo prešolanje šok. Na začetku je tudi jokala. Ni videla smisla v tem, da bi še vedno vztrajala v programu večinske šole.	Začetni šok za starše Jok (žalost) Želja pomagati učencu
S6C7	Ni nasprotovala prešolanju.	Podpora prešolanju
S7D7	Mama je bila pomirjena. Imela je občutek, da se je prav odločila.	Pomirjenost glede odločitve za prešolanje Občutek ustrezne odločitve staršev
S8D7	Ni nasprotovala prešolanju. Skrbela jo je nadaljnje šolanje.	Podpora prešolanju Skrb glede nadaljnjega šolanja

Preglednica št. 44: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja

Ureditev pojmov:

	Število
Sprejemanje prešolanja (S1A7)	1
Podpora staršev s podobnimi izkušnjami (S1A7)	1
Podpora prešolanju (S2A7, S4B7, S6C7, S8D7)	4
Odsotnost negativnih čustev zaradi prešolanja (S3B7)	1
Želja pomagati učencu (S3B7, S5C7)	2
Neobremenjenost glede prešolanja (S3B7)	1
Jok (žalost) (S5C7)	1
Pomirjenost glede odločitve za prešolanje (S7D7)	1
Začetni šok za starše (S5C7)	1
Skrb glede nadaljnjega šolanja (S8D7)	1
Občutek ustrezne odločitve staršev (S7D7)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Pozitiven odnos in doživljanje v procesu ponovnega preusmerjanja
- Negativen odnos in doživljanje staršev v procesu ponovnega preusmerjanja

Doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitiven odnos in doživljanje v procesu ponovnega preusmerjanja	<ul style="list-style-type: none"> - Sprejemanje prešolanja - Podpora staršev s podobnimi izkušnjami - Podpora prešolanju

	<ul style="list-style-type: none"> - Odsotnost negativnih čustev zaradi prešolanja - Želja pomagati učencu - Neobremenjenost glede prešolanja - Pomirjenost glede odločitve za prešolanje - Občutek ustrezne odločitve staršev
Negativen odnos in doživljanje staršev v procesu ponovnega preusmerjanja	<ul style="list-style-type: none"> - Jok (žalost) - Začetni šok za starše - Skrb glede nadaljnjega šolanja

Preglednica št. 45: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja

Vsi starši so podprli prešolanje oz. so to pozitivno sprejeli. Mama učenke A je imela podporo mame, ki je imela podobno izkušnjo s svojo hčerko. Tudi oče učenke B je povedal, da je želel za učenko le najboljše in se z določitvijo ni obremenjeval. Mama učenke C je povedala, da je želela svoji hčerki pomagati, vendar je odločitev za prešolanje vseeno povzročila začetni šok, žalost (jok). Podobno je povedala tudi mama učenca D, ki je bila potem pomirjena s svojo odločitvijo, kljub temu da jo je skrbelo sinovo nadaljnje šolanje.

Pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS

Potem ko so bili starši že seznanjeni s prešolanjem, sem jih vprašala o pričakovanjih glede odnosov z novimi sošolci, učnih težavah oz. pojavljanjem le-teh ter pričakovanjih glede učne uspešnosti njihovih otrok.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
S1A8	Ni pričakovala boljših ocen. Ni pričakovala izboljšanja vedenja. Ni pričakovala izboljšanja pri domačem učnem delu.	Brez pričakovanj glede izboljšanja ocen Brez pričakovanj glede izboljšanja vedenja Brez pričakovanj glede izboljšanja pri domačem delu
S2A8	Pričakovala je, da se po popravi. Pričakovala je, da bo bolj skrbel za domače naloge. Pričakovala je take ocene, kot jih je imel prej.	Pričakovanje izboljšanja pri učencu (splošno) Pričakovanje povečane skrbi za domače delo Brez pričakovanj glede izboljšanja ocen
S3A8	Pričakovala je izboljšanje pri odnosu s sošolci.	Pričakovanje izboljšanja glede odnosa s sošolci
S4B8	Oče je pričakoval napredovanje učenke. Pričakoval je, da bo glede na	Pričakovanje napredovanja učenke (splošno) Pričakovanje lažje težavnosti učne

	težavnost učna snov lažja.	snovi
S5B8	Pričakoval lažjo težavnost učne snovi. Pričakoval je manj učne snovi. Pričakoval je, da bo hitreje vse naredila. Pričakoval je, da se bo lažje učila.	Pričakovanje lažje težavnosti učne snovi Pričakovanje zmanjšanja učne snovi Pričakovanje manjše porabe časa za učenje Pričakovanje manjših učnih težav
S6B8	Ni pričakoval težav glede vključitve v razred.	Brez pričakovanj glede vključitve
S7C8	Pričakovala je, da se bo lažje naučila učno snov.	Pričakovanje manjših učnih težav
S8C8	Pričakovala je, da bo vse lažje.	Pričakovanje lažje težavnosti učne snovi
S9C8	Ni imela posebnih pričakovanj glede vključitve.	Brez pričakovanj glede vključitve
S10D8	Ni imela pričakovanj glede učne uspešnosti.	Brez pričakovanj glede učne uspešnosti
S11D8	Ni imela posebnih pričakovanj glede zmanjšanja učnih težav. Želela je, da bi bilo zanj lažje. Želela je, da ne bi bil več zadržan. Želela je, da ne bi bil nesrečen. Ni imela posebnih pričakovanj glede ocen.	Brez pričakovanj zmanjšanja učnih težav Želja po izboljšanju (splošno) Želja po sproščenosti učenca Želja po doživljanju pozitivnih čustev učenca Brez pričakovanj glede izboljšanja ocen
S12D8	Skrbelo jo je, kako se bo učenec vključil v razred. Skrbelo jo je, ker so bili nekateri otroci drugačni že po zunanosti.	Zaskrbljenost glede vključitve Zaskrbljenost zaradi zunanjega izgleda otrok, vključenih v program

Preglednica št. 46: Izjave, ki se nanašajo na pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS

Urejenost pojmov

	Število
Zaskrbljenost glede vključitve (S12D8)	1
Zaskrbljenost zaradi zunanjega izgleda otrok, vključenih v program (S12D8)	1
Želja po izboljšanju (splošno) (S11D8)	1
Želja po sproščenosti učenca (S11D8)	1
Želja po doživljanju pozitivnih čustev učenca (S11D8)	1
Brez pričakovanj glede učne uspešnosti (S10D8)	1
Brez pričakovanj zmanjšanja učnih težav (S11D8)	1
Brez pričakovanj glede izboljšanja ocen (S1A8, S2A8, S11D8)	3
Brez pričakovanj glede vključitve (S6B8, S9C8)	2
Brez pričakovanj glede izboljšanja vedenja (S1A8)	1
Brez pričakovanj glede izboljšanja pri domačem delu (S1A8)	1
Pričakovanje izboljšanja glede odnosa s sošolci (S3A8)	1
Pričakovanje napredovanja učenke (splošno) (S4B8)	1
Pričakovanje lažje težavnosti učne snovi (S4B8, S5B8, S8C8)	2
Pričakovanje zmanjšanja učne snovi (S5B8)	1
Pričakovanje glede manjše porabe časa za učenje (S5B8)	1

Pričakovanje manjših učnih težav (S5B8, S7C8)	2
Pričakovanje izboljšanja pri učencu (splošno) (S2A8)	1
Pričakovanje povečane skrbi za domače delo (S2A8)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala tri nadredne kategorije:

- Pričakovanja na učnem področju
- Pričakovanja na področju medosebnih odnosov in vedenja
- Želje staršev

Pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pričakovanja na učnem področju	<ul style="list-style-type: none"> - Brez pričakovanj glede učne uspešnosti - Brez pričakovanj zmanjšanja učnih težav - Brez pričakovanj glede izboljšanja ocen - Pričakovanja lažje težavnost učne snovi - Brez pričakovanja glede izboljšanja pri domačem delu - Pričakovanje napredovanja učenke (splošno) - Pričakovanje lažje težavnost učne snovi - Pričakovanje zmanjšanja učne snovi - Pričakovanje manjše porabe časa za učenje - Pričakovanje manjših učnih težav - Pričakovanje povečane skrbi za domače delo - Pričakovanje izboljšanja pri učencu (splošno)
Pričakovanja na področju medosebnih odnosov in vedenja	<ul style="list-style-type: none"> - Brez pričakovanj glede vključitve - Pričakovanje izboljšanja glede odnosa s sošolci - Zaskrbljenost glede vključitve - Zaskrbljenost zaradi zunanjega izgleda otrok, vključenih v program - Brez pričakovanj glede izboljšanja vedenja
Želje staršev	<ul style="list-style-type: none"> - Želja po izboljšanju (splošno) - Želja po sproščenosti učenca - Želja po doživljanju pozitivnih čustev učenca

Preglednica št. 47 : Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS

Oče učenke B je pričakoval, da bo manj učne snovi in bo učenka lažje napredovala. Pričakoval je manjše učne težave, kot tudi mama učenke C. Mama učenke C je pričakovala, da bo učna snov lažja. Oče učenke B je pričakoval še, da bo učenka porabila manj časa za učenje v popoldanskem času. Glede vključitve učencev oče učenke B in mama učenke C nista imela posebnih pričakovanj, kar pomeni, da ju to področje ni skrbelo. Mama učenca A je pričakovala, da se bo stanje pri učencu na splošno izboljšalo in da bo bolj skrbel za pisanje domačih nalog, sicer pa izboljšanja na tem področju ni zares pričakovala, si ga je pa želela. Pričakovala je tudi, da se bo bolje razumel s sošolci in da se bo njegovo vedenje izboljšalo.

(manj preprirov, skrb za šolsko delo). Mami učencev A in D nista pričakovali, da bosta imela učenca boljše ocene.

Mama učenca D je bila zaskrbljena zaradi vključitve učenca v razred, saj je ob obisku opazila, da nekateri učenci nekoliko izstopajo že s svojim videzom. Skrbelo jo je, da bo učenec osamljen oz. da mu bo med sošolci neprijetno. Sicer si je želela izboljšanja, da bi postal učenec bolj sproščen in bi doživljal pozitivna čustva. Ni pa imela posebnih pričakovanj glede učne uspešnosti in da bo imel učenec manj učnih težav.

Količina in vrsta informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS

Starše sem vprašala, kdo jim je dal največ informacij v zvezi s programom in ali so jih dobili dovolj. Zanimalo me je, ali bi na področju informiranja izpostavili kakšne pozitivne oz. negativne izkušnje.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na informacije, ki so jih starši prejeli o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
S1A9	Informacije je dobila pri šolski svetovalni službi. Informacije je pridobila pri sodelavki s podobnimi izkušnjami.	Pogovor s šolsko svetovalno službo Pogovor s sodelavko s podobnimi izkušnjami
S2A9	Ni iskala podrobnih informacij o programu.	Zadostna količina informacij o programu
S3A9	Mama ni izpostavila težav glede prejetih informacij.	Zadostna količina informacij o programu
S4B9	Največ informacij v zvezi s programom so dobili ob obisku razreda.	Največja količina informacij ob obisku razreda
S5B9	Ni pogrešal dodatnih informacij o programu.	Zadostna količina informacij o programu
S6B9	Ni izpostavil težav glede informiranosti. Ni izpostavil pozitivnih vidikov glede informiranosti.	Brez težav glede informiranosti Odsotnost pozitivnih vidikov informiranosti
S7C9	Informacije je dobila pri psihologinji. Informacije je dobila pri razredničarki.	Pogovor s psihologinjo Pogovor z učiteljico
S8C9	Ni iskala podrobnih informacij o programu.	Zadostna količina informacij o programu
S9C9	Ni izpostavil težav glede informiranosti.	Brez težav glede informiranosti Odsotnost pozitivnih vidikov

	Ni izpostavil pozitivnih vidikov glede informiranosti.	informiranosti
S10D9	Največ informacij je dobila ob obisku oddelka.	Največja količina informacij ob obisku razreda
S11D9	Z obiskom oddelka je dobila dovolj informacij. Ni pogrešala informacij o programu.	Zadostna količina informacij ob obisku razreda Zadostna količina informacij o programu
S12D9	Ni izpostavil težav glede informiranosti. Ni izpostavil pozitivnih vidikov glede informiranosti. Pred preusmerjanjem na šoli ni dobila nobenih informacij o programu.	Brez težav glede informiranosti Odsotnost pozitivnih vidikov informiranosti Pomanjkljive informacije pred prešolanjem

Preglednica št. 48: Izjave, ki se nanašajo na količino in vrsto informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Pogovor s šolsko svetovalno službo (S1A9)	1
Pogovor s sodelavko s podobnimi izkušnjami (S1A9)	1
Pogovor s psihologinjo (S7C9)	1
Pogovor z učiteljico (S7C9)	1
Zadostna količina informacij o programu (S2A9, S3A9, S5B9, S8C9, S11D9)	4
Največja količina informacij ob obisku razreda (S4B9, S10D9, S11D9)	3
Odsotnost pozitivnih vidikov informiranosti (S6B9, S9C9, S12D9)	3
Pomanjkljive informacije pred prešolanjem (S12D9)	1
Zadostna količina informacij o programu (S5B9, S11D9)	2
Brez težav glede informiranosti (S6B9, S9C9, S12D9)	3
Zadostna količina informacij ob obisku razreda (S11D9)	

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Vir informacij o programu
- Kakovost prejetih informacij

Količina in vrsta informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Vir informacij o programu	<ul style="list-style-type: none"> - Pogovor s šolsko svetovalno službo - Pogovor s sodelavko s podobnimi izkušnjami - Pogovor s psihologinjo - Pogovor z učiteljico
Kakovost prejetih informacij	<ul style="list-style-type: none"> - Zadostna količina informacij ob obisku razreda

	<ul style="list-style-type: none"> - Zadostna količina informacij o programu - Največja količina informacij ob obisku razreda - Odsotnost pozitivnih vidikov informiranosti - Pomanjkljive informacije pred prešolanjem - Zadostna količina informacij o programu - Brez težav glede informiranosti
--	---

Preglednica št. 49: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na količino in vrsto informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS

Mama učenca A se je pogovarjala s strokovnimi delavkami v šolski svetovalni službi, veliko informacij pa je dobila pri svoji sodelavki, ki je imela enake izkušnje s prešolanjem svoje hčerke. Mami je bila v oporo predvsem s pozitivnimi informacijami o izboljšanju učnega in čustvenega stanja svoje hčerke po prešolanju v program z nižjim izobrazbenim standardom. Mama učenke C se je pogovarjala s psihologinjo in takratno razredničarko. Starša učenca B in D sta največ informacij dobila šele ob obisku razreda, kamor sta se učenca kasneje vključila. Vsi starši so sicer mnenja, da so dobili ustrezne informacije, le mama D je bila mnenja, da so bile informacije nekoliko pomanjkljive in da so se učiteljice na večinski šoli premalo pozanimale o samem programu nižjega izobrazbenega standarda. Čeprav dodatnih informacij o programu ni iskala, je pogrešala angažiranost učiteljic in strokovnih delavk na večinski šoli.

Starši o vsebini informacij niso govorili, verjetno tudi zato, ker podrobnih informacij v tistem trenutku niso iskali. Pomembno je bilo predvsem pomagati otrokom, da premostijo svoje težave na področju učenja in funkcioniranja.

5.2.3 Izkušnje staršev po usmeritvi v PP VI z NIS

Doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in prešolanju učencev v PP VI z NIS

Tudi starši so se soočali z doživljanjem čustev po prešolanju njihovih otrok v PP VI z NIS, zato me je zanimalo, kako so sprejeli prešolanje, če so temu kaj nasprotovali in zakaj, kako so sorodniki sprejeli učenčevo prešolanje in s kom so se starši pogovarjali po tem, ko je bil njihov otrok že prešolan.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev po preusmeritvi in prešolanju učencev v PP VI z NIS

Številka	Postavka	Pojem
S1A10	Prešolanje je dojela kot pozitivno. Prešolanju ni nasprotovala. Podprla je učenčevo željo.	Pozitivno dojetanje prešolanja Podpiranje prešolanja Podpiranje učenčeve želje
2SA10	Sorodnikom so povedali, ko se je učenec že prešolal. Mama se je pogovarjala s sorodnico, ki je imela podobne izkušnje.	Pogovor s sorodniki po prešolanju Pogovor s sorodnico s podobnimi izkušnjami
S3A10	O prešolanju se je pogovarjala z razredničarko.	Pogovor z učiteljico po prešolanju
S4B10	Prešolanje je dobro sprejel. Ni nasprotoval prešolanju. Šolanje je podprl, ker je vedel, da bo lažje. Šolanje je podprl, ker je vedel, da bo imela učenka več časa zase.	Pozitivno dojetanje prešolanja Podpiranje prešolanja Podpiranje prešolanja zaradi zmanjšanja težavnosti Podpiranje prešolanja zaradi razbremenitve učenke
S5B10	Sorodnikom so povedali o prešolanju. Nihče od sorodnikov ni kritiziral njihove odločitve.	Pogovor s sorodniki o prešolanju Podpora odločitve s strani sorodnikov
S6B10	Po preusmeritvi se je pogovarjal z učiteljico.	Pogovor z učiteljico po prešolanju
S7C10	Za mamino je bilo na začetku prešolanje šok. Mama meni, da je kljub vsemu prešolanje dobro sprejela. Nikoli ni nasprotovala prešolanju. Prešolanje je podprla, ker je želela, da bi bilo boljše.	Začetni šok po preusmeritvi Podpiranje prešolanja Pozitivno dojetanje prešolanja Podpiranje prešolanja zaradi želje po izboljšanju
S8C10	Sorodnikom prešolanja niso omenjali. Prešolanja niso omenjali, ker se je mama bala, da se bo učenka počutila neprijetno.	Brez omenjanja prešolanja sorodnikom Strah pred neprijetnim doživljanjem učenke pred sorodniki
S9C10	Po prešolanju se je o tem pogovarjala s sodelavkami.	Pogovor s sodelavko po prešolanju
S10D10	Po prešolanju je imela pomisleke, ali je naredila prav. Ni nasprotovala prešolanju. Kasneje se je s prešolanjem učenca sprijaznila. Kasneje je prešolanje podprla.	Začetni pomisleki glede prešolanja Kasnejše sprijaznjenje s prešolanjem Kasnejše podpiranje prešolanja Podpiranje prešolanja
S11D10	Sorodniki so prešolanje težko sprejeli. Imeli so pomisleke glede nadaljnjega šolanja. Sorodniki so se spraševali, kako bo z nadaljevanjem šolanja.	Težko sprejemanje prešolanja s strani sorodnikov Pomisleki sorodnikov glede prešolanja Pomisleki sorodnikov glede nadaljnjega šolanja

	Dvomili so v mamino odločitev.	Dvom sorodnikov v mamino odločitev
S12D10	Po prešolanju se je pogovarjala s psihologinjo.	Pogovor s psihologinjo po prešolanju

Preglednica št. 50: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in prešolanju učencev v PP VI z NIS

Ureditev pojmov	Število
Pozitivno dojetanje prešolanja (S1A10, S4B10, S7C10)	3
Podpiranje prešolanja (S1A10, S4B10, S7C10, S10D10)	4
Podpiranje učenčeve želje (S1A10)	1
Pogovor s sorodniki o prešolanju (2SA10, S5B10)	2
Pogovor s sorodnico s podobnimi izkušnjami (2SA10)	1
Pogovor z učitelji po prešolanju (S3A10, S6B10)	2
Podpiranje prešolanja zaradi zmanjšanja težavnosti (S4B10)	1
Podpiranje prešolanja zaradi razbremenitve učenke (S4B10)	1
Podpora odločitve s strani sorodnikov (S5B10)	1
Začetni šok po preusmeritvi (S7C10)	1
Podpiranje prešolanja zaradi želje po izboljšanju (S7C10)	1
Pogovor s sodelavko po prešolanju (S9C10)	1
Začetni pomisleki glede prešolanja (S10D910)	1
Kasnejše sprizajznenje s prešolanjem (S10D10)	1
Kasnejše podpiranje prešolanja (S10D10)	1
Težko sprejemanje prešolanja s strani sorodnikov (S11D10)	1
Pomisleki sorodnikov glede prešolanja (S11D10)	1
Pomisleki sorodnikov glede nadaljnjega šolanja (S11D10)	1
Dvom sorodnikov v mamino odločitev (S11D10)	1
Pogovor s psihologinjo po prešolanju (S12D10)	1
Brez omenjanja prešolanja sorodnikom (S8C10)	1
Strah pred neprijetnim počutjem učenke pred sorodniki (S8C10)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala štiri nadredne kategorije:

- Pozitivno doživljanje oz. pozitivni odnos do prešolanja
- Sprejemanje prešolanja učencev s strani sorodnikov
- Negativno doživljanje oz. negativni odnos staršev do prešolanja
- Pogovori po prešolanju

Doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in prešolanju učencev v PP VI z NIS	
Nadredne kategorije	Kategorije
Pozitivno doživljanje oz. pozitivni odnos do prešolanja	<ul style="list-style-type: none"> - Pozitivno dojetanje prešolanja - Podpiranje prešolanja - Podpiranje učenčeve želje - Podpiranje prešolanja zaradi zmanjšanja težavnosti - Podpiranje prešolanja zaradi razbremenitve učenke

	<ul style="list-style-type: none"> - Podpiranje prešolanja zaradi želje po izboljšanju - Kasnejše sprijaznjenje s prešolanjem - Kasnejše podpiranje prešolanja
Sprejemanje prešolanja učencev s strani sorodnikov	<ul style="list-style-type: none"> - Pogovor s sorodniki o prešolanju - Pogovor s sorodnico s podobnimi izkušnjami - Podpora odločitve s strani sorodnikov - Težko sprejemanje prešolanja s strani sorodnikov - Pomisleki sorodnikov glede prešolanja - Pomisleki sorodnikov glede nadaljnjega šolanja - Dvom sorodnikov v mamino odločitev - Brez omenjanja prešolanja sorodnikom - Strah pred neprijetnim počutjem učenke pred sorodniki
Negativno doživljanje oz. negativni odnos staršev do prešolanja	<ul style="list-style-type: none"> - Začetni šok po preusmeritvi - Začetni pomisleki glede prešolanja
Pogovori po prešolanju	<ul style="list-style-type: none"> - Pogovor z učitelji po prešolanju - Pogovor s sodelavko po prešolanju - Pogovor s psihologinjo po prešolanju

Preglednica št. 51: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje (glede prešolanja mladostnikov) staršev v obdobju po preusmeritvi in prešolanju učencev v PP VI z NIS

Vsi starši so šolanje podpirali. Mama C je sicer povedala, da je bil zanjo to v začetku šok, potem pa je prešolanje sprejela kot nekaj pozitivnega. Podobno je povedala tudi mama učenca D, saj je imela glede prešolanja na začetku pomisleke, potem pa se je z njim sprijaznila in ga podpirala. Večina staršev se je s sorodniki o prešolanju pogovarjala, le mama učenke C o tem ni govorila. Učenko je hotela obvarovati pred vprašanji o njeni prihodnosti in občutkom manjvrednosti ter stigmatizacijo. Mama učenca D se je soočala z neodobravanjem sorodnikov, saj so dvomili v njeno odločitev in niso poznali možnosti napredovanja šolanja. Mama učenke C je šolanje podprla zaradi želje po izboljšanju, oče učenke B pa tudi zato, ker je vedel, da bo v PP VI z NIS manj obremenjena in da bo učna snov lažja.

