



60 let  
Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

2 / 2 0 1 6

# Učiteljev glas

priloga revije vzgoja & izobraževanje

---

**Kako lahko s pomočjo  
simbolne igre  
spodbujamo razvoj  
predšolskega otroka  
z avtističnimi motnjami?**

---

**Zgodnja obravnava otrok  
z govorno-jezikovnimi  
motnjami**

---

**Primeri dobrih praks na  
področju inkluzije učencev  
in dijakov s posebnimi  
potrebami**





Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

ISSN 2385-8826

## UČITELJEV GLAS

Priloga revije  
Vzgoja in izobraževanje  
letnik III, številka 2, 2016

Izdajatelj in založnik  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik  
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor  
dr. Zora Rutar Ilc,  
dr. Ada Holcar Brunauer, ddr. Barica  
Marentič Požarnik, Urška Margan,  
dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,  
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica  
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe  
Damijana Pleša

Jezikovni pregled  
Mira Turk Škraba

Naslov uredništva  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
Zora.rutar-ilc@zrss.si  
Vzgoja.izobrazevanje@zrss.si  
www.zrss.si

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk  
Design Demšar, d. o. o.  
Present, d. o. o.

Detajl na naslovnici  
Julija Lambergar

Naklada  
720 izvodov

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
2016

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega  
dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na  
kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako  
drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako  
na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske  
(snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški  
medij) oblike reprodukcije.

# Razvoj zmožnosti otrok s posebnimi potrebami – utopija ali realna možnost?



**Mag. Simona Rogič Ožek,**  
*prof. soc. ped., koordinatorica  
skupine za otroke s posebnimi  
potrebami, Zavod Republike  
Slovenije za šolstvo*

Vsi, ki se tako ali drugače intenzivno ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, se vsak dan soočamo s pojmi, kot so integracija, inkluzija, razvoj zmožnosti, otrokova največja korist, prilagoditve, individualizirani program, socialna vključenost, doseganje standardov znanja, preusmeritev v drug program idr.

Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami svoje dejavnosti med drugim usmerja v razvoj otrokovih zmožnosti. Vse otroke je treba podpreti pri razvoju njihovih zmožnosti, vendar je podpora zmožnosti otrok s posebnimi potrebami še posebej izziv takrat, ko njihove zmožnosti ne omogočajo doseganja standardov, ki so značilni za program, v katerega so otroci vključeni. Ob tem se postavlja vprašanje, ali v primeru, ko otrok ne dosega več standardov znanja, ni več možnosti za razvoj njegovih zmožnosti?

Kako podpreti razvoj otrokovih zmožnosti znotraj programa? Mar ni prav to opis tako zaželene inkluzije? Inkluzija podpira otrokove zmožnosti in ohranja njegovo identiteto. Kje in s kom skupaj? V kakšnem okolju naj bi potekal razvoj otrokovih zmožnosti in kako? In seveda – kar je najpomembnejše – katerih zmožnosti? Kognitivnih, socialnih, osebnostnih, zmožnosti za samostojno življenje, zmožnosti za socialno vključevanje?

Ko razmišljamo o zmožnostih otrok, ne moremo mimo pomisleka, da vseh zmožnosti ne vrednotimo enako. Ali ni v naši šoli še vedno kognitivna zmožnost otrok najbolj dragocena, najbolj pomembna? Ali smo zmožni videti širše, celostno in večplastno?

Koncepti, smernice, navodila in vsakdanje izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami ter ne nazadnje tudi usmeritve OECD-ja, nam nakazujejo, da je treba pri otrocih podpreti emocionalne in socialne veščine, ne samo akademskega znanja. Kako smo uspešni pri tem? Kako pomembno je to za nas? Kako sistematično razvijamo ta področja? Kje predvsem?

Sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji zaznamuje veliko število različnih programov, kar je posledica dobrega diferenciranja različnih potreb in značilnosti otrok. Nekateri programi imajo zelo dobro razvite strategije za razvoj otrokovih celostnih zmožnosti in izvajajo kakovostne dejavnosti za podporo emocionalnih in socialnih veščin pri otrocih s posebnimi potrebami. Zdi se, da program tako imenovane redne šole temu področju posveča manj pozornosti. Pozornost je bolj usmerjena na akademsko znanje, torej usvajanje znanj s področja posameznih znanstvenih disciplin. Tako ni središče otrok s svojimi biološkimi, psihološkimi, socialnimi in osebnostnimi značilnostmi, temveč so v ospredju standardi znanja posameznega šolskega predmeta, ne otrokove celostne zmožnosti, ampak samo del njih. Če želimo govoriti o inkluziji, je to premalo. Če inkluzija podpira otrokove zmožnosti in ohranja njegovo identiteto, koliko lahko na primer zmožnosti gluhega, slepega, gibalno oviranega otroka, otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroka z avtističnimi motnjami in ne nazadnje otroka z motnjami v duševnem razvoju, podpremo v okolju, ki je za središče svojega zanimanja postavilo standarde znanja posameznih znanstvenih disciplin? Vsekakor lahko razloge za težave pri uresničevanju inkluzivnega koncepta izobraževanja v Sloveniji iščemo tudi v tem osnovnem paradigmatnem razkoraku.

Ne glede na to se vsakdanja pedagoška praksa lahko uspešno izogne opisanemu razkoraku in pokaže, da vidi otroka kot celostno človeško bitje. Pri tem seveda neizogibno naleti na nekatere težave in ovire. Opis premoščanja nekaterih težav si lahko preberete v nadaljevanju. Tem primerom je treba prisluhniti, jim dati možnost in priložnost, da pokažejo svoje izvedbene rešitve, ki so nastale v včasih nezavidljivih okoliščinah. To so koraki k uresničevanju inkluzivnega koncepta izobraževanja. Zbrali smo jih z upanjem, da bodo spodbudili še koga, da bo stopil po poti podpore razvoja celostnih zmožnosti otrok s posebnimi potrebami.

## ≈ **Kazalo**

### **2** **Razvoj zmožnosti otrok s posebnimi potrebami – utopija ali realna možnost?**

*Mag. Simona Rogič Ožek*

### **4** **Kako lahko s pomočjo simbolne igre spodbujamo razvoj predšolskega otroka z avtističnimi motnjami?**

*Sergeja Zemljarič*

### **10** **Primer dobre prakse na področju inkluzije učenke z avtizmom v osnovni šoli**

*Petra Kampl Petrin*

### **17** **Zgodnja obravnava otrok z govorno-jezikovnimi motnjami**

*Mag. Smiljana Valcl*

### **21** **Primeri dobrih praks na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami**

*Patricija Haler*

### **25** **Uspehi in neuspehi inkluzije gluhih in naglušnih otrok**

*Dušan Kuhar*

### **29** **Tolmač slovenskega znakovnega jezika – most med svetovoma za otroke v integraciji**

*Nataša Kordiš, Sabina Pokovec, Natalija Rot*

# Kako lahko s pomočjo simbolne igre spodbujamo razvoj predšolskega otroka z avtističnimi motnjami

Sergeja Zemljarič, Vrtec Galjevica Ljubljana

## Uvod

V prispevku bomo najprej predstavili značilnosti otrokove igre v predšolskem obdobju in jo s pomočjo Kurikuluma za vrtce (1999) umestili v vrtčevski vsakdan. Sledil bo opis simbolne igre, ki bo zajel vse njene značilnosti in njene vplive na različna področja otrokovega razvoja, in predstavitev ter opis njenih razvojnih stopenj po Fradkina (v Duran, 2001). Nato se bomo dotaknili področja otrok s posebnimi potrebami, in sicer bomo najprej opredelili, kdo so otroci s posebnimi potrebami po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) (v nadaljevanju ZUOPP-1). V nadaljevanju bomo prešli na otroke z avtističnimi motnjami, tako da bomo opisali motnjo. Predvsem bomo predstavili, na katerih treh glavni področjih imajo ti otroci primanjkljaje, ter pri tem opozorili na primanjkljaje na področju domišljije oz. imaginacije. Nadaljevali bomo s predstavitvijo simbolne igre otrok z avtističnimi motnjami in predstavili izsledke študij, ki so pokazale povezavo med razvojem simbolne igre otrok z avtističnimi motnjami in razvojem različnih področij razvoja. Predstavili bomo predloge oz. strategije za gradnjo simbolnega sveta otrok z avtističnimi motnjami in na koncu predstavili, kako smo v praksi pri dodatni strokovni pomoči razvijali simbolno igro pri otroku s sumom na avtistične motnje, vključenem v naš vrtec.

## Otrokova igra v predšolskem obdobju

Otroška igra je naravna dejavnost, ki je notranje motivirana, zato otrok uživa v njej, in sicer v samem pro-

cesu igranja in pri doseganju različnih ciljev, ki jih praviloma določa sam. Podpora<sup>1</sup> otroški igri je pomembna, saj igra omogoča otrokov razvoj kot celoto (na gibalnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem področju), hkrati pa je tudi integralni del učenja otrok (Carlisle, 2009).

V Kurikulumu za vrtce (1999: 19) je zapisano, da je igra tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju. Nadalje je zapisano, da se v igri otrokove dejavnosti prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno (prav tam: 20).

## Simbolna igra predšolskega otroka

Vigotski (1933/2002: 326), ki je simbolno igro opredelil kot priložnost za otroke, da razvijejo domišljijo, socialne in sporazumevalne spretnosti, samoregulacijo, učno motivacijo in abstraktno mišljenje, je zapisal: »V igri (simbolni) je otrok vselej nad svojo starostjo, nad svojimi dnevnimi dejavnostmi; v igri je za glavo višji od samega sebe.«

Nekateri avtorji (npr. Bodrova, 2008; Vygotsky, 1930/2004) posebej poudarjajo, da v simbolni igri prihaja do tenzije med ustvarjalnostjo otrok in potrebo po upoštevanju pravil igre. Otroci se npr. ne morejo igrati, kot da so pri frizerju, če poleg ustvarjalnosti pri

<sup>1</sup> Podpora je mišljena na ravni prostora, igralnega materiala, vključevanja in sodelovanja kompetentnih posameznikov.

izbiri in pretvorbi predmetov, dejanj in vlog ne upoštevajo tudi pravil, ki jih s seboj nosijo vloge frizer, stranka idr. E. Bodrova (2008: 361) je v enem od svojih novejših besedil o simbolni igri zapisala, »da imajo v oblikovanju otrokove miselne predstave pomembno vlogo tri komponente igre: domišljija, privzeta vloga in pravila, ki vplivajo na otrokovo simbolno mišljenje, zmožnost ponotranjenja dejavnosti oziroma prenosa dejavnosti na prestavno raven in zmožnost vedenja z namero«.



Foto Klara Zajec: Gozd

Fenson in Schell (1986) sta v simbolni igri otrok prepoznala ključne razvojne spremembe v mišljenju otrok, ki se, kot menita avtorja, v simbolni igri kažejo na razvojno višjih ravneh kot sicer pri reševanju miselnih problemov, npr. v testnih okoliščinah.

Med več vzporednimi miselnimi procesi, ki so vključeni v simbolno igro, sta izpostavila predvsem:

- decentralizacijo mišljenja: otrok upošteva hkrati več različnih kriterijev oziroma meril; npr. v igri uporabi škatlo kot posteljico za dojenčka, nato pa jo obrne in jo uporabi kot jedilno mizo; človeška figura je dojenček in takoj za tem mama;
- zmožnost ohranjanja (konzervacija): otrok v igri ohranja namišljene identitete igrač, igralnih materialov, oseb, npr. majhna palica je toplomer, ravnilo je telefon;
- obrnljivost miselnih operacij (reverzibilnost): otrok v igri privzame določeno vlogo in se po daljšem ali krajšem času »vrne« v svojo identiteto;
- miselno operacija grupiranja (klasifikacija): otrok v igri združuje igrače po določenem merilu, npr. v eno skupino združi vse živali (ker so mehke), v drugo skupino vse punčke (ker imajo lase in lahko »hodijo«);
- miselno operacijo prirejanja ena – ena (korespondenca ena – ena): otrok v igri npr. k vsaki punčki položi krožnik in žlico ter pri tem razume, da je število punčk, krožnikov in žlic enako.

V nadaljevanju predstavljamo eno izmed ocenjevalnih lestvic za spremljanje razvojne ravni simbolne igre, in sicer Fradkina (v Duran 2001).

- a) Malčki/malčice, stari od približno 11 do 15 ali 16 mesecev, neposredno posnemajo dejavnosti staršev. Npr. dojenček/malček daje skupaj punčko in skodelico ter kaže dejavnost hranjenja. Dejavnost ponovi tudi, če mu kasneje odrasla oseba npr. reče: »Nahrani punčko!« Vendar pri tem v celoti posnema dejavnost, kot jo je izvedla odrasla oseba. Dojenček/malček še ne zmore narediti prenosa dejavnosti na neki drugi predmet (npr. ko je nahranil punčko, nahraniti še medvedka).
- b) Malčki/malčice, stari od približno 15 ali 16 mesecev do 24 mesecev, že zmorejo prenos igralne dejavnosti, ki so mu jo v igri pokazali odrasli, na druge predmete in dejavnosti. Malček bo torej v igri posnemal tudi posamezne dejavnosti iz vsakdanjega življenja, ki mu jih odrasla oseba ni pokazala v igri. Navedena razvojna sprememba v igri je povezana s hitrim govornim razvojem malčka, zlasti z razvojem besednjaka in z razvojem simbolnih funkcij. Malček začne predmete v simbolni igri uporabljati tudi glede na načine, kako se predmeti uporabljajo v njegovem kulturnem okolju, npr. s kladivom se tolče, s kuhalnico se meša.
- c) Malčki/malčice, stari od približno 24 do 30 mesecev, vedno bolj prepoznavno oblikujejo za simbolno igro značilne igralne situacije. Malček se igra z igračami, ki jih odrasla oseba v igri ni uporabila, oziroma uporablja »neadekvatne predmete«, npr. kocko uporabi kot milo. Praviloma predmetov, ki so zamenjali predmet, ki ga potrebuje v

igri (torej milo), še ne poimenuje. Pri zamenjavah je malčku pogosto v pomoč širši kontekst, kot npr. paličica »postane« žlica, če ima malček tudi krožnik.

- č) Malčki/malčice oz. predšolski otroci, stari od približno 30 mesecev do 3 ali 4 let, v simbolni igri pretvarjajo tudi manj strukturirane in nestrukturirane predmete v predmete, ki jih uporabljajo v igri. Pretvorjene predmete, osebe in dejavnosti tudi ustrezno poimenujejo; s privzetimi vlogami poimenujejo tudi sebe (npr. sedaj sem mama, sem pilot). Otrokov vsebino igre še vedno praviloma določajo naključno »najdeni« predmeti (igračice), kar pomeni, da otrok v večini primerov še ne načrtuje igre neodvisno od igralnega materiala.
- d) Otroci, stari 4 leta in več, se vse pogosteje vključujejo v skupinsko simbolno igro, v kateri potekajo številne predmetne in predstavne pretvorbe. Otrok v igri oživlja predmete, pripisuje lastnosti dejanskim in navideznim predmetom in osebam, pripisuje okoliščine in vse skupaj povezuje v igro vlog. Ključno vlogo v igri ima jezik oziroma vsi načini simbolnega izražanja otrok.

