



XLVII

2016

5-6

Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# vzgoja izobraževanje



ISSN 0350-5065



Je inkluzija prava pot?

Umeščanje otrok z  
avtističnimi motnjami  
v slovenski šolski prostor

Pomoč učencu z  
disleksijo po korakih  
petstopenjskega modela  
nudenja učne pomoči

Izzivi dela s slepo učenko  
v inkluziji

Dajmo nemirnemu otroku  
priložnost za učenje





# Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065  
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE  
letnik XLVII, številka 5-6, 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

Prevod  
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

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

Naklada  
720 izvodov

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

Naročanje  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199  
letna naročnina (6 števil): 50,08 € za pravne  
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za  
študente; 65,00 € za tujino  
Cena posameznega izvoda 5-6/2016 je 19,50 €. V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod  
zaporedno številko 577 vpisana v razvid  
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za  
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016  
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-  
voljenja 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 pre-  
pisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike  
reprodukcije.

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
Inkluzija – eden največjih izzivov današnje šole #3

## RAZPRAVE

Mag. Simona Rogič Ožek  
Umeščanje otrok z avtističnimi motnjami  
v slovenski šolski prostor #5

## KOLUMNA

Dr. Jana Grah  
Je inkluzija prava pot? #12

## ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Jana Grah, Mag. Simona Rogič Ožek  
Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti  
in enakih možnosti v osnovnih šolah, ki izvajajo  
prilagojeni izobraževalni program #11

Mag. Nataša Satler  
Vključenost otrok s posebnimi potrebami v programe za  
predšolske otroke v obdobju med leti 2000 in 2015 #21

Dr. Teja Lorger  
Sociometrični položaj dijakov s primanjkljaji na  
posameznih področjih učenja (PPPU) v srednjem  
poklicnem izobraževanju (SPI) #27

Mag. Marjan Prevodnik  
Kakšne barve je veter? Ali barvo lahko slišimo?  
Likovno umetnostna vzgoja in otroci s posebnimi  
potrebami #34

Sandra Križnar  
Pomoč učencu z disleksijo po korakih petstopenjskega  
modela nudenja učne pomoči #47

Saša Šimnovec  
Učenec z diskalkulijo v osnovni šoli #56

Barbara Tavčar  
Izzivi dela s slepo učenko v inkluziji #61

## EDITORIAL

Inclusion – One of the Greatest Challenges  
Facing Schools Today #3

## PAPERS

Integration of Children with Autism into  
Slovenian Schools #5

## COLUMN

Is Inclusion the Right Way to Go? #12

## ANALYSES AND PRESENTATIONS

Shaping Strategies for Increasing Accessibility  
and Equal Opportunities in Primary Schools  
that Are Implementing a Lower Educational Standard #11

Inclusion of Children with Special Needs in Programmes for  
Preschool Children in the Period from 2000 to 2015 #21

Sociometric Status of Secondary School Students with  
Specific Learning Disabilities (SLDs) in Secondary  
Vocational Education (SVE) #27

What Colour Is the Wind? Can Colour Be Heard?  
Arts Education and Children with Special Needs #34

Helping a Student with Dyslexia Using the Steps  
of a Five-Step Model of Learning Support #47

Student with Dyscalculia in Primary School #56

Challenges of Teaching a Blind Student in  
an Inclusion Classroom #61

Tanja Cedilnik, Dženi Rostohar  
Dajmo nemirnemu otroku priložnost za učenje #65

Ajda Eiselt Čreslovník, Eva Škrlec, Gordan Pupavac,  
Martina Lenček, Ksenija Krstovski  
Primeri dobrih praks pri šolanju učencev  
s cerebralno paralizo #72

### POLEMIČNO

Mag. Andrej Gregorač  
Smo izključujoča družba in začne se že v šoli #77

### PRIMERI IZ PRAKSE

Mag. Jelka Marin  
Slabovidnost – spoznavanje in razumevanje  
v osnovni šoli #81

Andreja Jurkovič  
Vključevanje težje gibalno oviranega in dolgotrajno  
bolnega učenca v OŠ #86

### OCENE IN INFORMACIJE

Saša Premk  
Novosti iz knjižnice #93

Let Us Give a Restless Child the Opportunity to Learn #65

Examples of Good Practices in Teaching Students  
with Cerebral Palsy #72

### POLEMICAL

Ours Is an Exclusionary Society and It Starts in School #77

### EXPERIENCES FROM PRACTICE

Visual Impairment – Perception and Comprehension  
in Primary School #81

Integrating a Student with Severe Mobility Impairments  
and Long-Term Illness into Primary School #86

### REVIEWS AND INFORMATION

New Editions in the Library #93

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## INKLUZIJA – EDEN NAJVEČJIH IZZIVOV DANAŠNJE ŠOLE

Več ko govorimo o inkluziji, bolj jo dojemamo v najširšem pomenu besede: kot vključevanje vseh in vsakogar, kot »šola za vsakogar« – za vse različnosti, za vse posebne in osebne potrebe, za vse učence, ki jih želimo doseči, nagovoriti, povabiti k zanje čim bolj prepričljivim učnim izkušnjam in pomena polnemu učenju.

Vseeno pa se tokrat posvečamo inkluziji v ožjem pomenu besede: inkluziji učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah. Iz teh namreč po različnih poteh prihajajo sporočila, da je vključevanje teh učencev zanje izredno velik izziv. Pri tem ne gre toliko za tehnične ovire in prilagoditve, ampak predvsem za znanje in veščine učiteljev za delo z učenci z najrazličnejšimi posebnostmi.

Učitelji nam po različnih poteh sporočajo, da prepoznavajo vrednost vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole, da pa se pogosto čutijo premalo usposobljene za delo z njimi. Kako naj razredna učiteljica, ki se v življenju še ni srečala s slepim človekom, prilagodi pet ur pouka dnevno slepemu učencu, ki ga je naenkrat dobila v razred z nekaj malega »kabinetnih« priporočil za delo? Kako naj učitelj, ki poučuje slovenščino na gimnaziji, prilagodi svoj pouk gluhemu, če se nikoli ni usposabljal za delo z gluhami? Kako naj se šola pripravi na sprejem težje gibalno oviranega učenca? Kako naj razrednik podpre dolgotrajno bolnega otroka? Kako lahko vse te podprejo svetovalni delavci, kako ravnatelji? Kje so kolegi, ki že uspešno odgovarjajo na te izzive, na katere se lahko obrnejo po nasvete? Kje se lahko dodatno usposablja? Od koga lahko pričakujejo pomoč in kakšne vrste pomoči najbolj potrebujejo?

Učitelji in strokovni delavci, ki opisujejo svoja prizadevanja za vključevanje učencev s posebnimi potrebami, so bili – s svojim učenci vred – pogosto prepuščeni svoji iznajdljivosti, srčnosti, strokovni zavzetosti in odzivnosti sodelavcev in podpori okolice. Vsak po svoje so se znašli in sestavljali uro z uro in dan z dnevom, da so uspešno pripeljali učence s posebnimi potrebami skozi leto. Na srečo so se lahko – kot vidimo iz primerov – po podporo kadarkoli obrnili na zavode kot so Zavod za slepo in slabovidno mladino, CIRIUS in druge. Kot vidimo iz predstavljenih primerov, je neprecenljivo sistematično delo z učenci in podpora učiteljev s strani izvajalcev dodatne strokovne pomoči ter svetovalnih delavcev.

V tokratni številki revije predstavljamo njihove prepričljive izkušnje, ki bodo ka- žipotne za vse tiste, ki bodo jutri sprejeli slepega, gluhega, gibalno oviranega, nemirne- ga učenca z učnimi težavami in bodo v njih našli prvo oporo. Vseeno pa prav ti dobri primeri kličejo po še bolj sistematičnem pristopu na tem področju, po rednih oblikah usposabljanja učiteljev v ta namen in po podpornih mrežah, v katerih bi si lahko izmenjevali izkušnje in da ne bo vsak učitelj znova prepuščen svoji iznajdljivosti, učenec s posebnimi potrebami pa njegovi dobri volji in prizadevnosti. Hkrati pa je izziv tudi v tem, kako presežati strahove, povezane z načinom dela in z otroki, ki imajo težave in pri katerih napredek ni samoumeven in očiten – in prepričanja, da je to delo nekoga drugega. Naj bo zato ta dvojna številka eden od prispevkov k temu. Na tem mestu spomnimo tudi na publikacijo Inkluzija in inkluzivnost: model nujenja pomoči učiteljem<sup>1</sup>, ki je mnogim učiteljem, zlasti poklicnih šol, že v veliko pomoč pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke.

Da bi z revijo vključevanje, o katerem pišemo, tudi demonstrirali (ne pa o njem samo pisali), smo tokrat k sodelovanju povabili tudi nekaj mladostnikov s posebnimi

<sup>1</sup> Inkluzija in inkluzivnost: model nujenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. (2010). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

potrebami. Številko so obogatili s svojimi izdelki – umetniškimi fotografijami, s katerimi so kandidirali na mednarodnem fotografskem natečaju. V CIRIUS-u Kamnik so namreč pred časom s pomočjo Foto kluba Kamnik organizirali poseben dogodek: mednarodni fotografski natečaj, s katerim so želeli povezati ljudi z vsega sveta in jih za kratek čas združiti v fotografskem razmišljanju o drugačnosti, o položaju drugačnih ljudi v občestvih, o odnosih do drugačnosti, o njenem sprejemanju ali zavračanju, o bogastvu, ki ga zagotavlja prav drugačnost in različnost ljudi. Natečaj je bil zaokrožen z razstavo vseh nagrajenih fotografij in izdajo knjižice oz. kataloga, v katerih so predstavljene. Eden od avtorjev je z nami odprto podelil tudi svojo izkušnjo vključevanja.

Kot piko na i tokratne številke o inkluziji objavljamo tudi fotografijo in izpoved mladostnika begunca, ki je trenutno nameščen v enem od slovenskih dijaških domov. V nekaj mesecih se je naučil toliko slovenščine, da se v njej gladko sporazumeva. Veliko prostega časa presedi za knjigami in je željan znanja. V naši državi bi rad doštudiral in postal zdravnik. Ali smo dovolj vključujoča družba za kaj takega?



Foto Nino Rakovič

Mag. Simona Rogič Ožek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## UMEŠČANJE OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V SLOVENSKI ŠOLSKI PROSTOR

### UVOD

Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se srečujemo s številnimi spremembami, ki jih narekujejo spremembe v značilnostih delovanja otrok. Sprememba, ki je v središču našega zanimanja, je še posebej izstopajoča, saj se je v slovenski šolski zakonodaji leta 2013 sprejelo poimenovanje nove skupine otrok s posebnimi potrebami, in sicer otroci z avtističnimi motnjami. Prvega septembra 2013 je stopil v veljavo Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2013). Nova skupina je dobila prostor med drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, kot so otroci z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirani otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolni otroci. Sprememba je sovpadala s sodobno ameriško diagnostično opredelitvijo avtizma, saj je istega leta ameriško psihiatrično združenje izdalo novo klasifikacijo duševnih bolezni. Tam so otroci z avtističnimi motnjami opredeljeni kot skupina otrok s posebnimi potrebami, ki kažejo primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter na področju vedenja, interesov in aktivnosti (APA, 2013). Omenjene spremembe, ki neposredno posegajo v vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami tudi v Sloveniji, tako kličejo k novim premislekom, kako zagotoviti otrokom podporo tam, kjer jo potrebujejo, in podpreti njihove razvojne zmožnosti.

### POJAVNOST IN ETIOLOGIJA AVTIZMA

Avtizem je nevrološko pogojena razvojna vseživljenjska motnja, ki jo je mogoče z ustreznimi pristopi in obravnavami omiliti in lahko omogoča kakovostno življenje.

Za opredelitev, da ima otrok avtistične motnje, ne obstaja biološki označevalec, zato je diagnoza postavljena klinično. Temelji na poročilih staršev, zdravstvenem, psihološkem in pedagoškem poročanju, vedenjski sliki otroka med igro, oceni sposobnosti in prilagoditvenih spretnosti in, če je le mogoče, tudi na poročanju samega otroka. Dokončna diagnoza se najprej postavi med tretjim in četrtem letom. Jurišič (2016) navaja, da je v povprečju diagnoza postavljena pri šestih letih in dveh mesecih in da bi bila diagnoza zanesljivo lahko postavljena pri dveh letih, saj starši prepoznajo nenavadno vedenje svojih otrok že prej. Značilno je, da pri dveh letih 90 odstotkov staršev poroča

o nenavadnem vedenju. Simptomi se sicer pokažejo še bolj zgodaj, vendar jih starši težko prepoznajo. Za otroke z avtističnimi motnjami je značilno, da se določeno vedenje, ki je pričakovano, ne pojavi, in da se pojavi nenavadno vedenje. Odsotnost vedenja starši težje prepoznajo kot nenavadno vedenje in o tem slabše poročajo (Volkmar idr., 2005). Največkrat starše skrbijo zaostanek pri razvoju govora, težave s sluhom, otrok je ali »predober« ali zelo moteč (Stone in Lemanek, 1990, v Volkmar idr., 2005).

V zadnjih tridesetih letih se je pojavnost te motnje zelo povečala. Leta 1985 je imel eden od 2500 otrok avtistične motnje, leta 1995 eden na 500, leta 2007 eden na 150 in danes eden na 68 otrok (Centers of Disease and Prevention, 2014, 2015, v Jurišič, 2016). Tako se trenutne ocene pojavnosti gibljejo od 1 do 2,6 odstotka otrok v populaciji (Hansen, Schendel in Parner, 2015). DSM-V (2013) opredeljuje, da ima 1 odstotek otrok v populaciji avtistične motnje. Medtem ko raziskave v Aziji, Ameriki in Evropi potrjujejo, da ima avtistične motnje 1 odstotek prebivalstva, so raziskave v Južni Koreji pokazale, da ima avtistične motnje kar 2,6 odstotka prebivalstva (Centers of Disease and Prevention, 2014, 2015, v Jurišič, 2016).

Postavlja se vprašanje, kako si razlagati ta porast. Strokovnjaki se strinjajo, da gre za več dejavnikov, nejasno pa ostaja, koliko lahko povečanje pripišemo dejanskemu povečanju števila otrok z avtizmom in koliko drugim dejavnikom, kot so spremembe v opredelitvi motnje, spremembe v prepoznavanju in napotitvi, večje splošne ozaveščenosti, zgodnji diagnostiki in drugih (Hansen idr., 2015; Volkmar idr., 2005).

Etilogija avtizma do danes prav tako ni znana. Delovanje možganov otrok z avtističnimi motnjami je vsekakor atipično in drugačno, vendar še vedno ne vemo natančno, kaj povzroča te spremembe in kako jih interpretirati (Frith, 2013). Več kot petsto genov so povezali z avtizmom, vendar vsak od njih pojasni manjšino primerov (Giovedi, Corradi, Fassio in Benfenati, 2014). Tveganje za avtizem je povezano z genskimi mutacijami, ki povzročijo spremembe v delovanju sinaps v možganih. Povečane možnosti za genske mutacije, ki zvišujejo možnosti za pojav avtističnih motenj, so lahko tudi dejavniki v okolju. To so ali snovi, ki same po sebi povzročajo genske spremembe (živo srebro, kadmij, nikelj, vinilklorid in trikloretil) lahko pa tudi pomanjkanje določenih snovi, npr. vitamina D zaradi zmanjšane izpostavljenosti soncu ali nezmožnosti sinteze vitamina D (Kinney, Barch, Chayka, Napoleon in Munir, 2010).

Sklenemo lahko, da je etiologija avtizma večfaktorska in manifestacija avtizma je rezultat specifične interakcije in kombinacije genetike in vplivov okolja pred rojstvom in po njem, ki je do danes še nepoznana (Abrahams in Geschwind, 2008, v Grzadzinski, Luyster, Spencer in Lord, 2014; Giovedi, 2014; Kinney, 2010; Rogers idr., 2013).

### PROCES UMEŠČANJA SKUPINE OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V SLOVENSKI ŠOLSKI PROSTOR

V preteklosti je avtizem veljal za redko razvojno motnjo znotraj skupine otrok z motnjami v duševnem razvoju. Posamezne vzgojno-izobraževalne institucije, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok z motnjami v duševnem razvoju, strokovnjaki na področju zdravstva in šolstva in nekateri starši otrok z avtističnimi motnjami, ki so se začeli bolj poglobljeno ukvarjati z avtizmom, puščajo neizbrisen pečat pri opredelitvi, diagnostiki in obravnavi ter vzgoji in izobraževanju otrok z avtističnimi motnjami v Sloveniji. Na pedagoškem področju naj omenimo dr. Branko Jurišič, ki je že leta 1992 izdala knjigo s preprostim naslovom *Avtizem*. Tam je celovito opisala otroke z avtizmom od značilnosti do obravnave. Njen prispevek k obravnavi otrok z avtističnimi motnjami je v slovenskem prostoru močno prisoten in predstavlja narekovanje smeri obravnave in opredeljevanja otrok z avtističnimi motnjami. To je jasno razvidno tudi v njeni novi knjigi *Otroci z avtizmom*, ki je izšla februarja leta 2016.

Strokovnjaki v različnih institucijah, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, v katerih izvajajo enakovredni izobrazbeni standard, ter tudi v večinskih šolah zadnjih deset let poročajo o porastu skupine otrok, ki je prej niso poznali oziroma so se srečali samo z redkimi primeri. Gre za skupino otrok, ki jim danes rečemo otroci z avtističnimi motnjami, ki imajo povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti in so prepoznani kot samostojna skupina otrok s posebnimi potrebami. Pred letom 2013 so bili otroci z avtizmom skriti v drugih opredelitvah. V strokovnih mnenjih komisij za usmerjanje pri Zavodu RS za šolstvo je bilo v primeru, ko je bil proces diagnostike v zdravstvu končan, sicer zapisano, da gre za otroke z Aspergerjevim sindromom, za otroke z motnjami avtističnega spektra ali otroke z avtizmom oziroma avtistično motnjo. V nasprotnem primeru, ko diagnostika ni bila opravljena, pa je bilo v strokovnem mnenju zapisano, da gre za otroke z razvojnimi zaostanki, z znaki/elementi avtizma, s težavami z govorom in jezikom, s socialnimi posebnostmi ali so bili prisotni drugi vsebinski opisi, iz katerih je bilo razvidno, da gre za otroke z avtizmom. Ne glede na to, ali je bila diagnostika opravljena ali ne, v odločbi o usmeritvi, ki jo izda Zavod RS za šolstvo in določa vključitev v vzgojno-izobraževalni program, pred letom 2013 ni bilo mogoče opredeliti teh otrok kot otrok z avtističnimi motnjami. Ti otroci uradno niso bili prepoznani kot samostojna skupina otrok s posebnimi potrebami. Umeščeni

so bili znotraj obstoječih skupin otrok s posebnimi potrebami, ki jih je opredeljeval Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) iz leta 2000. Tako so bili otroci največkrat opredeljeni in usmerjeni kot dolgotrajno bolni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z motnjami v duševnem razvoju, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirani otroci ali otroci z več motnjami. V primeru, ko težave niso bile izrazito vidne, pa niso bili usmerjeni in/ali prepoznani kot otroci z avtizmom.

V okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi institucijami za sluh in govor v Sloveniji (Center za korekcijo sluha in govora Portorož, Center za sluh in govor Maribor ter Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana) ter Zavodom RS za šolstvo so se prvi odzivi na porast števila otrok z avtizmom, ki imajo povprečne intelektualne sposobnosti, začeli kazati že leta 2006. Najprej na področju predšolske vzgoje. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport je tako začelo uvajati novosti z oblikovanjem in delovanjem oddelkov za predšolske otroke z avtističnimi motnjami. Leta 2006 so se tako oblikovali trije predšolski oddelki za otroke z avtističnimi motnjami v treh vzgojno-izobraževalnih institucijah za otroke s posebnimi potrebami: Center za korekcijo sluha in govora Portorož, Center za sluh in govor Maribor ter Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Rogič Ožek, 2014).

Poleg prepoznavanja porasta otrok z avtističnimi motnjami v šolstvu se je odziv pokazal tudi na drugih področjih. Na področju zdravstva se je ena izmed prvih začela sistematično in sistemsko ukvarjati z obravnavo otrok z avtizmom dr. Marta Macedoni Lukšič, ki je bila vodja prve ambulante za avtizem v Sloveniji. Je tudi prva soavtorica priročnika, ki je pomenil prepoznanje povečanja pojavnosti te motnje in posledično potrebo po sistemskem urejanju tega področja na več ravneh. Na podlagi ugotovitev različnih strokovnjakov, ki so bili zaposleni v različnih institucijah znotraj različnih področij, se je področje avtizma tako začelo sistemsko urejati. Prvi začetki sistemskega urejanja tega področja so vidni tako leta 2009, ko je pod okriljem Ministrstva za zdravje izšel že omenjeni priročnik z naslovom *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami* (Macedoni Lukšič idr., 2009). Priročnik je bil izdan v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport ter Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve. Skupina strokovnjakov z različnih strokovnih področij, ki je pripravila Smernice, je na novo imenovala skupino otrok s posebnimi potrebami, ki kažejo znake avtizma. Poimenovanje je bilo odraz sodobnega razumevanja avtizma kot spektra težav. Tako se je v Sloveniji uveljavil nov pojem, in sicer osebe s spektroatističnimi motnjami. To pojmovanje se uporablja še danes, vendar pretežno v okviru zdravstva. V šolskem prostoru se je poimenovanje spreminjalo. Različne skupine strokovnjakov s področja šolstva, ki so pripravljale koncepte za delo z otroki z avtizmom, so uvedle izraz otroci z motnjami avtističnega



spektra, ki se včasih uporablja še danes (Werdonig idr., 2010; Žiberna idr., 2013). Velik prispevek, predvsem na področju šolstva, k sistemskemu urejanju področja avtizma in dokončni razjasnitvi, kako naj se otroci z avtizmom uradno na tem področju imenujejo, je imel že omenjeni Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Tam se je dokončno uveljavilo poimenovanje otroci z avtističnimi motnjami (ZUOPP-1, 2011). Tako danes za skupino otrok z avtizmom uporabljamo izraz otrok/otroci z avtističnimi motnjami ali skrajšano otrok/otroci z AM.

Na področju šolstva so skoraj sočasno s Smernicami za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami nastajale smernice za delo z otroki z avtističnimi motnjami na ravni predšolske vzgoje. Na podlagi delovanja novih predšolskih oddelkov so bile leta 2010 v okviru Zavoda za šolstvo oblikovane Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra, kot so jih poimenovali takrat. Smernice so bile prvi dokument, ki med drugim opredeljuje smeri vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z avtističnimi motnjami, s katerim se je seznanil pristojni strokovni svet in odobril njegovo, sicer priporočilno uporabo. Smernice so strokovnim delavcem v šolstvu posredovale prve dragocene napotke za delo in so opredelile specialnopedagoške dejavnosti za otroke: komunikacijo, socialno interakcijo, senzomotorični razvoj, vedenjske težave in kognitivni razvoj. Prav tako so opredelile organizacijo in izvajanje dejavnosti skladno z značilnostmi otrok z avtističnimi motnjami (Werdonig idr., 2010).

V letih 2010 do 2013 se je urejanje področja vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami nadaljevalo. V tem obdobju je delovalo več različnih delovnih skupin strokovnjakov s področja šolstva in zdravstva z namenom opredeliti koncept dela z otroki z avtističnimi motnjami v osnovni šoli. V tem okviru je nastal sicer nesprejeti in neobjavljeni dokument z naslovom Strokovne podlage za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avtističnega spektra v osnovni šoli, ki je strokovno postavil koncept dela na področju vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami na ravni osnovne šole (Žiberna idr., 2013). Opredelil je značilnosti, obravnavo in prilagoditve ter pristope dela v vzgojno-izobraževalnem okolju na ravni osnovne šole in postal dragocen vir za oblikovanje drugih kurikularnih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki so se oblikovali po uveljavitvi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) leta 2013. Tako je bilo na ravni dokumentacije in programov, ki so potrebni za osnovno in podporno vzgojno-izobraževalno delo v različnih vzgojno-izobraževalnih programih, pripravljenih veliko novih dokumentov za delo z otroki z avtističnimi motnjami (Rogič Ožek, 2014).

V letih 2011 do 2013 se je urejanje področja vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami nadaljevalo. V šolskem letu 2013/14 je stopil v veljavo novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) in na ravni dokumentacije in programov, ki so potrebni za

osnovno in podporno vzgojno-izobraževalno delo v različnih vzgojno-izobraževalnih programih, je bilo pripravljenih veliko novih dokumentov za delo z otroki z avtističnimi motnjami (Rogič Ožek, 2014).

Leta 2014 so bili sprejeti novi kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok z avtističnimi motnjami (Rogič Ožek idr., 2015), ki so podlaga za usmerjanje otrok z avtističnimi motnjami v programe vzgoje in izobraževanja kot samostojne skupine otrok s posebnimi potrebami. Od takrat naprej ni bilo več potrebe, da bi otroke z avtističnimi motnjami usmerjali pod drugimi opredelitvami. Iste leta je pristojni strokovni svet sprejel nov prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami v osnovni šoli, ki se je v šolskem letu 2015/2016 začel izvajati v praksi. Gre za program, ki otroke z avtističnimi motnjami postavlja ob bok slepim in slabovidnim otrokom oziroma otrokom z okvaro vidne funkcije, gluhim in naglušnim otrokom, otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami ter gibalno oviranim otrokom, za katere v Sloveniji veljajo samostojni prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom. Če se je pristojni strokovni svet v vzgoji in izobraževanju s smernicami za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra leta 2010 samo seznanil, je leta 2014 prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami potrdil in sprejel. S tem je bil sprejet tudi koncept, ki opredeljuje otroke z avtističnimi motnjami kot samostojno skupino otrok s posebnimi potrebami, s posebnimi specialnopedagoškimi načeli dela, ustreznimi prilagoditvami in ustrezno organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Program namreč vsebuje drugačno organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je usklajena z značilnostmi delovanja otrok z avtističnimi motnjami (Burja idr., 2014). Tako so otroci z avtističnimi motnjami dobili svoj položaj, da lahko v ustreznem okolju in programu razvijejo svoje zmožnosti.

## POTREBA PO INDIVIDUALIZACIJI PODPORE

Za pedagoško delo ni toliko pomembna medicinska diagnoza kot prepoznanje in razumevanje težav, ki jih imajo otroci. Razumevanje otrokovega delovanja, načina razmišljanja, doživljanja in čustvovanja je ključno za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo in znotraj tega za načrtovanje ustreznih načinov, pristopov in oblik dela. Razumevanje je prvi pogoj za učenje otrok na vseh ravneh in področjih. Velik izziv pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki z avtističnimi motnjami je vzpostaviti takšno komunikacijsko pot, ki bo otroku omogočila, da bo svojemu okolju sporočil, kaj se mu dogaja, kako stvari doživlja, kako razmišlja in kaj potrebuje. V vzpostavljeni izmenjavi se učenje lahko šele začne. Zavedanje, da je pred poučevanjem in učenjem treba takšno pot šele vzpostaviti, je tisto, kar velikokrat umanjka, vendar je ključni dejavnik uspeha. Načrtovanje

celostne podpore otrokom z avtističnimi motnjami je tako izhodiščni pogoj za uspešno učenje.

Za otroke z avtističnimi motnjami je prav tako značilno, da težave kažejo zelo različno in se med seboj zelo razlikujejo. Razlikujejo se po intenzivnosti izraženih simptomov, intelektualni opremljenosti in starosti, kdaj so znaki najbolj intenzivni, kot tudi po podpori, ki so jo in so jo bili otroci deležni. Zaradi te raznolikosti govorimo o spektru težav ali dežniku, ki pokrije več različnih manifestacij avtističnih motenj. Nekateri otroci imajo izrazitejšo primanjkljaje in potrebujejo več in intenzivnejšo podporo, medtem ko drugi z minimalno podporo lahko delujejo samostojno.

Podpora otrokom z avtističnimi motnjami je v svetu dobro razvita, medtem ko v Sloveniji temu počasi sledimo. Zaradi spektra težav, ki jih kažejo otroci z avtističnimi motnjami, je jasno, da ne more obstajati samo en pristop, ki bi odgovoril na potrebe vseh otrok z avtističnimi motnjami. Tudi ne obstaja en način, ki bi za posameznega otroka veljal vse njegovo življenje. Prilagajanje posameznemu otroku z avtističnimi motnjami prinaša najboljše rezultate (Žiberna, idr. 2013).

Otroci z avtističnimi motnjami potrebujejo podporo čim prej. Pomembnost intenzivne zgodnje podpore je vsekakor velika, vprašanje pa je, katere in kakšne. Večina obravnava za otroke z avtističnimi motnjami je namenjena predšolskim oziroma šolskim otrokom, medtem ko je bistveno manj obravnava namenjenih otrokom v zgodnjem otroštvu (Volkmar idr., 2005). Raziskave o učinkovitosti posameznih pristopov pokažejo, da otroci z avtističnimi motnjami na podporo odreagirajo bolje takrat, ko (Volkmar idr., 2005):

- je učenje zelo strukturirano,
- vzpostavimo intenziven odnos z otrokom,
- oblikujemo pristope, ki zajemajo strategije učenja, sodelovanja in razumevanja navodil.

Nekateri otroci se, ne glede na to, kako kakovostna je podpora, nanjo ne odzovejo z napredkom. Mlajši kot so otroci, ko jim ponudimo podporo, večje so možnosti za boljše rezultate. Večje možnosti so tudi takrat, ko imajo otroci boljše kognitivne sposobnosti, so bolj motivirani, imajo dober jezikovni razvoj, nimajo dodatnih duševnih težav ter imajo manj izražene avtistične simptome (APA, 2013; Sacrey, Bennett in Zwaigenbaum, 2015).

Za vse vrste pristopov je velik izziv, kako preseči največjo oviro pri učenju otrok z avtističnimi motnja-

mi, in sicer kako otroke naučiti prenosa oziroma generalizacije naučenega v določenem okolju oziroma okoliščinah, v vsakdanje življenje oziroma druge okoliščine. Potreba po individualizaciji podpore, ki je prilagojena otroku z avtističnimi motnjami, se ob tem poudarja kot ustrezna pot.

Potrebo po individualizaciji podpore zaznamo v vseh konceptih, smernicah, navodilih in programih, ki so se na novo oblikovali tudi v Sloveniji. S strokovnega vidika je to splošno sprejeta paradigma, ki odgovori na značilnosti otrok z avtističnimi motnjami. Velik izziv pa je to za vzgojno-izobraževalne institucije, ki načrtujejo, organizirajo in izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v praksi, saj jim vzpostavljena organizacija, struktura, prostorski in kadrovske pogoji ter ne nazadnje tudi pogosto prisotno načelo v praksi »enak pristop za vse«, otežujejo uresničevanje individualizacije podpore. Individualizacija podpore omogoča napredovanje in razvoj zmožnosti otrok z avtističnimi motnjami ter tako prispeva k uresničevanju inkluzivne paradigme v vzgoji in izobraževanju, če razumemo, da je inkluzija »proces, s katerim je zagotovljeno, da lahko vsakdo, ne glede na izkušnje in življenjske okoliščine, uresniči svoje potenciale« (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002: 6). Tako na področju izvajanja vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami ostaja še kar precej odprtih vprašanj, da bomo lahko uresničevali postulate inkluzije in koristi otrok.

## SKLEP

Zgornji pregled sistemskega urejanja področja avtizma v Sloveniji pokaže, da so bili narejeni prvi koraki in področje avtizma je danes prepoznano in umeščeno v sistem. Vsekakor ostaja še veliko izzivov tudi na področju sistemskega urejanja področja vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami. Rešitve teh in novih izzivov bo prinesla prihodnost. Strokovno delo z otroki z avtističnimi motnjami ima v novih sistemskih možnostih dobro podlago za nadaljnji razvoj, in prihodnost bo pokazala, katere opredelitve, načini dela in podpore se bodo obdržali. Prav tako ostaja odprto, na katerih področjih se bo razvijala metodika dela z otroki z avtističnimi motnjami. Izzivom, kako individualizacijo pristopov pri otrocih z avtističnimi motnjami prenesti v vsakdanjo prakso in hkrati na sistemsko raven, se ne bomo mogli in se ne smemo izogniti. Vsekakor bo to v prihodnosti največji izziv.

## VIRI IN LITERATURA

APA (American Psychiatric Association). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, (DSM-V). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Burja, T., Papež, J., Tetičković, B., Sklamič, N., Filipčič Mrak, T., Strmčnik, A., Valentin, T., in Trtnik Herlec, A. (2014). Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM). [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/PP\\_AM\\_ enakovredni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_AM_ enakovredni.pdf) (dostopno 14. 8. 2016).

Centre for Economic and Social Inclusion. (2002). What is social inclusion? <http://www.cesi.org.uk/know/showkbone.asp?docID=896> (dostopno 15. 1. 2003).

Frith, U. (2013). Intervju opravil L. Workman [zapis]. From art to autism, *Psychologist*, 26 (12), 880–882, The british Psychological Society. [www.thepsychologist.org.uk](http://www.thepsychologist.org.uk) (dostopno 23. 8. 2016).

Giovedi, S., Corradi, A., Fassio, A. in Benfenati, F. (2014). Involvement of synaptic genes in the pathogenesis of autism spectrum disorders: the case of synapsins. *Frontiers in Pediatrics*, 2 (94), 1–8. doi:10.3389/fped.2014.00094.

Grzadzinski, R., Luyster, R., Spencer A. G. in Lord, C. (2014). Attachment in young children with autism spectrum disorders: An examination of separation and reunion behaviors with both mothers and fathers. *Autism*, 18 (2), 85–96.

Hansen, S. N., Schendel in Parner, E. T. (2015). Explaining the Increase in the Prevalence of Autism Spectrum Disorders. The Proportion Attributable to Changes in Reporting Practices. *JAMA Pediatrics*, 169 (1), 56–62.

Jurišič, B. D. (1991). Avtizem. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Jurišič, B. D. (2016). Otroci z avtizmom. Ljubljana: Izobraževani center PIKA, Center Janeza Levca.

Kinney, D. K., Barch, D. H., Chayka, B., Napoleon, S. in Munir, K. M. (2010). Environmental risk factors for autism: Do they help cause de novo genetic mutations that contribute to the disorder? *Medical Hypotheses*, 74, 102–106. doi: 10.1016/j.mehy.2009.07052.

Macedoni Lukšič, M. idr. (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami. [http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javno\\_zdravje\\_2013/Smernice.avtisti.pdf](http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javno_zdravje_2013/Smernice.avtisti.pdf) (dostopno 17. 8. 2016).

Rogers, T. D., McKimm, E., Dickson, P. E., Goldowitz, D., Blaha, C. D. in Mittleman, G. (2013). Is autism a disease of the cerebellum? An integration of clinical and pre-clinical research. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7 (15), 1–16. doi:10.3389/fnsys.2013.00015.

Rogič Ožek, S. (2014). Otroci z avtističnimi motnjami. V: Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci. Maribor: Založba Forum Media.

Rogič Ožek, S., Werdonig, A., Stres Kaučič, K., Turk Haskič, A. in Maček, J. (2015). Otroci z avtističnimi motnjami. V: Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, druga izdaja, 36–39. <http://www.zrss.si/digitalnahnjznicna/kriteriji-puopp-2015/> (dostopno 8. 4. 2016).

Sacrey, L. A. R., Bennett, J. A. in Zwaigenbaum, L. (2015). Early Infant Development and Intervention for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Neurology*, 30 (4), 1921–1929.

Volkmar, F., Chawarska, K. in Klin A. (2005). Autism in Infancy and Early Childhood. *Annual Psychological Reviews*, 56, 315–336.

Werdonig, A., Vizjak Kure, T., Švaglič, M., Petrič Puklavec, M., Kornhauser Robič, L., Turk Haskič in A. Caf, B. (2010). Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra-MAS. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Smernice\\_predsolski\\_MAS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Smernice_predsolski_MAS.pdf) (dostopno 14. 8. 2016).

Žiberna, E., Rogič Ožek, S., Filipčič Mrak, T., Werdonig, A., Kuhar, D., Švaglič, M., in Valentin, T. (2013). Strokovne podlage za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avtističnega spektra v osnovni šoli. Neobjavljeno gradivo.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)*. (2000). Uradni list RS, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11 – ZUOPP-1. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062>.

### POVZETEK

Prispevek prikaže spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami z vidika povečevanja števila otrok z avtističnimi motnjami v splošni populaciji in opiše proces umeščanja nove skupine otrok s posebnimi potrebami v slovenski šolski prostor. Že pred desetimi leti so posamezne vzgojno-izobraževalne institucije v Sloveniji začele zaznavati porast otrok, ki jim danes pravimo otroci z avtističnimi motnjami. Z uveljavitvijo novega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), oblikovanjem novih konceptov, izhodišč, smernic, navodil, programov in drugih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja otrok z avtističnimi motnjami v Sloveniji se je nova skupina otrok s posebnimi potrebami umestila v slovenski šolski prostor. Z umestitvijo so se ustvarili pogoji za razvoj novih oblik, metod in pristopov vzgojno-izobraževalnega dela na tem področju. Prispevek poudari individualizacijo podpore kot izhodišče pri oblikovanju novih pristopov in konceptov vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z avtističnimi motnjami v prihodnosti in potrebo po oblikovanju sistemskih okvirov za njeno uresničevanje. Zaradi raznolikosti otrok z avtističnimi motnjami se individualizacija podpore kaže kot ključ za uresničevanje inkluzivne paradigme v vzgoji in izobraževanju.

### ABSTRACT

The paper shows changes to the education of children with special needs from the aspect of the increase in the number of children with autism in the general population, and describes the process of integrating the new group of children with special needs into Slovenian schools. Ten years ago, individual educational institutions in Slovenia began noticing an increase in children who are today called children with autism. With the adoption of a new Placement of Children with Special Needs Act (ZUOPP-1), and the drafting of new concepts, premises, guidelines, instructions, programmes and other documents in the field of the education of children with autism in Slovenia, the new group of children with special needs has been integrated into Slovenian schools. Their integration has created the conditions for developing new forms, methods, and approaches to educational work in this field. The paper emphasises the individualisation of support as the starting point for shaping new approaches to and concepts of educational work with children with autism in the future, and the need for shaping systemic frameworks for its realisation. Due to the diversity of children with autism, the individualisation of support seems to be the key to realising the inclusive paradigm in education.

Dr. Jana Grah, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Mag. Simona Rogič Ožek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## OBLIKOVANJE STRATEGIJ ZA POVEČANJE DOSTOPNOSTI IN ENAKIH MOŽNOSTI V OSNOVNIH ŠOLAH, KI IZVAJAJO PRILAGOJENI IZOBRAŽEVALNI PROGRAM Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

### UVOD

V učnem okolju, v katerem potekata vzgoja in izobraževanje, je treba spodbujati in preizkušati inovacije v šolstvu, saj te spodbujajo učenčev razvoj in s tem dvigujejo učenčeve dosežke ter znanja na vseh področjih njegovega delovanja.

Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju šole), je eden od elementov inkluzivne šole 21. stoletja. Fizična prisotnost učencev v šolah ne vodi samoumevno do učinkovitega sodelovanja in doseganja optimalnih rezultatov (Grah, 2013). Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah pomeni priložnost za vse: učence, učitelje, starše in strokovne delavce, da pridobijo pozitivne izkušnje o inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Od inkluzivne šole 21. stoletja se pričakuje spreminjanje okolja in stališč vzgojno-izobraževalnega procesa. Vizija inkluzivno naravnane šole temelji na razmišljanju o prihodnosti učenja in poučevanja raznolike populacije učencev, načrtovanju in uresničevanju sprememb v učnem okolju ter na razmišljanju o tem, ali so strokovni delavci pripravljeni za prihodnje izzive in koliko.

Ocenjevanje elementov učnega okolja ter oblikovanja strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah zato pomeni pomemben korak na poti analiziranja stanja na šoli, ki je pogoj za načrtovanje in uresničevanje sprememb in izboljšav v poučevalni praksi v šoli 21. stoletja (Grah, 2013). Zato smo v okviru programa Spodbudno učno okolje za zagotavljanje enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, v sklopu A: Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard, tudi opravili ocenjevanje elementov učnega okolja.

### POSNETEK STANJA

Ocenjevanje elementov učnega okolja zaradi pridobitve posnetka stanja o oblikovanju strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, smo opravili v obdobju od 1. 9. do 30. 11. 2015 s

pomočjo odprtokodne aplikacije 1KA za storitev spletnega anketiranja.

Za izdelavo posnetka stanja in ocenjevanje elementov učnega okolja v šoli smo uporabili nestandardiziran anketni vprašalnik. Vprašalnik je vključeval vprašanja, združena v petih delih. Prvi del je bil namenjen opisu vzorca. V drugem delu je bil poudarek na vprašanjih o oblikovanju strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah pri zagotavljanju enakih možnosti pri izvajanju prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Tretji del je bil namenjen pridobivanju splošnih stališč o elementih fizičnega, didaktičnega, kurikularnega in socialnega učnega okolja. Četrty del je posnel stališča šol do občasnega vključevanja v drug program (v skladu s 17. členom ZUOPP-1). V petem delu pa smo posneli stališča, ki so povezana s hkratnim izvajanjem programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom (v skladu z 18. členom ZUOPP-1).

Objektivnost anketiranja in ocenjevanja je bila zagotovljena s posredovanjem jasnih in nedvoumih navodil sodelujočim šolam. Vzorec ni bil izbran naključno, temveč je bil reprezentativno strukturiran.

### Sodelujoče šole

V izdelavo posnetka stanja se je vključilo 20 šol, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard.

V raziskavo učnega okolja so se vključile 4 šole (20 %) iz Podravske in 4 šole (20 %) iz Osrednjeslovenske regije, 3 šole (15 %) iz Jugovzhodne Slovenije, po 2 šoli (po 10 %) iz Pomurske in Notranjsko-kraške regije ter po 1 šola (po 5 %) iz Savinjske, Zasavske, Spodnjeposavske, Goriške in Obalno-kraške regije. Iz Koroške in Gorenjske regije ni bila vključena nobena šola. Sodelujoče šole so: Osnovna šola Milke Šobar - Nataše Črnomelj, Osnovna šola Ljuba Šercerja Kočevje, Osnovna šola Gustava Šiliha Maribor, Osnovna šola Dragotina Ketteja Novo mesto, Osnovna šola Stanka Vraza Ormož, Osnovna šola dr. Slavka Gruma Zagorje ob Savi, Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina – OŠPP, Osnovna šola Brežice, Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, Osnovna šola Miroslava Vilharja – OŠPP, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Center za sluh in govor Maribor, Center za korekcijo sluha in govora Portorož, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik, Osnovna šola 27. julija, Dvojezična osnovna šola II

## JE INKLUZIJA PRAVA POT?

Inkluzija – strah vzbujajoča beseda ali filozofija šole prihodnosti? Nekaterim strokovnim delavcem povzročajo veliko skrbi, nekateri se je otepajo, drugi pa jo vsakodnevno skrbno razvijajo.