Starši so se o prešolanju pogovarjali z učitelji, mama D pa tudi s psihologinjo, ker je bil učenec voden v procesu preusmerjanja, mama učenke C pa se je o prešolanju pogovarjala s sodelavko s podobnimi izkušnjami. Mama učenca A se je pogovarjala s sorodnico s posebnimi izkušnjami. Večinoma je pri vseh starših opaziti, da je bila začetna odločitev težka,

vendar so jo kasneje v želji po izboljšanju za posameznega učenca dobro sprejeli, saj so bili mnenja, da bi se učne in druge težave le še stopnjevale.

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

V nadaljevanju me je zanimalo, kakšne spremembe so starši opazili na področju čustvovanja pri učencih po tem, ko so že obiskovali program, ali je rad hodil v šolo in zakaj, kakšne spremembe so pri učencu opazili doma, ali ga je bilo česa strah.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Številka	Postavka	Pojem
S1A11	Stres se je kazal kot zaskrbljenost učenca.	Zaskrbljenost učenca
S2A211	Bil je bolj umirjen. Manj je jokal. Rad je hodil v šolo. Ni se izogibal domačemu delu Bil je bolj sproščen. Bil je bolj komunikativen.	Umirjenost učenca Manj negativnih odzivov učenca (jok) Komunikativnost učenca Sproščenost učenca Posvečanje časa domačemu delu Pozitivna naravnost do šole
S3A11	Bil je bolj pozitiven. Bil je manj napet. Bil je manj vznemirjen.	Splošna pozitivna naravnost učenca Sproščenost učenca Manjša vznemirjenost učenca
S4B11	Na začetku je opazil stiske. Imela je stiske, ker je morala v nov razred.	Čustvena stiska zaradi neznane situacije Čustvena stiska zaradi vključitve v nov razred
S5B11	Raje je šla v šolo. Postala je bolj odgovorna. Bila je boljše volje. Bila je bolj samozavestna.	Izboljšanje odnosa do šole Večja odgovornost učenca Izboljšanje samozavesti učenca Dobrovoljnost učenca
S6B11	Oče je izpostavil boljšo voljo učenke. Izpostavil je tudi dvig samozavesti.	Izboljšanje samozavesti učenca Dobrovoljnost učenca
S7C11	Pri učenki je opazila olajšanje.	Splošno olajšanje pri učencu
S8C11	Iz šole je prišla domov nasmejana. Učenka je mami povedala, kaj se dogaja v šoli. Iz šole je prihajala bolj sproščena.	Komunikativnost učenca Dobrovoljnost učenca Sproščenost učenca
S9C11	Učenka ni več skrivala likovnih izdelkov. Mama je opazila velike spremembe v pozitivno smer.	Zadovoljstvo s svojimi izdelki Splošne pozitivne spremembe pri učencu Komunikativnost učenca

	Več je govorila o šoli. Bila je sproščena. Bila je zadovoljna. Bila je nasmejana.	Sproščenost učenca Zadovoljstvo učenca Dobrovoljnost učenca
S10D11	Pri učencu je opazila olajšanje. Stres je pri učencu opazila le zaradi strahu, ali se bo vključil v razred. Že prvi dan je iz šole prišel navdušen.	Splošno olajšanje pri učencu Čustvena stiska zaradi vključitve v nov razred. Zmanjšanje stiske že prvi dan prešolanja
S11D11	Učenec je bil bolj sproščen. Ni prikrival stvari. Manj je imel epileptičnih napadov. Več je govoril o sebi. Rad je razlagal, kaj se učijo.	Sproščenost učenca Komunikativnost učenca Zmanjšanje epileptičnih napadov Pripovedovanje o sebi Pripovedovanje o pouku
S12D11	Učenec je postal bolj odprt. Bil je manj jezen. Bil je manj napadalen. Težave se je naučil reševati na bolj primeren način.	Pripovedovanje o sebi Zmanjšanje učenčeve jeze Zmanjšanje učenčeve napadalnosti Primerno reševanje težav

Preglednica št. 52: Izjave, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Ureditev pojmov	Število
Zaskrbljenost učenca (S1A11)	1
Umirjenost učenca (S2A211)	1
Manj negativnih odzivov učenca (jok) (S2A211)	1
Komunikativnost učenca (S2A211, S8C11, S9C11, S11D11)	4
Sproščenost učenca (S2A211, S3A211, S8C11, S9C11, S11D11)	5
Posvečanje časa domačemu delu (S2A211)	1
Pozitivna naravnost do šole (S2A211)	1
Splošna pozitivna naravnost učenca (S3A211)	1
Izboljšanje odnosa do šole (S5B11)	1
Manjša vznemirjenost učenca (S3A211)	1
Čustvena stiska zaradi neznane situacije (S4B11)	1
Čustvena stiska zaradi vključitve v nov razred (S4B11, S10D11)	2
Večja odgovornost učenca (S5B11)	1
Izboljšanje samozavesti učenca (S5B11)	1
Dobrovoljnost učenca (S5B11, S6B11, S8C11, S9C11)	3
Splošno olajšanje pri učencu (S7C11, S10D11)	2
Zadovoljstvo s svojimi izdelki(S9C11)	1
Splošne pozitivne spremembe pri učencu (S9C11)	1
Zadovoljstvo učenca (S9C11)	1
Zmanjšanje stiske že prvi dan prešolanja (S10D11)	1
Zmanjšanje epileptičnih napadov (S11D11)	1
Pripovedovanje o sebi (S11D11, S12D11)	1
Pripovedovanje o pouku (S11D11)	1
Zmanjšanje učenčeve jeze (S12D11)	1

Zmanjšanje učenčeve napadalnosti (S12D11)	1
Primerno reševanje težav (S12D11)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Negativno doživljanje učencev po prešolanju s strani njihovih staršev
- Pozitivno doživljanje učencev po prešolanju s strani njihovih staršev

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju	
Nadredne kategorije	Kategorije
Negativno doživljanje učencev po prešolanju s strani njihovih staršev	<ul style="list-style-type: none"> - Zaskrbljenost učenca - Čustvena stiska zaradi neznane situacije - Čustvena stiska zaradi vključitve v nov razred
Pozitivno doživljanje učencev po prešolanju s strani njihovih staršev	<ul style="list-style-type: none"> - Umirjenost učenca - Manj negativnih odzivov učenca (jok) - Komunikativnost učenca - Večja odgovornost učenca - Izboljšanje samozavesti učenca - Dobrovoljnost učenca - Splošno olajšanje pri učencu - Zadovoljstvo s svojimi izdelki - Splošne pozitivne spremembe pri učencu - Zadovoljstvo učenca - Zmanjšanje stiske že prvi dan prešolanja - Zmanjšanje epileptičnih napadov - Pripovedovanje o sebi - Pripovedovanje o pouku - Zmanjšanje učenčeve jeze - Zmanjšanje učenčeve napadalnosti - Primerno reševanje težav - Sproščenost učenca - Posvečanje časa domačemu delu - Pozitivna naravnost do šole - Splošna pozitivna naravnost učenca - Manjša vznemirjenost učenca - Izboljšanje odnosa do šole

Preglednica št. 53: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Starši so v splošnem navajali več pozitivnih čustvenih doživljanj/odzivov njihovih otrok – učencev. Starši učencev A, C in D so povedali, da so se jim zdeli njihovi otroci bolj sproščeni in komunikativni. Starša otrok A in B sta omenila, da sta bila oba učenca, splošno gledano,

bolj pozitivno naravnana. Mama učenca A je opazila, da je bil bolj umirjen, da se je manjkrat jokal zaradi situacij v šoli, bolj se je posvečal šoli in imel pozitivnejši odnos do nje. Oče učenke B je bil mnenja, da je postala hči zaradi vsakodnevne vožnje v šolo bolj odgovorna. Starša učenek B in C sta opažala, da sta bili bolj dobrovoljni. Učenec D je postal bolj odprt, mami pa je zaupal težave na učnem področju in področju odnosov z vrstniki oz. sošolci. Mama je opazila, da je imel učenec D manj epileptičnih napadov kot v preteklosti, torej pred prešolanjem. Zdelo se ji je, da je bil njen otrok bolj umirjen in manjkrat jezen ter napadalen. Mami učenca D ter učenke C sta povedali, da sta njuna otroka doživljala olajšanje. Pri učenki C je mama opazila pozitivne spremembe: bila je bolj zadovoljna, zavedala pa se je tudi svoje uspešnosti, s čimer je imela prej velike težave.

Kot negativna čustva je mama učenca A omenila, da je opažala na začetku zaskrbljenost v zvezi s prešolanjem, podobno tudi oče učenke B, ki je opažal, da je doživljala stiske zaradi strahu pred neznanim. Pri obeh učencih so se te težave končale potem, ko sta bila pozitivno sprejeta v oddelek.

Medosebni odnosi z vrstniki in s sošolci

V nadaljevanju me je zanimalo, kako so starši zaznali otrokove odnose s sošolci, če so pri njih opažali kakšne spremembe, ali so jih vrstniki v domačem okolju sprejemali, ali so vstopali v konflikte s sošolci in kako so jih reševali ter v kakšnih odnosih so bili z bivšimi sošolci.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Številka	Postavka	Pojem
S1A12	S sošolci se je dobro razumel. Včasih je prišlo do kakšnih težav.	Dobri odnosi s sošolci Občasni konflikti s sošolci
S2A12	S sošolci so ostali v stikih.	Stiki z zdajšnjimi sošolci
S3A12	V domačem kraju ga vrstniki ne zavračajo.	Sprejemanje učenca v domačem okolju
S4A12	Spori med sošolci se občasno pojavljajo. Konflikte rešujejo skupaj z učiteljico. Pretepanja ni več.	Občasni konflikti s sošolci Reševanje konfliktov s pomočjo učitelja Neagresivno reševanje konfliktov
S5A12	Učenec se nikoli ne druži z bivšimi sošolci.	Izguba stikov z bivšimi sošolci
S6B12	S sošolci so ostali v stikih.	Stiki z zdajšnjimi sošolci
S7B12	V domačem okolju je vrstniki po prešolanju niso zavračali.	Sprejemanje učenca v domačem okolju
S8B12	Učenka je imela manjše konflikte s sošolci.	Zmanjšanje konfliktov s sošolci Reševanje konfliktov s pomočjo

	Konflikte rešujejo sami. Konflikte rešujejo s pomočjo učiteljice.	učitelja Samostojno reševanje konfliktov
S9B12	Z bivšimi sošolci se ne družijo več.	Izguba stikov z bivšimi sošolci
S10B12	S sošolci se dobro razume.	Dobri odnosi s sošolci
S11C12	Učenka je v dobrih odnosih s sošolci. Velikokrat je komu pomagala.	Dobri odnosi s sošolci Pomoč sošolcem
S12C12	S sošolci so ostali v stikih.	Stiki z zdajšnjimi sošolci
S13C12	V domačem okolju je vrstniki po prešolanju niso zavračali.	Sprejemanje učenca v domačem okolju
S14C12	Spori med sošolci se pojavljajo zelo redko.	Redki konflikti med sošolci
S15C12	Zgubila je vse stike z bivšimi sošolci. Učenka ni imela želje, da bi se še družila z njimi.	Izguba stikov z bivšimi sošolci Izguba želje po druženju z bivšimi sošolci
S16D12	Učenec je imel v razredu vlogo vodje. V odnosih je bil precej strpen.	Vodilna vloga učenca v razredu Strpen odnos do sošolcev
S17D12	V domačem okolju ga vrstniki po prešolanju niso zavračali. Ni pa se več družil z vrstniki v domačem kraju.	Sprejemanje učenca v domačem okolju Odsotnost druženja z vrstniki v domačem kraju
S18D12	Konflikti med sošolci so se pojavljali. Konflikte so reševali sproti. Konflikte so reševali skupaj z učitelji.	Občasni konflikti s sošolci Sprotno reševanje konfliktov Reševanje konfliktov s pomočjo učitelja
S19D12	Kljub oddaljenosti so s sošolci v stiku.	Stiki z zdajšnjimi sošolci
S20D12	Nikoli se ni družil z bivšimi sošolci. Zavračal je stike z bivšimi sošolci.	Izguba stikov z bivšimi sošolci Zavračanje stikov z bivšimi sošolci

Preglednica št. 54: Izjave, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in sošolci

Ureditev pojmov	Število
Dobri odnosi s sošolci (S1A12, S10B12, S11C12, S11C12)	3
Občasni konflikti s sošolci (S1A12, S4A12, S18D12)	3
Stiki z zdajšnjimi sošolci (S2A12, S6B12, S12C12, S19D12)	4
Sprejemanje učenca v domačem okolju (S3A12, S7B12, S13C12, S17D12)	4
Reševanje konfliktov s pomočjo učitelja (S4A12, S8B12, S18D12)	3
Neagresivno reševanje konfliktov (S4A12)	1
Izguba stikov z bivšimi sošolci (S5A12, S9B12, S15C12, S20D12)	4
Zmanjšanje konfliktov s sošolci (S8B12)	1
Samostojno reševanje konfliktov (S8B12)	1
Pomoč sošolcem (S11C12)	1

Redki konflikti med sošolci (S14C12)	1
Izguba želje po druženju z bivšimi sošolci (S15C12)	1
Vodilna vloga učenca v razredu (S16D12)	1
Strpen odnos do sošolcev (S16D12)	1
Odsotnost druženja z vrstniki v domačem kraju (S17D12)	1
Sprotno reševanje konfliktov (S18D12)	1
Zavračanje stikov z bivšimi sošolci (S20D12)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala štiri nadredne kategorije:

- Stiki in odnosi z zdajšnjimi sošolci
- Stiki z bivšimi sošolci
- Odnosi z vrstniki v domačem okolju
- Pojavljanje in reševanje konfliktov

Medosebni odnosi z vrstniki in sošolci	
Nadredne kategorije	Kategorije
Stiki in odnosi z zdajšnjimi sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Stiki z zdajšnjimi sošolci - Dobri odnosi s sošolci - Vodilna vloga učenca v razredu - Pomoč sošolcem - Strpen odnos do sošolcev
Stiki z bivšimi sošolci	<ul style="list-style-type: none"> - Izguba stikov z bivšimi sošolci - Izguba želje po druženju z bivšimi sošolci - Zavračanje stikov z bivšimi sošolci
Odnosi z vrstniki v domačem okolju	<ul style="list-style-type: none"> - Odsotnost druženja z vrstniki v domačem kraju - Sprejemanje učenca v domačem okolju
Pojavljanje in reševanje konfliktov	<ul style="list-style-type: none"> - Reševanje konfliktov s pomočjo učitelja - Neagresivno reševanje konfliktov - Zmanjšanje konfliktov s sošolci - Samostojno reševanje konfliktov - Redki konflikti med sošolci - Sprotno reševanje konfliktov - Občasni konflikti s sošolci

Preglednica št. 55: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na medosebne odnose z vrstniki in s sošolci

Starši učencev A, B in C so menili, da so imeli učenci dobre odnose s sošolci, mami učencev A in D pa sta povedali, da sta imela njuna otroka le občasne konflikte s sošolci. Oče učenke B je opazil, da so se konflikti s sošolci zmanjšali, konflikte pa je učenka reševala samostojno. Starši učencev A, B in D so opazili, da so nastajajoče konflikte med sošolci reševali s

pomočjo učiteljice, mama učenca A pa je opazila, da je konflikte reševal na miren, neagresiven način. Po opažanju mame učenca D je konflikte reševal sproti, učenka C pa je imela po mnenju mame redke konflikte s sošolci, pogosto pa jim je pomagala.

Vsi starši so povedali, da so imeli učenci stike z zdajšnjimi sošolci. Kljub oddaljenosti so bili med počitnicami v stiku preko socialnih omrežij ali pa so se srečevali. V domačem okolju so bili vsi učenci sprejeti, starši pa niso opazali, da bi jih vrstniki zavračali. Mama učenca D je sicer opazila, da ni imel potrebe po tem, da bi se še družil z vrstniki v domačem kraju. Povedala je, da je po prešolanju nastal nekakšen »rez« na tem področju.

Mama D je omenila, da je opazila pri učencu več strpnosti v odnosu z vsemi ljudmi, saj so bili v razredu učenci, ki so imeli zelo različne sposobnosti, v razredu pa je imel vodilno vlogo.

Vsi starši so povedali, da so učenci izgubili stike s prejšnjimi sošolci. Dva učenca sta obiskovala program z nižjim izobrazbenim standardom v stavbi, kjer sta pred tem obiskovala večinsko osnovo šolo. Kljub bližini nista ohranila s svojimi prejšnjimi sošolci nobenih stikov. Učenka C ni imela želje po druženju z bivšimi sošolci, medtem ko je učenec D stike z bivšimi sošolci zavračal.