Ko se otroci igrajo igro vlog, morajo najprej doseči konsenz o igralni temi, razvoju dogodkov, transformaciji vlog in igralnih materialov. Do tega lahko pridejo le s posameznikovim preseganjem egocentrizma ter razvojem sposobnosti prevzemanja perspektive drugega (Smilansky, 1986). Predstavniki teorije uma (v Faulkner, 1995) povezujejo simbolno igro z repre-

zentacijo miselnih stanj, saj simbolna igra vključuje nekatere pomembne komponente, kot so sposobnost prehajanja med svojim vedenjem in vedenjem drugih, med čustvi pretvarjanja in realnimi čustvi, sposobnost zamišljanja čustev drugih, njihovih želja, pričnanj.

Simbolna igra spodbuja izrazni govor zaradi svoje simbolne narave. Igranje vlog in uporaba različnih predmetov imajo v igri drugačne funkcije kot v realnem življenju, zato mora otrok igralec te simbolne transformacije opisati verbalno, da imajo jasen pomen in so razumljive tudi drugim v igri. Simbolna igra spodbuja rabo jezika v več funkcijah, raba jezika v več funkcijah pa se kaže tudi v napredku skladnje jezika (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1999).

## Otrok z avtističnimi motnjami in njegova igra

### Opredelitev otrok s posebnimi potrebami in avtistične motnje

Po ZUOPP-1 (2011) so kot otroci s posebnimi potrebami opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Avtistične motnje so razvojne motnje, ki so nevrobiološko pogojene in vplivajo na vse vidike socialnega razvoja. So ekstremno kompleksne motnje, ki jih v grobem lahko strnemo na tri različne komponente:

- motnje socialne interakcije,
- motnje komunikacije,
- motnje imaginacije (Smernice za delo ..., 2009: 6).

### Motnje imaginacije otroka z avtističnimi motnjami

V nadaljevanju predstavljamo, kakšne težave s pomanjkanjem



Foto Klara Zajec: Sončnica



domišljije oz. imaginacije lahko zasledimo pri otroku z avtističnimi motnjami:

1. uporaba igrač kot predmetov, neskladno z njihovim namenom, npr. vrtenje koles na avtomobilčku, namesto da bi ga potiskali po tleh,
2. nesposobnost igrati se ali pisati z uporabo domišljije,
3. igranje iste igre znova in znova – včasih na podlagi filmskega ali televizijskega lika – brez pripravljenosti, da bi poskusili zamisliti drugih,
4. omejena sposobnost predvidevanja, kaj se bo zgodilo, ali priklica oz. ponovne uporabe preteklih izkušenj brez vizualnih znakov,
5. ni uporabe domišljije<sup>2</sup> v igri s predmeti, igračkami ali z drugimi otroki in odraslimi,
6. pozornost usmerjajo na nepomembne detajle (npr. prstan na roki kraljične) in ne na domišljiske<sup>3</sup> scenarije,
7. v likovnem izražanju se osredinijo na neki predmet, ki ga vedno znova rišejo, npr. avtobusi, stranišča, hiše ali liki iz risank (Hannah, 2009: 11–12; Smernice za delo ..., 2009: 10).

### Simbolna igra otroka z avtističnimi motnjami

Če strnemo, je igra otrok z avtističnimi motnjami pomanjkljiva z vidika raznolikega pretvarjanja, npr. določanja svoje vloge, simbolne vloge, ustvarjalnosti in zabave (Mastrangelo, 2009). Otroci z avtističnimi motnjami so se zmožni pretvarjati, vendar jim je to neprijetno zaradi težav pri pretvarjanju (prav tam).

Najtežji vidik posnemanja je učenje procesa posnemanja in razumevanje, da se to lahko uporabi za učenje novih stvari (Hogan, 1997).

Izsledki študij kažejo, da lahko simbolna igra otrok z avtističnimi motnjami služi za vrhunec njihovih govornih sposobnosti in da je kakovost te igre boljša prognoza za govorni razvoj kot inteligenčni kvocient (prav tam). Fein in sodelavci (1991) so dokazali, da je simbolna igra tesno povezana z govornim izražanjem in razumevanjem ter gre za pozitivno korelacijo med simbolno igro in govorom na zgodnjih stopnjah

govornega razvoja tako pri tipično razvijajočih se otrocih kot tudi pri otrocih z avtističnimi motnjami. Nadalje so raziskovalci ugotovili, da je simbolna igra otrok z avtističnimi motnjami povezana z različnimi razvojnimi področji, in sicer poleg govornega izražanja in razumevanja tudi z razvojem neverbalnih kognitivnih sposobnosti ter socialnim razvojem. Učenje simbolne igre otroka z avtističnimi motnjami bo tako otroku pomagalo pri razvoju različnih sposobnosti (Stahmer, 1995).

Greenspan in Wieder (1998) podajata seznam strategij in predlogov za pomoč otrokom z avtističnimi motnjami pri gradnji simbolnega sveta:

- prepoznavanje realnih življenjskih izkušenj, ki ji otrok pozna in uživa v njih ter ima na razpolago igrače oz. materiale za podoživljanje teh izkušenj skozi igro;
- izkoristiti odzivanje na otrokove resnične želje kot možnost pretvarjanja (npr. če da otrok svojo nogo v namišljeni bazen, se vpraša »Je voda hladna?«);
- spodbujanje igre vlog s preoblačenjem, lutkami, gledališkimi rekviziti;
- uporabljanje posebne zbirke figur/punčk za predstavljanje družinskih članov;
- zamenjava enega predmeta z drugim, če ga potrebujemo (npr. žličko uporabimo kot rojstnodnevno svečko);
- pomoč otroku pri udejanjanju njegovega namena – vprašamo: Kdo vozi avto? Kam gredo? Ali ima dovolj denarja? Si je zapomnil ključke?;
- vključiti oviro v igro (npr. avtobus zapre cesto);
- uporabiti igro kot pomoč otroku pri razumevanju in obvladovanju ideje/teme, zaradi katere bi lahko bil prestrašen (domišljija proti realnosti);
- odrasli prilagaja ton glasu igralni situaciji primerno (npr. odrasli se pretvarja, da joče, če je njegova figura prizadeta);
- pogovor o za otroka abstraktnih temah, kot npr. dober deček/slab deček, ločitev/izguba, in različnih čustvih, npr. strah, jeza, ljubosumje;
- vključitev igre v vsakodnevne izkušnje.

<sup>2</sup> V igri ni spontanega igranja vlog (npr. situacija: Jaz bom kuhar in ti bom spekel pico). Ne morejo si predstavljati situacij iz pravljič in igrati vloge pravljičnega junaka (Smernice za delo ..., 2009: 10).

<sup>3</sup> Ne more se živjeti v situaciji in doživeti vzdušja zgodbe (Smernice za delo ..., 2009: 10).

## Razvoj simbolne igre pri otroku z avtističnimi motnjami v praksi

Pri našem otroku s sumom na avtistične motnje smo zaznavali težave s pomanjkanjem domišljije oz. imaginacije, zapisane pod številkami 3 (igranje iste igre znova in znova – včasih na podlagi filmskega ali televizijskega lika – brez pripravljenosti, da bi poskusili zamisliti drugih), 5 (ni domišljije v igri s predmeti, igračkami ali z drugimi otroki in odraslimi) in 7 (v likovnem izražanju se osredinjijo na neki predmet, ki ga vedno znova rišejo, npr. avtobusi, stranišča, hiše ali liki iz risank), ki smo jih predstavili v razdelku 2.2 našega prispevka. Zato smo skladno s Smernicami za delo ... (2009)<sup>4</sup> tako v individualiziranem vzgojno-izobraževalnem programu kot tudi v individualnem načrtu za delo s tem otrokom zapisali naslednje cilje: postopno razvijanje igre z igračami, ki nimajo jasne namena (nestrukturirane igrače), učenje vključevanja dveh različnih igrač v igro (npr. lesene kocke in avtomobili) in uvajanje vrstnikov v igro z našim otrokom (npr. igra vlog).

V nadaljevanju prispevka sledi zapis o razvoju otrokove simbolne igre z odraslim, ki smo jo izvajali izven oddelka kot dodatno strokovno pomoč.

Ker je deček med prosto igro v oddelku največkrat posegal po avtomobilih, sem najprej v najino igro vključila avtomobile. Otrokova simbolna igra v oddelku je bila glede na njegovo kronološko starost skromna (star je bil dobra štiri leta), avtomobile je le vozil sem in tja po površini mize brez glasov in postaj (npr. vrtec, trgovina, dom ipd.). Ko sva začela najino igro z avtomobili, sva se najprej dogovorila, kdo bo vozil najina avtomobila, kdo vse se bo peljal v avtomobilu ter kaj je treba storiti, ko vstopimo v avto. Ob tem sem mu prvo uro zastavljala zaprta vprašanja (npr. »Kdo vozi tvoj avto?« Odgovor je bil »Oči« – to je bila njegova izkušnja; »Kdo je poleg očija še v avtu?« – ponovno je odgovoril na vprašanje v skladu z njegovo realnostjo) in ko sem prejela njegov odgovor, sem ponovila in demonstrirala njegove besede ter dodajala medmete (npr. Zapremo vrata »ČK«, se pripravimo z varnostnim pasom »ŠK«), da je bilo še

bolj zanimivo zanj. Ko sva prišla do naslednje stopnje v igri, in sicer da je otrok samoiniciativno povedal, kdo vozi v avto, kdo je poleg voznika še v avtu in kaj storimo, ko sedemo v avto, sva igro nadgradila in vanjo vključila lesena geometrijska telesa (npr. valj, kvader, kocko, tristrano prizmo), tj. nestrukturirane igrače, iz katerih sva naredila »postaje« oz. objekte, ki so prisotni v otrokovem vsakdanjem življenju (vrtec, otrokov dom, nakupovalno središče – zelo rad je namreč imel logotipe trgovin in poznal veliko imen trgovin). Prvo uro, ko sva gradila različne objekte iz lesenih geometrijskih teles, sem sama sestavljala objekte in jih imenovala, naslednjo uro me je že vodil otrok in imenoval objekte, ki sem jih gradila, in jih dodajal (npr. igrišče, kamor se je hodil s starši igrati v popoldanskem času). Tretjo uro je začel otrok samoiniciativno graditi objekte, ki sva jih prejšnje ure gradila skupaj, in jih imenovati. Ko sva v najini simbolni igri prišla do te stopnje, sem v najino igro začela vključevati ljudi iz otrokovega vsakdanjega življenja, in sicer sem začela govoriti vljudnostne izraze in vprašanja, ki jih načeloma postavljajo vzgojiteljica oz. njena pomočnica in vrstniki ob prihodu otroka v vrtec. Besede oz. pogovori so bili otroku znani, zato jih je začel naslednjo najino uro sam uporabljati in voditi dialog z vzgojiteljico in vrstniki, kot ga je poznal ob svojem prihodu v vrtec. Nato sva v najino igro dodajala predmete (npr. prometne znake), da sva ob tem spoznavala in poimenovala različne geometrijske oblike (krog, trikotnik, kvadrat, pravokotnik), prebirala knjige, kot da jo bere vzgojiteljica vrstnikom v oddelku, in nato obnavljala njeno vsebino ter se pogovarjala o njej, risala risbice z različnimi motivi, kot jih rišejo vrstniki v oddelku, ipd. Nazadnje sva v najino igro začela vključevati po enega vrstnika iz oddelka, ki si ga je otrok sam izbral. Prvo uro, ko je bil prisoten vrstnik iz otrokovega oddelka, je najino običajno simbolno igro z avtomobili in postajami (objekti iz lesenih geometrijskih teles) vodila odrasla oseba. Bilo je tudi veliko razlage odraslega vrstniku, ki se je pridružil najini igri. Ker pa si je otrok izbral vedno druge vrstnike iz svojega oddelka za najino igro, je začel deliti vloge tako vrstniku kakor tudi odraslemu, sam je vodil igro in razlagal vključenim v igro njena pravila.

<sup>4</sup> Iz Smernic za delo ... (2009) lahko povzamemo, da je vloga igre pri otrocih z avtističnimi motnjami ključnega pomena. Ker otrok z avtističnimi motnjami ne razvije spontano vseh oblik igre, je treba posebno pozornost posvetiti učenju in vodenju otroka skozi različne oblike igranja. Večina otrok z avtističnimi motnjami se namreč ni sposobna vživljati, domišljajske igre ni. Najbolj opazna je njihova nezmožnost sodelovati v skupinskih igrah, ki zahtevajo vzajemno komunikacijo in sodelovanje.



## Sklep

Vigotski je igro pojmoval vodilna dejavnost ali glavni dejavnik in odraz duševnega razvoja. Igra je otrokova naravna dejavnost, ker je to sredstvo raziskovanja in spoznavanja sveta. Po tem se igra bistveno razlikuje od drugih oblik dejavnosti. Posebna vrednost igre pa je v tem, da otroka zaposli bolj kot realno življenje in v njej deluje celoviteje kot v kateri koli drugi dejavnosti (Horvat in Magajna, 1989: 96). Kot smo prikazali v prispevku, potrebujejo otroci z avtističnimi motnjami, ki imajo težave na področju domišljije oz. imaginacije, dodatno spodbudo odraslega pri razvoju simbolne igre. Naj sklenemo s tezo Vigotskega, da otrok v igri lahko presega dejanski duševni razvoj.

## Viri in literatura

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.

Carlise, R. P. (ur.) (2009). *Play in today's society* (Volume 2). London: SAGE Publications, Inc.

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Fein, D., Wainwright, L., Morris, R., Waterhouse, L., Allen, D., Aram, D. idr. (1991). Symbolic play development in autistic and language disordered children. Paper presented at the annual meeting of the International Neuropsychological Society, San Antonio, TX.

Fenson, L. in Schnell, R. E. (1986). The origins of exploratory play. V: P. K. Smith (ur.), *Children's play: Research developments and practical applications* (28–45). London: Gordon and Breach.

Greenspan, S. I., in Wieder, S. (1998). The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: Priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Ljubljana: Center za avtizem.

Hogan, K. (1997). *Nonverbal thinking, communication, imitation, and play skills from a developmental perspective*. Chapel Hill: University of North Carolina.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kroflič, R. s sod. (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj. *Psihološka obzorja*, 8 (2/3), 35–58.

Mastrangelo, S. (2009). Harnessing the power of play – opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching exceptional children*, letnik 42, števil. 1, 34–44.

Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS. (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. London: Wiley.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using Pivotal Response Training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123–141.

Stanley, G. C. in Konstantareas, M. M. (2006). *Symbolic play in children with autism spectrum disorder*. Springer Science + Business media. Pridobljeno na ERIC decembra 2011.

Vygotsky, L. (1933/2002). *Play and its role in the mental development of child*. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> (dostopno 15. 1. 2015).

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011). Ljubljana: Uradni list RS.

# Primer dobre prakse na področju inkluzije učenke z avtizmom v osnovni šoli

**Petra Kampl Petrin**

*Osnovna šola dr. Mihajla Rostoharja Krško*

## Uvod

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole naletimo na zelo raznolike prakse. Uspešnost integracije otrok s posebnimi potrebami je v veliki meri odvisna od naravnosti šole v smeri omogočiti enake možnosti izobraževanja za vse njihove učence. Potreben je pozitiven odnos do vključevanja različnosti učencev, in sicer vse od vodstva šole in kolektiva (tj. predvsem strokovnih delavcev, ki se z učencem srečujejo pri svojem delu – razredni in predmetni učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalna služba), pa vse do staršev in učencev.

