

Dr. Lidija Magajna

Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav – problemi, modeli in nove usmeritve

Povzetek: Problemi identifikacije in ocenjevanja učnih težav, še posebno 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, ostajajo še številna nerešena 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 prejšnjih 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.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Lidija Magajna, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Svetovalni center Ljubljana, Slovenija

Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« – pomen izdelave strokovnih podlag za premagovanje učne neuspešnosti in modelov za implementacijo

Učne težave so kompleksen in trdovraten pojav z dolgotrajnimi in raznovrstnimi posledicami, ki prizadenejo kompetitivnost pa tudi družbeno kohezivnost. Ker so pojavne oblike težav pri učenju zelo raznovrstne, zahtevata prepoznavanje in načrtovanje ustrezne pomoči vrsto individualno in sistemsko naravnanih rešitev na različnih ravneh. Pri pripravi strokovnega dokumenta Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Magajna in sod. 2008 a) 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 prožnosti 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 (1995) in številnih pomembnih dokumentih: Lizbonski strategiji (2002); priporočilih OECD (1998); evropski deklaraciji Stop discrimination (2007), resolucijah različnih mednarodnih organizacij (Unesco, WHO, Unicef, Združeni narodi), Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), Konvenciji o otrokovih pravicah (2002) idr.

Teoretične temelje koncepta predstavljajo nova spoznanja na področju psihopedagoških, specialpedagoških in medicinskih ved ter novi koncepti in modeli proučevanja, odkrivanja in pomoči (interaktivno pojmovanje učnih težav, koncept inkluzije, etika udeležnosti, koncept perspektive moči, model rizičnosti in rezilientnosti itn.). Dokument pa črpa tudi iz ugotovitev aktualne prakse. Poleg številnih empiričnih ugotovitev tujih raziskovalcev (pregled raziskav glej v Magajna in sod., 2008 b) so empirična podlaga dokumenta tudi ugotovitve

raziskave Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči (Magajna in sod., 2005), ki je bila izpeljana na obsežnem vzorcu 100 osnovnih šol in je vključevala 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 bosta potekala nadaljnja dodelava strokovnih podlag in modelov ter preizkušanje modelov v sklopu treh podprojektov, ki vključujejo soustvarjanje učenja in pomoči, prepoznavanje in odkrivanje učnih težav ter 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 podskupine v okviru skupine učencev z učnimi težavami, to je podskupine učencev s specifičnimi, nevrofiziološko pogojenimi učnimi težavami (SUT) in težjo obliko specifičnih učnih težav, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU).

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 vsak dan 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 nastal pomemben napredek v 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 niso bile oblikovane rešitve, 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; 2008 a; 2008 b). 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 znanja 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

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.

lahko pogojene z notranjimi dejavniki, kot so podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, težave socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itn., ali zunanji dejavniki, kot so sociokulturna drugačnost in prikrajšanost, drugojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itn.

Izraz specifične učne težave je splošen izraz, označuje zelo raznoliko skupino težav, 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«, nevrofiziološko pogojene. Domnevno so posledica (subtilnih) motenj ali razlik v delovanju osrednjega živčevja, ki vplivajo na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Specifične učne težave lahko izhajajo iz genetične variacije, nastanejo o zaradi biokemičnih dejavnikov ali dogodkov v pred- in poporodnem obdobju in drugih dogodkov, posledica katerih je nevrološka 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 in nejasnosti pri definiranju specifičnih učnih težav, ki se pojavljajo že od zakonsko pridobljenih možnosti za posebno pomoč in izobraževanje otrok in mladostnikov te skupine v Združenih državah Amerike leta 1975 (Scruggs in Mastropieri 2003), so povezani s pomembnimi odločitvami, ki imajo včasih daljnosežne posledice. Konsistentno pomanjkanje jasnosti pri definiranju je oviralo odločanje o prilagoditvah poučevanja, vplivalo na selekcijo oseb s specifičnimi učnimi težavami v raziskovalne namene, na 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, zagovorništvo, intervencijami in raziskavami. Različne vpletene strani se razlikujejo v presoji, katera definicija je najustreznejša, na presojo pa vplivajo tudi različne potrebe vpletenih.