Odnosi z učitelji

Tako kot pred prešolanjem sem starše vprašala o njihovih odnosih z učitelji v PP VI z NIS. Zanimalo me je tudi, kakšen odnos so imeli po njihovem mnenju učitelji do učencev, če so opazili spremembe glede odnosov učiteljev do učencev in kakšne so bile ter na kakšen način so učitelji pomagali učencem.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na odnos z učitelji

Številka	Postavka	Pojem
S1A13	Mamine izkušnje z učitelji so zelo dobre. Učitelji niso delali razlik med učenci.	Dobri odnosi staršev z učitelji Enakopraven odnos do učencev
S2A13	Učitelji so probleme reševali z dobrim odnosom.	Dobri odnosi učiteljev do učencev
S3A13	Učitelji so imeli več spoštovanja do staršev. Starši so lahko izrazili svoje mnenje. Učitelji so staršem prisluhnili.	Spoštljiv odnos učiteljev do staršev Možnost izražanja mnenj staršev Upoštevanje mnenja staršev
S4A13	Mama je imela same pohvale glede odnosov z učitelji.	Dobri odnosi staršev z učitelji
S5A13	Učiteljice so v soje delo vložile	Učiteljevo vlaganje truda v svoje

	veliko truda. Učiteljice so bolj razumele, kako je z učencem.	delo Učiteljevo razumevanje učenčevih težav
S6B13	Oče se je dobro razumel z vsemi učitelji. Z učitelji se je vedno vse dogovoril.	Dobri odnosi staršev z učitelji Dogovarjanje staršev z učitelji
S7B13	Oče je sproti hodil na govorilne. Pohvalil je sodelovanje z učitelji.	Redno sodelovanje z učitelji Pohvala staršev glede sodelovanja z učitelji
S8B13	Učitelji so vedno povedali, kar je očeta zanimalo.	Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji
S9B13	Ničesar ni pogrešal na področju komunikacije z učitelji.	Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji
S10B13	Oče meni, da so se učitelji učenki bolj posvečali. Učitelji so učenko bolj razumeli. Učitelji niso delali razlik med učenci.	Učiteljevo posvečanje učencem Učiteljevo razumevanje učenčevih težav Enakopraven odnos do učencev
S11C13	Mama je imela zelo dobre izkušnje z učitelji. Z učitelji so se vedno pogovorili. Učiteljice so ji pomagale. Učiteljice so ji svetovale. Zdelo se ji je, da učiteljice bolj razumejo.	Dobri odnosi staršev z učitelji Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji Pomoč staršem Svetovanje staršem Učiteljevo razumevanje učenčevih težav
S12C13	Z manjšim strahom je prihajala na govorilne.	Odsotnost strahu pred govorilnimi urami
S13C13	Meni, da je bila s strani učiteljev upoštevana. Učiteljice so zmeraj pomagale.	Upoštevanje mnenja staršev Pomoč staršem
S14C13	Ničesar ni pogrešala na področju komunikacije z učitelji.	Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji
S15C13	Meni, da so učiteljice hitreje zaznale težave pri učencih.	Učiteljevo zaznavanje učenčevih težav
S16D13	Mami so se njeni odnosi z učitelji zdeli zadovoljivi.	Dobri odnosi staršev z učitelji
S17D13	Komunikacija z učitelji je bila redna. Sproti so reševali nastale težave.	Redno sodelovanje z učitelji Sprotno reševanje težav
S18D13	Meni, da so učiteljice upoštevale njeno mnenje. Učenca so usmerjale k dejavnostim, ki jih je predlagala mama.	Upoštevanje mnenja staršev
S19D13	Ničesar ni pogrešala na področju komunikacije z učitelji.	Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji
S20D13	Učitelji so ga vzeli takšnega, kot je. Ni bil samo številka v razredu.	Enakopraven odnos do učencev

Preglednica št. 56: Izjave, ki se nanašajo na odnose z učitelji

Ureditev pojmov	Število
Dobri odnosi staršev z učitelji (S1A13, S4A13, S6B13, S11C13, S16D13)	5
Enakopraven odnos do učencev (S1A13, S10B13, S20D13)	3
Dobri odnosi učiteljev do učencev (S2A13)	1
Spoštljiv odnos učiteljev do staršev (S3A13)	1
Možnost izražanja mnenj staršev (S3A13)	1
Upoštevanje mnenja staršev (S3A13, S13C13, S18D13)	3
Učiteljevo vlaganje truda v svoje delo (S5A13)	1
Učiteljevo razumevanje učenčevih težav (S5A13, S10B13, S11C13)	3
Dogovarjanje staršev z učitelji (S6B13)	1
Redno sodelovanje z učitelji (S7B13, S17D13)	2
Pohvala staršev glede sodelovanja z učitelji (S7B13)	1
Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji (S8B13, S9B13, S11C13, S14C13, S19D13)	5
Učiteljevo posvečanje učencem (S10B13)	1
Pomoč staršem (S11C13, S13C13)	2
Svetovanje staršem (S11C13)	1
Odsotnost strahu pred govorilnimi urami (S12C13)	1
Učiteljevo zaznavanje učenčevih težav (S15C13)	1
Sprotno reševanje težav (S17D13)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Odnosi staršev z učitelji
- Odnos učiteljev do učencev z vidika staršev

Odnosi z učitelji	
Nadredne kategorije	Kategorije
Odnosi staršev z učitelji	<ul style="list-style-type: none"> - Dobri odnosi staršev z učitelji - Spoštljiv odnos učiteljev do staršev - Možnost izražanja mnenj staršev - Upoštevanje mnenja staršev - Dogovarjanje staršev z učitelji - Redno sodelovanje z učitelji - Pohvala staršev glede sodelovanja z učitelji - Zadovoljstvo glede komunikacije z učitelji - Pomoč staršem - Svetovanje staršem - Odsotnost strahu pred govorilnimi urami - Sprotno reševanje težav
Odnos učiteljev do učencev z vidika staršev	<ul style="list-style-type: none"> - Enakopraven odnos do učencev - Dobri odnosi učiteljev do učencev - Učiteljevo vlaganje truda v svoje

	delo - Učiteljevo razumevanje učenčevih težav - Učiteljevo posvečanje učencem - Učiteljevo zaznavanje učenčevih težav
--	--

Preglednica št. 57: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na odnose z učitelji

Glede odnosov z učitelji so imeli starši v glavnem pozitivne izkušnje. Vsi so povedali, da so bili z njimi v dobrih odnosih. Mama A je izpostavila predvsem bolj spoštljiv odnos učiteljev, kar je pred tem pogrešala. Lahko je izrazila svoje mnenje. Zdelo se ji je, da učitelji vlagajo veliko truda v svoje delo. Oče učenke B je povedal, da so se učitelji učencem posvečali, sam pa se je imel možnost dogovarjati z učitelji, kar je pomemben del sodelovanja med učitelji in starši. Staršem učencev A, B in D se je zdelo, da so imeli učitelji enakopraven odnos do vseh učencev. Starši učencev A, B in C so izpostavili, da so učitelji razumeli težave njihovih otrok. Z učitelji so redno sodelovali predvsem na govorilnih urah, starši učencev B, C in D pa so bili zadovoljni s komunikacijo med njimi in učitelji. Oče učenke B je pohvalil sodelovanje med starši in učitelji. Starši učencev A, C in D so menili, da so učitelji upoštevali njihova mnenja.

Mama učenke C je povedala, da so ji kot staršu učitelji pomagali in svetovali, imela pa je tudi manj stisk pred govorilnimi urami. Zdelo se ji je, da so učitelji zaznali učenčine težave.

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Zanimalo me je, kako so starši videli uspešnost svojih otrok glede na ocene in samostojnost pri domačem delu oz. učenju, koliko pomoči je otrok potreboval pri učenju in pisanju domačih nalog, koliko časa so učenci porabili za učenje in domače delo ter kakšne spremembe opažajo na področju samostojnosti.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Številka	Postavka	Pojem
S1A14	Učenec je bil bolj samostojen pri domačem delu. Porabil je 80 % manj časa kot prej. Za domače delo je porabil pol ure do ene ure.	Samostojnost učenca pri domačem delu Manjša poraba časa za domače delo (80 % manj)
S2A14	Učenec je pri svojem delu samostojen. Občasno še potrebuje pomoč.	Samostojnost učenca pri domačem delu Občasna pomoč pri domačem delu
S3A14	Učenec se ni več izogibal domačemu delu.	Pripravljenost na šolsko delo doma

S4B14	Veliko domačega dela je učenka naredila že v šoli. Več dela je naredila samostojno. Doma naredi veliko več kot prej.	Delo opravljeno v podaljšanem bivanju Samostojnost učenca pri domačem delu Večja količina opravljenega dela doma
S5B14	Samostojno se je doma lotila branja. Samostojno se je doma lotila pisanja. Imela je več prostega časa.	Samostojnost učenca pri domačem delu Več prostega časa
S6B14	Imela je veliko več prostega časa.	Več prostega časa
S7C14	Pri delu je bolj samostojna. Le občasno še potrebuje pomoč pri domačem delu.	Samostojnost učenca pri domačem delu Občasna pomoč pri domačem delu
S8C14	Prej je delala domače naloge do večera. Preden se je lotila dela, je bilo potrebnega veliko spodbujanja. Domače naloge je potem naredila v šoli. Doma je rabila manj pomoči.	Veliko časa namenjenega domačemu delu (prej) Potrebna spodbuda (prej) Delo opravljeno v podaljšanem bivanju Manj pomoči pri domačem delu
S9C14	Popoldne je imela veliko prostega časa.	Več prostega časa
S10D14	Odpor do šole se je zmanjšal. Ko je videl, da je uspešen, je postal bolj samostojen.	Zmanjšan odpor do šole Večja uspešnost Samostojnost učenca pri domačem delu
S11D14	Veliko naloge je naredil že v šoli. Potrebnega je bilo manj prepričevanja glede pisanja domačih nalog in učenja. Mama meni, da je bilo manj muk pri učenju.	Delo opravljeno v podaljšanem bivanju Potrebnih manj spodbud Manj napora pri učenju
S12D14	Učencu je ostalo veliko več prostega časa.	Več prostega časa

Preglednica št. 58: Izjave, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Ureditev pojmov	Število
Samostojnost učenca pri domačem delu (S1A14, S2A14, S4B14, S5B14, S7C14, S10D14)	6
Manjša poraba časa za domače delo (80 % manj) (S1A14)	1
Občasna pomoč pri domačem delu (S2A14, S7C14)	3
Pripravljenost na šolsko delo doma (S3A14)	1
Delo opravljeno v podaljšanem bivanju (S4B14, S8C14, S11D14)	3
Večja količina opravljenega dela doma (S4B14)	1
Več prostega časa (S5B14, S6B14, S9C14, S12D14)	4
Veliko časa namenjenega domačemu delu (prej) (S8C14)	1
Potrebna spodbuda (prej) (S8C14)	1

Manj pomoči pri domačem delu (S8C14)	1
Zmanjšan odpor do šole (S10D14)	1
Večja uspešnost (S10D14)	1
Potrebni manj spodbud (S11D14)	1
Manj napora pri učenju (S11D14)	1

Na osnovi odgovorov sem oblikovala dve nadredni kategoriji:

- Samostojno delo, pisanje domačih nalog in učenje pred prešolanjem
- Izboljšanje na področju samostojnega dela pri pisanju domačih nalog in učenju

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja	
Nadredne kategorije	Kategorije
Samostojno delo, pisanje domačih nalog in učenje pred prešolanjem	<ul style="list-style-type: none"> - Veliko časa namenjenega domačemu delu (prej) - Potrebna spodbuda (prej)
Izboljšanje na področju samostojnega dela pri pisanju domačih nalog in učenju	<ul style="list-style-type: none"> - Samostojnost učenca pri domačem delu - Manjša poraba časa za domače delo (80 % manj) - Občasna pomoč pri domačem delu - Pripravljenost na šolsko delo doma - Delo opravljeno v podaljšanem bivanju - Večja količina opravljenega dela doma - Več prostega časa - Manj pomoči pri domačem delu - Zmanjšan odpor do šole - Večja uspešnost - Potrebni manj spodbud - Manj napora pri pisanju domačih nalog

Preglednica št. 59: Kategoriziranje pojmov, ki se nanašajo na učno uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

Vsi starši so menili, da so bili učenci po prešolanju bolj samostojni glede pisanja domačih nalog. Mama učenca A je povedala, da je porabil veliko manj časa za šolsko delo (do 80 % manj). Oče učenke B je opazil, da je učenka veliko več naredila doma. Vsi starši so bili mnenja, da so imeli učenci veliko več prostega časa. Učenec A je bil za šolsko delo bolj pripravljen, podobno pa je opazila tudi mama učenca D, ki je povedala, da je potreboval manj spodbud, da se je lotil pisanja domače naloge. Starši učencev B, C in D so povedali, da so učenci veliko dela naredili že v podaljšanem bivanju, zaradi tega pa so imeli tudi več prostega časa.

Mama učenke C je povedala, da je učenka pred prešolanjem porabila veliko časa za pisanje domačih nalog, prav tako več spodbud, da se je lotila pisanja domačih nalog. Mama je opazila, da je po prešolanju rabila veliko manj pomoči oz. občasno pomoč. Slednjo sta po izkušnjah staršev pri pisanju domačih nalog potrebovala še učenca A in B.

Mama učenca D je po prešolanju opazila, da je imel manj odpora do šole, tudi zaradi večje uspešnosti na učnem področju. V pisanje domačih nalog je vložil manj napora.

6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju bom odgovorila na raziskovalna vprašanja, ki se navezujejo na izkušnje staršev in učencev oz. mladostnikov pred in med prešolanjem v PP VI z NIS ter po njem.

6.1 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev pred usmerjenjem v PP VI z NIS.

6.1.1 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede doživljanja in izražanja čustev v povezavi s šolo?

Izrazito negativen odnos do šole je imel le eden od štirih učencev, vključenih v raziskavi. Ostali učenci so povedali, da so radi hodili v šolo. Pri vseh učencih, zajetih v raziskavo, so bili določeni predmeti oz. situacije pri pouku, ko jim, kljub izraženemu splošnemu pozitivnemu odnosu do šole, ni bilo prijetno biti v šoli (določeni predmeti, kjer so bili manj uspešni, določeni predmeti, kjer se z učiteljem niso dobro razumeli, ocenjevanja znanja). Učenca C in D sta se opredelila kot manj uspešna, učenec D pa se je počutil celo manjvrednega v odnosu do sošolcev. Navedene izkušnje otrok po mojem mnenju nakazujejo na to, da so v šoli doživljali neprijetna čustva, ki so bila posledica doživljanja neuspeha pri posameznih predmetih oz. ocenjevanjih znanja, kar je privedlo do tega, da v šolo niso marali hoditi, v kolikor so neuspeh pričakovali. Ocenjevanja in preverjanja znanja so učencem predstavljala stres, saj so trije od štirih učencev navedli strah pred ocenjevanji znanja zaradi pričakovanja slabe ocene. To poudarja tudi Žagar (1995), ki pravi, da šola na učence deluje precej stresno, največjo obremenitev pa predstavlja preverjanje in ocenjevanje znanja. Učenci so v zvezi z ocenjevanjem znanja povedali, da so imeli tremo, pozabili so naučeno učno snov in se izogibali misli na ocenjevanje znanja. Pri tem lahko povzamem, da je čustvo strahu v povezavi z ocenjevanjem znanja pripomoglo k temu, da so učenci v teh situacijah občutili stres. Tudi Jeriček (2007) pravi, da nekateri učenci strah doživljajo že od trenutka, ko je

napovedan datum ocenjevanja znanja, vse do dneva, ko izvedo rezultat. V takih primerih stresna reakcija traja dlje časa in ima veliko negativnih posledic, saj lahko v veliki meri povzroči spremembo učenčevega duševnega stanja (Jeriček, 2007). Učenki sta se s sošolci dobro razumeli, medtem ko oba učenca nista bila v dobrih odnosih s sošolci. Vzrok za slabše odnose s sošolci pri učencu pa je bilo ponavljanje razreda in vključitev v nov razred, kjer so bili sošolci mlajši in ga v svojo socialno sredino niso sprejeli. Učenca A so izzivali, zaradi česar je bil pogosto v sporu s sošolci. Omenjeni učenec je imel kar nekaj težav v odnosih s sošolci, ki so pomembno vplivali na odnos do šole oz. njegovo počutje v razredu. Ob tem lahko povzamem, da imajo socialni odnosi v šoli mnogo funkcij, obenem pa so pomembni tudi sami po sebi, saj so bistven dejavnik počutja v šoli, določajo pa tudi kvaliteto življenja, ki ga učenci vsakodnevno živijo (Košir, 2013). Ker je učenec A doživljal težave s sošolci, je bil odnos do šole negativen, saj se med njimi ni dobro počutil. Eden od učencev je menil, da ga učitelji niso enakovredno obravnavali. Vse to je pripomoglo k slabšemu odnosu do šole ter pojavljanju negativnega doživljanja oz. čustev.

6.1.2 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede pojavljanja psihosomatskih težav?

Samo en učenec je imel glavobole, ostali pa psihosomatskih težav niso navajali. Za psihosomatske bolezni in bolezenske simptome M. Tomori (1990) označuje tiste simptome, ki so sicer stvarni in imajo lahko ugotovljivo organsko osnovo, sprožilec bolezni oz. simptomov pa so psihični dejavniki. Vzrok za nastajanje psihosomatskih težav je neustrezno delovanje avtonomnega živčevja, ki ga sproži nakopičena čustvena napetost, ki lahko povzroči okvaro organov, organskih sistemov, kar je podlaga telesnih bolezni (Tomori, 1990). Dva učenca sta, sicer malokrat ali pa le enkrat, manjkala pri pouku, predvsem pred ocenjevanji znanja, zaradi strahu pred slabšimi učnimi rezultati. B. Marentič Požarnik (2008) opredeljuje testno anksioznost, ki jo učenec občuti kot ogrožajočo v smislu doživljanja čustva strahu v povezavi z ocenjevanji znanja oz. slabim učnim rezultatom. Prav zato ima testna anksioznost lahko negativen vpliv na učinkovitost učenca, saj čustvo zavira učenčevo funkcioniranje oz. posamezniku onemogoči, da usmeri pozornost v nalogo in priklic informacij. Izpitno bojazen oz. testno anksioznost v glavnem povzroča šola na splošno oziroma učitelj in njegove pripombe (»nič ne znate«) (Pečjak, 1993). Zaradi strahu pred ocenjevanji znanja so učenci pozornost težje usmerjali v pripravo na ocenjevanja znanja oz. učenje, če je bila pozornost usmerjana predvsem v doživljanje negativnih čustev. Seveda je strah do neke mere lahko koristen, kot pravi tudi avtorica A. M. Kos (1991), vendar pa pravi tudi, da strah, ki se

pojavi dlje časa oz. bolj pogosto, vpliva na posameznikovo zdravje, lahko pa povzroča tudi t. i. psihofiziološke motnje.

6.1.3 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki in sošolci?

V splošnem so učenci, vključeni v raziskavo, poročali, da je bil njihov odnos s sošolci pozitiven, vendar so nekateri učenci navajali tudi izkušnje, ki kažejo na to, da odnosi s sošolci niso bili le dobri. En učenec je imel težave z vključitvijo v razred potem, ko je razred ponavljal. Ker se ni dobro počutil, so se odnosi s sošolci poslabšali, med seboj so se večkrat prepirali. Glede na to, da sem učenca poučevala v programu PP VI z NIS, poznam tudi nekatere druge vzroke za konflikte s sošolci, ki pa jih učenec v intervjujih ni navajal, so pa vseeno pomembni za razumevanje medosebnih odnosov učenca s sošolci v programu večinske osnovne šole. Učenec je povedal, da ga sošolci potem, ko je razred ponavljal, niso dobro sprejeli. Eden od vzrokov je bila starost učenca, saj je bil eno leto starejši od svojih sošolcev, drugi vzroki pa so se nanašali na socialno-ekonomski status družine. Učenec je živel v ruralnem okolju, na kmetiji, v šolo je pogosto prihajal neurejen (največja težava je bil neprijeten vonj oblačil, zaradi česar so ga sošolci pogosto zbadali). Tudi Erčulj in Vodpivec (1999) pravita, da konflikti nastajajo zaradi razlik med posamezniki v spolu, starosti, veri, vrednotah, prepričanjih, družinskem in socialnem okolju. Glede na trditve lahko povzamem, da so bili glavni razlogi za nastajajoče konflikte v tem primeru starost ter razlike v družinskem in socialnem okolju, učenec pa jih ni znal reševati na ustrezen način. V splošnem učenci, vključeni v raziskavo, niso vabili svojih sošolcev na rojstne dneve oz. so bili povabljeni le enkrat. Prav tako sami niso vabili na praznovanja svojih rojstnih dni, kar kaže na to, da niso imeli želje po druženju v prostem času oz. so bili med seboj slabo povezani. Glede na to lahko sklepam tudi, da so bili med sošolci manj, ne pa tudi nepriljubljeni. Raziskave kažejo, da so priljubljeni učenci običajno tudi učno uspešni, zavrjnjeni učenci pa imajo pogosto učne težave. Učenci so imeli težave na učnem področju, ki so, glede na podane izkušnje, vplivale tudi na njihove odnose s sošolci oz. njihovo priljubljenost. To potrdi tudi Wentzel (1991, v Košir, 2013), ki pravi, da med socialnimi in učnimi spremenljivkami obstaja dvosmerna povezava. Wong in Bernice (1996, v Božič, 2002) pravita, da na socialni status vplivajo tudi nizek šolski uspeh (poleg vedenjskih problemov) čas prisotnosti v razredu ter skladnosti otrokovih individualnih značilnosti z značilnostmi razreda. Učenci, ki so bili zajeti v študijo primera, so imeli nizek šolski uspeh, ki je bil posledica učnih težav, kar pa je posledično vplivalo na njihov nižji socialni status v razredu. Pred preusmeritvijo oz.

prešolanjem so bili učenci usmerjeni kot otroci z učnimi težavami in so prejeli DSP, torej so že bili opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami. Po mojem mnenju je tudi to vplivalo na medosebne odnose s sošolci, saj Wong in Bernice (1996, v Božič, 2002) nadaljujeta, da stališča do otrok s posebnimi potrebami vplivajo na stališča vrstnikov do njih, torej posredno tudi na njihovo socialno sprejetost. Glede na navedbe avtorjev je učna uspešnost eden od dejavnikov za priljubljenost med sošolci oz. njihovo socialno sprejetost, kar se kaže tudi na odsotnost druženja s sošolci v prostem času.

Učenca, vključena v raziskavo, sta po njenem poročanju pogosteje vstopala v konflikte kot učenki, medtem ko je eden izmed učencev povedal, da je reševal konflikte na agresiven način (pretepanje). Učenki sta sicer povedali, da v konflikte nista vstopali, vseeno pa sta se postavili zase, kadar so ju sošolci zmerjali. Glede reševanja konfliktov je obstajala torej pomembna razlika med fanti in dekleti oz. glede na spol. Tudi v literaturi avtorji navajajo razloge za tovrstne odzive na konflikte. Za fanta v moji raziskavi je bilo značilno agresivno reševanje konfliktov. Tudi T. Lamovec (1978) pravi, da je za fante bolj značilna direktna agresija (fizična grožnja), Pušnik (1999) pa navaja, da pri fantih že v vzgojnem procesu spodbujamo samostojnost in dejavno uveljavitev, za kazanje moči in obvladovanje okolja so nagrajeni, zaradi česar je bolj razumljivo vedenje učencev v tej smeri. Dekleti, zajeti v multiplo študijo primera, sta manjkrat stopali v konflikte, reševali pa sta jih mirno, s pogovori. T. Lamovec (1978) pravi, da je za dekleta pretepanje nespodobno, dopuščajo pa se verbalne in posredne oblike agresivnosti (socialna izolacija, opravljanje). Možnost za različno obvladovanje konfliktov lahko torej s pomočjo literature pojasnim kot posledico razlik med spoloma oz. razlik med načinom vzgoje dečkov in deklic. Glede na prej omenjeno slabšo učno uspešnost učencev in povezavo z nižjim socialnim status v razredu pa je možno, da so se učenci v konfliktu s sošolci znašli tudi zaradi občutka manjvrednosti in željo po dokazovanju na neprimeren način.