Nekaterim šolam vključevanje učencev s posebnimi potrebami pomeni predvsem dodatno obremenitev, v smislu dodatnega dela svetovalne službe ter tima za pripravo, izvajanje in spremljanje individualiziranih programov. Pa tudi dodatno delo za učitelje: spoznavanje in uporaba različnih metod in tehnik poučevanja ter učenja, prilagajanje učnih gradiv, preizkusov znanj ipd.

Nekatere šole pa v vključevanju učencev s posebnimi potrebami poleg dodatnega dela vidijo priložnosti za pridobivanje in uporabo novih znanj in spoznanj za učence in strokovne delavce, vidijo možnosti za napredek vseh učencev, priložnost za razvijanje strpnih odnosov in razvoj spoštovanja različnosti.

## Opis primera

Učenka je bila v skladu z zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na podlagi strokovnega mnenja vključena v osnovno šolo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Deklica se je vse od prvega razreda

šolala po rednem šolskem programu, trenutno uspešno končuje deveti razred.

Specialno pedagoško pomoč in pomoč logopeda je deklica imela že v vrtcu. Ob vstopu v šolo ji je bilo zagotovljeno pet ur dodatne strokovne pomoči. Ob začetku šolanja so bile najbolj opazne specifikke v njenem odzivanju (učenki je bil diagnosticiran avtizem) in govoru. Zato je bila pomoč usmerjena v zmanjševanje govornih primanjkljajev in prilagoditve, ki jih je narekovalo specifično odzivanje deklice, npr. individualni pristop, občasni umiki v mirnejše okolje (kabinet), prilagoditve prostora.

Sodelovanje z učenkino mamo je potekalo redno (v prvem letu šolanja enkrat mesečno, kasneje redkeje), po potrebi pa tudi izredno; ves čas je bilo sprotno in kakovostno. Mama je tudi aktivna članica tima za individualni program za učenko. Daje pobude, pripombe, predloge in išče rešitve. Kaže veliko zanimanja, prav tako pa tudi razumevanja značilnosti funkcioniranja hčerke.

## Prvi stiki s šolo in prvo triletnje šolanja

Učenka je imela težave z usmerjanjem pozornosti. Zelo občutljiva je bila na hrup. Težje je sprejemala spremembe poteka dejavnosti in okolja. Njen govor je bil težje razumljiv. Njene kognitivne sposobnosti so bile zelo heterogene – nebesedne zelo visoke, besedne nižje.

Izziv za razredničarko ob začetku prvega leta šolanja učenke je bil, kako učilnico in način dela prilagoditi učenkinim potrebam. Kot zelo ustrezna se je pokazala razdelitev učilnice po delovnih koticčkih. Učenka je sedela v skupini še treh učencev, ki je niso motili pri delu, hkrati pa so ji bili pripravljene pomagati,



## Mamin pogled

### Katere so prednosti vključitve vaše hčere v redno osnovno šolo?

Prednosti vključitve hčerke v redno osnovno šolo so predvsem v tem, da je pridobivala izkušnje z učenci, ki nimajo istovrstnih težav in bodo odrasli v ljudi, ki jih bo srečevala in z njimi živela tudi v odrasli dobi. Naučila se je, kako reagirati, kadar pride do težav, kje poiskati pomoč. Naučila se je ločiti šalo od zasmehovanja in še veliko drugega, kar bo potrebovala v življenju. Prilagoditve v osnovni šoli so ji bile zagotovljene v tolikšni meri, kot jih je potrebovala v določenem trenutku, kar ji je omogočilo razvoj.

### Katere so po vašem mnenju prednosti dodatne strokovne pomoči, ki je je bila deležna?

Prednost vidim predvsem v tem, da ni vsako leto menjala strokovne delavke in ni bilo izgubljanja časa z medsebojnim prilagajanjem in spoznavanjem, temveč se je gradil zdrav odnos med njima (ni prešel v odvisnost), kar je pogoj za dobro delo. Hčerka je imela v izvajalki dodatne strokovne pomoči zaupnico, pomočnico, nekoga, ki ji je pokazal, kako iz stiske, kadar je zašla vanjo. Imela je strokovno delavko, ki je ob pripravi individualnega programa in na timskih sestankih vztrajala pri določenih prilagoditvah, ki so bile v prid moji hčeri. Hčeri je bilo omogočeno, da se je lahko umaknila iz razreda, ko je bilo dražljajev preveč ali ko je bila preutrujena.

### Katere pomanjkljivosti ste zaznali?

Pomanjkljivosti vidim predvsem v tem, da je dodatna strokovna pomoč omejena zgolj na delo v razredu ali zunaj razreda, ni je pa mogoče izvajati zunaj rednih ur pouka. Med poukom v oddelku je lahko dodatna strokovna pomoč tudi moteča, ker od otroka zahteva koncentracijo na razlago učitelja, hkrati pa fleksibilnost uma ne dopušča sprejemanja dodatnih razlag ali pomoči. Dodatna strokovna pomoč zunaj pouka omogoča analizo dogodkov, razpravo in nakazovanje več poti oz. najboljših poti za izhod iz težav. Strokovna pomoč tudi bistveno pripomore, da so depresivna stanja pri otroku kraj-

ša ter da otrok spozna, da »za dežjem posije sonce«. Pomanjkljivost je tudi ta, da redne osnovne šole običajno nimajo na šoli zaposlenih izvajalcev dodatne strokovne pomoči, tako da bi bili ti redno prisotni in pogosteje na razpolago.

### Kako ste bili zadovoljni s sodelovanjem s šolo, ki jo je obiskovala vaša hčerka?

Sodelovanje s šolo je bilo vzorno. Razredničarke so spremljale hčer in ji pomagale pri razreševanju nesoglasij s sošolci in pri zmanjševanju stresa, nastalega zaradi njene motnje. Upoštevale so tudi moje mnenje, napotke in pripombe. Večina učiteljev se je potrudila in hčeri prilagodila pouk. Se pa najde tudi učitelj, ki tega ne zmore. Kar je tudi prineslo koristi – hčerka se je naučila sprejemati ljudi in živeti s temi, ki ji niso »pisani na kožo«, pa tudi tega, kako reagirati v odnosu z njimi. Hčeri v šoli niso bili v pomoč le učitelji, temveč vsi zaposleni – čistilke so ji pomagale s prijazno besedo, kadar je to potrebovala; hišnik ji je pogosto prinesel pozabljeno športno opremo in s tem zmanjšal hčerino stisko; kuharice so razumele, da ne zmore jesti vse hrane; tajnica ji je dovolila uporabo telefona in jo vedno prijazno sprejela; svetovalna delavka ji je dovolila uporabo pisarne, ko je hčerka potrebovala sprostitev; ravnatelja je lahko na hodniku ali v jedilnici povprašala o stvareh, ki so v njegovi pristojnosti. Izvajalke strokovne pomoči so ji pomagale pri premagovanju ovir in primanjkljajev, največ pa ji je bila v pomoč na vseh področjih stalna izvajalka dodatne strokovne pomoči, ki je pomoč izvajala največ časa in sta se tako najbolje spoznali. Zelo sem zadovoljna tudi z dejstvom, da sem vseskozi sodelovala pri pripravi, spremljanju in evalvaciji hčerkinega individualnega programa.

### Kaj ste pogrešali v času šolanja otroka (zanjo/zase)?

V času šolanja sem čutila največjo pomanjkljivost v tem, da sem morala sama in na svoje stroške poiskati ustrezne »počitnice« (npr. ranč Kaja in Grom), kadar je bila hčerka preutrujena in prepolna dražljajev in je potrebovala menjavo okolja. Pomanjkljivost zase vidim v tem, da sem z odločitvijo poskrbeti za otroka pustila službo in s tem postala finančno odvisna od moža.

### Imate kako sporočilo za sistem?

Sistemu želim sporočiti, da otroci z avtizmom v rednih osnovnih šolah pridobijo veliko več, kot si mislimo. Poskrbeti je treba, da zakon šole ne bi omejeval v smislu dodatne strokovne pomoči učencu le v času pouka.

Učiteljem je treba omogočiti (plačati) izobraževanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Sistem naj omogoči finančno nadomestilo za starše, ki se odločijo ostati doma in pomagati svojim otrokom ter skrbeti zanje, saj državi prihranijo ogromno sredstev tudi v primeru, če njihovi otroci nimajo motenj v duševnem in telesnem razvoju.

če je prosila za pomoč. Šolske potrebščine je imela v svojem predalu, v katerem jih je tudi samostojno poiskala in po uporabi pospravila nazaj. Učiteljica je imela prav tako vse druge učne pripomočke pospravljene na stalnih mestih, da so jih lahko učenci sami poiskali in tudi pospravili. Na mizi so učenci imeli le tisto, kar so potrebovali pri uri. Taka sistematična in natančna organizacija prostora in učnih pripomočkov je ustrezala tudi drugim učencem. Na stalnem vidnem mestu je bil tudi urnik dnevnih dejavnosti.

Deklica je občasno potrebovala umike v mirnejše okolje, zato so se nekatere ure dodatne strokovne pomoči izvajale individualno v kabinetu, kjer je bilo manj zvočnih dražljajev.

Na začetku je bilo učenko občasno še treba spomniti na vzpostavitev očesnega kontakta, kasneje ne več.

Dobro je razumela navodila, kadar so bila kratka in jasna, na začetku pospremljena tudi z neverbalnimi znaki. Razredničarka jo je spodbujala, da je, kadar ni bila prepričana, sama vprašala, ali je pravilno razumela navodila. Navajali so jo na samostojno opravljanje nalog.

Učenka se je v šoli počutila varno. Zнала je začeti komunikacijo, uporabljati ustrezne vljudnostne fraze v določenih okoliščinah. Svoje vedenje se je učila prilagajati okoliščinam. Zнала je deliti predmete s sošolci. Naučila se je počakati, da pride na vrsto. Ustrezno je znala vzpostaviti socialni stik, bila je sproščena in vljudna. Zato je bila med sošolci dobro sprejeta. V socialnih interakcijah z vrstniki so se pojavljale težave zaradi njenega govora, ki je bil drugačen od govora vrstnikov. Imela je težave pri izgovarjavi sičnikov, šumnikov in glasu r.

Pri pouku je sodelovala samoiniciativno, bila je vedno željna in je kazala željo po uspehu. Rada je nastopala pred razredom.

Njeno močno področje je risanje, ki učenko tudi sprošča. Ima bogato domišljijo. Ima zelo dobro razvito vizualno zaznavanje in vizualno predstavljanje.

Deklica ima zelo rada živali. O njih veliko ve, pozna različne živali in njihove značilnosti ter njihov življenjski prostor. Do živali je tudi zelo empatična.

Težave je imela pri sprejemanju neuspeha, ki je pri njej vzbujal precejšnjo stisko, vendar je tudi na tem področju do konca prvega triletja napredovala. Pri tem ji je pomagal pogovor in usmerjanje pozornosti na dosežke in uspehe.

V prvem triletju je učenka imela težave zlasti pri zapisovanju besed, in sicer zaradi specifične govora (težave pri izgovarjavi glasov t – d, p – b, s – z, r – l so se pokazale pri zapisu besed, ko si jih je narekovala). Na področju govora je z njo delala logopedinja. Branje je usvojila. Najprej je besede črkovala, potem pa usvojila vezavo glasov v besede. Tudi bralno razumevanje je bilo dobro. Hitro je usvajala pomen novih besed in širila besedišče.

Pri delu je bila občasno počasnejša, vendar je bilo treba upoštevati, spoštovati in sprejeti njen tempo. Kadar se je utrudila, je povedala, da potrebuje počitek. Ob primerni spodbudi je nadaljevala z nalogami.

Večina sprememb, ki so se dotikale učenke, je bilo napovedanih. Ob nepredvidljivih spremembah je učenka potrebovala umirjanje in pogovor.

Dodatno strokovno pomoč učenki so izvajali logopedinja, učiteljica razrednega pouka, specialna pedagoginja in pedagoginja. Pomembno je bilo, da je imela učenka vedno na voljo podporno osebo, na katero se je lahko obrnila v primeru stiske. Običajno je bila to razredničarka, ki je bila prisotna ves čas pouka. Določene izvajalke dodatne strokovne pomoči (defektologinja, pedagoginja, logopedinja) so prihajale na šolo



le ob določenih dnevih oz. urah. Učenka je bila dobro sprejeta v kolektivu osnovne šole, zato je kot podpora oseba delovala oseba, ki je bila v danem trenutku fizično najbliže učenki: v razredu razredničarka, na hodniku drugi učitelj, pri kosilu kuharica ipd.

## Drugo in tretje triletje šolanja

Pouk v drugem triletju je organiziran tako, da vseh predmetov ne uči razrednik. Pouk nekaterih predmetov izvajajo drugi učitelji. Šolskega dela za učence je več (učenja, domačih nalog in drugih obveznosti). Poveča se tudi količina informacij, znanja, ki naj bi ga učenec usvojil.

O spremembah organiziranosti pouka se je z učenko najprej pogovorila mama, potem še izvajalka dodatne strokovne pomoči. Učenka je spoznala »nove« učiteljice. Dobro je bilo, da jih je že prej srečevala na hodniku, zato so ji bile na videz že znane. Na začetku drugega triletja teh še ni bilo veliko.

Ob pretirani vznemirjenosti se je učenka še vedno lahko obrnila na razredničarko in druge učitelje, da so ji zagotovili možnost umika v mirnejše okolje – v pisarno svetovalne službe ali kabinet, kjer je sicer potekala dodatna pomoč, ali v knjižnico. Učenka je imela stalno izvajalko dodatne strokovne pomoči (pedagoginjo), po eno uro pa sta izvajali tudi logopedinja in razredničarka. Večina ur dodatne strokovne pomoči je potekala v kasnejših urah pouka, ko je bila učenka že utrujena in je predelovala nakopičene dražljaje. Te ure pouka so potekale zunaj oddelka v kabinetu.

Učenkina stiska in stresni odzivi so se v drugem triletju okrepili. Predvsem zaradi dveh vzrokov. Prvi je ta, da se je povečalo število predmetov, pa tudi število ur pouka – zaradi tega so se povečale šolske obveznosti učenke. Drugi razlog pa so bila še vedno visoka pričakovanja učenke do sebe in želja po odličnih ocenah.

Strnjena ocenjevanja znanja v istem časovnem obdobju so sprožala v učenki stisko, ki se je kazala kot težave s pozornostjo, glavoboli, bolečine v trebuhu in razdražljivost. Stiska je bila posledica učenkinih težav pri organizaciji in načrtovanju učenja ter pripravah na ocenjevanje znanja. Na teh področjih je bila učenki zagotovljena pomoč specialne pedagoginje, vendar je učenkin delo za šolo doma v glavnem načrtovala

in koordinirala učenkina mama (na lastno pobudo), ki je bila pri tem zelo prizadevna, pa tudi zelo uspešna. Pri razporeditvi šolskih obveznosti smo učenko spodbujali k večji samostojnosti in k zapisovanju datumov pisnih preverjanj in ocenjevanj znanja v beležko (v prvem polletju šestega razreda je še potrebovala pogosto preverjanje zapisanega – ali je vse sproti zabeležila –, kasneje je bilo preverjanja manj). V šoli je imela učenka prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja – vsa ustna in pisna preverjanja in ocenjevanja znanja so bila vnaprej napovedana. Za ustno ocenjevanje znanja si je učenka z mamino pomočjo izbrala uro v času pouka določenega predmeta, znotraj določenega časovnega razpona (npr. dveh tednov), tako da si je lahko razporedila učenje doma po dnevih v tednu za pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri ocenjevanju znanja so še vedno imele večjo težo ocene, pridobljene ustno. Pri ustni oceni niso bile upoštevane napake, ki so bile posledica učenkinе govorne motnje. Pisne preizkuse znanja je učenka pogosto pisala v kabinetu (ob prisotnosti izvajalke dodatne strokovne pomoči) – v okolju z manj zvočnimi in vidnimi dražljaji.