Med najpogostejšimi problemi identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav raziskovalci v Združenih državah Amerike (Lyon in sod. 2001; Scruggs in Mastropieri 2003; Zinck in Miodrag 2007; Fletcher in sod. 2007) izpostavljajo predvsem veliko (150-odstotno) zvečanje števila identificiranih šolskih otrok s specifičnimi učnimi težavami v zadnjih petindvajsetih letih ter veliko variabilnost v pogostosti SUT med posameznimi državami v Združenih državah Amerike, kjer ugotavljajo v povprečju 5 % šolskih otrok s SUT, pogostost v posameznih državah pa variira od 2 % do 7 %. Lyon in sod. (2001) pripisujejo hitro zvečanje pogostosti identifikacije tudi problemom definicije SUT in kriterijev ter vključevanju učencev, katerih učne težave so splošne narave (sociokulturna drugačnost in prikrajšanost, drugojezičnost), v to kategorijo. Razločevanje med specifičnimi, nevrofiziološko pogojenimi učnimi težavami in splošnimi učnimi težavami različnega izvora je za raziskovalce in praktike aktualen in pereč problem že več desetletij. V Združenih državah Amerike so dolga leta uporabljali kot kriterij za identifikacijo specifičnih učnih težav prisotnost statistično po-

membnih razlik med intelektualnimi sposobnostmi in učnimi dosežki na nekem področju učenja (model razhajanja med sposobnostmi in dosežki), ki ima vrsto pomanjkljivosti glede zanesljivosti in veljavnosti. Kot problem pa prej navedeni avtorji izpostavljajo tudi postopke identifikacije, kot se implementirajo na lokalni šolski ravni. Ugotavljajo, da so ti postopki pogosto subjektivni. Učne težave so bile pogosteje identificirane kot SU, ko ni bilo na voljo drugih oblik pomoči za učne težave splošne narave in je bila identifikacija SUT tako edina možnost za pridobitev strokovne pomoči. Navedene probleme identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja, ki so jih ameriški raziskovalci poglobljeno analizirali v številnih razpravah, pogosto srečujemo tudi v naši praksi. Vendar pa ti problemi še niso bili empirično raziskani v naši praksi in tako nimamo bolj natančnih, empirično utemeljenih ugotovitev in podatkov o pogostosti pojavljanja in resnosti posameznih problemov pri nas.

Modeli identifikacije oseb s SUT/PPPU

Med različnimi strokovnjaki prevladuje konsenz, da kažejo učenci s specifičnimi učnimi težavami »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 učnimi težavami so bili v strokovni literaturi predlagani štirje poglavitni modeli: model razhajanja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov, model intraindividualnih 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 nepričakovano slabšo storilnostjo (neuspehom) na določenem področju. Posamezniki, ki so po vsakem modelu identificirani kot učenci s specifičnimi učnimi težavami, bi se morali razlikovati v edinstveni vrsti značilnosti (povezanih z nevrofiziološko pogojenostjo težav) od oseb, ki jih model identificira kot posameznike brez specifičnih učnih težav, to je kot posameznike s splošnimi učnimi težavami. Pri splošnih učnih težavah slabšo storilnost lahko pojasnimo (npr. kot posledico slabih ekonomskih razmer, pomanjkljivega poučevanja, vedenjskih motenj) in je okolica ne dojemata kot nepričakovano.

Model razhajanja (neskladja) 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 učnih težav in upravičenost do prilagoditev, ki izhajajo iz te diagnoze, zahtevala prisotnost

resnega odklona med otrokovimi potenciali in dejanskimi učnimi dosežki. Najpogostejši pristop k ugotavljanju razhajanja med sposobnostmi in dosežki je bilo ugotavljanje razlik med rezultati pri testih inteligentnosti (merjeni z IQ) in dejanskimi učnimi dosežki, merjeno z različnimi testi dosežkov (testov branja, pravopisa itn.). V praksi so se uporabljale štiri poglobitve 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 pri standardiziranih testih znanja) in standardna regresijska analiza (poskus upoštevati napake merjenja pri enostavni metodi razlike).