Ključna ideja inkluzije je, da razvijamo spodbudno učno okolje za vse otroke in verjamemo, da je vsak otrok lahko uspešen. Ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom. Inkluzija je proces, ki ni nikoli končan, ker ga je vedno mogoče izboljšati, okrepiti,

dopolniti in prilagoditi glede na raznolike posebne vzgojno-izobraževalne potrebe vseh otrok. V vzgojno-izobraževalnem procesu odstranjuje ovire, krepi sodelovanje, preprečuje izključevanje, pomaga pri spreminjanju kulture, politike in vzgojno-izobraževalne prakse. Pri uresničevanju inkluzije so uspešni pristopi in dejavniki: dobro načrtovanje in fleksibilna organizacija procesa poučevanja, uresničevanje individualizacije in diferenciacije poučevanja, razvoj sodelovalnega učenja in timskega dela ter iskanje varovalnih dejavnikov pri otroku, strokovnih delavcih in v učnem okolju. Inkluzija je nova kakovost pedagoškega dela, ki pomeni oblikovanje

Lendava, Osnovna šola Ivana Cankarja Ljutomer – podružnica Cvetka Golarja, Osnovna šola Glazija Celje, Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka Ptuj in Osnovna šola Litija.

Poleg prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom 14 šol izvaja še posebni program vzgoje in izobraževanja, 6 šol program osnovne šole in prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP je podružnica OŠ), 5 šol pa prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom izvaja 16 šol (80 %) več kot 25 let, 2 šoli (10 %) program izvajata od 5 do 10 let, 1 šola (5 %) program izvaja od 10 do 15 let ter 1 (5 %) šola od 20 do 25 let.

Glede na število učencev, vključenih v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, je 8 sodelujočih šol (40 %) štelo od 21 do 30 učencev, 5 šol (25 %) od 11 do 20 učencev, 3 šole (15 %) od 51 do 100 učencev, 2 šoli (10 %) od 31 do 40 učencev, 1 šola (po 5 %) je štela manj kot 10 učencev, 1 šola (5 %) pa je štela več kot 100 učencev, vključenih v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Vse šole (20; 100 %) so navedle, da imajo zaposlene specialne in rehabilitacijske pedagoge, defektologe in specialne pedagoge (povprečje 6,3). Polovica šol (10; 50 %) zaposluje tudi spremljevalce (povprečje 2,6), psihologa (povprečje 1,2), socialnega delavca (povprečje 1,1), delovnega terapevta (povprečje 1,2), fizioterapevta (povprečje 2,0) in socialnega pedagoga (povprečje 1,3) ali inkluzivnega pedagoga (povprečje 2,0).

Druge strokovne delavce zaposluje 10 šol (50 %). Te so navedle, da zaposlujejo tudi strokovne delavce drugih profilov (povprečje 5,6), in sicer romskega koordinatorja, učitelje predmetnega pouka z defektološko dokvalifikacijo, vzgojitelja predšolskih otrok, zdravnike (družinske medicine, pedopsihiatra, fiziatra, ortopeda, nevrologa), logopeda, vzgojitelje v oddelkih podaljšanega bivanja, varuha negovalca, glasbenega pedagoga, socialnega pedagoga in razrednega učitelja.

V večini šol so zaposleni strokovni delavci, kot npr. romski koordinator (delno ga financira mestna občina),

zdravniki z različnih področij in psiholog (financirani iz sredstev ministrstva za zdravje), delavci, zaposleni v programu javnih del, fizioterapevt, delovni terapevt, logoped, surdopedagog, socialni delavec in socialni pedagog, asistenti za otroke z avtističnimi motnjami, tolmač, učitelji specialnih dejavnosti in terapevti, učitelji obšolskih in zunajšolskih dejavnosti ter prostovoljci.

V izvajanje prilagojenega izobraževalnega programa se na 13 šolah vključujejo tudi zunanji izvajalci, ki pokrivajo zdravstveno, socialno in psihosocialno področje, glasbeno, računalniško in umetnostno področje, izvajajo specialne programe (brain gym, tiflopedagoška pomoč, terapija s psi, učenje tujega jezika, gledališka vzgoja, senzorna integracija, komunikacija). Na sedmih šolah ne vključujejo nobenega zunanjega izvajalca.

### Posnetek stanja učnega okolja v šolah, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard

Splošni del posnetka stanja in ocenjevanje učnega okolja bosta šolam omogočila pogled v dejansko stanje, analizo dela, ki predstavlja izhodišče za načrtovanje in doseganje sprememb in izboljšav šolske prakse ter oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Pri ocenjevanju učnega okolja je treba v učnem okolju poiskati tisto, kar deluje preventivno pri nesprejemljivem vedenju, neustreznih praksah in odnosih. Poiskati je treba tiste elemente, ki zvišujejo motivacijo in zbranost, omogočajo doseganje optimalnih rezultatov, spodbujajo timsko sodelovanje, profesionalno in osebno rast.

Šole so naštele učinkovite pristope, strategije in dejavnosti (npr. pri izvajanju programa, pri zagotavljanju enakih možnosti učencem, oblikovanju spodbudnega okolja idr.), s katerimi zagotavljajo enake možnosti učencem in oblikovanje spodbudnega učnega okolja pri izvajanju programa. Šole navajajo, da je zagotavljanje enakih možnosti učencem in oblikovanje spodbudnega učnega okolja stalen proces, ki ga šole zagotavljajo z individualiziranim pristopom do učencev, z delom v manjših skupinah, s premišljeno organizacijo in ureditvijo šolskih prostorov in učilnic ter z oblikovanjem dejavnosti, v katerih učenci pridobivajo praktične

spodbudnega učnega okolja in procesov soustvarjanja učenja s poudarkom na vsakodnevni izkušnji sodelovanja in upoštevanja, vključevanja in drugačnosti.

Oblikovanje inkluzivne šole prihodnosti terja postavljanje visokih ciljev učencev in strokovnih delavcev za doseganje potrebnih sprememb v šolski praksi. Strokovni delavec je ključna oseba pri uresničevanju inkluzije. Spreminjajoča se družba v smeri inkluzije terja od strokovnih delavcev aktivno raziskovanje in soustvarjanje lastne prakse s pozitivno naravnostjo do vzgojno-izobraževalnih potreb otrok v okviru njihove vseživljenjske perspektive.

Proces sprememb ni lahek in hiter, vendar je nujno potreben. Idealnih razmer za uvajanje sprememb ni. Strah pred neznanim, nevednost, predsodki, prikriti kurikuli – vse to strokovne delavce ovira pri uresničevanju inkluzije. Vsak strokovni delavec lahko prispeva k spoznanju, da je inkluzija prava pot. Na pot sprememb se mora podati odločno, strokovno in profesionalno, s spoštovanjem raznolikosti med učenci. Verjamemo, da je inkluzija prava pot?

*Dr. Jana Grah,  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

izkušnje in povezujejo teoretično znanje s prakso. V šolah spoštujejo močna področja in potrebe učencev.

### **UČINKOVITI PRISTOPI, STRATEGIJE IN DEJAVNOSTI, S KATERIMI ŠOLE URESNIČUJEJO POVEZOVANJE UČENCEV OSNOVNE ŠOLE IN OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM**

Šole vključujejo učence v družbeno dogajanje v lokalnem okolju skupaj z učenci osnovnih šol, na primer prireditve javnega značaja, kot so okraševanje božičnega in poletnega mesta, skupne prireditve in nastopi učencev v zunanjih kulturnih ustanovah, prireditve za vrtce, osnovne šole in OŠPP idr. Šole povezujejo svoje učence z učenci osnovnih šol v glasbeni šoli, v šoli v naravi, pri skupnih interesnih in športnih dejavnostih, v jutranjem varstvu, podaljšanem bivanju, pri plavalnih tečajih, kolesarskem izpitu, otroškem parlamentu, skupnih dnevih dejavnosti, pri delavnicah za razvoj socialnih spretnosti in veščin, pri terapevtskih dejavnostih (terapija s konji, jahanje, terapija s psi ipd.). Za učence organizirajo vrstniško pomoč (učenci OŠ pomagajo učencem OŠPP) in tutorstvo.

Učencem je zagotovljeno neformalno druženje (šolski prevozi, načrtovane popoldanske dejavnosti, dejavnosti med odmori).

V učnem okolju je pomembno oblikovanje medsebojnih odnosov, zato imajo učitelji zgleden in osebni odnos z učenci, ki temelji na zaupanju in medsebojnem spoštovanju ter upoštevanju drugačnosti.

Šole izvajajo mednarodno sodelovanje (skupni mednarodni tabori), razvijajo bralno pismenost (skupne aktivnosti za razvoj vseh štirih sporazumevalnih veščin – govorjenja, poslušanja, pisanja in branja) v skupnih projektih, pri bralni znački, pri izvajanju raznolikih dejavnosti za razvoj sporazumevalnih veščin s pomočjo informacijske tehnologije, zvočne knjižnice, v multisenzorni sobi idr.).

Za zagotavljanje enakih možnosti so pomembni medgeneracijsko sodelovanje z različnimi lokalnimi skupnostmi, individualizacija in diferenciacija znotraj pouka v smislu spodbujanja notranje motivacije, z izkustvenim

učenjem in metodično-didaktično podprtim poučevanjem ter s formativnim spremljanjem.

Učenci se lahko udeležujejo regijskih športnih tekmovanj (pomurskih šol OŠPP z NIS) ter državnih tekmovanj in srečanj (športna, matematična, računalništvo in gledališče).

Pri zagotavljanju enakih možnosti se šole povezujejo z zunanjimi strokovnimi ustanovami. V povezavi s centri za socialno delo skupno izvajajo pomoč družinam, timsko sodelujejo z ustanovami, ki zagotavljajo druge oblike pomoči učencem (zdravstveni domovi, specializirane ustanove, npr. Center za sluh in govor Maribor, UKC Ljubljana, dispanzerji za mentalno zdravje, pedopsihiatrija idr.).

### **Opredelitev močnih področij šol**

Šole so opredelile svoja močna področja (npr. metode dela, pristopi in strategije za vključevanje različnih skupin učencev v program, pogoje v učnem okolju, ki jih imajo na šoli idr.). Med močna področja štejejo multidisciplinarni in timski pristop pri delu z učenci, dobro kadrovske zasedbe (strokovnjaki različnih področij in profilov, pozitivna naravnost v kolektivu), celostni pogled na usposabljanje, dobri kadrovske, materialni in prostorski pogoji. Med močna področja so umestili uporabo in izvajanje sodobnih metod dela, ki učence pripravljajo na čim bolj samostojno življenje, izvajanje nadstandardnih storitev (učenje plavanja po metodi Halliwick, terapevtsko jahanje, terapija s psi, terapevtske masaže idr.), dobro razvito fizično učno okolje (kakovostna oprema, multisenzorna soba idr.) za različne potrebe otrok in sodelovanje v projektih. Močno področje vidijo tudi v podpori društvom za samooskrbo oseb s posebnimi potrebami. Kot močna področja navajajo tudi ureditev permakulturnega vrta, povezavo izvajanja programa z razvojem možnosti za poznejše delovanje oseb s posebnimi potrebami v lokalnem okolju, pomoč pri premagovanju socio-ekonomskih stisk oseb s posebnimi potrebami, sodelovanje z zunanjimi ustanovami, oblikovanje prostovoljnega svetovalnega centra v okviru OŠPP, ki pomaga učencem, staršem in tudi okoliškimi šolam, dejavnosti za zgodnjo in kontinuirano obravnavo, vključevanje učencev Romov ter izvajanje dejavnosti mobilne specialnopedagoške službe.

Šole so mnenja, da so razvili še posebno učinkovite strategije vključevanja in zagotavljanja dostopnosti ter enakih možnosti za učence z več motnjami, z avtističnimi motnjami, za učence iz manj spodbudnega učnega okolja, priseljence, učence Rome, otroke z motnjami v duševnem razvoju, učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter slepe in slabovidne otroke. Posebne strategije so razvili za učence s splošnimi učnimi težavami pri izvajanju mobilne specialpedagoške službe, za gluhe in naglušne učence, učence z govorno-jezikovnimi motnjami ter otroke z avtističnimi motnjami.

Poudarjajo, da mora šola pri vključevanju otrok v družbo delovati celostno, da se razvijajo dobri medsebojni odnosi brez predsodkov, ter zagotavljati kontinuirano pomoč učencem s posebnimi potrebami in njihovim družinam.

Vsakemu učencu posebej je treba omogočiti maksimalno vključevanje v vse dejavnosti ne glede na primanjkljaje in mu omogočiti enake možnosti za optimalno sodelovanje.

#### Težave, ki jih imajo šole pri izvedbi programa

S težavami pri izvajanju programa se srečuje 17 šol (85 %), 3 šole (15 %) nimajo težav pri izvajanju programa. Šole pri izvajanju programa ovirajo pomanjkanje finančnih sredstev, materialni in prostorski pogoji, kadrovska podhranjenost na trgu dela, pomanjkljiva opremljenost učilnic (npr. z didaktičnim gradivom) in pomanjkljiva strokovna usposobljenost glede na specifične potrebe otrok. V razredih, v katerih so vključene različne skupine otrok (npr. brez ekspresije govora), ni mogoče zagotoviti dovolj spodbud za razvoj, gibalno oviranim otrokom pa težje zagotavljajo vključevanje v širše socialno okolje in izvajanje športnih dejavnosti. V razredih, v katerih so vključeni učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, težje zagotavljajo varnost ostalim otrokom. Pri vključevanju različnih skupin otrok v razred zaznavajo slabo samopodobo vseh otrok. Šole ovirajo predvsem varčevalni ukrepi.

Ovira za izvajanje programa je tudi neustrezno in nepravočasno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. K poznemu vključevanju otrok v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom prispeva tudi prevladujoče stereotipno negativno mnenje o šolah s prilagojenim programom.

#### Potrebe po večjem številu strokovnih delavcev

Za premagovanje ovir in primanjkljajev bi šole potrebovale večje število različnih strokovnih delavcev. Logopeda bi potrebovalo 17 šol (85 %), 13 šol (65 %) bi potrebovalo fizioterapevta, specialnega in rehabilitacijskega pedagoga in delovnega terapevta, 11 šol (55 %) bi potrebovalo psihologa, 9 šol (45 %) spremljevalca, 7 šol (35 %) socialnega pedagoga, 2 šoli (10 %) pa socialnega delavca. V 11 šolah (55 %) so zapisali, da bi potrebovali enega izmed teh strokovnjakov: drugi učitelj v razredu, plesni terapevt, senzorni terapevt, nefrofizioterapevt, strokovnjak za vedenjsko problematiko, pedopsihiater, zdravstveni delavec, tiflopedagog, varuh

negovalec, kader s specialnimi znanji, športni pedagog s specialnimi znanji, edukacijski kineziolog, hungarist in slavist ter informatik. Nobena šola ni odgovorila, da ne potrebuje dodatnih strokovnih delavcev.

#### Potrebe po didaktičnih pripomočkih

Šole so navedle, da bi za premagovanje ovir in oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti potrebovale didaktične pripomočke, npr. družabne igre (za utrjevanje znanja, za spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije ter razvoj jezika, za spodbujanje gibanja), pripomočke za spodbujanje razvoja sensorike (senzorna tabla, zvočni valji, kompleti za razvoj sensorike), glasbila, komplete za glasbeno terapijo, didaktične igre (abc igralnica, igre pantomime, kocke za pripovedovanje, igre, sestavljanke, lin kocke, sestavljanke za zemljevide, elektronski zemljevidi, kinetični pesek, igre za razvijanje socialnih veščin in prepoznavanje čustev, namizni hokej, peščene ure, igre za urjenje vidnega razločevanja, šivalni stroj, table množenja, magnetni labirint, lego kocke, magneti človeško telo, didaktični šotor, igre za razvoj fine motorike, taktilne igre, škatla čutil, različne igre, lutke), igre in pripomočke za brain gym, igre Brain Box za matematiko, slike, angleščino, interaktivne table, ozvočenje, informacijsko-komunikacijske pripomočke, igre (aplikacije za OPP – s podarkom na otroke z avtističnimi motnjami in govorno-jezikovnimi motnjami), mikroskope, kompase, komplet za izvajanje eksperimentov pri naravoslovju, prilagojena zunanja igrala, urejeno zunanje igrišče.

#### Potrebe po športnih rekvizitih

Šole so navedle, da bi za premagovanje ovir in oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti potrebovale športne rekvizite, npr. pripomočke za ravnotežje in razvoj koordinacije, štafetne igre, labirint ležeča osmica (igra za krepitev sodelovanja in koordinacije), žogice za stiskanje (razvijanje moči in sproščanje), daljšo vrv za vlečenje, stožce, desko za ravnotežje, male obroče, palice, klobučke, plavalne kape, žoge, gole, koše, odzivno desko, trampolin, blazine različnih vrst in velikosti, balinčke, keglje, rekvizite za dvoransko balinanje, športne vozičke, loparje za tenis z mehko žogo, terapevtske žoge in valje različnih vrst, struktur in in velikosti, ravnotežno desko, koordinacijsko lestev, senzorne podloge, markirne stožce, otroško talno oznako, svilene rutice, uteži, elastične palice, rekvizite za družabne športne igre, elemente za športni in za senzorni poligon, gugalnico, plezalno steno, padalo, kolenice, hodulje, visečo mrežo za gibalno ovirane otroke, koordinacijsko lestev, žogo za slepe in slabovidne, fitnes tekalo stezo, ročno in sobno kolo, rolerje, penasto letvico za skok v višino, kije za ritmično dinamiko, boksarsko vrečo za sproščanje.

#### Potrebe po strokovnem usposabljanju

Šole so navedle, da bi za premagovanje ovir in oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti



potrebovale strokovno usposabljanje za ves kolektiv, npr. predavanja s področja čustveno vedenjskih motenj in o delu s starši ter medsebojni komunikaciji v kolektivu, usposabljanje za osebnostno rast, brain gym, izobraževanje s področja nevroznanosti in komunikacije, pristop montessori, terapija ABA, naravna potreba po razvoju – dr. Silvia Phillips Reichherzer. Potrebovali bi več znanja o delu z učenci z disleksijo, razvojno motnjo koordinacije (kaj je dispraksija, prilagoditve, diagnostika), o novejših pristopih pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, o delu z otroki z več motnjami, z gluhi in naglušnimi otroki, z otroki z avtističnimi motnjami, z odraščajočimi mladostniki s posebnimi potrebami, delo s hiperaktivnimi otroki, delo z učenci Romi itn. Potrebovali bi strokovna usposabljanja o vzgojnih principih in vključevanju manjšin v širšo družbeno skupnost, o spodbujanju pravilne rabe multimedijskih sredstev idr.

### Splošna stališča šol do elementov učnega okolja

Šole poudarjajo pomen elementov spodbudnega učnega okolja za oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Za oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, je pomembno, da imajo šole pozitivna stališča do elementov fizičnega, didaktičnega, kurikularnega in socialnega spodbudnega učnega okolja. Šole so potrdile, da prepoznajo elemente (značilnosti) spodbudnega učnega okolja, zato lahko predvidevamo, da jih tudi razvijajo v šolski praksi.

## IZKUŠNJE IN STALIŠČA ŠOL DO OBČASNEGA VKLJUČEVANJA V DRUG PROGRAM (V SKLADU S 17. ČLENOM ZUOPP-1)

### Občasno vključevanje otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program osnovne šole

Občasno vključevanje otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program osnovne šole izvaja 6 šol (30 %), 14 šol (70 %) pa ne izvaja občasnega vključevanja otrok. Občasno vključevanje iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program osnovne šole omogočajo enemu do dvema učencema.

Za občasno vključevanje otrok, ki so vključeni v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, v program osnovne šole se šole odločajo na podlagi:

- potreb in motivacije otrok,
- zmožnosti znotraj šole,
- primerljivosti programov,
- primernosti dejavnosti,
- lastnosti učenca ter upoštevanja učenčevih močnih področij ter sposobnosti učenca,

- strokovnega mnenja KUOPP in odločbe o usmeritvi,
- soglasja in želje staršev ter učencev samih.

Občasno vključevanje otrok, ki so vključeni v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, v program osnovne šole se izvaja pri predmetih ali dejavnostih: šport, športna tekmovanja, plavalni tečaj, kolesarski tečaj, interesne dejavnosti, dnevi s posebno vsebino, šole v naravi, podaljšano bivanje, jutranje varstvo, varstvo vozačev, skupine za samopomoč, šolske prireditve, tuji jezik angleščina, matematika, občasno izbirni predmeti.

Šole navajajo, da je uspešnost občasnega vključevanja med programi zelo odvisna od individualnih značilnosti učencev ter od motivacije in usklajenosti učiteljev, ki poučujejo v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, ter učiteljev razrednega/predmetnega pouka v programu osnovne šole.

Občasno vključevanje učencev v program osnovne šole pogosto povzroči organizacijske težave (sestavljanje urnika).

Šole sporočajo, da učitelji v obeh programih pozitivno vrednotijo občasno vključevanje otrok v program osnovne šole, ker deluje pozitivno za krepitev samozavesti otrok, pomaga jim pri pridobivanju izkušenj na področju socializacije in empatije ter prispeva k večjemu zadovoljstvu staršev.

Pri občasnem vključevanju otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program osnovne šole prihaja do socialnih interakcij, kadar te spodbujajo oziroma vodijo odrasli. Poročajo tudi, da prihaja do občasnih spontanih interakcij ter da so otroci socialno sprejeti v razredu, če so vsi otroci dobro pripravljeni na vključevanje in če otroci s posebnimi potrebami razumejo obravnavane vsebine. Nobena šola ni odgovorila, da ni socialnih interakcij, ali da bi bile te negativne.

Šole poudarjajo, da so izkušnje iz občasnega vključevanja otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program osnovne šole dobre. Za kakovostno občasno vključevanje v drug program pa morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji:

- Učenci obeh programov morajo biti dobro pripravljeni na občasno vključevanje.
- Dejavnosti morajo biti načrtovane ustrezno in strokovno.
- Zagotovljena mora biti dobra strokovna utemeljenost občasnega vključevanja.
- Obstajati mora sorodnost vsebin in dejavnosti, v katere se učenec občasno vključuje.

Šole, ki občasnega vključevanja ne izvajajo, utemeljujejo svojo odločitev z naslednjimi razlogi:

- Program osnovne šole za učence, ki so vključeni v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, je zanje prezahteven.
- Učenci niso pripravljeni za sodelovanje.
- Vključevanje bi za učence pomenilo dodatne čustvene obremenitve in socialno zaznamovanost.

- Navodila glede prehajanja med programi so nejasna (ocenjevanje, dokumentacija, spremstvo, usklajenost urnikov).
- Nihče od učencev v odločbi o usmeritvi nima navedenega občasnega vključevanja v drug program.
- Šola ne izvaja obeh programov in je tako občasno vključevanje lokacijsko neizvedljivo.
- Ne prepoznajo potrebe, da bi izvajali občasno vključevanje v drug program.

Stališča do občasnega vključevanja otrok, ki so vključeni v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, v program osnovne šole kažejo, da je mogoče občasno vključevanje v program osnovne šole uresničevati v praksi in da to zagotavlja največje koristi otrok ter je strategija za uresničevanje inkluzije v praksi. Tako sta omogočena povečanje dostopnosti in zagotavljanje enakih možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja. Šole menijo, da je občasno vključevanje v program osnovne šole in/ali obratno smiselno razširjati v sistemu vzgoje in izobraževanja.

#### **Občasno vključevanje otrok iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom**

Občasno vključevanje otrok iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom omogoča 13 šol (65 %). Vključevanja otrok iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojeni izobraževalni program osnovne šole ne omogoča 7 šol (35 %). Občasno vključevanje iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom šole omogočajo 1–4 učencem.

Za občasno vključevanje otrok, ki so vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja, v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se šole odločajo na podlagi potreb in motivacije otrok, upoštevanja otrokovih zmožnosti, kognitivnih sposobnosti in močnih področij ter njihovih interesov. Poleg tega pa še na podlagi potrebe, da otroci ohranjajo stik z vrstniki, ter zaradi spodbudnega okolja na področju govora in socializacije, na podlagi strokovnega mnenja KUOPP in odločbe o usmeritvi, zaradi ohranjanja in usvajanja veščin, pri katerih otrok dosega standarde v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, zaradi implementacije znanj v vsakdanje življenje in otrokove dejavnosti ter na podlagi soglasja in želje staršev ter odločitve strokovne skupine za pripravo in izvajanje individualiziranega programa.

Občasno vključevanje otrok, ki so vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja, v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom izvajamo pri predmetih ali dejavnostih, in sicer pri vzgojnih in izobraževalnih predmetih, če so ti otrokova močna področja,

pri interesnih dejavnostih, na šolskih prireditvah, v šoli v naravi ter pri dnevih dejavnosti.

Šole navajajo, da imajo z občasnim vključevanjem iz posebnega programa v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom pozitivne izkušnje, vendar ne pri izobraževalnih predmetih. Pridobljene ocene pogosto niso stimulatивne, saj je ocena pogosto prenizka glede na vloženi trud učencev. Mnenje šol je, da je napredek učenca, ki prehaja med programoma, veliko bolje oceniti z opisno oceno. Občasno vključevanje omogoča krepitev in nadgrajevanje njihovih močnih področij, boljše socialno vključenost ter ohranjanje znanja – predvsem pri učencih, ki so bili iz prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom pozneje vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja.

Občasno vključevanje ima tudi negativno plat – oteženo je individualno delo z učenci (zaradi zahtev učnega načrta, večjega števila učencev, starostnih razlik med učenci), urnik se časovno ne prekriva, ker v posebnem programu traja ura 60 minut, ne 45, ruši se dinamika v razredu, pojavljajo se fizično nasilje in druge vedenjske težave.

Šole poročajo, da se je v preteklosti izkazalo, da občasno vključevanje nima večje teže. Občasno vključevanje pogosto šole izvajajo znotraj dela v oddelku posebnega programa vzgoje in izobraževanja, saj občasno vključevanje v drug razred za sabo pogosto potegne velike kadrovske in organizacijske težave ter težave na področju vrednotenja dela učiteljev, ki izvajajo program.

Uspešnost občasnega vključevanja iz posebnega programa v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom je zelo odvisna od individualnih značilnosti učencev ter od motivacije in usklajenosti učiteljev, ki poučujejo v obeh programih. Občasno vključevanje pogosto povzroči velike organizacijske težave (sestavljanje urnika, trajanje ure ni izenačeno). Šole sporočajo, da je mogoče občasno vključevanje izvajati pri vseh vsebinah in predmetih, vendar se otroci težje vključujejo pri tistih vsebinah, pri katerih ne dosegajo minimalnih standardov ali so zanje določene vsebine prezahtevne (predvsem pri izobraževalnih predmetih v višjih razredih). Lažje je otroke vključevati pri vzgojnih predmetih. Izvajanje občasnega vključevanja je vedno odvisno od otroka in ne od predmeta ali dejavnosti.

Šole opažajo, da pri vključevanju otrok iz posebnega programa v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom prihaja do negativnih socialnih interakcij (zasmehovanja, namernega izključevanja ipd.). Do pozitivnih socialnih interakcij prihaja, kadar te spodbujajo oz. vodijo odrasli, redkokdaj prihaja do občnih spontanah socialnih interakcij. Večja verjetnost je, da bodo otroci socialno sprejeti takrat, ko s svojim vedenjem ne bodo izstopali (ne bodo vedenjsko moteči). Vse otroke pa je treba ustrezno pripraviti na specifično posameznega otroka ali skupine otrok, ki se bo vključevala v drug program.

Šole ne omogočajo občasnega vključevanja iz posebnega programa v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom v primerih, ko šola ne izvaja posebnega

programa vzgoje in izobraževanja ali pa trenutno ni učenca, ki bi mu bilo vključevanje v korist. Načeloma pa učencem (večinoma v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) šole omogočajo občasno vključevanje v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Stališča šol do občasnega vključevanja otrok iz posebnega programa v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom tako kažejo, da je občasno vključevanje v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom v praksi mogoče uresničevati.

#### **Vključevanje otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom v prilagojeni izobraževalni program osnovne šole**

Vključevanje otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom v program osnovne šole izvaja ena šola (5 %). Vključevanja otrok ne omogoča 19 šol (95 %). Šola omogoča vključevanje dvema učencema.

Za občasno vključevanje otrok, ki so vključeni v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom, v program osnovne šole se šola odloča zgolj na podlagi odločbe o usmeritvi pri vseh predmetih in dejavnostih. Šola navaja, da ima z občasnim vključevanjem zelo dobre izkušnje. Šola sporoča, da ni mogoče prehajanja izvajati pri športu (za gibalno ovirane otroke). Šola navaja, da do socialnih interakcij prihaja ob ustrezni strokovni pomoči. Šole, ki ne omogočajo občasnega vključevanja, to pojasnijo s tem, da ne izvajajo prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom, da občasno le družijo učence ob dnevnih dejavnostih in zunajšolskih dejavnostih. Poročajo tudi, da je organizacijsko težko izvajati občasno vključevanje v program osnovne šole ter da tega ne izvajajo, ker v šoli ni bilo otrok, ki bi jim lahko omogočili občasno vključevanje.

Stališča do občasnega vključevanja otrok iz prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom v program osnovne šole kažejo, da je občasno vključevanje v program osnovne šole mogoče uresničevati v praksi, da to zagotavlja največje koristi otrok, da je to strategija za uresničevanja inkluzije v praksi ter strategija za povečanje dostopnosti in zagotavljanje enakih možnosti. Izrazile so tudi stališča, da je smiselno tovrstno občasno vključevanje razširjati v sistemu vzgoje in izobraževanja.

#### **Stališča o hkratnem izvajanju programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom**

Stališča o hkratnem izvajanju programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom je izrazilo 20 šol.

Šole se ne strinjajo, le v dveh primerih se delno strinjajo, da je hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom mogoče uresničevati v praksi (10; 50 % šol,

povprečna ocena 1,6). Prav tako se ne strinjajo, da hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom zagotavlja največje koristi otrok (10; 50 % šol, povprečna ocena 1,6). V nadaljevanju se ne strinjajo, da je hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom strategija za uresničevanje inkluzije v praksi (9; 45 % šol, povprečna ocena 1,8) in da je hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom strategija za povečanje dostopnosti in zagotavljanje enakih možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja (8; 40 % šol, povprečna ocena 1,9). Poročajo, da hkratnega izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v sistemu vzgoje in izobraževanja ni smiselno razširjati (9; 45 % šol se ne strinja, in 9; 45 % šol se delno strinja, povprečna ocena 1,7). Da je hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom mogoče uresničevati v praksi, se delno strinja 7 šol (35 %; povprečna ocena 2,3).

#### **Predlogi šol za povečanje dostopnosti in za enake možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom**

Šole predlagajo, da bi bilo treba za povečanje dostopnosti in za enake možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, sprostiti varčevalne ukrepe in omogočiti več fleksibilnosti pri izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov. Predlagajo, da bi usmerjanje otrok potekalo glede na njihova močna področja. V osnovnih šolah s prilagojenim izobraževalnim programom bi bilo treba vsaj delno zaposlovati tudi druge strokovnjake, kot so npr. fizioterapevt, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog. Zagotoviti je treba tudi spremljevalce, ki bi praktično izvajali občasno vključevanje med programi. Za razvoj enakih možnosti je treba programe obogatiti z dejavnostmi, ki povezujejo otroke iz različnih programov (npr. skupni projekti, dnevi dejavnosti, šola v naravi, učna medsebojna pomoč učencev ipd.).

Šole predlagajo okrepitev sodelovanja s svetovalnimi službami na rednih osnovnih šolah zaradi zgodnejšega vključevanja otrok v ustrezen program. Šole priporočajo več udeležbe strokovnih delavcev iz Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v vzgojno-izobraževalnih procesih v aktualni praksi.

Šole opozarjajo, da mora biti vsaka sprememba vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami dobro načrtovana in premišljena. Pri izvedbi je treba obvezno upoštevati mnenje in izkušnje strokovnjakov iz prakse. Otroci z motnjo v duševnem razvoju potrebujejo svoja programa (prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja), saj zagotavljata razvoj njihovih potreb pri vzgoji in izobraževanju.

Inkluzija lahko poteka pri vseh ostalih dejavnostih (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dnevi dejavnosti, šola v naravi, prireditve idr.). Otroci z drugimi motnjami (gibalno ovirani, slepi in slabovidni idr.) pa bi se lahko izobraževali bolj inkluzivno pod ustreznim strokovnim vodenjem glede na primanjkljaje.

Šole poudarjajo, da uspešna inkluzija ne pomeni vključevanja vseh otrok v isti razred oziroma skupino za vsako ceno. Vključevanje otrok v za njih neprimerne programe, v okviru katerih ne morejo dosegati standardov znanja in se ne morejo uspešno socializirati, razumemo kot neodgovorno ravnanje družbe, ki pušča nepopravljive posledice na otrocih.

### SKLEP

Raziskava je omogočila analizo stanja učnega okolja, ki prispeva k boljšemu razumevanju perspektive razvoja spodbudnega učnega okolja in oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Rezultati, pridobljeni v posnetku stanja, opisujejo pojmovanje in razumevanje elementov spodbudnega učnega okolja z vidika šol. Ugotavljamo, da šole prepoznajo elemente spodbudnega učnega okolja. Posnetek

stanja prikazuje stališča šol do občasnega vključevanja otrok v drug program (v skladu s 17. členom ZUOPP-1) ter podaja razumevanje občasnega vključevanja otrok v drug program z vidika šol.

Šole navajajo, da so razvile strategije dela za izvajanje programa za raznolike skupine otrok s posebnimi potrebami. Ugotavljamo, da so šole pripravljene sprejeti otroke v svoje šolsko okolje in se na vključitev otroka dobro pripravljajo, zato določena področja dela opisujejo kot svoja močna področja. Kljub temu pa čutijo tudi potrebo po odstranjevanju ovir pri izvajanju programa. Med ovire štejejo tudi področja, ki so jih prej opisali kot močna in že razvita. To kaže, da šole razvijajo učno okolje za več skupin otrok s posebnimi potrebami, trudijo se pripraviti pogoje za vključitev v smeri inkluzije (vključevanje različnih skupin otrok s posebnimi potrebami znotraj šole) in strokovni delavci so se pripravljene izobraževati.

Iz pridobljenih rezultatov ugotavljamo, da šole občasno vključevanje razumejo kot druženje učencev pri določenih dejavnostih razširjenega programa šole (jutranje varstvo, interesne dejavnosti, podaljšano bivanje, šola v naravi idr.), ne pa toliko kot vključevanje neposredno k pouku, ki poteka po drugem programu. Za dejavnosti se odločajo predvsem z namenom ohranjanja določenih veščin in spretnosti otrok in zaradi zagotavljanja spodbud v učnem okolju.



Foto Jasmin Korbar: Stopnice

Stališča šol do občasnega vključevanja otrok v druge programe je pozitivno. Šole navajajo, da je občasno vključevanje uspešno, če so obravnavane vsebine primerljive in če so skupine otrok ter učitelji v programih dobro pripravljene na izvajanje. Šole opisujejo, da vedno prihaja do socialnih interakcij med otroki, najpogosteje takrat, ko te spodbujajo odrasle osebe. Šole opozarjajo, da prihaja občasno tudi do negativnih socialnih interakcij (zasmevanja, namernega izključevanja).

Menimo, da je občasno vključevanje otrok v drug program treba načrtovati, sistemsko opredeliti in dobro spremljati. Šole je treba podpreti pri uresničevanju individualizacije in diferenciacije pri izvajanju pouka in dejavnosti znotraj programa, ki vključuje tako raznolike otroke. Tudi v prilagojenih programih in posebnem programu so vključeni otroci s posebnimi potrebami, ki se med sabo zelo razlikujejo, imajo več motenj, posebnosti. Tudi drugače so otroci s posebnimi potrebami zelo raznolika skupina, tudi znotraj opredelitve posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami. Prav zato je treba šole krepiti in podpirati v tem, da bodo izvajale vzgojno-izobraževalni program in hkrati omogočale vsem otrokom enake možnosti. Možnosti se nakazujejo pri večji fleksibilnosti programov oziroma sistematičnem in načrtnem izvajanju diferenciacije, individualizacije in personalizacije.

Na sistemski ravni je treba urediti tudi šolsko dokumentacijo, preverjanje in ocenjevanje učencev pri izvajanju občasnega vključevanja učencev v drug program. Strinjamo se z mnenjem šol, da je vsako spremembo pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami treba premišljeno načrtovati, spremljati in strokovno evalvirati.

Izrečena stališča do hkratnega izvajanja programa osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom oz. z enakovrednim standardom kažejo na mnenje večine šol, da obeh programov ni mogoče izvajati v praksi, da hkratno izvajanje ne zagotavlja največje koristi otrok in da to ni strategija za zagotavljanje enakih možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja ter ga ni smiselno razvijati v praksi.

Za oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, potrebujejo šole podporo. Šole so sporočile, da so zadovoljne, da je bilo mogoče sodelovati v projektu, ki je bil namenjen učencem v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, ter da so z njim lahko naredili korak naprej.

Posnetek stanja je tudi pokazal, da so šole v procesu sprememb izvajanja šolske prakse v smeri inkluzije in da se soočajo z dilemami in vprašanji, ki se nanašajo na vključevanje različnih skupin otrok, kot so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami,

otroci z več motnjami ter drugi otroci. Vsekakor je pohvalno, da so se strokovni delavci pripravljene dodatno izobraževati za strokovno rast.

V šolah se sprašujejo, kako zagotoviti čim bolj spodbudno učno okolje za učence. Predlagamo, da rešitve iščemo skupaj, podpremo šole pri pripravljenosti za izobraževanje in jim ponudimo čim več priložnosti za pozitivne izkušnje pri uresničevanju sprememb v učnem okolju za oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti (delavnice, seminarji, vključevanje šol v projekte, spremljanje pouka, svetovalne storitve idr.). Šole poudarjajo, da so skrbno načrtovanje, izvajanje in evalvacija dela pot do oblikovanja strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti ter do uspešne inkluzije, s čimer se vsekakor strinjamo in kar lahko podpremo.

V soustvarjalnem odnosu s šolami je treba v nadaljevanju poglobiti raziskavo. V raziskavo je nujno treba vključiti več šol v daljšem časovnem obdobju. Pomembno se je osrediniti na samo izvajanje programa in na raziskovanje pristopov za povezovanje učencev med programi: povezati programe, bolj poglobljeno raziskati vsebine, pri katerih je mogoče izvajati občasno vključevanje učencev v drug program, terminološko in vsebinsko opredeliti dejavnosti v šolah, pristope in strategije ter bolj podrobno spremljati izvajanje občasnega vključevanja učencev v drug program ter na podlagi tega podati predlog za sistemske spremembe.

Prispevek posnetka stanja, ki smo ga izvedli v sklopu A, k znanstvenemu razvoju specialne in rehabilitacijske pedagogike je zajet v raziskovanju oblikovanja strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Posnetek stanja prispeva k razvoju pedagoške teorije in prakse z izražanjem izkušenj in mnenj strokovnih delavcev o elementih spodbudnega učnega okolja ter samega izvajanja programa v smeri zagotavljanja enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju.

Aplikativni doprinos posnetka stanja je v oblikovanju instrumentarija za ocenjevanje učnega okolja za zagotavljanje enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom.

### **Zahvala sodelujočim šolam**

*Zahvaljujemo se vsem šolam, ravnateljem ter strokovnim delavcem, ki so kljub kratkemu trajanju programa vztrajali pri sodelovanju, uspešno izvedli vse zahtevane dejavnosti ter dosegli postavljene cilje in rezultate. Hvala za izkazano zavzetost za izboljšanje dela z otroki s posebnimi potrebami ter za posluh in pozitivno naravnost za uvajanje sprememb v slovenski šolski prostor.*

## VIRI IN LITERATURA

Anketni vprašalnik (odprtokodna aplikacija 1KA za storitev spletnega anketiranja). Interno gradivo, ki je nastalo na ZRSŠ za program Spodbudno učno okolje za zagotavljanje enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, sklop A: Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard. Grah, J. (2013). Spodbudno učno okolje za učence z učnimi težavami. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12-ZUJF in 90/12-ZUOPP-1).

## POVZETEK

V okviru Programa spodbudno učno okolje za zagotavljanje enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, v sklopu A: *Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v šolah, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard* smo s pomočjo odprtokodne aplikacije 1KA za storitev spletnega anketiranja izvedli ocenjevanje elementov učnega okolja in analizo stanja pri oblikovanju strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti. V izdelavo posnetka stanja se je vključilo 20 šol, ki izvajajo nižji izobrazbeni standard. Splošni del posnetka stanja in ocenjevanje učnega okolja je šolam omogočil pogled v dejansko stanje in analizo šolske prakse. Analiza predstavlja izhodišče za načrtovanje in doseganje sprememb in izboljšav šolske prakse za oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti. Rezultati, pridobljeni v posnetku stanja opisujejo pojmovanje in razumevanje elementov spodbudnega učnega okolja z vidika šol ter pomenijo prispevek k znanstvenemu razvoju specialne in rehabilitacijske pedagogike, pedagoške teorije in prakse. Aplikativno vrednost raziskave predstavlja oblikovanje instrumentarija za ocenjevanje učnega okolja za zagotavljanje enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom.

## ABSTRACT

Under the »Stimulating Learning Environment for Providing Equal Educational Opportunities« programme, set A: »Shaping Strategies for Increasing Accessibility and Equal Opportunities in Schools that Are Implementing a Lower Educational Standard«, the 1KA open-source application for online surveys was used to assess the elements of the learning environment, and analyse the situation of the shaping of strategies for increasing accessibility and equal opportunities. The summary of the situation encompasses 20 schools which are implementing a lower educational standard. The general part of the summary of the situation and the assessment of the learning environment provided schools with insight into the actual situation and the analysis of school practices. The analysis is a starting point for planning and making changes and improvements to school practices in shaping strategies for increasing accessibility and equal opportunities. The results obtained by the summary of the situation show how schools comprehend the elements of a stimulating learning environment, and contribute to the scientific development of special and rehabilitation pedagogics, pedagogical theory and practice. The applied value of the research lies in the development of instrumentation for assessing a learning environment for providing equal educational opportunities under an adapted educational programme with a lower educational standard.

Mag. Nataša Satler, Osnovna šola Kungota

## VKLJUČENOST OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V PROGRAME ZA PREDŠOLSKE OTROKE V OBDOBJU 2000 DO 2015

### UVOD

V Republiki Sloveniji nimamo poenotene terminologije za skupino ljudi z najrazličnejšimi ovirami, zato je v socialnem okolju zaslediti veliko različnih terminov, ki jo označujejo in – nekateri manj, drugi bolj – stigmatizirajo. Prav stigma velikokrat potiska ljudi s posebnimi potrebami v deprivilegiran položaj. Posameznikov način življenja, njegova pričakovanja in načrti so prilagojeni njegovim sposobnostim in zmožnostim in prav iz tega razloga je treba pri osebah s posebnimi potrebami videti, kaj zmorejo, in ne, česa ne zmorejo.