Učenka je redno izpolnjevala vse šolske obveznosti, čeprav je prihajala v stisko, kadar je bilo teh zanjo preveč, zato smo se dogovorili o prilagajanju količine domačih nalog. To se je izkazalo kot učinkovito v zmanjševanju učenkinе stiske in hkrati ne zniževanju ravni usvojenega znanja.

Učenka je do konca drugega triletja izboljšala tudi izgovarjavo, pridobila je glas r, ki ga uporablja v spontanem govoru, ter sičnike in šumnike, ki jih v spontanem govoru ni uporabljala in jo je bilo treba spomniti na pravilno uporabo in izgovarjavo glasov. Ker smo opazili, da spodbujanje k pravilnemu izgovoru sičnikov in šumnikov vpliva na učenkino sproščenost pri ustnem besednem izražanju, smo to omejili.

Pri šolski snovi je imela učenka težave zlasti z razumevanjem in učenjem definicij in učenjem pesmi. Pri razumevanju definicij je občasno potrebovala prilagojeno razlago in poenostavljanje. Učenje »na pamet« je učenkino šibko področje, zlasti kadar je v pesmih zamenjan (obrnjen) običajni vrstni red besed. Ob učenju pesmi potrebuje spodbudo in motiviranje, saj je zanjo tako učenje zelo naporno.

Pri pouku je bila učenka tudi v drugem triletju uspešna. Zlasti je izstopala pri angleščini, ki je postala njen najljubši predmet. Njena močna področja so se ok-

## Pogled učenke

### Kaj ti je všeč v šoli?

V šoli so mi všeč prijazni učitelji in sošolci, ki mi pomagajo pri učenju.

### Kaj bi v šoli spremenila?

V šoli bi spremenila zvonec (ker me zelo bolijo ušesa, ko ga slišim), učne ure (da bi pogosteje dovolili uporabljati tablice, tehnologijo za učenje) in da bi bilo malo manj domače naloge (potrebujemo tudi prosti čas).

### V čem si dobra?

Dobra sem v angleščini in likovni umetnosti.

### Kako doživljaš dodatno strokovno pomoč? Kako je bilo v nižjih razredih?

Dodatna strokovna pomoč se mi zdi zelo v redu. O nižjih razredih se ne spomnim veliko, ampak vem, da sem se imela zelo lepo.

### Kako se počutiš v šoli?

V šoli se počutim v redu, razen ko imam slab dan (in ko je preglasno).

### Kako se počutiš v razredu med sošolkami in sošolci?

Med sošolkami in sošolci se počutim v redu, ampak so včasih preveč glasni in/ali me – redko – tudi razburijo (razjezijo in/ali razžalostijo).

repila, domišljivo je še razvijala predvsem s pisanjem besedil (domišljivskih zgodb) in risanjem – tudi v prostem času.

V razredu med vrstniki se je pretežno dobro počutila, občasno pa je prihajala v besedne konflikte z eno izmed sošolk (sošolka je bila zanjo preglasna). Te je s pogovorom sproti reševala razredničarka.

Deklica se je pogosto počutila drugačno od vrstnikov in to čutenje sebe kot drugačne osebe (osebe z avtizmom) jo je občasno privedlo do občutka, da je sošolci ne marajo. Proti koncu drugega triletja (6. razreda) sem iz pogovorov z učenko in njenega vedenja sklepal, da se le še redko čuti drugačna v negativnem smislu. Redkeje je tudi omenjala avtistično motnjo.

Sicer je bila učenka zelo komunikativna in pripravljena sodelovati, kadar pa je v dnevu doživela več stvari, ki jih je ocenila kot neuspehe, se je zaprla sama vase in ni želela komunicirati z drugimi oz. je komunikacijo zmanjšala na nujno. Podobno je odreagirala, kadar je bilo zanjo v okolju preveč dražljajev. Še posebno je občutljiva na zvočne dražljaje. Potrebovala je veliko spodbujanja, pohvalo za dobro opravljeno delo, usmerjanje pozornosti na dosežke in sproščanje z njej ljubimi dejavnostmi (npr. risanjem) ter umik v okolje z manj dražljaji.

V tretjem triletju pouk posameznih predmetov izvajajo predmetni učitelji, tem se dodeli tudi razred-

ništvo. Učitelj razrednik ima poleg razredne ure le nekaj ur pouka tedensko v matičnem razredu. Taka organizacija pouka v primerjavi s prejšnjim triletjem precej zmanjša število ur, ki jih učitelj razrednik preživi s svojim razredom (tako se učenci navajajo tudi na samostojnost). Učenka je tudi v tretjem triletju imela stalno izvajalko dodatne strokovne pomoči.

Večja sprememba je tudi (fizično) prehajanje učencev iz razreda v razred. Med odmori grede iz učilnice, v kateri so imeli pouk prejšnjo uro, v drugo, v kateri bodo imeli pouk naslednjega učnega predmeta.

Poleg teh dveh sprememb pa se poveča tudi število predmetov in količina šolskih obveznosti.

Pred začetkom tretjega triletja je šolska svetovalna služba organizirala timski sestanek, na katerem so bili prisotni vsi predmetni učitelji, ki bodo učenko učili, razredničarki (prejšnja in bodoča), mama učenke, predstavnic svetovalne službe in izvajalka dodatne strokovne pomoči. Predstavili smo učenki no funkcioniranje, njene težave in močna področja. Dogovorili smo se o vseh dejavnostih, za katere smo predvidevali, da bi lahko pri učenki sprožili stisko, pa tudi o načinih pomoči in prilagoditvah.

Pred začetkom šolskega leta je učenka dobila urnik z vpisanimi številkami učilnic (vsaka učilnica je oštevilčena), tako da je vedela, v kateri ima določeno uro pouk. Pred tem se je sprehodila po šoli in si ogledala

številke na vratih učilnic. Te si sledijo po logičnem zaporedju. Pričakovali smo morebitne težave pri orientaciji in iskanju učilnic med odmori, vendar učenka pri tem ni imela težav. Pravzaprav se je prehajanja iz učilnice v učilnico navadila prej kot sošolci, ki so jo med odmori spraševali, kje imajo naslednjo uro pouk.

Učenka se je kmalu navadila tudi na učitelje, ki so izvajali pouk različnih predmetov. Z večino se je zelo dobro ujela. Z nobenim učiteljem ni imela večjih nesoglasij.

Njene težave so se stopnjevale zaradi njene senzorne preobčutljivosti in vse večjih šolskih obveznosti in z njimi povečane količine dela za šolo. Kadar se je učenki nagrmadilo preveč obveznosti in dražljajev, so se povečali glavoboli, razdražljivost, preobčutljivost, pojavilo pa se je tudi avtoagresivno vedenje in kričanje. Učenka je potrebovala odmor v mirnem okolju. Zato je kak teden ostala doma in v tem času ni obiskovala pouka. Po tej izkušnji je ob občutku preobremenitve, ki je trajal dlje časa, učenka sama povedala, da potrebuje odmor, in ji je bil ta omogočen (običajno pet delovnih dni).

V tretjem triletju učenka za vpisovanje šolskih obveznosti in domačih nalog ni več potrebovala beležke. Obveznosti si je zapomnila, prav tako pomembne datume. Ni bilo več potrebno izvajanje pisnih ocenjevanj znanja v mirnejšem okolju (zunaj oddelka v kabinetu). Še vedno je imela prilagoditve pri količini domačih nalog, zlasti kadar je šlo za več nalog za utrjevanje istega znanja. Prav tako je imela učenka podaljšan rok za izpolnitev/oddajo obveznosti (seminarske naloge, govorni nastopi, predstavitve, plakati idr.), vendar le kadar je to potrebovala (redko).

Učenkin razred ne deluje le kot vsota posameznih učencev, temveč kot razredna skupnost. Sošolci so med seboj povezani. Medsebojno sodelujejo tako pri organizaciji zabavnih dogodkov (pustni ples, valeta) kot tudi ob morebitnih stiskah, ko drug drugega podpirajo in pomagajo pri učenju. V takem razredu se učenka dobro počuti, z vključevanjem učenke s posebnimi potrebami v razredno skupnost pa je pridobil tudi razred.

Kljub dobri socialni vključenosti je učenki omogočeno, da dela samostojno, tudi kadar je predvideno delo v skupinah (npr. šolski poskusi), ker se tako lažje posveti delu in se ne obremenjuje s skupino in socialnimi interakcijami.

Njeno močno področje je risanje in delo z računalnikom. Zanima jo ilustracija in animacija. V ta namen zna uporabljati grafično tablico. Učenka se vključuje v različne projekte na šoli (likovne, oblikovalske), pri čemer je uspešna. Njeno močno področje je tudi angleščina, ki je njen najljubši predmet.

Proti koncu šolanja (zadnji dve leti) se je zmanjšalo učenkino izostajanje od pouka zaradi senzorne preobčutljivosti in obremenitev. Povečala pa se je njena samostojnost pri učenju ter načrtovanju in organizaciji učenja.

Učenka se je odločila za nadaljevanje šolanja na srednji medijski šoli v Novem mestu.

## Sklep

Sodelovanje s šolami, ki imajo z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami dobro razvito prakso in voljo do reševanja izzivov, ki izhajajo iz tega, je za izvajalca dodatne strokovne pomoči lažje, vključitev v tako šolo pa za učenca boljše v vseh pogledih. Prav tako so pomembni dobro organizirana svetovalna služba in utečena praksa sodelovanja med člani tima za pripravo, izvajanje in evalvacijo individualiziranih programov ter sodelovanje staršev.

Zlasti na začetku izvajanja dodatne strokovne pomoči deklici sem videla pomanjkljivost v organizaciji dela – na njeni redni osnovni šoli sem bila prisotna le določene ure pouka ob določenih dnevih, saj delujem kot mobilna izvajalka, zaposlena sem namreč na drugi šoli. Dogajalo se je, da sprotne evalvacije z razrednikom ni bilo mogoče izvesti še isti dan ali isti teden, ko so stvari še sveže. Učenka se tako tudi ni mogla obrniti name, kadar je v času pouka to potrebovala. Učitelj, ki izvaja pouk, je pogosto v dilemi, kaj naj stori v primeru, če učenec potrebuje umik v mirnejše okolje. Na tej osnovni šoli je učenka imela možnost, da se je zatekla v pisarno svetovalne delavke ali na hodnik, kjer je akvarij (opazovanje življenja v akvariju je učenko pomirjalo). Težko je bilo tudi oceniti, kdaj je za učenko bolje, da ostane pri pouku v oddelku in poslušala razlago učitelja oz. kdaj potrebuje dodatno prilagojeno razlago izvajalke dodatne strokovne pomoči ali povedano drugače: kdaj je bolje, da ura dodatne strokovne pomoči poteka v oddelku in kdaj zunaj njega.

Največji izziv je bilo iskanje ravnotežja med zagotavljanjem pomoči in podpore deklici ter razvijanjem

njene samostojnosti in samozavesti. Zavestno sem se morala usmeriti k prepoznavanju in spodbujanju učenkinih močnih področij in poudarjanju področij dobrega funkcioniranja. Saj se v želji po zmanjševanju učenkinih težav in stisk še prehitro usmerimo na področja, na katerih ima težave, tj. na katerih težje funkcionira.

Pomemben cilj, ki smo si ga postavili, je bil tudi ohranjanje učenkinine pozitivne samopodobe. Še posebno sedaj, ko je učenka v obdobju adolescence.

V svoji praksi sem bila priča uspešnim primerom vključevanja otrok s posebnimi potrebami na različnih šolah. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami

je bolj uspešno na šolah, na katerih to vidijo tudi kot priložnost, v kateri lahko pridobijo vsi udeleženci.

#### Viri in literatura

Inkluzija v sodobni šoli. Hozjan, D. (ur.), Strle, M. (ur.). (2012). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče.

Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.

Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov. Adlešič, I. (ur.). (2010). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

### Živeti z Apertovim sindromom

Ime mi je Tim. Rodil sem se z redko genetsko boleznijo, ki se imenuje Apertov sindrom. Značilno za ta sindrom je, da povzroči spremembe v razvoju kosti lobanje in obraza, saj se lobanjske kosti začnejo prehitro zaraščati. Otroci, ki se rodimo z Apertovim sindromom, imamo zato spremenjeno obliko glave. Poleg tega, da je prizadet razvoj lobanjskih in obraznih kosti, lahko pride tudi do zraščanja prstov na rokah in nogah. Zdravljenje je operativno, zato sem moral biti v obdobju razvoja večkrat operiran. Že od malega se rad ukvarjam s športom, saj najraje kolesarim in plavam. Dva razreda osnovne šole sem naredil na osnovni šoli Prule, nato pa sem se vključil v ZUIM, sedaj CIRIUS v Kamniku, kjer sem z odličnim uspehom končal šolo za raču-

nalnikarja. Zadnja leta sem vključen v Zavod Bob, kjer se počutim odlično, še zlasti takrat, ko sem zadolžen za peko palačink na različnih prireditvah. Zelo se zabavam ob poslušanju glasbe, saj najraje poslušam skupini Mambo Kings in Mi2. Trenutno sem v Zavodu Bob vključen v zaposlitveno rehabilitacijo, kjer sodelujem tudi v različnih projektih. Enkrat tedensko obiskujem slikarski tečaj, na katerem ustvarjam slike s svinčnikom v različnih tehnikah. S svojimi slikami sem že sodeloval na razstavi. Zelo rad se ukvarjam tudi s fotografijo, saj imam fotoaparata vedno pri sebi. Ko se mi zdi kaj zanimivo, vedno slikam. Ko sem hodil v šolo, sem obiskoval fotografski tečaj, sodeloval na razstavah in dobil nagrado za fotografijo.

Življenje mi kljub oviranosti daje vedno nove priložnosti, ki jih z veseljem sprejemam.

Foto Tim Bučar



Ob tem bi vas povabil k ustvarjanju mojega delovnega mesta.

Kako lahko pomagate?

Ekipa pridnih rok bo začela poskusno kuhati kosila in jih dostavljati v pisarne, zato potrebujemo vašo pomoč, da bomo sooblikovali, kdaj, kje, kako, ob kateri uri bi si želeli kosilo v pisarni.

S tem, ko se boste odzvali na našo ponudbo in sporočali, kdaj, kje, kako in ob kateri uri bi želeli kosilo v pisarni, boste pomagali soustvarjati delovno mesto invalidu.

