

Dr. Lidija Magajna, doc.
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Svetovalni center Ljubljana

PREPOZNAVANJE IN DIAGNOSTIČNO OCENJEVANJE UČNIH TEŽAV- PROBLEMI, MODELI IN NOVE USMERITVE

POVZETEK

Problemi identifikacije in ocenjevanja učnih težav, še posebej diferencialne diagnostike specifičnih motenj učenja (SUT) ali težje oblike, imenovane primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), so kompleksni in še vedno zelo aktualni. Čeprav trajajo številne zanimive razprave in strokovne polemike v svetu in pri nas že desetletja in so bili doseženi določeni konsenzi, so prisotna še številna odprta vprašanja. Kompleksnost problemov je večja tudi zaradi različnih definicij in različnih perspektiv. Namen prispevka je predstaviti nekatere najpogostejše probleme na področju identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja, tradicionalne modele identifikacije specifičnih motenj učenja (model razhajanja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov, model intra-individualnih razlik), novejši model odzivanja na poučevanje/intervencijo in dva hibridna modela, ki težita k integraciji predhodnih načinov in vključujeta tudi detekcijo težav na širši populaciji, sprotno spremljanje in evalvacijo.

KLJUČNE BESEDE:

učne težave, specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, modeli identifikacije, diagnostično ocenjevanje

ABSTRACT

There are complex and current problems of identification and assessment of learning difficulties, in particular the differential assessment of specific learning disabilities and the more severe form the so-called deficits in specific learning areas. Despite interesting debates and polemics in many countries as well as in Slovenia have been going on for several decades and some consensus among researchers has been achieved so far, there are many important questions which still are not solved. The presence of different definitions and different perspectives only adds to the complexity of problems. The aim of the paper is to present some frequent problems in the area of identification and diagnostic assessment of learning disabilities, describe some traditional models of identification of individuals with learning disabilities (aptitude-achievement discrepancy, low achievement, intra-individual differences), a more recent model of response to instruction/intervention and two hybrid models of identification that aim toward the integration of previous approaches and include also the detection of learning difficulties in the wider population as well as on-going monitoring and evaluations.

KEY WORDS:

learning difficulties, specific learning disabilities, deficits in specific learning areas, models of identification, diagnostic assessment

Koncept učne težave v osnovni šoli – pomen izdelave strokovnih podlag in modelov za implementacijo

Učne težave so kompleksen in trdovraten pojav z dolgotrajnimi in raznovrstnimi posledicami, ki prizadenejo tako kompetitivnost kot tudi družbeno kohezivnost. Ker so pojavne oblike težav pri učenju zelo raznovrstne, zahteva prepoznavanje in načrtovanje ustrezne pomoči pa zahteva vrsto individualno in sistemsko naravnanih rešitev na različnih ravneh. Pri pripravi strokovnega dokumenta "Koncept učne težave v osnovni šoli" (2008) so zato sodelovali strokovnjaki različnih disciplin Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete in Fakultete za socialno delo skupaj s Svetovalnim centrom v Ljubljani, Uradom RS za razvoj šolstva in šolskimi strokovnimi delavci. Avtorji dokumenta, ki predstavlja strokovno doktrino dela na tem področju, so skušali skupaj ustvariti vizijo premagovanja učne neuspešnosti in dela z učenci z učnimi težavami, ki bo omogočala dovolj fleksibilnosti in prilagajanja raznolikim oblikam in okoliščinam težav.

Izhodišča za pripravo dokumenta so poleg **Zakona o osnovni šoli (1996)**, ki opredeljuje oblike prilagajanja in pomoči za to skupino učencev, tudi v **Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju** (upoštevanje različnosti, razvoj potencialov) in številnih pomembnih dokumentih: **Lizbonski strategiji** (poseben poudarek na osebah s posebnimi potrebami, omogočanje prehoda v družbo, ki temelji na znanju); **priporočilih OECD** (potrebe po poglobljanju razumevanja in obravnavanja učne neuspešnosti); **Evropski deklaraciji "Stop discrimination"**, **resolucijah različnih mednarodnih organizacij** (UNESCO, WHO, UNICEF, Združeni narodi), **Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000)**, **Konvenciji o otrokovih pravicah (2002)** idr.