6.1.4 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji?

Učenci, vključeni v raziskavo, so opazili, da se je odnos z učitelji spremenil na predmetni stopnji. Zdelo se jim je, da so se jim razredni učitelji bolj posvečali, saj so jih bolje poznali in posledično tudi njihove težave oz. primanjkljaje na nekaterih področjih. Večkrat so jim nudili dodatno razlago, tudi po pouku. To kaže predvsem na to, da imajo razredni učitelji večji pregled glede težav učencev, saj jih poučujejo pri vseh predmetih, posledično pa z njimi preživijo več časa. Na predmetni stopnji je narava učnega procesa spremenjena, saj vsak učitelj poučuje drug predmet. Razrednik ima manjši pregled nad funkcioniranjem posameznih

učencev, saj se učenci z njim srečajo manjkrat (predvsem pri urah oddelčne skupnosti, občasno tudi pri predmetu, ki ga razrednik poučuje). Avtorja Howes in Hamilton (1992, v Košir, 2013) navajata, da je pri mlajših šolskih otrocih učitelj skrbnik, ki je odgovoren za emocionalno in fizično blagostanje učenca. Učitelj učencem zagotavlja varno osnovo, iz katere lahko raziskujejo svojo okolico, in tako spodbuja prilagojenost na šolsko okolje. Odnos je lahko še posebej topel in neposreden v nižjih razredih, ko otrok poskuša posnemati učitelja in se z njim identificirati. Chang idr. (2004, v Košir, 2013) povzamejo rezultate raziskav, s katerimi ugotavljajo, da učitelj na prehodu v zgodnje mladostništvo ostaja pomemben dejavnik in vpliva na učence. Vendar pa je odnos učitelj-učenec v tem odboju manj tesen zaradi nekaterih razvojnih in okoljskih značilnosti. Tesnost odnosa je spremenjena deloma zaradi spremenjenega šolskega konteksta (večji razredi, višje učne zahteve, manj individualnega stika z učitelji), deloma pa zaradi vse večje potrebe učencev po avtonomiji. Učenci, vključeni v raziskavo, niso navajali strahu pred posameznimi učitelji, le en učenec se je slabše razumel z učiteljico (razredničarko) in delavko v šolski svetovalni službi. Po njegovem mnenju je bila slednja neprijazna in usmerjena le v prešolanje učenca v zavod, ni mu pa nudila pomoči. Glasser (1998) meni, da je zaupanje osnovni pogoj za dobre in tople medosebne odnose med učitelji in učenci, ki se morajo med seboj pogovarjati pošteno in brez strahu. Glede na podane izkušnje učenca lahko povzamem oz. interpretiram, da je v tem primeru učenec čutil strah zaradi groženj glede prešolanja v vzgojno institucijo oz. zavod, zato do delavke v šolski svetovalni službi ni čutil zaupanja, ampak nasprotujoč odnos, kar je povzročilo negativne odnose med njima. Učenki, vključeni v raziskavo, sta poiskali pomoč pri učiteljih, medtem ko oba učenca, vključena v raziskavo, nista iskala učne pomoči oz. dodatne razlage pri učiteljih. Po poročanju učencev so se učitelji z učenci pogovarjali, jim svetovali in posvečali čas, ponovno ali dodatno so jim razložili učno snov. Večino omenjene pomoči so nudili učitelji na razredni stopnji. Nekateri učitelji so se učencem zdeli strogi, izogibali pa so se jih zaradi strahu pred konflikti. Učencem se je zdelo, da so imeli predmetni učitelji slabši odnos z učenci v primerjavi z razrednimi učitelji. Zaradi negativnih odnosov učiteljev do učencev se je oblikoval negativen odnos učencev do posameznega učitelja. Tudi A. Mikuš Kos (1993) pravi, da je negativen odnos oz. sovražnost s strani učitelja do otroka ena izmed stresnih šolskih situacij. Glede na podane izkušnje otrok lahko predpostavljam, da je negativen odnos do učitelja nastal zaradi neprimernega odnosa učitelja do učenca (pomanjkanje razumevanja učenčevih težav), lahko pa je bil negativen odnos do učitelja posledica učne neuspešnosti pri predmetu, ki ga je učitelj poučeval. Ne glede na vzrok negativnih odnosov med nekaterimi (predvsem na predmetni stopnji) učitelji in učenci, le-ti

pomembno vplivajo na odnos do šole. H. Jeriček (2007) pravi, da odnos, v katerem učenec čuti, da ga ima učitelj na piki, išče njegovo neznanje, ima občutek, da ga ne mara in ne razume, vpliva na prepričanje učenca, da ne bo nikoli dobil dobre ocene oz. ocene, ki so jo zasluži. Predvsem učenca B in D sta bila mnenja, da ju učitelji niso razumeli oz. niso razumeli njihovih težav, podobno kot navaja prej omenjena avtorica H. Jeriček v nadaljevanju pravi, da v kolikor tak odnos traja dlje časa, to vpliva na to, da otrok sčasoma začne odklanjati šolo (Jeriček, 2007). Glede na rezultate ne morem potrditi, da so učenci odklanjali šolo, so pa imeli zaradi slabših odnosov z nekaterimi učitelji bolj odklonilen odnos do predmetov, ki so jih ti učitelji poučevali.

6.1.5 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela?

Učenca A in B, vključena v raziskavo, sta kot »najlažji« predmet ocenila slovenščino, učenec D pa je kot specifično močno področje navedel pisno izražanje (pisanje zgodb) pri slovenščini. Učenka B se je čutila uspešna še pri naravoslovju. Učenka C se je dobro počutila pri likovni umetnosti in športu. V okviru matematike je učenec D opredelili geometrijo kot lahko učno snov. Predmet, ki se je vsem učencem zdel »težak«, je matematika (splošno, pomnjenje poštevanke), učencem A, B in C pa tudi angleščina (splošno, pomnjenje glagolov). Učno snov so opredelili kot srednje težko in težko. Učenka B je posebej omenila, da je bilo veliko učne snovi (glede na količino podatkov, ki se jih je morala naučiti) in veliko število šolskih predmetov. Učenci so dosegali dobre, zadostne in tudi nezadostne ocene.

Učenci A, C in D so povedali, da so imeli težave pri pisnem ocenjevanju znanja. Razlog za težave je bil pri vseh omenjenih učencih ta, da so se morali hkrati osredotočiti na oblikovanje odgovora in zapis le-tega. Le učenki B se je zdelo pisno preverjanje znanja lažje, saj je imela več časa za premislek in oblikovanje odgovora.

Učenci so menili, da so v šoli delno uspešni ali neuspešni in da veliko časa namenijo učenju. Kriterije učne neuspešnosti je težko opredeliti, vendar pa lahko o učni neuspešnosti govorimo takrat, ko otroci ne izpolnjujejo pričakovanj staršev, je raven pridobljenega znanja nizka, zaradi spričevala otrok ne more nadaljevati šolanja, kjer bi želel, posameznik predčasno izstopi iz sistema šolstva (Mencin – Čeplak, 2002). Učenec D je povedal, da je imel srednje dobre ocene, ostali učenci pa so povedali, da so imeli dobre, zadostne in nezadostne ocene. Tudi glede na učne rezultate, ki so jih podali učenci, lahko sklepam, da so bili manj uspešni na učnem področju. B. Marentič Požarnik (2002) sicer pravi, da učno uspešnost lahko

opredeljujemo ozko, z nizkimi ocenami, slabimi rezultati na preizkusih znanja, popravnimi izpiti, ponavljanjem razredov ipd. Trije od učencev, ki so sodelovali v študiji primera (učenci A, B, in C), so razred ponavljali, učenec D pa še ne, saj se je še pred ponavljanjem na predlog šole, prešolal v PP VI z NIS. Z ozkim opredeljevanjem učne neuspešnosti, ki jo poda B. Marentič Požarnik (2002), bi lahko vse učence označili za neuspešne. Avtorica naprej opozarja, da o učni neuspešnosti govorimo tudi, ko učenci delujejo pod okvirom svojih zmožnosti, izgubljajo učno motivacijo, samozavest in dosežajo premalo kakovostno znanje, ki ga bodo potrebovali v negotovih razmerah prihodnosti (Marentič-Požarnik, 2002). Glede na podane odgovore učencev lahko povzamem, da so izgubljali predvsem učno motivacijo in samozavest. To, da so se učenci videli kot neuspešne oz. delno uspešne, je posledica dlje trajajočih oz. ponavljajočih se neuspešnosti (slabe ocene, pogosti, neuspehi ipd.), kar se dopolnjuje z dejstvi, ki jih navaja M. Tomori (2002). Avtorica nadaljuje, da doživljanje sebe kot učno neuspešnega pri učencu pogosto pusti določene posledice, saj učno neuspešen otrok spozna, da ne izpolnjuje pričakovanj okolja, kar lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje, postopoma pa vdre tudi v vse vidike njegove samopodobe. Otroka, ki ne izpolnjuje splošnega merila uspešnosti, sam sebe doživlja kot nesposobnega, manj vrednega oz. v celoti slabega (Tomori, 2002).

6.2 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje staršev pred usmerjanjem v PP VI z NIS

6.2.1 Kakšne so izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v povezavi s šolo?

Starši so povedali, da so se učenci na učne težave v programu večinske osnovne šole odzivali na različne načine: z jokom, zapiranjem vase, laganjem, s potlačevanjem oz. s tajejanjem težav. Učenca sta spore s sošolci v programu večinske osnovne šole reševala na agresiven način (pretepi), učenka C pa je trgala likovne izdelke, saj se ji niso zdeli dovolj dobri. Starši so navajali še, da so pri učencih opazili, da se podcenjujejo. Pri učencu D so se pojavljale tudi vedenjske težave. A. Mikuš Kos (1991) pravi, da učna neuspešnost vpliva na učenčevo čustvovanje. Lahko se pojavijo čustvene motnje, ki se odražajo predvsem s psihosomatskimi težavami (motnje spanja, glavoboli, občutki utrujenosti), ki še dodatno zmanjšujejo zmožnost za učinkovito delo. Omenja še, da se čustvene motnje pri nekaterih učencih odražajo z neustreznim vedenjem. Pri nekaterih učencih se čustvena prizadetost zaradi neuspeha kaže s tesnobo, z depresivnostjo, nekateri učenci pa postanejo topi, nadenejo si masko neprizadetosti, z različnimi obrambnimi mehanizmi pa se zavarujejo pred samopodobo. Učenec D je zaradi

težav na učnem področju poskušal težave potlačiti, hkrati pa je poudarjal svoja močna področja. Mama je povedala, da je prikrival določene podatke in dejanja, primanjkljaje pa je kompenziral z neprimernim vedenjem. V primeru učenca D lahko povzamem, da je s pomočjo obrambnih mehanizmov poskušal zmanjšati svojo prizadetost glede učnega neuspeha (poudarjanje močnih področij, lastna nekritičnost, potlačevanje težav, laganje, prikrivanje).

Starši so navedli težave pri nekaterih specifičnih predmetih (angleščina, matematika, slovenščina), sicer pa so imeli težave s pomnjenjem učne snovi oz. splošne težave pri učenju, učno snov so pozabljali, učni rezultati pa so bili slabi. Nekaterim staršem se je zdelo, da učitelji njihovih otrok ne sprejemajo in da so zaradi učnih težav zapostavljeni.

Starši pri učencih večinoma niso opazili psihosomatskih znakov, le mama učenca D je navajala, da so se pri učencu pojavljale bolečine (glavoboli, bolečine v trebuhu).

Nekateri učenci svojih težav niso zaupali staršem, nekateri pa so se s starši pogovarjali o konfliktih v šoli ali pa so se zaupali drugim družinskim članom. Sicer pa so nekateri starši opazili stiske pri učencih.

Podobno kot učenci so tudi starši opazili, da so imeli učitelji na razredni stopnji drugačen, razumevajoč odnos do učencev, nudili so jim več pomoči. Po mnenju staršev učitelji na predmetni stopnji niso sprejemali učencev oz. so jih preveč kritizirali in premalokrat pohvalili. A. Mikuš Kos (1991) pravi, da je eden izmed varovalnih dejavnikov psihosocialnega razvoja otroka tudi dobra šolska izkušnja, ki je povezana tudi z odnosom učitelja. Ta lahko pomaga tako, da staršem nudi oporo ali jim svetuje glede vzgoje. Glede na izjave staršev pri nekaterih učiteljih niso imeli takšnih izkušenj, predvsem s tistimi, ki so učence poučevali na predmetni stopnji.

6.2.2 Kakšne so izkušnje staršev glede medosebnih odnosov mladostnikov oz. učencev z vrstniki, s sošolci?

Večinoma se učenci o težavah na področju odnosov z vrstniki niso pogovarjali s svojimi starši. Vsi starši so menili, da so bili učenci sicer družabni in niso imeli težav pri navezovanju stikov z drugimi učenci. Trije učenci so imeli v razredu prijatelje (vsaj enega), vendar so nekateri starši povedali, da odnosi s sošolci niso bili vedno dobri. Učenki sta spore reševali na bolj miren način, s pomočjo pogovorov, medtem ko sta oba učenca večkrat stopala v konflikte, reševala pa sta jih na agresiven način (konflikti).

Glede konfliktov s sošolci A. Mikuš Kos (1991) pravi, da so motnje vedenja in tudi napadalno vedenje do vrstnikov povezane s slabšim šolskim uspehom. Agresivnost oz. druge vedenjske težave so lahko posledica otrokove neuspešnosti oz. želje po uveljavljanju na druge načine.

6.2.3 Kakšne so izkušnje staršev glede odnosov z učitelji?

Starši so povedali, da so imeli z učitelji pozitivne in negativne izkušnje. Z učitelji so redno sodelovali na govorilnih urah in zdelo se jim je, da so imeli učitelji do njih pozitiven odnos ter da so jih podpirali in jim svetovali, v kolikor so se pri učencih pojavile težave. Starši so povedali, da so lahko podajali svoja mnenja in so bili upoštevani s strani učiteljev. Posebno na predmetni stopnji so bili učitelji do njihovih otrok spodbudni, nudili so jim pomoč. Za učence so si vzeli čas in jih sprejeli takšne, kot so.

Negativne izkušnje z učitelji so se nanašale tako na odnos učiteljev do učencev kot tudi na odnos učiteljev do staršev. Mami dveh učencev sta menili, da so učitelji prikrivali učenčeve težave oz. so olepševali težave, tako da starši niso imeli realnega pogleda na to, kaj se dogaja z njihovima otrokoma. Ena mama je menila, da je učitelji niso dovolj upoštevali in da je dobila premalo nasvetov z njihove strani. Predvsem na predmetni stopnji je prejela premalo informacij. Mama učenke C je povedala, da je v večinski osnovni šoli nerada hodila na govorilne ure, saj so se pogovarjali le o učenkinih težavah. Mama učenca A je imela v večinski osnovni šoli izrazito negativen odnos do delavke v šolski svetovalni službi, saj po njenem mnenju ni nudila zadostne pomoči učencu. Glede odnosov z učenci v večinski osnovni šoli so starši omenili nezadostno pomoč učiteljev, nerazumevanje učenčevih težav in pomanjkanje spodbud (predvsem na predmetni stopnji). Učitelji na predmetni stopnji v večinski osnovni šoli so učno snov podajali prehitro, tako da so učenci težje sledili razlagi oz. niso uspeli zabeležiti učne snovi v zvezek.

Izkušnja mame učenke C je, da je nerada hodila na govorilne ure, ker je pričakovala in vedno prejela predvsem slabe novice o učnih rezultatih in težavah na učnem področju njene hčerke. Primer nakazuje to, da je za odnos med starši in učitelji zelo pomemben empatični odnos, saj se mora učitelj v starše vživeti, komunikacijo pa prilagoditi trenutnemu razpoloženju. Osrednja tema govorilnih ur je seveda učno-vzgojni proces, lastnosti in posebnosti učenca, starši pa na govorilnih urah pričakujejo tudi strokovno mnenje, kako ravnati ob učnih in vzgojnih težavah učenca (Intihar, 2002). Iz tega lahko sklepam, da mama učenke C na govorilnih urah s strani učitelja ni dobila ustreznega strokovnega mnenja, kako pomagati učenki, da bi lažje premagovala primanjkljaje na učnem področju. Učitelj je, glede na

poročanje mame, izpostavljajal predvsem negativne lastnosti učenke, kar pa je pri mami povzročilo negativna občutja glede učitelja oz. govorilnih ur, ki naj bi bile namenjene prav sodelovanju med starši in učitelji. Tudi M. Strojina (1992) pravi, da je sodelovanje s starši in učitelji zelo pomembno. Sploh pa je razgovor in zaupanje med učitelji in starši pomembno v primeru težav otroka oz. učenca. Komunikacija je na nek način terapevtski proces v dobro otroka (Strojina, 1992). V primeru mame učenke C je iz odgovorov razvidno, da komunikacija ni bila usmerjena v to, da bi starš in učitelj gojila odnos zaupanja, kot ga navaja M. Strojina (1992). Bi pa bil po mojem mnenju terapevtski pogovor z učiteljem za mamo učenke C potreben in zaželen, saj se je očitno srečevala z obsežnimi učnimi težavami učenke, zaradi česar bi potrebovala tudi podporo strokovnega delavca.

6.2.4 Kakšne so izkušnje staršev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja mladostnikov oz. učencev?

Učenci so navajali predmete, kjer so bili uspešni (slovenščina, matematika, praktično delo, družboslovje, naravoslovje, likovna umetnost, šport), in predmete, kjer so imeli težave (slovenščina, matematika, angleščina). Seveda ne morem natančno opredeliti predmetov, pri katerih bi imeli učenci več oz. manj težav, saj so močna in šibka področja pri vsakem posamezniku drugačna. Na težave oz. uspeh pri posameznih predmetih vplivajo sposobnosti učencev, ki se razlikujejo glede na posameznika. Mogoče lahko kot predmet, pri katerem so imeli učenci največ težav, izpostavim angleščino, saj so kar trije starši povedali, da so imeli učenci pri tem predmetu težave. Iz danih odgovorov ne morem zaključiti, zakaj so starši navajali največ težav pri tujem jeziku. V okviru učnih težav pri učenju tujega jezika Schwarz (1997) pravi, da težave z učenjem tujega jezika izvirajo iz maternega (težave z učenjem tujega jezika izvirajo iz pomanjkljivosti v maternem jeziku). Veliko učencev s težavami pri angleščini ima šibko fonološko zavedanje, slabo prepoznavajo glasovne enote in foneme, zaradi česar imajo težave s percepcijo in produkcijo jezika, črkovanjem, z govorjenjem ter jezikovnim razumevanjem (Schwarz, 1997). Pomembno vlogo pri učenju tujega jezika ima tudi spomin v smislu sposobnosti učenca, da v spomin priključuje določene besede, glagole, pravila za tvorbo časov ipd. (Čok idr., 1999). Dva starša (starša učencev C in D) sta izpostavila težave pri slovenščini, kar pomeni, da sta imela učenca težave tudi pri maternem jeziku, kar se sklada z navedbo avtorice Schwarz (1997), da težave v tujem jeziku nastanejo zaradi primanjkljajev v maternem jeziku.

Starši so povedali, da se je razpon ocen pri učencu gibal od zadostnih do prav dobrih, učenec D pa je bil nad negativnimi ocenami zelo razočaran. Zaradi neuspeha je razvil negativen odnos do učitelja in ga je zasovražil, posledično pa še predmet, ki ga je ta učitelj poučeval.

Vsi starši so povedali, da so bili učenci pri delu nesamostojni in so potrebovali pomoč pri domačih nalogah. Za učenje oz. domače delo so porabili veliko časa. Starši so opazili, da so bili učenci v popoldanskem času obremenjeni z delom in učenjem, kar je dodatno vplivalo na odnose doma in v šoli oz. do šole. Starši in sorojenci so učencem nudili pomoč pri pisanju domačih nalog in učenju, kar je za njih predstavljalo dodatno obremenitev v popoldanskem času. Tudi A. Mikuš Kos (1991) pravi, da otrokov neuspeh vpliva na odnose v družini, saj so starši zaskrbljeni in doživljajo občutke krivde zaradi otrokovega neuspeha v šoli. Ne glede na to, da starši v odgovorih niso omenjali zaskrbljenosti, pa so povedali, da so bili učno nesamostojni in da so za šolsko delo porabili veliko časa, kar je pomenilo, da je šolsko delo zavzelo večino prostega časa tako učencev kot njihovih staršev. Tudi A. Mikuš Kos (1991) pravi, da otrokovi šolski problemi omejujejo otrokov prosti čas, kar pa posledično vpliva tudi na družinske dejavnosti v prostem času. Tako starši kot njihovi otroci se tako niso mogli posvečati svojim pristočnim aktivnostim, saj je šolsko delo zajelo večino popoldanskega časa.

6.3 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

6.3.1 Kateri so bili razlogi za usmeritev mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS?

Pri dveh učencih je bila vzrok za prešolanje njuna učna neuspešnost, ki se je tekom šolanja stopnjevala do te mere, da nista več zmožna slediti programu večinske osnovne šole. Trije učenci so v večinski osnovi šoli ponavljali razrede zaradi ene ali več negativnih ocen ob koncu šolskega leta. Dva učenca sta posebej poudarila, da je bil eden od razlogov prešolanja slabšanje učnih rezultatov oz. kopičenje negativnih ocen.