Za nadaljnji razvoj otrok je ključnega pomena predšolsko obdobje, ker je to obdobje velikih sprememb in razvoja na vseh področjih. Še posebno je predšolsko obdobje pomembno pri otrocih, pri katerih so opazna odstopanja na posameznih razvojnih področjih. Z ustreznimi in pravočasnimi intervencijami je pri teh otrocih mogoče pričakovati napredek, izboljšanje ali celo odpravo odstopanj na posameznih razvojnih področjih. Zgodnje odkrivanje otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj in ustrezna ter učinkovita zgodnja obravnava zajemata naslednja področja razvoja otrok:

- sposobnosti vida, sluha in gibanja,
- kognitivni razvoj,
- jezik in jezikovni razvoj,
- adaptivni razvoj in
- socialni in emocionalni razvoj.

V zadnjih letih v Republiki Sloveniji zaznavamo poudarjeno in sistematično skrb za ustrezno obravnavo otrok s posebnimi potrebami na vseh ravneh izobraževanja. Na podlagi zakonodajnih dokumentov, kot sta npr. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in Zakon o osnovni šoli, ter nekaterih drugih predpisov s področja izobraževanja je vidna pripravljenost in volja za soočenje z izzivi, ki jih ponujajo sodobni koncepti vzgoje in izobraževanja, namenjeni otrokom s posebnimi potrebami. Pri otrocih s posebnimi potrebami je izjemno pomembno področje osnovnošolskega izobraževanja, pa tudi predšolskega obdobja.

V skladu z zakoni in predpisi je otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeno in omogočeno vključevanje v vrtce in šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Na podlagi zakonov in predpisov, ki urejajo področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, jim morajo biti zagotovljeni tudi ustrezni pogoji, da lahko otrok s posebnimi potrebami v kar največji meri razvija svoje sposobnosti in zmožnosti.

Zakonska podlaga za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami so tile dokumenti:

- Zakon o vrtcih,
- Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in 63/13),
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1), ki je bil sprejet leta 2011 (Ur. l. RS, št. 58/2011),
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013),
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013),
- kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami,
- kriteriji za usmerjanje otrok z avtističnimi motnjami.

Otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo in s tem vključujejo v vzgojno-izobraževalne programe skupaj z drugimi otroki. Skupni cilj je usmerjanje otroka v zanj najustreznejši program.

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, 2. člen).

Otrokom s posebnimi potrebami je v skladu z odločbo o usmeritvi zagotovljeno in omogočeno vključevanje v programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP-1, 5. člen), kot so:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program za predšolske otroke,

- vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in druge posebne programe (v nadaljevanju posebni program vzgoje in izobraževanja),
- vzgojne programe.

Predšolski otroci s posebnimi potrebami so lahko usmerjeni v naslednje programe:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program za predšolske otroke v zavodih in
- prilagojeni program za predšolske otroke v razvojnih vrtcih.

Dodatna strokovna pomoč se v skladu z odločbo o usmeritvi, ki jo izda pristojna območna enota Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, za posameznega otroka izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izjemoma pa tudi v drugih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Natančna opredelitev obsega in izvajanja dodatne strokovne pomoči je določena v odločbi o usmeritvi za posameznega otroka. V odločbi o usmeritvi je opredeljena tudi vrsta dodatne strokovne pomoči, ki je dodeljena otroku, in je lahko:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- svetovalna storitev ali
- učna pomoč.

Nekateri otroci se učijo lažje, drugi težje, eni hitreje, drugi počasneje, nekateri delajo zahtevne stvari, drugi enostavne – in tako je z vsemi stvarmi v življenju. Ne smemo

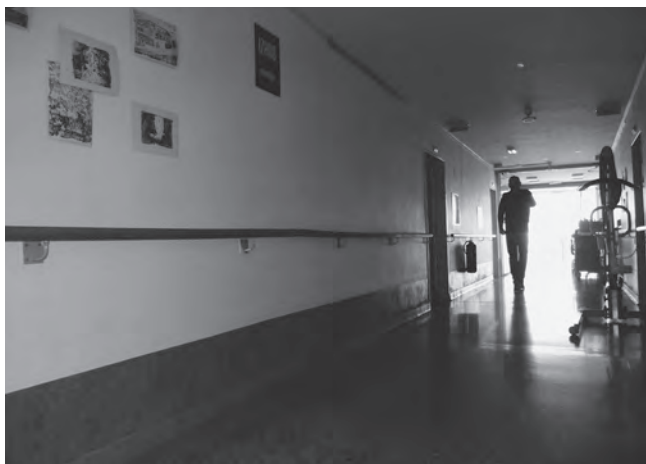


Foto Lara Tkalec

biti pozorni samo na primanjkljaje otrok, temveč moramo iskati njihove posebnosti in potenciale, v katerih so dobri, hkrati pa razvijati njihova šibka področja.

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 ter načelih:

- zagotavljanja največje koristi otroka,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov 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 posameznika ([http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_osebniimi\\_potrebami/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_osebniimi_potrebami/)).

V programu predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se uporablja kurikulum za vrtce, prilagaja pa se izvajanje programa in zagotavlja se dodatna strokovna pomoč. Splošni kurikulum za vrtce je sestavljen tako, da ga je mogoče prilagoditi tudi otrokom s posebnimi potrebami, saj je zasnovan na načelu enakih možnosti, tako da upošteva razlike med otroki. Zasnovan in strukturiran je tako, da so razvojni koraki zelo jasni in kontinuirani. Kako se v programu predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo prilagaja izvajanje kurikula za vrtce, določajo posebna navodila za prilagojeno izvajanje kurikula za vrtce s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

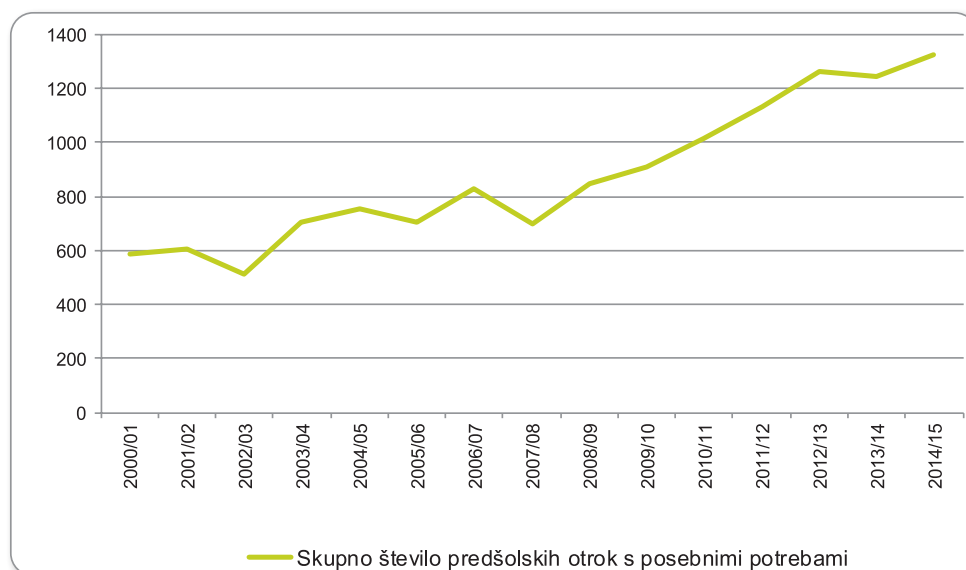
V tabeli 1 in grafu 1 so prikazani podatki o številu vseh otrok, vključenih v vrtce, ter število in delež otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v vrtce.

Podatki v grafu 1 kažejo, da se povečuje število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v predšolske programe. V šolskem letu 2000/01 je znašal delež otrok s posebnimi potrebami, vključenih v programe za predšolske otroke, 0,93 odstotka. V šolskem letu 2014/15 pa je bilo že 1,56 odstotka otrok s posebnimi potrebami vključenih v programe za predšolske otroke (tabela 1). Leta 2003/04, ko je stopil v veljavo Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003), je opazen



Tabela 1: Odstotek predšolskih otrok s posebnimi potrebami v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

| Leto    | Skupno število predšolskih otrok s posebnimi potrebami | Skupno število vseh otrok v vrtcu | % predšolskih otrok s posebnimi potrebami |
|---------|--|-----------------------------------|---|
| 2000/01 | 590  | 63 328                            | 0,93                                      |
| 2001/02 | 607  | 61 803                            | 0,98                                      |
| 2002/03 | 516  | 58 968                            | 0,88                                      |
| 2003/04 | 705  | 54 515                            | 1,29                                      |
| 2004/05 | 754  | 54 815                            | 1,38                                      |
| 2005/06 | 706  | 57 134                            | 1,24                                      |
| 2006/07 | 827  | 57 127                            | 1,45                                      |
| 2007/08 | 702  | 61 359                            | 1,14                                      |
| 2008/09 | 846  | 65 996                            | 1,28                                      |
| 2009/10 | 912  | 71 124                            | 1,28                                      |
| 2010/11 | 1 018  | 75 972                            | 1,34                                      |
| 2011/12 | 1 131  | 81 221                            | 1,39                                      |
| 2012/13 | 1 263  | 83 090                            | 1,52                                      |
| 2013/14 | 1 246  | 83 700                            | 1,49                                      |
| 2014/15 | 1 323  | 84 750                            | 1,56                                      |



Graf 1: Število predšolskih otrok s posebnimi potrebami v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

velik porast vključevanja otrok s posebnimi potrebami v programe za predšolske otroke. Povečevanje odstotka otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju je mogoče pripisati tudi zgodnejšemu odkrivanju otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter s tem zgodnji, ustrezni ter učinkoviti obravnavi otrok s posebnimi potrebami.

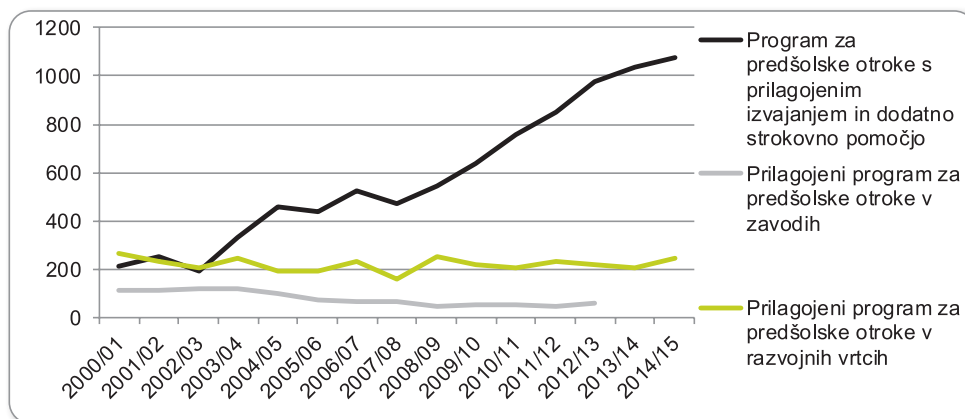
V tabeli 2 in grafu 2 so podani podatki o številu otrok s posebnimi potrebami, vključenih v posamezne programe v šolskih letih 2000/01 do 2014/15, pridobljeni na Statističnem uradu Republike Slovenije (v nadaljevanju SURS).

Podatki v tabeli 2 kažejo, da se je število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno

pomočjo, iz leta v leto povečevalo in da je v šolskem letu 2013/14 preseglo število 1000. Število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v prilagojeni program za predšolske otroke, v zavodih upada. Za zadnji dve šolski leti ni podatka o njihovem številu. Število otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v razvojne oddelke vrtcev, ostaja vsa leta podobno.

Tabela 2: Vključenost predšolskih otrok s posebnimi potrebami po programih v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

| Program   | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo | 210     | 256     | 191     | 334     | 456     | 441     | 523     | 474     | 545     | 639     | 755     | 853     | 978     | 1038    | 1074    |
| Prilagojeni program za predšolske otroke v zavodih                                  | 115     | 115     | 120     | 122     | 103     | 75      | 68      | 66      | 50      | 55      | 56      | 48      | 62      |         |         |
| Prilagojeni program za predšolske otroke v razvojnih vrtcih                         | 265     | 236     | 205     | 249     | 195     | 190     | 236     | 162     | 251     | 218     | 207     | 230     | 223     | 208     | 249     |
| Skupaj  | 590     | 607     | 516     | 705     | 763     | 706     | 827     | 702     | 846     | 912     | 1018    | 1131    | 1263    |         |         |



Graf 2: Vključenost predšolskih otrok s posebnimi potrebami po programih v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

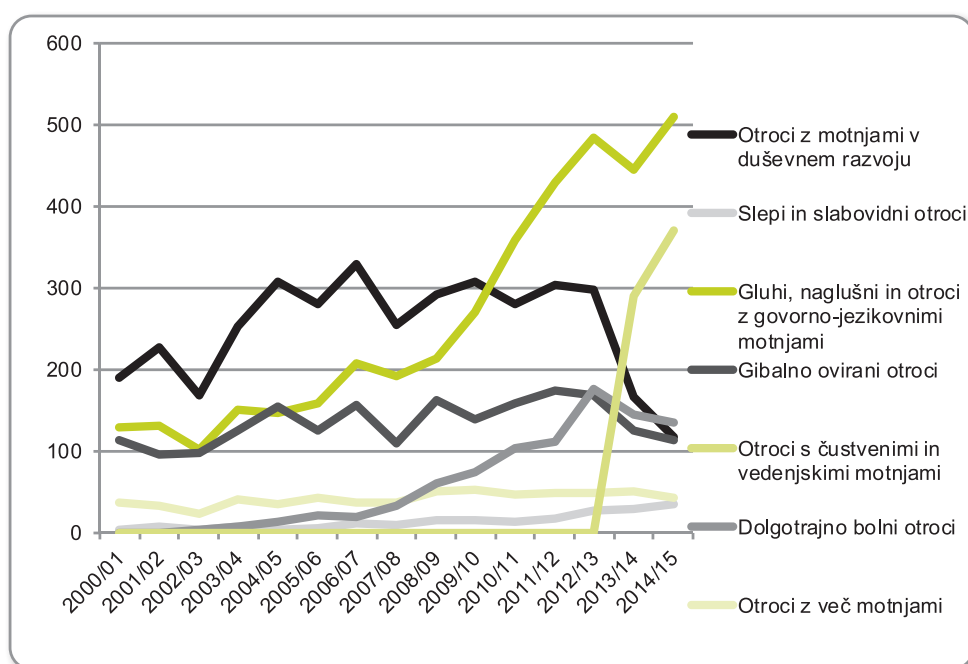
Glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje podatki kažejo, da je bilo vključenih največ otrok iz skupine gluhih in naglušnih ter otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, sledi skupina otrok z več motnjami. Najmanjša je skupina slepih in slabovidnih otrok, ki pa je prav tako v porastu.

### SKLEP

Odstopanja v otrokovem razvoju, njegove primanjkljaje oziroma motnje v predšolskem obdobju poleg staršev najprej opazijo vzgojiteljice v vrtcih in otrokovi osebni zdravniki pediatri, ki so pogosteje v stiku z otrokom in starši. Pomemben dejavnik pri odkrivanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj so obvezni sistematični pregledi, ki jih

Tabela 3: Pregled števila otrok s posebnimi potrebami v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

|  | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Otroci z motnjami v duševnem razvoju                     | 190     | 227     | 169     | 253     | 307     | 280     | 329     | 255     | 291     | 307     | 280     | 304     | 298     | 167     | 117     |
| Slepi in slabovidni otroci                               | 4       | 7       | 4       | 8       | 3       | 5       | 11      | 10      | 16      | 16      | 14      | 17      | 27      | 28      | 34      |
| Gluhi, naglušni in otroci z govorno-jezikovnimi motnjami | 129     | 130     | 101     | 150     | 147     | 159     | 207     | 192     | 214     | 271     | 359     | 428     | 483     | 444     | 510     |
| Gibalno ovirani otroci                                   | 114     | 95      | 97      | 124     | 155     | 124     | 157     | 110     | 163     | 138     | 159     | 174     | 168     | 124     | 114     |
| Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami              | 36      | 33      | 22      | 41      | 35      | 42      | 36      | 37      | 51      | 52      | 47      | 49      | 49      | 50      | 43      |
| Dolgotrajno bolni otroci                                 | 0       | 0       | 3       | 7       | 13      | 21      | 19      | 32      | 61      | 73      | 103     | 111     | 176     | 144     | 134     |
| Otroci z več motnjami                                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 289     | 371     |
| Skupaj   | 473     | 492     | 396     | 583     | 660     | 631     | 759     | 636     | 796     | 857     | 962     | 1083    | 1201    | 1246    | 1323    |



Graf 3: Pregled gibanja števila otrok s posebnimi potrebami v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje v šolskih letih 2000/01 do 2014/15 (Vir: Statistični urad RS)

opravljamo pri otrocih, starih tri in pet let, oziroma pred vstopom v šolo. Zgodnja obravnava zajema obdobje od otrokovega rojstva do vstopa otroka v šolo in pomeni pravico predšolskih otrok in njihovih družin do pomoči, ki je za njihov nadaljnji razvoj izrednega pomena. Zgodnje odkrivanje otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj in s tem ustrezne obravnave že v predšolskem obdobju je podlaga za uspešno inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Podatki izkazujejo, da se je po letu 2000 iz leta v leto povečevalo število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kar je mogoče pripisati zgodnjemu odkrivanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki je pogoj za zgodnjo obravnavo in dodatno strokovno pomoč za premagovanje le-teh.

Upada pa število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v prilagojeni program za predšolske otroke v zavodih.

## VIRI IN LITERATURA

*Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 88/2013).

*Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 88/2013).

*Zakon o osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in 63/13).

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 58/2011).

[http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_posebnimi\\_potrebami/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/) (dostopno 10. 9. 2016).

## POVZETEK

V prispevku pišemo o otrocih s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju. V prvem delu so podana zakonska izhodišča o otrocih s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju. V nadaljevanju prispevka so podani statistični podatki o vključenosti predšolskih otrok s posebnimi potrebami po programih in številu ter delež otrok s posebnimi potrebami glede na vse otroke v vrtcih. Prav tako je podan pregled števila otrok s posebnimi potrebami v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje v šolskih letih 2000/01 do 2014/15.

Statistični podatki kažejo, da število in odstotek otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju od leta 2000 naprej iz leta v leto narašča. To je mogoče pripisati zgodnjemu odkrivanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki je pogoj za zgodnjo obravnavo in dodatno strokovno pomoč za premagovanje le-teh.

## ABSTRACT

The paper discusses children with special needs in the preschool period. The first part of the paper presents the legal basis concerning children with special needs in the preschool period. The paper continues with statistical data about the inclusion of preschool children with special needs by programmes and numbers, and the proportion of children with special needs among the children in kindergartens. It also gives a review of the number of children with special needs in the programme for preschool children with adapted implementation and additional professional assistance, with regard to the type of disability, handicap or disorder, from the 2000/01 to 2014/15 school years.

Statistical data shows that the number and percentage of children with special needs in the preschool period has been steadily rising since 2000. This can be attributed to the early detection of disabilities, handicaps or disorders, which is a condition for early treatment and for additional professional assistance in overcoming them.

Dr. Teja Lorger, III. gimnazija Maribor

## SOCIOMETRIČNI POLOŽAJ DIJAKOV S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

### UVOD

Socialna integracija dijakov s posebnimi potrebami se nanaša hkrati na kognitivne vidike, ki so povezani s storilnostjo in učno uspešnostjo, ki rezultira v učnih rezultatih, in konativne vidike, ki se navezujejo na vpetost teh mladostnikov v socialne odnose (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006). Socialna integracija pomeni ustvarjanje optimalnega okolja, v katerem bo lahko mladostnik s posebnimi potrebami utrjeval že obstoječe in pridobival novo znanje ter razvijal in utrjeval socialne odnose z vrstniki in posledično gradil in utrjeval svoje socialne kompetence. Sošolci so za mladostnika s posebnimi potrebami pomembna socializacijska skupina, v kateri želi biti sprejet, želi biti del nje. Izločenost iz razredne skupnosti lahko v mladostniku povzroči hudo stisko. Marentič Požarnik (1980) poudarja, da se šolski razred z nastajanjem razredne skupnosti postopoma oblikuje v skupino združenih posameznikov, v kateri učenci aktivno sodelujejo pri uresničevanju ciljev in do katere razvijejo občutek pripadnosti. Učenci se postopoma začnejo identificirati z vrstniki, saj postanejo vrstniške skupine v obdobju sekundarne socializacije pomemben agens, ki vpliva na oblikovanje osebnosti učencev.

V tej raziskavi želimo proučiti socialni položaj mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v razredni skupnosti, pri čemer bomo izpeljali sociometrično merjenje, ki velja za priljubljeno in relevantno metoda raziskovanja odnosov v skupini (Lewis in Doorlag, 1999; Rogelj, Ule in Hlebec, 2004). Na podlagi podatkov, ki jih pridobimo s sociometrično analizo števila pozitivnih in negativnih izbir, sodelujoče razdelimo v pet skupin: pozitivne (priljubljene in kontroverzne), negativne (zavrjnene in prezrte) in povprečne (Rubin, 2000, pov. po Zupančič, Gril in Kavčič, 2001; Bakker, Denessen, Bosman, Krijger in Bouts, 2007; Vyšniauskytė-Rimkienė in Kardelis, 2005). Navedena razdelitev je nastala na podlagi dvodimenzionalnega klasifikacijskega sistema, v katerem sta dve dimenziji, socialna preferenčnost (socialna všečnost) in socialni vpliv (socialna opaznost), ki ju določimo na podlagi pozitivnih in negativnih izbir in omogočata umestitev v eno izmed sociometričnih skupin (Hughes, 1988, pov. po Pečjak in Košir, 2002).

Priljubljeni mladostniki so tisti, ki jih mnogo vrstnikov izbira kot zaželene in malo kot nezaželene. Zanje je značilna visoka socialna preferenčnost ( $> 1.0$ ). To so mladostniki, ki so v skupini najbolj priljubljeni in najbolje sprejeti (Vyšniauskytė-Rimkienė idr., 2005). Opisani so kot sociabilni, prijateljski, sodelovalni, uspešneje rešujejo

socialne konflikte, so vrstnikom v podporo, upajo pristopiti k vrstnikom, se veliko pogovarjajo z drugimi in so agresivni le v situacijah, ki jim povzročajo frustracijo (Erwin, 1993; Putallaz in Gottman, 1981; pov. po Durkin, 1995; Rubin, 2000, pov. po Zupančič idr., 2001). Kot kontroverzni so opredeljeni tisti mladostniki, ki so med nekaterimi vrstniki izrazito zaželeni, med drugimi pa izrazito nezaželeni. So mladostniki, pri katerih je zaznati kombinacijo vedenja priljubljenih (sociabilnost) in zavrjenih (agresivnost). Za to skupino mladostnikov so značilni visok socialni vpliv ( $> 1.0$ ) in dobre vodstvene sposobnosti (Vyšniauskytė-Rimkienė idr., 2005). Na drugi strani imamo mladostnike z negativnim sociometričnim položajem, ki so bodisi zavrjnjeni bodisi prezrti. Za zavrjnene mladostnike je značilno, da jih veliko vrstnikov ne mara in da jih izbirajo kot nezaželene, prav tako pa je za to skupino mladostnikov v največji meri značilno izražanje agresivnih oblik vedenja (prav tam). Zanje je značilna nizka socialna preferenčnost ( $< -1.0$ ). Raziskave pa kažejo, da so pogosto antagonistični in kritični do vrstnikov, pogosto jim pripisujejo sovražne težnje, nagnjeni so k hiperaktivnosti, več časa se igrajo sami in se počutijo bolj osamljeni kot otroci iz drugih skupin (Asher in Coie, 1990; Shantz, 1986 pov. po Zupančič idr., 2001). Za prezrte mladostnike je značilno, da so redko izbrani od vrstnikov in da imajo nizek socialni vpliv ( $< -1.0$ ). Vyšniauskytė-Rimkienė in Kardelis (2005) navajata, da imajo prezrti mladostniki v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami slabše vodstvene sposobnosti, imajo zelo malo prijateljev, vendar v razredu niso povsem osamljeni. To so mladostniki, pri katerih je zaznati večji delež egocentričnega govora, so socialno inhibirani in plahi, previdni in umaknjeni ter imajo neugodno mnenje o lastnih socialnih kompetencah (Rubin, 2000, pov. po Zupančič idr., 2001). Za mladostnike s povprečnim sociometričnim statusom je značilno, da ne izstopajo in niso niti priljubljeni niti zavrjnjeni. V raziskavah, ki preučujejo vedenjske korelate sociometričnega statusa, običajno pomenijo standard za primerjavo; relativno neoprijemljivi vzorci vedenja povprečnih učencev tako služijo kot podlaga za primerjanje članov bolj ekstremnih sociometričnih skupin (Košir in Pečjak, 2007).

### DIJAKI S POSEBNIMI POTREBAMI V PROGRAMIH SREDNJEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Obravnavo in delo z dijaki s posebnimi potrebami ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

(ZUOPP-1, Ur. l. RS, 58/2011, 2. člen), ki je stopil v veljavo 1. 9. 2013.

Od šolskega leta 2002/2003 do 2014/2015 se je povečalo število usmerjenih dijakov s posebnimi potrebami za več kot 37-krat. V šolskem letu 2002/2003 je bilo od skupno 201 dijakov s posebnimi potrebami, ki so bili usmerjeni v vse srednješolske programe skupaj, 43 dijakov usmerjenih v programe srednjega poklicnega izobraževanja (Opara idr., 2010: 108). V šolskem letu 2014/2015 pa je bilo od skupno 4025 dijakov s posebnimi potrebami 1594 dijakov usmerjenih v programe srednjega poklicnega izobraževanja, kar pomeni, da je skoraj 40 odstotkov mladostnikov s posebnimi potrebami usmerjeno v srednje poklicno izobraževanje (Statistični urad RS, 2016). Zakaj je toliko dijakov s posebnimi potrebami v programih srednjega poklicnega izobraževanja brez natančne analize, ki ni predmet našega prispevka, težko odgovorimo. Domnevamo pa lahko, da je stanje takšno, kot je, ker je vpis v programe srednjega poklicnega izobraževanja v upadu (Bela knjiga, 2011), populacija otrok, vključenih v programe srednjega poklicnega izobraževanja, je negativno selekcionirana (Medveš idr., 2008), prisotnih je več vzgojnih težav (Flere idr., 2008), vpi-sujejo se dijaki z nižjo učno uspešnostjo (Medveš, 2007), nižjimi učnimi zmogljivostmi ter nižjo stopnjo notranje motivacije (Vončina idr., 2006) ter prihajajo iz družin z nižjim kulturnim kapitalom (Flere idr., 2008). Pomemben razlog za zmanjšanje vpisa v programe srednjega poklicnega izobraževanja je tudi nizko vrednotenje poklicne izobrazbe in dela v teh poklicih ter nizki dohodki za opravljeno delo (Bela knjiga, 2011).

Ne glede na to, da se število dijakov s posebnimi potrebami iz leta v leto izrazito povečuje, pa se število ne povečuje enakomerno glede na vrsto posebnih potreb. Podatki namreč kažejo, da se je najmanj povečalo število slepih in slabovidnih dijakov, dijakov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju ter gluhih in naglušnih dijakov. Največ

dijakov pa ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Ker med dijaki s posebnimi potrebami, vključenimi v programe srednjega poklicnega izobraževanja, prevladujejo dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (okrog 65 %) se bomo v prispevku osredinili na te dijake. Za to skupino je značilno, da se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, v zvezi z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem, prav tako pa se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem (Nagode, 2008). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so notranje narave, so domnevna posledica disfunkcije v centralnem živčnem sistemu (Magajna, 2002) in vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in/ali povezovanja informacij ter ovirajo učenje šolskih veščin (Kavkler in Magajna, 2003). Dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja torej ne predelajo informacij na enak način kot njihovi vrstniki, kar jim ovira nekatere poti učenja, ob tem pa se srečujejo s težavami tudi na področju metakognicije.

Grmek s sod. (2009) poudarja, da so ravno dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja tista skupina dijakov s posebnimi potrebami, katerih učno-motivacijski in socialni položaj je najbolj šibek, zaradi česar potrebujejo največ pomoči.

### Sociometrični položaj dijakov s posebnimi potrebami

Pri uspešnosti socialne integracije igrajo pomembno vlogo tako strokovni delavci v šoli kot tudi vrstniki oziroma sošolci. Christensen (1996) in Martin, Jorgensen in Klein (1998) navajajo, da predstavlja ravno negativni odnos vrstnikov do otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami

Preglednica 1: Dijaki s posebnimi potrebami glede na vrsto posebnih potreb, ki se izobražujejo v programu srednjega poklicnega izobraževanja (Statistični urad RS, 2016)

| Šolsko leto |     | LMD | GLU | GJM | SLP | GIO | ČVM | DB   | PPPU | Skupaj |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|--------|
| 2010/11     | f   | 14  | 39  | 64  | 13  | 60  | 46  | 137  | 913  | 1286   |
|             | f % | 1,1 | 3   | 5   | 1   | 4,7 | 3,5 | 10,7 | 71   | 100    |
| 2011/12     | f   | 2   | 29  | 87  | 24  | 67  | 36  | 156  | 940  | 1341   |
|             | f % | 0,1 | 2,2 | 6,5 | 1,8 | 5   | 2,7 | 11,6 | 70,1 | 100    |
| 2012/13     | f   | 30  | 33  | 115 | 12  | 58  | 47  | 186  | 998  | 1479   |
|             | f % | 2   | 2,2 | 7,8 | 0,8 | 3,9 | 3,2 | 12,6 | 67,5 | 100    |
| 2013/14     | f   | 10  | 34  | 101 | 15  | 55  | 45  | 214  | 1046 | 1520   |
|             | f % | 0,7 | 2,2 | 6,6 | 1   | 3,6 | 3   | 14,1 | 68,8 | 100    |
| 2014/15     | f   | 2   | 29  | 128 | 9   | 64  | 54  | 252  | 1056 | 1594   |
|             | f % | 0,1 | 1,8 | 8   | 0,6 | 4   | 3,4 | 15,8 | 66,3 | 100    |

Opomba 1: Podatki zajemajo le tiste otroke s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Opomba 2: LMD – lažja motnja v duševnem razvoju, GLU – gluhi in naglušni, GJM – govorno-jezikovne motnje, SLP – slepi in slabovidni, GIO – gibalno ovirani, ČVM – čustveno-vedenjske motnje, DB – dolgotrajno bolni, PPPU – primanjkljaji na posameznih področjih učenja

zelo pomembno oviro do popolne socialne integracije (povz. po McDougall, DeWit, King, Miller in Killip, 2004).

Izsledki raziskav, ki so posredno proučevale medvrstniške odnose preko sociometrične preizkušnje med dijaki s posebnimi potrebami in njihovimi sošolci, so dokaj podobni, pri čemer ugotavljajo, da imajo učenci s posebnimi potrebami nižji sociometrični status v primerjavi z njihovimi sošolci, so v večji meri zavrtnjeni in manj sprejeti od svojih sošolcev (AkCamete in Ceber, 1999; Larrivee in Horne, 1991; Roberts in Zubrick, 1992; Sater in French, 1989; Smoot, 2004; Stone in La Greca, 1990; Sahbaz, 2004; Vuran, 2005, pov. po Baydik in Bakkaloglu, 2009; Pijl, Frostad in Flem, 2008; Haager in Vaughn, 1995) ter težje vzpostavljajo stike s svojimi sošolci (Garrison-Harrell in Kamps, 1997; Monchy, Pijl in Zandberg, 2004; Scheepstra idr., 1999; Soresi in Nota, 2000; Ytterhus in Tøssebro, 1999, pov. po Pijl idr., 2008).

### Metoda

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### Udeleženci

Empirična raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu dijakov iz desetih srednjih strokovnih in poklicnih šol v Podravju, natančneje sedemnajstih oddelkov dijakov prvih letnikov, ki se izobražujejo za pridobitev srednje poklicne izobrazbe različnih smeri. Izbrali smo le oddelke, v katerih so bili v času sociometrične preizkušnje prisotni vsi dijaki.

Anketirance smo delili glede na spol (moški/ženski), starost (15, 16, 17, 18 let) in status (dijak s posebnimi potrebami – primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dijak brez posebnih potreb).

V vzorcu je bilo 417 sodelujočih, od tega je 359 dijakov (86,1 %) in 58 dijakinj (19,9 %). Struktura glede na spol je logična, saj je večina programov srednjega poklicnega izobraževanja, v katerih smo anketirali dijake, tipično »fantovska« (avtomehaniki, strojniki, elektroniki, lesarji, gradbinci).

Največ dijakov (46 %), zajetih v raziskavo, je starih 15 let. Sledi skupina dijakov, starih 16 let (39,6 %), medtem ko se jih bistveno manj nahaja v starostni skupini 17 (9,4 %) ali 18 let in več (5 %). Dijaki so starostno logično razporejeni, saj zadnji dve skupini sestavljajo dijaki, ki bodisi ponavljajo letnik, bodisi dijaki, ki so se zaradi različnih razlogov (bolezen, socialni razlogi, očetovstvo, materinstvo) vključili v izobraževanje kasneje. V vzorcu je 20,4 % oziroma 85 dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, medtem ko 79,6 % oziroma 332 dijakov posebnih nima potreb.

### Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo ob koncu šolskega leta, pri čemer smo podatke zbrali s pomočjo sociometričnih

vprašalnikov, ki so jih dijaki izpolnjevali v času razrednih ur, po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju staršev sodelujočih dijakov o sodelovanju pri raziskavi. Anketiranje je potekalo ob navzočnosti strokovnega delavca posamezne šole. Od šolske svetovalne službe na posamezni šoli smo pridobili podatke o statusu dijakov (status dijakov s posebnimi potrebami) in vrsti posebnih potreb.

### Pripomočki

V raziskavi smo uporabili sociometrično preizkušnjo s pozitivnim in negativnim sociometričnim kriterijem. Vsi dijaki v oddelku so odgovarjali na dve vprašanji: »S kom v razredu se najbolje razumeš?« in »S kom v razredu se najslabše razumeš?« Odgovor na posamezno vprašanje je bil navedba treh sošolcev, s katerimi se razume najbolje, in treh sošolcev, s katerimi se dijak razume najslabše. Na podlagi podatkov, ki smo jih pridobili s sociometrično analizo, smo glede na število pozitivnih in negativnih izbir sodelujoče dijake razdelili v pet skupin – priljubljeni, zavrtnjeni, kontroverzni, prezrti in povprečni – po postopku, ki sta ga opredelila Coie in Dodge (1988). Postopek temelji na standardizaciji prejetih pozitivnih in negativnih izbir ter izračunu mer socialne preferenčnosti in socialnega vpliva; nato učence umeščamo v sociometrične skupine glede na kriterije, ki jih navajamo v preglednici 2.

*Preglednica 2: Kriteriji za umestitev učencev v posamezne sociometrične skupine (Coie in Dodge, 1988; povz. po Pečjak idr., 2002)*

| Socio-metrična skupina | Socialna preferenčnost           | Socialni vpliv                   |
|------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Priljubljeni           | $> 1.0$                          | $Z_p > 0; Z_n < 0$               |
| Zavrtnjeni             | $< -1.0$                         | $Z_p < 0; Z_n > 0$               |
| Prezrti                | $Z_p < 0; Z_n < 0$               | $< -1.0$                         |
| Kontroverzni           | $Z_p > 0; Z_n > 0$               | $> 1.0$                          |
| Povprečni              | $1.0 \geq (Z_p - Z_n) \geq -1.0$ | $1.0 \geq (Z_p + Z_n) \geq -1.0$ |

*Opomba 3:  $Z_p$  – standardizirane pozitivne izbire,  $Z_n$  – standardizirane negativne izbire, socialna preferenčnost =  $Z_p - Z_n$ , socialni vpliv =  $Z_p + Z_n$ .*

### UGOTOVITVE

Iz preglednice 3 je razvidno, da med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in njihovimi sošolci brez posebnih potreb obstajajo statistično značilne razlike v sociometričnem statusu ( $\chi^2 = 24,337$ ,  $P = 0,000$ ). Pri dijakih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je zaznati največjo zastopanost v skupini zavrtnjenih učencev (31,8 %), medtem ko so dijaki brez posebnih potreb v največji meri opredeljeni kot priljubljeni (32,8 %) in povprečni (30,4 %). Prav tako so, ne glede na prisotnost oziroma odsotnost posebnih potreb, dijaki v najvišji meri zastopani v

Preglednica 3: Izid  $\chi^2$ -preizkusa razlik v sociometričnih statusih dijakov glede na prisotnost posebnih potreb

| PPPU                     |     | SOCIOMETRIČNI STATUS           |            |         |              |           |        |
|--------------------------|-----|--------------------------------|------------|---------|--------------|-----------|--------|
|                          |     | Priljubljeni                   | Zavrjnjeni | Prezrti | Kontroverzni | Povprečni | SKUPAJ |
| DA                       | f   | 11                             | 27         | 17      | 11           | 19        | 85     |
|                          | f % | 12,9                           | 31,8       | 20      | 12,9         | 22,4      | 100    |
| NE                       | F   | 109                            | 46         | 43      | 33           | 101       | 332    |
|                          | f % | 32,8                           | 13,9       | 13      | 9,9          | 30,4      | 100    |
| SKUPAJ                   | F   | 120                            | 73         | 60      | 44           | 120       | 417    |
|                          | f % | 28,8                           | 17,5       | 14,4    | 10,5         | 28,8      | 100    |
| IZID $\chi^2$ -preizkusa |     | $\chi^2 = 24,337$<br>P = 0,000 |            |         |              |           |        |

istih statusih kot dijaki brez posebnih potreb, torej v skupini povprečnih (28,8 %) in priljubljenih učencev (28,8 %).

Ugotovitve naše raziskave nas ne presenečajo, saj se skladajo z izsledki raziskav, ki so prav tako proučevale sociometrični položaj učencev z učnimi težavami. Empirične raziskave v Združenih državah Amerike, Švici, Veliki Britaniji in Nemčiji prihajajo do podobnih ugotovitev, in sicer, da imajo učenci z učnimi težavami, ki so vključeni v redne osnovne šole, v povprečju slabši sociometrični status kot njihovi sošolci (Haeblerin, Bless, Moser in Klaghofer, R., 1991). Tudi Bakker in Bosman (2003) ugotavljata, da so osnovnošolski učenci z učnimi težavami, ki so vključeni v redno izobraževanje, v sociometrični analizi najpogosteje razporejeni bodisi med zavrjnene bodisi med prezrte učence. Avtorja ugotavljata, da imajo učenci z učnimi težavami boljši sociometrični položaj v osnovnih šolah s prilagojenim programom kot učenci z učnimi težavami v rednih osnovnih šolah. Sociometrični posnetek v redni osnovni šoli, ki ga je leta 1974 izvedel in interpretiral Bryan, je pokazal, da so bili učenci z učnimi težavami manj priljubljeni kot njihovi sošolci brez težav. Kavkler (2005) ugotavlja, da vrstniki odklanjajo 50 odstotkov otrok s specifičnimi učnimi težavami zaradi težav pri navezovanju in ohranjanju stikov, kar zagotovo pomeni velik problem. Stone in La Greca (1990) sta raziskovali sociometrični položaj otrok s specifičnimi učnimi težavami v rednih osnovnih šolah, pri čemer sta ugotovili, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami izrazito nižji sociometrični status kot njihovi sošolci ter da so močno zastopani v skupini zavrjnenih in prezrtih učencev, medtem ko so premalo zastopani v skupini priljubljenih in povprečnih učencev. Kavale in Forness (1996) prav tako ugotavljata v metaanalizi, v katero sta zajela 152 raziskav oziroma 6353 dijakov, med katerimi so prevladovali moški (72 %), da je 8 od 10 dijakov s specifičnimi učnimi težavami zavrjnenih od svojih sošolcev in da imajo dijaki s specifičnimi učnimi težavami slabše socialne veščine kot dijaki, ki nimajo učnih težav. Raziskava iz leta 2007, ki jo je opravil Bakker s sodelavci in v kateri je analiziral sociometrični položaj med učenci tako s specifičnimi učnimi

težavami kot tudi s splošnimi učnimi težavami v rednih osnovnih šolah, pa je pokazala, da imajo slabši sociometrični položaj v rednih osnovnih šolah učenci s splošnimi učnimi težavami. Nadalje so številne raziskave prišle do podobnih ugotovitev, in sicer, da osnovnošolski učenci, ki so zavrjnjeni od svojih sošolcev, pogosto razvijejo socialne, vedenjske in učne težave v času adolescence (Bierman in Wargo, 1995; Buhs, 2005; Coie, Lockman, Terry in Hyman, 1992; French in Conrad, 2001; Parker in Asher, 1987, pov. po Crosby, Fireman in Clopton, 2011).

### SKLEP

Na podlagi obstoječih raziskav in naše raziskave ugotavljamo, da sošolci dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri sociometričnem merjenju najpogosteje opredelijo kot zavrjnene, na podlagi česar lahko sklepamo, da so slabše integrirani v razredne skupnosti kot dijaki, ki nimajo posebnih potreb. Gre namreč za skupino dijakov s posebnimi potrebami, pri katerih je poleg učnih težav mogoče zaznati tudi primanjkljaje na področju socialnih sposobnosti, kar lahko prav tako vpliva na slabši socialni položaj. Dijaki, ki so opredeljeni kot zavrjnjeni dijaki, imajo pogosto težave v medvrstniških odnosih, zaradi česar doživljajo stisko. Najpogostejša oblika pomoči dijakom, ki imajo težave v medvrstniških odnosih, so treningi socialnih veščin (Košir, 2013), ki jih najpogosteje načrtujeta in izvajata svetovalni delavec in razrednik, vendar se je treba osrediniti tudi na delo vsakega učitelja, ki poučuje tega dijaka. Menimo namreč, da je učitelj, ki dijaku s primanjkljaji na posameznih področjih učenja posredno in neposredno pomaga pri gradnji socialnih veščin in kompetenc, ki jih mladostnik potrebuje za uspešno delovanje v šoli in družbi ter prispeva k zadovoljevanju potreb po sprejetosti v razredni skupnosti, tisti subjekt vzgoje in izobraževanja, ki lahko odločilno pripomore k socialni integraciji vseh dijakov. Usposobljenost za uresničevanje socialne integracije in pozitivna stališča do otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ne glede na vrsto posebnih potreb,



sta nujna pogoja za kakovostno delo strokovnih delavcev v slovenski šoli.