Med strokovnjaki vladajo različna mnenja o najboljši metodi ugotavljanja potencialov pri osebah z npr. disleksijo. Nekateri zagovarjajo pri tej skupini rabo testov neverbalnih sposobnosti kot kazalnikov potencialov, drugi pa uporabo testov verbalnih sposobnosti. Zagovorniki ugotavljanja besednih sposobnosti menijo, da lahko pri otroku s specifičnimi bralnimi težavami na podlagi izmerjenih zmožnosti razumevanja ustnega jezika (verbalnih potencialov) bolje ocenimo, kako dobro bi bilo njegovo bralno razumevanje, če bi omilili specifične težave pri prepoznavanju posameznih besed (dekodiranju). Tudi o najboljših načinih operacionaliziranja razhajanj, ki bi omogočili, da bi se izognili mogočim pristranskostim v korist učencev iz višjega socialno-ekonomskega statusa (Stanovich 1999), so potekale številne razprave. V teh razpravah so opozarjali, da dosegajo učenci iz kulturno in jezikovno spodbudnejših okolij višje rezultate pri testih inteligentnosti (ti vsebujejo tudi preizkuse splošne razgledanosti, besednjaka) in bodo tako ob enakih težavah pri branju (enakih dosežkih pri testih branja), prej dosegli razlike med sposobnostmi in dosežki, ki bodo statistično pomembne.

Pri evalvaciji modela razhajanja sposobnosti – dosežki so avtorji proučevali veljavnost in zanesljivost identifikacije specifičnih učnih težav ob ugotavljanju 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 tudi na probleme zanesljivosti pri metodah identifikacije, ki temeljijo na presečnih točkah. Fletcher s sodelavci zato sklepa, da model razhajanja med sposobnostmi in dosežki ne omogoča zanesljive in veljavne identifikacije učencev s specifičnimi učnimi težavami.

Model nizkih dosežkov

Model nizkih dosežkov, ki ga predlaga Siegel (1992), zagovarja identifikacijo specifičnih učnih težav na podlagi podpovprečnih dosežkov na merah šolskih spretnosti in znanja (npr. rezultati pri testu dekodiranja pod 25. ali 20. percentilom) ob odsotnosti motnje v duševnem razvoju. Specifične učne težave (npr. specifične težave branja in pisanja) se v okviru tega pristopa ne operacionalizirajo na podlagi nepričakovanih rezultatov (npr. razhajanje med rezultati

intelektualnih sposobnosti in rezultati pri testih branja), temveč le z ugotavljanjem podpopovprečnih dosežkov pri branju. Ugotavljanje intelektualnih sposobnosti (IQ) v okviru tega modela ni nujno potrebno, izločiti je treba le prisotnost motnje v duševnem razvoju. Model izhaja iz ugotovitev 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) glede 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) ter v kognitivnih in nevroloških korelatih. Ker so po modelu nizkih dosežkov v skupino učencev s SUT vključeni vsi učenci, ki dosegajo podpopovprečne rezultate na nekem področju (npr. branju), model omogoča, da bodo v kategorijo specifične učne težave vključeni tudi učenci, katerih težave so splošne narave (posledica pomanjkanja spodbud v okolju, pomanjkljivega poučevanja ali slabih učnih navad itd.), kar je v nasprotju z definicijo, ki poudarja notranjo, nevrofiziološko pogojenost specifičnih učnih težav. Pristop ne omogoča izločitev drugih razlogov učne neuspešnosti na določenem področju, to vpliva na homogenost skupine SUT in klasifikacijo učnih težav. Avtorji pa opozarjajo tudi na neustrezno veljavnosti in zanesljivost tega modela identifikacije SUT. Pri obeh modelih se pojavljajo nekatere težave pri merjenju, uporaba razmejitenih točk pa še poveča nestabilnost razvrščanja, saj rezultati pri ponovitvi testiranja naravno variirajo okoli te točke razmejitve.