Dva učenca sta se prešolala na predlog učiteljice, ena učenka na predlog staršev, učenec A pa se je sam odločil za prešolanje zaradi vse večjih težav na učnem področju in nerazumevanju z učitelji. Pri tem je ključno vprašanje, kaj otrok potrebuje in kateri program mu omogoča ustrezno pomoč za njegove potrebe (Jurišić, 2008). Vsi učenci so prejeli dodano strokovno pomoč, kljub temu pa so se težave na učnem področju povečevale. Sčasoma kljub trudu in prilagoditvam pri pouku niso dosegali minimalnih standardov znanja.

V dveh primerih je bilo prešolanje odločitev staršev oz. odločitev učenca. V dveh primerih pa so prešolanje predlagale učiteljice. Iz tega je razvidno, da je odločitev v polovici primerov temeljila na odločitvi staršev, ki so opažali vse večje učne težave oz. učno neuspešnost, polovici staršev pa so morale pri odločitvi pomagati učiteljice. V nobenem primeru ni šola oz. vzgojno-izobraževalni zavod uvedel postopek usmerjanja brez dovoljenja staršev, kar pomeni, da so starši, katerim so svetovali prešolanje njihovega otroka, do neke mere to dokaj pozitivno sprejeli. Tudi sicer je v ZUOPP-1 navedeno, da se postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami začne s pisno zahtevo staršev, zase pa lahko pisno zahtevo za usmerjanje vloži tudi oseba starejša od 15 let. V kolikor starši ne vložijo pisne zahteve za usmerjanje, to lahko stori vzgojno-izobraževalni oz. socialnovarstveni zavod, v katerega je otrok vključen, kar pa po mojem mnenju največkrat pomeni, da ni ustreznega soglasja med interesi šole in staršev.

6.3.2 Kako so mladostniki oz. učenci doživljali postopek ponovnega usmerjanja?

Učenka B se ni spomnila postopka ponovnega usmerjanja, zato na vprašanja ni odgovorila. Ostali učenci so podali svoje izkušnje.

Trije učenci se spomnijo reševanja testov in tudi nekaterih nalog na testih sposobnostih (sestavljanje kock, sestavljanje, računanje, risanje). Naloge na testih sposobnostih so se dvema učencema zdele težke, en učenec pa je naloge označil za srednje težke. Učenec D ni videl smisla v reševanju nalog.

Vsi učenci menijo, da so imeli strokovni delavci, ki so izvajali teste sposobnosti, v procesu ponovnega usmerjanja do njih pozitiven odnos. Učenec D je namreč povedal, da se je s strokovno delavko veliko pogovarjal. Sklepam, da ne samo o testiranju in nalogah na testu sposobnosti. Čeprav je menil, da je bilo testiranje nesmiselno in so bile naloge na testu enolične, se je s psihologinjo dobro razumel. Tudi Baker (1991, v Košir, 2013) pravi, da učitelji, ki nudijo učencem emocionalno podporo in se zanimajo za njihovo življenje izven šole, omogočijo varno in udobno počutje v šolskem okolju. Čeprav v tem primeru ne gre za učitelja, pa gre za strokovnega delavca, ki je učencu nudil emocionalno oporo, zaradi česar se je v odnosu z njim dobro počutil. Tudi učenca A in C sta na primer omenila, da so bile naloge na testu težke do srednje težke, vendar pa so se jima zdeli strokovni delavci, ki so testiranje izvajali, prijazni. Zaradi takšnega odnosa so se učenci v tem času dobro počutili in procesa ponovnega usmerjanja niso videli kot stresnega oz. zanje negativnega.

6.3.3 Kakšna pričakovanja so imeli mladostniki oz. učenci glede prešolanja v PP VI z NIS?

Učenci so v splošnem navedli veliko pozitivnih pričakovanj, ki so se nanašala na učitelje, učno pomoč, zahtevnost in količino učne snovi, učno uspešnost in odnose s sošolci ter učitelji. Izrazili so pozitivna pričakovanja glede novih učiteljic, da jim bodo med poukom več pomagale, imele do njih boljši odnos, da bodo bolj sproščene pri pouku ter da bodo bolj empatične (v smislu razumevanja njihovih težav in posebnosti). Imeli so pozitivna pričakovanja glede sošolcev, saj so pričakovali, da se bo odnos z njimi izboljšal v primerjavi z odnosi pred tem. Veliko pozitivnih pričakovanj se je nanašalo na učno področje. Učenci so pričakovali, da bo zahtevnost učne snovi manjša, da bodo bolj uspešni na učnem področju, da bo učna snov manj oz. da bo razumevanje učne snovi boljše. Vsa zgoraj navedena pričakovanja so posledica težav, ki so jih učenci imeli v večinskem programu (pomanjkanje učne pomoči, slabši odnosi z učitelji, občutek nenaklonjenosti in nerazumevanja učiteljev, težave na učnem področju ipd.).

Izrazili so želje po prijazni učiteljici oz. učitelju, ki jih ne bi obtoževala in bi dobro razložila učno snov. Imeli so tudi želje po boljših odnosih s sošolci. Učenci v splošnem niso navajali strahu pred prešolanjem, so pa povedali, da so se bali zbadanja bivših sošolcev. Strah jih je bilo tudi, da ne bodo sprejeti med novimi sošolci. V primeru učenke B je bil prisoten še strah glede prevoza v šolo (vsakodnevno se je morala voziti v šolo, vožnja pa je trajala več kot 30 min).

Navedene želje in pričakovanja izvirajo iz negativnih izkušenj, ki so jih učenci doživeli tekom šolanja na večinski šoli. Razvidno je, da so imeli učenci slabe izkušnje v odnosih s sošolci in učitelji, saj so si želeli oz. so pričakovali izboljšanja na tem področju. Učna snov se je učencem, vključenim v raziskavo, v večinski osnovni šoli zdela težka, zato so si želeli več učne pomoči in tudi manjšo količino učne snovi in posledično boljše učno uspešnost.

6.3.4 Kakšne informacije so mladostniki oz. učenci pridobili glede PP VI z NIS pred prešolanjem?

Pred prešolanjem so učenci prejeli različne informacije. Največ informacij so dobili ob enkratnem obisku razreda, kamor so se kasneje prešolali. Tam jim je učiteljica povedala vse o programu, ostale informacije pa so pridobili tekom šolanja. Nekateri so bodoče sošolce že poznali, zato so se lahko o prešolanju pogovarjali z njimi. Nekateri so se o prešolanju pogovarjali s pedopsihiatrinjo, večina pa z njihovimi starši ali sorojenci (družinskimi člani). Starši so učencem dali nasvete glede prešolanja oz. so jih tolažili in pri tem spodbujali. Nekateri so povedali, da niso imeli dovolj informacij o programu, kljub temu pa so se

informacije večinoma nanašale na lažjo težavnost učne snovi oz. programa. Tisti, ki so se z učenci pogovarjali, so jim povedali, da lahko pričakujejo lažjo težavnost programa, boljše razumevanje učne snovi in posledično tudi boljše učne rezultate. Učenci so prejeli informacije o tem, da bodo imeli več pomoči pri pouku, razlaga učitelja pa bo boljša oz. bolj temeljita, saj je v programu prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z NIS delo prilagojeno tudi v tem smislu (več časa za posvečanje določeni učni snovi in utrjevanju le-te). Učenci so vedeli tudi, da je učencev v razredu manj. Samo en učenec je povedal, da je vedel, da na urniku ni geografije in zgodovine, torej da je tudi predmetnik nekoliko prilagojen.

Učenci so povedali, da so se med obiskom razreda dobro počutili, saj so jih tako učitelji kot tudi učenci med obiskom lepo sprejeli. Menili so, da je bilo vzdušje v razredu pozitivno, zato je bilo verjetno učencem lažje glede prešolanja, če so se dobro počutili že takoj ob obisku oz. kasneje, ko so začeli obiskovati PP VI z NIS. Ustvarjanje dobrega vzdušja v razredu je ena izmed nalog učitelja. V razredu kot skupini se lahko razvije negativna ali pozitivna klima. Negativna klima v razredu zajema hladne, sovražne, odklonilne in neučinkovite odnose. Pozitivno klimo pa odlikuje podpora med člani, sprejemanje, zaupanje, prijateljstvo. V takem vzdušju se učenec med sošolci počuti sprejetega, v šolo pa zahaja brez tesnobe, je bolj sproščen in svoboden pri izražanju (Pušnik idr., 2002). Ker so učenci ob obisku začutili pozitivno vzdušje, je to predvidoma pomembno pripomoglo tudi k zmanjšanju tesnobe oz. negativnih pričakovanj glede prešolanja v PP VI z NIS.

6.4 Ugotovitve staršev, ki se nanašajo na izkušnje v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

6.4.1 Kakšne so izkušnje staršev glede poteka ponovnega usmerjanja?

Odgovori staršev kažejo, da so pred potekom ponovnega usmerjanja oz. preusmerjanja v PP VI z NIS dobili informacije v zvezi z manjšim številom otrok v razredu, glede zmanjšane težavnosti učne snovi, predvidevali so, da se bodo učitelji učencu bolj posvečali. Mama učenca A je informacije pridobila na centru za socialno delo in pri pedopsihiatrinji, kjer je bil učenec voden. Prešolanje so staršem učenke B svetovali ravnateljica, delavka v šolski svetovalni službi in učiteljica, staršem učenca D učiteljica, starši učenke C pa niso navedli, kdo jim je pomagal oz. svetoval prešolanje v PP VI z NIS. Pri pridobitvi informacij glede programa so starši navajali kot pozitiven obisk razreda, saj so tam pridobili veliko informacij v zvezi s predmetnikom. Staršem so strokovni delavci, pri katerih so pridobili informacije, povedali, da bodo imeli učenci manj težav na učnem področju. Starši so povedali, da so se za prešolanje odločili predvsem zaradi želje po izboljšanju oz. napredovanju učenca. Povedali so

tudi, da so učenci težko sledili zahtevam programa večinske osnovne šole, saj so trije učenci pred tem razred ponavljali, imeli so negativne ocene, doma pa so veliko časa potrebovali za učenje in pisanje domačih nalog. Mama učenca D je omenila, da jo je poleg pomanjkanja napredka skrbelo tudi vedenje učenca oz. poslabšanje vedenjskih težav (laganje, prikrivanje, agresivno reševanje sporov ipd.). Glede na to se je mama zavedala, da posledice učne neuspešnosti ne ovirajo učenca pri napredovanju, ampak vplivajo na celotno funkcioniranje posameznika. Tomori (2000) opozarja, da je šolska neuspešnost povezana s težavami pri vključevanju v proces izobraževanja, to pa povečuje možnost odklonskega vedenja. Učne uspešnosti pa ne moremo opredeliti kot edini vzrok za pojavljanje motečega oz. nesprejemljivega vedenja (Tomori, 2002). Pomembno je tudi, v kolikšni meri je učno neuspešen učenec deležen spoštovanja in podpore ožje in širše okolice, saj je tudi od tega odvisno, ali se bo pri njem učni neuspeh nadaljeval. Učenci, ki se doživljajo kot nesposobni, odrinjeni in manjvredni, poskušajo svoje mesto med drugimi oz. spoštovanje drugih oseb doseči tudi z odklonskim, neprimernim vedenjem (Tomori, 2002).

Nekateri starši so povedali, da so nekateri strokovni delavci na šoli »pritiskali« na njihovo odločitev glede prešolanja otrok oz. so nasprotovali prešolanju učenca. Menili so, da v šoli niso dobili dovolj podpore in svetovanja s strani učiteljev glede dela z učenci v popoldanskem času, glede načinov pomoči, strategij učenja ipd. ter tudi glede usmeritve v program, ki bi bil za učence primernejši (glede na učne težave, sposobnosti učencev). Nekateri starši pa so imeli drugačne izkušnje. Šola oz. strokovni delavci na šoli so staršem pomagali v procesu preusmerjanja, tako da so jih vodili skozi celoten postopek. Vsi starši so bili mnenja, da so imeli strokovni delavci, ki so v postopku preusmerjanja izvajali teste sposobnosti, pozitiven odnos do njih in njihovih otrok. Mama učenca D je bila posebej zadovoljna, saj ji je strokovna delavka razložila rezultate testiranja. Tudi mami je veliko pomagala pri sprejemanju prešolanja oz. preusmeritvi učenca v PP VI z NIS.

6.4.2 Kaj so starši opazili glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov v procesu usmerjanja?

Povzamem lahko, da med učenci ni bilo posebnih čustvenih odzivov glede usmerjanja oz. prešolanja v PP VI z NIS oz. učenci tega niso sprejeli kot negativno. Učenec A se je za prešolanje odločil sam, zato se je pri njem kazal le pozitiven odnos do prešolanja, učenec D pa se je dobro razumel s psihologinjo, ki je testiranje izvajala. Verjetno zaradi pozitivnega odnosa staršev oz. psihologinje proces ponovnega usmerjanja ni predstavljal prevelikega stresa med učenci.

6.4.3 Kako so starši doživljali proces ponovnega usmerjanja?

Starši so v splošnem dobro sprejeli proces ponovnega usmerjanja oz. prešolanja njihovih otrok v PP VI z NIS. Že v tem obdobju (v času postopka preusmerjanja v PP VI z NIS) so se srečevali z dejstvom, da bo njihov otrok prešolan v drug program. Večinoma so želeli pomagati svojim otrokom, zato so prešolanje podprli in niso doživljali negativnih čustev glede prešolanja v PP VI z NIS. Seveda je bilo to za nekatere starše v začetku težko, saj so bili žalostni, vendar so bili po določenem času glede odločitve pomirjeni. Nekateri starše je skrbelo še nadaljnje, srednješolsko šolanje učencev po končanem šolanju v PP VI z NIS, saj niso imeli zadostnih informacij v zvezi s tem.

6.4.4 Kakšna pričakovanja so imeli starši pred preusmeritvijo v PP VI z NIS?

Pričakovanja staršev glede prešolanja njihovih otrok v PP VI z NIS so se večinoma nanašala na zmanjšano težavnost učne snovi v PP VI z NIS, splošno napredovanje učencev, zmanjšanje učnih težav pri učencih in manjšo porabo časa za učenje. Mami učencev A in D sicer nista imeli pričakovanj glede izboljšanja ocen oz. zmanjšanja učnih težav. Predpostavljam, da so pričakovanja staršev temeljila na sposobnostih njihovih otrok in predhodnih izkušnjah s šolo. Pričakovanja staršev so se nanašala predvsem na izboljšanje področij, kjer so imeli učenci največ težav. Starši so poročali, da so si želeli splošno izboljšanje pri učencu (navajali so, da so želeli, da »bi bilo boljše«), kar je bil tudi eden od navedenih razlogov za prešolanje učencev v PP VI z NIS. Za svoje otroke so želeli še, da bi bili bolj sproščeni in zadovoljni (želja po doživljanju pozitivnih čustev učencev). Večine staršev vključitev učencev v nov razred oz. v razred PP VI z NIS ni skrbelo. Pričakovali pa so izboljšanje odnosa s sošolci, saj so nekateri učenci pred tem imeli težave na področju medosebnih odnosov. Izpostavila bi še mamo učenca D, ki jo je vključitev učenca v nov razred skrbelo, saj je ob obisku razreda videla, da nekateri učenci že na zunaj oz. s svojim videzom nekoliko izstopajo od ostale populacije. Skrbelo jo je, da se zaradi tega ne bo mogel vključiti v skupino oz. nov razred v PP VI z NIS oz. bo družbo novih sošolcev zavračal.

6.4.5 Kakšne informacije so starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS?

Tudi po prešolanju so se starši o prešolanju pogovarjali z delavci šolske svetovalne službe, psihologinjami in učiteljicami. Omenila pa sem že, da se je mama učenke C o prešolanju pogovarjala s sodelavko, mamo učenke, ki se je prav tako prešolala v PP VI z NIS.

Iz lastnih izkušenj, pridobljenih v času poučevanja v PP VI z NIS, lahko povem, da imajo tudi strokovni delavci na šolah premalo znanja o predmetniku in organizaciji pouka v PP VI z NIS, zato tudi ne morejo podati ustreznih informacij. Čeprav so bili starši v splošnem zadovoljni z informacijami, ki so jih pred preusmerjanjem oz. prešolanjem v PP VI z NIS dobili (glede programa, predmetnika, organizacije pouka ipd.), pa jih večina niti ni iskala. Staršem so zadoščale že informacije, da bo prešolanje v PP VI z NIS za učence ustrezna izbira, predvsem zaradi lažje težavnosti učne snovi. Glede na pridobljene informacije pa so pričakovali tudi »splošno« izboljšanje pri učencih (izboljšanje na področju medosebnih odnosov, zmanjšanje učnih težav ipd.). Razumljivo je, da niso iskali oz. pogrešali dodatnih, bolj specifičnih informacij glede predmetnika, če so si v glavnem želeli, da bi se izboljšalo stanje na učnem, emocionalnem in socialnem področju. Kljub temu je pomembno, da starši pridobijo čim bolj kvalitetne informacije glede PP VI z NIS (predmetnik, organizacija pouka ipd.), kar pravi tudi Rovšek (2006), ki meni, da so starši upravičeni do informacij, saj lahko šele dobro informirani starši prevzamejo odgovornost za odločitve. Po avtorjevem mnenju so informacije, ki jih starši pridobijo, mnogokrat pomanjkljive oz. delne in pogosto temeljijo na stališčih posameznih strokovnjakov. Starši so bili v glavnem mnenja, da so o programu dobili zadostno količino informacij, največ oz. dovolj pa so jih dobili z obiskom razreda. Težav glede informiranosti večinoma niso omenjali, le mami učenca D se je zdelo, da ni dobila zadostnih informacij glede prešolanja.

6.5 Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje mladostnikov oz. učencev po preusmeritvi v PP VI z NIS

6.5.1 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede doživljanja in izražanja čustev v povezavi s proces ponovnega usmerjanja?

Učenci so navajali pozitivna in negativna občutja v zvezi s poukom, sošolci, učitelji in učno pomočjo. V šoli so se dobro počutili in niso doživljali strahu pred šolo. Imeli so dobre odnose z učitelji in sošolci. Menili so, da ima učiteljica do njih pozitiven odnos. Učna snov se jim je zdela lažja, učni rezultati so bili boljši. Med negativne navedbe spadajo občasni konflikti s sošolci in slabši odnosi z nekaterimi sošolci, ne pa vsemi. Učenec A ni maral statičnosti pri delu, učenki B pa občasno ni bila všeč hrana. Navedli so močna področja (praktično delo, slovenščina, gospodinjstvo, naravoslovje, šport, likovna umetnosti) in področja, kjer se težave še vedno pojavljajo (nenatančnost, likovna umetnost, matematika, angleščina).

Navedli so več pozitivnih občutij, ki so se nanašala na pouk oz. počutje v šoli. Eden izmed vzrokov je lahko tudi doseganje dobrih rezultatov pri ocenjevanjih znanja. Učna snov se jim je zdela lažja, kar je prav tako povezano z učno uspešnostjo. Zelo pomembno je namreč, da učenec v šoli doživi uspehe. Uspešnost vsaj na enem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge (Magajna, 2008). Neuspehi na učnem področju povzročajo namreč frustracije, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim (Magajna, 2000). Po prešolanju so učenci, vključeni v raziskavo, opazili izboljšanje učne uspešnosti, zato se je izboljšal tudi odnos do sošolcev in učiteljev.

6.5.2 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z vrstniki in sošolci?

Učenec A je povedal, da je prekinil stike z bivšimi sošolci. Na bivše sošolce ni bil navezen nihče izmed učencev (vsi so negativno odgovorili na vprašanje, ali so pogrešali bivše sošolce), verjetno zaradi slabših medosebnih odnosov. Le učenka B je dodala, da vseh bivših sošolcev ne pogreša, le dve bivši sošolki, s katerimi so bile prijateljice. Glede na to, da v nadaljevanju učenci navajajo večino pozitivnih izkušenj z zdajšnjimi sošolci, lahko sklepam, da so se intervjuvani učenci v PP VI z NIS bolje počutili tudi zato, ker so se počutili med seboj enaki oz. se niso počutili »slabši« od ostalih učencev v razredu. Tudi avtorica K. Košir (2013) pravi, da se učenci s podobnimi učnimi dosežki pogosteje družijo in vzpostavljajo prijateljske odnose. Iz tega je razvidno, da sta uspešnost na učnem področju in izbira socialne skupine povezana. Učenci so namreč omenjali, da so se počutili enakovredno, novi oz. zdajšnji sošolci pa so jih lepo sprejeli. Omenjali so še bolj konstruktivno reševanje težav na področju odnosov s sošolci. Kot sem že omenjala, prejšnjih sošolcev niso pogrešali, saj nanje očitno niso bili dovolj navezani, predvsem oba učenca (A in D), ki sta bila s sošolci v pogostih konfliktih. Po preusmeritvi so si med seboj pomagali in se družili v prostem času, kar nakazuje na večjo povezanost med njimi. V skladu s predhodnim navajanjem avtorice K. Košir (2013) je to torej lahko posledica tega, da se s prejšnjimi sošolci niso mogli v tolikšni meri spoprijateljiti tudi zaradi tega, ker so imeli nižje učne dosežke kot oni. Navajali so veliko manj negativnih izkušenj s sošolci, sicer pa so se negativni odnosi z zdajšnjimi sošolci nanašali na to, da so se sošolci norčevali in neprimerno vedli v določenih situacijah.