Slovenski učitelj se mora v času izobraževanja usposobiti za prepoznavanje morebitnih primanjkljajev in uporabo prilagoditev glede na različne posebne potrebe otrok in mladostnikov, ozavestiti pomen upoštevanja individualiziranega pristopa pri delu s posamezniki s posebnimi potrebami ter ponotrjaniti inkluzivno kulturo. Marentič Požarnik (2003) in Galeša (1995) opozarjata, da je za uspešno integracijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami poleg znanja in aplikacije v prakso pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami nujno graditi tudi odnose in stališča, ki jih imajo učitelji do otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Oboje, strokovna usposobljenost in pozitivna stališča učiteljev, je namreč temelj, na katerem lahko gradimo uspešno integracijo (Jeličič, 2000; Schmidt, 2001). V projektu TE4i, v

katerem so v petindvajsetih evropskih državah proučevali izobraževanje učiteljev in pripravljenost na inkluzivnost, ugotavljajo, da sta tako začetno izobraževanje kot tudi stalni strokovni razvoj ključnega pomena za razvoj učiteljevih kompetenc ter spodbujanje strokovnih vrednot in stališč za delo z različnimi učenci v razredu (Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, 2011).

Usposobljen učitelj z ustreznim in spodbudnim odnosom do mladostnikov s posebnimi potrebami ter strokovnim znanjem pomembno sooblikuje razredno vzdušje, ki vpliva na sprejetost teh mladostnikov v razredu tudi pri sošolcih. Tako sprejetost pri vrstnikih in občutek pripadnosti razredni skupnosti kot tudi strokovna obravnava, pomoč in prilagoditve strokovnih delavcev pomembno sooblikujejo inkluzivno šolsko kulturo in krepijo socialno sprejetost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v razrednih skupnostih.

## VIRI IN LITERATURA

- Asher, S. R., in Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, VB: Cambridge University Press.
- Bakker, J. T. A in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M. in Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 47 (30), 47–62.
- Baydik, B. in Bakkaloglu, H. (2009). Predictors Of Sociometric Status For Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435–445.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Crosby, K. A., Fireman, G. D in Clopton, J. R. (2011). Differences between non-aggressive, rejected children and popular children during peer collaboration. *Child & Family Behavior Therapy*, 33, 1–19.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Cambridge, Mass; Oxford: Blackwell.
- Flere, S., Klajnšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. in Naterer, A. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
- Grmek Ivanuš, M. idr. (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Haager, D. in Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205–215.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. in Klaghofer, R. (1991). *Die Integration Lernbehinderten*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Izobraževanje učiteljev za inkluzijo*. (2011). European Agency for Development in Social Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/flyers/>

teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/TE4i-policypaper-SL.pdf/view (dostopno 12. 7. 2013).

Jeličič, A. (2000). Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami vredne osnovne šole. V: Destovnik, K. (ur.) in Ulaga, J. (ur.). Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami. Deset let pozneje: zbornik referatov. (280–282). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Kavale, K. A. in Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 1 29(3), 226–237.

Kavkler, M. (2005). Model sistemskega pristopa inkluzivnega šolanja. V: Sardoč, M. (ur.) in Kavkler, M. (ur.). Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi ( 29–34). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja. *Psihološka obzorja*, 16 (3), 49–73.

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Subkulturni azil Maribor.

Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.

Lewis, R. B. in Doorlag, D. H. (1999). Teaching special students in general education-classrooms (5. izdaja). Upper Saddle River, N. J.: Simon & Schuster.

Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: Kavkler, M. (ur.) in Končnik Goršič, N. (ur.). Specifične učne težave otrok in mladostnikov ( 15–29). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kavkler, M., Magajna, L. (2003). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. [http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=31:-1.-.-p-p&Itemid=16](http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=31:-1.-.-p-p&Itemid=16) (dostopno 1. 11. 2012).

Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čacinovič Vogrinčič, G. in Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave\\_dijakov\\_pri\\_ucenju\\_raziskovalno\\_porocilo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf) (dostopno 1. 4. 2012).

Marentič Požarnik, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: DDU Univerzum.

Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika*, 54 (posebna izdaja), 104–113.

McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L. T. in Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers With Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 2004, 287–313.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednostno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), 6–29.

Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, S.K., Peček, M., Lesar, I. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), 74–94.

Nagode, A. (ur.). (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila\\_Primanjkljaji\\_podrocja\\_ucenja.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf) (dostopno 10. 10. 2012).

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S. in Macedoni Lukšič, M. idr. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Pijl, J. S., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405.
- Rogelj, T., Ule, M. in Hlebec, V. (2004). Socialna opora med dijaki glede na njihov individualni položaj v strukturi popolnega omrežja v razredu. *Družboslovne razprave*, 20 (45), 13–32.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Statistični urad RS. [http://www.stat.si/tema\\_demografsko\\_izobrazevanje.asp](http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp) (dostopno 20. 1. 2016).
- Stone, W. L. in La Greca, A. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (1), 32–37.
- Vončina, V., Pevec Grm, S., Slivar, B., Mali, D., Krajnc, T., Šibanc, M., Pušnik, M. in Jeznik, K. (2006). Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Vyšniauskytė-Rimkienė, J. in Kardelis, K. (2005). Peer reputation of adolescents: sociometric status differences. *Medicina (Kaunas)*, 41(6), 522–527. <http://medicina.kmu.lt/0506/0506-11e.pdf> (dostopno 10. 2. 2014).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. Ur. l. RS, 58/2011.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja*, 10 (2). 67–88.

#### POVZETEK

V prispevku obravnavamo sociometrični položaj dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Osredinili smo se na srednješolsko populacijo, ki se izobražuje v programih srednjega poklicnega izobraževanja. V empiričnem delu prispevka predstavljamo ugotovitve, do katerih smo prišli na podlagi raziskave, v katero smo zajeli 417 dijakov (359 fantov in 58 deklet) prvega letnika, od tega 105 s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ugotavljamo, da so dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v razredne skupnosti slabše integrirani kot njihovi sošolci brez posebnih potreb, kar smo izmerili preko sociometričnih analiz vseh sodelujočih oddelkov. Rezultati sociometrične analize namreč kažejo na statistično značilne razlike v sociometričnih položajih dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in njihovih sošolcev. Medtem ko so dijaki s primanjkljaji največkrat opredeljeni kot zavrženi, so dijaki brez posebnih potreb največkrat opredeljeni kot priljubljeni ali povprečni.

#### ABSTRACT

The paper discusses the sociometric status of secondary school students with specific learning disabilities. It focuses on the secondary school population receiving education in vocational secondary education programmes. The empirical part of the paper presents the findings obtained with a survey that encompassed 417 first-year secondary school students (359 boys and 58 girls), of whom 105 had specific learning disabilities. It has been established that secondary school students with specific learning disabilities are not as well integrated into the classroom community as their classmates without special needs, which was measured using sociometric analyses of all participating classes. The results of the sociometric analysis show statistically significant differences in the sociometric statuses of secondary school students with specific learning disabilities and of their classmates. Whereas secondary school students with disabilities are most often labelled as rejected, the secondary school students without special needs are most often labelled as popular or average.

Mag. Marjan Prevodnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## KAKŠNE BARVE JE VETER? ALI RUMENO BARVO LAHKO SLIŠIMO?

### LIKOVNO UMETNOSTNA VZGOJA IN OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

*Ko se odpravimo na pot proti cilju, z namenom spremeniti obstoječe stanje, ne vemo vnaprej vseh podrobnosti, kako do tja priti, niti kako bo izgledalo, ko tja prisremo.*

M. Fullan (1991)

#### UVOD

Likovno izražanje nam sporoča, kako otroci opazujejo, kaj vidijo in kaj si domišljajo, kakšen spomin imajo, kaj si predstavljajo, npr. kakšne barve da je veter in ali rumeno barvo lahko slišimo. Skratka, sporoča nam, kako tvorijo in (likovno) mislijo izvirne oblike njihovih upov, strahov, spoznanj, občutenj, doživetij. Otroci v teh procesih spoznavanja in razumevanja sveta ne poznajo ovir in se ne bojijo. V ustvarjalnih praksah, kakršna je likovna, namreč ni pravilnih ali napačnih odgovorov. Likovno izražanje je osebno in obarvano s posameznikovimi estetskimi odločitvami ne glede na starost, zmožnost, teritorij ali kulturo. Zato je likovno izražanje namenjeno prav vsem otrokom in mladostnikom tega sveta, saj imajo prav vsi potrebo po izražanju – in med njimi so tudi otroci in mladostniki s posebnimi potrebami. Besedilo je namenjeno vzgojiteljem, razrednim in predmetnim učiteljem ter profesorjem predmeta likovna umetnost, še posebej tistim, ki z otroki, učenci ali dijaki s posebnimi potrebami doslej še niso imeli izkušenj. Drugim, z več poučevalne prakse, pa naj bo to snov za osvežitev in morebitno nadgradnjo obstoječih znanj. Vse pa z željo po vzbujanju želje za nadaljnje samostojno ali skupinsko raziskovanje v tej smeri.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami<sup>1</sup> ureja usmerjanje otrok, mladostnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (v nadaljevanju otroci) ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Že prej so bila na seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje<sup>2</sup> sprejeta navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo.

Po razglasitvi omenjenega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v letu 2011 je precej dobro urejeno poimenovanje teh skupin. 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. Nekateri, vključeni v redne oziroma večinske šole, potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo, spet drugi so vključeni v prilagojene ali posebne programe.

Proces vključevanja poteka sicer že več kot desetletje. V rednih vzgojno-izobraževalnih zavodih ti mladi preživijo ves šolski dan in so poučevani po istih učnih načrtih kot njihovi vrstniki brez specifičnih težav – le da je proces učenja prilagojen njim.

Cilji javnega izobraževanja so po navadi primerni za vse učence, ne glede na njihov specialni status. Vsi učenci se morajo naučiti brati, pisati, računati, likovno in glasbeno izražati, se gibalno udeleževati itd., čeprav bo to šlo nekaterim počasneje in z veliko težavami. Zato mora biti učna snov prilagojena tudi učencem s posebnimi potrebami. To pa v praksi pomeni, da se zapisani cilji ne spreminjajo, temveč le prilagajajo, kar velja za matematiko, naravoslovne in družboslovne vede, za umetnostno vzgojo in vse druge dejavnosti in predmetne discipline. **Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šolske razrede naj bi izboljšalo njihove izobraževalne priložnosti in razširilo njihove socialne stike. Ni treba posebej poudarjati, da je poučevanje teh otrok strokovni izziv za vse strokovne delavce v šolstvu, tudi če za to delo še niso (dovolj) strokovno pripravljeni.** Najverjetneje tudi nikoli ne bodo, saj so specifične otrok s posebnimi potrebami izjemno različne in je težko zajeti vse. Ko ugotovimo, koliko različnih učnih slogov imajo in kako raznoliko zmožni so učenci, ko se zavemo (pre)velikega števila učencev v oddelku (normativi in standardi) in kaj pomeni za učitelja vključitev enega ali več učencev s posebnimi potrebami vanj, takrat šele lahko uvidimo, kako zahtevno, obsežno in odgovorno je učiteljevo delo.

Šole resda zaposlujejo tudi strokovnjake za premaganje primanjkljajev, ovir oziroma potreb in motenj, če je tako zapisano v otrokovi odločbi o usmerjanju. Vendar morajo ob tem prav vsi učitelji poznati vsaj osnove teorije in prakse dela z otroki s posebnimi potrebami vseh vrst. Tudi zato da bi novodošlemu učencu hitreje in bolje prilagodili (individualizirali) učni program glede na vrsto in stopnjo njegove posebne potrebe, s čimer bi mu omogočili kakovosten pouk.

<sup>1</sup> Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1). Sprejel Državni zbor RS na seji dne 12. julija 2011. Št. 003-02-7/2011-3, 20. 7. 2011.

<sup>2</sup> Dne 17. 4. 2003.

Cilji iz obstoječega učnega načrta za likovno umetnost v osnovni šoli so enaki za vse učence.<sup>3</sup> Učencem s posebnimi potrebami se prilagajajo načini dela, učne metode in oblike, prijemi idr.

Kaj se zgodi, če dobijo učitelji v razred učenca ali mladostnika s posebnimi potrebami? Kako ga sprejeti? Kako okrepati pedagoško korektno? Ali smo kot strokovni delavci s področja likovne vzgoje in umetnosti strokovno pripravljeni na to? To so vprašanja, ki si jih učitelji zastavljajo najprej. V novih okoliščinah morajo pozabiti na (morebitno) rutinsko poučevanje po zastarelih metodah in oblikah ali po neprimerni likovnopedagoški filozofiji, čeprav z učenci brez specifičnih potreb. Nепrestano naj se usposabljujejo, razmišljajo, kako maksimizirati posameznikovo (likovno) učenje in izražanje. Prav to vključuje poznavanje specialnih metod dela s posameznikom ali skupino, poznavanje vprašanj diferenciacije, motivacije, kako privzgjajati učencem samostojnost, kako organizacijsko izvesti učni proces. Učitelji naj za ustvarjalno reševanje likovnih problemov črt, barv, oblik, prostora, svetlo-temnega načrtujejo pouk problemsko, če je le mogoče.

Prva, sicer skromna opažanja po nekaj desetletjih postopnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vse vzgojno-izobraževalne zavode, sporočajo, da niso učno in socialno napredovali samo ti otroci, temveč so tudi njihovi sošolci brez t. i. posebnih potreb postali skrbnejši in strpnejši. To je, ne nazadnje, tudi eden ciljev zakonodaje, ki govori o zagotavljanju enakosti v vzgoji in izobraževanju za vse otroke na Slovenskem.<sup>4</sup>

S tem sestavkom želimo vsaj nekoliko zapolniti vrzel v znanju naših vzgojiteljev in učiteljev o delu z otroki s posebnimi potrebami na področju likovnih dejavnosti in/ali poučevanja likovnoumetnostnih predmetov, po analogiji pa deloma tudi drugih predmetnih področij.<sup>5</sup>

V nadaljevanju predstavljamo v prvem delu problematiko z bolj splošnih izhodišč in vidikov. Ta služijo učitelju kot osnovno oprijemališče, morda kot prvi stik ali kot prve informacije. V drugem delu smo iz literature in osebnih izkušenj avtorja zbrali kombinirane splošne in konkretne napotke za likovnovzgojno delo, ki že bolj osvetljujejo problematiko likovnega umetnostnega pedagoškega dela z nekaterimi skupinami otrok s posebnimi potrebami.

## PRVI DEL

### S posebnimi metodami do izboljšav

Likovnoumetnostna vzgoja je s svojimi vzgojno-izobraževalnimi nalogami pomemben dejavnik pri oblikovanju

otrokove osebnosti, saj lahko zelo pospešuje razvoj psihičnih in motoričnih funkcij. V vseobsežnem vzgojno-izobraževalnem procesu je integralna funkcija likovne vzgoje nenadomestljiva. Likovna vzgoja temelji na odkrivanju in razvijanju ustvarjalnosti in likovno izraznih zmožnosti otrok. V učnem procesu izhajamo iz stopnje razvoja otrokovih psihičnih in motoričnih funkcij ter slušnih, govornih in vidnih zmožnosti, ker je s tem razvojem povezano otrokovo likovno izražanje.

Kadar razpravljamo o likovni vzgoji, pomislimo predvsem na otroke, ki obiskujejo vrtce, osnovne in srednje šole. Pri tem domnevamo, da so otroci psihično in fizično normalno razviti. Žal pa je danes nekoliko v senci spoznanje, da se poleg likovne pedagogike, ki je naravnana na povprečno razvitega otroka, na otroka z značilnim razvojem, razvija v svetu in tudi pri nas posebna smer pedagogike – likovna pedagogika za otroke s posebnimi potrebami, čeprav je še zelo v povojih. Zasnovana je za otroke s primanjkljaji na teh področjih razvoja (telesnega, duševnega, umskega, čustvenega in socialnega), ki zaradi navedenega ne bi več mogli slediti običajnim vsakodnevnim vzgojno-izobraževalnim zahtevam. Ti otroci pa nimajo vsi tako zahtevnih stanj, primanjkljajev in potreb, da se sčasoma ne bi mogli, ob pomoči likovnega in specialnega pedagoga ter njim prilagojenih programov naučiti likovno izražati, obvladovati likovne materiale in tehnike.

V teh procesih se razvijajo vse mogoče oblike integracije teh otrok v vrtce in šole v domačem okolju. K tej doktrini vključevanja otrok v vrtce in šole, pri kateri naj bi bili otroci s težavami v razvoju dodatno strokovno obravnavani v družbi, vrtcu in šoli in ne le v institucijah, oddaljenih od normalnega sveta, nas zavezujejo tudi mednarodni in narodni dokumenti o pravicah otrok.

Ob upoštevanju vrste in stopnje težav otroka v predšolski dobi ali v začetku šolanja, v starosti sedem let ali kasneje, ko odkrijemo njegovo težavo v razvoju, ga lahko usmerimo v specializirane ustanove.

### Vzgoja za samozavest in želja po potrjevanju

V specialni pedagogiki – defektologiji – zavzemajo poseben položaj tako imenovani predmeti, kot so likovna, tehnična, športna in glasbena vzgoja (danes imajo ti predmeti spremenjena imena, likovna vzgoja je po novem likovna umetnost itd.), ki imajo vsi tako vzgojni kot izobraževalni značaj. Pri teh vsebinah se otroci potrjujejo z načini učenja in izražanja, ki niso primerljivi z vsebinami

<sup>3</sup> Učni načrt za likovno vzgojo na spletnih straneh Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/).

<sup>4</sup> Res pa je, da tudi nekateri strokovnjaki izražajo pomisleke o »pretiranem inkluzivnem vključevanju« nekaterih otrok v redno šolanje, še posebej otrok z motnjami v duševnem razvoju, če omenimo na primer otroke z avtističnimi motnjami, ki imajo težje primanjkljaje. Znano je namreč, da je treba tem otrokom delo prilagoditi, kar vedno vpliva na izvajanje programa za vse v oddelku.

<sup>5</sup> V slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih se likovnoumetnostne vsebine pojavljajo pod različnimi imeni: likovna vzgoja, likovna umetnost, likovna kultura, likovno snovanje, likovna teorija, umetnostna zgodovina, umetnost in druga poimenovanja likovnih strokovnih predmetov v srednjih šolah. Glede na morebitne izražene interese po bolj poglobljenem izobraževanju v tej – likovnopedagoški – smeri pa lahko pripravimo seminar s to temo ali svetovalno storitev (2–4 ure) za vsak posamezni vzgojno-izobraževalni zavod posebej ali za skupine zavodov. V sestavku ponujamo v branje nekaj splošnih smernic in ugotovitev, posebej pa še po nekaj predlogov (kar konkretnih vsebin in strategij) za večino od zgoraj naštetih skupin iz zakona.

drugih predmetnih disciplin. Eno od najbolj vpadljivih znamenj večine otrok s posebnimi potrebami je pomanjkanje samozavesti in drugačen odnos do okolice. Otroci, ki se težko učijo, se vsak dan zunaj učilnice spoprijemajo s svojimi skromnimi zmožnostmi. Med vrstniki se čutijo zapostavljene. Še preden od teh otrok lahko pričakujemo močno voljo za doseganje uspehov, moramo pri njih v vzgajanju utrditi samozavest in željo po potrditvi v življenju.

### Najprej radost pri delu, šele nato vrednotenje

Likovno izražanje na tej stopnji ne postavlja do drugih šolskih predmetov, kot je npr. pri tehnični vzgoji, na začetek zahtevke po dosežkih, temveč na začetni stopnji ustvarja predvsem radost pri delu. Pri likovni dejavnosti si otroci razvijajo, bogatijo in ohranjajo zmožnosti izražanja in oblikovanja, razvijajo si zmožnosti opazovanja, (s)likovnega spomina, predstavljalnosti, ustvarjalnosti, domišljije in likovnega mišljenja. Seznanijo se s prvinami likovne teorije, z likovnimi izrazi, z različnim orodjem in izvajalnimi tehnikami. Usposablajo se za doživljanje lepot v naravi in okolici, ki jih obdaja, ter v umetninah in za vrednotenje likovnih del. V skladu s svojimi zmožnostmi si razvijajo sposobnost za aktivno sodelovanje v kulturnem in umetniškem življenju. Posebej poudarjamo otrokova močna in šibka področja in pomen likovne vzgoje ter njene vzgojno-izobraževalne, korektivne, rehabilitacijske in terapevtske vloge. Vloga učnega načrta za likovno umetnost v osnovni šoli, v poglavju *Otroci s posebnimi potrebami*, je tudi usmerjanje likovnega pedagoga na temeljne naloge. V sodelovanju s specialnim pedagogom jih nato skupaj konkretizirata in pretvorita v individualizirani likovni učni načrt, upoštevajoč značilnosti posebnih potreb posameznega otroka.

V okviru specialnih pedagogik izhaja likovna vzgoja danes iz terapevtsko-pedagoških postavk, ki pri učencih ustvarijo voljo in pripravljenost za sodelovanje v delu in za lastno delo. To dosežemo predvsem z dvema metodičnima načinoma, in sicer najprej učence tako motiviramo za delo, da v njih prebudimo močno zanimanje, in drugič, nikoli ne smemo podvomiti o uspehu učnega in delovnega procesa. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami pridobivajo novo moč šele v doživljanju uspeha in se tako pozitivno razvijajo, pridobijo pravilen odnos do svojega dela in so se pripravljene učiti. Poseben metodični problem ali zahteva specialne likovne didaktike je v tem, da pripelje, vsaj do prvih uspehov, prav vsakega otroka.

Med temi otroki so lahko velike razlike. Tako se pri nekaterih skupinah otrok s posebnimi potrebami<sup>6</sup> te kažejo v pomanjkanju vztrajnosti, pozornosti in zbranosti, bodisi ločeno ali kombinirano. Ti učenci niso zmožni samostojno reševati nalog, postavljati in reševati problemov, primanjkuje

jim zmožnost logičnega in ustvarjalnega mišljenja. Posledice tega se pri likovnem izražanju kažejo v zelo stereotipnem, šablonskem ali shematičnem prikazovanju oblik predmetov ter v ponavljanju togih, priučenih oblik. Nekoliko previdno lahko za to shematično in šablonsko, ponavljajoče se prikazovanje istih oblik, kot rečeno prej, posplošimo, da nekateri od teh otrok in mladostnikov (če pri tem mislimo bolj na tiste z lažjimi in zmernimi težavami v duševnem razvoju) tudi pri likovnem izražanju kažejo nagnjenost k monotoni serijskim dejavnostim. Še posebej velja to takrat, ko po določenem številu vaj te najprej obvladajo, nato pa jim dajejo prednost pred pravo ustvarjalno dejavnostjo. V tem je treba iskati vzroke zastoja in nazadovanja v razvoju teh otrok. To se kot po pravilu zgodi takrat, ko preneha učiteljeva strokovna pomoč.

Pouk likovnoumetnostne vzgoje je naravnost idealna vsebina za premagovanje takega stanja z delovnim imenom psihična fiksiranost (npr. risanje krave tisočkrat na popolnoma enak način, ne glede na predlagano; motiv izbere učitelj ali specialni pedagog) – seveda, le če je pouk občutljivo in pravilno strokovno usmerjen in voden. Samostojna dejavnost v delu z različnimi materiali oblikovanja lahko bolj pripomore k premagovanju togega shematizma v načinu mišljenja, v občutljivem rahljanju fiksacije mišljenja, v načinu predstavljanja vsebine praktičnega likovnega izražanja. Učitelj mora upoštevati otrokove posebnosti, njegove dobre in slabe strani ter njegovo (morebitno) omejeno moč razumevanja ali slabšo predstavljalnost.

To pri pripravljanju na pouk pomeni, da mora učitelj učne celote razdeliti na manjše učne enote (likovne naloge), te pa v posamezne delovne faze, da jih otrok lahko premaguje korak za korakom. Pri učencih s težavami v razvoju upoštevamo – glede na naravo in stopnjo oviranosti – še te specifične oteževalne okoliščine in slabosti: slaba motorika, nezmožnost koordinacije gibov, nespretnost v ravnanju z orodjem in materiali, slepota in slabovidnost, slabši občutek otipa. Tovrstne težave pripeljejo zaradi neekonomično porabljene energije do prehitre utrujenosti. To se kaže pri vsaki praktični ali miselni dejavnosti in v bojazljivem odzivanju pred začetkom vsake nove oblike likovne dejavnosti. Tako deluje otrok na prvi pogled pogosto zmedeno in nesamozavestno.

Po drugi strani, kot razlaga šolska svetovalna delavka,<sup>7</sup> »pa imajo otroci s posebnimi potrebami načeloma drugačne težave od zgoraj omenjenih. Niso naravnani k togemu shematizmu, temveč ustvarjajo zunaj meja. V večini primerov jih odrasli ukalupljamo, saj razmišljajo drugače kakor mi (navaja primer otrok z disleksijo, ki večinoma uporabljajo desno polovico možganov, torej ne razmišljajo analitično, temveč zunaj naših okvirov). Se pa strinja z gornjimi opisi, če govorijo o otrocih z motnjami v duševnem razvoju, torej

<sup>6</sup> Te razlike so lahko velike tudi med posamezniki zgolj ene same od teh skupin oviranih v razvoju (pri gibalno oviranih z več motnjami, če so te prisotne), npr. pri gibalno oviranih, pri katerih ni nujno, da so manj vztrajni ali pozorni ali ustvarjalni od običajne populacije otrok. Te težave se lahko pokažejo pri dolgotrajno bolnih otrocih.

<sup>7</sup> Iz dopisovanja z Urško Kužner, pedagoginjo iz svetovalne službe na Osnovni šoli Hinka Smrekarja v Ljubljani (januar–marec 2016).

nimajo sposobnosti abstraktnega mišljenja, kar pomeni, da ne zmorejo misliti zunaj okvirov.« Opis o t. i. psihične fiksiranosti se vsaj v tem delu – kot smo videli ob nastajajočem likovnem delu odraslega v CUDV Črna na Koroškem in pojasnilu mentorice – nanaša prav na otroke in mladino, ki jim lahko dodamo še odrasle z lažjimi in zmernimi motnjami v duševnem razvoju.<sup>8</sup>

### Kako ravnamo z osebami s posebnimi potrebami?

Nekateri učenci imajo lahko tudi več kakor tri opredeljene razvojnih motenj. Tako ima lahko učenec z lažjo motnjo v duševnem razvoju težave z vidom ali s sluhom; gluhi učenec ima lahko še čustvene in/ali vedenjske motnje; gibalno ovirani učenci imajo lahko učne težave. V opredelitvi prej omenjenega zakona (prav tam, 2. člen) so ti otroci in mladostniki razporejeni v kategorije po merilu vrsta potrebe ali potreb. Te mora učitelj poznati, da bi lahko ustrezno načrtoval učni proces. Pozoren mora biti na učence, ki redno jemljejo zdravila. Pri njih se lahko pojavlja zaspanost ali otopelost in so zato lahko že na začetku učne ure na videz nedejavni ali apatični.

Učitelj skrči tekmovalne strategije na najnižjo možno mero, likovnih del otrok ne primerja. Nепrestano menjuje učne oblike in metode dela, v pouk vključuje vizualna, zvočna in otipna učna gradiva, tudi predmete z vonjem in okusom. Prednostno uporablja metodo demonstracije, učence zaposli z igranjem vlog in gibanjem, vključuje besedne in nebesedne načine poučevanja, temelječe na vseh čutilih. Navdušenje učitelja je vedno nalezljivo. Ključne besede so spodbujanje, sprejemanje, potrpljenje, vztrajnost idr. Besedna in nebesedna pohvala opogumljata in vplivata na motivacijo, pogosto že kar na trajnejšo motiviranost za vsako likovno delo. Ne bojmo se nagrajevanja učencev, le da to poteka z občutkom. Pozitiven odnos učitelja bodo prepoznali vsi, kar bo pripomoglo k ustvarjalnemu okolju za vse. Učitelj je v nenehnem stiku s strokovnjakom specialnim pedagogom, ki občasno ali redno spremlja učenca pri pouku, se z njim posvetuje in pripravljata individualizirani likovnovzgojni načrt. Med poučevanjem likovne umetnosti je učencem s posebnimi potrebami boljše nekaj demonstrirati kot mu razlagati z besedo, kako narediti (kako dodajati glino, kako rezati s škarjami ipd.). S temi učenci ohranjamo očesni stik v višini njihovih oči, če je le mogoče, jih kličemo po imenu. Čim več naj oblikujejo samostojno, najdejo naj samosvoje načine oblikovanja in uporabe likovne tehnike.<sup>9</sup>

Učitelj pri pouku likovne umetnosti odpravlja otrokove slabosti v koordinaciji gibanja s preišljeno izbranim zaporedjem učnih metod in faz dela. Pri razvijanju grobe in

fine motorike za učence pripravimo vaje, npr. v pripravi za likovno tehniko lepljenke kar nekaj časa namenimo trganju papirja, saj to pripomore k razvijanju fine motorike in gibljivosti prstov. Na naslednji stopnji učnega procesa učenci pri isti likovni nalogi uporabljajo škarje ali drugo orodje. V tretje oba postopka lahko uporabljamo kombinirano.

Pouk likovne umetnosti:

- razvija občutja in zamisli, ki niso nujno (zgolj) spoznavno intelektualnega značaja, in na posebne načine vključuje čute pri poslušanju, gledanju, videnju, dotikanju, okušanju, gibalnem zavedanju;
- zahteva individualne načine poučevanja, ustvarjalni odziv, učencem ponuja diferencirane pristope/prijeme v smislu strategij, vsebin in načinov vrednotenja;
- razvija posameznikove individualne kvalitete, zmožnosti, zaznave;
- zagotavlja pisano paleto raznolikih priložnosti v različnih (likovnih) medijih za sporazumevanje, izražanje in sporočanje, takih, ki omogočajo uspeh;
- zagotavlja neprecenljive priložnosti za delo in sodelovanje z vrstniki ter za uspešnejše vključevanje v družbo;
- s svojimi vsebinami, metodami in tehnologijami zagotavlja in odpira nove poti in cilje za »želene« dosežke in uspehe; izkušnje, pridobljene v (likovno) umetnostnih dejavnostih lahko dvignejo posameznikovo samozavest, samozaupanje, bogatijo njegova stališča ter prepričanja o sebi in v odnosu do drugih;
- zaradi svoje specifične narave daje učencu in vsaki osebi s posebnimi potrebami možnost uspeha, saj v procesih likovnoumetnostnega izobraževanja in vzgajanja ni pravih ali nepravilnih odgovorov, kar ustvarja številne priložnosti za razvijanje pozitivne samopodobe, občutka vrednosti in samospoštovanja.

### Je pouk likovne umetnosti enako kot likovna terapija?

V čem so razlike med obema? Med vprašanji, ki si jih morajo postaviti<sup>10</sup> tudi likovni pedagogi v ustanovah z otroki s posebnimi potrebami ter v rednih vrtcih in šolah, v katerih so ti otroci in mladostniki, so tudi ta: Ali je pouk likovnoumetnostnih predmetov usmerjen k ciljem teh predmetov (in iskanjem prilagoditev), zapisanim v učnih načrtih in katalogih znanj, ali ima bolj ali manj terapevtsko vlogo? Če prevladuje to drugo, potem je mogoče (ni pa nujno), da so pri takem pouku likovne in estetske zahteve dokaj znižane. Če spregovorimo o pojmu likovna terapija,

<sup>8</sup> Kot je zaznal in spremljal avtor in so obogatili opisi mentorjev ob primerih likovnih del nekaterih udeležencev iz vse Slovenije (npr. motiv krave, katero oseba neprestano slika, iz tedna v teden že vrsto let), iz bienalne in tradicionalne slikarske likovne kolonije za mlade in odrasle z duševnimi motnjami v CUDV Črna na Koroškem.

<sup>9</sup> Likovna tehnika: inovativno raziskovalni in osebni način posameznikove izvirne uporabe likovnih materialov in orodij za likovno izražanje.

<sup>10</sup> Predvsem pa razčistiti, kaj je pouk likovnoumetnostne vzgoje, kaj je likovna terapija in kje so stične točke.

potem lahko rečemo, da to ni le ena od drugih sorodnih terapij, marveč temelji na lastnih spoznanjih in praktičnih izkušnjah in je usmerjena v jasno določene cilje vseh vrst – likovne, zdravstvene in druge.

Pridevnik likovna nas usmerja v likovno ustvarjalnost in izražanje, torej je poglavitni cilj likovne terapije ustvarjalnost, izražanje, v opredmeteni obliki izražen delovni dosežek. Srž prizadevanja likovnega pedagoga terapevta je v pričakovanju dvojega: z izrazitim poudarkom na procesih dela in na zaključnem likovnem izdelku (risba, slika, grafika, kip, esej o izbranem umetniku ipd.). Če likovni pedagog doseže pri likovni vzgoji pri delu z učenci s posebnimi potrebami izviren, osebni in likovno čist, artikuliran izraz, potem ima ta lahko večjo vrednost tudi za druge strokovnjake, ki se ukvarjajo z otroki s posebnimi potrebami.

Morda je v tej tezi razmišljanje o samem likovnem delu kot temeljnem cilju terapije zoženo, zagotovo pa potrjuje, da se v njem zrcali prizadevanje učenca in učitelja. Ob tem opozarjamo, da razredni ali predmetni učitelji niso strokovnjaki za likovno terapijo, zato se pri pouku v rednih šolah ne vživljajo v vlogo terapevtov niti tako ne načrtujejo pouka za vse učence.<sup>11</sup> Na podlagi likovnih del posameznika lahko sicer sposoben in za to dovteten učitelj začuti njegov »skriti« strah, velike osebne težave, sum na težave v družini, na zlorabe in podobno, a se mora o tem takoj in najprej posvetovati z za to ustrezno usposobljenimi strokovnjaki (šolska svetovalna služba, če ima te kompetence; zunanji strokovni sodelavec, lahko tudi likovni terapevt). Razmerje med cilji likovnoumetnostne vzgoje in cilji likovne terapije je večplastno in kompleksno, nikakor enoznačno. To je lahko tema ločenega prispevka.

Danes podpiramo stališče, da mora biti šolanje učenca v zavodu za usposabljanje usklajeno s potrebami rehabilitacije in usposabljanja tega učenca za prihodnji poklic. Še več, otroci in mladina s posebnimi potrebami so vključeni v običajne vrtce, osnovne in srednje šole. Prav pri pouku likovne vzgoje moramo za njih, delno in z resničnim premislekom, uporabljati tudi terapevtske metode dela (glej zgoraj – učitelj ni šolan strokovnjak za likovno terapijo, zato s premislekom). Po drugi strani je učenec tudi človek, ki ima pravico do likovnega in kulturnega vzgajanja in izobraževanja v najširšem pomenu besede. Zato se mora, tako kot njegovi vrstniki, naučiti videti ali začutiti svet in se likovno izražati. Razlike v razmerju do »normalne« likovne vzgoje ne razberemo toliko iz vsebine pouka kot iz pravilno izbranih metodično-didaktičnih postopkov (*kako* je pomembnejše kot *kaj*).

Čeprav pri nekaterih skupinah teh otrok opažamo težave v motoriki, pa jih prav lastna dejavnost usposablja za doseganje uspeha pri motoričnem in siceršnjem učenju. Glede na naravo in stopnjo oviranosti so lahko med otroki velike razlike tudi v razumevanju in dojemanju abstraktnih

vsebin, zato naj učne metode pri vseh predmetih temeljijo prav na nazornosti pouka, če omenimo le to.

Glede na različne posebnosti, motnje, potrebe in stanja oviranosti v psihofizičnem razvoju si mnogi od teh učencev težko predstavljajo velikost prostora, prostorska in količinska razmerja, težko ločujejo barve, ne razumejo razlik in funkcij predmetov, ki jih obkrožajo, kar velja na primer izrazito za slepe in slabovidne, če omenimo to skupino oseb s posebnimi potrebami.<sup>12</sup> Vidne in otipne danosti ter razmerja v okolici zaznavajo in opažajo samo po svojih izkušnjah, zato samo z opazovanjem v učnem procesu le stežka, če sploh, ugotovijo razlike med oblikami v vsakdanjem svetu. Če upoštevamo ta vidik, ima likovna vzgoja v zavodih za usposabljanje tako kot v običajnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah poseben pomen.

### Razumevanje in potrpežljivost

Za večino otrok in mladostnikov v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah so temeljna navodila za delo zajeta v programih in učnih načrtih za likovnoumetnostno vzgojo. Toda za delo z otroki s posebnimi potrebami se moramo še posebno dobro pripraviti, pisno, še bolj študijsko in povezovalno ter z iskanjem novih prijemov. Za učitelje, ki se prvič srečajo s takimi učenci, je spodbudno, da je prav v likovni učilnici, ateljeju, mogoče ustvariti pravo razpoloženje za delo. Vsi otroci se lahko odlikujejo, vsak v učnem procesu nekaj pridobi.

Neprestano poudarjamo pomen in vlogo učitelja pri likovni vzgoji, nikoli pa ju ne moremo dovolj poudariti v zvezi z učenjem, nadziranjem in skrbjo za otroke s posebnimi potrebami. Vse vrline predanega učitelja, ki jih neprestano ponavljamo in poudarjamo, sposobnost vživljanja, znanje, taktnost, zaupanje, iznajdljivost, razumevanje in potrpežljivost, so dvakrat pomembne pri uspešnem izvajanju in vodenju likovne vzgoje. Zlasti razumevanje in potrpežljivost sta odliki, ki bi ju moral imeti vsak učitelj, ki dela z učenci s posebnimi potrebami.

### Za začetek je dobro vedeti še ...

Nekaj v praksi preizkušenih nasvetov s področja likovne umetnosti za učitelje, ki se prvič srečajo z učenci s posebnimi potrebami:

1. Otroke in mladostnike sprejmemo takšne, kot so.
2. Spoznamo se s težavami vsakega otroka, ki nam je dodeljen, poglobimo se v opis njegovih posebnosti, v njegova močnejša in šibkejša področja (npr. če dobro oblikuje z glino, mu to večkrat ponudimo za ustvarjalno delo).
3. Ugotovimo, ali je likovni pedagog pred nami zapisoval svoja opažanja o otrokovem napredku. Podučimo se, s kakšnimi likovnimi materiali in orodji se je učenec že izražal in katere likovne

<sup>11</sup> Likovna terapija ima čisto posebne cilje in je prav tako zelo zahtevna in odgovorna dejavnost.

<sup>12</sup> Slepe in slabovidne osebe imajo lahko povprečno ali nadpovprečno razvite intelektualne sposobnosti.



naloge je že opravljal. Pri čem je likovno uspešen, pri čem manj?

4. Uporabljamo številne specializirane pripomočke, orodje in likovne materiale, ki se trenutno uporabljajo ali so bili razviti in prilagojeni za otroke s posebnimi potrebami.
5. Skrbno si zapisujemo napredek vsakega učenca. V praksi nekaterih držav od strokovno usposobljenih likovnih pedagogov zahtevajo, da napišejo in izvajajo individualni učni načrt za posameznega učenca. Preverimo, kako je s tem pri nas.
6. Temeljito premislimo o likovni nalogi in učnih postopkih, ki jih bomo izbrali. Bodo učenci prosto izbirali svoj motiv, likovne materiale in orodja, časovno omejitve? Bomo izbrali likovno nalogo enako za vse učence? Pomagamo jim pri iskanju njihovega likovnega jezika. V oddelkih, v katerih so učenci s posebnimi potrebami vključeni v delo z učenci z značilnim razvojem, pridobimo za sodelovanje in pomoč učence, ki delujejo uravnoteženo, prijateljsko, naklonjeno, umirjeno.
7. Novopečeni učitelj naveže stik z izkušenim učiteljem z dolgoletno prakso. Vključi se v predmetno študijsko skupino na državni ravni, brska po strokovni literaturi, po medmrežju itn.

**Druga splošna priporočila za likovnovzgojno delo – učne strategije, metode, vsebine, taktike in prijemi, ki jih uporabljamo pri delu z učenci s posebnimi potrebami:**

8. Zmeraj ravnamo pripravljeno, metodično, umirjeno. Navodila in usmeritve s pojasnili dajemo počasi in razločno, pri tem za razlago in pogovor uporabljamo preprost in otrokom razumljiv jezik.
9. Bolj kot metodo razlaganja uporabljamo metodo demonstracije. Manj govorimo, več pokažimo.
10. Vedno znova ponavljamo navodila in postopke.
11. Kadar se pogovarjamo z učencem, naj bo naš obraz v višini njegovih oči.
12. Z mladimi likovniki se ne pogovarjamo, kadar smo z obrazom obrnjeni proti tabli ali kadar smo daleč stran od njih. To je še posebno pomembno pri gluhih in naglušnih, pri katerih je govorna komunikacija še bolj otežena. Pomagamo si tudi tako, da napišemo kratka navodila za likovno nalogo na tablo, na grafoskopsko folijo, jih računalniško projiciramo na platno ipd.; če likovni pedagog obvlada abecedo gluhih in naglušnih, je neposreden, topel stik z učencem zagotovljen. Za otroke, ki nimajo prizadetih vidnih in tipnih čutov, moremo v celoti povzeti učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli, le da ga moramo sproti prilagajati individualnim

sposobnostim posameznih otrok oziroma skupin otrok.

13. Likovno nalogo načrtujemo z upoštevanjem logičnega zaporedja likovnih korakov oziroma nalog, npr. pri lepljenki: risanje, rezanje ali trganje, lepljenje, razstavljanje. Načrtujemo dovolj časa za dokončanje naloge. Novo začnemo šele, ko končamo prejšnjo, iz katere izhajamo pri načrtovanju nove likovne naloge.
14. Poudarjamo in izbiramo naloge, ki spodbujajo gibalne aktivnosti in vključujejo več čutov (sluh, vid, tip).
15. Pripravljamo likovne naloge za posamezne tipe otrok (npr. za izboljšanje koordinacije očesa in roke delo na izboljšavi fine motorike). Za slabovidne otroke izbiramo likovne tehnike, ki jim bodo pomagale doseči uspeh, kakor npr. velike, v barvi in obliki nasprotne oziroma kontrastne vrednosti; umirjene, zastrte barve morda njihov vid sploh ne zaznava.
16. Učence motiviramo z vidnimi (vizualnimi) otipnimi in drugimi lastnostmi predmetov in z novimi likovnimi tehnikami in materiali:
  - Prednostna motivacijska naloga je vzpostavljanje prijateljske zveze s posameznikom ali skupino. Včasih traja mesece, leta.
  - Pri delu z osebami z motnjo v duševnem razvoju tako zvezo zagotavlja varno in predvidljivo okolje. Vzpostavljanje pozitivne učne atmosfere neposredno vpliva na motivacijo udeležencev, kar se na vsaki dve leti izkaže na tradicionalni slikarski koloniji za odrasle z osebami z motnjo v duševnem razvoju, v CUDV, Črna na Koroškem.<sup>13</sup>
  - Pretirano poudarjanje vrednotenja vodi v strah pred neuspehom.
  - Otroci s posebnimi potrebami pogosto dojemajo neuspeh kot rezultat pomanjkljivosti, povezanih z njihovo nezmožnostjo/potrebno.
  - Pedagog se mora občutljivo odzivati, kadar se pojavijo problemi; neizkušeni mentorji večkrat poudarjajo, kako nezahtevna je likovna tehnika, in pravijo: »Poskusi, risanje z ogljem je čisto preprosto.« Taka na videz nedolžna izjava morda razburi ali poniža kakšnega posameznika, ga demotivira.
  - Likovno delo pohvalimo na več načinov. Nekateri oblike so motivacijske, druge niso. Pozitivna hvala (posebno če jo uporabljamo nekritično) ima lahko negativne učinke, če je vedno vse odlično, čudovito, kljub temu da otrok ni zadovoljen s sabo in svojim delom, tak način ni primeren. Tak način pohvale odklanjajo tako osebe s posebnimi potrebami kot običajne osebe. (Primer dečka z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki je rekel: »Moj učitelj pohvali vsako neuspelo delo.«) Koristna pa je

<sup>13</sup> Center za usposabljanje in delovno varstvo, CUDV, Črna na Koroškem; <http://www.cudvcrna.si/>.

realistična, konkretna usmerjena pohvala, ki se nanaša na opažene veščine in izdelke.