Model intraindividualnih razlik

Model se pri ugotavljanju prisotnosti specifičnih učnih težav osredotoča na razlike v dosežkih (rezultatih) posamezne osebe pri različnih testih kognitivnih sposobnosti. Vključuje torej proučevanje 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 pri posamezniku in neenakomernost v razvoju, ne pa kot razliko med ravni inteligentnosti in učnimi dosežki. Neenakomernost profila kot kazalnik v tem modelu nadomesti razhajanje med IQ in dosežki pri testih šolskih spretnosti (branje, pisanje, matematika). Za model intraindividualnih razlik je torej značilno ugotavljanje, da ima učenec na mnogih področjih dobre ali zelo dobre sposobnosti, hkrati pa 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 podlagi kognitivnih in nevropsiholoških profilov tudi težko določiti, katera intervencija je najustreznejša za posameznega za 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 učnih težav v okviru tega modela na enem samem ocenjevanju, je problem tudi zanesljivost identifikacije. Vendar pa isti raziskovalci kljub navedenim argumentom zagovarjajo uporabo intraindividualnih 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. Med najbolj raziskane spadajo povezave med specifičnimi težavami pri branju in slabšim predelovanjem fonoloških (glasovnih) informacij (Fletcher in sod. 2007) in kognitivnimi primanjkljaji na področju različnih vrst pomnjenja ter specifičnimi težavami pri matematiki (Geary 2003).

Model odzivanja na intervencije (intervencijo)

Model odzivanja na intervencijo spada med novejše in po mnenju nekaterih raziskovalcev najobetavnejše načine identifikacije specifičnih motenj učenja. V novejši zakonodaji Združenih držav Amerike je nadomestil model razhajanja med sposobnostmi in dosežki. Pri aplikaciji modela se izmenjujeta dve dejavnosti: neposredno merjenje kritične šolske spretnosti, ki jo bo učitelj z intervencijo skušal izboljšati (npr. ugotavljanje števila pravilno prebranih besed v treh minutah pri ocenjevanju glasnega branja) in poučevanje, osredotočeno na razvijanje merjene šolske spretnosti. Merjenja je treba pogosto ponavljati (dvakrat na teden), zato so preizkusi kratki (od 1 do 5 minut). Preizkusi se izvajajo z gradivom, ki sodi v okvir učnega načrta. Če intenzivnemu, osredotočenemu, kakovostnemu poučevanju, ki poteka ob pogostem ocenjevanju in merjenju, ne sledi izboljšanje, se odsotnost napredka pojmuje kot nepričakovana šolska uspešnost (podpovprečna storilnost), to pa postane podlaga za diagnozo specifičnih učnih težav (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, pri 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 spretnosti branja (Simos in sod. 2005). Drugi avtorji pa izražajo nekatere pomisleke, povezane s tem modelom. Fletcher (2007) meni, da je model izpostavljen isti kritiki kot metoda razhajanja, saj prav tako temelji na razhajanjih (v dosežkih pred izvedenimi intervencijami in po njih). Vendar pa se pri aplikaciji tega modela razhajanje (npr. napredek ali pomanjkanje napredka v obvladovanju dekodiranja) ocenjuje s pomočjo ponavljajočih se izvedb istega testa v določenem časovnem obdobju, pri modelu razhajanja med sposobnostmi in dosežki pa se razlika med rezultati pri testu intelektualnih sposobnosti in testih šolskih dosežkov ugotavlja le enkrat. Zato naj bi metoda odzivanja na intervencije glede zanesljivosti pomenila v neko izboljšanje in napredek v primerjavi s prvim modelom.

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 treba določiti standardizirane metode kakovostnega poučevanja in doseči neki 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 učnih težav, ker v procesu identifikacije ne vključuje uporabe kognitivnih mer ocenjevanja. V strokovni literaturi je izražena zaskrbljenost, da model ne ohranja nekaterih temeljnih značilnosti konstrukta specifičnih učnih težav (povprečne do nadpovprečne intelektualne sposobnosti, deficiti v psiholoških procesih, razhajanje v profilu posameznikovih sposobnosti).