Lep pozdrav, Tim





# Zgodnja obravnava otrok z govorno-jezikovnimi motnjami

## Prispevek dobre prakse na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami

**Mag. Smiljana Valcl**

*Osnovna šola Sladki Vrh*

### Uvod

Zaposlena sem na Osnovni šoli Sladki Vrh na delovnem mestu specialnega pedagoga in izvajam dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami že dvanajst let. Zaradi izkušenj pri delu v službi in lastnih starševskih izkušenj, saj sem mama drugorojenega otroka, ki ima drugačen razvoj, sem hitro opazila težave pri sinu in opozorila nanje. Pri otroku smo sprva zaznali težave s sluhom, slabo odzivnost in počasnejši gibalni razvoj. Naš prvi korak je bil obisk nevrofizioterapevtke. Otrok je bil nato zgodaj obravnavan v razvojni ambulanti za predšolske otroke, pri fizioterapevtki, delovni terapevtki in logopedinji ter pri enaintridesetih mesecih vključen v vrtec.

V prispevku želim prikazati razvoj otroka, obravnave v zunanjih ustanovah ter poudariti neprecenljivo vlogo staršev, ki otroka nenehno spremljajo pri razvoju in lahko težave oziroma odstopanja v razvoju zelo hitro uvidijo. Predvsem je pomembno spoznanje staršev in njihovo sprejemanje dejstva, da njihov otrok odstopa od povprečja. Prav zavedanje in sprejemanje tega je ključno za uspešno obravnavo in ustrezno, kakovostno ter pravočasno reševanje in odpravljanje primanjkljajev.

### Prepoznavanje težav pri otroku

Ker že dvanajst let delam z otroki, ki so vključeni kot otroci s posebnimi potrebami v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, sem imela precej izkušenj pri prepoznavanju težav.

Pri sinu sem prepoznala pomanjkljivo artikulacijo, pripovedovanje vsebin in opisovanje dogodkov pa ni imelo pravega smisla (npr. nisem razumela, kaj je

želel povedati, predvsem o dogodkih, pri katerih nisem sodelovala). Pravljič ni rad poslušal, pesmic si ni zapomnil in ga tudi niso zanimale. Močno področje je bila in je konstrukcija (izjemno rad sestavlja lego kocke), v vrtcu pa je rad nizal ter počel stvari, ki so terjale pozornost in koncentracijo.

Redno je obiskoval logopedске obravnave na Centru za sluh in govor ter delovno terapijo. V obeh ustanovah je bil obravnavan približno enkrat na dva meseca.

### Reševanje težav

Pri dveh letih in sedmih mesecih je bil sin vključen v vrtec, v katerem se je sicer dobro prilagodil, za rešitev drugih omenjenih težav pa sem videla rešitev v usmerjanju. To bi mu omogočilo zagotovljeno tedensko dodatno strokovno pomoč v okviru vrtca, zaradi česar bi imel bolj redno obravnavo, zaradi individualiziranega programa pa učinkovito vključitev v oddelek vrtca.

Res se je kasneje izkazalo, da je usmeritev omogočala boljši uvid v sinove težave in njihovo razumevanje pri vzgojiteljih. V tem času je namreč med drugim težje usmerjal pozornost in koncentracijo, imel je gibalne težave, slabšo razvito grafomotoriko in fino motoriko, odgovarjal je v stavkih, artikulacija je bila nedodelana, vendar je bil govor razumljiv.

Na podlagi psihološkega pregleda je bil sprožen postopek usmerjanja.

### Postopek usmerjanja in navodila

Psihološki pregled je pokazal, da je dečkov razvoj potekal nekoliko neharmonično. Dečkova aktualna

umska učinkovitost je bila na ravni povprečja. Prav tako so bile na ravni povprečja dečkove verbalne sposobnosti, medtem ko so bili neverbalne sposobnosti in hitrost miselnih procesov na ravni nadpovprečja.

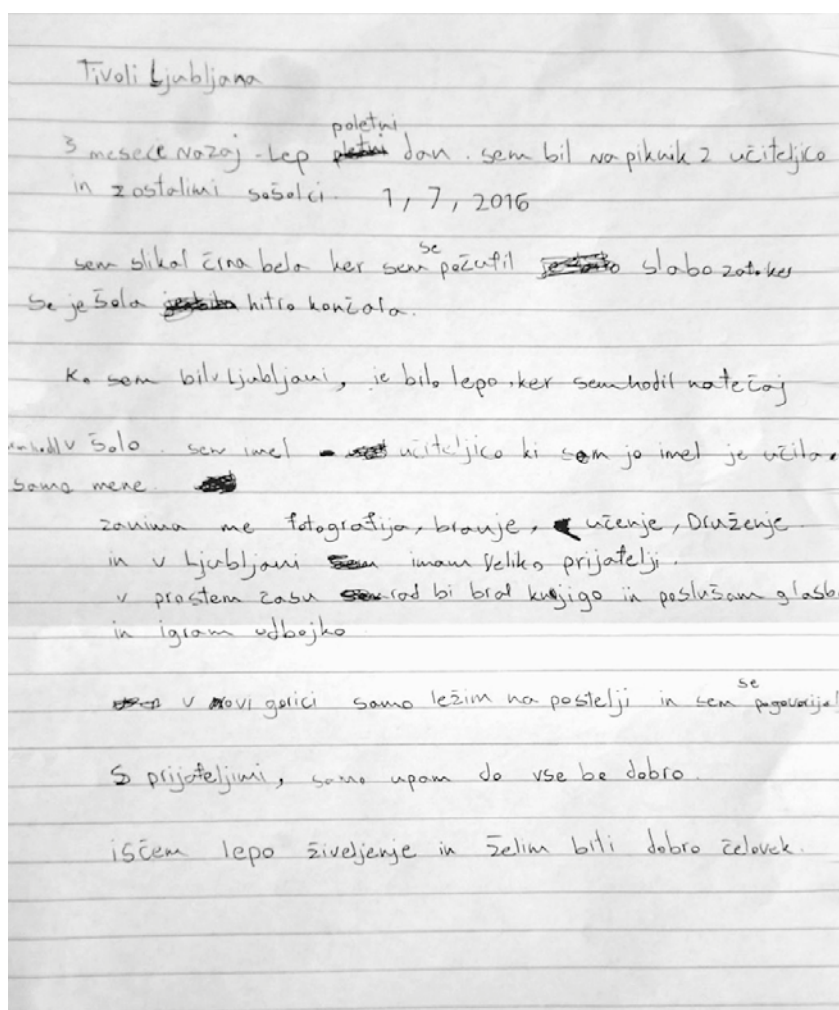
Komisija se je na podlagi ugotovitev odločila za usmeritev v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in ga opredelila kot otroka z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami. V postopku usmerjanja so sinu z odločbo zagotovili tri ure dodatne strokovne pomoči na teden, in sicer ura kot svetovalna storitev in dve uri kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki jo izvajata specialni in rehabilitacijski pedagog (eno uro) ter logoped (eno uro). Usmerjen je bil pri štirih letih in šestih mesecih.

Kot navodilo za delo v vrtcu je komisija zapisala, da naj bo pri verbalnih aktivnostih v bližini vzgojiteljice,

ki naj preverja njegovo razumevanje ter po potrebi dodatno razloži oziroma ponovi. Opozoriti ga je treba, kadar je potrebno poslušanje, torej pri verbalnih navodilih. Potrebna je multisenzorna podpora. Treba mu je ustvariti pogoje, da bo lahko neobremenjeno oblikoval odgovore. Pomagati mu je treba verbalno izraziti njegove zahteve. Ostale prilagoditve v individualiziranem programu glede na otrokov napredek in razvoj pripravijo in spreminjajo člani strokovne skupine vrtca glede na Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami.

## Analiza dela in rezultati

Sprva se strokovnemu kadru v vrtcu usmeritev ni zdelo potrebna, saj so bili mnenja, da otrok ne odstopa od skupine v tolikšni meri. Sama sem vztrajala in



### Izpoved Mohammada, mladostnika brez spremstva, po 3 mesecih učenja slovenščine

Tivoli Ljubljana

3 mesece nazaj. Lep poletni dan sem bil na piknik z učiteljico in z ostalimi sošolci.

1. 7. 2016

Sem slikal črna bela ker sem se počutil slabo zato ker se je šola hitro končala.

Ko sem bil v Ljubljani, je bilo lepo, ker sem hodil natečaj. sem hodil v šolo sem imel učiteljico ki sem jo imel je učila samo mene.

zanima me fotografija, branje, učenje, Druženje in v Ljubljani imam Veliko prijatelji.

v prostem času rad bi bral knjigo in poslušam glasbo in igram odbojko.

v novi gorici samo ležim na postelji in sem se pogovarjal S prijatelji, samo upam, da vse bo dobro.

iščem lepo življenje in želim biti dobro človek.

.....  
 Na naslednji strani objavljamo dve Mohammadovi fotografiji.



izkazalo se je, da mu strokovna pomoč, ki mu jo zagotavljata inkluzija in integracija, absolutno koristi.

Z individualiziranim programom mu namreč v vrtcu zagotavljajo dovolj časa za umirjeno komunikacijo in pogovor ter za samostojno izvedbo dejavnosti. Prav to so težave, ki jih najprej v vrtcu niso prepoznali in jim niso namenili posebne pozornosti. Tako se je sin lahko skrtil v ozadje za vrstniki.

Z individualiziranim programom pa je drugače. Sedaj so se tudi vrstniki navadili počakati na odgovor, kar mu daje občutek sprejetosti, uspešnosti in enakovrednosti v skupini, pa tudi lažje razvija samopodobo. Prav tako vzgojitelja spodbujata sina k razpravljanju, pripovedovanju, pri igri pa k jezikovni komunikaciji. Spodbujata ga k temu, da sam pove, kaj dela, kaj je naredil in kaj namerava narediti, spodbujata ga k besedni komunikaciji. Pri dodatni strokovni pomoči logopedinje so cilji zastavljeni po področjih: *poslušanje, razumevanje, govor in jezik, fina motorika, oralna motorika in grafomotorika, samostojnost in socialno polje*. Pri specialni pedagoginji pa so dejavnosti zastavljene na vseh področjih kurikula: *gibanje, jezik, matematika, narava, družba in umetnost*.

Specialna pedagoginja pri delu s sinom v vrtcu po sedmih mesecih ugotavlja, da je finomotorično zelo spreten, droben material izjemno natančno polaga na označene dele, vzame si čas in nikoli ne hiti. Pač pa hiti in je neučakan pri družabnih igrah, pri katerih prestavlja figure namesto soigralca. Dobro pozna barve in jih poimenuje. Pri dejavnostih, pri katerih se zmoti, si ob vprašanju, ali je z izdelkom zadovoljen ali bi kaj popravil, izdelek ponovno ogleda in ga zna popraviti. Logopedinja navaja, da priklic besed zelo niha. Včasih besede priključ, včasih ne. Težje priključ besede, ki so manj v uporabi, npr. ananas, brki, cerkev itd. Pri opisovanju ima nekaj težav z glagoli, npr. pes *drži*, želva *nosi*.

## Druge dejavnosti

Sin še vedno redno mesečno obiskuje delovno terapijo, pri kateri dobim tudi napotke za vsakodnevno igro, na kaj naj bomo pozorni, da bomo razvijali njegova šibka in tudi močna področja ter samostojnost pri dnevni aktivnosti. Te aktivnosti so *vestibularno temelječe aktivnosti* (skakanje na trampolinu, plezanje, vrtenje, vožnja s kolesom itd.), *aktivnosti, ki zagotavljajo globok pritisk, propriocepcijo* (vožnja samokolnice po rokah, skakanje po eni nogi, igre z



Foto **Mohammad**: Tunel s svetlobo na koncu



Foto **Mohammad**: Pot skozi slovenski gaj

žogo, kidanje snega, sesanje, pometanje, težko delo itd.), igre za motoriko ust, športi in igre z vrstniki ter aktivnosti za zmanjšanje taktilne preobčutljivosti.

Zaradi motoričnih težav smo ga že pri približno dveh letih in pol vpisali h gimnastiki, ki jo je obiskoval tedensko; od štirih let in pol pa dvakrat tedensko obiskuje atletiko. Ves ta čas smo se zelo trudili, da bi v prostem času (ob vzgledu starejšega brata) vzljubil igro na prostem in rad uporabljal žogo, kolo, skiro. Do četrtega leta je bil precej lagoden, ni rad hodil, vozil se je v vozičku, hitro je zaspal. Športne aktivnosti, pohodi in sprehodi so ga precej utrudili in se jim je upiral. Spodbujanje je bilo izjemno naporno, vendar se je izkazalo, da vodi v pravo smer, saj mu je šport postal zanimiv, pri petih letih je postal spreten z žogo, rad teče in samostojno vozi kolo. Spodbude doma so pri tem izjemno pomembne, tudi razumevanje, da ga nogice v resnici bolijo in tega ne govori le zato, ker ne želi hoditi.

## Sklep

V vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki jo je otrok obiskoval, nisem bila opozorjena na razvojne primanjkljaje, saj jih niso opazili. Celo ob mojih izrecnih navedbah o težavah pri priklicu besed, se jim ni zdelo, da bi bilo s sinom na govorno-jezikovnem področju kaj narobe. To si razlagam s tem, da se je sin v skupini lahko precej skrival z odgovarjanjem, kar je bila tudi doma velika težava, saj ga je prvorojenec v odgovorih zmeraj prehitel in odgovarjal namesto njega. Tako je samo prikimal ali ponovil in dajal je občutek, kot da je vse v najlepšem redu. Težave sem lahko prepoznala šele pri individualnem delu z njim, za kar je seveda v družini s tremi otroki zelo redka priložnost.

Z individualiziranim programom (s postavljenimi cilji), dodatno strokovno pomočjo, zavedanjem vzgojiteljev o otrokovih težavah, s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami (delovna terapija, razvojna ambulanta za predšolske otroke, Center za sluh in govor Maribor) ter delom z otrokom doma bomo primanjkljaje zagotovo omilili, in upam, da tudi odpravili.

Težave s priklicem so vseživljenjska težava, zato je treba otroka le dobro opremiti (npr. učenje asociacij:

zelena trava, modro nebo itd.) in skozi spontano igro krepiti šibka področja. Doma večinoma ne sedimo pri zvezkih, temveč vaje opravljamo mimogrede, ob tekmovanju z bratom in sestro, na sprehodih, med vožnjo z avtomobilom in podobno. Prizadevanja za vključevanje v šport in igre na prostem so – kot smo že omenili – že obrodila odlične sadove.

Poudariti želim, da je izjemno pomembna vztrajnost, omogočanje obravnav otroku, redno delo doma in predvsem delo staršev pri premagovanju otrokovih težav. Rečem lahko, da ni zmeraj preprosto in da je za to potrebno veliko energije, angažiranosti in motivacije tudi za starše. Seveda je mnogo lažje, če starši že vemo, kakšen cilj smo si za otroka postavili oziroma kaj bi radi, da bi otrok morda dosegel, k čemu lahko stremimo. Veliko je vzponov in padcev, strahu pred prihodnostjo. Kljub temu je vedno najpomembnejši cilj v največji možni meri opremiti otroka za življenje.

Sinove težave niso velike, pomenijo pa življenjsko oviro in tudi težave pri doseganju standardov v osnovni šoli, ki jo bo čez leto dni začel obiskovati. Zgodnja, predvsem predšolska obravnava je zelo pomembna, zato je prepoznavanje težav pri otrocih v tem obdobju ključno. Veliko primanjkljajev je pred vstopom v šolo mogoče omiliti ali odpraviti.