### Na kaj še smo pozorni pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka

17. Poudarjamo orisne in orisane elemente ali prvine (točka, črta, barva, svetlo, temno in ploskev, prostor) kot vodila v vizualnem izražanju, npr. imenuj osnovne barve, oblike in materiale.
18. Učenci lahko povedo o svojih občutkih ob svojem delu, če želijo, vendar jih v to ne silimo. »Zakaj?« ima pogosto negativen pomen.
19. Likovni materiali za delo naj bodo zmeraj pri roki. Pomanjkanje materiala ne sme upočasniti ali ustaviti učnega procesa. Pri **materialni pripravi** na pouk učitelj pripravi ustrezna učila in učne pripomočke, skice, materiale in orodja za praktično delo. V **vsebinski pripravi**, ki se nanaša na učno snov, učitelj razmisli o likovnoteoretskih problemih. **Pedagoška priprava** vsebuje didaktično-metodično preoblikovanje in ureditev učne snovi. Učitelj mora določiti obseg, globino in logično strukturo učne snovi. Učno snov mora stopnjevati po težavnosti likovnih nalog. Za učence s posebnimi potrebami je zelo pomembno, da določimo najučinkovitejše metode dela pri različnih likovnih nalogah.
20. Zavedajmo se, da se otroci s posebnimi potrebami upirajo spremembam; hitro se zmotijo, njihova pozornost je kratkotrajna, zato potrebujejo pohvalo in podporo. Na splošno se vsi učenci odzivajo bolj navdušeno, če so pri svojem delu uspešni. Zaradi pomanjkanja materiala lahko nastane v skupini nemir in nered.
21. Likovna dela razstavimo privlačno, učencem pokažemo svoje odobravanje in pohvalo, s čimer spodbudimo dober, pozitiven odziv vrstnikov. Predvsem ne smemo nikoli pozabiti, da otroški likovni izdelki, ne glede na kakovost, šoli oziroma zavodu prinesejo ponos, navdušijo starše in naključne obiskovalce ter s tem pripomorejo k večji samozavesti vseh sodelujočih.

## DRUGI DEL

### Dodatni splošni in konkretni napotki za likovnovzgojno delo z otroki s posebnimi potrebami po kategorijah

V nadaljevanju razvrščamo otroke s posebnimi potrebami v sedem kategorij z oznakami od A do F in za vsako od teh prilagajamo nekaj posebnosti in značilnosti, ob tem pa še nekaj nasvetov, kako z njimi delati pri pouku likovnoumetnostne vzgoje. Zapisi so uporabni tudi za učitelje drugih predmetov. Prirejani in predelani so po Pappalardu (1999).

### A) Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (učne težave, nevrološke težave, zaznavne težave)

Za učenca z učnimi težavami je značilna diskrepanca med njegovimi (pričakovanimi) sposobnostmi ter njegovimi dejanskimi rezultati. Na to vplivajo specifične učne težave (npr. bralna tehnika, razumevanje prebranega, kratkotrajna sposobnost, koncentracija idr.). Praviloma se lahko uči z istim tempom kot njegovi vrstniki, le učni proces mora biti prilagojen njegovim specifikam. Vse likovnovzgojne dejavnosti morajo biti zato organizirane po principu od lažjega k težjemu, zato da bi bil tudi ta učenec uspešen. Npr. navodila za delo, kako odtiskovati s krompirjem ali radirko, naj bodo postopna, drugo za drugim. Pri delu učitelj uporablja ustne, slikovne in gibalne metode dela, deluje pozitivno, spodbudno in prvi zastavlja vprašanja. Med ogledovanjem likovnih umetnin naj ima učenec dovolj časa za besedni odziv, na voljo naj bo veliko ponazoril, pouk naj pogosto temelji na veččutnem učenju; ključna je povratna informacija.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so v glavnem usmerjeni, nekateri otroci, ki imajo učne težave, pa ne usmerjeni.

Tak učenec:

- Kadar ga kaj vznemiri, se umika v svoj svet. Pomembno je, da učitelj to zazna in ga prikljče nazaj.
- V svojih korakih je v začetku likovne naloge lahko neroden ali ima težave s koordinacijo dela rok in oči.
- Se sem ter tja morda boji, da bo pred sošolci izpadel »neumen, neroden v rabi orodja ali nespreten pri pospravljanju« ali da bo naredil kakšno drugo napako.
- Učitelj svoja navodila skrajša, glede na okoliščine znižuje jakost glasu; zmedo s preveč »vidnimi učnimi pripomočki« ali neurejenim razrednim okoljem omejuje tako, da uporablja le najbolj nujne.

Kadar imamo v razredu (pri učni uri likovne umetnosti) učenca z učnimi težavami:

- Mu namenimo veliko dodatne motivacije in pohval. Pouk načrtujemo in izvajamo rutinsko (predvidljivo za tega učenca, npr. uvod je vedno enako dolg).
- Dajemo kratka in enoznačna navodila za delo.
- Učencem, ki jih motijo različni dejavniki v učilnici, namenimo poseben, tih ali osamljen prostor.
- Na izbiro ponudimo, raje kot da predpišemo, več vrst likovnega materiala in orodij. Upoštevamo individualne potrebe.
- Pozorni smo na učenčev nizek frustracijski prag.
- Pri pohvalah vedno mislimo na učenčevo samospoštovanje, njegov občutek lastne vrednosti itd.
- Za pomoč izberemo učenca prostovoljca. Ta sošolcu s posebno potrebo le pomaga pri morebitnih tehničnih in motoričnih opravilih, nikakor pa namesto njega ne oblikuje (slika, kipari, tiska klasično in z računalnikom ipd.).

## B) Gibalno ovirani otroci

Gibalno oviranim učencem onemogočajo ali upočasnjujejo gibanje v razredu različne ovire. Sami so praviloma na invalidskih vozičkih, uporabljajo bergle ali opornice vseh vrst. Lahko imajo, ali pa tudi ne, dodatne motnje v duševnem razvoju, čeprav velja v praksi pravilo, da otrok s to motnjo ne vključujemo v redne vzgojno-izobraževalne zavode, razen v izjemnih primerih. V kategorijo gibalno oviranih otrok spadajo otroci s cerebralno paralizo, mišično distrofijo in drugi. Ta stanja se lahko pojavijo kot posledica poškodb, neozdravljivih bolezni idr.

Gibalno ovirana oseba:

- ima težave z gibanjem ali posnemanjem vseh vrst gibanja,
- nima gornjih ali spodnjih okončin ali obojih,
- se premika počasneje zaradi pripomočkov (voziček, bergle, opornice),
- ima sunkovite ali tresoče gibe,
- se lahko preplaši, če na hitro pristopimo k njej.

Kadar imamo pri pouku likovne umetnosti ali v likovni učilnici gibalno oviranega učenca:

- Mu damo na voljo dvakrat več časa za delovne postopke in procese, povezane z izrazitim gibanjem ali premikanjem okončin.
- Likovne materiale in orodja shranjujemo na zanj lahko dosegljivih policah, uporabljamo prilagojene učne pripomočke za delo (npr. škarje s štirimi odprtini za učenca in za mentorja), vse za doseg večje neodvisnosti. Uporabljamo primerne materiale – ne kar vsakega (debelejše svinčnike za posebna ročna držala, posebne škarje, poseben pripomoček za slikanje z usti idr.).
- Mnogi učenci se lahko s svojimi vozički samostojno gibajo po učilnici. Za nekatere so potrebne posebne rampe za stopnišča, širša vrata, pri katerih potrebujejo pomoč. Najprej jih vprašamo, ali jo potrebujejo, preden jo kar izvajamo. Zapomnimo si, da se mnogi zavedajo svoje gibalne oviranosti, zato jim omogočajmo in odpirajmo poti k večji samostojnosti in neodvisnosti.
- Zagotovimo, da so učna sredstva dostopna, primerna in varna. Po potrebi začasno umaknemo nepotrebno pohištvo, če je v naravi likovne naloge predvideno gibanje.

## C) Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Oseba z eno ali več temi motnjami lahko izkazuje:

- nezmožnost za učenje, ki se je pogosto ne da enopomensko pojasniti z intelektualnimi, čutnimi ali zdravstvenimi dejavniki,
- neprimerno obnašanje ali izražanje občutkov (se hitro prestraši ali ima neutemeljene strahove),
- nezmožnost vzpostavljanja medosebnih stikov z vrstniki ali učitelji,

- prevladujoče razpoloženje – enkrat nesrečen, drugič vesel ...,
- fizične vedenjske simptome, ki izvirajo iz osebnih ali šolskih problemov (sovražen odnos do učenja ali do nekaterih sošolcev, uničevalno obnašanje, impulzivno vedenje ipd.),
- izogibanje neposrednega stika z očmi,
- odziv na navodila z zavijanjem z očmi ali sovražnostjo,
- hiperaktivnost.

Pri delu s posamezniki s čustvenimi motnjami se posvetujemo s šolsko svetovalno službo ali drugimi strokovnjaki. Sledimo navodilom in pripravimo konsistenten, dobro usklajen program za vedenje posameznika.

Pri načrtovanju pouka likovne umetnosti smo pozorni:

- Učno uro strukturiramo da največje možne mere predvidljivo, vendar dovolj prožno za likovno izražanje.
- Učencu ponudimo likovne dejavnosti, pri katerih bo potrošil ustvarjalno energijo, si krepil samozaupanje.
- Pazimo, da imamo pri roki najmanjše možno število likovnih materialov in orodij (posebej tistih, ki se razlijejo ali zlomijo ali s katerimi se lahko urežemo).
- Za njegov trud učenca nagradimo besedno in nebesedno.
- Učencu zagotovimo dodatno pozornost, če ocenimo, da se nanjo odziva pozitivno, vendar vanj ne silimo, če vidimo, da se umika v ozadje. Pogosto se nasmehujemo.
- Spodbujamo skupinsko razpravljanje o umetninah ali o delih učencev, z namenom navajanja učencev na izražanje čustev (jeza, veselje, žalost).
- Prepoznamo prostor v učilnici, s katerim se učenec identificira, v katerem se počuti varno in se tam rad zadržuje.
- Določimo postopke, pravila in pričakovanja ter jih upoštevamo. Pripravljeni smo na improvizacijo, če se pojavi priložnost. Če postane učenčevo vedenje neobvladljivo, pokličimo na pomoč. Ostalih učencev ne puščamo samih.
- Kadar učenca sprašujemo, ga gledamo v oči. Pozorno poslušamo.

## Č) Učenci z vedenjskimi motnjami (socialno neprilagojeni)

Te učence bi lahko uvrstili v podkategorijo otrok s čustveno in vedenjsko motenostjo iz kategorije C.

Oseba s čustveno in vedenjsko motnjo se kot po pravilu težko prilagaja osnovnim normam za red in disciplino, zato jo obravnavajo in ji pomagajo v posebnih zavodih. Običajna redna šola ne zaposluje za to ustrezno strokovno usposobljenih kadrov.

Značilnosti:

- težave v medosebnih odnosih z vrstniki in odraslimi,

- neprimerno obnašanje v obliki pretepanja in/ali glasnega govorjenja,
- upiranje avtoritetam, težave pri sprejemanju avtoritet,
- obnašanje/vedenje, za katerega je značilna sovražnost in možna želja po uničevanju,
- izjemne težave pri spoštovanju osnovnih pravil obnašanja v šolah.

Pri delu z učencem s tovrstnimi vedenjskimi motnjami se posvetujemo s svetovalno službo in drugim za to strokovno usposobljenim osebjem na šoli.

Pri pouku likovne umetnosti:

- smo v največji meri pozitivno naravnani;
- učencu ponudimo dejavnosti, katere je zmožen rešiti, narediti, dokončati;
- učenca dodatno spodbujamo,
- natančno sledimo individualnemu načrtu učenca.

#### D) Slep in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije

»Kakšne barve je veter?«

»Zame pomeni beseda trava vonj po travi.«

»Kako me lahko vidite na tej gladki kartonasti površini?«

Poskus razumeti fotografijo.

»S prsti moram prijeti čopič bolj na koncu – vendar ali lahko slikam samo z rokami?«

»Ljudje pravijo, da spadam v kategorijo slepih in slabovidnih, vendar kar se mene tiče, je moj vid perfekten.«

»Sam si lahko predstavljam podobe v umu na podlagi zvokov; je podobno, kot če slišim cvrčanje olja v ponvi, in si domišljam, da poleg mene teče reka.« (Učenec, slep od rojstva)

V: Blagden in Everett (1992)

Zgornje misli v ležečem tisku so izrazili slepi in slabovidni mladostniki iz angleško govorečega področja pred več kot dvajsetimi leti. Morda nam njihove izjave na poseben način odpirajo drugačna vrata v sodoživljanje in razumevanje njihovega sveta. Mogoče nam o njih sporočajo nekaj, česar ne zmore še tako popolna teorija.

Izrazi, kot je slepota ali slabovidnost, v nas vzbujajo ideje in slikovite prispodobne, kot so tema, nezmožnost in skrivnostnost. Ne glede na to, ali razumemo te izraze dobesedno ali kot metafore, vsebujejo v sebi pomenske odtenke podrejenosti, nevednosti, odvisnosti. V resnici pomenijo marsikaj, od raznolikih stopenj vidnosti ali slabovidnosti do stopnje, ko nosimo očala z delovno diagnozo »slep od rojstva, oslepel v starosti dvanajst let ...«. Vsak posameznik na tej lestvici se bori s svojo, bolj ali manj poudarjeno slabovidnostjo na različne načine. To je odvisno od narave sleposti ali slabovidnosti, lastne osebnosti in kakovosti predhodnih (vidnih) izkušenj. Glede na te razlike v kakovosti vida, drugih zaznavnih, otipnih, zvočnih ter okusvalnih izkušenj, si te osebe oblikujejo svoj svet predstav o svetu, ki jih obdaja. Besedno to izražajo na različne načine (glejte izjave v ležečem tisku zgoraj), iz katerih pomenov

hitro prepoznamo in ločimo avtorja, ki je slep od rojstva, od avtorja, ki ima okvaro vida.

Verjetno prvi in največji problem slepih in slabovidnih – tudi v šolah – je vprašanje mobilnosti, gibljivosti in premikanja v prostoru. Držimo se pravila, da slepega nikoli ne primemo brez njegovega dovoljenja za roko (npr. da bi mu pomagali čez cesto). Osebo raje najprej vprašajmo, ali sprejme našo pomoč. Kadar vodimo slepega ali slabovidnega po šolskih prostorih, smo pozorni:

- da stojimo nekoliko pred osebo, pokrčimo roko v komolcu, kar ji omogoča položiti roko na našo podlaket;
- da je hitrost naše hoje običajna, morda nekoliko počasnejša;
- da med pešačenjem osebi sproti poročamo, kje hodimo, da se lažje orientira;
- da osebo vnaprej opozorimo, če se bliža ovira, obcestni kamen, drog cestne svetilke, izhod ipd.

V današnjem svetu, ki od nas zahteva točno vizualno zaznavanje in dober vid, slepemu pri likovnem pouku omogočamo: a) dotikanje predmetov, o katerih govorimo (dotik gline za modeliranje, modelirnih paličic ipd.), in b) dostop do spremljevalca, ki mu z besedami opisuje svet, ki ga obkroža. Za osebo z okvaro vida (to ni slepota) je dotik v pomoč slabemu vidu.

Kadar imamo pri pouku likovne umetnosti slepega oziroma slabovidnega otroka:

- Najprej se predstavimo z imenom in funkcijo (če nas še ne pozna), tako da ve, s kom bo govoril.
- Preden ga zapustimo, mu to povemo.
- Ko mu demonstriram tehniko lepljenke, naj vse materiale in orodja prime v roke, da začuti njihovo obliko in teksturo, sam naj lepi kose papirja ipd. Če je treba, med opravljanjem dejavnosti na njegove roke položimo svoje in razlagamo.
- Pri delu z njim ne uporabljamo gest z rokami, saj jih verjetno ne zaznava ali jih zaznava slabo, posebno če gre za slepega učenca.
- Govorimo z normalno jakostjo glasu. Slepe osebe niso gluhe.
- Govorimo kot običajno, ne bojmo se uporabljati izrazov, kot sta videti in pogledati.
- Zapomnimo si, da učenje z dotikanjem ni edini način učenja za slepe. Tudi z besednim opisom si lahko osebe oblikujejo neke vrste predstave v umu/mislih, izrazite tisti, ki so v preteklosti – pred pojavom okvare vida – še/že videli. Opisujemo vse, kar je mogoče: teksturo, obliko, težo, prostornino, velikost in celo barvo predmeta. Opisi so konkretni in vezani na njim znane stvari. Bolje kakor reči, da je oblika vigvama, indijanskega šotora, stožčasta, jim to obliko predstavimo s čim bolj znanim, na primer z narobe obrnjenim kornetom za sladoled. Nekateri imajo težave s prostorsko orientacijo. Namesto da jim opisujemo velikost nečesa

z merami v centimetrih, jim rečemo: »To je v velikosti tvojega palca na roki« ali »Če stopijo trije tako visoki, kot si ti, na tvoje rame, je to višina bronaste kipa Franceta Prešerna na Tromostovju v Ljubljani, o kateri govorimo v številkah.« Nekateri za boljšo orientacijo pri določanju smeri priporočajo uporabo tehnike z imenom metoda ure in obraza. »Tvoj čopič, s katerim slikaš, je trenutno na formatu lista na položaju ure, ko kaže sedem, torej levo spodaj na tvoji slikovni površini, na katero nanašaš barve.«

### E) Gluhi in naglušni otroci

Izraz gluhi se nanaša na stopnjo izgube sluha, ki onemogoča razumevanje govora skozi ušesa. Besedna zveza gluhi in naglušni se nanaša na katero koli stopnjo slušne prizadetosti – na lažjo, zmerno, težjo. Če oseba izgubi sluh še pred tretjim letom starosti, nima možnosti izgradnje solidnega besedišča. Zaradi tega bo imela gluha oseba vedno težave z bralnimi in pisnimi zmožnostmi. Poudariti pa velja, da jezikovna nezmožnost še ne pomeni tudi nizke inteligentnosti. Ko se učitelj likovne umetnosti sporazumeva z gluhim, mora vedeti, da ta sprejema sporočila vizualno, z vidom, in je odvisen od branja z ustnic, znakovnega jezika ali dodatnih kretenj. Kadar učitelj govori z učencem, ki bere z ustnic, je pozoren:

- in se izogiba nenadnih sprememb v temi pogovora, kot »Mimogrede, ali kdo ve, koliko je ura?«;
- na dobro osvetlitev svojega obraza;
- na to, da si med govorjenjem ne pokriva ustnic;
- ne misli, da mora zaradi gluhe ali naglušne osebe kričati; to bo vplivalo na popačenje zvoka;
- da uporablja preprost jezik, vendar ne poenostavljen. Govori jasno, razločno in z enakomernim tempom.

Za nekatere gluhe posameznike je materni jezik slovenščina morda šele »drugi jezik« in je njihov prvi jezik »jezik slik in podob«. Pri poučevanju gluhih uporabljamo govorico besed in govorico gluhih, če to znamo (branje z ustnic, znakovni jezik). V komunikaciji z gluhi ne uporabljamo slenga.

Kadar pri likovnem pouku poučujemo gluhe in naglušne otroke, upoštevajmo naslednje napotke:

- Čim več vključujemo vse oblike neverbalne komunikacije, mimiko obraza, geste itd., s katerimi podkrepimo ali ponazorimo svoje misli.
- Demonstrirajmo, kar želimo povedati. Narišimo risbo, shemo, skico. Uporabljamo učbenik za likovno vzgojo ali umetnost.
- Vedno imamo pri sebi skicirko s svinčnikom za zapisovanje ali »risanje« ključnih sogovornikovih misli ali za zapisovanje svojih besednih in slikovnih odgovorov ter vprašanj.
- Gluhi imajo raznolike jezikovno govorne zmožnosti. Poslušamo jih pozorno in skušamo razumeti,

kaj nam sporočajo (morda nam sporočajo, da jim je na paleti zmanjkalo rumene barve). Ne kažemo znakov vznemirjenja, če ne razumemo vprašanja. Učenca preprosto naprosimo, da ga ponovi. Če je treba, naj vprašanje napiše ali kako drugače simbolno izrazi (z gibom, s pesmijo, risbo, številkami ipd.). Ne pozabimo zastaviti vprašanja vsemu razredu.

- Gluhim ne pristopamo od zadaj. Ker nas ne slišijo, se lahko ob pogledu na nas vznemirijo, dobijo težave z ravnotežjem, imajo težave s koordinacijo ipd.
- Na vsak način jim dovolimo čim več dotikanja, manipuliranja s predmeti, ki so okoli njih, in ogleda z očmi (umetnin, lastnih likovnih del in del sošolcev ipd.).
- Naglušni učenci ne zmorejo sočasno gledati (npr. likovno delo ali delovni postopek) in poslušati razlago. Učitelj jim najprej razloži, kaj bodo gledali, npr. učilo barvni krog, in jim nato to pokaže. Postopek je lahko obrnjen. Na voljo damo dovolj časa za dotikanje, ogledovanje in spoznavanje predmeta, nato počasi in jasno ponovimo ključne dele procesa.
- Za opogumljanje gluhega ali naglušnega otroka uporabljamo pri pouku vse vrste čutov. Z nebesednimi načini jim omogočamo učinkovitejše izražanje.

### F) Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Za te osebe je značilna podpovprečna stopnja inteligentnosti. Za njih je dokaj tipično, da se vedejo kot starostno veliko mlajše osebe, govorimo o nižji stopnji intelektualnega razvoja. Zgodi se, da posamezniki napredujejo v skladu s pričakovanimi stopnjami razvoja za normalnega otroka, vendar v izrazito počasnejšem tempu kot ostali otroci in mladostniki.

Stopnje v duševnem razvoju bi lahko opisali kot:

- Osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Te osebe so se zmožne naučiti osnovnih akademskih veščin. V to kategorijo spada od 70–90 odstotkov populacije s temi motnjami. Da bi se naučili istih vsebin kot otroci brez posebnih potreb, potrebujejo ti več časa za učenje.
- Osebe z zmernimi motnjami v duševnem razvoju.
- Osebe s težjimi motnjami v duševnem razvoju so se zmožne naučiti nekaj akademskih, sporazumevalnih, socialnih in poklicnih veščin. Pogosto potrebujejo neposredno vodenje (ena na ena). Običajno se lahko naučijo osnov prehrabno higienskih veščin, kot so umivanje, hranjenje, uporaba sanitarij, prhe ipd., in lahko veliko pridobijo pri jezikovnem usposabljanju. So fizično mobilni/gibljivi.
- Osebe s težko motnjo v duševnem razvoju potrebujejo stalno nego, pomoč, varstvo in vodenje. V svojih zmožnostih so izrazito omejene. Potrebujejo nenehen nadzor.

Značilnosti teh ljudi glede na stopnjo njihove (ne) zmožnosti:

- Izkazujejo skromno motorično koordinacijo (npr. roka – vid).
- Njihova pozornost je kratkotrajna.
- Imajo nizek frustracijski prag.
- Se najbolje učijo s posnemanjem (primeren model je pomemben).
- Imajo nizke sposobnosti abstraktnega mišljenja.
- Imajo težave v razločevanju finih podrobnosti.
- Praviloma niso zmožni sami izbirati dejavnosti zase.
- Izkazujejo neprimerno vedenje.
- So pretirano čustveni, se radi rokujejo, objemajo, posamezniki bi se tudi poljubljali.<sup>14</sup>

Razredni in predmetni učitelji likovne umetnosti, ki imajo v vrtcih, šolah, zavodih in delovnih centrih za usposabljanje<sup>15</sup> v oddelku enega ali več otrok z motnjami v duševnem razvoju (v centrih pa samo te) skupaj s specialnimi pedagogi vzpostavljajo in udeležujejo preproste učne postopke in pravila. Omenjena strokovnjaka pri svojem delu upoštevata spodaj navedena načela.

- Držita se preprostih usmeritev in ubeseditiv; učni proces likovne umetnosti delita na ločene stopnje; vsako nalogo demonstrirata, tudi vsako novo likovno tehniko.
- Nenehno motivirata in hvalita.
- Sta potrpežljiva in omogočata dodaten čas za opazovanje, ustvarjanje in mišljenje.
- Večkrat ponovita navodila. Vse likovne materiale opišeta z besedami in jih pokažeta.
- Ne računata na otrokove zmožnosti posploševanja ali abstrahiranja ali na asociacijske navezave na njegove pretekle dogodke. Teh praviloma nima.
- Za motiviranje uporabljata veččutne načine, strategije, tehnike.
- Otrokom omogočata izdelati lastno likovno delo; to omogoča strategija korak za korakom.
- Zapomnita si, da so ti posamezniki zmožni učenja in cenjenja novih likovnih izkušenj.
- Spodbujata sodelovanje in pomoč med vrstniki.
- Likovne naloge načrtujeta glede na zmožnosti posameznika, ne glede na njegovo kronološko starost.
- Spodbujata pogovore o likovni umetnosti, umetninah, umetnikih, lastnih delih in delih vrstnikov, o ustvarjanju, svojih občutjih med kiparjenjem ipd.
- Razumeta, da lahko posamezniki pogosto upodabljajo (slikajo) isti motiv več let, kar si razlagamo kot togost in fiksacijo v (likovnem) mišljenju.
- Če otrok ali mladostnik ne razume, kako se slika s čopičem, učitelj s svojimi rokami prime njegove in mu demonstrativno pokaže, kaj mora delati in

kako (s čopičem najprej zmeša barvo na paleti, jo nato previdno nanese na papir ali platno itd.).

- Vedimo, da bomo dobili od njih na vsa naša vprašanja iskrene in preproste odgovore – pohvalimo jih.

## SKLEP

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami se likovno izražajo, razvijajo intelektualne veščine in (s)likovno-vizualno občutljivost skozi likovno praktične izkušnje (kot temeljne) ter po potrebi pridobivajo glede na svoje zmožnosti tudi likovnoteoretične umetnostne izkušnje.

Likovnoumetnostna vzgoja jim omogoča učinkovitejšo prepoznavanje in reševanje likovnih problemov in jim omogoča prispevati k razvoju naše družbe. Če otrokom omogočimo, da poleg likovnega izražanja o likovni umetnosti tudi govorijo in jo opazujejo v šoli, galeriji, muzeju, jim s tem odpiramo široka obzorja. Omogočamo jim učinkovitejšo vključitev v lokalno in širše okolje, v katerem živijo.

Pri letnem in podrobnem načrtovanju dejavnosti in pouka likovne vzgoje in umetnosti na predšolski, osnovnošolski in srednješolski stopnji morajo učitelji dobro poznati posebne potrebe otroka v njihovi igralnici ali v razredu. Zagotoviti morajo pozitivno in sprejemajoče okolje, v katerem (likovno) pridobivajo vsi otroci. To dosežejo z dobrim sodelovanjem s specialnimi pedagogi in svetovalno službo. Skupaj pripravljajo likovnovzgojni individualizirani načrt za vsakega posameznega otroka. Vzgojitelji in učitelji likovne vzgoje in umetnosti se zavedajo, da sami niso strokovno usposobljeni za opravljanje likovne terapije, zato se morajo v primeru želje po »likovnopedagoškem terapevtskem delovanju« o tem posvetovati z usposobljenim strokovnjakom ali ustanovo.

V Sloveniji skoraj ni več šole, v katero ne bi bili vključeni otroci s posebnimi potrebami. Vključeni so v pouk pri vseh učnih predmetih. Naša dolžnost je načrtovati likovne naloge tako, da bodo v njih enakovredno lahko ustvarjali tudi ti učenci, pač glede na njihove posebne potrebe, da bodo doživljali uspehe, imeli občutek lastne vrednosti in samospoštovanja, kakor tudi da bodo imeli boljše priložnosti za vključitev v družbo. Če pri likovnovzgojnem delu (še) nimamo pomoči zunanjih strokovnjakov, si začasno – vsaj pri nalogah ki jih zmorejo – pomagamo s starejšimi učenci.

Učne strategije, metode, namige in taktike, ki jih navajamo v tem sestavku, v praksi že uporablja nekaj razrednih učiteljev, likovnih pedagogov in strokovnjakov za delo z razvojno motenimi otroki. Če jih uporabljamo pri pedagoškem delu vsi in smo pri tem uspešni, smo si z njimi zagotovili osebno in strokovno zadovoljstvo ter bogato žetev po trdem, s pedagoško ljubeznijo do posebnih otrok prežetem delu, obenem pa je to za nas čudovita priložnost bogatenja njihovega življenja in ustvarjalnih zmožnosti.

<sup>14</sup> Avtor utemeljuje to trditev na podlagi lastnih izkušenj po nekaj obiskih v CUDV Črna na Koroškem (v obdobju osemnajstih let) v času trajanja bienalnih slikarskih kolonij. Spremljajoči mentor v centru je imel kar nekaj dela ... Trditev pa seveda ni primerna za posploševanje na celotno populacijo.

<sup>15</sup> Otroci, mladina in odrasli z motnjami v duševnem razvoju praviloma niso vključeni v običajne vrtce, osnovne in srednje šole.

*Avtor se zahvaljuje mag. Darinki Ložar, upokojeni pedagoški svetovalki za otroke s posebnimi potrebami iz Zavoda RS za šolstvo, in Urški Kužner, pedagoginji iz šolske svetovalne službe na Osnovni šoli Hinka Smrekarja*

*v Ljubljani, za njune dragocene nasvete in namige v zvezi z uporabo veljavnega strokovnega besedja s področja otrok s posebnimi potrebami.*

## VIRI IN LITERATURA

- Anxiety and Fear in Children's Art Works/Angst und Schrecken in der Kinderzeichnung. Ur. Otfried Scholz in Andrea Karpati. Druck: Hochschule der Künste, Fachbereich 5. Arts in Schools of Special Education. V: Education and Culture (Melina Project). Ministry of National Education and Religious Affairs; Ministry of Culture; General Secretariat of Popular Education. Athens 1995, 29.
- Blagden, S. in Everett, J. (1992). What colour is the wind? Insight into art and visual impairment. Velika Britanija, Bristol: NSEAD.
- Elementary Art Programs: A guide for Administrators. How are special populations served in the art program? National Art Education Association. Reston, Virginia.
- Fullan, M. (1991). The new meaning of the educational change (2. natis). New York: Teachers College Press.
- Clements, R. D. in Wachowiak, F. (2010). Teaching Art to Children with Special Needs. V: Emphasis Art (9th Edition). Pearson. 145–153.
- De Zan, D. (1994). Slika i crtež u psihoterapiji djece. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Dunn-Snow in D'Amelio, G. (2000). How Art Teachers Can as a Therapeutic. V: ART EDUCATION – The Journal of the NAEA, 53, 3, 46–53.
- Henley, D. R. (1992). Exceptional Children – Teaching Art to Special Needs. Davis Publications, Inc.
- Handbook of Art Therapy. (2003). Edited by Malchiodi C. A. The Guilford Press.
- Hobbs, J. A. in Rush, J. C. (1997). Teaching All Learners. V: Teaching Children Art. Prentice Hall. 214–226.
- Hurwitz, A., Day, M. (2007). Children with special needs: Art for all children. V: Children and their Art: Methods for the Elementary School (8th Edition). Thomson, Wadsworth. 69–82.
- Kläger, M. in Frelih, Č. (2000). Likovna dela duševno prizadetih oseb. V: Likovna vzgoja, III, 11-12, 23–27.
- Lund, A. P. in Massey L. (2004). Art teacher preparation and learners with special needs. V: Visual Arts Research, Vol. 29, No. 1 (issue 58).
- Madeja, S. S. (ur.) (1983). Gifted and Talented in Art Education. National Art Education Association. Reston, Virginia.
- Morrison, A. C. (2006). Učitelje je strategij še le treba naučiti. Večer, torek, 14. 11., 15. Naš Zbornik. Glasilo Zveze Društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije. Leto 1994, letnik 27, št. 3.
- Naš Zbornik (1992). Glasilo Zveze Društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije. Leto 1992, št. 2, 25.
- Oaklander, V. (1996). Put do dječjeg srca – Geštaltistički psihoterapijski pristup djeci. Školska knjiga, Zagreb.
- Ob naši obletnici (1998). Zbornik Centra za usposabljanje, delo in varstvo, Črna na Koroškem. Črna na Koroškem: CUDV.
- Pappalardo, G. R. (1999). Curricular Issues: The Visual Arts and Students With Disabilities. V: Issues and Approaches to Art for Students with Special Needs (ur. Nyman, Andra L. in Jenkins M.). National Art Education Association (42–62).

- Piotrowski, J. (1996). Art for all, almost. V: Expressive Arts in the Primary School (ur. Piotrowski J.). 1–10.
- Perat, M. (1998). Prvi in drugi bienale učencev osnovnih šol s prilagojenim programom. V: Likovna vzgoja, II, 7-8, 41–43.
- Podkrižnik, M. (2008). Vpliv duševnih motenj na ustvarjalnost (»Norost in umetniške stvaritve«). Delo, 8. maj.
- Prevodnik, M. (1995). S posebnimi metodami do izboljšav – likovna vzgoja in njen pomen za učence s posebnimi potrebami. Šolski razgledi, 20. november, 1995, št. 1.
- Prevodnik, M. (1995). Svojevrstna, dragocena terapija – likovna vzgoja in njen pomen za učence s posebnimi potrebami. Šolski razgledi, 4. december, 1995.
- Program vzgoje in izobraževanja – LIKOVNA VZGOJA. Center za usposabljanje, delo in varstvo. Črna na Koroškem (1998).
- Rubin, J. A. (2005). Child Art Therapy. Jubilejni, 25. natis. John Wiley and Sons, Inc.
- Stamejčič, D. (2008). Umetnostna terapija duševnih bolnikov – Brv do prikritega. Delo, 20. 10., 6.
- Timmerman, M. (1994). The Original Art of Mentally-Handicapped People. Gradivo na InSEA konferenci.
- Tošev, S. (2010). Nepojasnljiva uganka – Ustvarjalnost in avtizem. Ljubljana: Šolski razgledi, št. 7, 14.
- Toth, M. (1992). »Muči me strah, da ga naslikam?« Zagreb: Školske novine, broj 37.
- Tušak., M. (1997). Risanje v psihodiagnostiki I. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Vogelnic, M. (1996). Likovnost v skupini in umetnostna terapija. Koper: Vita.
- Vogelnic, M. (2003). Likovna terapija – ustvarjalna likovnost v šoli. V: Didakta, 68/69, XII.
- Volf, N. (1965). Psihološki testovi u psihijatriji. Beograd: Naučna knjiga.
- Waller, D. (1999). Group Interactive Art Therapy – Its use in training and treatment. London: Routledge.

#### POVZETEK

Razredni in predmetni učitelji likovne umetnosti v osnovnih in srednjih šolah ter vzgojitelji v vrtcih so soočeni z novimi pedagoškimi izzivi. V oddelke rednih vzgojno-izobraževalnih ustanov se vpisujejo otroci s posebnimi potrebami, za kar pa ti pedagogi (še) niso strokovno usposobljeni. Avtor je za njih pripravil vrsto splošnih in konkretnih utemeljitev, navodil, nasvetov in smernic, kako za te učence načrtovati, izvajati in vrednotiti pouk likovne umetnosti. Posebej opozarja, da likovni pouk ni isto kot likovna terapija.

#### ABSTRACT

Arts education teachers at the primary and lower secondary level in primary and secondary schools, and kindergarten teachers are facing new pedagogical challenges. Educational institutions are enrolling children with special needs in regular classes, for which these educators are not (yet) professionally qualified. For them, the author has prepared a number of specific arguments, instructions, advice and guidelines for how to plan, implement and assess arts education lessons for said students. He points out that arts education is not the same as art therapy.



Sandra Križnar, Osnovna šola Vodice

## POMOČ UČENCU Z DISLEKSIJO PO KORAKIH PETSTOPENJSKEGA MODELA UČNE POMOČI

### UČINKOVITA OBRAVNAVA UČENCEV Z DISLEKSIJO

Učence z disleksijo je treba obravnavati kot posameznike, saj je prisotnost talentov in primanjkljajev pri vsakem od njih zelo individualna. Tudi obravnavaj naj bo usmerjena v specifično funkcioniranje posameznika. Kljub omenjenim razlikam med učenci z disleksijo težimo k zgodnjemu odkrivanju primanjkljajev ter k njihovi obravnavi in odpravljanju. Da smo pri tem procesu uspešni, težimo k aktivnemu sodelovanju med otrokom, njegovimi starši ter strokovnimi delavci šole. Že ob vstopu učenca v šolo nam starši posredujejo širok spekter informacij, na podlagi katerih lahko predvidevamo potek otrokovega šolanja. V prvih razredih osnovne šole ima ključno vlogo razredni učitelj, saj je on tisti, ki otroka opazuje v šolskih situacijah, spremlja njegov napredek, delovanje pri opravljanju različnih zadolžitvev in navadno prvi opazi specifične primanjkljaje. V obravnavo učenca s posebnimi potrebami se nato vključujejo strokovni delavci šolske svetovalne službe, ki poleg neposrednega dela z učencem (diagnostika, učna pomoč) svetujejo učiteljem in staršem ter jim zagotavljajo podporo. Če je treba, se strokovni tim šole poveže z ustreznimi zunanjimi strokovnimi institucijami.

Disleksija poleg primarnih specifičnih primanjkljajev na različnih področjih delovanja posameznika lahko poleg očitnih učnih težav vodi tudi v pojav sekundarnih težav. Te se zaradi doživetih učnih neuspehov najbolj pogosto pojavljajo na socialnem, emocionalnem in vedenjskem področju. Da bi se jim v čim večji meri izognili, se usmerjamo v zgodnje odkrivanje in obravnavo učencev z učnimi težavami ter aktivno timsko sodelovanje različnih strokovnih delavcev.

### KAJ JE DISLEKSIJA

Pomemben del specifičnih učnih težav so motnje branja in pisanja. Med temi pa največji delež pripisujemo disleksiji. Ta zajema spekter specifičnih zmožnosti in primanjkljajev, ki se odražajo na različnih področjih otrokovega funkcioniranja. Njeni vplivi se najpogosteje odražajo kot primanjkljaji na področjih branja in pisanja, govora, črkovanja, pomnjenja, organizacije, gibanja idr. Talenti oziroma posebne zmožnosti, ki so lahko prisotne pri osebah z disleksijo, se kažejo kot dobre sposobnosti za reševanje problemov, bogata domišljija, kreativnost, dobre sposobnosti vizualizacije, dobra intuicija (Raduly-Zorgo, Smythe, Gyarmathy, 2010).

Mednarodna organizacija za disleksijo le-to opredeljuje kot »prvenstveno nevrolško motnjo, za katero so značilne težave v točnem in tekočem prepoznavanju besed ter slabše sposobnosti dekodiranja, črkovanja in pravičnega zapisa. Te težave so po navadi posledica primanjkljaja v fonološki komponenti jezika in niso pričakovane, če jih primerjamo z drugimi spoznavnimi sposobnostmi posameznika ali z ustreznim poučevanjem. Sekundarne posledice lahko vključujejo težave z bralnim razumevanjem in zmanjšane bralne izkušnje, ki lahko okrnijo rast besednega zaklada ter znanja.« (Reid, 2011: 10–11)

Britansko združenje za disleksijo opredeljuje disleksijo kot »kombinacijo zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pisanja. Spremljajoče težave se lahko kažejo na področju hitrosti predelovanja informacij, na področju kratkoročnega spomina, pravičnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, govornega jezika in motoričnih spretnosti.« (Reid, 2002: 11)

Pomembno je, da učence z disleksijo v procesu vzgoje in izobraževanja čim prej odkrijemo in jim ponudimo ustrežno pomoč. Ta zajema prilagoditve v okolju ter pomoč pri usvajanju strategij, s pomočjo katerih bodo lahko ti učenci prek svojih močnih področij razvijali svoje primanjkljaje ter tako doživljali učni uspeh.

### Močna področja oseb z disleksijo

Številni avtorji omenjajo glavna področja težav oseb z disleksijo, redki pa govorijo o njihovih močnih področjih. Zavedati se moramo, da noben talent ni zgolj vložen v osebo in se ne razvija sam po sebi, pomembno je, da ga pri osebi z disleksijo odkrijemo ter razvijamo v največji možni meri. Talenti, ki se lahko pojavijo pri osebah z disleksijo, so:

- razmišljanje v slikah (izčrpen, globlji in lažje razumljiv način mišljenja),
- intuicija (oseba lahko pozna pravilni odgovor, kljub temu da se ne zaveda, zakaj je to ustrezen odgovor oziroma kako je do njega prišel),
- vedoželjnost (je sila, pomembnejša od znanja, saj brez nje znanje ne bi obstajalo),
- kreativnost (proizvaja nove in izvirne zamisli, omogoča učenje na višji ravni),
- sposobnost obvladavanja (nekdo se je tako dobro naučil neko stvar, da jo lahko opravi brez razmišljanja) (Davis Ronald, Braun Eldon, 2008).

### Področja primanjkljajev oseb z disleksijo

Tako kot talenti so tudi primanjkljaji pri osebah z disleksijo prisotni na različnih področjih, v različni

intenziteti. Kljub vsemu pa lahko izpostavimo najbolj pogosta področja težav:

- gibanje (težave na področju koordinacije, orientacije),
- govor (upočasnen govorni razvoj, težave pri artikulaciji in spajanju glasov v besede, težave s poimenovanjem),
- pomnjenje (težave na področju kratkotrajnega in dolgotrajnega pomnjenja),
- organizacija (težave pri načrtovanju urnika, dela, učenja),
- črkovanje (pojav fonoloških napak, neustrezno zaporedje črk, težave s končnicami),
- branje (težave s prepoznavanjem glasov v besedah, s pravilnim zaporedjem glasov in črk v besedah, odpor do branja),
- pisanje (nedosleden slog pisanja, počasnost pri pisanju, pojav specifičnih pravopisnih napak, odpor do pisanja) (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe, 2014).