Teoretične osnove koncepta predstavljajo nova spoznanja na področju psiho-pedagoških, specialno-pedagoških in medicinskih ved ter novi koncepti in modeli preučevanja, odkrivanja in pomoči (interaktivno pojmovanje učnih težav, koncept inkluzije, etika udeležnosti, koncept perspektive moči, model rizičnosti in rezilientnosti itd.). Dokument pa črpa tudi iz ugotovitev aktualne prakse. Poleg številnih empiričnih ugotovitev tujih raziskovalcev predstavljajo **empirično** podlago dokumenta tudi ugotovitve razvojne naloge "**Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli**" in nadgradnja te naloge v raziskovalnem projektu "**Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči**." Raziskave, ki predstavljajo strokovno podporo dokumentu, so bile narejene na obsežnem vzorcu 100 osnovnih šol in so zajemale 1493 šolskih strokovnih delavcev, 276 učencev in 276 njihovih staršev.

V okviru projekta **Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »učne težave v osnovni šoli«¹** (2008-2011) pa bo potekala nadaljnja dodelava strokovnih podlag in modelov ter preizkušanje modelov v okviru treh podprojektov, ki vključujejo soustvarjanje učenja in pomoči, prepoznavanje in odkrivanje učnih težav in strategije podpore in pomoči.

V tem prispevku, ki zadeva predvsem področje prepoznavanja in odkrivanja učnih težav, se bomo osredotočili na nekatere pogostejše in v praksi zelo pereče probleme identificiranja največje skupine v okviru težav, skupine učencev s specifičnimi, nevro-fiziološko pogojenimi učnimi težavami in težjo obliko specifičnih učnih težav, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«*, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Identifikacija in diagnostično ocenjevanje specifičnih motenj učenja in primanjkljajev na posameznih področjih učenja kot pomemben in kompleksen problem

S problemi prepoznavanja specifičnih motenj učenja in razločevanja specifičnih od splošnih težav pri učenju se vsakodnevno srečujejo učitelji, svetovalni delavci in različni drugi strokovnjaki v šolski in medicinski praksi, otroci in mladostniki ter njihovi starši pa tudi strokovnjaki na številnih drugih področjih. V zadnjih desetletjih je prišlo do pomembnih napredkov identifikaciji in diagnostičnem ocenjevanju specifičnih motenj učenja. Razprave in polemike trajajo že več desetletij in čeprav so bili doseženi določeni konsenzi med različnimi strokovnjaki, še ni prišlo do oblikovanja rešitev, ki bi bile sprejemljive za vse vpletene strani.

Različne definicije učnih in specifičnih učnih težav so bile v naši strokovni literaturi že večkrat podrobno obravnavane (Magajna 2000; Magajna in Kavkler 2002; Magajna in sod. 2005; 2008a; 2008b). **Učne težave** delimo na splošne in specifične (Dockrell in McShane 1993). Oboje se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od enostavnih do kompleksnih. Tako splošne kot tudi specifične učne težave so lahko vezane le na čas šolanja ali pa trajajo vse življenje.

Splošne učne težave ima heterogena skupina učencev, ki imajo pomembno večje težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih kot vrstniki. Učni neuspeh je lahko relativen (nižji dosežki od pričakovanih glede na učenčeve sposobnosti) ali absoluten (učni neuspeh, ki pripelje do negativnih ocen, ponavljanja razreda). Splošne učne težave so lahko pogojene z notranjimi dejavniki, kot so podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnje socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itd., ali zunanji dejavniki, kot so socio-kulturna drugačnost in prikrajsanost, drugojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itd.

Izraz **specifične učne težave** je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Tem težavam je skupno, da so "notranje narave", **nevrolško pogojene**. Domnevno so posledica (subtilnih) motenj v delovanju osrednjega živčevja, ki vplivajo na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Specifične motnje učenja lahko izhajajo iz genetične variacije, nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov ali dogodkov v pred- in poporodnem obdobju ali dogodkov, ki imajo za posledico nevrolško oviranost. Otroci z lažjimi specifičnimi učnimi težavami in posamezniki z zmernimi specifičnimi učnimi težavami spadajo v **skupino otrok z učnimi težavami**, kot so opredeljeni v Zakonu o osnovni šoli (1996). Otroci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav pa so kot **otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (učenci s PPPU) opredeljeni v Zakonu o usmerjanju (2000).

Problemi definicije specifičnih učnih težav, ki se pojavljajo že od zakonsko pridobljenih možnosti za posebno pomoč in izobraževanje otrok in mladostnikov te skupine v ZDA leta 1975 (Scruggs in Mastropieri 2003) imajo daljnosežne posledice na vrsto področij. Konsistentno pomanjkanje jasnosti pri definiranju je oviralo omogočanje prilagoditev poučevanja in ocenjevanja, vplivalo na selekcijo oseb s specifičnimi motnjami učenja v raziskovalne namene, ugotavljanje upravičenosti posameznikov do različnih pravic in razvoj specializiranih intervencij. Keogh (2005) dodaja, da k tej kompleksnosti dodatno prispevajo tudi različne perspektive oseb, povezanih s šolsko politiko, zakonodajo, zagovorništvom, intervencijami in raziskavami. Različne vpletene strani se razlikujejo v presoji, katera definicija najbolj ustreza njenim potrebam. Med najpogostejšimi problemi identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav tuji avtorji (Scruggs in Mastropieri 2003; Zinck in