Povzamem lahko, da so učenci povedali, da so vzpostavili boljše odnose s sedanjimi sošolci glede na sošolce iz večinske osnovne šole. Verjetno so se med zdajšnjimi sošolci počutili enakovredni, saj so bili prej, v programu večinske osnovne šole, pogosto zadnji oz.

neuspešni. Pri tem bi zaključila, da so odnosi v šoli pomembni oz. vplivajo tudi na učno uspešnost, zato bi morali v šolah več časa nameniti tej tematiki (odnosi učitelj-učenec, odnosi med učenci). Tudi Furrer in Skinner (2002, v Košir, 2013) pravita, da se občutek pripadnosti in sprejetosti povezuje z učnimi izidi. Povezanost v šolskem kontekstu daje učencem občutek pomembnosti, s tem pa spodbuja tudi njihovo aktivnosti. Zagotovo so učenci po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS bolje počutili tudi zaradi občutka sprejetosti med novimi sošolci, kar je do neke mere (poleg prilagojenega predmetnika) vplivalo tudi na izboljšanje učnih dosežkov, kar je razvidno v nadaljevanju raziskave oz. interpretaciji.

6.5.3 Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede medosebnih odnosov z učitelji?

Učenci so povedali, da so jim učitelji v PP VI z NIS nudili več pomoči (dodatna razlaga, svetovanje, boljša razlaga učne snovi). Zdelo se jim je, da se jim učitelji v PP VI z NIS bolj posvečajo in da počasneje podajajo učno snov.

Odnosi z učitelji PP VI z NIS so bili po poročanju učencev, vključenih v raziskavo, pozitivni oz. zadovoljivi, čeprav so imeli z nekaterimi učitelji boljši odnos kot z drugimi. To je po mojem mnenju tudi posledica organizacije pouka v PP VI z NIS, saj nekatere predmete (na šoli, kjer sem poučevala) poučujejo učitelji z večinske osnovne šole, ki pa imajo v primerjavi s specialnimi pedagogi manj znanja na področju dela z učenci z LMDR. To se kaže predvsem na manjšem razumevanju težav učencev, posledično pa tudi na slabše odnose z njimi. Glede na lastne izkušnje lahko rečem, da nihče izmed učiteljev iz programa večinske osnovne šole, ki so poučevali učence z LMDR v PP VI z NIS, ni imel dodatnih izobraževanj s področja specialne pedagogike. Za učenca je učitelj pomemben že zaradi institucionalne vloge, ki mu pripada. Najverjetneje pa je, da bo za učenca pomembnejši tisti učitelj, ki ga ima učenec rad (Juriševič, 1996).

Učitelji v PP VI z NIS so se učencem zdeli bolj sproščeni, več so se z njimi pogovarjali in bili do njih bolj potrpežljivi. Eden od razlogov za to je morda zmanjšano število učencev v razredu. Učitelji v PP VI z NIS se lahko posveti učencem in jim nudi dodatno razlago in pomoč, saj tudi prej zazna težave, ki se pojavijo v učnem procesu. Najverjetneje je to eden izmed pomembnih dejavnikov odnosa med učenci in učitelji v PP VI z NIS. Tudi v splošnem delu programa NIS (2006) je zapisano, da v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih učitelj pri pouku diferencira in individualizira delo z učenci glede na njihove značilnosti. To pomeni, da učitelj prilagaja podajanje in razlago učne snovi, naloge, delovne liste ipd. v okviru temeljnih oz. minimalnih standardov znanja.

6.5.4. Kakšne so izkušnje mladostnikov oz. učencev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela?

Učencem so pri domačem učnem delu še vedno pomagali starši ali drugi družinski člani, vendar pa se je količina pomoči po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS zmanjšala. Sicer so vsi učenci povedali, da so bili bolj samostojni pri učenju in pisanju domačih nalog po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS v primerjavi z večinsko osnovno šolo. Prav tako se je učencem po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS učna snov zdela lažja oz. lahka v primerjavi z učno snovjo v programu večinske osnovne šole. Zato so za domače delo porabili manj časa. Posledično so imeli učenci po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS več prostega časa.

Glede na stanje pred usmerjanjem v PP VI z NIS so se pri učencih izboljšale tudi ocene. V splošnem so bili učenci z ocenami oz. učnimi rezultati po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS zadovoljni in so se čutili uspešne na učnem področju. Razpon ocen pri učencih se je po prešolanju oz. preusmeritvi v PP VI z NIS gibal od zadostnih do odličnih ocen, nezadostnih pa niso navajali. Učno uspešnost opisujejo ocene pri posameznih predmetnih ter dosežkih na nacionalnih preverjanjih znanja (pri učencih, ki so vključeni v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja, reševanje nacionalnih preverjanj znanj ni obvezno). Vendar pa učna uspešnost vključuje tudi posameznikovo subjektivno doživetje uspeha, ki temelji na njegovih pričakovanjih in željah glede uspeha (Kobal, 2000). Ocene so se pri učencih izboljšale, posledično pa tudi doživetje lastnega uspeha učencev.

6.6. Ugotovitve, ki se nanašajo na izkušnje staršev po usmerjanju v PP VI z NIS

6.6.1 Kakšna so občutja staršev po preusmeritvi in prešolanju mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS?

Starši so prešolanje v PP VI z NIS podpirali, saj so vedeli, da je učna snov v tem programu po težavnosti lažja, da so se učenci razbremenili (v smislu manjše količine domačih nalog, manj učenja in popoldanskega dela, manj učne snovi, lažja težavnost učne snovi), predvsem pa so imeli starši željo po tem, da bi se učenci v šoli bolje počutili (manj stisk v zvezi s preverjanji in ocenjevanji znanja, boljši odnosi s sošolci in učitelji). Samo mama enega učenca se je s prešolanjem sprijaznila šele potem, ko je učenec začel obiskovati PP VI z NIS in je videla njegove pozitivne odzive. Razumljivo je, da je mama doživljala neprijetne občutke in imela pomisleke glede prešolanja učenca v PP VI z NIS, saj je moral v šolo, ki je

bila precej oddaljena od njegovega domačega kraja, kar je bila tako za mamu kot tudi za učenca velika sprememba. Hkrati je bil prešolan v PP VI z NIS, ki ne omogoča, da bi učenec dosegel enakovredni izobrazbeni standard, kar vpliva tudi na možnosti glede nadaljnjega, srednješolskega izobraževanja in zaposlitve. Starši so se o prešolanju v PP VI z NIS pogovarjali z učitelji ali drugimi strokovnimi delavci tudi potem, ko so se učenci že šolali v omenjenem programu. Mama učenke C pa je omenila tudi pogovore s sodelavko, ki je imela izkušnje s prešolanjem svoje hčerke v PP VI z NIS. Mama je tako dobila podporo s strani osebe, ki je imela podobne izkušnje, zato ji je lahko na bolj osebni ravni podala svoje videnje prešolanja v PP VI z NIS in pozitivne posledice, ki jih je prineslo. Menim, da bi se morali takšne oblike pomoči (med starši s podobnimi izkušnjami) večkrat organizirano oz. načrtno posluževati, saj tako starši dobijo drugačne, osebne, ne pa le strokovne nasvete oz. priporočila s strani strokovnih delavcev na šoli.

Nekateri starši so se s sorodniki pogovarjali o prešolanju in glede tega niso imeli zadržkov. Mama učenke C o tem s sorodniki ni želela govoriti, saj se je bala, da bi se učenka zaradi tega slabo oz. neugodno počutila. Mama učenca D pa je imela predvsem negativne izkušnje, saj so imeli sorodniki pomisleke glede prešolanja in nadaljnjega šolanja, zato so v njeno odločitev dvomili. Verjetno je to posledica slabe informiranosti glede možnosti, ki jih učenci imajo tudi po zaključenem šolanju v PP VI z NIS z NIS. Težave glede informiranosti so pogoste, na kar opozarja tudi B. D. Jurišić (2010). Avtorica pravi, da v Sloveniji šolske programe še vedno enačimo z ustanovami, ki jih izvajajo. PP VI z NIS se še vedno izvaja v ustanovah za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Ponekod so del večinske osnove šole, vendar pa so učenci kljub temu prostorsko ločeni oz. obiskujejo ločene razrede. Glede na lastne izkušnje pri delu z učenci v PP VI z NIS in pogovore s starši lahko rečem, da ima družba pogosto napačno vedenje o programih in možnostih šolanja ter zaposlitve za otroke z MDR (lažja, zmerna, težja in težka motnja). Sicer imajo učenci z LMDR po končanem devetletnem šolanju v PP VI z NIS možnost, da se vpišejo v program nižjega poklicnega izobraževanja. Šolanje praviloma traja dve leti, ob koncu pa dijaki opravijo zaključni izpit. Izobraževanje lahko nadaljujejo v programih poklicnega ali srednjega strokovnega oz. tehniškega izobraževanja. Glede na Razpis za vpis v programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega oziroma tehniškega izobraževanja in gimnazij za šolsko leto 2016/2017 se lahko učenci vpišejo v naslednje programe nižjega poklicnega izobraževanja: pomočnik v biotehnologiji in oskrbi, pomočnik v tehnoloških procesih, pomočnik pri tehnologiji gradnje in obdelovalec lesa. Omenjenih programov je res precej manj, zato imajo učenci, ki zaključijo

devetletno šolanje v PP VI z NIS, precej manjšo možnost za nadaljevanje šolanja v primerjavi z vrstniki.

6.6.2 Kakšne so izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

Nekatere mame so takoj po prešolanju v PP VI z NIS opazile, da so bili učenci zaskrbljeni in da so se pri učencih pojavljale stiske zaradi neznane situacije (nov razred, nova šola). Pri učencih, ki so doživljali neugodje, se je le-to zmanjšalo že takoj prvi dan prešolanja. Verjetno je bil razlog za to pozitivna sprejetost učenca in dobro počutje ter pozitivna klima v razredu. Kljub vsemu pa so starši pri učencih opazili veliko pozitivnih odzivov, potem ko so se prešolali v PP VI z NIS. Učenci so se jim zdeli bolj umirjeni, dobrovoljni, zadovoljni in sproščeni. Npr. učenec D ni bil več jezen, napadalen, zmanjšalo pa se je tudi število epileptičnih napadov. Starši so pri učencih po prešolanju v PP VI z NIS opazili tudi izboljšanje samozavesti, kar je po mojem mnenju lahko posledica zavedanja lastne uspešnosti na učnem področju. Doma so se učenci po prešolanju v PP VI z NIS bolj posvečali šolskemu delu, saj so bili po poročanju staršev do šole bolj pozitivno naravnani. Učenci so se po prešolanju v PP VI z NIS doma s starši več pogovarjali, tudi glede pouka in odnosov v razredu., mama učenca A pa je opazila, da je manjkral jokal. Jurišić (2010) pravi, da po začetnih težavah po prešolanju največkrat pride do optimizma glede prihodnosti, saj se težave otrok počasi popravljajo prav zaradi uspešnosti v PP VI z NIS. Na splošno so starši pri učencih opažali pozitivne odzive. Glede na odgovore staršev lahko zaključim, da je bilo doživljanje učencev pozitivno zato, ker so lažje sledili učnemu procesu, učitelji pa so jih drugače sprejeli in jim pomagali reševati težave, ki so nastale. Ker gre v mojem primeru za študijo primerov in ne za obsežnejšo raziskavo, ne morem posploševati oz. reči, da ima v vseh primerih prešolanje učencev v PP VI z NIS pozitivne posledice, vendar pa odgovori staršev in učencev, zajetih v mojo raziskavo, kažejo na to, da se je po prešolanju odnos do šole, staršev in sošolcev izboljšal. Učenci so v šoli doživeli uspeh, sošolci in učitelji pa so jih bolje sprejeli, za razliko od izkušenj učencev in staršev v večinski osnovni šoli.

6.6.3 Kakšne so izkušnje staršev glede medosebnih odnosov mladostnikov oz. učencev z vrstniki, sošolci?

Starši so povedali, da imajo učenci z zdajšnjimi sošolci stike in da so z njimi v dobrih odnosih. Z bivšimi sošolci oz. s sošolci iz redne šole so izgubili stike. Nekateri starši pa so povedali, da učenci niti niso imeli želje po tem oz. so izogibali stikom z bivšimi sošolci. Eden

izmed razlogov je lahko preprosto odsotnost druženja med njimi in posledično izguba, prekinitvev, ohladitev stikov. Lahko pa gre tudi za posledico »sramu« oz. strahu pred tem, da bi jih drugi učenci (v tem primeru bivši sošolci) zbadali. Po mojem mnenju je razlog za odsotnost oz. prekinitvev stikov z bivšimi sošolci predvsem slabša kvaliteta odnosov in pogosti prepiri med njimi. Glede na odgovore staršev predpostavljam, da je pri učencih A in D vzrok za prekinitvev stikov s sošolci predvsem odnos med njimi, saj so učenca A bivši sošolci zbadali, oba pa sta pogoste konflikte reševala na neprimeren, agresiven način. Eden izmed razlogov za prekinitvev stikov z bivšimi sošolci pa je lahko tudi ta, da so se med zdajšnjimi sošolci počutili enakovredne in so z njimi lažje navezali stik, stopali v pogovor, ipd. Učenec D se po prešolanju ni več družil z vrstniki v domačem kraju, vse ostale učence pa so vrstniki v domačem okolju običajno sprejemali, tudi po prešolanju. Jurišić (2010) sicer pravi, da so občutki ob spremembi šole pogosto negativni, saj prevladuje negativen odnos drugih učencev do njih (izzivanje, zbadanje). Prav zaradi tega učenci ne povedo, da obiskujejo drugo šolo oz. šolo za učence s posebnimi potrebami.

Staršem se je zdelo, da se je število konfliktov med zdajšnjimi sošolci v PP VI z NIS zmanjšalo oz. so jih reševali samostojno ali s pomočjo učitelja. Pomembno se jim je zdelo tudi, da so nastale konflikte med sošolci v PP VI z NIS reševali sproti.

6.6.4 Kakšne so izkušnje staršev glede odnosov z učitelji?

Glede na izjave oz. podane izkušnje staršev so imeli splošno gledano dobre odnose z učitelji v PP VI z NIS. Menili so, da so imeli učitelji do njih spoštljiv odnos, da so lahko izrazili svoje mnenje, učitelji so jim pomagali in svetovali. Starši in učitelji so sproti reševali nastale težave, saj so tudi sicer redno sodelovali.

Staršem se je zdelo, da so imeli učitelji do njihovih otrok pravičen in enakopraven odnos (vsi so bili enaki). Menili so, da so učitelji v svoje delo vlagali veliko truda in da so dobro razumeli težave oz. posebnosti učencev. To opažanje je morda posledica tega, da so v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja zaposleni specialni in rehabilitacijski pedagogi, ki tekom študija pridobijo specifična znanja glede otrok s posebnimi potrebami. Zaradi poučenosti verjetno lažje razumejo nastajajoče težave na učnem in socialnem področju teh učencev. Starši so povedali še, da so ti učitelji hitreje kot učitelji v večinski osnovni šoli zaznavali težave učencev in se jim bolj posvečali, kar je najverjetneje posledica manjšega števila učencev v razredu. Učitelj ima tako večji pregled nad dogajanjem v razredu, bolje pozna učence in posledično hitreje zazna težave na vseh področjih. V Etičnem kodeksu

specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije (2009) je omenjeno, da je osnovni cilj specialnega in rehabilitacijskega pedagoga pomagati posamezniku, da kompenzira in čim bolje obvlada primanjkljaje, hkrati pa razvije svoje potenciale. Pri delu mora upoštevati enkratnost vsakega posameznika, ga varovati pred negativnimi stališči v okolju ter zagovarjati interese oseb s posebnimi potrebami in jih podpirati pri izražanju njihovih mnenj in želja. Za učitelje v večinski osnovni šoli je v Kodeksu izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002) zapisano, da morajo zaposleni v izobraževanju prav tako spoštovati enkratnost, individualnost in posebne potrebe posameznega učenca, dijaka in študenta in mu omogočiti, da polno uresniči svoje sposobnosti.

6.6.5 Kakšne so izkušnje staršev glede učne uspešnosti in sposobnosti samostojnega dela oz. učenja?

Učenci so v programu večinske osnovne šole potrebovali veliko časa za pisanje domačih nalog, potrebovali pa so tudi več spodbud. Po prešolanju so vsi starši opazili, da so bili učenci pri domačem učnem delu samostojni, porabili so manj časa, saj so veliko dela opravili že v času podaljšanega bivanja. Posledica tega je tudi, da so imeli več prostega časa, kot pred prešolanjem. Potrebovali so manj spodbud oz. so bili pripravljeni narediti domačo nalogo. Kot sem že omenila, so bili pri delu bolj samostojni, niso potrebovali pomoči ali pa le občasno. To pomeni, da so se v popoldanskem času razbremenili tudi njihovi starši, pri učencih pa je to pomenilo manj odpora do šolskega dela. Doživljanje uspeha, manj predmetov, manj učne snovi, boljši odnosi v šoli (med učitelji in učenci) lahko vodijo k zmanjšanju odpora do šole, posledično pa lahko vplivajo tudi na druga področja učenčevega življenja. A. Mikuš Kos (1991) pravi, da starši veliko bolje kot drugi strokovnjaki opažajo, kako lahko šolski problemi prehajajo v družino in otrokov prosti čas. Neuspešnost v šoli oz. primanjkljaji na učnem področju se namreč prenesejo na oz. v otrokov prosti čas, saj zaradi težav starši otroka lahko omejujejo pri igri, druženju z vrstniki ipd. Neuspeh in druge šolske težave se pogosto izrazijo v otrokovem življenju in učne težave iz sistema šole prestopijo v sistem družine in prostega časa (Mikuš Kos, 1991). Kot poudarja avtorica, šola oz. težave v šoli pogosto vplivajo na otrokovo življenje, odnose, prosti čas. V primeru svoje raziskave opažam, da so učenci, potem ko so izboljšali učne rezultate in postali bolj uspešni na šolskem področju, lahko več časa namenili prostočasnim aktivnostim, predvsem pa so prosti čas tako učenci kot tudi njihovi starši preživljali manj obremenjeni s šolskim delom.

7 SKLEPNE UGOTOVITVE

Učenci se med seboj razlikujejo po intelektualnih sposobnostih in osebnostnih značilnostih, na katere vplivajo dejavniki ožjega in širšega okolja. V posameznem razredu so tako učenci, ki so uspešni in brez težav sledijo učnemu procesu, kot tudi tisti, ki niso uspešni, bodisi zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti ali pa zaradi bivanja v manj spodbudnem okolju. Pomembno je, da učitelji zaznajo in evidentirajo tiste, ki imajo težave na področju učenja in tudi na področju medosebnih odnosov, saj lahko le tako omogočijo ustrezne oblike pomoči, ki zmanjšajo učno neuspešnost, posledično pa preprečijo tudi pojavljanje negativnega doživljanja oz. čustev v zvezi s šolskim delom ter vedenjskih težav. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so upravičeni do DSP, število ur pa je določeno v odločbi, ki jo izda KUOPP. Tak učenec prejema pomoč individualno zunaj ali znotraj razreda. Kaj pa v primeru, ko učenci kljub dodatni strokovni pomoči ne dosegajo minimalnih standardov znanja v programu večinske osnovne šole? V primeru, da ima učenec negativne ocene, najprej sledi ponavljanje posameznega razreda. To je tako za učence kot tudi za njihove starše stresno obdobje v procesu izobraževanja, saj pomeni, da je učenec neuspešen oz. manj uspešen od svojih vrstnikov in ne dosega pričakovanj staršev oz. širšega okolja. Učenec ponovno obiskuje razred, v katerem je bil neuspešen, vključiti se mora v razred z mlajšimi sošolci, težje pa ohranja stike s prijatelji oz. sošolci, ki napredujejo v naslednji razred. Še večje težave pa se pojavijo v primeru, da učenec kljub ponavljanju in dodatni strokovni pomoči ponovno ne dosega minimalnih standardov znanja. V tem primeru morajo strokovni delavci skupaj z učenčevimi starši poiskati ustrezno pomoč oz. učencu omogočiti šolanje v programu, ki mu bo lahko sledil oz. kjer bo lahko dosegal standarde znanja. Tudi ta proces je za starše in njihove otroke stresen, saj se oboji srečujejo z mnogimi stiskami, povezanimi z nerealiziranimi pričakovanji in negativnim doživljanjem oz. čustvi.