### POMOČ UČENCEM Z DISLEKSIJO V OKVIRU PETSTOPENJSKEGA MODELA DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Stopnja učnih težav oziroma primanjkljajev, torej tudi disleksije, je pri posameznem učencu različna; to pomeni, da vsak potrebuje različno intenziteto učne pomoči – na kontinuumu od malo do veliko učne pomoči in podpore. Izbiro nam omogoča petstopenjski model dela z učenci z učnimi težavami. Pomoč učencem z učnimi težavami, ki jo predvideva petstopenjski model, se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči, in sicer:

1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja,
2. pomoč šolske svetovalne službe,
3. dodatna individualna in skupinska pomoč,
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove,
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Magajna, Kavkler, Čaćinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008).

Strokovni delavci šole v sodelovanju s starši lahko učencu z disleksijo na posamezni stopnji zagotovijo pomoč in podporo, ki ju potrebuje glede na svoje posebne potrebe. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo posamezne stopnje in načine, s pomočjo katerih lahko učencem z disleksijo pomagamo k boljši učni učinkovitosti.

#### Prva stopnja: pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja

Učitelj na tej stopnji prepozna učenčeva močna področja in področja primanjkljajev. V razredu oziroma skupini naj poskrbi, da se bo lahko učenec z disleksijo izkazal s svojimi spretnostmi in talenti. Hkrati pa naj svoja opažanja deli z drugimi strokovnimi delavci šole,

še posebno z drugimi učitelji, ki poučujejo učenca. Poleg izbora primernih metod in oblik poučevanja lahko učitelj na tej stopnji izvaja tudi individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Praktične prilagoditve učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja obsegajo:

- prostorsko organizacijo:
  - učenec naj sedi stran od motečih dejavnikov, ob soščolcu, ki mu je pripravljen pomagati,
  - učilnica naj bo dovolj svetla,
  - bolj primeren je prostor, v katerem ne odmeva,
  - učenec naj sedi blizu učitelja;
- gradiva:
  - uporaba papirja pastelnih barv,
  - uporaba mat papirja,
  - uporaba bralnih ravnilc,
  - povečan tisk (14 ali 16 pt),
  - razmik med vrsticami,
  - uporaba ustrezne pisave (Comic Sans, Arial, Verdana),
  - primeren razmik med nalogami,
  - zapisana navodila naj bodo kratka, jasna in enostavna,
  - označevanje ključnih besed v navodilu, besedilu (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe, 2014).

*Gašper je aktiven učenec 2. razreda. Učiteljica je že na začetku šolskega leta opazila njegovo razgledanost, zmožnost logičnega sklepanja ter povezovanja informacij v nove ideje. Njeno pozornost je pritegnil dečkov govor, ki je bil manj razločen, v prostem govoru so se pojavljali nediferencirani sičniki in šumniki ter pačenje glasov R, L in J. Še večje začudenje je v učiteljici vzbudilo dejstvo, da učenec kljub izkazanim sposobnostim zelo počasi napreduje pri branju, slabo razume prebrana navodila in pri pisanju naredi ogromno napak. Dečka je presedla v prvo klopo, da mu je lahko po potrebi pomagala pri razumevanju navodil in bolj podrobno spremljala njegovo delo. Vključila ga je v dopolnilni pouk, kadar so urili branje ali pisanje. Dopolnilni pouk je potekal po rednem pouku, ko je bil Gašper že precej utrujen, njegova raven pozornosti in zbranosti pa nizka. Učiteljica pravi, da se je pri teh urah pogosto jezil, saj ni dohajal svojih soščolcev, hkrati pa je kazal znake izčrpanosti ob urjenju spretnosti, ki ju ni in ni mogel usvojiti. Po izbruhih jeze, besa in nemoči se je težko umiril. Učiteljica je dečku med poukom pomagala tako, da mu je večkrat prebrala navodila ali daljše besedilo, s katerim so kasneje preverjali bralno razumevanje. Pri preverjanjih in ocenjevanjih znanja je za vse učence pripravila naloge s povečanim tiskom in razmikom med vrsticami in nalogami. Uporabila je pisavo Comic Sans ter močnejše označila ključne besede v navodilih.*

#### Druga stopnja: pomoč šolske svetovalne službe

Pomoči šolske svetovalne službe so deležni učenci, ki zgolj na podlagi pomoči prve stopnje niso zadosti napredovali. Izvajajo jo lahko različni profili šolskih svetovalnih

delavcev: specialni pedagog, psiholog, socialni pedagog, pedagog idr. Svetovalni delavec poglobi diagnostično oceno močnih področij in primanjkljajev učenca, na podlagi katere svetuje učencu, njegovim staršem in učitelju. V okviru svetovanja pojasni naravo specifičnega primanjkljaja in tako pripomore, da strokovni delavci šole, ki poučujejo učenca z disleksijo, in otrokovi starši dobro razumejo izvor ter naravo učnega primanjkljaja. Osredini se na ohranjanje oziroma razvoj učenčeve samopodobe in učne motivacije ter po potrebi preprečuje stigmatizacijo učenca. Učitelj še naprej izvaja dobro poučevalno prakso. Na tej stopnji svetovalni delavec začne voditi individualni projekt pomoči (Grah, 2013).

*Gašper je močno napredoval na področju artikulacije, saj je redno obiskoval logopedinjo in s starši pridno vadil izreko. Kljub temu da je učiteljica opazila, kako bister je Gašper, kako veliko truda vlaga v vsako nalogo in kako se jezi ob doživetem neuspehu, je bil napredek na področju branja in pisanja še vedno minimalen in pod ravnjo pričakovani glede na sposobnosti na drugih področjih. V delo z učencem se je vključila šolska specialna pedagoginja, ki je po pogovoru z učiteljico izvedla diagnostiko otrokovega funkcioniranja.*

*Ugotovila je, da je Gašper bister, komunikativen, prijazen in odziven, sprejme vsako ponujeno dejavnost in se je loti z vso natančnostjo. Je splošno razgledan, radoveden in pozoren učenec. Pazljivo poslušava navodila; če česa ne razume, vpraša. Želi biti uspešen. Med pripovedovanjem je opaziti kreativnost mišljenja, dečkovo logično mišljenje in sklepanje sta dobro razvita. Številska orientacija v obsegu do 20 je suverena. Tudi pri reševanju preprostih besedilnih nalog je uspešen, pri tem ga ovira nenatančno in počasno branje. Opazni so primanjkljaji na področju orientacije, tudi pri določanju leve in desne na sebi učenec veliko razmišlja. Pri določanju strani na drugi osebi je neuspešen. Fina motorika je manj zrela, pri čemer deček že v naprej govori, da ne mara teh dejavnosti, da mu je težko. Prisoten je primanjkljaj pri razumevanju in uporabi motoričnih postopkov (prepletanje, striženje traku določene dolžine ipd.). Pri branju se pogosto pojavljajo specifične napake: izpust črk v besedi, dodajanje glasov v besedi, menjavanje vrstnega reda črk, zlogov, artikulacijsko branje. Pri pisanju je natančen, pogosto preverja zapis, kljub temu se pojavljajo specifične napake: pisanje dveh besed skupaj, izpust črk v besedi, zamenjan vrstni red črk v besedi, artikulacijsko pisanje besed. Pri učencu se pojavlja neharmoničen razvoj sposobnosti. Njegova močna področja so: besedni zaklad, vsebinski del zapisanih zgodb, logično sklepanje, povezovanje naučenega, hitro usvajanje znanja, številska orientacija, pozornost in odzivnost. Izraziti primanjkljaji se pojavljajo na področju motorike ter branja in pisanja.*

*Po opravljeni diagnostiki se je specialna pedagoginja dogovorila za sestanek z otrokovo razredničarko in starši ter jim predstavila zgoraj zapisane posebnosti. Starša sta zaskrbljena, povesta, da otroku pomagata, vendar je napredek minimalen. Pojasnita tudi, da je že kot otrok imel težave*

*z govorom (artikulacijo) ter dejavnostmi, kot so vožnja s kolesom, zavezovanje čevljev in podobno. Specialna pedagoginja jima predlaga uporabo barvnih bralnih ravnilc ter urjenje branja po vedenjsko kognitivni metodi branja. Spodbuja starša, da dečka čim bolj pogosto vključujeta v vsakodnevna domača opravila, ki terjajo rabo sposobnosti grobe in fine motorike ter grafomotorike. Z željo po učinkoviti pomoči učencu se starša strinjata, da se Gašper vključi v dodatno individualno oz. skupinsko pomoč.*

### **Tretja stopnja: dodatna individualna in skupinska pomoč**

Če učenec na drugi stopnji ni napredoval v zadostni meri, čeprav je bil deležen dobre poučevalne prakse ter občasne pomoči šolske svetovalne službe, preide na tretjo stopnjo. Individualno in/ali skupinsko pomoč (praviloma eno uro na teden) izvajajo učitelj, specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki imajo specialna znanja s področja učnih težav. V okviru individualne in/ali skupinske pomoči učencu z disleksijo zagotavljajo bolj specifično pomoč, ki je usmerjena predvsem v razvoj strategij, s pomočjo katerih se bo učenec naučil preseči svoje specifične primanjkljaje (npr. strategija samokorekcije pravopisnih napak, strategija samostojnega zapisa besedila, strategija reševanja besedilnih nalog itd.). Na tretji stopnji se lahko izvajajo prilagoditve, ki jih natančneje opredeli izvajalec individualne in/ali skupinske pomoči, na primer:

- prilagoditev oblike prostora in gradiva (glej prvo stopnjo),
- dodatne razlage z dodatnimi ponazoritvami (npr. slikovne opore),
- različne ravni bralne ali pisne zahtevnosti gradiv (razčlenjena kompleksna navodila),
- drugačni načini predstavljanja rezultatov,
- večje časovne prilagoditve (podaljšan čas, več vmesnih odmorov),
- fotokopiranje daljših pisnih gradiv,
- več ustnega preverjanja znanja,
- več tehničnih pripomočkov (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe, 2014).

*Gašper je novembra začel obiskovati skupinsko pomoč, ki jo je izvajala specialna pedagoginja. Delo v skupini treh učencev 2. razreda je bilo usmerjeno v urjenje branja, bralnega razumevanja in pisanja. Pred omenjenimi vajami so kot motivacijsko dejavnost izvajali kratke gibalne igre ali finomotorične dejavnosti, pri katerih so učenci izdelovali različno dekoracijo. Ker je bila skupina majhna, je delo lahko potekalo individualno.*

*Gašper je bil od vseh otrok najbolj prizadeven. Želel je biti uspešen, čeprav mu to ni vedno uspevalo. Branje je bilo še vedno počasno, zatikajoče, občasno se je pojavljalo črkovanje. Ker se je osredinjal v dekodiranje besed, v samo tehniko branja, ni bil pozoren na vsebino prebranega. Obravnavana besedila smo v razredu in na urah skupinske pomoči od tedaj tiskali na papir pastelno rumene barve. To*

je nekoliko olajšalo proces branja, saj je postal kontrast med papirjem in tiskom očem bolj prijazen. Kadar so v razredu glasno brali, je učiteljica dovolila, da se je Gašper na branje pripravil pred uro, saj je bil tako pri nalogi bolj uspešen. Pri urah skupinske pomoči smo pred branjem besedila izvajali vaje za spodbujanje očesnega sledenja, brali različno dolge besede in dosledno zapisovali število pravilno prebranih besed. Enkrat mesečno smo izvajali minutni test branja in tako spremljali napredek posameznega učenca. Gašper je v decembru prebral 16 besed v minuti, januarja pa 32. Napredek ga je spodbudil in deček je bil motiviran za delo v prihodnje.

Pri pisanju besed se zelo pogosto pojavi izpust črk v besedi (rosti namesto rojstni, vevrica namesto veverica, medvd namesto medved), menjava vrstnega reda posameznih črk (zajce namesto zajec), menjava glasov v besedi (kruške namesto hruške, sratkarije namesto sladkarije), artikula-cijsko pisanje besed (divjat namesto divjad, povn namesto poln), pisanje dveh besed skupaj, najpogosteje predloga in besede, ki sledi (spovnim, rostidaj namesto rojstni dan). Pri pisanju nareka se pojavi popoln izpust narekovane besede v sekvenci (4 enot), kar kaže na manjšo kapaciteto slušnega pomnjenja. Pri nareku je bil tako osredinjen na zapis, da ima besedilo le eno končno ločilo – en stavek.

Gašper se najprej seznanil s strategijo zapisa vseh besed v stavku (priloga). Po narekovanem stavku s kockami nastavi število besed v povedi in poved ponovi. Nato jo zapiše. Tako se zmanjšata možnosti izpusta besede v povedi in zapisa dveh besed skupaj. Opisani je sledila še bolj intenzivna strategija, na podlagi katere smo razvijali učenčevo notranje zavedanje o primanjkljajih, ki jih ima. Na koncu zapisane vrstice smo označili toliko pikic, kolikor napak je bilo v njej. Tako se je Gašper navadil, da se po korakih vpraša:

- Ali imajo vse črke j pikico?
- Ali je zapisana črka m ali n?
- ...

S pomočjo strategije samokorekcije (priloga) in drugih omenjenih strategij so starši tudi v domačem okolju razvijali in spodbujali učenčevo samostojnost in samonadzor. Prav zaradi dobrega timskega sodelovanja je Gašper napredoval tudi na področjih branja in pisanja. V tem obdobju sta se starša seznanila z naravo sinovih primanjkljajev in z dejstvom, da bo Gašper v razredu potreboval določene prilagoditve, da bo lahko izkazal svoje sposobnosti in tako razvojno sledil vrstnikom. V dogovoru s strokovno skupino sta se odločila, da odpeljeta sina na pregled k psihologinji v zdravstvenem domu.

#### Četrta stopnja: mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove

Učenec, ki kljub pomoči na prvih treh stopnjah ne napreduje, potrebuje bolj intenzivno obliko pomoči. Šola se poveže z zunanjo strokovno ustanovo (svetovalnim centrom, zdravstvenim domom idr.), v kateri delujejo multidisciplinarni timi. Njihova naloga je priprava še bolj poglobljene diagnostične ocene učenca z disleksijo ter ponudba

svetovanja, terapije oziroma druge dejavnosti. Namen zunanjih ustanov je preprečevanje nastanka težjih oblik učnih in drugih (npr. vedenjskih, socialnih, emocionalnih) težav. V sklopu delovanja izvajajo različne delavnice, organizirajo predavanja, izdajajo publikacije, organizirajo seminarje ipd. Strokovni delavci v zunanjih strokovnih ustanovah težijo k iskanju poti do samostojnega učenja, učence učijo premagovati motivacijske prepreke in prenašati frustracije. Učence, njihove starše in strokovne delavce šole usmerjajo v dejavno premagovanje učnega neuspeha. Naloga zunanje strokovne ustanove je prav tako presoditi, ali je šola izkoristila vse vire pomoči (Grah, 2013).

Gašper je opravil pregled pri psihologinji, na njeno spodbudo pa tudi pri specialni pedagoginji iz dispanzerja za mentalno zdravje. Obe strokovni delavki zunanje strokovne ustanove sta šoli poslali svoje mnenje. Ugotavljata, da je učenčev razvoj disharmoničen in navajata specifične primanjkljaje na področju motoričnih sposobnosti, branja in pisanja. Psihološki test je pokazal, da so dečkove intelektualne sposobnosti nad povprečjem. Strokovna skupina v šoli je pripravila vso potrebno dokumentacijo (poročilo o otroku, izjavo šole o izvajanju koncepta učne težave v osnovni šoli, pogovor z otrokom pred uvedbo postopka usmerjanja ter mnenje zunanje strokovne institucije) in skupaj s starši pripravila zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja. Dečka je obravnavala komisija za usmerjanje.

#### Peta stopnja: program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Učenci, ki imajo najbolj izrazite specifične učne težave in posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, se usmerijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Po prejemu odločbe o usmeritvi, ki jo za posameznega učenca izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo, strokovna skupina šole pripravi individualizirani program. V dokumentu poleg individualnih ciljev opredeli način in obseg izvajanja dodatne strokovne pomoči ter prilagoditve, ki omogočajo optimalen razvoj učenčevih zmožnosti. Znotraj dodatne strokovne pomoči specialni pedagogi učencu z disleksijo zagotavljamo podporo pri usvajanju učne snovi in ga hkrati navajamo na rabo strategij, ki mu bodo omogočale samostojno in učinkovito premagovanje primanjkljajev, ki izvirajo iz motnje.

Poleg prilagoditev, omenjenih pri prvi in tretji stopnji, so za učence z disleksijo primerne tudi naslednje:

- uporaba zvočnih posnetkov (z namenom izboljšanja branja in usvajanja učne snovi),
- izdelava in uporaba slovarja besed iz določenega vsebinskega sklopa,
- uporaba kartončkov oz. drugih vizualnih opor,
- uporaba računalnika oz. zapisovalca,
- odmori in podaljšan čas pisnega preverjanja/ocenjevanja znanja,
- pisno ocenjevanje znanja zunaj razreda,
- ocenjevanje znanja naj temelji na ustnem preverjanju,

- vnaprej določeni datumi ustnega ocenjevanja znanja,
- možnost ustnega preverjanja znanja v individualni situaciji,
- toleranca specifičnih napak, ki izhajajo iz primanjkljaja (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe, 2014).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je izdal odločbo o usmeritvi, po kateri Gašperja usmerijo v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V odločbi je opredeljeno, da se učencu dodeli dodatno strokovno pomoč v obsegu dveh ur, in sicer eno uro svetovalne storitve in eno uro pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki jo izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog. V tem času je Gašper postal učenec 3. razreda. Učiteljica je v razredu upoštevala vse dosedanje prilagoditve, ki so se izkazale za uspešne in so v zapisu že bile omenjene. Glede na vsebino obravnavane snovi smo postopoma dodajali nove (npr. raba bralnih ravnil v razredu, uporaba stotičnega kvadrata z barvno označenimi enicami in desetnicami, barvne opore na rokah itd.). Poleg vsebinsko pogojenih prilagoditev je imel Gašper možnost podaljšane časa pisanja pri ocenjevanju znanja, več poudarka na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja, individualno pisno ocenjevanje znanja zunaj razreda, uporabo posnetkov pri obravnavi daljših zgodb in besedil, možnost zapisa določenih domačih nalog in plakatov na računalnik. Pri ocenjevanju znanja je učiteljica tolerirala specifične napake, ki izhajajo iz primanjkljaja.

Ure dodatne strokovne pomoči so bile usmerjene v razvoj grobe in fine motorike ter grafomotorike (npr. vaje s tipnimi vrečkami, badminton z balonom, soročno risanje, brain gym, perforiranje, šivanje, trganje, mečkanje, met v tarčo itd.), tehnike branja (npr. branje besed z barvnimi zlogi, branje kratkih povedi in besedil, skupno, izmenjujoče branje, postopoma več samostojnega branja), bralnega razumevanja (npr. odgovarjanje na vprašanja, iskanje ključnih podatkov v besedilu, izdelava predmeta po navodilu, izpolnjevanje besednih ugank itd.) ter pisanja (npr. oblikovanje ustrezne stavčne strukture, zapis odgovorov na vprašanja in prelet zapisa, usmerjen k odkrivanju morebitnih napak). Gašper je s pomočjo različnih tehnik napredoval korak za korakom. Pri branju si je pomagal z bralnim ravnilom, ki ga je spodbujalo k branju zlogov (ostali del besedila je pokrilo). S tem je izboljšal tehniko branja, pa tudi raven razumevanja prebranega besedila. Pri pisanju si je »posebne« besede pogosto vizualiziral (npr. jabolko) in jih zapisal po vizualni

podobi v mislih. Velike težave so se pojavile, ko so učenci začeli samostojno zapisovati v ustrezni obliki (uvod, jedro, zaključek). Ker si je Gašper pogosto uspešno pomagal z vizualnimi oporami, smo tudi tokrat uporabili strategijo, ki terja uporabo dečkovih močnih področij. S pomočjo metode snežaka (priloga 5) se je navajal na strukturo zapisa ter oblikovanje povedi s primerno stavčno strukturo na podlagi zapisanih ključnih besed. Predlogo je uporabljal tudi v razredu in po potrebi v domačem okolju.

Tudi na tej stopnji smo učitelji in drugi strokovni delavci šole odlično sodelovali z otrokovimi starši. Redno smo se dobivali na sestankih ter si izmenjali informacije o delu in vedenju učenca. Strokovne delavke šole so staršem predstavile otrokov napredek, predlagale domače delo, jih usmerjale k uporabi strategij, ki jih je Gašper uporabljal v šoli, ter opazile in pohvalile njihov trud. Brez iskrenega in vzajemnega sodelovanja vseh pomembnih oseb v procesu bi bil napredek učenca zagotovo drugačen.

## SKLEP

Učenci z disleksijo lahko odrastejo v uspešne in zadovoljne odrasle ljudi. Eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo življenjsko pot, je šola. V obdobju šolanja se zaradi specifičnih primanjkljajev, ki jih ovirajo pri usvajanju znanja ter socialnih odnosih, soočajo z zahtevnimi izzivi, pri katerih potrebujejo pomoč in podporo. Da so ju lahko deležni, mora biti šola usmerjena v zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav. Ključnega pomena je sodelovanje razrednih učiteljev prvega triletja s specialnim pedagogom, ki navadno na pobudo učitelja opravi poglobljeno diagnostično oceno posameznega otroka. Učitelja seznaniti s praktičnimi prilagoditvami, ki lahko otroku olajšajo proces pridobivanja, ohranjanja in izkazovanja znanja. Z ugotovitvami in praktičnimi nasveti za domače delo seznaniti otrokove starše. Strokovna skupina spremlja učenčev napredek ter v primeru izrazitejših težav v skladu s petstopenjskim modelom učne pomoči okrepi pomoč in podporo učencu. Med opisanim procesom je ključno sodelovanje z otrokovimi starši, uporaba enakih prilagoditev, postopkov, strategij v šolskem in domačem okolju ter usmerjenost v učenčev celostni razvoj. Ne pozabimo, da vsi otroci potrebujejo prosti čas in aktivno udeležbo v dejavnostih, v katerih blestijo. Gašper je odličen harmonikar, inštrument igra po posluhu, notam ne sledi. Kljub temu da mu šolsko delo vzame mnogo več časa kot vrstnikom, dnevno vadi in razvija svoj potencial. In prav je tako.

## VIRI IN LITERATURA

- Davis, R. D., Braun, E. M. (2008). Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati ... in kako se tega lahko naučijo? Ljubljana: V. B. Z.
- Grah, J. (2013). Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlin, A., Pezdir, N., Skodlar, B. in Slabe, Š. (2014). Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I. in Gyarmathy, E. (2010). Disleksija – vodnik za tutorje. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Reid, G. (2011). Dyslexia. A complete guide for parents and those who help them. Chichester: Willey-Blackwell.
- Reid, G. (2002). Nekaj v prijateljsko pomoč. Vodnik za starše otrok z disleksijo. Ljubljana: Društvo Bravo.

#### **POVZETEK**

Disleksija je ena od specifičnih učnih težav, ki pomembno vpliva na delovanje posameznika v vsakem življenjskem obdobju. Poleg zelo pogosto omenjenih primanjkljajev imajo učenci z disleksijo lahko tudi določene talente, ki pripomorejo k boljši učni uspešnosti in boljši vključenosti v socialno okolje. V prispevku je predstavljen potek obravnave omenjenega primanjkljaja po petstopenjskem modelu učne pomoči. Ta predpostavlja različno intenzivne stopnje pomoči, ki sovpadajo z različno intenzivnimi primanjkljaji, ki jih imajo učenci z disleksijo. Na vsaki stopnji pomoči sodelujejo strokovni delavci šole in zunanjih institucij, ki s timskim delom in z različno strokovno usposobljenostjo pripomorejo k napredku posameznega učenca. Predstavljene so nekatere specifične strategije, ki so se pri delu z učencem izkazale za uspešne.

#### **ABSTRACT**

Dyslexia is a specific learning disability that has a significant impact on an individual's functioning throughout his/her life. In addition to the often mentioned disabilities, students with dyslexia may also possess certain talents that contribute to better school performance and better integration into the social environment. The paper presents the tackling of the above-mentioned disability using a five-step model of learning support. It presupposes support at different intensity levels that overlap the disabilities of different intensities, as endured by students with dyslexia. The professional staff of the school and of external institutions are involved in every level of support, contributing to the progress of an individual student through teamwork and different levels of professional qualification. The paper presents some of the specific strategies which have proved successful in educating such students.

## PRILOGE

VEDENJSKO KOGNITIVNA METODA  
BRANJA

- Metoda ima pet stopenj.
- Vsaka stopnja traja osem dni in ima določen cilj.
- Vsako stopnjo lahko podaljšamo npr. še za osem dni, če se nam to zdi koristno.
- Prekiniti je treba vse dosedanje vaje branja.
- Vsak dan se bere samo deset minut (kar se nikomur ne zdi preveč).
- Izberemo ustrezno literaturo (manj besedila na strani, več slik, zahtevnost za dve leti nižja).
- Z otrokom bere določena oseba – mediator (to je lahko eden od staršev, stari starši, starejši bratje ali sestre, učiteljica idr.).

Ker beremo z otroki, ki branja ne marajo, uvedemo žetone. Dogovorimo se, da bo otrok vsak dan dobil žeton, če se bo spomnil na branje, npr. pred 17. uro. Če zbere določeno število žetonov, dobi majhno (nematerialno) nagrado (ogled filma, igranje najljubše računalniške igrice ipd.). Prav tako uvedemo žetone za zelo dobro branje (npr. otrok dobi žeton, če ima v enem dnevu samo črtice). Z nagrajevanjem z žetoni pri otroku povečamo motivacijo za delo oziroma branje.

**Prva stopnja (8 dni)**

Izbrana oseba otroku bere deset minut na dan. Koristno je, da izberemo večerni čas, ko se vse umiri. Pomembno je, da je otroku prijetno ob poslušanju, lahko mu dovolimo, da sam izbere knjigo, revijo (zgodba, vsebina naj bo otroku neznana).

**CILJ:** Otroku naj branje postane zadovoljstvo.

**Druga stopnja (8 dni)**

Otroku še vedno bere izbrana oseba, vendar občasno v desetminutno branje vključi otroka. Otrok naj prebere samo besedo ali krajšo poved, da bo ob tem uspešen.

**CILJ:** Postopno vključevanje otroka v branje. Njegovega branja ne kritiziramo in ničesar ne zahtevamo.

**Tretja stopnja (8 dni)**

Od te stopnje naprej bere deset minut na dan otrok. Ker vsi želimo vedeti, kako napredujemo, se z otrokom dogovorimo, da bomo zapisovali njegove napake. S črtico (I) bomo označili napake, ki jih naredi in sam takoj popravi (to potem sploh niso napake), s piko (.) pa prave napake (otrok napačno prebere in tega ne zazna). Ob koncu branja se z otrokom pogovorimo in preštejemo število enih in drugih znakov. Za boljši pregled te znake lahko preneseemo na list in prikažemo s stolpci. Tako otrok zelo jasno vidi svoj napredek.

**CILJ:** Navajanje otroka na natančnost branja.

**Četrta stopnja (8 dni)**

Na tej stopnji beremo tako kot na tretji stopnji, le da merimo tudi čas. Npr. z otrokom se dogovorimo, da bomo brali dvakrat po pet minut isto besedilo. Obakrat merimo število napak in na koncu spet predstavimo rezultate. Po navadi so rezultati drugega branja boljši, kar učenca motivira.

**CILJ:** Navajanje učenca na natančnost branja in usvajanje navade branja s ponavljanjem.

Po tej stopnji naredimo oceno (evalvacijo) dosedanjega dela. Skupaj z otrokom si ogledamo rezultate branja, svoje mnenje poda tudi učiteljica. Če smo otroka na začetku testirali, ponovimo testiranje še zdaj in ugotavljamo napredek.

Po navadi otrok doseže napredek po vseh kriterijih. Največji dosežek pa je, če otrok sam poseže po knjigah in bere brez našega opominjanja. Običajno se hitrost branja ne poveča, se pa zmanjša število napak pri branju in kar je zelo pomembno – naraste motivacija za branje.

**Peta stopnja (1 mesec ali dlje)**

Na tej stopnji si vzamemo čas in z otrokom predvidimo vpis v knjižnico. Izbiramo ustrezna književna dela, saj otrok zdaj sam želi brati.

**CILJ:** Pridobivanje in ohranjanje navade branja.

**Prva stopnja: Branje je užitek**

|        |  |
|--------|--|
| 1. dan |  |
| 2. dan |  |
| 3. dan |  |
| 4. dan |  |
| 5. dan |  |
| 6. dan |  |
| 7. dan |  |
| 8. dan |  |

**Druga stopnja: Izmenjujoče branje**

|         |  |
|---------|--|
| 9. dan  |  |
| 10. dan |  |
| 11. dan |  |
| 12. dan |  |
| 13. dan |  |
| 14. dan |  |
| 15. dan |  |
| 16. dan |  |

| Tretja stopnja: Točnost branja |  |
|--------------------------------|--|
| 17. dan                        |  |
| 18. dan                        |  |
| 19. dan                        |  |
| 20. dan                        |  |
| 21. dan                        |  |
| 22. dan                        |  |
| 23. dan                        |  |
| 24. dan                        |  |

| Četrta stopnja: Branje s ponavljanjem |  |
|---------------------------------------|--|
| 25. dan                               |  |
| 26. dan                               |  |
| 27. dan                               |  |
| 28. dan                               |  |
| 29. dan                               |  |
| 30. dan                               |  |
| 31. dan                               |  |
| 32. dan                               |  |

| Peta stopnja: Branje z užitkom |  |
|--------------------------------|--|
|                                |  |

### SPodbujanJE VIDNEGA SLEDENJA

Spretnost vidnega sledenja opredeljuje zmogljivost enakovrednega gibanja oči v določeni smeri:

- levo – desno,
- gor – dol,
- daleč – blizu.

Vidno sledenje pomembno vpliva na otrokovo uspešnost pri gibalnih aktivnostih, gibanju v prostoru in na različnih pripomočkih, orientaciji, branju in pisanju. Učenci, ki imajo težave na področju vidnega sledenja v prostoru, lahko skromno ocenjujejo višino in globino, zaradi tega so pri gibanju okorni ali negotovi. Na področju opismenjevanja imajo težave, njihov pogled bega, zato težko sledijo liniji zapisane besede, težave imajo pri branju. Pri branju pogosto preberejo začetek besede, nadaljujejo po svoje, med branjem izpuščajo vrstice. Mučijo se s pisanjem, saj očesi težko sledita liniji zapisa.

**Primeri dejavnosti spodbujanja očesnega sledenja (terjajo nenehno spremljanje premikajočega se predmeta):**

- sledenje soju ročne svetilke v prostoru,
- spremljanje lutk, prstnih lutk,

- gibalne dejavnosti z žogo, baloni, tipnimi vrečkami,
- šport (tenis, namizni tenis, nogomet, košarka, odbojka ipd.),
- labirinti, vaje povezovanja,
- risanje osmic v več smeri in v različne materiale,
- prebiranje besed po zlogih.

### SESTAVIMO POVED

Pogosta napaka, ki se pojavlja pri otrocih v nižjih razredih osnovne šole, je pisanje dveh ali več besed skupaj. Napaka se največkrat pojavi v besedni zvezi z vezniki ali predlogi (na dvorišču, ob cesti, v posodi).

Vajo štetja besed začnemo z otrokom na konkretni ravni, pri čemer si lahko pomagamo s konstruktorskimi igračkami, npr. lego kockami. Pripravimo kocke različnih dolžin, s katerimi bomo ponazarjali dolžino posamezne besede.

Otrok glasno ponovi poved in vsako slišano besedo ponazori s kocko.



### SAMOKOREKCIJA NAPAK PRI PISANJU

Učenci pri pisanju pogosto delajo specifične napake. V nadaljevanju predstavljamo najbolj tipične in najbolj pogoste – tudi zaradi lažje uporabe metode in lažjega oblikovanja individualnega načrta za posameznega otroka.

Učenec:

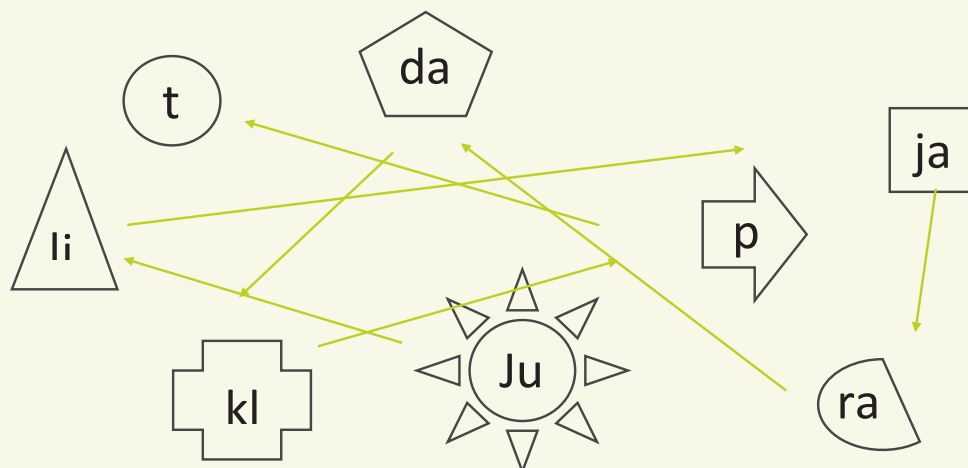
- pozabi napisati veliko začetnico,
- pozabi napisati končno ločilo,
- pozabi napisati vejico,
- pozabi napisati pike na črki i in j,
- pozabi napisati strešice na šumnike,
- pozabi napisati črtico pri črki t,
- izpusti črko e,
- izpusti črko j,
- namesto črke b zapiše d ali obratno,
- namesto črke n zapiše m ali obratno,
- namesto črke a zapiše e ali obratno,
- besede zapiše, kakor jih izgovarja (prišeu),
- dve besedi piše skupaj (zočetom),
- eno besedo piše narazen (ob dobje),
- ...

Pred začetkom izvajanja strategije konkretno opredelimo otrokove napake, napišemo seznam. Po zapisu otroka vprašamo:

- Si zapisal vse potrebne velike začetnice?
- Si črkam i in j napisal pikice?
- Imajo vse črke š strešico?
- ...

Otroka pohvalimo ob vsaki odkriti in popravljani napaki (otrok popravlja sam). Ko končamo s preverjanjem





Slika 1: Sestavimo poved



Slika 2: Strategija samokorekcije

in postavljanjem vprašanj, se prepričamo, da v zapisu ni več napak. Če so v zapisu ostale napake, na koncu vsake vrstice narišemo toliko pikic, kolikor napak je v vrstici. Otroka spodbudimo, da napako odkrije samostojno. Če je ne odkrije, mu pokažemo besedo, v kateri je napaka, in ga spodbudimo, da jo popravi sam.

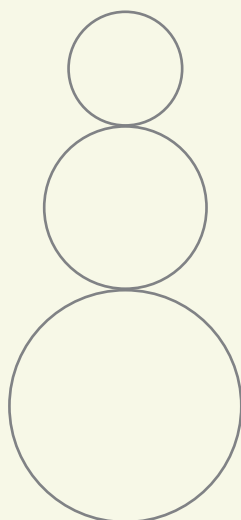
Pri učencu, ki pri zapisu dela več vrst napak, v začetku dajemo prednost določenim. Ko se otrok navadi na njihovo korekcijo, postopoma dodajamo nove.

### METODA SNEŽAKA

Prikupnega ledenega moža lahko uporabljamo v različne namene. Najbolj pogosto nam služi kot opora pri zapisu obnov in opisov, saj se pri teh besedilo deli na tri dele (uvod, jedro, zaključek).

Za delo uporabljamo predlogo, ki spominja na obliko snežaka. To so tri različno velike krogle, v katere otrok vpisuje ključne besede. Spodbujamo ga, da loči besedilo na uvod, jedro in zaključek. Ob usmerjanju otrok pripoveduje, kaj bi zapisal v uvod. Ob tem vpisuje ključne besede v prvo kroglo (na začetku mu pri tem pomagamo). Sledi zapis ključnih besed za glavni del besedila – jedro – in na koncu zapis ključnih besed za zaključek. Smiselno je, da uporabimo velikost krogel za ponazoritev obsega določenega dela – največja krogla za jedro, manjši za uvod in zaključek. To je otroku v oporo za to, da ve, koliko ključnih besed mora napisati.

Zapisane ključne besede so vodilo pri zapisu obnove ali opisa. Otrok za vsako zapisano besedo oblikuje stavek in ga zapiše. Ko uporabi določeno besedo, jo lahko prečrta.



Slika 3: Metoda snežaka

Saša Šimnovec, Osnovna šola Vodice

## UČENEC Z DISKALKULIJO V OSNOVNI ŠOLI

### OPREDELITEV TEŽAV PRI MATEMATIKI

V Sloveniji visoko cenimo matematiko, uspešnost pri tem predmetu pa je pogosto še vedno zmotno povezana s stopnjo intelektualnih sposobnosti. Vsem seveda matematika le ni tako blizu. Po statističnih podatkih Zavoda Republike Slovenije za statistiko je matematika najpogosteje negativno ocenjeni predmet v osnovni šoli in pomeni kar 30 odstotkov negativnih ocen.

Vsak šolar ima lahko občasne težave pri usvajanju matematičnih znanj, vendar te sčasoma izzvenijo in otrok lahko brez težav sledi pouku matematike.

Nekateri od teh otrok pa se spopadajo s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki.

Svetovna zdravstvena organizacija je te težave opredelila kot »težave pri matematiki, ki vključujejo primanjkljaje aritmetičnih sposobnosti in spretnosti, ki nikakor niso pogojeni z motnjo v duševnem razvoju ali z neustreznim šolanjem«.

Različni avtorji specifične učne težave pri matematiki delijo na tri podskupine:

- matematične težave (to je bolj splošen termin za šibkejšo sposobnost reševanja matematičnih problemov),
- specifične aritmetične učne težave (težave pri postopkih seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja),
- razvojna diskalkulija (gre za genetsko pogojen kognitivni primanjkljaj, zaradi katerega ima otrok s povprečnimi ali celo nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi izrazite težave pri reševanju preprostih računskih problemov, pri štetju, usvajanju pojma števila itn.).

Učenci z diskalkulijo so v šoli usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Grujičić, 2007).

### PRIMANJKLJAJI UČENCEV Z DISKALKULIJO

Pri učencih z diskalkulijo zasledimo naslednje primanjkljaje: slabše razvite zaznavne sposobnosti, slabše razvito pomnjenje, slabše razvite jezikovne sposobnosti, različni vidiki pozornosti, slabše razviti sposobnost in spretnost branja, težave z razumevanjem, slabše razvite finomotorične sposobnosti (Kavkler, 2011).

**Slabše razvite zaznavne sposobnosti, ki vplivajo na sprejem matematičnih informacij** – Učenec ima lahko

dobro razvito matematično konceptualno in proceduralno znanje, a je kljub temu neuspešen, če netočno sprejema informacije. Učenec s slabše razvitimi zaznavnimi sposobnostmi ima težave:

- pri *razlikovanju lika od ozadja*, zaradi česar se pri matematiki izgublja na listu, ne dokonča problema, ki ga rešuje, netočno bere večmestna števila itd.,
- pri *sprejemu informacij po slušni poti* je manj uspešen pri ustnem računanju, razumevanju pri zapisu števil in znakov po nareku itd.,
- v *zvezi z razlikovanjem števil* (slabše vidno razlikovanje števk, npr. 6 – 9, 3 – 8, ali slušno razlikovanje podobno slišanih števil, kot npr. 17 – 70), denarja (različnih kovancev ali bankovcev), računskih znakov, npr. + in x, itd.,
- zaradi *slabše razvitih prostorskoorientacijskih sposobnosti*, ki vplivajo na pisanje v črtovje, prepisovanje s table, orientacijo levo – desno, zgoraj – spodaj, pred – za, otrok pri pisnem računanju ne ve, kje mora začeti računati (ali pri enici ali pri največji mestni vrednosti števila), zamenjuje številke v dvomestnih številih, težave ima pri določanju predhodnika in naslednika, postavljanju decimalne vejice in pri orientaciji na številski črti, pri geometriji itd. Uspešno učenje matematike je namreč pomembno odvisno od mentalne sposobnosti vizualizacije števil in matematičnih situacij.

**Slabše razvito pomnjenje** ima pri učenju matematike pomemben vpliv, saj je od sposobnosti pomnjenja odvisno pomnjenje korakov v postopkih, priklic dejstev, pomnjenje definicij itd.

Učne težave pri matematiki so lahko pogojene s slabšim:

- *kratkotrajnim pomnjenjem*, ki se odraža v pozabljanju matematičnih podatkov (npr. števil, ki jih otroku povemo v računu), pozabljanju algoritmov, navodil itd.,
- *dolgotrajnim pomnjenjem*, ki povzroča slabši priklic podatkov (npr. aritmetičnih dejstev, izrazov, kot npr. vsota), pozabljanje delov algoritma itd.,
- *pomnjenjem zaporedij*, kar pomembno vpliva npr. na sposobnost štetja v zaporedju (štetje po 2, 4, 5 itd.), reševanje kompleksnih, večstopenjskih aritmetičnih in besednih problemov itd.

Nekateri učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo na začetku šolanja hude učne težave pri matematiki, kasneje pa lahko izkoristijo svoje talente, če imajo možnost, da

računske težave omilijo z žepnim računalom. Teh učencev nikakor ne smemo usmeriti v skupine z nižjimi ravnmi matematičnega znanja. Spoznati moramo vzrok njihovih težav pri računanju in ne smemo pretiravati s treningom računanja. Omogočiti jim moramo delo v skupini vrstnikov, ki zanje pomenijo model, jim pomagajo kontrolirati pravilnost izračunov in omogočajo diskusijo, izmenjavo idej, strategij z vrstniki itd. (Kavkler, 2011).

**Slabše razvite jezikovne sposobnosti** prav tako vplivajo na uspešnost pri učenju matematike.

Učenec se mora naučiti matematičnega simbolnega jezika, da lahko govori o matematičnih problemih, razvija pojme in strategije, zato potrebuje mnogo ponavljajočih se dejavnosti s številnimi in različnimi konkretnimi gradivi ter trening matematičnih izrazov.

- Slabše razvite *receptivne jezikovne sposobnosti* vplivajo na uspešnost povezovanja matematičnih izrazov s pomenom (npr. +, dodaj, seštej s seštevanjem) in na razumevanje večpomenskih besed.
- Slabše razvite *ekspresivne jezikovne sposobnosti* vplivajo na usvajanje matematičnega izrazja, hitro ustno računanje, opisovanje postopkov pri reševanju besednih problemov, sodelovanje v diskusiji itd.

**Različni vidiki pozornosti**, kot so impulzivno odzivanje, kratkotrajna pozornost in perseveracija, vplivajo na učenčevo učinkovitost pri matematiki.