Miodrag 2007; Fletcher in sod. 2007) izpostavljajo predvsem naslednje težave, ki jih pogosto srečujemo tudi v naši praksi, čeprav še nimamo bolj natančnih, empirično utemeljenih ugotovitev in podatkov o pogostosti pojavljanja in resnosti posameznih problemov v naši praksi:

- aktualne prakse identifikacije lahko vodijo do pretirane identifikacije specifičnih motenj učenja, posebno težjih oblik;
- pri identifikaciji SUT/PPPU se pojavlja velika variabilnost;
- med najbolj pereče probleme spada razločevanje med specifičnimi motnjami učenja (SUT/PPPU) in splošnimi učnimi težavami različnega izvora;
- pogosto uporabljano razhajanje med sposobnostmi in dosežki kot kriterij specifičnosti učnih težav je povezano z vrsto problemov;
- postopki identifikacije, kot se implementirajo na lokalni šolski ravni, so pogosto subjektivni.

Modeli identifikacije oseb s SUT/PPPU

Med različnimi strokovnjaki prevladuje konsenz, da kažejo učenci s specifičnimi motnjami učenja "nepričakovano nizke dosežke" kljub ustreznim sposobnostim in ustreznemu poteku izobraževanja (Fletcher, Denton in Francis 2005). Vendar pa se strokovnjaki razlikujejo v tem kako najbolje identificirati to edinstveno skupino učencev z nizkimi dosežki (učno neuspešnih učencev).

Za identifikacijo posameznikov s specifičnimi motnjami učenja so bili v strokovni literaturi predlagani štiri glavni modeli: model razhajanja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov, model intra-individualnih razlik in model odzivanja na intervencijo. V svojih pregledih in kritikah so evalvacijo modelov z vidika veljavnosti in zanesljivosti obravnavali različni avtorji. Fletcher in sod. (2007) so izhajali iz domneve, da mora veljavna klasifikacija identificirati posameznike, ki predstavljajo podskupino z nepričakovanim slabšim izvajanjem (neuspehom) na določenem področju. Posamezniki, ki so po vsakem modelu identificirani kot učenci s specifičnimi motnjami učenja, bi se morali razlikovati v edinstveni vrsti značilnosti od oseb, ki jih model identificira kot skupino brez specifičnih motenj.

Model razhajanja med sposobnostmi in dosežki

Neuspeh je nujen, ne pa zadosten kriterij za identifikacijo specifičnih učnih težav oz. primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Ameriška zakonodaja, ki je veljala do leta 2004, je za identifikacijo specifičnih motenj učenja in upravičenost do prilagoditev, ki izhajajo iz te diagnoze, zahtevala prisotnost resnega odstopanja med otrokovimi potenciali in dejansko učno storilnostjo. Najpogostejši pristop k ugotavljanju razhajanja med sposobnostmi in dosežki je predstavljalo ugotavljanje razlik med rezultati na testih inteligentnosti (merjeni z IQ) in dejanskim izvajanjem, merjenim preko različnih testov dosežkov (branje, pravopis itd.). V praksi so se uporabljale štiri glavne metode ugotavljanja neskladja: odklon od ravni značilne za razred, formule za izračunavanje pričakovanih dosežkov (primerjava med pričakovanim in ugotovljenim dosežkom), enostavna razlika med standardnimi rezultati (med IQ in merami dosežkov na standardiziranih testih) in standardna regresijska analiza (poskus upoštevati napake merjenja pri enostavni metodi razlike).

Med strokovnjaki so prisotna različna mnenja o najboljši metodi ugotavljanja potencialov pri osebah z npr. disleksijo. Nekateri zagovarjajo pri tej skupini rabo testov neverbalnih

sposobnosti kot pokazatelj potencialov, drugi pa menijo, da nudijo pokazatelji verbalnih sposobnosti (mere potenciala za razumevanje verbalnega materiala) boljšo oceno o tem, koliko bi lahko moten bralec izlekel iz besedila, če bi bile njegove slabe sposobnosti dekodiranja ustrezno korigirane. Tudi o najboljših načinih operacionaliziranja razhajanj, ki bi omogočila, da bi se izognili možnim pristranskostim v korist učencev iz višjega socialno-ekonomskega statusa (Stanovich 1999), so potekale številne razprave.