Učenci in starši so opisali izkušnje pred prešolanjem v PP VI z NIS. Učenci so omenjali, da so se v šoli sicer dobro počutili. Razvili pa so negativen odnos do določenih predmetov, predvsem do tistih, pri katerih so bili manj oz. neuspešni. Zaradi strahu pred slabimi učnimi rezultati so razvili strah pred ocenjevanji znanja. Starši so opazili, da so se učenci zaprli vase ali pa so razvili vedenjske težave (laganje, agresivno reševanje težav). Ker neuspeh pri učencih ni bil le nekaj, kar se pojavi občasno, ampak se je pojavljal kontinuirano, je to pomembno vplivalo na odnos do šole, učiteljev, posledično pa je vplivalo tudi na druge aspekte njihovega življenja (prosti čas, odnose z vrstniki, odnose s starši). Tako učenci kot

tudi njihovi starši so menili, da so imeli učitelji na razredni stopnji boljši odnos do učencev in tudi do staršev. Nudili so jim več pomoči, tudi po pouku, učno snov so jim pogosto še enkrat ali bolj podrobno razložili, predvsem pa so pokazali večjo senzibilnost oz. razumevaje glede njihovih težav. Starši so omenili, da so učitelji na predmetni stopnji nudili nezadostno pomoč učencem, saj njihovih težav niso razumeli. Boljši odnos razrednih učiteljev je najverjetneje posledica narave njihovega dela, saj učence spremljajo pri vseh učnih predmetih, zato imajo večji pregled glede učnih težav in odnosov med učenci. Na predmetni stopnji pa učenci prehajajo iz enega razreda v drugega, učitelji pa so osredotočeni pretežno na predmet, ki ga poučujejo. Po mojih izkušnjah imajo učitelji na predmetni stopnji slabši oz. pomanjkljiv pregled nad otrokovim celostnim funkcioniranjem oz. je le-ta okrnjen, predvsem zaradi njihove narave dela. Pri učencih z obsežnimi učnimi težavami bi bila nujna celostna obravnava oz. večje sodelovanje med strokovnimi delavci (šolsko svetovalno službo, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom), ki z otrokom delajo, in učitelji, ki jih poučujejo. Na tak način bi imeli boljši pregled nad težavami učencev, strokovni delavci pa bi lahko podali tudi učne strategije, ki pomagajo učencem z učnimi težavami. Seveda je za učence, ki prejema DSP, v začetku šolskega leta oblikovan IP, v katerem so navedene prilagoditve pri pouku. Vendar pa v praksi opažam, da ga sestavljajo pretežno specialni pedagogi, medtem ko učitelji ne pokažejo zanimanja za sodelovanje oz. sooblikovanje le-tega. Taki učenci učiteljem velikokrat predstavljajo dodatno delo, saj morajo oblikovati prilagojene delovne liste, preverjanja in ocenjevanja znanja, prilagajati morajo čas in oblike ocenjevanja znanja. Seveda je način dela in sprejemanje učencev z učnimi težavami odvisen od posameznega učitelja in njegove pozitivne oz. negativne naravnosti oz. tudi njegovih osebnostnih značilnosti. Odnos učiteljev pa pomembno vpliva na učence in njihov odnos do šole in učenja v celoti. Učitelj, ki bo učencu nudil podporo, pokazal razumevanje in pripravljenost na pomoč ter ga bo spodbujal na pozitiven način, bo pomembno pripomogel k pozitivnemu odnosu do šole, prav tako pa bo povečal motivacijo za učenje. Učitelji bi se morali bolje zavedati, kako pomemben je njihov odnos do učencev, posebno tistih s težavami. V diplomskem delu sem omenila, da je učitelj učencu pomembna druga oseba in vpliva na razvoj njegovega samospoštovanja.

Glede na izkušnje staršev in učencev, podane v intervjujih, sta učenca v večinski osnovni šoli spore večkrat reševala na agresiven način. Starši so to opazili, čeprav se njihovi otroci z njimi niso ali pa se niso želeli pogovarjati o težavah v šoli. Odnosi med sošolci so bili slabši, negativni, še posebej v primeru učenca A, ki je razred ponavljal. V razredu so bili učenci, zajeti v raziskavo, manj priljubljeni, saj niso bili povabljeni na praznovanja rojstnih dni ter se

s sošolci v prostem času niso družili. Kaj je torej vzrok takih odnosov? Po mojem mnenju je do neke mere lahko vzrok neuspešnost pri pouku, ki je pripomogla k temu, da so se učenci počutili manjvredne od sošolcev. V vseh primerih je pri učencih, zajetih v raziskavo, učna neuspešnost privedla do razvoja negativnih čustev, posledično pa do vdanosti v usodo, pomanjkanja motivacije glede učnega dela, vplivala pa je tudi na odnose s sošolci. Učenec D in delno tudi učenca A pa sta primanjkljaje na učnem področju poskušala kompenzirati z neprimernim vedenjem. V socialnih situacijah sta se poskušala z neprimernim vedenjem izkazati kot pomembna, enakovredna.

Zaradi pogostih čustvenih stisk, ki so posledica učne neuspešnosti in slabših odnosov s sošolci, se lahko razvijejo različne psihosomatske težave, ki se kažejo kot glavoboli, bolečine v trebuhu ali druge nepojasnjene bolečine in tudi vrtoglavica, omedlevica in podobno (Mikuš Kos, 1991). Izkušnje s psihosomatskimi težavami je v raziskavi omenjal samo en učenec, kar pa je kljub temu pokazatelj obsežnih težav, ki so se pri tem učencu pojavljale tekom šolanja v programu večinske osnovne šole.

V diplomskem delu sem ugotovila, da je bila glavni razlog prešolanja učencev v PP VI z NIS učna neuspešnost, ki se je kazala kot nezmožnost doseganja minimalnih standardov znanja. Pri učencih so se kopičile negativne ocene in tudi negativna čustva v zvezi s šolo, ki so pri nekaterih učencih privedle do čustvenih ali vedenjskih težav. Učenci in njihovi starši so največ informacij glede prešolanja v PP VI z NIS prejeli prav ob obisku razreda, kar je, glede na opažanja staršev, pomembna oblika sodelovanja med učitelji in starši v procesu usmerjanja. Informacije pridobijo na bolj osebni ravni, ne le s strani različnih strokovnjakov (pedopsihiatrov, specialnih pedagogov, šolske svetovalne službe). Ena izmed mam je omenila tudi pogovore s sodelavko, ki je imela enako izkušnjo s prešolanjem svoje hčerke. Tudi to je eden izmed načinov pridobivanja informacij, kjer gre za podajanje konkretnih izkušenj na enakovrednem nivoju (starš staršu, ne strokovnjak staršu, kjer je odnos neenakovreden glede na strokovno znanje). Sama menim, da se v takšnih primerih premalo poslužujemo tovrstne pomoči oz. oblik svetovanja, kjer si starši lahko izmenjujejo izkušnje. V nadaljevanju bi morale šole oz. strokovni delavci, ki se srečujejo s takšnimi situacijami, staršem ponuditi potrebne informacije, hkrati pa jim ponuditi tudi možnost pogovora s starši, ki so že bili v takšni situaciji in se soočali s podobnimi stiskami, skrbmi in pričakovanji. Starši s podobnimi izkušnjami lahko podajo tudi vpogled v situacijo po prešolanju: kaj opažajo na področju vedenja, medosebnih odnosov, učne uspešnosti ipd. Tovrstne informacije bi staršem

najverjetneje pomagale pri lažjem sprejemanju prešolanja. Čeprav so starši v splošnem povedali, da so prešolanje sprejemali in ga podpirali, so omenjali tudi začetni šok, dvom v odločitev in doživljanje žalosti. Takšno doživljanje je v procesu preusmerjanja oz. prešolanja pričakovano, saj je to za učenca in njegovo družino velika sprememba (šolanje v drugem kraju, šolanje v programu, ki ne nudi enakovrednega izobrazbenega standarda, strah pred stigmatizacijo otroka oz. mladostnika, manjše možnosti za nadaljnje šolanje in zaposlitev, strah pred novim, neznanim na področju šolanja ipd.). K lažjemu sprejemanju prešolanja pa lahko veliko pripomorejo kvalitetne in celostne informacije o programu, predmetniku in načinu dela v programu, kamor se bo učenec prešolal, ter možnostih nadaljnjega šolanja in zaposlitve. Iz odgovorov staršev lahko povzamem tudi ugotovitev, da starši sami niso iskali informacij glede programa in načina dela v PP VI z NIS. Vzrok temu je predvsem njihova želja po izboljšanju. Prešolanje se je v njihovem primeru izkazalo kot zadnja možnost oz. se starši niso poglobljali v značilnosti PP VI z NIS, saj so prejeli informacije v zvezi s tem, da bo učna snov lažja oz. manj zahtevna, da je manj učne snovi, pričakovali pa so tudi več pomoči in senzibilnosti učiteljev. Te informacije so staršem zadoščale, saj so si za svoje otroke želeli le izboljšanja, manj učnih težav in napora v zvezi z učenjem ter pisanjem domačih nalog. Iz podanih izkušenj staršev sem ugotovila tudi, da ima pomemben vpliv na odnos glede prešolanja s strani staršev tudi odnos strokovnih delavcev do staršev v tem obdobju. Vsi strokovni delavci, ki so vključeni v proces ponovnega usmerjanja oz. usmerjanja v PP VI z NIS bi morali upoštevati, da se starši soočajo s številnimi dvomi, strahovi in negativnimi čustvi. Nekateri strokovni delavci so na prešolanju učenca v PP VI z NIS vztrajali kljub nestrinjanju staršev ali pa so prešolanju v PP VI z NIS celo nasprotovali oz. se z njim niso strinjali (v primeru učenca A). Strokovni delavci bi morali, po mojem mnenju, poleg objektivnega, strokovnega vidika v večji meri upoštevati tudi čustveno povezanost staršev s svojimi otroki in temu primerno prilagoditi način svetovanja.

Predloge bi morali staršem podati postopno, predvsem pa potrpežljivo, z večjo mero empatije glede na posamezni primer (obseg težav učenca, socialno-ekonomski status družine, osebnostne lastnosti staršev ipd.) in razumevanja, s poudarjanjem pozitivnih posledic (v tem primeru prešolanja v PP VI z NIS). Ob vsem tem pa mora strokovni delavec ohraniti svojo strokovnost in starše seznaniti z vsemi možnostmi, ki se nanašajo na pomoč učencu. S podajanjem informacij in postopnim pripravljanjem staršev in učencev bi strokovni delavci pripomogli k lažjemu prehodu, predvsem pa bi ohranjali pozitiven odnos s starši in učenci, s tem pa tudi njihov pozitiven odnos do šole. Ugotovila sem tudi, da so pričakovanja učencev

pred prešolanjem v PP VI z NIS povezana z negativnimi izkušnjami, ki so jih imeli na področju učnih težav in odnosov s sošolci v programu večinske osnovne šole. Pričakovali oz. želeli so si izboljšanja na tistih področjih, kjer so imeli prej največ težav. Tako so na primer pričakovali, da bodo imeli več učne pomoči s strani učiteljev, saj se jim je zdelo, da je pred tem niso dobili. Zaradi učnih težav so pričakovali, da bo učna snov lažja oz. da bo učne snovi v PP VI z NIS manj. Iz njihovih želja pa lahko razberem tudi, da odnosi z učitelji niso bili vedno pozitivni, saj so si želeli boljši odnos z njimi, predvsem pa večjo prijaznost učiteljev. Glede informacij lahko izpostavim tudi, da imajo, glede na lastne izkušnje in podane izkušnje staršev, učitelji premalo informacij glede PP VI z NIS, ne poznajo predmetnika, predvsem pa imajo premajhen vpogled v možnost nadaljevanja šolanja učencev, ki se šolajo v PP VI z NIS. Učitelji pa so pogosto prvi, ki s starši spregovorijo o prešolanju, kadar opazijo, da učenci kljub vloženemu trudu in pomoči ne dosegajo standardov znanja.

Iz podanih izkušenj lahko povzamem naslednje ugotovitve po prešolanju v PP VI z NIS. Učenci so bili učno uspešni in niso več doživljali strahu pred ocenjevanji znanja. Predmetnik oz. učni načrt je v PP VI z NIS osnovan drugače, kar pomeni, da je število predmetov manjše, več ur je namenjenih predmetom, pri katerih učenci pridobivajo praktična znanja (tehnika in tehnologija, gospodinjstvo), fizika, biologija in kemija so združeni v predmetu naravoslovje, zgodovina, geografija pa v predmetu družboslovje. Učenci se tujega jezika (angleščine) začnejo učiti šele v sedmem razredu. Težavnost učne snovi, ki se je učenci učijo v 9. razredu, je primerljiva s težavnostjo snovi v 6. razredu šole z enakovrednim izobrazbenim standardom. Usvajanje učne snovi poteka počasneje, saj so na primer učenci popolnoma opismenjeni šele konec 5. razreda. Učni načrti so oblikovani tako, da se učenci učijo konkretnih in manj abstraktnih vsebin. Vse to vpliva na to, da se učenci učno snov lažje naučijo oz. jo lažje razumejo in pomnijo. Posledično se pri učencih izboljša tudi učna uspešnost. Zaradi tega so starši opazili manjšo napetost, umirjenost, sproščenost in dobrovoljnost svojih otrok. To je po mojem mnenju logična posledica razbremenitve učencev, saj so tako otroci kot starši opazili, da so doma v večji meri samostojno pisali domače naloge, delo pa so končali hitreje, z manj napora in potrebnih spodbud. Posledično so imeli več prostega časa, kar je pripomoglo k večji sproščenosti učencev doma. To je še en pokazatelj, da učna neuspešnost vpliva na številna učenčeva področja: socialno področje (odnosi z vrstniki, sošolci, starši), področje čustvovanja, motivacije za šolsko delo ter na pojavljanje vedenjskih težav. Z izboljšanjem uspešnosti na učnem področju so se učenci razbremenili, zato pa razvili tudi bolj pozitiven odnos do šole. V zvezi s tem so tako starši kot tudi učenci omenjali, da se je odnos z učitelji

izboljšal. Starši so opazili, da so bili učitelji do učencev bolj pravični in enakopravni do vseh v razredu, prej so zaznavali težave pri učencih, hkrati pa so se jim bolj posvečali. Vzrok za takšne izkušnje je lahko odnos učitelja oz. specialnega pedagoga, saj so izobraženi za delo z učenci z različnimi primanjkljaji oz. motnjami, zato so opremljeni z znanjem različnih strategij pomoči, poznajo več strategij podajanja učne snovi, prav tako pa lažje razumejo težave učencev. V razredu je manj učencev, zaradi česar učitelj oz. specialni pedagog lažje prilagaja delo in zazna težave ter se ob tem posveti posameznemu učencu. Drugi vzrok pa je tudi izboljšanje učne uspešnosti, saj so učenci možno tudi zaradi tega razvili pozitivnejši odnos do šole oz. učiteljev. Ni torej nujno, da so bili učitelji v PP VI z NIS »boljši« od tistih iz večinske šole. Verjetno je tudi, da je na odnose med učitelji in učenci vplivala učna uspešnost učencev oz. zaznavanje lastne uspešnosti. Ker so učenci prejeli boljše ocene v primerjavi s tistimi v programu večinske šole, so se dojemali kot uspešne, kar je vplivalo na njihove medosebne odnose in splošno počutje v šoli.

Ena izmed pomembnih ugotovitev je tudi, da so vsi učenci, zajeti v raziskavo, izgubili stike z bivšimi sošolci, čeprav se je PP VI z NIS izvajal v isti ustanovi, kar pomeni, da so se učenci z bivšimi sošolci srečevali na skupnih prireditvah, v času podaljšanega bivanja in skupnih dejavnosti. Kljub temu niso pokazali želje po stikih ali pa so jih celo zavračali. Bolje so se razumeli z zdajšnjimi sošolci, s katerimi so se družili tudi v prostem času (osebno ali preko socialnih omrežij). Glede tega lahko povzamem, da so se med zdajšnjimi sošolci počutili enakovredne. Niso bili več zadnji, najslabši in tisti s težavami pri učenju, kakor je bilo s šolanjem v večinski osnovni šoli. Na to kaže tudi zmanjšanje konfliktov in jeze ter večja sproščenost nekaterih učencev. Skleпам, da so konflikte reševali na bolj primeren, miren način, ker se jim ni bilo treba več dokazovati pred svojimi sošolci.

Učenci in starši so po prešolanju v PP VI z NIS opazali predvsem izboljšanja na učnem, socialnem in vedenjskem področju. Delno zaradi programa PP VI z NIS, ki so mu učenci lažje sledili in bili zaradi tega tudi učno bolj uspešni. Izboljšanje učne uspešnosti je pripomoglo k pozitivnemu odnosu do šole, posledično pa se je to preneslo tudi na druga področja življenja staršev in otrok. Starši, vključeni v raziskavo, so imeli pomisleke glede prešolanja in so v tej situaciji doživljali veliko negativnih čustev. Kljub temu so prešolanje dobro sprejeli, tudi zaradi videnih pozitivnih rezultatov po prešolanju v PP VI z NIS.

Menim, da bi bilo potrebno na področju zakonodaje šolanja OPP sprejeti nekaj sprememb. Kot sem že v podpoglavju o problemih usmerjanja OPP opisala, nekateri avtorji glede usmerjanja navajajo težavo, ki je povezana s tem, da se v PP VI z NIS lahko prešolajo samo

učenci z LMDR. V praksi opažam, da bi tudi nekateri učenci s PPPU potrebovali drugačen pristop, saj so ure DSP za premagovanje primanjkljajev in ovir premalo, da bi učenec lahko dosegal minimalne standarde v programu večinske osnovne šole. V nadaljevanju so avtorji omenjali tudi to, da ocene pogosto ne odražajo dejanskega znanja teh učenec in da je prešolanje pogosto odvisno od ocen, ki jih učenec prejme. Če so le-te pozitivne, KUOPP nima realne podlage, da bi učenca usmerili v PP VI z NIS, čeprav učitelji v strokovnih poročilih opisujejo obsežne težave na področju funkcioniranja. Poleg tega je potrebno učenca usmeriti v drugo skupino OPP, torej v skupino otrok z LMDR, kar pa starši težje sprejmejo, saj dobijo informacije, da ima otrok motnjo v duševnem razvoju in ne samo učne težave. Tu se lahko nanašam tudi na težave s podajanjem informacij in ustreznim svetovanjem staršem, torej delu šolske svetovalne službe, učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli, ki se ukvarjajo s takimi primeri, ko se pri učencu pojavljajo vse večje težave na učnem, socialnem in emocionalnem področju ter je zanj potrebno poiskati ustrežno rešitev. Na tej točki menim, da bi morali razredni in predmetni učitelji, ki učenca poučujejo, imeti več znanja glede možnosti šolanja v PP VI z NIS. Posebno to velja za tiste šole, kjer se PP VI z NIS izvaja v okviru podružnic ali oddelkov matične šole. Glede na svoje izkušnje lahko povzamem, da večina učiteljev, ki poučuje na šoli, kjer delam, ne pozna programa PP VI z NIS, načina dela in populacije. Večina ne ve, kako poteka pouk, kakšne so učne vsebine pri posameznih predmetih, predvsem pa nimajo znanj o možnostih nadaljnjega šolanja učencev z LMDR. Na šoli smo specialne pedagoginje pripravile predstavitev naših oddelkov, postopek usmerjanja, predmetnik in organizacijo pouka v PP VI z NIS. To smo predstavile na pedagoških konferencah na matični šoli in drugih šolah v občini. Na tak način, z osveščanjem oz. izobraževanjem učiteljev, bi na šolah lahko pripomogli tudi k temu, da bi učitelji lažje podali ustrezne in bolj kvalitetne informacije staršem, katerih otroci se soočajo z obsežnejšimi težavami na področju učenja in bi potrebovali šolanje v prilagojenem programu. Menim tudi, da bi bilo potrebno več povezovanja med učitelji, šolsko svetovalno službo in starši. Proces preusmerjanja je dolgotrajen, pa ne samo zaradi uradnih postopkov, ampak tudi zato, ker je potrebno dati staršem čas, da sprejmejo dejstvo prešolanja njihovega otroka v program PP VI z NIS, ki ne omogoča doseganja enakovrednega izobrazbenega standarda. Poleg tega je še vedno prisotna stigmatizacija, saj še vedno velja razmišljanje, da gre za »posebno šolo«, v kateri se šolajo »prizadeti otroci«, ipd. Glede tega menim, da bi bilo za starše, ki se soočajo s težavami glede sprejemanja, (doživljajo stiske, tehtajo odločitve o tem, kaj je najbolje za njihovega otroka, se bojijo, da bi učenci izgubili možnosti glede nadaljnjega šolanja), dobro, da bi v šolah organizirali skupine za pomoč, ki bi jih sestavljali specialni pedagogi in starši, ki

imajo podobne izkušnje. Starši s podobnimi izkušnjami lahko na drugačen, bolj osebni način, predstavijo posledice, povedo, kaj so pri učencih opazili (spremembe na področju učenja, vedenja ipd.), predvsem pa si starši lahko nudijo medsebojno oporo. Menim, da je takšnih oblik sodelovanja premalo, bi pa pripomogle k temu, da bi starši lažje sprejeli prešolanje njihovega otroka v PP VI z NIS.

Na šoli, kjer poučujem, se v okviru podružnice izvaja poseben program vzgoje in izobraževanja ter PP VI z NIS. Ob tem opažam pomanjkljivo sodelovanje med večinsko osnovno šolo in podružnico za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Kljub temu da se vključujemo oz. bolje rečeno priključujemo različnim dejavnostim (kulturni dnevi, športni dnevi ipd.), je še vedno prisotna segregacija – učenci se ne družijo oz. neposredno sodelujejo v dejavnostih. Na tem področju bi bilo potrebno organizirati več skupnih dejavnosti, npr. delavnice branja, v katerih bi učenci večinske osnovne šole nudili pomoč učencem z LMDR ali pa obratno, V oddelkih PP VI z NIS bi lahko organizirali predstavitve, gledališke igrice in jih predstavili učencem večinske osnovne šole. Na tak način bi se počasi zmanjševal občutek segregiranosti, učenci v PP VI z NIS pa bi s svojimi dosežki lahko potrdili, da so uspešni in da napredujejo tudi v prilagojenem programu. Tekom raziskave sem opazila, da so učenci po prešolanju večinoma izgubili stike s sošolci iz večinske osnovne šole, čeprav PP VI z NIS poteka v isti ustanovi. K temu bi dodala, da bi morali učitelji več časa nameniti temu, da bi spodbujali druženja teh učencev tudi v nadaljevanju šolanja. Morebiti v smislu druženj v času podaljšanega bivanja, pri skupnih projektih (pri pouku likovne umetnosti, pouku tehnike in tehnologije ipd.), kjer bi učenci skupaj prispevali h končnemu izidu, izdelku.