- Zaradi *impulzivnega odzivanja* učenci naredijo več napak (hitro, premalo premišljeno se odločijo za rešitev), spregledajo detajle, če pa rešitve preverjajo, potem pogosto pravilno rešijo probleme itd.
- Učenec s kratkotrajno pozornostjo pozabi informacije v nalogi, ki jo rešuje (npr. pozabi števila, s katerimi računa), začne reševati nalogo, a je pogosto ne dokonča itd.
- Zaradi *perseveracije* (vztrajanja pri eni dejavnosti) učenci težko prehajajo z ene operacije oz. dejavnosti na drugo (npr. preidejo s štetja nazaj na štetje naprej, posebno je to opazno pri seznamih računov, na katerih se menjava zaporedje operacij, težave imajo s pomnjenjem telefonskih števil, če so spremenjeni sklopi, v katerih so navedene (npr. 23 45 679 namesto 234 56 79, kot so vajeni), ter kar naprej kontrolirajo rešitev naloge itd.

**Slabše razviti sposobnost in spretnost branja** vplivata na razumevanje matematičnega besednjaka, navodil in besednih problemov. Nepravilno prebrani ključni izrazi onemogočijo uspešno reševanje problemov.

Učenci z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi in specifičnimi kognitivnimi primanjkljaji pa imajo tudi **izrazitejšje težave z razumevanjem** kompleksnejših aritmetičnih in besednih problemov, manj uspešno primerjajo količine, težje usvojijo matematične pojme, simbole itd.

**Slabše razvite finomotorične sposobnosti** vplivajo na hitrost in točnost zapisa števil, algoritmov, na geometrijsko načrtovanje, merjenje, učinkovito rabo drobnih ponazoril itd. Slabša avtomatizacija pisanja vpliva tudi na tempo reševanja matematičnih nalog, predvsem besednih problemov.

Za razliko od učencev z verbalno pogojenimi specifičnimi učnimi težavami imajo učenci z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami težave na vizualno-prostorskem področju (orientacija v prostoru, postavljanje decimalne vejice, neustrezna smer računanja itd.), težave s pomnjenjem vizualno-prostorskih informacij (pod – nad, pred – za itd.) in povezavo z verbalno označbo, težave z dejavnostmi s pripomočki (npr. pri geometrijskem risanju) itd.

Vsi predstavljeni primanjkljaji močno znižujejo učinkovitost posameznika pri učenju matematike.

Pri opisovanju značilnosti učencev z učnimi težavami pa ne smemo biti usmerjeni le v njihove primanjkljaje, ampak moramo spoznati tudi njihova **močna področja**, saj nam ta lahko pomagajo pri zmanjševanju učnih težav posameznika in krepiti za učenje matematike.

## MOČNA PODROČJA UČENCEV Z DISKALKULIJO

Ko učitelj ugotovi, da ima otrok izrazitejšje težave pri matematiki, mora oceniti njegovo stanje. Pomembno je, da ugotovi tudi njegova močna področja (Kavkler, 2011), kot npr.:

- uspešni so pri ustnem izražanju, branju in pisanju,
- imajo dober spomin za besede,
- so ustvarjalni,
- imajo dobre sposobnosti strateškega mišljenja,
- imajo dobro razvite praktične sposobnosti,
- imajo dobro intuicijo.

## PETSTOPENJSKI MODEL DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 9. 10. 2007 sprejel Koncept dela učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so postavljene strokovne podlage za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. Eden od pogojev za uresničevanje zasnovanega koncepta je petstopenjski model učne pomoči učencem z učnimi težavami. Petstopenjski model učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav, ki sega od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih in od tistih, ki terjajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu, ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami. Učinkovitost izvedbe petstopenjskega modela učne pomoči učencem z učnimi težavami je na vseh petih stopnjah odvisna od učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse in splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter od intenzivnejših strategij in

modelov pomoči učencem z učnimi težavami, ki jih izvajajo strokovni delavci šole, ki obvladajo bolj specialne strategije pomoči in podpore (Magajna in sod., 2008).

V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljene posamezne stopnje in načini, s pomočjo katerih skušamo učenki z diskalkulijo pomagati k boljši učni učinkovitosti.

### POMOČ UČENKI Z DISKALKULIJO V OKVIRU PETSTOPENJSKEGA MODELA DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

#### Prva stopnja: pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja

Na prvi stopnji je razredničarka prepoznala učenkina močna področja in področja primanjkljajev. Deklico je takoj vključila k uram dopolnilnega pouka. V razredu je poskrbela, da se je lahko izkazala s sposobnostmi, ki jih je imela. Svoje ugotovitve in opažanja je delila z učitelji, ki so učenko poučevali, in z drugimi strokovnimi delavci šole. Poleg izbora primernih metod in oblik poučevanja je izvajala individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Prilagoditve učiteljice pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja so obsegale:

- prostorske prilagoditve:
  - učenka je sedela stran od motečih dejavnikov, ob sošolki, ki ji je bila pripravljena pomagati,
  - pri frontalnem delu je sedela blizu table,
  - po potrebi je sedela sama in je tako imela na voljo več prostora,
  - sedela je blizu učiteljice, da ji je ta večkrat lahko dala povratno informacijo;
- prilagoditev učnih gradiv:
  - uporaba papirja pastelnih barv,
  - povečan tisk (14 ali 16 pt),
  - razmik med vrsticami,
  - uporaba ustrezne pisave (Comic Sans, Arial, Verdana),
  - primeren razmik med nalogami,
  - zapisana navodila so bila kratka, jasna in preprosta,
  - učenko so naučili strategij in tehnik reševanja nalog,
  - uporabljala je kompenzacijske strategije (tabele, kartončki ipd.),
  - uporabljala je barvne opore,
  - uporabljala je grafe, skice in slike,
  - uporabljala je konkretna gradiva in pripomočke,
  - označevali so ji ključne besede v navodilu, besedilu (Fabjan, 2000).

#### Primeri pripomočkov



|  |   |
|--|---|
| <b>SEŠTEVANJE</b><br>$13 + 8 = 21$<br>seštevanec seštevanec vsota                                | <b>ODŠTEVANJE</b><br>$23 - 8 = 15$<br>zmanjševanec odštevanec razlika |
| <b>MNOŽENJE</b><br>$3 \cdot 8 = 24$<br>množenec množitelj zmnožek<br>(faktor) (faktor) (produkt) | <b>DELJENJE</b><br>$18 : 3 = 6$<br>deljenec delitelj količnik         |

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1  | 11 | 21 | 31 | 41 | 51 | 61 | 71 | 81 | 91  |
| 2  | 12 | 22 | 32 | 42 | 52 | 62 | 72 | 82 | 92  |
| 3  | 13 | 23 | 33 | 43 | 53 | 63 | 73 | 83 | 93  |
| 4  | 14 | 24 | 34 | 44 | 54 | 64 | 74 | 84 | 94  |
| 5  | 15 | 25 | 35 | 45 | 55 | 65 | 75 | 85 | 95  |
| 6  | 16 | 26 | 36 | 46 | 56 | 66 | 76 | 86 | 96  |
| 7  | 17 | 27 | 37 | 47 | 57 | 67 | 77 | 87 | 97  |
| 8  | 18 | 28 | 38 | 48 | 58 | 68 | 78 | 88 | 98  |
| 9  | 19 | 29 | 39 | 49 | 59 | 69 | 79 | 89 | 99  |
| 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |

#### Druga stopnja: pomoč šolske svetovalne službe

Ker učenka s pomočjo, ki je bila deležna na prvi stopnji, ni napredovala, se je razredničarka obrnila na šolsko svetovalno službo in nas seznanila z deključnimi težavami. Pomoč sem izvajala šolska specialna pedagoginja. Deklico sem opazovala pri šolskem delu med poukom, se pogovorila z razredničarko, učiteljicama angleščine in oddelka podaljšanega bivanja ter starši.

Tako sem poglobila diagnostično oceno njenih močnih področij in primanjkljajev ter ustrezno svetovala učenki, njenim staršem in razredničarki. Glede na njene težave sem predvidevala, da ne bo šlo brez ur dodatne strokovne pomoči.

Istočasno je začel nastajati izvirni delovni projekt pomoči, ki smo ga izpolnjevali vsi, ki smo delali z učenko

(razredničarka, učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja in specialna pedagoginja).

### **Prva stopnja: dodatna individualna in skupinska pomoč**

Na to stopnjo je učenka prešla takoj po podpisu soglasja staršev, saj na drugi stopnji kljub dobri poučevalni praksi in občasni pomoči šolske specialne pedagoginje ni napredovala v zadostni meri. Individualno in/ali skupinsko pomoč lahko izvaja učitelj, specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki ima specialna znanja s področja učnih težav. V okviru skupinske učne pomoči (dve učenki) sem za učenko z diskalkulijo pripravila specifično pomoč. Usmerjena je bila predvsem v razvoj strategij, s pomočjo katerih se je učenka učila preseči svoje specifične primanjkljaje. Izvajali smo naslednje prilagoditve:

- dodatna razlaga in dodatne ponazoritve,
- prilagoditve prostora in učnih gradiv, ki so opisane na prvi stopnji,
- časovne prilagoditve (podaljšan čas, vmesni odmori),
- fotokopije obsežnejših pisnih gradiv,
- razčlenjena kompleksna navodila,
- več konkretnih in tehničnih pripomočkov (Fabjan, 2000).

### **Druga stopnja: mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove**

Ker učenka ob vsej pomoči, ki jo je imela, ni napredovala, se je šola povezala z zunanjo strokovno ustanovo, v kateri delujejo multidisciplinarni timi. Tam so pripravili poglobljeno diagnostično oceno in ustrezno terapijo. Da bi pridobili čim več informacij, so se povezali z nami. Svetovali so staršem, razredničarki in meni. Njihova naloga je bila tudi presoja, ali je šola izkoristila vse vire pomoči.

### **Tretja stopnja: program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo**

Učenka je imela resnično izrazite specifične učne težave ter posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in so jo usmerili v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Po prejemu odločbe o usmeritvi, ki jo je prejela konec prvega razreda in jo je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo, je strokovna skupina šole

pripravila individualizirani program. V tem dokumentu smo poleg individualnih ciljev opredelili način in obseg izvajanja dodatne strokovne pomoči ter prilagoditve, ki so omogočale optimalen razvoj učenkinih zmožnosti. Znotraj dodatne strokovne pomoči sem učenki zagotovila podporo pri usvajanju učne snovi in jo navajala na rabo strategij, ki so ji omogočale samostojno in učinkovito premagovanje primanjkljajev, ki izvirajo iz motnje.

Poleg vseh omenjenih prilagoditev so za učence z diskalkulijo primerne tudi naslednje:

- uporaba kartončkov oz. drugih vizualnih opor,
- več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje informacij,
- odmori in podaljšan čas pisnega preverjanja/ocenjevanja znanja,
- pisno ocenjevanje znanja zunaj razreda,
- ocenjevanje znanja naj temelji na ustnem preverjanju,
- vnaprej določeni datumi ustnega in pisnega ocenjevanja znanja,
- možnost individualnega ustnega preverjanja znanja,
- prilagoditev vsebine in obsega domačih nalog,
- toleranca specifičnih napak, ki izhajajo iz primanjkljaja (Fabjan, 2000).

### **SKLEP**

V prispevku je predstavljena pomoč učenki z diskalkulijo v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami ter prilagoditve, ki jih moramo upoštevati. Kljub upoštevanju vseh prilagoditev, iskanju in učenju različnih strategij reševanja matematičnih problemov, trudu vseh, ki delamo z učenko, ter seveda staršev doma, so trenutki, ko se vprašaš, kako naprej. Zato sta resnično potrebna učinkovita organizacija in dobro sodelovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa – le tako lahko dosežemo uspešno šolanje in dobre rezultate tudi pri učencih z diskalkulijo.

V šolskem okolju je pomembno zagotoviti spodbudno učno okolje za učence s specifičnimi učnimi težavami, saj tako krepimo in spodbujamo učno in socialno uspešnost učencev.

### **VIRI IN LITERATURA**

- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fabjan, M. (2000). Prilagoditve pri pouku. Priročnik za uporabo prilagoditev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grujičić, B. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. Ko za 15 + 6 zmanjka prstov, Delo – Sobotna priloga, 7. april 2007, str. 28–29.

Kavkler, M. (2011). Obravnava učencev z učnimi težavami pri matematiki. Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora.

#### POVZETEK

Diskalkulija je motnja, ki lahko resno ovira nekatere otroke, da ne dosežajo izobrazbe ter optimalnega družbenega in socialnega razvoja. Pravočasna pomoč tem otrokom ne vpliva le na njihov učni uspeh, temveč tudi na njihovo vzgojno oblikovanje, na izboljšanje odnosa do sebe, sošolcev, dela, šole in družbe ter s tem na njihovo bodočo uspešno vključitev v nadaljnje izobraževanje. V prispevku je predstavljen potek obravnave učenke z diskalkulijo znotraj petstopenjskega modela učne pomoči. Učenka, ki v letošnjem šolskem letu obiskuje tretji razred, je konec prvega razreda prejela odločbo o usmeritvi, s katero je upravičena do treh ur dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga.

#### ABSTRACT

Dyscalculia is a disorder which can prevent certain children from obtaining education and achieving optimal social development. Helping such children in time not only affects their school results but also their upbringing; it improves their attitude towards themselves, their classmates, work, school and society, and consequently their future successful inclusion in further education. The paper presents the teaching of a female student with dyscalculia using a five-step model of learning support. The student, who is attending third grade in the current school year, received a Placement Order at the end of the first grade, which entitles her to three periods of additional professional assistance from a special education teacher.



Foto: Miha Šoštar

*Star sem 23 let. Od rojstva boleham za cerebralno paralizo – levostranska hemipareza, posledično okvara perifernega živca in motnje motorike. Ukvarjam se z glasbo. Učim se solo petja in kot vokalist sodelujem v skupini The Eccentrics.*

Barbara Tavčar, Osnovna šola Poljane nad Škofjo Loko

## IZZIVI DELA S SLEPO UČENKO V INKLUZIJI

### UVOD

Zakaj »inkluzivno« v navednicah? Kljub našemu prizadevanju, da se deklico čim bolj aktivno vključi v izobraževalni program ter čim bolj ustrezno prilagodi okolje po njeni meri, je vseeno treba poudariti, da to ni bila inkluzija v pravem pomenu besede, saj je deklica v šolo prihajala iz drugega šolskega okoliša in so bili njeni sošolci le sošolci in ne tudi prijatelji, s katerimi pleteš prijateljske vezi tudi v popoldanskem času. Torej je bil socialni vidik inkluzije, ki je zelo pomemben, nekoliko okrnjen.

Najprej nekaj besed o učenki. Je slepa deklica z ostankom vida, na enem očesu ima dojem svetlobe, na drugo oko nekoliko več vida (2 %), prisoten je nistagmus oziroma nehotno gibanje oči. V našo šolo se je vključila, ko je bila stara deset let, in sicer je k nam prišla v četrti razred. Pred tem je bila vključena v osnovno šolo na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, kjer je bila opismenjena v brajici. Ob vstopu v našo šolo je uporabljala brajev stroj, brajevo vrstico in računalnik. Je izjemno glasbeno in pevsko nadarjena, njeno drugo močno področje je jezikovno področje, ob primanjkljajih pa je zelo učinkovito razvila tip in sluh, ki sta ji koristila kot primarna senzorna kanala za učenje, s pomočjo katerih se je lahko uspešno učila.

### DELO SPECIALNEGA PEDAGOGA

Deklica je ob vstopu v šolo dobila odločbo o usmeritvi, ki ji je zagotavljala pet ur pomoči tedensko; tri ure dodatne strokovne pomoči je izvajal specialni pedagog, dve uri dodatne učne pomoči pa učitelj predvsem na področju matematike in predmetov, kot so geografija, kemija, šport. Do stalnega ali občasnega spremljevalca deklica ni bila upravičena, ker je imel oddelek, v katerega je bila vključena, znižan normativ, torej je bilo v razred vključeno manjše število učencev od predvidenega zakonsko določenega normativa. Vseeno pa je bil deklici na ravni šole ob vseh dnevnih dejavnosti, šolah v naravi, izhodih iz šole zagotovljen spremljevalec, ki je skrbel za njeno varnost in največjo možno vključenost v vse dejavnosti.

Delo specialnega pedagoga je ves čas zajemalo več področij, med najpomembnejše zagotovo štejemo individualno delo z deklico. To področje prvenstveno vključuje delo na primanjkljajih in šibkih področjih, vsekakor pa tudi spremljanje dekličinega vključevanja v šolski prostor, spremljanje njenega čustvenega stanja, zadovoljstva, reševanja morebitnih težav, do katerih v povezovanju z vključevanjem in drugačnostjo lahko pride, ter pri prilagoditvah dejavnosti in okolja, kadar je bilo to potrebno. V tovrstnem

vključevanju pogosto nastopaš kot oseba, na katero se učenka lahko obrne kadar koli, in kot človek, na katerega se lahko obrne takrat, ko začuti, da ima težave oziroma je v skrbeh zaradi neznanih okoliščin, v katere se podaja. V uvodu omenjena inkluzija je bila nekoliko otežena in bolj kompleksna prav zaradi tega, ker deklica ni bila vključena v šolo v svojem šolskem okolišu. Pri tem smo deklico vseeno vedno spodbujali k vključevanju v vse obšolske dejavnosti, šole v naravi in dneve dejavnosti, da smo ji s tem omogočili čim boljše in čim širšo socialno mrežo. Starši so jo pri tem spodbujali, vseeno pa se je deklica včasih odločila, da se določenih dejavnosti ne bo udeležila, in je s tem nekoliko okrnila stike s sošolci tudi na bolj »neformalnem področju«. Pokazalo se je, da umetno ustvarjanje socialne mreže pogosto ne obrodi sadov, saj je bila deklica zelo zadovoljna s socialno mrežo, ki jo je imela razvito v okviru razširjene družine, ki ji je zagotavljala polno družabno življenje, v katerem je neizmerno uživala.

### DELO Z DEKLICO

Pri individualnih urah sva z deklico večino časa delali na šibkih področjih, ki so vključevala delo z računalnikom, organizacijo zapisov na računalniku, bralnimi gradivi v brajici in hkrati z računalnikom ter delo na področju matematike. Poleg urjenja teh področij je bilo moje delo namenjeno pripravi pripomočkov, učil, prilagojenih gradiv, saj je bilo naše načelo, da je, če je le mogoče, treba deklici zagotoviti aktivno vlogo pri pouku. Prav zato je lahko v polni meri aktivno in enakovredno sodelovala pri pouku in se ni zanašala samo na slušne informacije ter čakala nekje ob strani dogajanja v razredu. Pri nastajanju vseh pripomočkov in gradiv je ves čas aktivno sodelovala. Soodločanje in sooblikovanje z deklico je pomenilo, da je nastopala v vlogi partnerja, pomočnika in ne le v vlogi učenke, ki sprejme, kar se zanjo pripravi. Sama je zastopala svoje potrebe in ni želela, da predvidevamo, česa ne zmore. Želela je, da jo o vsem, kar se zanjo pripravlja, povprašamo, in nam je vedno odkrito odgovarjala, kaj zmore in česa ne, kaj ji ustreza in kaj je zanjo neprimerno.

Tako smo vedno naredili načrt v sodelovanju z učiteljem, uskladili cilje, se pogovorili z deklico, kaj ji najbolj ustreza glede informacij, gradiv, velikosti in uporabnosti učnega pripomočka. Učni pripomočki so se vedno znova izkazali za zelo učinkovit taktilni, stimulacijski pripomoček tudi za vse druge učence, bodisi za učence, ki se učijo na drugačen način, bodisi kot odličen motivacijski pripomoček za vse učence, poleg tega pa so tako omogočili

deklici sodelovanje tudi z drugimi učenci tako pri delu v paru kot v skupini.

Vloga specialnega pedagoga je bila pomembna tudi pri podpori učitelju in sodelovanju z njim pri načrtovanju pouka, pripomočkov, gradiv in ocenjevanja znanja. Ocenjevanje znanja smo skupaj z učiteljem pregledali, uredili tako, da je deklica prej uporabljene pripomočke pri pouku izkoristila tudi za prikaz znanja pri ocenjevanju, tako ustnem kot pisnem. Ocenjevanja smo dopolnili, pripravili dodatna gradiva, spremenili navodila ali tip naloge in tako omogočili deklici, da je pokazala svoje najboljše znanje na sebi primeren način.

Deklica je bila uspešna učenka in se je tako pogosto vključevala tudi na dodatna tekmovanja iz matematike, biologije, angleščine in slovenščine. Pri tem je bilo potrebno tudi sodelovanje z zunanjimi ustanovami, ki so imele posluš za dekličine posebnosti ali pa tudi ne. Včasih se nam je zgodilo, da smo tekmovalne pole dobili v zadnjem trenutku ter jih vseeno poskušali čim bolj prilagoditi. Vseeno pa je treba vedeti, da nekaterih nalog za slepe učence ni bilo mogoče prilagoditi, in takšne naloge je bilo treba izpustiti, kar je bil spet lahko kamen spotike za komisije, ki so vodile tekmovanja.

### SODELOVANJE Z ZAVODOM ZA SLEPO IN SLABOVIDNO MLADINO

Pri omenjenih tekmovanjih je delo specialnega pedagoga zajemalo tudi sodelovanje z Zavodom za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, ki nas je pri vseh naših načrtih, delu in težavah odlično podpiral. Njihova podpora se je kazala v ponujenih izobraževanjih, seminarjih, dragocenih študijskih skupinah in projektih, v katere smo bili vključeni preko njih. Odlično strokovno podporo nam je zagotavljala tudi tiflopedagoška mobilna služba. Pri pripravi ocenjevanj in gradiv, izposoji pripomočkov, pripravi in prilagajanju tekmovalnih pol, ki jih sami nismo mogli izdelati, nam je veliko pomagala tudi enota za pripomočke Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Ta je prevzela tudi sodelovanje s komisijami za tekmovanje in prilagoditve vseh tekmovalnih pol.

### DELO S STARŠI

Delo s starši je zelo pomembno. Starši najbolj poznajo svojega otroka, v našem primeru so deklico podpirali na njenih močnih področjih, jo spodbujali pri delu v šoli in sprejemali zrele dekličine odločitve. Pri tem smo se naučili znižati naša pričakovanja, predvsem kadar je bila odločitev staršev v dobro deklice in ne nujno najbolj v skladu z željami oziroma načeli šole. Vseeno smo izpeljali vse svoje naloge, ki so v skladu z zahtevami zakonov in pravilnikov. Delovanje v skladu z omenjenimi dokumenti smo pričakovali tudi od staršev.

Naše odgovornosti in dolžnosti v odnosu do staršev so bile predvsem sodelovanje na timskih sestankih, na katerih smo vedno skupaj postavljali cilje, se pogovarjali

o težavah in načrtovali, kako jih reševati, ter skupaj usklajevali svoje naloge z nalogami staršev in učenke. Včasih se nismo nujno strinjali v vseh pogledih, vendar smo s partnerskim sodelovanjem in odkritimi pričakovanji uspeli rešiti marsikatero nestrinjanje. Ves čas smo starše sproti obveščali o morebitnih težavah oz. napredku deklice in se tako srečevali ali bili v stikih po sodobnih poteh komunikacije.

### SODELOVANJE IN OPORA UČITELJEM

Pred prihodom deklice na našo šolo so za celoten kolektiv na Zavodu za slepo in slabovidno mladino predstavili deklico, načine dela z njo, prilagoditve in posebnosti. Pri tem smo vzpostavili tudi način priprave, pretoka in shranjevanje gradiv. Tako smo na šoli začeli uporabljati Dropbox, v katerega smo shranjevali in nalagali vse potrebno gradivo za delo. Učitelji so tako začeli nov način priprave gradiv, pri katerem ni dovolj le skopirati delovni list, ampak ga je bilo treba pretipkati v obliko, ki jo z računalnika prebere brajeva vrstica in tako tudi slepa deklica. Priprava gradiv je za učitelje precej zamudna in včasih tudi zelo zapletena. Pri tem smo se morali dogovoriti za enotno označevanje, pripravo in urejeno ter enotno shranjevanje dokumentov, kar nam je Dropbox omogočal.

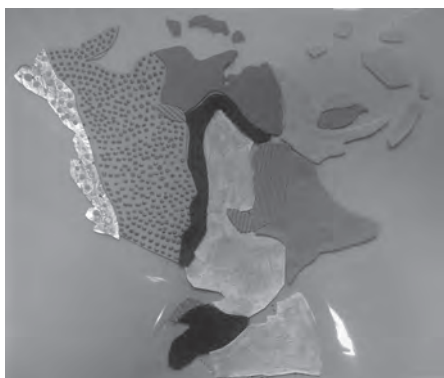
Specialni pedagog mora biti podpora učitelju, saj se pogosto zgodi, da pri načrtovanju in pripravi pride do na videz nepremostljive težave, ki jo z malce iznajdljivosti ali pomoči lahko uspešno rešimo. Rešitev je zagotovo v sodelovanju in dovolj zgodnem načrtovanju, da je mogoče predvideti težavo, načrtovati in pripraviti rešitev. V našem primeru je bila to največkrat priprava učnega pripomočka oziroma prilagojenega gradiva, npr. zagotoviti besedilo, zapisano v brajici, ali označiti tipno sliko z brajevo pisavo. Pri tem je naloga specialnega pedagoga, da skupaj z učiteljem pripravi ustrezno gradivo, ki bo sprejemljivo za deklico in koristno za vse ostale učence. Sodelovanje je bilo zelo učinkovito tudi pri oblikovanju oziroma preoblikovanju pisnih ocenjevanj znanja. Učitelje smo spodbujali, naj se nalog, ki zahtevajo praktično delo, ne izogibajo (naj jih ne spreminjajo v teoretične, opisne naloge) in naj nas takrat pokličejo na pomoč, da bomo skupaj poskušali preoblikovati nalogo, ki jo bo slepa učenka lahko rešila. Včasih pa določenih nalog ni bilo mogoče prilagoditi. Takrat smo nalogo ali izpustili ali pa jo nadomestili z opisno teoretično nalogo. Tovrstno prilagajanje je zahtevalo pripravo dodatnih gradiv ter dogovarjanje o izvajanju ocenjevanja s podaljšanim časom, do katerega je bila deklica upravičena. To je ponovno zahtevalo dobro časovno usklajevanje in zagotovitev ustreznih materialnih in prostorskih pogojev.

### PRIPRAVA PRILAGOJENIH GRADIV IN PRIPOMOČKOV

Pri pripravi prilagojenih gradiv in pripomočkov je potrebno ogromno iznajdljivosti, ustvarjalnosti in plastičnosti. Naša želja je bila slepi učenki zagotoviti aktivno vlogo pri pouku in učenju ne le s poslušanjem, ampak tudi



s tipanjem, sestavljanjem, polaganjem, označevanjem določenih učnih pripomočkov. Za to obstaja nekaj zelo koristnih pripomočkov, kot npr. lepljivi plastelin Patafix za hitro fiksiranje napisov, dodatnih plasti in delov tipnih pripomočkov, plastelin za označevanje najpomembnejših točk na zemljevidih in debelejši črn flomaster za hitre večje napise. Smiselno je, da je pripomoček primeren tako za slepo učenko kot tudi za polnočutne učence. Tako kombiniramo različne materiale na otip kot tudi različne, v večini primerov osnovne kontrastne barve. Barve so bile za našo učenko zaradi minimalnega ostanka vida vseeno zelo pomembne, saj jih je zaznavala in prepoznala, če so bile kontrastne in močne ter seveda takrat, ko je pripomoček približala obrazu in ga »pogledala« od blizu. Dobro je uporabiti čim več materialov, ki so na otip prijetni, a vseeno raznovrstni, kombiniramo različne materiale skupaj in jih plastimo. Pri tem npr. pri zemljevidih poskušamo uporabiti za ravnino zeleno barvo in tudi tekstura materiala, v našem primeru blago, je na otip bolj mehka, kar se je zdelo deklici zelo primerna primerjava s travo. Pri pripravi pripomočkov se držimo načela poenostavljeno in čim večkrat



Slika 1: Prilagojeni zemljevid, poenostavitev, uporaba različnih materialov in plastenje



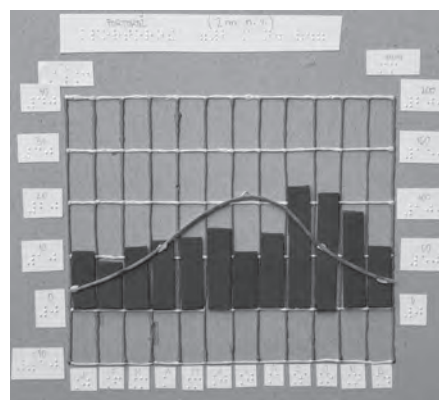
Slika 3: Zemljevid mesta pri angleščini

uporabno, ki ga uporabimo tudi pri ocenjevanjih znanja. Pri pripravi pripomočkov nam je pomagal hišnik, ki je s svojimi spretnostmi dopolnil praktičnost pripomočkov in jim dal bolj večjo obstojnost z izbiro drugih materialov, kot so les, pločevina in pluta.

V sklepnem delu članka bom predstavila nekatere pripomočke, ki so še danes v uporabi in jih ravno tako uspešno uporablja še ena slepa deklica.

## SKLEP

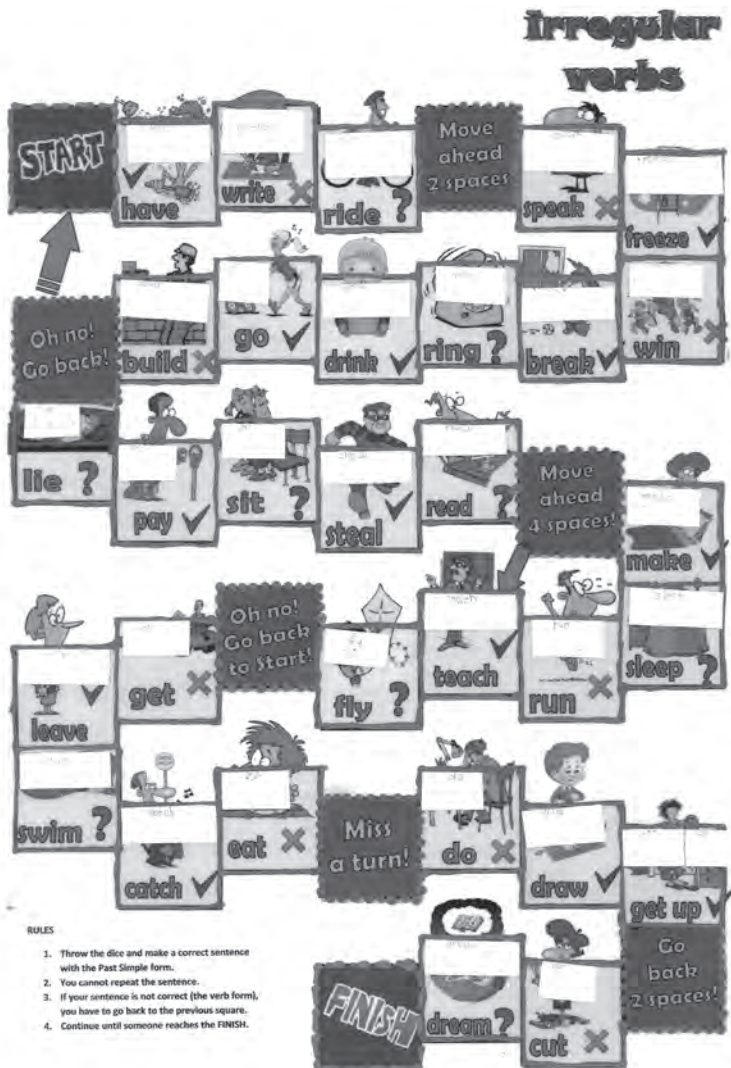
Delo s slepim učencem je pestro; zahteva tesno sodelovanje vseh učiteljev, ki slepega učenca poučujejo in s katerimi se povezujemo v tim, ki se dopolnjuje. Skupaj lahko dosežemo ogromno, največji uspeh pa je zadovoljen učenec. Ne glede na izzive in ovire se je vredno potruditi, narediti nekaj več in tako pričarati na usta nasmeh vsem, ki nam je skupaj uspelo doseči najboljši približek inkluziji in tako učenki z okvarami vida omogočiti uspešno osnovnošolsko izobraževanje.



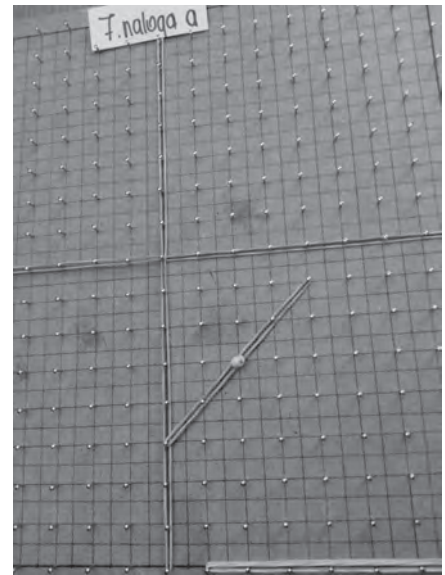
Slika 2: Klimogram Portoroža

| BI |    | RS |    |
|----|----|----|----|
| 56 |    | 15 |    |
| 98 |    |    | 82 |
| 42 | F  | 99 | 21 |
| 91 | 34 | 33 | 66 |
| 74 | 43 | 20 | 60 |

Slika 4: Bingo kartica s števili, brajev zapis števil



Slika 5: Igra z nepravilnimi glagoli, vidni in brajev zapis, poudarjeni robovi



Slika 6: Koordinatni sistem pri matematiki, elastike za prikaz funkcije, lepilo Patafix za označevanje točk



Slika 7: Lupine, zunanji elektroni pri KE, plošča z magnetki

### POVZETEK

V prispevku je predstavljeno inkluzivno vključevanje slepe deklice na Osnovni šoli Poljane nad Škofjo Loko. Z vidika specialnega pedagoga je opisano sodelovanje z vsemi pomembnimi partnerji v procesu – z učenko, razrednikom, učitelji posameznih predmetov, starši in Zavodom za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani –, ki so nas močno in pomembno podpirali pri delu. Velik del uspešne inkluzivne prakse pri delu s slepo učenko je priprava pripomočkov za aktivno delo naše deklice, zato zadnji del prispevka opisuje primere prilagojenih praktičnih pripomočkov in gradiv, ki smo jih izdelali na šoli.

### ABSTRACT

The paper presents the inclusive integration of a blind girl at the Poljane nad Škofjo Loko Primary School. From the perspective of a special education teacher, it describes cooperation with all of the important partners in the process – with the student, the class teacher, teachers of individual subjects, the parents, and the Institute for Blind and Partially Sighted Children in Ljubljana – that strongly and significantly supported our work. When teaching a blind student, successful inclusive practice is largely the result of preparing aids for the student's active participation; hence, the final part of the paper describes examples of adapted practical aids and materials prepared at the school.

Tanja Cedilnik in Dženi Rostohar, Osnovna šola Leskovec pri Krškem

## DAJMO NEMIRNEMU OTROKU PRILOŽNOST ZA UČENJE

### UVOD

Pri delu v šoli se srečujemo z zelo različnimi učenci in otroki,<sup>1</sup> kot učiteljici dodatne strokovne pomoči pa se srečujemo predvsem z nemirnimi<sup>2</sup> učenci, ki imajo kratkotrajno pozornost. Nemirni, glasni in drugače vedenjsko moteči učenci od nas zahtevajo ukrepanje, saj njih in njihovega neustreznega vedenja nikakor ne moremo spregledati. Tako večkrat pridemo do težave, kako se odzvati, kaj storiti, da se bo njihovo vedenje spremenilo, izboljšalo. Želimo, da bi lahko sledili pouku in se kar največ naučili. Ko pa se srečamo z otroki, ki so prepoznani kot hiperaktivni, se neposredno srečamo z učitelji,<sup>3</sup> ki imajo take otroke v razredu in se velikokrat sprašujejo, kako naj ravnajo. Pogosto si lahko pomagamo z znanimi igrami in dejavnostmi, s katerimi podaljšujemo pozornost, jo usmerjamo in utrjujemo.

Učitelji se na naju večkrat obrnejo po pomoč, podporo in informacije o značilnostih in vzrokih težav, pa tudi po pomoč pri prilagajanju pouka in izvedbi podpornih dejavnosti, s katerimi lahko urimo in podpiramo razvoj različnih veščin. V Posavju smo v osmih delavnicah z več kot 260 strokovnimi delavci šol in vrtcev iz 26 zavodov odgovorjali na vprašanja, kdo so nemirni učenci in zakaj ravno ti otroci, spregovorili smo o načinih dela v razredih, v katere so vključeni nemirni oziroma hiperaktivni učenci. Odziv je bil res velik tudi zato, ker je lokalni odbor SVIZ podprl del srečanj, organiziral je del izvedb, informiral zaposlene in pokrival del stroškov. Naš cilj je bil povečati razumevanje motenj in otrok s težavami, ozadja njihovega vedenja, ponuditi nekaj idej za delo v razredu, osmisliti nekatere dejavnosti, igre skozi perspektivo otroka s težavami.

Menimo, da je za naše delo in razumevanje otrok pomembno, da poznamo nekatere teoretične podlage<sup>4</sup> motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje. V prvem delu smo osvetlili termine, kot so živahni, nemirni, hiperaktivni otroci, ter pozornost, hiperaktivnost in impulzivnost kot tri osnovne simptome, ki se kažejo. Spregovorili smo o tem, zakaj pride do težav, kaj lahko pričakujemo, če ne bomo ukrepali, kateri so zgodnji znaki in kakšna je razlika med dečki in deklicami. Govorili smo o težavah, ki se pojavljajo zaradi slabše usvojenih organizacijskih veščin. V drugem delu smo se bolj posvetili strategijam dela

v razredu ter omejevanju nezaželenega in spodbujanju zaželenega vedenja. Praktično delo je temeljilo na dokumentu *Koncept dela – učne težave v osnovni šoli*, v katerem so poleg drugega zapisana priporočila za poučevanje in pomoč učencem z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje in učencem z učnimi težavami zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti. Pri postopku usmerjanja so ti otroci usmerjeni kot dolgotrajno bolni učenci oziroma kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, in sicer zaradi specifičnih primanjkljajev oziroma motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje.

Želeli smo, da so srečanja usmerjena praktično, zato smo za vsakega udeleženca pripravili delovni list. Nanj smo sproti zapisovali zamisli, ideje in vaje ter bili pri tem osredinjeni na konkretnega otroka. Zanj smo opisovali vedenje, postavljali cilje, pravila, omejitve za neprimerno vedenje in dajali pohvale za ustrezno vedenje. Tako smo želeli, da se udeleženci osredinijo na vedenje svojega učenca, ki jim v njihovi pedagoški praksi pomeni največji izziv.

### NEKATERI STROKOVNI IZRAZI IN OPREDELITVE

Ob srečevanju z motečim vedenjem večkrat uporabljamo oznake živahni, nemirni, hiperaktivni, poredni, razvajeni otroci kot sinonime. Vedenje je lahko videti podobno, tudi naše reakcije so lahko podobne, vzroki za takšno vedenje in naše poznavanje le-teh pa je različno.

Dobro je, da učitelji poznamo nekatere osnovne informacije o motnjah in težavah učencev, že zato da bi otroke lažje razumeli. Njihovo vedenje ni posledica nesramnosti ali lenobe, temveč je posledica psiholoških, socialnih, organskih vzrokov. Poglejmo, kakšna je razlika med določenimi izrazi, z mislijo, da bomo v nadaljevanju pozorni na vedenje otroka in ne toliko na njegovo diagnozo oz. poimenovanje.

»Živahnost je lahko značilnost otrokovega temperamenta, del njegove osebnosti in se kaže v njegovem vsakdanjem funkcioniranju, tudi ko odraste. Živahni otroci so običajno dinamični, 'temperamentni', ustvarjalni, imajo veliko energije, vendar zaradi tega nimajo večjih težav. Nasprotno, lahko so prilagodljivi, vodljivi, zelo zadovoljni, priljubljeni in uspešni.« (Rotvajn Pajič, 2011: 9)

<sup>1</sup> Ko v nadaljevanju govorimo o učencih, mislimo tudi otroke v vrtcu, kadar je to smiselno glede na vsebino.

<sup>2</sup> Govoriva o nemirnem otroku glede na vedenje, ki se kaže.

<sup>3</sup> Ko govorimo o učiteljih, mislimo vse, ki delajo v skupini – vzgojitelje, učitelje, izvajalce dodatne strokovne pomoči, svetovalne delavke in vse druge strokovne delavce, ki so kakor koli vpeti v delo razreda.

<sup>4</sup> Učitelji lahko dobijo nekaj dobrih osnov v literaturi, pa tudi na seminarjih, npr. Nemirni otrok v šoli (Slovensko društvo za duševno zdravje otrok in mladostnikov), Poti pomoči hiperaktivnemu otroku (Svetovalni center Ljubljana).

O nemirnih govorimo (Rotvajn Pajić, 2011), kadar se nemirnost kaže kot povečana aktivnost bodisi celega telesa bodisi samo dela telesa in je občasno prisotna pri večini otrok. Še zlasti pa je lahko izrazita v posameznih razvojnih obdobjih, ob intenzivnejšem čustvovanju, ob pomembnih spremembah v otrokovem življenju, morda kot posledica zdravstvenih težav in na koncu tudi kot posledica nedosledne, preveč popustljive vzgoje.

Kadar govorimo o hiperaktivnem otroku, pa moramo vedeti, da to diagnozo postavi pedopsihiater v interdisciplinarnem timu z drugimi strokovnjaki; simptomi morajo biti prisotni dalj časa (več kot eno leto) in se morajo kazati že pred sedmim letom starosti. Otrok je prepoznan kot hiperaktiven takrat, ko ima težave na področjih:

- pozornosti: »Ne posveča pozornosti podrobnostim, težko ohranja pozornost, ne posluša, kadar se ga neposredno nagovori, ne izpelje nalog, ima težave pri organiziranju nalog in dejavnosti, izogiba se nalogam, ki zahtevajo miselni napor, pogosto izgubi stvari, ki so potrebne za naloge ali dejavnosti, hitro mu pozornost odvrnejo zunanji dražljaji, pozabljiv je pri vsakodnevni dejavnosti.« (Belec, 2015: 280)
- impulzivnosti: »Odgovori brez premisleka, težko čaka, da pride na vrsto, pogosto moti ali se vmešava.« (Belec, 2015: 280)
- hiperaktivnosti: »Je nemiren in/ali se zvija, ne more sedeti na miru, ko se to pričakuje, preveč teče in/ali pleza, težko se tiho igra, stalno je v gibanju, preveč govori.« (Belec, 2015: 280)

»Zaradi nekontroliranega vedenja in nepremišljenosti v vsakodnevni situacijah se učenci pogosto znajdejo v disciplinskih postopkih. Njihovo vedenje je zelo moteče, tako za učitelje kot za njihove vrstnike. Zaradi primarnih težav z impulzivnostjo, hiperaktivnostjo, se pojavijo tvegana vedenja, agresivno vedenje, lahko tudi disocialno vedenje. Težave v prepoznavanju in izražanju čustev ter nezmožnost kontroliranja impulzov jih privedejo v številne konflikte s sovrstniki, kar lahko pripelje do njihove socialne izključenosti v razredu. Učenec npr. neprestano moti sošolca, ki sedi poleg njega, mu jemlje stvari, ga dreza, ker ne pomaga nobeno opozorilo, se mu učenec začne izogibati. Številne negativne izkušnje otroka s to motnjo pa vodijo v njegovo izrazito nizko samospoštovanje in samopodobo, lahko tudi v depresivnost.« (Pekljaj, 2012: 65)

Da bi navedeno v največji možni meri preprečili ali omilili, je pomembno, da reagiramo čim prej. Seveda pridemo do vprašanja, kaj lahko storimo, kaj lahko naredi učitelj, drugi strokovni delavci, kaj šola.