Pri evalvaciji modela razhajanja sposobnosti – dosežki so avtorji preučevali veljavnost in zanesljivost identifikacije specifičnih motenj učenja preko ugotavljanja razlik med splošnimi intelektualnimi kapacitetami in dosežki na posameznih področjih. Fletcher s sod. (2007) pri pregledu raziskav ugotavlja pomanjkanje trdnih dokazov o zunanji veljavnosti modela na vrsti področij. Psihometrične ugotovitve kažejo na probleme zanesljivosti pri metodah, ki temeljijo na presečnih točkah. Avtorji menijo, da tovrstni pristop ne identificira neke edinstvene skupine učno neuspešnih učencev in zato ne operacionalizira konstrukta specifičnih učnih težav na ustrezen način.

Model nizkih dosežkov

Model nizkih dosežkov, ki ga predlaga Siegel (1992), zagovarja identifikacijo specifičnih motenj učenja na osnovi podpovprečnega izvajanja na merah šolskih veščin in znanja (npr. rezultati na testu dekodiranja pod C25 ali C20) ob odsotnosti motnje v duševnem razvoju. Specifične motnje učenja (npr. branja) se v okviru tega pristopa ne operacionalizirajo na osnovi nepričakovanih rezultatov (npr. razhajanje med rezultati intelektualnih sposobnosti in rezultati na testih branja), temveč le z ugotavljanjem podpovprečnih dosežkov pri branju. Ugotavljanje kognitivnih sposobnosti (IQ) v okviru tega modela ni nujno potrebno, izločiti je treba le prisotnost motnje v duševnem razvoju. Model izhaja iz in gradi na ugotovitvah raziskav (Aaron 1997; Sternberg in sod. 2002), ki kažejo, da se skupine učencev, pri katerih je prisotna razlika med IQ in šolskimi dosežki, ne razlikujejo pomembno od skupin učencev z nizkimi dosežki (brez razhajanja IQ – dosežki) v pogledu kognitivnih in vedenjskih značilnosti, pa tudi v odzivu na intervencije ali prognozi.

Zagovorniki te metode poudarjajo empirično dokazano boljšo veljavnost tega pristopa v primerjavi z metodo razhajanja, saj se na tem pristopu oblikovane skupine specifično razlikujejo v manifestaciji težav (npr. branje, matematika) in v kognitivnih in nevroloških korelatih. Prednosti metode na področju veljavnosti pa spodkopava vključitev učencev, ki kažejo nizke dosežke zaradi drugih dejavnikov (neustrezno poučevanje, čustvene težave, revščina). Pristop ne omogoča izločitev drugih razlogov učne neuspešnosti na določenem področju, kar vpliva na homogenost in klasifikacijo. Avtorji pa opozarjajo tudi na neustrezno veljavnost in zanesljivost tega modela identifikacije SUT. Pri obeh metodah se pojavljajo določene težave pri merjenju, uporaba razmejitenih točk pa še poveča nestabilnost razvrščanja, saj rezultati pri ponovitvi testiranja naravno variirajo okoli te točke razmejitve.

Model intra-individualnih razlik

Model se pri ugotavljanju prisotnosti specifičnih motenj učenja osredotoča na razlike v rezultatih izvajanja posamezne osebe na različnih testih kognitivnih sposobnosti. Vključuje torej preučevanje individualnih razlik znotraj nekega posameznika in ugotavljanje razlik v njegovi učinkovitosti in uspešnosti na različnih področjih kognitivnih sposobnosti. Pri uporabi tega modela pojmuje kot nepričakovan neuspeh in znak specifičnih težav pri učenju heterogenost rezultatov znotraj posameznika, neenakomernost v razvoju, ne pa kot razliko med ravni inteligentnosti in učnimi dosežki. Neenakomernost profila kot pokazatelj v tem modelu nadomesti razhajanje med IQ in dosežki na testih šolskih veščin (branje, pisanje,

matematika). Za model intra-individualnih razlik je torej značilno ugotavljanje, da ima učenec na mnogih področjih dobre ali zelo dobre sposobnosti, hkrati pa so pri njem prisotne tudi specifične šibkosti, ki vodijo do šolske neuspešnosti.