Zaradi pričakovanih težav pri začetnem opismenjevanju se bomo zagotovo tudi v osnovni šoli odločili za usmeritev, saj menim, da je ta izjemno smiselna že v začetnih razredih.

Hvaležna sem sebi, da sem imela znanje, moč in pogum prepoznati težave, za katere menim, da smo jih pravočasno začeli reševati. Želela bi, da bi tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, predvsem v vrtcih, hitreje prepoznali težave in opozarjali nanje. Prav tako je pomembno, da so tudi starši pozorni, da si ne zatiskajo oči in da si čim prej dovolijo uvid v otrokove težave. Pri tem želim poudariti, da se vzgojitelji trudijo po svojih močeh, menim pa, da niso vedno dovolj opremljeni z znanjem, ki bi ga morali imeti za prepoznavanje težav in za vključevanje otrok s posebnimi potrebami.



# Primeri dobrih praks na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami

**Patricija Haler**

Osnovna šola Frana Metelka Škocjan

## Uvod

Inkluzija učencev in dijakov s posebnimi potrebami ter dodatna strokovna pomoč sta termina, ki se vse bolj uveljavljata in uporabljata v vzgoji in izobraževanju.

Že prvo poglavje v knjigi *Koncept dela – učne težave v osnovi šoli* ima pomenljiv naslov Vključujoča šola (Nagode, 2008: 5).

Šola: izobraževanje za vse, brez izključevanj. Omogočiti primarno izobraževanje vsem otrokom ne glede na to, kakšne so njihove sposobnosti, iz katerega okolja izhajajo, imajo primanjkljaje ali ne, brez izključevanj.

V 2. členu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je zapisano: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami /.../, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (ZUOPP-1, 2011, Temeljne določbe, 2. člen)

V 4. členu istega zakona so zapisani cilji in načela: »Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja, in na naslednjih ciljih in načelih: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, enakih možnosti s hkratnim upošte-

vanjem različnih potreb otrok, vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu staršev) v postopek usmerjanja in oblike pomoči, individualiziranega pristopa, interdisciplinarnosti, ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, čimprejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalne prehodnosti in povezanosti programov, organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.« (ZUOPP-1, 2011, Temeljne določbe, 4. člen)

V *Konceptu dela* pa je zapisano še: »Za vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami dandanes tako po svetu kot pri nas velja t. i. koncept vključevanja. Temeljno izhodišče vključujočega načina dela z učenci s posebnimi potrebami je pogled na otroke v učilnici kot na skupnost različnih, izvirnih posameznikov. Ko se o posebnih potrebah učencev z učnimi težavami govori v jeziku vključevanja, se jih razume kot posebne zaradi različnosti in posebnosti (izvirnosti) samih učencev.« In še: »Različnost, drugačnost, izvирnost, individualnost učencev potemtakem predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način.« (Nagode, 2008: 6)

Na naši šoli lahko zagotovo trdimo, da smo vključujoča šola, saj je učencev s posebnimi potrebami, ki

so del naše šolske populacije okoli deset odstotkov. Vsak, ne glede na primanjkljaje, ima svoj individualizirani program in zagotovljeno dodatno strokovno pomoč za premagovanje le-teh. Njegove primanjkljaje upoštevajo učitelji, ki mu prilagajajo delo glede na potrebe, učitelji za dodatno strokovno pomoč se trudimo premagovati primanjkljaje, skupaj pa želimo doseči učenčevo napredovanje in omogočiti njegov optimalni razvoj.

## **Dela in naloge izvajalca dodatne strokovne pomoči**

V okviru dodatne strokovne pomoči vodim zbirko osebnih podatkov posameznega učenca, njegovo osebno mapo, sodelujem na sestankih strokovne skupine ter učencu zagotavljam individualno pomoč. Pomoč obsega širok spekter dejavnosti, kot so pogovori, pa naj gre za drobne vsakodnevne pogovore, svetovalne pogovore o učenju ali pa pogovore, ki sledijo učenčevemu neprimernemu vedenju pri pouku, nevestnemu opravljanju domačih nalog in pomanjkanju učenja. Nekatero ure dodatne strokovne pomoči so namenjene pripravi učnega gradiva in organizaciji, kar pomeni konkretno pripravo vprašanj in odgovorov na določeno temo, določitev dni in ur ocenjevanja znanja, pripravo urnika učenja po pouku ali v popoldanskem času doma, dogovore s predmetnimi učitelji, utrjevanje, umiritev pred ocenjevanjem ter podporo med samim ocenjevanjem, usmerjanje učenca in vodenje s skupnim ciljem premagati primanjkljaje in doseči postavljene cilje. Predvsem pa slediti smernicam in programu za delo, ki je zapisan v individualiziranem programu učenca s posebnimi potrebami.

V okvir individualnega dela z učenci spada prav tako evidentiranje učencev z učnimi težavami, iskanje in načrtovanje ustrezne pomoči. Tu gre seveda za sodelovanje z razredniki in ostalimi učitelji, ki določene učence poučujejo ali mu zagotavljajo pomoč. Po zaznavi, da ima učenec težave in potrebuje dodatno strokovno pomoč, je treba pred usmeritvijo opraviti štiri korake pomoči, ki jih šola kot ustanova lahko učencu ponudi, pred petim korakom, ki pomeni zahtevo za začetek postopka usmerjanja otroka s posebnimi potrebami.

Prvi in drugi korak sta obiskovanje dopolnilnega pouka ter individualne ali skupinske učne pomoči, tretji predvideva pripravo izvirnega delovnega načrta pomoči, četrti pa obravnavo in sodelovanje z zunanjimi

mi ustanovami. Ves čas je treba spremljati učenčev napredek, in šele če ni napredka ali je ta zanemarljiv, začnemo s postopkom za usmerjanje in pridobitev odločbe. Poleg sodelovanja s strokovnimi delavci, razredniki in kolegicami iz svetovalne službe, je treba ves čas sodelovati s starši, jim predstaviti težavo, jih usmeriti in voditi.

Eden izmed korakov je tudi vzpostavitev stika oziroma napotitev učenca in staršev na obravnavo k zunanjim ustanovam, kot so posvetovalnica za učence in starše, razvojna ambulanta idr.

Ves čas med samim postopkom usmerjanja je treba biti v podporo staršem, jih usmerjati, posredovati datume naročanja v zunanjih ustanovah, zbirati poročila, usmerjati učitelje, ki pripravijo poročilo, in jim pomagati s strokovnimi nasveti.

Po pridobitvi vseh poročil učiteljev in razrednika ter mnenj zunanjih ustanov je treba pripraviti dokumentacijo, zbrati in izpisati vse potrebne papirje ter oddati zahtevek za začetek usmerjanja; če zahtevek oddajo starši, pa je treba njim ponuditi podporo in pomoč.

Če učenec nato prejme odločbo, v kateri so zapisani primanjkljaji, profil strokovnjaka za pomoč ter prilagoditve, svetovalni delavec v sodelovanju z ravnateljem določi strokovno skupino, skliče člane strokovne skupine na prvi sestanek, pripravi individualizirani program za učenca sam ali sodeluje pri njegovi pripravi. V individualiziranem programu mora biti zapisano učenčevo trenutno stanje – globalna ocena, opredeljeni morajo biti primanjkljaji, prilagoditve na ravni šole in na ravni pouka ter program dela. Po podpisu individualiziranega programa mora svetovalni delavec usmerjati izvajalce, spremljati napredek ali pa tudi sam izvajati ure dodatne strokovne pomoči.

Ob začetku šolskega leta je treba učiteljskemu zboru na aktivu ali konferenci predstaviti učence, ki imajo učne ali kakršne koli težave – tiste z odločbami ali brez njih. Pri učencih, ki imajo odločbe in s tem prilagoditve, je treba prilagoditve za posameznega učenca predstaviti učiteljem.

Prav tako je treba ob začetku vsakega šolskega leta in nato vse leto skrbeti, da so zagotovljeni ustrezni in vsi zahtevani pogoji za šolsko delo učencev s posebnimi potrebami. Tako morajo biti na ravni šole zagotovljene prostorske, organizacijske in kadrovske prilagodit-



ve. Na ravni pouka pa organizacija pouka v razredu (prostor, didaktični pripomočki in oprema, organizacija časa), njegovo izvajanje (poučevanje in učenje, prilagoditve domačih nalog, učnega gradiva, časovne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja).

Med šolskim letom mora večkrat o napredku govoriti z razrednikom in učitelji, ki poučujejo učenca, z izvajalci dodatne strokovne pomoči, z učencem samim in s starši. Ob polletju ter ob koncu leta je treba pripraviti poročilo o realizaciji ur dodatne strokovne pomoči in napredku ter načrt za delo v naslednjem šolskem obdobju ali letu.

Ves čas je treba tudi spremljati novosti na področju vzgoje in izobraževanja, predvsem novosti, ki so vezane na delo svetovalnega delavca ali izvajalca skupinske in individualne učne pomoči za učence s posebnimi potrebami.

Ko je bila pred časom sprejeta sprememba zakonodaje na področju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP-1 (dodana je bila nova skupina otrok s posebnimi potrebami – otroci z avtizmom, nov je postopek usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami idr.), sva s kolegico svetovalno delavko – socialno pedagoginjo in vodjo aktiva dodatne strokovne pomoči – novost najprej predstavili izvajalcem dodatne strokovne pomoči na aktivu, kasneje pa še celotnemu učiteljskemu zboru na redni mesečni konferenci.

Zaradi vsega omenjenega sem pred časom, ko se je začelo govoriti o prenovi izvajanja dodatne strokovne pomoči ter o ustanovitvi t. i. centrov izrazila svoj dvom. Strinjam se, da morajo biti strokovnjaki skupaj, da je pomembno izmenjavanje mnenj in izkušenj, pa vendar po več kot desetih letih delovanja na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči vem, kako pomemben in kako velik del dela izvajalcev te pomoči zavzema vključevanje v šolo, v delovanje šole, njen ritem, poznavanje učiteljev, dinamike šole in razreda, pravil, odzivanja, sodelovanje z učitelji, dnevna komunikacija, pa naj gre za uradne ali neuradne kratke pogovore po urah, sodelovanje na konferencah, sestankih, sodelovanje in delo v razredu, ob dnevnih dejavnosti, takojšnje odzivanje na probleme itn. Vse to in še mnogo več lahko dosežemo le tako, da smo pedagogi in specialni pedagogi del strokovnega kadra ene ali največ dveh manjših osnovnih šol, saj le tako najbolje spoznamo učence, vse njihove primanjkljaje, pa tudi mnogo njihovih pozitivnih lastnosti.

Veliko učencev potrebuje pomoč pri organizaciji šolskega in domačega dela, občasne ali redne pogovore, sklepanja dogovorov in kompromisov, mogoče samo spremstvo k pouku in usmerjanje pozornosti, pa pisanje zunaj razreda s podaljšanim časom, urejanje zapiskov, pripravo učnega gradiva, spremstvo na dnevnih dejavnosti, kot so pohodi, idr. Vse to najbolj optimalno opravi strokovni delavec, ki je del učiteljskega zbora, ki dnevno srečuje učenca in njegove sošolce, ga opazuje na hodnikih, izmenjuje informacije z učitelji. Poleg tega naj ne bi pretirano obremenjevali učencev in izvajali ur dodatne strokovne pomoči v času pred poukom in po njem, zato je treba svoje delo z učitelji usklajevati tedensko in pogosto tudi dnevno, z razredniki je treba sodelovati pri pripravi individualiziranega programa in sklicevanju strokovnih skupin, v času govornih ur je treba biti na razpolago staršem, na aktivih in konferencah je treba poročati o težavah ali napredku itn.

Seveda ne smemo pozabiti na specifične, kot je npr. logopedsko obravnavo, pri kateri ima npr. učenec eno uro logopeda tedensko in celo uro namenita le premagovanju učenčevega primanjkljaja – ker gre za specifično delo, ki ni vezano na pouk, je to ustrezna rešitev. Pedagogi, specialni pedagogi in socialni pedagogi pa bi morali biti del šolskega sistema in to tudi ostati.

### Primer

Deček, imenovala ga bom Martin, je učenec, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja, po odločbi mu pripadata dve uri dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga. Učenec je vključen v osnovnošolsko izobraževanje, v letošnjem šolskem letu obiskuje peti razred. Sedi v prvi klopi, redno obiskuje pouk, dneve dejavnosti in interesne delavnosti ter se vključuje v življenje in delo naše šole. Kadar ga srečam na hodniku, prijazno pozdravi. Je eden izmed 300 učencev naše šole. Od drugih se razlikuje le po tem, da imamo zanj tudi v tem letu pripravljen individualizirani program, saj je učenec prepoznani kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otrok z lažjo govorno-jezikovno motnjo. Na začetku šolskega leta smo tako člani strokovne skupine pripravili individualizirani program, v kateri smo poleg trenutnega stanja otroka zapisali še prilagoditve na ravni šole in razreda ter cilje.

Pod rubriko prilagoditve ima Martin med drugim zapisano tudi:

#### Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju:

- Časovne prilagoditve v času usvajanja, utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja
- Podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja
- Preverjanje in ocenjevanje znanja individualno, zunaj razreda, v posebnem prostoru
- Poudarek je na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja.
- Preverjanje razumevanja navodil oz. vprašanj pri pisnih nalogah, možnost pomoči usmerjevalca
- Možnost opravljanja pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja v dveh ali več delih (različni dnevi)
- Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bo v jutranjih urah, ko je koncentracija še visoka.
- Pripomočke, ki jih uporablja pri pridobivanju znanja, sme uporabljati tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja.
- Pisni odgovori, ki se jih ne da razbrati, se vrednotijo šele, ko jih učitelj preveri ustno, pisna gradiva so oblikovno prilagojena: povečan in raven tisk, preglednost, dovolj prostora za odgovore.

Kadar ima učenec pisno ocenjevanje znanja, mu vse to zagotovimo. Izvajalec dodatne strokovne pomoči ob svojem tedenskem načrtovanju ur dodatne strokovne pomoči pregleda vsa napovedana ocenjevanja (dan in uro) ter prilagodi svoj urnik načrtovanemu ocenjevanju.

1. Učenca vpraša, ali bi želel pisati test ocenjevanja zunaj razreda. Prav tako mu ponudi možnost do 50 odstotkov podaljšane časa pisanja z odmori, če jih učenec potrebuje. Običajno je odgovor da.
2. Z učiteljem pregledata termin, tj. dan in uro ocenjevanja, in ugotovita, ali je ustrezna glede na potrebe razreda in učenca. Včasih je pri učencih v odločbi zapisano, da se ocenjuje znanje v jutranjih urah, ko učenec še ni utrujen in je bolj zbran za delo. Prav tako z učiteljem pregledata, kaj ima učenec na urniku naslednjo uro, saj bo zaradi možnosti pisanja s podaljšanim časom del te ure odsoten. O verjetnosti izostanka od ure obvesti

učitelja, ki poučuje naslednjo uro, če seveda to ni razredni učitelj.