Delovno 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 petstopenjsko hierarhično metodo identifikacije, ki naj bi zajela kompleksno in večvariantno naravo specifičnih učnih težav. Komponente tega modela vsebujejo: razhajanje med dosežki in sposobnostmi, pomembne primanjkljaje v osnovnih spretnostih (branje, pisanje, računanje itn.), učno učinkovitost, ugotavljanje deficitov v psiholoških procesih in izključitev drugih vzrokov. V tem hibridnem modelu so razvidni vidiki vseh prejšnjih modelov (razhajanje med sposobnostmi in dosežki, slaba šolska storilnost, 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 vsebuje vse prej omenjene sestavine.

1. Kriterij za identifikacijo SUT predstavlja dokazano neskladje med kazalnikom globalnih intelektualnih sposobnosti (globalni IQ na WISC-u, Ravenove progresivne matrice) in resnično uspešnostjo na nekaterih 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 spretnosti (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 intraindividualni model.

5. Kriterij izključuje okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturno različnost in neustrezno poučevanje kot poglavitne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja.

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

Keogh (2005) je kot pomembne značilnosti trdnih kriterijev za identifikacijo izpostavila predvsem homogenost, zanesljivost in veljavnost. Avtorica navaja kot poglavitne izzive pri identifikaciji 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 spodbujati učinkovito izpeljavo pomoči.

Kavale in sod. (2005) izražajo nekatere 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 vsebuje tri serije kriterijev. Otrok mora biti najprej identificiran kot »rizičen« za razvoj SUT, sledi aplikacija metode odzivanja na intervencijo s spremljajočimi neposrednimi merjenji napredovanja na področju kritičnih spretnosti. Prva skupina kriterijev se nanaša na odzivanje na intervencijo, ocenjevanje in evalvacijo kakovosti poučevanja. Če se otrok na intenzivnejše in ustrežnejše poučevanje (intervencijo) ne odzove ustrezno z ucnim napredovanjem, sledi bolj formalno diagnostično ocenjevanje šolske storilnosti. Tovrstno ocenjevanje pomaga določiti raven otrokovih dosežkov v primerjavi z vrstniki, potrdi ali ovrže ugotovitve prejšnjih, bolj neformalnih ocenjevanj in zagotovi, da bodo ovrednotena vsa pomembna področja učenja.

Na koncu pa bi morala biti izpeljana 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 pojavljanja čustvenih ali drugih težav, motnjam v duševnem razvoju, govornim in jezikovnim motnjam in vedenjskim težavam. Diagnostično ocenjevanje bi moralo vključevati tudi oceno dejavnikov, povezanih z družinskim položajem, 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 intraindividualnih razlik, usmerjeno v iskanje razlogov za neustrezen odziv (npr. resni primanjkljaji v zmožnostih zavedanja glasov). Novi hibridni model Fletcherja in sod. tako vključuje široko zasnovano detekcijo težav in ugotavljanje rizičnosti ter stalno spremljanje napredka, model tako povezuje splošno in specialno pedagogiko. Trden sistem klasifikacije bi zagotovil, da bodo na neki konsistentni način identificirani otroci, ki so homogeni in edinstveni ter se razlikujejo od skupine učencev, pri katerih je neuspeh pričakovan glede na njihove sposobnosti, sociokulturne okoliščine in značilnosti šolanja ali poučevanja. Za evalvacijo teh trditev in vzpostavljanje veljavnosti hibridnih modelov pa bodo potrebne še nadaljnje raziskave. Prihodnje raziskave bodo pokazale, ali ti modeli ustrezajo kriterijem za identifikacijo, ki jih je postavila Keogh (2005).

Implikacije raziskav za prakso in priporočila za izboljšanje procesov identifikacije učnih težav

Ustrezno reševanje problemov identifikacije specifičnih motenj učenja in diagnostično razločevanje specifičnih od splošnih učnih težav bosta zahtevala še vrsto raziskav in preverjanj modelov, ki so bili dopolnjeni na podlagi dosedanjih izkušenj. Tudi v naših razmerah je treba izpeljati refleksijo prakse identificiranja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU ter razmisliti o nekaterih spremembah in izboljšavah sedanjega 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 sociokulturnih dejavnikov in dejavnikov na ravni šole na pogostost napotitve in identifikacije). Avtorji prej obravnavanih pregledov problemov in modelov pa opozarjajo tudi na možnosti uporabe naslednjih ukrepov za preprečevanje ugotovljenih najpogostejših problemov identifikacije in izboljšanje prakse:

- Izboljšati je treba prakso identifikacije na lokalni (šolski) ravni. Sami izvedbi postopkov identifikacije na lokalni ravni bi morali posvetiti več pozornosti in proučiti postopke, ki se uporabljajo, pa tudi probleme in ovire pri aplikaciji posameznih kriterijev ter različne druge dejavnike, povezane s pogostostjo identifikacije. Ukrep bi hkrati zmanjšal pogostost identifikacije in povečal homogenost identificirane populacije.
- Sistematično organiziranje in izvajanje različnih oblik pomoči učencem z učnimi težavami splošne narave in tistim z blažjimi do zmernimi specifičnimi učnimi težavami v okviru petstopenjskega programa podpore in pomoči, ki ga predvideva koncept dela Učne težave v osnovni šoli, bi omogočilo pravočasno učno podporo in preprečilo poglobitev neuspešnosti. Omogočanje različnih načinov prilagajanja poučevanja in ustrezne individualne in skupinske učne pomoči učencem z blažjimi do zmernimi specifičnimi učnimi težavami bi tako zmanjšalo pogostost zmernih do težjih

oblik specifičnih učnih težav, imenovanih primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Tovrstni sistematični ukrepi bi prispevali k zmanjšanju števila učencev, ki so kot učenci s PPPU usmerjeni v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo. Ugotovitve raziskav v Združenih državah Amerike in tudi naše dosedanje izkušnje kažejo, da se povečuje identifikacija težje oblike specifičnih učnih težav (PPPU) in usmerjanja učencev, ko le postopek usmerjanja omogoča, da bo učenec deležen ustrezne strokovne pomoči in poučevanja.

- Pomembno je, da si prizadevamo za čim učinkovitejšo in namensko uporabo namenskih sredstev za dodatno strokovno pomoč in da omogočamo učencem s težjimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja ustrezno dodatno strokovno pomoč, to pa zahteva tudi ustrezno diagnostično ocenjevanje in spremljanje.
- Nadaljevati je treba raziskave, usmerjene v izboljšanje obstoječih postopkov in modelov identifikacije, hkrati pa tudi proučevati, kako bolje izrabiti možnosti različnih sodobnih alternativnih načinov diagnostičnega ocenjevanja za pridobivanje informacij, ki bodo neposredno omogočale boljše načrtovanje in izpeljavo poučevanja. Meltzer (1994) poudarja razvijanje interaktivnih, procesno orientiranih mer, ki omogočajo evalvacijo strategij in spretnosti, ki jih učenci aplicirajo v različnih učnih položajih. Jelenc (1999) prav tako opozarja, da dajejo sodobni koncepti specialpedagoškega 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, proučevanju ovir in neizrabljenih možnosti v aktualni praksi. Pred načrtovanjem sprememb je treba raziskovalno preveriti, kako potekajo dosednji postopki usmerjanja, na katerih ravneh so težave in katere potrebe po znanju, strategijah in strokovnih pripomočkih izstopajo.
- Razvoj in uporabo različnih formalnih in neformalnih metod diagnostičnega ocenjevanja učnih težav v okviru rednega poučevanja je treba spodbujati tudi zaradi širših vplivov na kakovost poučevanja vseh učencev. Smith (2007) diagnostično ocenjevanje prišteva skupaj s formativnim ocenjevanjem k ocenjevanju za učenje. Black in William (1998), ki sta raziskovala šolsko prakso v dvajsetih državah in ugotovila pomembno prevladovanje procesov ocenjevanja učenja (sumativnega in evalvacijskega ocenjevanja) v primerjavi s procesi ocenjevanja za učenje, neravnotežje povezujeta s pomanjkanjem iniciativnosti in zaupanja vase pri učencih, pa tudi s slabšimi zmoglostmi samoocenjevanja in samoregulacije. Povečana kompetentnost učiteljev na področju diagnostičnega ocenjevanja bi tako pozitivno vplivala tudi na razvijanje samoregulativnih sposobnosti in zmoglosti vseživljenjskega učenja.