Tudi ta model je doživel kritike. Empirični dokazi o tem, da bi intervencije, usmerjene na specifične kognitivne procese, vodile do izboljšanja na šolskih področjih, so zelo skromni (Fletcher in sod. 2005). Po mnenju nekaterih strokovnjakov je na osnovi kognitivnih in nevropsiholoških profilov tudi težko določiti, katera intervencija je najbolj ustrezna za posameznega učenca. Fletcher in sod. (2003) ter Mather in Gregg (2006) opozarjajo tudi na tveganje, da bi ostali učenci, ki imajo resne težave na več kot enem področju, neidentificirani in brez ustrezne pomoči, saj bi bil njihov profil raven. Ker temelji identifikacija specifičnih motenj učenja v okviru tega modela na enem samem ocenjevanju, je problem tudi zanesljivost identifikacije. Vendar pa isti raziskovalci kljub navedenim argumentom zagovarjajo uporabo intra-individualnih razlik pri identifikaciji SUT, ker model poudarja specifične šibkosti in močna področja v šolskih dosežkih in ker so raziskave pokazale na povezanost specifičnih šolskih težav z določenimi kognitivnimi procesi.

Model odzivanja na intervencije (intervencijo)

Model odzivanja na intervencijo spada med novejšje in po mnenju nekaterih raziskovalcev najbolj obetajoče načine identifikacije specifičnih motenj učenja. Model je v novejši zakonodaji ZDA nadomestil model razhajanja med sposobnostmi in dosežki. Pri aplikaciji modela se izmenjujejo aktivnosti osredotočenega poučevanja in ponavljajočih se, na kurikulumu temelječih, ocenjevanj na določenem področju (branje, matematika itd.). Če intenzivnemu, kvalitetnemu poučevanju in stalnemu ocenjevanju ne sledi izboljšanje, se odsotnost napredka pojmuje kot nepričakovana šolska uspešnost (podpovprečna storilnost), kar postane osnova za diagnozo specifičnih primanjkljajev učenja (Fletcher in sod. 2007).

Nekatere raziskave podpirajo veljavnost te metode za identifikacijo SUT. Vellutino je s sodelavci (2003) ugotovil, da so učenci, ki se niso odzivali na zgodnjo intervencijo, na kognitivnih nalogah dosegali izrazito slabše rezultate. Tudi nevrofiziološke študije so pri učencih, ki so se slabo odzivali na poučevanje branja, pokazale vzorce slabše (revnejše) ali neustrezne aktivacije področij leve hemisfere, ta področja pa so povezana z razvojem veččin branja (Simos in sod. 2005). Drugi avtorji pa izražajo določene pomisleke, povezane s tem modelom. Fletcher (2007) meni, da je model podvržen isti kritiki kot metoda razhajanja, saj prav tako temelji na razhajanjih v dosežkih. Vendar pa se pri izvajanju tega modela razhajanje v izvajanju in rezultatih ocenjuje s pomočjo ponavljajočih se aplikacij istega testa preko določenega časovnega obdobja namesto razlike med dvema testoma v dani točki. Zato naj bi metoda odzivanja na intervencije v pogledu zanesljivost predstavljala v primeru z modelom razhajanja neko izboljšanje in napredek.

V zvezi z logistiko, operacionalizacijo in implementacijo samega modela na šolah pa ostaja še vrsta odprtih vprašanj in nerešenih problemov. Nekateri avtorji menijo, da bi bilo potrebno določiti standardizirane metode kvalitetnega poučevanja in doseči nek konsenz o količini poučevanja, ki je potrebna za ugotavljanje pomanjkanja napredka. Vprašanje, kako diferencirati učence, ki se odzivajo na poučevanje od tistih, ki se ne, je prav tako še odprt problem. Nekateri raziskovalci (Kavale in sod. 2005) pa resno opozarjajo na nevarnost, da bo raba metode odzivanja na intervencije kompromitirala veljavnost identifikacije specifičnih motenj učenja, ker v procesu identifikacije ne vključuje uporabe kognitivnih mer ocenjevanja. V strokovni literaturi je izražena zaskrbljenost, da model ne ohranja nekaterih osnovnih značilnosti konstrukta specifičnih motenj učenja (povprečne do nadpovprečne intelektualne sposobnosti, deficiti v psiholoških procesih, razhajanje v profilu sposobnosti posameznika).

Operacionalno definicijo specifičnih učnih težav so skušali strokovnjaki izboljšati tudi z različnimi poskusi integracije dosedanjih posameznih pristopov ali modelov in z integriranjem pristopov različnih ved.

Hibridni modeli

Kavale in Forness (2000) sta predlagala **5-stopenjsko hierarhično metodo identifikacije**, ki naj bi zajela kompleksno in multivariantno naravo specifičnih motenj učenja. Komponente tega modela vključujejo: razhajanje med dosežki in sposobnostmi, pomembne deficite v osnovnih veščinah (branje, pisanje, računanje itd.), učno učinkovitost, ugotavljanje deficitov v psiholoških procesih in izključitev drugih vzrokov. V tem hibridnem modelu so razvidni vidiki vseh predhodnih modelov (razhajanje med sposobnostmi in dosežki, slabo šolsko izvajanje, deficiti v psiholoških procesih in slaba učinkovitost učenja). V našem prostoru so bili predlagani in čez nekaj let tudi potrjeni kriteriji, ki jih predlagata Kavale in Forness (2000), to je **hibridni model**, ki temelji na hierarhični metodi identifikacije in vključuje vse zgoraj omenjene sestavine.