3. Z učiteljem tudi pregledata, ali ima test ustrezne prilagoditve (nekateri učenci imajo večje črke, drugi večji format lista, tretji prilagojeno besedilo nalog itn.).
4. Na dan pisnega ocenjevanja med odmorom stopi do učitelja, ki mu preda test, in gre v razred po učenca.
5. Učencu zagotovi miren prostor, možnost branja navodil, po potrebi usmerjanje, možnost odmora med pisanjem ter do 50 odstotkov podaljšan čas. Nekateri učenci imajo učitelja bralca, spodbujevalca.
6. Po končanem pisanju izvajalec dodatne strokovne pomoči odnese test učitelju in se z njim po pouku pogovori o tem, kako je šlo učencu, ali je potreboval usmerjanje, branje navodil, podaljšan čas, odmore idr.
7. Učenec se po končanem ocenjevanju vrne v razred, kjer nadaljuje pouk.

Učenec ne potrebuje nič drugega kot umiritev in odstranitev motečih dejavnikov ter zavedanje, da ima dovolj časa. Vse to mu zagotovimo, zato je uspešen, sledi delu razreda, ima povprečne ocene in napreduje tako kot sošolci.

Učenec je kljub primanjkljajem uspešno vključen v redno osnovnošolsko izobraževanje, vse, kar potrebuje za uspešno delo, je dobro sodelovanje strokovne skupine v zasedbi razrednik, starši, učitelj dodatne strokovne pomoči, dobro pripravljen individualizirani program ter šola, ki vključuje.

## Sklep

Končam lahko na začetku. Vključujoča šola. Šola enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok. To je in mora ostati cilj vseh, ki se trudimo za dobrobit naših otrok.

## Viri in literatura

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). Ur. l. RS, 58/2011 z dne 22. 7. 2011.

*Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. Ur. l. RS, 88/2013 z dne 25. 10. 2013.

Nagode, A. (ur.). (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.





# Uspehi in neuspehi inkluzije gluhih in naglušnih otrok

**Dušan Kuhar**

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

*Tina se je rodila v slišči družini in ima še starejšo sestro. Njena težja naglušnost je bila odkrita v drugem letu starosti. Po začetnih težavah se je hitro privadila na slušni aparat in relativno dobro za to izgubo sluha napredovala na področju poslušanja in govora.*

*V starosti treh let je začela obiskovati redni vrtec in kasneje tudi redno šolo v domačem kraju. Ves čas je prejemale pomoč mobilnega pedagoga, pri delu je bila mirna in vodljiva ter je dobro sodelovala. V šoli je bila uspešna, čeprav je veliko šolskega dela morala opraviti še doma v popoldanskem času. Težave je imela pri razumevanju ljudi, ki jih ni mogla odgledati, ali pa v hrupnih okoliščinah, ko ji slušni aparat ni omogočal doberga poslušanja. Njen govor je bil nekoliko nerazumljiv in zabrisan. V šoli se je dobro počutila in je imela vedno dovolj prijateljev, kar je bila tudi posledica njene komunikativnosti in prijaznega značaja.*

*V srednji šoli je imela nekoliko več težav, ker so imeli tam bistveno manj razumevanja za njeno naglušnost kot v osnovni šoli, vendar jih je s pomočjo staršev, sošolcev in mobilnega pedagoga uspešno prebrodila. Imela je dve dobri prijateljici, ki sta imeli razumevanje za njene posebnosti. K uspešnosti ji je pripomogla tudi operacija polževga vsadka, ki ga je prejela proti koncu srednje šole in ji je bistveno pripomogel k razumevanju govora.*

Tina je primer uspešne inkluzije. Dobro se je integrirala med slišče vrstnike, med katerimi je zadovoljna in uspešna. Šola se je uspela prilagoditi njenim individualnim potrebam, ki pa niso bile v preveliko

breme učiteljem in sošolcem. Tako se je Tina šolala v domačem kraju, živela je v svoji družini in imela nekoliko boljše poklicne možnosti kot gluhi vrstniki v zavodu.

Pod terminom inkluzija tu smatram tisto obliko, ki je pri nas najbolj pogosta: vključitev v redne oblike izobraževanja, z učiteljem, ki nima specialne izobrazbe, in otrokom, ki prejema enkrat tedensko pomoč mobilnega pedagoga (surdopedagoga).

V ljubljanskem Zavodu strokovno vodimo in spremljamo tako integracijo ali inkluzijo, ki poteka že od šolskega leta 1976/77.

Delež integriranih otrok je vsako leto višji; tako se v zadnjih letih v rednih oblikah izobražuje 90 odstotkov vse obravnavane populacije.

Vendar uspešna inkluzija ni in ne more biti enaka za vse gluhe in naglušne otroke.

Inkluzija gluhih in naglušnih otrok je zelo pomembna in odgovorna naloga, vendar tudi specifična in delikatna, saj poznamo tudi drugo plat medalje.

*Niko se je tudi rodil v slišči družini. Diagnozo gluhoti z ostanki sluha je dobil v tretjem letu starosti. Strokovnjaki so govorili staršem, da njihov edini sin ni zelo gluhi in da bo z uporabo slušnih aparatov »premagal gluhoti«. Pogosto so ga postavljali za vzor drugim staršem in otrokom: »Če boste veliko delali z otrokom, potem bo govoril tako kot Niko.« To mu je vzbujalo občutek, da je boljši od drugih gluhih otrok.*

*V domačem vrtcu ni imel posebnih težav, saj je bil inteligenčen in prilagodljiv, čeprav nekoliko*

*nemiren in nepotrpežljiv fant, ki je posnemal dogajanje v skupini. Lažje je komuniciral z enim vrstnikom, težje pa je bilo pri skupinskih igrah, pri katerih je pogosto, ker ni razumel pravil igre, izpadel. Bežno je poznal dva gluha fanta, vendar se z njima ni želel družiti, ker ni znal znakovnega jezika, odgledovati pa ju ni mogel. Poleg tega pa se je počutil »boljšega« od »njih, ki uporabljajo znakovni jezik«.*

*Vključil se je v redno osnovno šolo v domačem kraju, v kateri je učno napredoval, saj so se starši v popoldanskem času veliko ukvarjali z njim. Žal pa pravih prijateljev ni imel. Ker je bil »prijeten«, so ga včasih iz usmiljenja posvojile deklice, včasih pa fantje, ker je bil dober nogometaš. Vendar je večino svojega prostega časa ostajal sam. Čim starejši je postajal, bolj se je zapiral vase in opazoval dogajanje okoli sebe, vanj pa se ni vključeval. V puberteti ga je začelo motiti, da je zaradi gluhotе tako drugačen od drugih (slušni aparati, sedenje spredaj, mobilni pedagog itn.). Med poukom ni sledil razlagi, zato se je začel izogibati pogledu učitelja, ker se je bal, da bo vprašan, pa ni vedel, o čem teče beseda. Kmalu so ga začeli učitelji puščati na miru in prepuščal se je risanju in čečkanju po zvezku ter tako preživel čas pouka. V šoli je počival, ker ga je pravo delo čakalo popoldne doma s starši. Tako je ostajal učno uspešen.*

*Med sošolci se ni počutil dobro, ker ni sledil dogajanju v družbi. Pogosto so ga zbadali in odrivali iz družbe. Življenje mu je olajšal nogomet, v katerem je bil uspešen in je doživeljal potrditve.*

*Stiki s šolo za gluhe so mu pomenili veliko grožnjo. Ni hotel biti tak kot »oni«, ker so jih njegovi sošolci imeli za »neumne«. Vsi so mu tudi dajali vedeti, da je on boljši.*

*Sčasoma je izoblikoval nizko samopodobo in je videl sebe kot nepomembnega, neumnega, in počasnega. Marsičesa v življenju ni razumel. V adolescenci je imel največ težav na področju odnosov med fanti in dekleti. Dekletom se je bal približati, saj ni vedel, o čem bi govoril, kako bi jih nasmejil in impresioniral. Včasih so se iz njega zaradi njegove drugačnosti norčevali tudi mlajši otroci na šoli.*

*Na srednji šoli, na katero se je uvrstil z velikimi težavami, je bil položaj še veliko težji. Njegova samopodoba je padla še nižje, prijateljev ni imel, učno pa je s pomočjo staršev in lastne pridnosti nekako prilezel do konca. Tako kot njegovi vrstniki je začel zahajati v lokale in disco. Ker se ni upal plesati, pogovora pa ni razumel, je večino časa pil in kadil, tako je bil vsaj zaposlen in na videz enak drugim. Kljub temu da si je zelo želel dekle, se z dekleti ni upal pogovarjati, zato se je pogosto napil.*

*Na srečo je bil uspešen nogometaš in to ga je končno zbližalo z gluhiimi vrstniki, ki uporabljajo znakovni jezik. Povabili so ga v svojo ekipo. Da se je lahko sporazumeval z njimi, se je začel učiti znakovni jezik. Počasi je začel razumevati njihove pogovore in se vključeval vanje, komuniciral je z dekleti in naenkrat je začel celo uživati v družbi. V tem trenutku je začel spoznavati, kdo je – gluhi človek, ki za dobro komunikacijo potrebuje znakovni jezik. Sam je napisal: »Dvajset let sem živel s pomočjo bergle (govor), namesto da bi uporabljal svoje noge (znakovni jezik)«. (Prirejeno po Paddy Ladd, 1980)*

To pa je druga plat medalje, tista senčna, temnejša, ki jo raje skrijemo kot pokažemo.

Vidimo, da inkluzija v redne oblike izobraževanja ni pozitivna za vsakega gluhega in naglušnega otroka. Zakaj?

Odgovor na to vprašanje ni preprost, ker je populacija gluhih in naglušnih raznolika tako po količini izgube sluha kot po kognitivnih in drugih psihičnih lastnostih. Zato ločimo gluhe in naglušne po funkcionalnosti. Razlika med njimi pa je mnogo večja kot tistih nekaj odstotkov sluha.

Populacijo »funkcionalno naglušnih« otrok (po izgubi sluha so lahko naglušni ali gluhi) štejemo za »slišiče«, ker za komunikacijo uporablja govor. Te osebe imajo dovolj ostankov sluha, da se lahko s pomočjo slušnih aparatov ali polževih vsadkov izobražujejo po oralni poti in so večinoma integrirani v redne oblike šolanja. Ker ne poznajo znakovnega jezika, se ne družijo z gluhiimi ali z drugimi naglušnimi, temveč s slišičimi. Ker je njihova oralna komunikacija relativ-



no dobra, se mnogo lažje kot gluhi govorno sporazumevajo s slišočim svetom, imajo zato bistveno boljše možnosti za uspeh v tem svetu in se lažje prilagodijo, zato je taka inkluzija za to populacijo primerna.

Populacija »funkcionalno gluhih« otrok pa večinoma nima dovolj ostankov sluha in drugih pogojev, da bi lahko komunicirala in se izraževala samo po oralni poti. Potrebuje multimodalni komunikacijski pristop, ki vključuje tudi znakovni jezik. Vsiljevati gluhim ljudem samo oralno komunikacijo je približno tako, kot če bi invalidu brez obeh nog vsiljevali bergle, ko pa je na vozičku mnogo bolj sproščen in mobilen. Ti gluhi zahtevajo, da jih imamo za jezikovno manjšino, ker za komunikacijo uporabljajo svoj jezik in zato potrebujejo posebne oblike šolanja, v katerih se izražujejo na njim prilagojen način z visoko izobraženimi strokovnjaki. Gluhi se medsebojno združujejo, imajo svojo identiteto in svojo »gluho kulturo«. Imajo se sicer za drugačne, nikakor pa ne za manjvredne od polnočutnih.

Inkluzija vseh gluhih bi pomenila neenakopraven položaj s slišočimi. Mnogo gluhih otrok preprosto ne sliši dovolj dobro oz. svojega sluha ne uporabljajo dovolj dobro, da bi spadali v verbalni pouk. Inkluzija ni magično zdravilo za gluhotu, ampak lahko celo vodi v življenjsko tragedijo gluhe osebe, kar bi se skoraj zgodilo Niku. Enostranska inkluzija je za njih tako zadovoljujoča kot enostranska ljubezen. Taka inkluzija je preprosto asimilacija (psevdoinkluzija) oz. izolacija od drugih gluhih.

Ko se za inkluzijo odločamo in jo ocenjujemo, moramo imeti pred očmi otroka kot celoto, ne le njegov govorni razvoj, temveč tudi jezikovni, kognitivni, socialni in še zlasti osebni razvoj, saj je po naših raziskavah prevelik del integriranih gluhih in naglušnih otrok v rednih šolah osamljenih in nepriljubljenih kljub skrbnemu spremljanju in pomoči našega Zavoda.

V analizi ZGNL (Kuhar, 1996), ki je poskusila s primerjavo vzorcev integriranih gluhih in naglušnih osnovnošolskih otrok v treh šolskih letih (1995/96, 1998/99, 1999/2000) ugotoviti, ali so ti otroci v rednih šolah osamljeni in ali se je osamljenost teh otrok z leti zmanjšala zaradi osveščanja staršev, učiteljev in strokovne javnosti, smo primerjali rezultate sociometričnih testov, ki nam prikazujejo odnose med člani neke skupine. Ugotovili smo, da so gluhi in naglušni otroci

v vseh treh šolskih letih nekoliko bolj osamljeni in nepriljubljeni kot njihovi slišočiji vrstniki. Manjši del teh otrok je v razredu celo zelo priljubljenih (predvsem mlajši), rekel bi celo, da so »zvezde« razreda. Še vedno pa je več naših otrok v razredu osamljenih in nepriljubljenih kljub skrbnemu spremljanju in pomoči matične šole in našega Zavoda. Razveseljujejo rezultati naše analize, ki kažejo tendenco, da je osamljenost naših otrok iz leta v leto manjša. Predvidevamo, da na to vpliva tudi vedno večja osveščenost staršev in strokovnjakov, predvsem pa učiteljev v rednih šolah, ki so bolj seznanjeni s problemom osamljenosti in zato tudi bolj dejavni na tem področju.

Sem torej za inkluzijo tistih otrok (funkcionalno naglušni), ki imajo vse možnosti za uspeh v slišočem svetu. To so tisti netežavni otroci, ki imajo dovolj sluha, dovolj sposobnosti, dovolj pomoči v starših in dovolj osebnostnih zaščitnih dejavnikov, da bodo lahko enakovredni polnočutnim vrstnikom. Nisem pa za inkluzijo vseh gluhih otrok. Nisem za to, da bi iz njih naredili ponaredke slišočih. Zaradi svojih omejenih oralnih možnosti nikakor ne morejo biti enakovredni slišočim. Z nasilno integracijo lahko naredimo le polizobražene gluhe ljudi, ki niso kos slišočemu svetu v jeziku in govoru, niso sprejeti v ta svet in mu ne pripadajo, hkrati pa tudi ne pripadajo svetu gluhih, ker ne obvladajo znakovnega jezika. Tako ostajajo med obema svetovoma, osamljeni in nikogaršnji.