Sklep

Problemi identifikacije učnih težav (UT), specifičnih učnih težav (SUT) in težje oblike SUT, imenovane tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), so kompleksni in zapleteni. Strokovnjaki kljub raziskavam in polemičnim razpravam, ki trajajo že več desetletij, še niso dosegli soglasja o najboljšem modelu identifikacije. Nekateri v prispevku predstavljeni tradicionalni modeli (model neskladja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov, model intraindividualnih razlik) so doživljali pogoste in utemeljene kritike, vendar pa tudi novi modeli (model odzivanja na poučevanje/intervencijo, hibridni modeli) še ne pomenijo povsem ustreznih in sistemsko izvedljivih alternativ. Čeprav smo pri uvajanju modela identifikacije SUT/PPPU in predlaganju kriterijev za identifikacijo pri nas upoštevali prejšnje izkušnje drugih držav in strokovne razprave ter predlagali hibridni model, ki vključuje petstopenjsko hierarhično metodo identifikacije, so se v praksi pojavile podobne začetne težave in vplivi subjektivnih dejavnikov na identifikacijo. Implementacija petstopenjskega programa podpore in pomoči, ki ga predvideva koncept dela Učne težave v osnovni šoli, to je sistematičnih načinov odkrivanja splošnih in specifičnih učnih težav in sistematične organizacije različnih oblik prilagajanja poučevanja in pomoči, pa bi omogočila nadgradnjo obstoječega modela identifikacije v novejši integrirani model, ki predvideva široko zastavljeno odkrivanje rizičnih učencev in zgodnje intenzivne oblike poučevanja in pomoči. Razvoj kompetenc identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav učiteljem, specialnim pedagogom in drugim šolskim strokovnim delavcem omogoča, da lahko dajejo pravočasno in ustrežnejšo pomoč učencem z učnimi težavami, hkrati pa tudi bolj kakovostno poučevanje ob razvijanju učenčevih sposobnosti učenja.

Literatura

- Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, str. 461–502.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. NFER Nelson Publishing.
- Bradley, R., Danielson, L., Hallahan, D. P. (uredniki) (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Evropska deklaracija »Stop discrimination« (2007). Dostopno na <http://www.stop-discrimination.info/2189.0.html> (14. februar 2009).
- 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: Swanson, H. L. in Harris, K. R. & Graham, S. (uredniki), *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, str. 30–56.

- 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, str. 98–108.
- Geary, D. C. (2003). Learning Disabilities in Arithmetic: Problem-Solving Differences and Cognitive Deficits. V: Swanson, H. L. in Harris, K. R. & Graham, S. (uredniki), *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, str. 199–212.
- Jelenc, D. (1999). Defektološka diagnostika otrok z učnimi težavami. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 5, str. 108–126.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, št. 3, str. 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, str. 100–102.
- Keogh, B. (2005). Revisiting classification and identification. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, str. 100–102.
- Konvencija o otrokovih pravicah (2002). Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lizbonska strategija – The Lisbon strategy (2002). Uradni list 229, 26/09/2002.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. V: Finn, C. E., Jr., Rotherham, A. J. & Hokanson, C. R. Jr. (uredniki), *Rethinking Special Education for a New Century* Washington. DC: Thomas B. Forham Foundation, str. 259–287.
- 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.) (2008 a). *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. (2008 b). *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, str. 99–106.
- Meltzer, L. J. (1994). *Assessment of Learning Disabilities: The Challenge of Evaluating the Cognitive Strategies and processes Underlying Learning*. V: Reid Lyon, G., *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*, 16, str. 1–36.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, str. 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, str. 787–798.
- Smith, I. (2007). *Assessment & Learning. Teacher's Pocketbooks*. Alresford: Laurel House.
- Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, str. 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, str. 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: Foorman, B. P. (ur.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* Baltimore: York Press, str. 73–120.
- 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*, 25, št. 1, str. 37–41.

Lidija MAGAJNA, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

IDENTIFICATION AND ASSESSMENT OF LEARNING DIFFICULTIES – PROBLEMS, MODELS AND NEW GUIDELINES

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.

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