1. Kriterij za identifikacijo SUT predstavlja dokazano neskladje med pokazateljem globalnih intelektualnih sposobnosti in (globalni IQ na WISC-u, Ravenove progresivne matrice) in dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja – vključuje model razhajanja med sposobnostmi in dosežki.
2. Kriterij so obsežni, resni primanjkljaji, ki se raztezajo čez eno ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pravopis, računanje, pisanje) – vključuje model nizkih dosežkov.
3. Kriterij, ki je pomemben za diagnosticiranje PPPU, je motena učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih in motenih kognitivnih ter metakognitivnih strategij (sposobnost organiziranja in strukturiranja učnih nalog) in motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij).
4. Kriterij je dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, (časovno-prostorska organizacija informacij) – vključuje intra-individualni model.
5. Kriterij izključuje senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturno različnost in neustrezno poučevanje kot glavne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja.

Omenjeni kriteriji so bili podrobneje prikazani in obrazloženi v različnih prispevkih (Magajna 2000; Magajna in Kavkler 2002; Magajna in sod. 2008a in 2008b).

Keogh (2005) je kot pomembne značilnosti trdnih kriterijev za identifikacijo izpostavila predvsem homogenost, zanesljivost in veljavnost. Avtorica kot glavne izzive pri identifikaciji navaja predvsem heterogenost, pomanjkanje informacij, ki zadevajo odzive na intervencije in nekonsistentno aplikacijo kriterijev. Smiselni model klasifikacije bi moral vključevati tako teoretične domneve kot tudi ustrezne operativne definicije za klinično delo ter zagotavljati diagnostično integriteto. Model bi moral tudi olajševati komunikacijo med vpletenimi in promoviranje učinkovito izvajanje služb pomoči.

Kavale in sod. (2005) izražajo določene dvome glede rabe modela odzivanja na intervencijo kot načina identifikacije specifičnih motenj učenja, ki bi zajel homogeno, veljavno in zanesljivo skupino oseb, katerih dosežki ne ustrezajo njihovim sposobnostim. Zato

zagovarjajo predvsem strožjo aplikacijo že obstoječih kriterijev, saj bi radikalne spremembe pojmovanja specifičnih motenj učenja zaradi problematičnih metod identifikacije povzročile precejšnje dodatne težave. Podobno se za večjo strogost pri aplikaciji obstoječih kriterijev za identifikacijo zavzemata tudi Mather in Gregg (2006).

Zanimiv je tudi hibridni model, ki ga predlaga Fletcher s sod. (2007). Fletcherjev **hibridni ali integrirani model** kombinira poteze modela nizkih dosežkov in modela odzivanja na intervencijo v skladu s priporočili za kriterije za identifikacijo, ki jih je podal Bradley s sod. (2002). Model vključuje tri serije kriterijev. Otrok mora biti najprej identificiran kot "rizičen" za razvoj SUT, sledi aplikacija metode odzivanja na intervencijo s spremljajočimi ocenjevanji, ki temeljijo na kurikulumu. Prva skupina kriterijev se nanaša na odzivanje na intervencijo, ocenjevanja in na evalvacijo kvalitete poučevanja. Če se otrok na intenzivnejše in ustrežnejše poučevanje (intervencijo) ne odzove na ustrezen način z učnim napredovanjem, sledi bolj formalno diagnostično ocenjevanje šolske storilnosti. Tovrstno ocenjevanje pomaga določiti nivo otrokovih dosežkov v primerjavi z vrstniki, potrdi ali ovzrže ugotovitve ocenjevanj, ki temeljijo na kurikulumu in zagotovi, da bodo evalvirana vsa pomembna področja učenja.