Za te otroke moramo poiskati druge, bolj sprejemljive oblike inkluzije, ki jih je že uvajal naš Zavod, kot so:

- delna inkluzija oz. dislocirani oddelki gluhih in naglušnih otrok v rednih oblikah izobraževanja, v katerih poučujejo surdopedagogi; ti otroci lahko prejemajo toliko specialnega učenja, kot ga potrebujejo, in toliko inkluzije, kot je zmorejo;
- občasna inkluzija oz. obiski (npr. enkrat tedensko) v rednih šolah ali vrtcih;
- pomoč tolmača za znakovni jezik, ki bi bila predvsem uporabna pri univerzitetnem študiju in manj v osnovnem in srednjem šolstvu, ker ne omogoča celostne integracije, ampak le fizično;
- recipročna ali dvostranska oz. obojestranska inkluzija (gluhi in naglušni otroci skupaj v šoli za gluhe), ki bi bila najbolj sprejemljiva – gluhi in slišočiji bi se skupaj izraževali bilingvistično in bikulturalno. Tako bi se manjšina prilagajala večini in večina manjšini. Gluhe bi tako izraževali

li za oba svetova, sliščega in gluhega, sami pa bi si lahko izbirali najboljše iz obeh svetov. S tem bi se približali modelu multidimenzionalne integracije (Filip Loncke) (Montgomery, 1980).

Ta model inkluzije poudarja vzgojo gluhih otrok za sliščo in gluho skupnost. Priznava obstoj gluhe skupnosti, njenega jezika, kulture in pravic. Dobra socialna integracija v sliščo skupnost pa je pogojena z notranjo osebnostno integracijo (koherentnostjo) in integracijo znotraj gluhe skupnosti.

## Sklep

Izkušnje kažejo, kako težavna je lahko inkluzija gluhega ali naglušnega otroka. Lahko je velik uspeh ali katastrofa, kajti kar je za enega otroka uspešno, je lahko za drugega tragično. Rešitev za gluhe otroke vidim le v vzgoji in kakovostnem izobraževanju v smislu multidimenzionalne integracije po bilingvalni metodi, ki ima za cilj kakovosten jezik, celostno integrirano osebnost in raven izobrazbe, ki bo zadoščala za nadaljnje šolanje na univerzi sliščih ali gluhih.

Naj končam z mislijo: spremeniti je treba sistem, ne otrok. Ne prilagajamo otrok šolskemu sistemu, temveč prilagodimo šolski sistem otrokovim individualnim potrebam.

## Viri in literatura

- Heiling, K. (1995). *The Development of Deaf Children*. Hamburg: Signum.
- Knors, H. in Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learners*. Oxford: University Press.
- Kuhar, D. (1993). *Pogovori s starši gluhih in naglušnih otrok*. Ljubljana: PZI – DAN.
- Kuhar, D. (1996). *Integrated but isolated*. 5th International Congress of Hard of Hearing People. Graz.
- Kuhar, D. (2000). *Ali je osamljenost še vedno problem gluhih in naglušnih otrok? Cogito ergo sum št. 6*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
- Kuhar, D. (2001). *Dileme pri integraciji gluhih in naglušnih otrok*. Cogito ergo sum št. 7. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
- Montgomery, G. (1986). *Beyond Hobson's Choice*. Edinburg: Scottish Workshop Publications.
- Paddy, L. (1980). *The Integration And Disintegration Of The Deaf In Society*. Edinburg: Scottish Workshop Publications.
- Ribnikar-Kastelic, N. (1990). *Integracija slušno prizadetih v redne šole. Vključevanje slušno prizadetih otrok in mladostnikov v polnočutno okolje*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
- Skalar, V. (1990). *Inkluzija kot inovacija in alternativa*. Zbornik referatov kongresa Alpe Jadran.

# Tolmač slovenskega znakovnega jezika – most med svetovoma za otroke v integraciji

.....  
**Nataša Kordiš, Sabina Pokovec, Natalija Rot**

*tolmačke slovenskega znakovnega jezika<sup>1</sup>*

## Uvod

Pridobimo enakovrednost državljanov z izobrazbo? Nam enakopravnost prinese izobrazba? Imamo vsi enake pravice do izobrazbe? Gluhim pomeni izobraževanje temelj za njihovo vključevanje v družbo, za samostojno in neodvisno življenje. Že od začetka izobraževanja gluhih oziroma poskusov poučevanja gluhih je jasno, da je učenje bolj uspešno, če gluhi lahko uporabljajo svojo naravno pot za sprejemanje informacij, tj. kretnjo oziroma znakovni jezik.

Slovenski znakovni jezik je samostojen jezik, ki vsebuje vse prvine govornega jezika. Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika je bil sprejet leta 2002 (Ur. l. 96/2002). S tem je bila gluhim priznana in dana pravica do uporabe svojega – znakovnega jezika. Tolmač slovenskega znakovnega jezika je tisti, ki je opravil izpit za tolmača pri Zavodu Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik in ima certifikat za to (NPK – nacionalna poklicna certifikacija).

Izvajanje znakovnega jezika poteka s kretnjami, mimiko, gibanjem telesa in govorom. Slovenskega znakovnega jezika ne moremo neposredno enačiti s slovenščino, saj se osebek in povedek izražata brez obrazil in so vsa naslonila in obrazila izražena popolnoma drugače. Zato ima večina gluhih težave pri branju in pisanju. Razmišljanje, da človek pač bere, če je gluh in ne sliši, pri veliki večini oseb, ki imajo

težave s sluhom od najzgodnejšega otroštva, tako ne pride v poštev.

Mogoče bi si lažje predstavljali, če bi gluhega primerjali z nekom z osnovnim znanjem tujega jezika in s težavami, ki bi jih imel ta pri branju pisanega besedila, v tem primeru šolskega?

Za gluhega je znakovni jezik materni jezik in slovenščina tuj, drugi jezik. Usvajanje znanja za gluhega otroka pomeni zanj tudi učenje tujega jezika in širjenje njegovega besedišča. Tolmač mu s tolmačenjem približa njegov jezik – slovenski znakovni jezik – in hkrati tudi slovenski jezik ter tako bistveno prispeva k njegovemu opismenjevanju.

## Zgodovina

Uporabo znakovnega jezika pri poučevanju gluhih je prvi začel uvajati francoski duhovnik, ki je leta 1770 ustanovil prvo šolo za gluhe. To je omogočilo gluhim enakovredno izobraževanje.

Že leta 1817 so v Ameriki ustanovili prvo univerzo za gluhe, na kateri so vsi slušatelji in profesorji za sporazumevanje uporabljali znakovni jezik.

Kasneje so v Milanu leta 1880 na 2. mednarodnem kongresu defektologov sprejeli deklaracijo, ki je dala prednost oralistični metodi in je za 110 let onemogočila uporabo znakovnega jezika.

.....  
<sup>1</sup> Nataša Kordiš, tolmačka slovenskega znakovnega jezika, diplomirana oblikovalka vizualnih komunikacij, pedagoško-andragoška dokvalifikacija, defektološka dokvalifikacija za delo z otroki in mladostniki z okvaro sluha, otrok gluhih staršev  
 Sabina Pokovec, tolmačka slovenskega znakovnega jezika, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, svetovalka, otrok gluhih staršev  
 Natalija Rot, tolmačka slovenskega znakovnega jezika, diplomirana ekonomistka s pedagoško-andragoško izobrazbo, otrok gluhih staršev

V Sloveniji je uporaba znakovnega jezika potekala na skrivaj v prvi gluhonemnici za dečke in deklice, ki je bila ustanovljena leta 1900 v Ljubljani. Na Zavodu za gluhe v Ljubljani šele leta 1989 uvedejo znakovni jezik kot enakopravni del metodičnega pristopa. Sprejeta je bila filozofija totalne komunikacije. Drugje v Sloveniji še vedno uporabljajo metodo oralne komunikacije.

## Začetek izvajanja zakona

Z Zakonom o otrocih s posebnimi potrebami, ki je bil potrjen leta 2011, je bilo določeno, da od 1. septembra 2013 dalje lahko vsak gluhi učenec ali dijak (v nadaljevanju učenec) spremlja pouk s tolmačem za slovenski znakovni jezik. Septembra 2014 so se sestali predstavniki Ministrstva za šolstvo, Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije, Zavoda za gluhe v Ljubljani, gluhi starši gluhih učencev, predstavniki šol, v katere so bili vključeni gluhi otroci, predstavniki Združenja tolmačev za slovenski znakovni jezik in tolmači, da bi uskladili sodelovanje.

Prvič je bilo izvajano tolmačenje gluhemu učencu pri pouku v Sloveniji v šolskem letu 2014/15 s tremi tolmačkami. Učenec je spremljal pouk desetkrat po dvajset minut na teden. V šolskem letu 2015/16 že delujejo tri tolmačke preko Zavoda za gluhe Ljubljana in ena na Centru za sluh in govor Maribor. Število ur se bistveno razširi. Zaradi omejenosti ur se tolmač in učitelj usklajujeta, kdaj je prisotnost tolmača pri pouku najbolj potrebna.

Sodelovanje je v šolskem letu 2015/16 med tolmačkami in šolami v Ljubljani, Komendi, Ribnici in Cerknem dobro steklo. Tolmačile smo otrokom, ki so bili v 2., 5., 6., 7. razredu osnovne in v 1. letniku srednje šole. Vsi otroci, razen enega, so gluhi otroci gluhih staršev.

## Tolmačenje v razredu v praksi

Vsak otrok ima svoje potrebe in značilnosti, med seboj se razlikujejo šole in tolmači smo vsak v svojem položaju. Tolmačke si oblikujemo odnos z otrokom, s starši, učitelji in drugimi strokovnimi delavci. V začetnem obdobju so se pojavljale različne težave, ki smo jih uspešno razrešili z dobrim medsebojnim sodelovanjem.

Tolmač ima v razredu posebne naloge. Gluhemu učencu tolmači učne vsebine, ki jih podaja učitelj, ter

interakcije med ostalimi učenci in učiteljem. Učitelju je treba tolmačiti, kaj je povedal gluhi učenec, in ga opozoriti, ko opazi, da gluhi učenec ni razumel snovi. Tolmač ne sprašuje namesto učenca, ne postavlja se v njegovo vlogo, ni njegov zastopnik, ampak učenca opolnomoči, da sam govori zase.

Tolmačke v razredu smo socialna vez in omogočamo komunikacijo med otrokom in njegovim socialnim okoljem. Tolmačiti je treba tudi vse, kar povedo učitelj in sošolci v prostem delu, po potrebi tudi učna gradiva (velikokrat), prav tako druge dogodke v šoli, ki potekajo v maternem jeziku večine. Tudi obratno: gluhemu učencu omogočimo, da je razumljiv za svojo okolico, saj v govor pretolmačimo njegova sporočila.

Za komunikacijo z učencem uporabljamo vse oblike totalne komunikacije: kretnjo, mimiko, dinamiko kretnje, gibanje telesa, črkovanje, ob tem tudi izgovarjamo vse besede, vendar brez glasu. Komunikacijo prilagajamo ravni, ki jo dosega učenec.

Tolmačenje prinese s seboj časovne zamike pri sledenju razlage. Tolmač sledi učiteljevi razlagi z manjšim časovnim zamikom. Gluhi učenec se z zamikom odzove na učiteljevo vprašanje. Medtem ko so drugi učenci že odgovorili, odgovor njihovega gluhega sošolca ni več aktualen.

Zgodi se, da s prepisovanjem s table konča kasneje, saj spremlja prevod vsega povedanega. Ko tolmača ni v razredu, mora učitelj paziti na to, da ostane v vidnem polju učenca, se prilagoditi njegovemu tempu in sproti preverjati razumevanje. Tolmač mu omogoča, da lahko dela z vsemi učenci enako. Gluhemu učencu omogoča, da ostaja s sošolci v stiku, ker prevede tudi to, kar so povedali učitelju in drug drugemu. Tolmači pazimo, da prevedemo vse vsebine, in se pri tem prilagajamo gluhemu učencu.

Tolmač bi moral biti del otrokovega strokovnega tima, njegovo mnenje pa pomembno pri razumevanju vključevanja učenca v skupnost zaradi vseh posebnosti, ki jih prinaša gluhoti. Z učencem je v tesnem stiku in ima celosten vpogled v šolsko delo. Žal pa ni vedno tako.

Tolmač je edina oseba v šoli, ki otroka popolnoma razume, in je zato pomembna vez pri komunikaciji, razumevanju, sprejemanju, sodelovanju, ocenjevan-



ju, socialnih vezeh in vsem, kar se na šoli dogaja in je del vzgojno-izobraževalnega sistema.

## Druga opažanja

Gluhi učenci povedo, da brez tolmača porabijo veliko energije za to, da sledijo dogajanju; težje razlikujejo navodila, razlago, težje ugotovijo, kdo govori, kakšno je razpoloženje v razredu ipd. Ko je tolmač prisoten, pa se otrok lahko »sprosti« in postane zopet razigran.

Izobraževanje gluhih v integraciji je zapleten učni proces, saj učenci usvajajo učno snov v (za njih) tujem jeziku. Zato ima velik pomen na otrokovo izobraževanje tudi domače okolje. Kažejo se velike razlike med učenci, ki so v domačem okolju dodatno stimulirani in imajo dodatno pomoč (npr. slišiči stari starši, sorodniki, sosedje, prijatelji), in učenci, ki niso deležni vsega tega. V srednji šoli je dijak bolj prepuščen samemu sebi, zato se tolmaču lahko zgodijo dodane vloge, npr. mama, prijateljica, svetovalka, zaupnica, sošolka in profesorica.

## Sklep

Tolmač v integraciji nujno potreben pri celotnem učnem procesu. Ob tem je treba poudariti, da se (nekateri) gluhi učenci težko osredinjajo na strokovne vsebine, ker tega niso vajeni, in težko ostajajo zbrani.

Pomembno je, da učitelj in tolmač uporabita takšno obliko sodelovanja, ki je spoštljiva, profesionalna in otroku v največjo korist. Tolmač je most med učiteljem in gluhim učencem ter nepogrešljiv člen pri uspešnem izobraževanju gluhih v integraciji. S tem, ko tolmači v različnih šolskih okoliščinah, podaja koristne informacije tako učitelju kot širšemu šolskemu okolju.

Pomemben je tudi pozitiven odnos staršev z zavedanjem pomena dela tolmača pri izobraževanju njihovih otrok. Starši morajo spoštovati strokovnost tolmačevega dela in v korist otroka vzpostaviti medsebojno spoštovanje. Vloga tolmača se bistveno razlikuje od vloge asistenta ali spremljevalca. V praksi se danes lepo vidi, da je ravno zaradi težav komunikacije z gluhih premalo vedenja o gluhoti v širši družbi. Predstavljamo ne le tolmača, ampak tudi osebe, ki osvešča okolico o razlikah v komunikaciji in kulturi.

## Viri in literatura

Sacks, O. W. (2000). Seeing voices: A Journey into the World of the Deaf. First Vintage Book Edition. New York: A Division of Random House, Inc.

[www.zveza-gns.si](http://www.zveza-gns.si)

[www.tolmaci.si](http://www.tolmaci.si)



Foto Jasmin Korbar: Paradoks

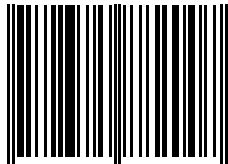




## U tehnična navodila avtorjem

- Prispевke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Prispевki naj obsegajo največ 5 strani A4 formata (pisava Times New Roman, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), oz. največ 8.000 znakov s presledki. Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomске in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani revije.
- Če želite, da je vaš prispevek opremljen s fotografijami in/ali likovnimi izdelki otrok, pridobite soglasje staršev za objavo. Obrazec je objavljen na spletni strani revije.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka. Pridržuje si pravico do predelave oz. krajšanja besedila. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 2385 8826



9 772385 882007