Za konec bi poudarila predvsem to, da bi bilo potrebnega več skupnega sodelovanja tako med učitelji, učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci na šoli. Le na ta način bo sčasoma možen miselni »preskok«, da šolanje v PP VI z NIS ni končna, brezizhodna situacija za učence, da nekateri lahko dosežejo enakovreden nivo izobrazbe kot njihovi vrstniki in se kot odrasle osebe enakovredno vključujejo v družbo ter samostojno nadaljujejo svoje življenje. Del tega je tudi predstavljanje dobrih praks in postopkov med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju. Potrebno bi bilo večje sodelovanje, hkrati pa tudi medsebojno izobraževanje in informiranje. Na tak način bomo lahko v prihodnosti govorili o strpni in inkluzivni šoli, ki bo vsem učencem zagotavljala optimalne pogoje dela in učenja.

8 LITERATURA

- Barič, M. (2009). *Struktura modela svetovanja za ranljivo skupino oseb s posebnimi potrebami. Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Črnomelj: Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj . Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/CVZU/razvoj_modelov/CVZU_7MODELI_Struktura_lazja.pdf.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.(2011). Krek, J., (Ur.). *Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami* (str. 275–228). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Kočnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 11-13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 37 (1), 299-318. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2005/1_4/colneric_zupancic.pdf.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika (Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole)*. Ljubljana in Koper: Pedagoška fakulteta in ZRS RS.
- Davidson, G. C. in Neale, J. M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đorđević, D. (1982). *Psihologija mentalno zaostalih lica*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Etični kodeks SRP Slovenije (2009). Pridobljeno s http://www.drustvo-srp.si/images/pdf/dokumenti/kodeks_etike_2009.pdf.

- Filipčič, T., Strel, J. in Rogelj, A. (2003). Antropometrične značilnosti in motorične sposobnosti učencev in učenk z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, 51(2), 40-45.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Horvat, L., Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Jeriček, H. (2007). Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Juriševič, M. (1996). Učitelj kot "pomemben drugi" pri oblikovanju učenčeve samopodobe. *Psihološka obzorja*, 5(1), 35-43.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jurišič, D. B. (1999). *Zakaj mi to delajo? Spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jurišič, B. D. (2003). *Stališča učencev, ki so obiskovali redno OŠ in OŠPP. Integracija včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Sožitje.
- Jurišič, D. B. (2008). *Starši so enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa: Otroci naj bodo dobri v šoli in odlični v življenju!* Pridobljeno s http://www.zujl.si/Uprava_Wiki/%C4%8Clanki.aspx.
- Jurišič, B. D. (2009). Kaj o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. *Defektologica slovenica*, 17(2), 15-30.
- Jurišič, B. D. (2010). *Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjo v duševnem razvoju*. Predstavljeno na 3. posvetu na temo usmerjanja otrok z downovim sindromom – usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Sožitje.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. (2003). *Bivanje samopodobe*. Ljubljana: i2.

- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359-382. Pridobljeno s http://www.revija.zzsp.org/pdf/Soc_Ped_2009-4.pdf.
- Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2009). *Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju: delovno gradivo za socialne pedagoge/inje v okviru komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/221111142936_upp_razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_tezav_21jul09.pdf.
- Kobolt, A. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoteženega razvoja. V Kobolt, A (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55-86) . Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kocijan Hercigonja, D. (2000). *Mentalna retardacija: biologijske osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002). Pridobljeno s [www2.sviz.si/media/Kodeks%20poklicne%20etike\(1\).doc](http://www2.sviz.si/media/Kodeks%20poklicne%20etike(1).doc).
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. idr. (2001). *Psihologija spoznanja in dileme*. Ljubljana : DZS.
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N., Curk, J. (2002). *Psihologija. Spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2008). *Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. Letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja* (1. izd., 3. natis). Ljubljana: DZS.
- Kompare, A., idr. (2009). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo
- Košir, K., Horvat, M. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 22, 156-166. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QKEUHWWP/?>.
- Končnik Goršič, N. (2004). *Moj otrok odrašča*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Kovačev, A. N. (2004). *Značilnosti in funkcije emocij ter njihov vpliv na socialno dinamiko*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj* (2014). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Lamovec, F., Rojnik, A. (1978). *Agresivnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete.
- Lamut, U., Macur, M. (2012). *Metodologija družbenega raziskovanja: od zasnove do izvedbe*. Ljubljana: založba Vega.
- Lesar, I. (2009). Usmerjanje-komu je namenjeno in kam lahko vodi. *Defektologica slovenica*, 17(2), 80-88.
- Lesar, I., Peček Čuk, M. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobal (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*(str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lindblad, L. (2013). *Mild intellectual disability: Diagnostic and outcome aspects*. Institute of Neuroscience and Physiology at Sahlgrenska Academy University of Gothenburg. Pridobljeno s https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea_2077_34073_1.pdf.
- Lozej, M. (1995). Primerjava samopodobe otrok z učnimi težavami z učno zelo uspešnimi na razredni stopnji v osnovni šoli. *Glasilo zveze društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije*, 28 (6), 6-9.
- Magajna, L. (2000). Učne težave, specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – problem usmeritve v teoriji in praksi. V: Destovnik, K. (ur.), Kralj, S. (ur.). *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami* (str. 49-56). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Magajna L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 8–21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatero kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V K. Bergant, K. Musek - Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 48–53). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59, (4), 28–51.
- Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene (Avstralska modifikacija)*. Verzija 6 (2008): Duševna manjrazvitost (mentalna retardacija) (F00-F79). Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Pridobljeno s http://www.nijz.si/files/uploaded/ks_mkb10-am-v6_v02_splet.pdf.
- Mencin - Čeplak, M. (2002). Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha. V K. Bergant, K. Musek - Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 19–22). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U. (2009). *Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mikuš Kos, A. (1993). *Šola in stres*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Mikuš Kos, A. (2005). Poteškoče u učenju i školski neuspjeh, V Mikuš Kos et al. (Avtor.), *Škola i mentalno zdravje*. Gračanica: Osmjeh, Društvo za psihosocialnu pomoč i razijanje dovoljnog rada; Ljubljana: Skupaj Regionalni center za psihosocialno dobrobit otrok.

- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Moličnik, M. P. (2011). Duševna manjrazvitost oz. osebe z motnjo v duševnem razvoju. V B. K. Plesničar (ur.), *Duševno zdravje in zdravstvena nega* (str. 95-98). Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.
- Musek, J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 24(3), 59-79.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nedog, K. (2008). Duševna manjrazvitost in duševne motnje. V M. Keček (ur.), *Ko se duševna manjrazvitost in duševna motnja prepletata* (str. 4–6). Pridobljeno s http://www.sekcijapsih-zn.si/wpcontent/uploads/2011/02/dusevna_manjrazvitost.pdf.
- Novljan, E. (1997). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B., Barle, A., Globočnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bergar-Golobič, ... Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Pečjak, V. (1993). *Pripravljanje na izpit*. Ljubljana: Samozaložba.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Piciga, D. (2002). Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v Republiki Sloveniji – sistemski in vsebinski vidiki. V K. Bergant, K. Musek – Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 42–47). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88 (25. 10. 2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=114834>.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88 (25. 10. 2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=114835>.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B, Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracije in inkluzija* (str. 15-25). Nova Gorica: Melior d. o. o. Založba Educa.
- Rovšek, M. (2009). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem: neustreznost usmerjanja in nekaj predlogov za ukrepanje. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 350-360.
- Schmidt, M., Friš, D., Rajh, B., Duh, M., Čuk, M., Novljan, E. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schwarz, L. R. (1997). Learning Disabilities and Foreign Language Learning. Pridobljeno s <http://www.ldonline.org/article/6065/>.
- Skalar, M. (1996). *Razvojna psihologija. Vaje: izbrane teme za študente razrednega pouka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smrtnik Vitulić, H. (2009). Osebnostna struktura v zgodnjem in srednjem mladostništvu, kot jo (samo)zaznavajo njihovi sošolci in mame. *Psihološka obzorja*, 18(1), 25-48.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Smrtnik Vitulić, H. (2004). Značilnosti razvoja in razumevanja temeljnih čustev od zgodnje otroštva do mladostništva. *Anthropos*, 36 (1), 329-340.
- Splošni del programa in predmetnik (2006). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Predmetnik_nis.pdf.
- Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strojin, M. (1992). *Beseda ni konj*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Svetlik, I. (2002). Kreiranje družbe znanja. V K. Bergant, K. Musek - Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 28–30). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tomori, M. (2000): Psihosocialni dejavniki pri mladostniškem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 89-111). Ljubljana: Bonex.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V K. Bergant, K. Musek - Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 16–19). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o splošnem upravnem postopku/ZUP-UPB2*/(2006). Uradni list RS, št. 24 (7. 3. 2006). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?stevilka=970&urlid=200624>.
- Warden, D., Donald, Ch. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje psihosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja*. Ljubljana: Inštitut za 233 psihologijo osebnosti.
- Youngs, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educy.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/(2011). Uradni list RS, št. 58 (22. 7. 2011). Pridobljeno s

<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.

Žagar, D. (1995). Psihološki vidiki obremenjenosti učencev. V Novak (Ur.), *Obremenitve osnovnošolcev -vzroki in posledice* (str. 49-74). Radovljica: Didakta.

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žerdin, T. (1991). *Težavice, težave, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Žibret, S. (2011). *Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca*. Nova Gorica: Melior d. o. o., Založba Educa.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe, oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

9 PRILOGE

Priloga 1: VPRAŠANJA POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA NAMENJENA UČENCEM

1. Izkušnje mladostnikov oz. učencev pred usmeritvijo v PP VI z NIS

Doživljanje in izražanje čustev

- Ali si rad hodil v šolo? Zakaj?
- Kaj ti je bilo v šoli najbolj všeč?
- Kaj ti v šoli ni bilo všeč?
- Kako si se počutil v razredu?
- Kako si se počutil pred ocenjevanji znanja? Te je bilo kdaj strah?
- Si kdaj namenoma manjkal, kadar je bilo na vrsti ocenjevanje znanja?
- Se spomniš kaj je bil vzrok?

Pojavljanje psihosomatskih težav

- Si imel kdaj naštete težave : bolečine v trebuhu, glavobole, slabosti? Mogoče veš v katerih primerih so se pojavili?

Medosebni odnosi z vrstniki, sošolci

- Ali ste se s sošolci med seboj razumeli?
- So te sošolci povabili k igri?
- Si se kljub temu poskušal vključiti v igro?
- Kdaj si bil pri skupinskih igrah izbran v ekipo, pri zadnjih, pri prvih?
- Si se s sošolci kdaj sprl in kaj je bil vzrok?
- So te sošolci kdaj povabili na rojstnodnevna praznovanja? Si jih ti kdaj povabil?
- Pa si se s sošolci družil v prostem času?
- So te sošolci kdaj zbadali? Si tudi ti kdaj zbadal svoje sošolce? Kaj je bil vzrok?

Medosebni odnosi z učitelji

- Kako si se razumel z učitelji?
- Kateri učitelj ti je najbolj pomagal? Kako ti je pomagal? Lahko opišeš?
- Si se katerega učitelja bal? Kaj je bil vzrok za to?

- Ti dejanja katerega učitelja niso bila všeč? Zakaj?
- Kako si se takrat počutil?
- Si kdaj poiskal pomoč učitelja? V katerem primeru?

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

- Kakšna se ti je po težavnosti zdela učna snov?
- Kateri predmet se ti je zdel najlažji? Zakaj?
- Kateri predmet pa se ti je zdel najtežji? Zakaj?
- Kaj bi rekel o svojih ocenah? Kakšne so bile?
- Bi lahko rekel, da si bil uspešen?
- Kaj ti je bilo lažje – ustno in pisno ocenjevanje? Zakaj?

2. Izkušnje mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

Razlogi za usmerjanje oz. prešolanje v PP VI z NIS

- Kaj je bil po tvoje glavni razlog, da si se prešolal v drug program? Kako se je začelo?

Postopek ponovnega usmerjanja z vidika učencev

- Kaj se spomniš glede ponovnega reševanja testov, ki si jih moral rešiti preden si se lahko prešolal v drug program?
- Kaj si počel s to osebo?
- So se ti zdeli težki?
- Kakšna je bila ta oseba? Se o njej kaj spomniš?

Pričakovanja glede prešolanja v PP VI z NIS

- Si se česa bal, ko si vedel, da se boš prešolal? Česa si se najbolj bal?
- Si se česa veselil? Kaj je to bilo?
- Kaj pa učna snov? Si pričakoval, da bo lažja, težja?
- Kakšna pričakovanja si imel glede programa?
- Kakšna pričakovanja si imel glede učiteljic?
- Kakšne učiteljice pa si nisi želel?
- Kakšna pričakovanja si imel glede sošolcev?
- Si se česa bal?

Informacije, ki so jih mladostniki oz. učenci pridobili pred prešolanjem v PP VI z NIS

- S kom si se največ pogovarjal o tem, kako bo, kaj lahko pričakuješ?
- Kaj ti je povedala? Se kaj spomniš?
- Kaj si vedel o programu?
- Si kdaj prej obiskal razred?
- Kako si se počutil?
- Kaj si opazil?

3. Izkušnje mladostnikov oz. učencev po usmeritvi v PP VI z NIS

Doživljanje in izražanje čustev

- Kako si se počutil v novi šoli?
- Te je bilo kdaj strah priti v šolo? Zakaj tako misliš?
- Kaj ti je bilo v šoli najbolj všeč?
- Kaj ti v šoli ni bilo všeč?
- Kaj bi ocenil, da so tvoja močna področja sedaj, kje se kažejo?
- Kje pa imaš še vedno težave ali pa vidiš, da je nekaj tvoje šibke področje?

Medosebni odnosi z vrstniki, sošolci

- Kako si se počutil med sošolci? Zakaj?
- Si se s sošolci družil v prostem času?
- Si obdržal stike s sošolci iz prejšnjega razreda (večinske osnovne šole)?
- Kaj ti je bilo pri novih sošolcih najbolj všeč?
- Kaj ti pri novih sošolcih ni bilo všeč?
- Si mogoče pogrešal kakšnega sošolca iz prejšnjega razreda? Zakaj?
- Se ti zdi, da so te sošolci v novem razredu dobro sprejeli? Zakaj?

Medosebni odnosi z učitelji

- Kakšni se ti zdijo učitelji na tej šoli? Si se z njimi dobro razumel?
- Zakaj tako misliš?
- Meniš, da ti učitelji sedaj dovolj pomagajo?
- Na kakšen način?
- Kako bi opisal razlike med učiteljicami prejšnje šole, in potem?

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

- Kakšna se ti je po težavnosti zdela učna snov?

- Kaj bi rekel o svojih ocenah po prešolanju?
- Bi lahko rekel, da si bil uspešen?
- Kdo ti je pomagal pri učnem delu?
- Kaj pa če primerjaš svojo samostojnost? Kako bi jo ocenil?
- Koliko časa si namenil šolskemu delu doma, v primerjavi s šolanjem v večinski šoli?

Priloga 2: VPRAŠANJA POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA NAMENJENENA STARŠEM

1. Izkušnje staršev pred usmeritvijo v PP VI z NIS

Doživljanja in izražanja čustev otrok v domačem in šolskem okolju

- Kako vi vidite, kakšne težave je imel učenec v šoli? Kako so se kazale? Na katerih področjih?
- Kako je učenec izkazoval čustva v času, ko je obiskoval program večinske šole? Kako ste videli njegovo vedenje, doživljanje?
- Se je z vami pogovarjal o svojih težavah? Na kakšen način je to povedal, če je?
- Je imel kdaj vaš otrok fizične znake (bolečina, slabost), ki niso bile bolezenskega ali organskega vzroka?

Medosebni odnosi z vrstniki, sošolci

- Je kdaj omenil težave na področju odnosov z vrstniki?
- Ali je imel otrok prijatelje v razredu?
- Je bil po vašem mnenju uspešen pri navezovanju stikov?
- Je vstopal v konflikt s sošolci? Na kakšen način?
- Na kakšen način je reševal konflikte?

Odnosi z učitelji

- V kakšnih odnosih ste bili v z otrokovo razredničarko?
- Kako so po vašem mnenju učiteljice pristopale do vaše otroka, kakšen odnos so imele do njega? Kako ste ga videli?
- Ste čutili, da ste s strani učiteljev dobili dovolj podpore, nasvetov?
- Kako je potekala komunikacija med vami in učitelji? Ste se redno srečevali?
- Ali menite, da ste bili kot starš dovolj slišani (upoštevanje vaših predlogov pri oblikovanju individualiziranega programa)?

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

- V kolikšni meri je bil vaš otrok samostojen pri učenju, domačem delu?
- Koliko časa je porabil?
- Ste mu pri učenju pomagali?
- Pri katerih predmetih je bil po vašem mnenju uspešen?
- Pri katerem predmetu pa je imel po vašem mnenju največ težav?
- Kakšne ocene je imel v povprečju?
- Ali se je kdaj bal iti v šolo pred ocenjevanji znanja? Kako je to pokazal?

2. Izkušnje staršev v procesu usmerjanja v PP VI z NIS

Postopek ponovnega usmerjanja z vidika staršev

- Kako ste se odločili za to, da se učenca prešola? Lahko natančneje opišete dogodek, proces, kako je do tega prišlo?
- Ali ste se z otrokom pogovarjali glede pisanja testov? Ste mu razložili zakaj je to potrebno?
- Kakšen odnos so imeli po vašem mnenju strokovni delavci, ki so opravljali testiranja?
- Menite, da ste dobili dovolj informacij glede preusmerjanja, ponovnega testiranja, o postopku samem?
- Kakšne informacije ste dobili o programu z nižjim izobrazbenim standardom, o procesu preusmerjanja?

Doživljanje in izražanje čustev mladostnikov oz. učencev v procesu usmerjanja

- Ali ste opazili kakšne posebnosti v otrokovem vedenju v procesu usmerjanja? Ga lahko opišete?

Doživljanje in izražanje čustev staršev v procesu usmerjanja

- Kako ste vi sprejeli dejstvo, da gre vaš otrok v proces ponovnega usmerjanja oz. prešolanja?
- Kako ste se ob tem počutili?
- Ste kdaj temu nasprotovali? Ste imeli kakšen razlog?

Pričakovanja pred preusmeritvijo v PP VI z NIS

- Kaj ste pričakovali glede učne uspešnosti po tem, ko je bil vaš otrok že vpisan v nov program?

- Kakšne ocene ste pričakovali?
- Kaj ste pričakovali glede dosedanjih težav pri učenju?
- Kakšna so bila vaša pričakovanja glede ocen?
- Kaj ste pričakovali glede vključitve otroka v razred?

Količina in vrsta informacij, ki so jih starši prejeli s strani drugih staršev, učiteljev ali drugih strokovnih delavcev v šoli in izven nje o programu pred prešolanjem učencev v PP VI z NIS

- Kdo vam je dal največ informacij v zvezi s programom?
- Ali menite, da ste dobili dovolj informacij? Ste kaj pogrešali?
- Bi ob tem izpostavili kakšno težavo ali pozitivno stvar?

3. Izkušnje staršev po usmeritvi njihovega otroka v PP VI z NIS

Občutja po preusmeritvi in prešolanju mladostnikov oz. učencev v PP VI z NIS

- Kako ste sprejeli dejstvo, da se je vaš otrok prešolal?
- Ste temu kdaj nasprotovali in zakaj, če je bilo tako?
- Ste to podprli in zakaj, če je bilo tako?
- Kako so sorodniki in prijatelji reagirali na to, da se je učencem prešolal? Ste jim to povedali? Kako so se odzvali?
- Ste se o preusmeritvi s kom pogovarjali po tem, ko je bila ta že izvršena?

Izkušnje staršev glede doživljanja in izražanja čustev mladostnikov oz. učencev v domačem in šolskem okolju

- Menite, da je učencu prešolanje povzročalo stres in kako se je to kazalo?
- Ste opazili kakšne spremembe pri učencu (na čustvenem, vedenjskem, fizičnem področju) in kakšne so bile, če je vaš odgovor pritrdilen?
- Kako bi opredelili čustveno stanje otroka sedaj, ko je vpisan v program z NIS?
- Ste opazili kakšne spremembe in kakšne so?

Medosebni odnosi z vrstniki, sošolci

- Kako se otrok razume s sošolci?
- Se s sošolci družijo tudi v prostem času?
- Ga, zaradi prešolanja, vrstniki v domačem kraju ali okolišu, zavračajo?
- Se tudi sedaj pojavljajo kakšni spori, konflikti s sošolci in kako jih učenec rešuje?

- Se še družijo s sošolci iz večinske osnovne šole?

Odnosi staršev z učitelji

- Kakšne so vaše izkušnje v odnosih z učitelji sedaj?
- Kakšna se vam zdi komunikacija učitelj-starš sedaj?
- Ali menite, da ste bili kot starš dovolj upoštevani in zakaj tako mislite?
- Ali na tem področju kaj pogrešate?
- Kakšen se vam zdi odnos učitelj-učenec sedaj? Bi kaj izpostavili?

Učna uspešnost in sposobnost samostojnega dela oz. učenja

- V kolikšni meri je učenec sedaj samostojnem pri učenju in domačem delu?
- Če bi primerjali samostojnost pri učenju, domačem delu, kaj opazite v primerjavi, ko je učenec še obiskoval večinsko osnovno šolo in sedaj?
- Koliko prostega časa mu ostane za igro, prostčasne aktivnosti sedaj?