Na koncu pa bi morala biti izvedena neke vrste kompleksna celostna evalvacija, ki presega le diagnostično ocenjevanje šolskega učenja. Le-ta pa bi morala biti relativno kratka in naj ne bi vključevala neke standardne baterije testov, posebno pozornost pa bi strokovnjaki posvetili predvsem problemom sopojavljanja čustvenih ali drugih težav, prisotnosti motenj v duševnem razvoju, govornih in jezikovnih motenj ter vedenjskih težav. Diagnostično ocenjevanje bi moralo vključevati tudi oceno dejavnikov povezanih z družinsko situacijo, jezikom in socialnim okoljem, ki lahko povzročajo znižanje učne storilnosti in dosežkov. Pri učencih, ki se ne odzivajo na obravnavo, pa bi bila priporočljiva dodatna diagnostika kognitivnih dejavnikov in ugotavljanje profila intra-individualnih razlik, usmerjeno v iskanje razlogov za neustrezen odziv (npr. resni primanjkljaji na področju zmožnosti zavedanja glasov). Novi hibridni model Fletcherja in sod. tako vključuje masovno detekcijo težav in ugotavljanje rizičnosti ter stalno spremljanje napredka in tako povezuje splošno in specialno pedagogiko. Trden sistem klasifikacije bi zagotovil, da bodo na nek konsistenten način identificirani otroci, ki so homogeni in edinstveni ter se razlikujejo od skupine učencev, pri katerih je neuspeh pričakovan glede na njihove sposobnosti, socio-kulturne okoliščine in značilnosti šolanja ali poučevanja. Za evalvacijo teh trditev in vzpostavljanje veljavnosti hibridnih modelov pa bodo potrebne še nadaljnje raziskave. Bodoče raziskave bodo pokazale, ali ti modeli ustrezajo kriterijem za identifikacijo, ki jih je postavila Keogh (2005).

Zaključek: implikacije raziskav in priporočila za izboljšanje procesov identifikacije učnih težav

Ustrezno reševanje problemov identifikacije specifičnih motenj učenja in diagnostično razločevanje specifičnih od splošnih učnih težav bo zahtevalo še vrsto raziskav in preverjanj modelov, ki so bili dopolnjeni na osnovi dosedanjih izkušenj. Tudi v naših razmerah je potrebno izvesti refleksijo prakse identificiranja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU ter razmisliti o nekaterih spremembah in izboljšavah obstoječega sistema, saj v praksi ugotavljamo podobne probleme kot v drugih državah (pretirana identifikacija PPPU v nekaterih okoljih, problemi pri interpretaciji in apliciranju kriterijev na lokalni ravni, vpliv različnih socio-kulturnih dejavnikov in dejavnikov na ravni šole na pogostost napotitve in identifikacije). Avtorji zgoraj obravnavanih pregledov problemov in modelov pa opozarjajo

tudi na možnosti uporabe naslednjih ukrepov za preprečevanje ugotovljenih najpogostejših problemov identifikacije in izboljšanje prakse:

- Izboljšati je potrebno prakso identifikacije na lokalni (šolski) ravni. Samim izvajanjem postopkov identifikacije na lokalni ravni bi morali posvetiti več pozornosti in preučiti uporabljene postopke, probleme in ovire pri aplikaciji posameznih kriterijev ter različne dejavnike, povezane s pogostostjo identifikacije. Ukrep bi hkrati zmanjšal pogostost identifikacije in povečal homogenost identificirane populacije.
- Sistematične organizacija in izvajanje pomoči učencem z učnimi težavami nespecifične narave in blažjimi do zmernimi specifičnimi učnimi težavami v okviru 5-stopenjskega programa podpore in pomoči bi omogočila pravočasno učno podporo in preprečila tako poglobitev in razširitev učne neuspešnosti kot tudi pretirano identifikacijo skupine učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Rezultati raziskav v ZDA in naše dosedanje izkušnje kažejo, da prihaja do povečane identifikacije SUT/PPPU in usmerjanja v okoliščinah, ko se organizirana pomoč in prilagajanje poučevanja izvaja le z učenci, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.
- Pomembno je, da si prizadevamo za čim bolj učinkovito in namensko uporabo namenskih sredstev za dodatno strokovno pomoč in da omogočamo učencem s težjimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja ustrezno dodatno strokovno pomoč, kar zahteva tudi ustrezno diagnostično ocenjevanje in spremljanje.
- Potrebne so nadaljnje raziskave usmerjanje v izboljšanje obstoječih postopkov in modelov identifikacije ter boljšo izrabo potencialov različnih alternativnih načinov diagnostičnega ocenjevanja za informiranje poučevanja. Meltzer (1994) poudarja razvijanje interaktivnih, procesno orientiranih mer, ki evalvirajo tako strategije kot tudi veščine, ki jih učenci aplicirajo v različnih situacijah reševanja problemov in učnih situacijah. Jelenc (1999) prav tako opozarja, da dajejo sodobni koncepti specialno-pedagoškega ocenjevanja prednost alternativnim, neformalnim oblikam ocenjevanja, ki potekajo v otrokovem naravnem okolju in uporabljajo kot ocenjevalni instrumentarij vsakodnevne in otrokom znane materiale in pripomočke.
- Uvajanje sprememb pa mora temeljiti na analizi prednosti in slabosti aktualne prakse, preučevanju ovir in neizrabljenih možnosti v aktualni praksi. Pred načrtovanjem sprememb je potrebno raziskovalno preveriti, kako potekajo dosednji postopki usmerjanja, na katerih ravneh so težave in katere potrebe po znanju, strategijah in strokovnih pripomočkih izstopajo.

V aktualni šolski praksi močno prevladujejo procesi ocenjevanja učenja (sumativnega ocenjevanja) v primerjavi z ocenjevanjem za učenje (formativno ocenjevanje), katerega sestavina je tudi diagnostično ocenjevanje. V primerjavi z državami z daljšo tradicijo diagnostičnega ocenjevanja učnih težav v okviru poučevanja v razredu, je potrebno to področje pri nas še razvijati in spodbuditi spoznavanje in rabo različnih formalnih in neformalnih načinov diagnostičnega ocenjevanja učnih težav, ki omogočajo pridobivanje informacij, ki so pomembne za odločanje o morebitni napotitvi, načrtovanje poučevanja ter za spremljanje specifičnih intervencij pri poučevanju in evalvaciji uporabljenih metod. Povečana kompetentnost učiteljev na področju diagnostičnega ocenjevanja bo pozitivno vplivala na reševanje problemov, povezanih s pretirano napotitvijo na zunanje ustanove, ali predolgim čakanjem na ustrezno pomoč in podporo v razredu. Razvoj procesov ocenjevanja za učenje pa lahko veliko pripomore tudi k izboljšanju učne kompetentnosti vseh učencev in odpravi

nekatero probleme, ki so posledica neravnotežja med ocenjevanjem učenja in ocenjevanjem za učenje: pomanjkanje iniciativnosti in zaupanja vase, zmožnosti samo-ocenjevanja in samo-regulatornih sposobnosti pri učencih.

VIRI IN LITERATURA:

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bradley, R., Danielson, L., Hallahan, D.P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, New York: Erlbaum.

Evropska deklaracija "Stop discrimination". <http://www.stop-discrimination.info/>

Fletcher, J. M., Lyon Reid, G., Fuchs, L. S., Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.

Fletcher, J. M., Morris, R. D., Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. V: H. L. Swanson in K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30- 56). New York: Guilford Press.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Steubing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of learning disabilities: IQ and achievement are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 98-108.

Jelenc, D. (1999). Defektološka diagnostika otrok z učnimi težavami. *Sodobna pedagogika*, Vol. 50, št. 5, 108-126.

Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 33, No. 3, pp. 239-256.

Kavale, K. A., Holdnack, J. A., Mostert, M, P. (2005). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disabilities: *Learning Disability Quarterly*, 28, 100-102.

Keogh, B. (2005). Revisiting classification and identification. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 100-102.

Konvencija o otrokovih pravicah (2002). Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.

Lizbonska strategija – The Lisbon strategy (2002). *Uradni list* 229, 26/09/2002.

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*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta, str. 49-56.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K., Nagode, A. (ur.) (2008a). *Učne težave v osnovni šoli : koncept dela*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M. (2002). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). V: Kavkler, M. (ur.). *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: [zbornik prispevkov za konferenco]*. Trzin: Different; Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo, str. 3-6.

Magajna, L., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K., Čačinovič-Vogrinčič, G., Kavkler, M., Tancig, S. (2005). Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli - razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008b). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: Končnik-Goršič, N. (ur.), Kavkler, M. (ur.). Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str.15-28.

Mather, N., Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37, 99-106.

Meltzer, L. J. (1994). Assessment of Learning Disabilities: The Challenge of Evaluating the Cognitive Strategies and processes Underlying Learning. V: G. Reid Lyon, *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Overcoming Failure at School*, Paris: OECD.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the Identification of Learning Disabilities. Identification and Assessment, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 16, 1-36.

Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.

Simos, P. G., Fletcher, J. M., Sarkari, S., Billingsley, R. L., Francis, D., Castillo, E. M. in sod. (2005). Early development of neuropsychological processes involved in normal reading and reading disability: A magnetic source imaging study. *Neuropsychology*, 19, 787-798.

Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 350-361.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School psychology*, 40, 66-83.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Jaccard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. V: B. P. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 73-120). Baltimore: York Press.

Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list Republike Slovenije. Št. 12-29, str. 879-889.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). Uradni list Republike Slovenije. Št. 54, str. 7105-7110.

Zinck, L., Miodrag, N. (2007). Advancements in the Identification and Diagnosis of Learning Disabilities. *Thalamus*, Vol. 25, No. 1, 37-41.