### STRATEGIJE VODENJA RAZREDA

Veliko vlogo ima učitelj, saj je z učencem največ časa. Pomembno je, kako bomo organizirali delo v razredu, postavili rutino, kaj pričakujemo od učencev, kakšni so

odnosi v razredu, kdo odloča, kako se učenci pripravijo na določeno dejavnost, na primer na likovni pouk, šport ali malico, kako bodo odšli v drug prostor, kako poteka delo v paru ali skupini in podobno. Navodila naj bodo jasna, razumljiva, pravila v razredu jasna, kratka in jih vsi poznajo. Jasni in vsem na očeh so urniki, sedežni red, zadolžitve. Posledice so dogovorjene in jasne, delo v razredu je utečeno. Če učenci obvladajo rutino dela, postanejo bolj učinkoviti.

Razmišljajmo o postavitvi prostora, delovni prostor naj bo urejen tako, da lahko hitro dostopamo do vseh učencev. Učitelj ima na dosegu tudi dogovorjene opozorilne znake. Pravila in urniki so lahko narisani, fotografirani. Naredimo jih skupaj z učenci, postavimo jih na vidno mesto, da lahko nanje večkrat opozorimo. Postavljajmo pravila, tako da opisujemo zeleno stanje. Učence, posebno tiste s težavami, moramo učiti, kako se nekaj naredi, ne le česa se ne sme. Bodimo konkretni, ni nujno, da bodo otroci posplošili, kajti njihove težave ne omogočajo učenja s sklepanjem. Recimo »Roke k sebi«, »Hodimo počasi«, »Daj zvezek na mizo« namesto »Obnašamo se lepo«, »Bodi priden«.

Učitelji moramo biti pozorni tudi na ustrezno in neustrezno vedenje. Znati moramo prepoznati primerno, ga pohvaliti in ojačati ter tako spodbujati, da se bo še pojavljalo, neprimerno vedenje pa moramo ustavljati. Da bi lahko ustrezno reagirali, moramo znati ločiti osebo od vedenja ter znati opazovati in opisati vedenje. Otrok ni več *poreden, nemiren in agresiven*, ampak *vstaja med uro, strnjeno lahko dela tri minute, hitro ga zmotijo šumi, udarci in podobno*. Pomaga tudi, če opazujemo, kdaj se to dogaja, ali obstajajo kakšna pravila, nemiren je pred testom, pred malico ipd. Če te stvari prepoznamo in opazimo, lažje reagiramo na vedenje učencev in usmerjamo svoje delovanje.

Strategije vodenja razreda pridejo v težavnih okoliščinah še kako prav. Organizirane morajo biti tako, da olajšajo delo, da jih je čim manj, da čim manj zapletamo.

### PRILAGODITVE V RAZREDU

S premišljenim sedežnim redom se lahko že vnaprej izognemo marsikateri težavi. Otrok naj sedi v bližini učitelja ali učenca, ki mu je pripravljen pomagati, ki je miren. Prisotnost odrasle osebe je marsikdaj ključna pri uspešnosti nemirnega učenca. Prav tako je pomembno, da otrok sedi na takem mestu, da imamo lahko z njim nenehen očesni stik in da ga lahko pozovemo nazaj k dejavnosti, ko vidimo, da mu je pozornost odvrnil kakšen drug dejavnik – pogled skozi okno, hrup s hodnika, šiljenje svinčnika, radiranje, brisanje nosu.

Pomembno je tudi, da ima učenec na voljo miren kotiček, kamor se lahko zateče, se umakne pred vsemi dražljaji iz okolja. To je lahko klop, obrnjena k zidu, omejen prostor ali skrit kotiček za omarami.

Učencem omogočimo več odmorov med nalogami ali pa vključimo nekaj dejavnosti, pri katerih se učenci sprostitijo, hkrati pa urijo določene veščine, pozornost in spomin. Menjavajmo metode dela, ob menjavi dejavnosti

bodo učenci bolj učinkoviti, pa še prijetneje je, če isto nalogo delamo na več različnih načinov (sam, v paru, v skupini, na tablo, na list).

Včasih pomaga, če naloge razdelimo na dele, ki so za otroka obvladljivi. Če ima učenec občutek, da obvlada delo po vsebini in količini, je bolj verjetno, da se bo lotil reševanja.

Otroci lahko vzdržujejo pozornost le krajši čas. Trenirati morajo in podaljševati čas, ko so lahko pozorni. Pri svojem delu velikokrat pozabimo na to, in nekateri učenci nam sporočajo, da je potrebna prekinitev. Ta je lahko kratka, učenec nese kaj v koš, gre kaj iskat, odpre okno. Pomembno se nam zdi opozoriti, da se pri nekaterih otrocih moramo dogovoriti, kaj lahko naredijo, ko na primer gredo do koša, seveda bi želeli preprečiti to, česar ne smejo. Mislimo na to, da želimo otroke naučiti ustreznega vedenja, zato ponavljamo to, kar lahko. Izogibajmo se ponavljanju tega, česar ne smejo. Rečemo »*Roke imej ob sebi, ko greš do koša*« namesto »*Ne tepi sošolcev, ko greš do koša*«.

Nekaterim učencem pri usmerjanju pozornosti pomaga, če jim dovolimo, da svojo nemirnost usmerijo v določene predmete, npr. da imajo v rokah majhne predmete, ki jih vrtijo, mencajo, gnetejo in podobno, imajo žogo pod nogami, sedijo na žogi ali podlogi.

## VPLIV NA VEDENJE

Kljub še tako dobremu vodenju razreda se seveda pojavi tudi neustrezno vedenje. Pomembno je, da ga opazimo čim prej in se odzovemo nanj. Spregovorimo, opozorimo na neprimerno vedenje, govorimo o vedenju in ne o učencu kot osebi: »*Ni mi všeč, da ne stojiš v vrsti, postavi se za Mojco*«, »*Ne ščipaj sošolke, piši naprej*«, »*Ne dovolim, da tepeš Jana, povej mu, kaj želiš*«.

Mnogokrat smo premalo pozorni in otroke opisujemo, kot da so poredni, nemirni, agresivni, namesto, da so udarili, niso poslušali, ne stojijo. Za razumevanje vedenja je nujno, da naredimo to razliko. Precej drugače je, če je otrok »*pretepač*«, »*agresiven*« ali pa »*je udaril sošolca*«. Lažje vplivamo na okoliščine, v katerih imamo otroka, ki udari, kot pa če imamo poredneža, agresivnega otroka. Tudi otrok lažje spremeni vedenje, kajti svoje osebnosti pač ne more. V naših delavnicah opisovanje vedenja za učitelje niti ni bila tako lahka naloga. Na splošno smo že vedeli, ko pa smo si zamislili svoj primer, je bil učenec hitro poreden, nesramen, agresiven, hiter. Zato se nam zdi pomembno, da smo pozorni in vadimo opisovanje vedenja, saj nas v kriznih razmerah v razredu lahko hitro zavede.

V svetovni uspešnici Štejem do tri (Phelan, 2013) avtor svetuje staršem, naj odpravijo dve najpogostejši napaki, ki ju delajo pri vzgoji – preveč govorjenja in preveč čustev. To velja tudi za učitelje. Preveč govorjenja da otrokom možnost razpravljanja, odvracanja pozornosti, zavlačevanja, konec koncev vodenja razreda. Po navadi smo na koncu jezni, v razredu je bil teater ali bolje cirkus. Drugi pomemben nasvet pa zahteva od učitelja, da se nauči reagirati na

vedenje, ki je v takih okoliščinah pogosto neadekvatno. Naš cilj je učiti, delati, voditi razred, če pa pademo na igro prerekanja, prepričevanja, prepiranja in podobno, v resnici izgubimo svojo moč, v borbi je zmagal učenec. Dosegel je spremembo pri nas. Mi pa želimo, da bi bilo obratno, torej se moramo naučiti obvladati svoje vedenje, tudi ko smo jezni. Pogosto v takih okoliščinah čutimo jezo in se razburimo, vendar se lahko naučimo, da to razumemo in obvladamo svoja čustva na način, da bomo bolj verjetno vztrajali pri zahtevi, da učenec spremeni svoje vedenje. V trenutkih discipliniranja uporabimo kar se da malo besed. Tako zmanjšamo tveganje, da bi padli v igro, v kateri bi se prepirali z otrokom – vztrajamo pri zahtevi za spremembo vedenja. Tako tudi ne bo zanke, ki bi pripeljala do našega vedenjskega izbruha, kričanja, borbe in zmagoslavja – otrokovega seveda. Se pravi, čim manj besed in vztrajamo pri postavljenem.

Pomaga, da se z otrokom, ko je miren, dogovorimo za pravila, ustrežno vedenje in ukrepanje ob neprimernem vedenju. Povejmo mu, kako bomo ukrepali ob neustreznem vedenju. Z otrokom lahko igramo igro vlog. Dogovorimo se tudi za neverbalna opozorila, ki jih bomo uporabili, če se bo vedel neprimerno. Mnogokrat se bistveno bolje kot verbalna opozorila obnesejo neverbalna, slike ali podobna vizualna sporočila.

Pogosto se pojavljajo vprašanja, kako izvajati tehniko discipliniranja osamitev ali odmor za umiritev. To pomeni, da prekinemo neprimerno vedenje in od otroka umaknemo moteče dejavnike, pogosto je to skupina, ki podpira njegovo neustrezno vedenje. Torej lahko naredimo, da mora otrok počakati v oddelku, ko so ostali prostor že zapustili, ali da otroka umaknemo od skupine. Če želimo, da je to v funkciji osamitve, ne sme trajati več kot nekaj minut, ne več kot toliko, kolikor je učenec star (3–5 minut, zraven lahko damo odštevalnik časa). Pomembno je še, da se po osamitvi z učencem pogovorimo in da se s tem ne izogne dejavnosti, ki jo je moral zapustiti; stvari mora dokončati kasneje.

Kadar je v razredu res hudo, izberimo, katero vedenje je najbolj moteče, in ustavljamo tega. Vsega naenkrat ne moremo spremeniti.

## SPODBUJANJE USTREZNEGA VEDENJA

Spodbujanje primerne vedenja bi moralo biti »poslanstvo« učitelja z nemirnimi učencem v razredu in vsekakor glavni cilj vzgojnega delovanja. Pomembno je, da opazimo najmanjše premike v smeri zaželenega vedenja in jih pohvalimo. Tudi v izbruhih trme ipd. otroka pohvalimo, če vmes naredi nekaj, kar gre v smeri zelene spremembe. Ko opazimo vedenje in to pokažemo ali povemo, damo otroku tako iskano pozornost, in verjetnost, da bo večkrat uporabil to vedenje, je večja. Vaja dajanja pohval za primerno vedenje se zdi učiteljem mnogokrat otročja, vendar največkrat ne pridemo dlje od »*Bravo*«, »*Super*«. To pa ni pohvala vedenja, ne spodbuja želenega vedenja. Primeri takšnih pohval:

»Mojca, vseč mi je, da si počakala na svojem mestu« ali »Vesela sem, da se nisi vtikala v pogovor«. Včasih lahko pred neko dejavnostjo otroka opozorimo, katerega pravila se mora držati: »Spomni se, da morate počakati v vrsti.« Opozorimo učence na vedenje, ki ga morajo začeti, in ne na tisto, ki naj ga končajo, torej »Vzemi svinčnik in piši« namesto da bi rekli »Nehaj se gugati«. Da bi v stvarnih okoliščinah lahko ustrezno pohvalili, moramo prej večkrat vaditi.

### VAJE ZA RAZVIJANJE POZORNOSTI

V delo razreda ali prosti čas učencev lahko vključimo igre in dejavnosti, ki razvijajo pozornost, zahtevajo upoštevanje pravil, sodelovanje s sošolci in podobne veščine, za katere smo ugotovili, da manjkajo mnogim učencem s težavami. Te dejavnosti delujejo kot odmor med šolskim delom, hkrati pa so zabavne, smešne in kratkočasne. Učenci jih jemljejo kot igro, hkrati pa so vključena različna čutila. Ob njih učenci razvijajo tudi druge veščine, na primer razlikovanje malenkosti, ki so potrebne za učinkovito branje, pisanje, sledenje navodilom, usmerjanje dejavnosti, sodelovanje in sprejetje v skupino. Mnoge od teh dejavnosti lahko vključimo v uro kot spremembo dejavnosti, kot popestritev ali načrtno za razvijanje določene veščine, izboljšanje pozornosti, urjenje spomina.

Večina teh dejavnosti so znane igre in mnoge med njimi že uporabljajo v razredih. Morda jih tudi učitelji jemljejo kot igro in bolj kot izgubo časa ob natrpanem urniku. Poskušajmo jih osmisliti, jim dati cilj, da ne bodo več le izguba časa. Poiščimo različice in jih vključimo v pouk. Vključimo vid, sluh, tipanje in gibanje, učenci se bodo razgibali, zabavali in družili. Vaje naj bodo raznolike. Otroci s težavami so velikokrat osamljeni, ne znajo se vključiti med vrstnike. Pri igri velikokrat delajo stvari, ki jih zmorejo. Pa tudi napake niso tako usodne.

V delavnicah smo s strokovnimi delavci preizkusili nekatere dejavnosti, da bi videli njihov vpliv na pozornost. Že med predavanji smo vključili skrata Zgubo, ki je izgubil v Himalaji svoje stvari, pa tudi sebe in pomočnikov ni našel. Udeleženci so morali ponavljati ritem ploskanja ter ob branju zgodbe vstati ob določeni besedi. Vaje so bile sprejete z navdušenjem, udeleženci so se smejali, zabavali.



Slika 1: Premagovanje poligona

Stopnja njihove budnosti je bila neprimerno višja kot pred vajo. Sodelovanje udeležencev se je močno povečalo. Delo po tej kratki dejavnosti je bilo veliko lažje, tudi tisti, ki so prej skoraj zaspali, so začeli sodelovati.

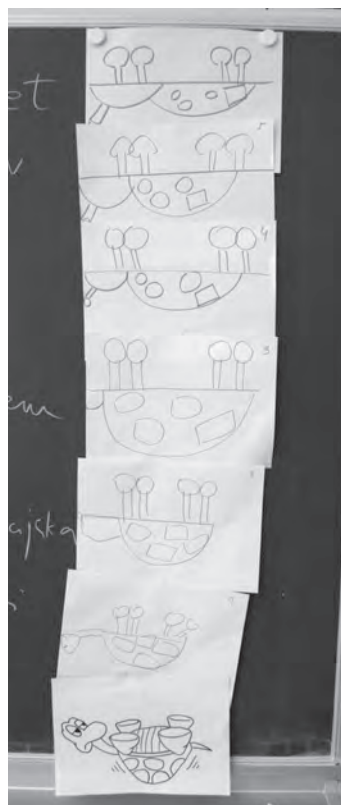
Podobno je bilo na delavnici, na kateri smo z udeleženci preizkusili posamezne vaje. Igrali smo se z baloni, hodili kot manekenke, preskakovali poligone in podobno. Ob vsaki dejavnosti smo analizirali, kaj bi utegnili učenci ob vaji razvijati, ter se poskušali spomniti še na mnoge znane in pozabljene vaje oziroma igre, ki bi jih bilo vredno občasno vključiti v delo razredov in skupin.

### VAJE ZA RAZVIJANJE VIDNEGA ZAZNAVANJA

Zapomni si predmete. Na pladenj položite predmete, pokrijte jih s prtom, odkrijte prt za nekaj časa (30 sekund) in ga zopet pokrijte. Učenci povedo, kaj je na pladnju. Različica: odstranite nekaj predmetov, učenci ugotovijo, kaj manjka.

Podobno lahko učenci opazujejo drug drugega. Učenci v paru sedejo drug nasproti drugega in se dobro opazujejo. Po določenem času se obrnejo s hrbtom drug proti drugemu. Opišejo svoj par. Različica: spremenite podrobnosti, in uganiti morajo, kaj so spremenili.

Verižno risanje. Narišemo preprosto sliko ali vzorec. Nekaj učencev, morda pet, zapusti učilnico. Prvi učenec si ogleda sliko, nato jo skrijemo. Nariše jo drugemu učencu. Enako potem drugi tretjemu in tako dalje. Ko zadnji nariše sliko, ga vprašamo, kaj je narisal. Tudi ostali lahko povedo, kaj so narisali. Tako pridemo zopet do prvotne slike.



Slika 2: Spremembe motiva pri verižnem risanju

Iskanje besed v kači črk. Napišeš niz črk, med katere napišeš besede; učenec jih skuša čim več poiskati. Na primer: Prvhrkrtmšjkravainžopšemopicamjierttziželvaiueripoprhroščmejsicdržirafamojklčvolknijuoeso (v zgornjem nizu se skrivajo krt, krava, opica, želva, hrošč, žirafa, volk, sova).

Dvoročno risanje, pisanje. Učenec ima v vsaki roki pisalo in riše z obema rokama hkrati.

Primerne vaje so tudi labirinti, iskanje razlik, negativ, poišči senco, poišči v sliki (določene predmete), kaj na sliki ni v redu, iskanje števil, črk (v mrežo napišeš črke in številke in jih poskusiš poiskati: A–Ž ali 1–30) iskanje besed v mreži (ko so besede napisane vodoravno, navpično in diagonalno v mreži, v nizu napisanih besed poišči enake besede ali pa različne) vsiljivca, nadaljnj niz ali zaporedje, od pike do pike, povezovanje (po kateri poti mora priti zajček do korenčka), na sliki se skriva (npr. pet avtomobilov), dopolni risbo, da bo simetrična.

Veliko vaje je v otroških revijah, kot so Cicido, Ciciban in Zmajček, ter na spletu.

### VAJE ZA RAZVIJANJE POSLUŠANJA

- Učencem predvajamo glasbo, na katero plešejo, ko jo ustavimo, se morajo ustaviti. Učenci so pozorni na glasbo in odmor, upoštevajo tudi pravilo.
- Ključ pod stolom. Udeležencu zavežemo oči in mora sesti na stol, pod stol damo ključ, drugi se poskušajo neslišno priplaziti in vzeti ključ, čuvaj ne sme slišati. Če koga sliši, ga ta zamenja.
- Nadaljevanje zgodbe. Pripovedujemo v krogu, vsak udeleženec pove naslednjo besedo ali poved in tako nastane zgodba.
- Risanje po navodilu (na sredo lista nariši krog, na desni strani kroga ...), risanje po navodilu v mrežo (pobarvaj A5, B6, na koncu se izriše beseda, oblika), dajanje navodil (v vrečo damo predmet, učenec ga otipa in narekuje ostalim, kaj naj narišejo), učenci posnemajo ritem ploskanja, tleskanja, iskanje besed na isto črko ali na črko, na katero se prejšnja beseda konča), čarovnik reče (delajo lahko po navodilih ali nasprotno navodilom), ugani zvok, različni zvoki (skrito za zaslonom), Kaj slišiš?, ponovi zvok, glasbene uganke, ropotuljice, zvočni posnetki, deževne palice, vroče – mrzlo, skrivanje ure (zvoka), Ropotuljica, kje si?, manjkajoči stol, Konjiček, kdo te jaha?, gibanje po glasbi, iskanje slušnih parov, zvočni spomin (v škatlice damo po dve enaki stvari), verižno pripovedovanje zgodbe (prvi osebi prebereš zgodbo, mora jo ponoviti drugi osebi, druga opiše tretji osebi itn.), opisovanje slike, pesmi kot Moj klobuk ima tri luknje itn.

### GIBALNE DEJAVNOSTI

Noč – dan: stara igra, pri kateri udeleženci na določen ukaz vstanejo ali počepnejo. Zahteva pozornost in strogo upoštevanje pravil. Različice lahko igro naredijo bolj zanimivo, aktualno in seveda bolj zahtevno.

Ploskanje po ritmu. Vodja zaploska ritem, ostali to ponovijo. Igra omogoča nešteto različic. Izvedemo jo lahko hitro in kjer koli. Ne potrebujemo posebnih priprav ali pripomočkov.

Ob besedi vstani. Beremo besedilo, in vsakič, ko se pojavi določena beseda, morajo udeleženci nekaj narediti – vstanejo in sedejo, plosknejo. Igra zahteva pozornost poslušanje in hitro reagiranje. Beremo lahko zgodbo ali besedilo iz učbenika.

Žogice in plastenke. Učenci oblikujejo, razrežejo plastenke, da izdelajo loparje, lovilec žogice. S platenko vrzite žogico v zrak in jo ulovite. Podajajo si žogico v paru.

Ruta in balon/žogica. Razdelite se v pare. Vsak par vzame rutko in balon ali žogico. Primito rutko vsak na eni strani in nanjo položite balon ali žogico. Gibajte se po prostoru in pazite, da vam tovor ne pade na tla.

Oponašajte različne hoje. Učenci se gibajo kot zajčki, medvedi, lisičke, lahno kot metuljčki, miške, letala, krokodili, močeradi. Lahko hodijo po steklu, vati, vodi, imajo težke, lahke noge.

Položite vrv na tla, učenci naj hodijo po njej kot manekenke, vojaki. Na glavo si položijo časopisni papir in hodijo po modni brvi (po vrvi, kolebnici, obroču).

Premik čez reko. Vsak učenec ima dva lista papirja, ki ju položi na tla. Premika se z enega na drugega, da pride prek sobe. Seveda mora papir predstavljati.

Vaje s časopisom. Učenci plešejo – tvist je najboljši – na razgrnjenem časopisnem papirju, raztrgajo časopis s prsti na nogi. Pri vajah s časopisom je zadnja igra, da učenci oblikujejo žoge in mečejo v koš, dokler niso vse žoge v košu.

Obroči. Iz obročev naredimo poligon, kot igra »šlik-šlak-šlok« z gumitvistom. Učenec mora preplezati poligon, ne da bi se dotaknil obroča; plezati mora čim hitreje, čim počasneje, po prstih, nazaj, miže.

Bambusova palica. Vsak par dobi palico, ki jo s prstom prime na koncu. Otroci hodijo po prostoru, palica ne sme pasti na tla. Eden lahko vodi, drugi miži; lahko se gibajo po glasbi, čez ovire.

Kačji rep. Učenec drži kolebnico na enem koncu, drugi je prost. Učenci morajo uloviti prosti konec.

Masaža. Učenci se s pripomočki (žogice, palice) lahko masirajo. Masirajo se lahko v paru, koloni, krogu.



Slika 3: Masaža s pripomočki

Pri vsakodnevnem delu priporočamo tudi nekaj družabnih iger: Brain Box, make'n'brake, jenga, balance, osliček, ribe (lovimo ribe z magnetom na palici), Fish Attack, štiri v vrsto, človek, ne jezi se, mikado, spomin.

Zahvaljujemo se vsem vzgojiteljicam in učiteljicam, ki so sodelovale v delavnicah. Preizkusile so mnoge dejavnosti, jih dopolnile in preoblikovale ter same prispevale mnoge zamisli za podobne igre. Videli smo različne odzive, potrebne so bile različne spretnosti, predvsem pa so se udeleženske dobro počutile, sprostile in zabavale. In kaj je potrebno za začetek uspešnega učenja?

### PROAKTIVNO DELOVANJE

Na veliko stvari okoli nas imamo vpliv. Nekaterim otrokom pomagajo pri obvladovanju vedenja že majhne spremembe v okolju. Prilagodimo lahko sedežni red, postavimo ali umaknemo slike, določimo prostor, kjer bodo vedno objavljeni urnik in zadolžitve. Narišemo lahko urnik in zadolžitve, fotografiramo zeleno stanje, namesto

da pišemo dolge postopke in pravila, ki zahtevajo branje ali druge veščine. Dajemo jasna, preprosta in zelo specifična navodila, omogočimo kotiček za umirjanje, uporabljamo vidne, slušne znake, namige, omogočamo gibanje po razredu, dajemo takojšnje pozitivne podkrepitev, uporabljamo časovni okvir, do kdaj naj učenec opravi nalogo. Razmislimo lahko, kdaj je otrok bolj nemiren, kaj vpliva na njegove vedenjske izbruhe – je to pred malico ali ko se sooča s stresom, ko ima občutek, da se ne obvladuje ipd. Na nekatere od teh dejavnikov lahko vplivamo, na druge ne. Nekateri lahko prepoznamo in jih ubesedimo; tudi otrok se bo lažje zadržal, če bo vedel ali dobil občutek, da obvladuje, pozna okoliščine.

Pomaga, če o otrocih ne razmišljamo kot o hudobnih, da stvari delajo le zato, da bi nas jezili, ali kot pravi Branka Jurišič v knjigi *Zakaj mi to delajo?* (Jurišič, 1999), da je to del njihovega omejenega repertoarja vedenja. Le s težavo spreminjamo svoje vedenje. Potrebujemo veliko ponovitev v razumevajočem okolju, ki zna postaviti meje in tudi ve, kdaj lahko od njih odstopi in zakaj.

### VIRI IN LITERATURA

- Allué, M. (2004). Velika knjiga iger. Radovljica: Didakta.
- Braemer, H. (2006). Otrokove ustvarjalne igre. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Braun, A. (2001). Otroške zabave in igre. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bucik, N. idr. (2013). Misleca. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brück, J. (2009). Treniranje inteligence za otroke. Maribor: Mettis bukvarna.
- Gibalne aktivnosti otrok pri motnjah pozornosti in koncentracije, Lota Gasser, OŠ Spodnja Šiška, Ljubljana, [http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI\\_CLANKI/Gasser\\_Gibalne\\_aktivnosti\\_pri\\_motnjah\\_pozornosti.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Gasser_Gibalne_aktivnosti_pri_motnjah_pozornosti.pdf) (dostopno 2. 9. 2016).
- Godec Schmidt, J. (2012). Škrat Zguba in kameleon. Po Sloveniji. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Černe, T. (2016). Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Jurišič, B. (1999). Zakaj mi to delajo? Spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Passolt, M. (2002). Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija. Ljubljana: Zveza Sožitje – Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Pavlovič, Z. (ur.). (2015). 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju. V: Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske spretnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. (2012). Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Phelan, W. T. (2013). Štejem do tri: učinkovita vzgoja otrok od 2. do 12. leta. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Priddy, R. (2005). Poišči in preštej. Tržič: Učila International.
- Rotvejn Pajič, L. (2011). Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok? Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.



Steiner, T., Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V. in Kramberger, M. (2004). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

Strong, J. (2011). Motnja pozornosti in hiperaktivnost za telebane. Ljubljana: Pasadena.

Videmšek, M., Stančevič, B. in Sušnik, N. (2005). 1, 2, 3, igray se tudi ti – gibalne igrice za otroke in odrasle. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Vilar, J. (ur.). (2013). Razvijanje pozornosti in koncentracije (elektronski vir): zbirka vaj. Grosuplje: OŠ LA Grosuplje. [http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje\\_za\\_koncentracijo\\_leto2013.pdf](http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_leto2013.pdf) (dostopno 2. 9. 2016).



Foto Nino Rakovič

Ajda Eiselt Čreslovnik, Eva Škrlec, Gordan Pupavac (mobilni specialni in rehabilitacijski pedagogi),  
Martina Lenčec (delovna terapevtka), Ksenija Krstovski (učiteljica), CIRIUS Kamnik<sup>1</sup>

## PRIMERI DOBRIH PRAKS PRI ŠOLANJU UČENCEV S CEREBRALNO PARALIZO

### UVOD

Najbolj pogosta oblika gibalne oviranosti je cerebralna paraliza – ima nevrološko osnovo in ta za sabo potegne tudi posebnosti v kognitivnem funkcioniranju. Učenci z gibalno oviranostjo so skupina, za katero lahko rečemo, da vzbudi še največjo mero strpnosti učiteljev in drugih delavcev šol, saj so to večinoma mirni, pridni in ubogljivi učenci.

Učenec s cerebralno paralizo lahko obiskuje katero koli večinsko šolo v Sloveniji, ki izpolnjuje pogoje, da sprejme tega učenca. Marsikatera šola sprva ni pripravljena za sprejem učenca z gibalno oviranostjo. Na prvi pogled se zdi, da šola potrebuje le dvigalo in arhitektonske prilagoditve, vendar pa je to daleč od resnice. Sicer so prostorske prilagoditve zelo pomembne za kakovostno šolanje, vendar pa so le ena od barv pisane palete. Pri teh učencih se pojavlja veliko učnih težav, in šolanje je nemalokrat nepredstavljivo naporno. Učenci potrebujejo prilagojene oblike in metode poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter specialnopedagoško in logopedsko obravnavo, saj posledice cerebralne paralize niso le gibalne (v prispevku bomo govorili o kognitivnih in socialnih).

Pri šolanju učenca s cerebralno paralizo imamo nemalo dilem strokovni delavci, ki že dolga leta delamo s to populacijo, še več dilem pa ima učitelj v večinski osnovni šoli. Dinamika odnosov v razredu z 28 učenci je intenzivnejša kot pri individualnih srečanjih, motečih dražljajev je veliko več, in način podajanja znanja je težje prilagoditi vsakemu učencu. Malokateri učitelj spozna v svoji praksi več učencev s cerebralno paralizo, saj znaša delež teh v večinski osnovni šoli le tri do pet promilov, torej si veliko izkušenj s tovrstno populacijo ni mogoče pridobiti. Prav tako pa tudi vseh posameznikov s cerebralno paralizo ni mogoče vreči v en koš – vsak ima svojo kombinacijo sposobnosti, specifik in značajskih lastnosti. Zelo poglobljenega razumevanja načina funkcioniranja učencev s cerebralno paralizo od učiteljev v večinski osnovni šoli torej ni mogoče pričakovati, verjetno bi ti za boljše razumevanje funkcioniranja teh otrok potrebovali več izkušenj. Vendar naše izkušnje kažejo, da dovtetni učitelji – tisti, ki so se pripravljene učiti, sprejemati in sodelovati z drugimi strokovnjaki – uspejo prilagoditi pouk tudi tem učencem. Pomembno je, če specialni in rehabilitacijski pedagogi uspemo tako sodelovati z učitelji, da v timu načrtujemo delovanje v učnem procesu,

spodbujamo pozitivna stališča, jim omogočimo izkušnje, znanje in podporo.

Veliko učencev s cerebralno paralizo ima učne težave. V naših šolah so taki, ki imajo npr. učne težave samo pri matematiki, in taki, ki imajo težave pri dveh, treh ali pa kar pri vseh predmetih. Glede na prakso ocenjujemo, da približno dva učenca od desetih s cerebralno paralizo v večinskih šolah nimata učnih težav.

Kar trije avtorji tega prispevka delamo kot specialni in rehabilitacijski pedagogi na rednih osnovnih šolah, in zavedamo se, da je slika, ki jo poznamo pri individualnem srečanju s takim otrokom, nemalokrat precej drugačna od tiste, ki jo vidimo v razredu. Učenci s cerebralno paralizo imajo zaradi nevrološke poškodbe veliko posebnosti pri delovanju, ki še bolj pridejo do izraza pri frontalnem podajanju učne vsebine, kar ponazarja tudi primer v nadaljevanju.

### UČENCI S CEREBRALNO PARALIZO TEŽKO SLEDIJO UČNI URI

Dvajset učencev v razredu kvalitativno različno spremlja pouk, ki poteka. Temelj je dobra kognitivna kapaciteta. Kakovost spremljanja pouka je odvisna tudi od predznanja in izkušenj, tipa osebnosti učenca, interesov in motivacije, čustev in fizičnega počutja, dobrih in slabih dni.

Individualna obravnava omogoča, da delo popolnoma prilagodimo potrebam in sposobnostim posameznika, izvajanje zunaj oddelka pa nam omogoča, da popolnoma nadzorujemo okolje in simuliramo različne okoliščine. Takšno okolje, pristop in način dela se bistveno razlikujejo od okoliščin, v katerih otrok vsakodnevno deluje ali spremlja pouk.

#### Primer 1

Mark je hodil v sedmi razred osnovne šole, ko sem začel individualno delati z njim. Bil je odličen sogovornik, saj je veliko govoril o sebi in svojih interesih. Po interesih se ni veliko razlikoval od svojih sošolcev, zanimal ga je računalnik, in njegovo znanje na tem področju je bilo povsem primerljivo z znanjem sošolcev. Za preostalo šolsko učenje in delo pa ni bil motiviran, iskal je načine, kako se mu izogniti.

Pri prvem pregledu kognitivnih sposobnosti mi je bilo jasno, da lahko napreduje. Kognitivnega treninga ni sprejel z lahkoto, zavedal sem se, da so vaje zahtevne, zahtevajo napor, a jih je sčasoma sprejel, zelo je napredoval, pozornost

<sup>1</sup> Čeprav je avtorjev več, je prispevek zaradi poudarka subjektivne note pisan v prvi osebi.

se je poglobila in podaljšala. To se je pokazalo kasneje tudi pri večji učinkovitosti učenja, ko sem ga usmerjal. Pri delu z njim sem moral paziti, da ni šlo za učenje na pamet, ampak da sem v vsaki stopnji učenja želel od njega stopnjo miselne aktivnosti, ki je bila še na njegovi ravni.

Izjemnega pomena je bilo sodelovanje z vsemi strokovnimi delavci na šoli. Pri skupnih pogovorih smo ugotovili, da se je slika funkcioniranja pri individualnih srečanjih spremenila, v razredu pa je ostal stari Mark. Otrok, ki ne sledi pouku in se raje ukvarja z vsem ostalim, zato sem šel na opazovanje v razred. Pri pouku matematike sem sedel zraven njega, in to ni bil Mark, ki sem ga poznal. Otrok je nekaj časa spremljal pouk. Pozoren je bil na učiteljičina navodila in jih tudi upošteval. Navodila so se vrstila, pouk je tekkel dalje, Marko pa je po dveh minutah izgubil nit in začel risati po zvezku, ne da bi dvignil glavo proti tabli. V rokah je do konca ure vrtel svinčnike in s šestilom luknjal radirko. Pozornost na razlago je preusmeril samo takrat, ko ga je učiteljica pozvala s kakšnim vprašanjem. Smiselno se mi je zdelo, da bi v naslednjih tednih pri pouku Marku dal podporo in bi na tem področju skušala kaj spremeniti. Na začetku sva se pogovorila o njegovem delovanju med poukom, nato sva se dogovorila, da bodo vsi njegovi zvezki, učbeniki in šolski pribor na moji polovici mize, dokler jih ne bo potreboval. V roki je lahko držal le en manjši predmet, da se je lahko senzorno stimuliral, kar mu je pomagalo ohranjati fokus. Še zmerom je potreboval moje spodbude za usmerjanje pozornosti in preverjanje njegove vključenosti in prisotnosti. Sčasoma je dobil drugačen vzorec delovanja med poukom. Z učiteljico matematike sva se dogovorila, da Marka večkrat med uro pozove in mu postavi vprašanje, s katerim preveri razumevanje, in tako je Mark dobil sporočilo, da mora med uro slediti. Mark je kot večina učencev s cerebralno paralizo zelo psihomotorično upočasnjen (njegova motorična dejanja, npr. zapis, zahtevajo več časa za izvedbo), tudi miselne operacije potekajo počasneje, zato sva se z učiteljico dogovorila, da mu zada samo polovico vseh nalog, ki jih rešijo drugi, vendar vztraja, da te naloge reši brez večjih prekinitev. Njegova težava je bila tudi pri prepisovanju s table, saj imajo otroci s cerebralno paralizo večje ali manjše vidno prostorske motnje. Seljenje oči s table v zvezek mu je povzročalo težave. Nikoli ni vedel, kaj je tista informacija na tabli, ki jo je ravnokar napisal v zvezek. Delo se mu je zelo olajšalo, ko je na začetku ure predse dobil list z nalogami in se ni mučil s prepisovanjem naloge. Učiteljici sem predlagal tudi konkretne barvne opore, ki so Marku olajšale orientacijo. Naloge so bile z barvami podprte tudi tako, da so kategorizirale podatke, kar mu je zelo olajšalo delo. Mark je bil takega načina vajen z individualnih srečanj, in sčasoma se je tudi slika delovanja med poukom nekoliko izboljšala.

Res je, da pri individualni obravnavi tempo dela narekuje učenec. Mi se mu prilagajamo in po potrebi spreminjamo težavnostno stopnjo nalog, upoštevamo njegove interese in jih uporabimo kot sredstvo za motivacijo.

Umetno vzdržujemo in podaljšujemo pozornost, usmerjamo otroka in mu svetujemo pri reševanju problemske situacije. Pri takšnem načinu dela je učenec lahko zelo uspešen. V razredu je prisotna drugačna dinamika dela. Učitelja zavezuje učni načrt, in ker je ta obsežen, je tempo pouka velikokrat prehitel za kognitivno šibkejšo učence. Učitelj velikokrat nima možnosti, da bi preveril razumevanje pri vsakem učencu v razredu, ga usmerjal, prilagajal učno snov in mu kontroliral pozornost. Tako kognitivno šibkejši učenci pri pouku informacije obdelajo počasneje in hitro izgubijo sled. Lahko oddajajo vtis nezainteresiranih otrok, saj prenehajo s spremljanjem pouka, pogovarjajo se z drugimi, rišejo po zvezkih ali celo motijo pouk. Domov odnesejo veliko manj znanja kot drugi in potrebujejo veliko dodatnega trdnega dela, da nadomestijo izgubljeni.

Kot kaže zgornji primer, se je bila učiteljica pripravljena prilagoditi, nekoliko individualizirati pouk in zmanjšati zahteve glede količine rešenih nalog; izbirala je naloge, ki so bile še v obsegu njegovih zmogljivosti. Mark je sčasoma tudi med poukom lahko pokazal svoje potenciale. Če bi nadaljevali s starim načinom, bi neprestano prihajali do izraza samo otrokovi primanjkljaji, s tem bi še naprej spodbujali frustracijo, nemotiviranost in slabo samopodobo.

Po eni strani je pomembno znanje otroka, ko bo zapustil šolo, po drugi strani pa ne smemo spregledati tudi drugih potreb, ki jih zadovoljujejo otroci v šolah. Tudi otroci s cerebralno paralizo naj jih. Menim, da je pomembno, da sporočimo otroku, da mora poskrbeti zase, kolikor lahko – ga naučiti samostojnosti v takšni meri, kot mu to dopuščajo njegove zmožnosti. Pomagamo mu najti dejavnosti, v katerih bo užival in se samoaktualiziral. Pokažemo mu, kako se družiti, in mu damo možnost druženja. Sporočimo mu, da uspeh v šoli ni vse, kar šteje. Učimo ga ali mu vsaj sporočimo, da je pomembno za nas – in naj bo tudi zanj –, da bo srečen človek. Seveda je pri šolanju pomembno, da si pridobi čim več znanja in doseže čim višjo raven miselne sposobnosti, hkrati pa je pomembno, da se tudi socialno in čustveno razvija.

## SPodbujanje socialne vključenosti

Biti sprejet v skupino lahko pomeni težavo vsakemu učencu ali učenki. Možnosti za nižjo socialno vključenost pa se pri učencih s posebnimi potrebami močno povečajo. Vsakodnevno se srečujemo z učenci z gibalno oviranostjo, ki so se navajeni družiti samo z odraslimi. Ob težki stopnji gibalne oviranosti namreč komisija za usmerjanje dodeli spremljevalca. V tem primeru se pogosto vzpostavi močna vez med učencem in spremljevalcem. Nemalokrat se zgodi, da učenec v veliki večini išče stik samo s spremljevalcem, ker je v njegovi neposredni bližini. S tem pa je prikrajšan za veliko mero socialnih stikov (prošnje za pomoč, pogovor, igra) z vrstniki. Na neki šoli je bila deklica in kasneje mladostnica močno izolirana od sošolcev, ker sta se s spremljevalko zaradi lažje logistike iz razreda predčasno prepeljali v drug razred zato, da sta se izognili gneči na hodniku.

Zaradi takih odločitev je bila mladostnica prikrajšana za marsikatero socialno izkušnjo, npr. opazovanja sovrstnikov, prijetnega in neprijetnega neformalnega druženja na hodnikih in konec koncev spogledovanja. Ker je bila odmaknjena, ni imela izkušnje, kako funkcionirati v skupini in se s pomočjo sovrstnikov oblikovati v avtonomno osebo. Pogosto se dogaja, da se zaradi zapostavljanja socialnega vidika ti otroci ne udeležujejo naravoslovnih, tehniških in kulturnih dni ali šole v naravi. Tako se je dogajalo tudi v tem primeru.

Inkluzija učencev s posebnimi potrebami v redne osnovne šole ne pomeni le obiskovanja pouka, zagotavljanja prilagoditev ter prilagojenih metod in oblik poučevanja, ampak skrbi tudi za socialno vključenost v ožje in širše okolje. Velikokrat pozabljamo na odnose in socialne interakcije v šolah in smo mnenja, da se bo bodo ti odvili sami od sebe.

### Primer 2

Luka je vključen v prvi razred osnovne šole. Rad prihaja v šolo. Je izredno klepetav in radoveden, rad si izmišlja nove, domišljjsko precej bogate zgodbe, v zadnjem času zelo rad bere. Uporablja invalidski voziček in nekoliko težje govori (zaradi česar se ga težje razume), težave ima pri pisanju in težko dolgo časa vzdržuje pozornost. Zato ima pomoč specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, logopeda, fizioterapevta in spremljevalke. V interesu vseh vpletenih je, da tako ostane tudi v prihodnje.

Opažali smo, da Luka stike pogosto išče pri odraslih in ne pri vrstnikih, za pomoč prosi raje učitelja ali spremljevalko, samostojno se ne vključuje niti v igro sošolcev niti v njihove pogovore. Njegovi sošolci so delovali nekoliko previdno, saj v določenih okoliščinah, ko ga zaradi slabše izgovarjave niso razumeli, niso vedeli, kako naj se odzovejo, in so se kasnejšim stikom z njim raje izognili.

Da bi okrepili kakovost in količino socialnih interakcij v razredu med Luko in drugimi učenci ter približali razumevanje njegovih primanjkljajev in prilagoditev, smo pripravili več dejavnosti.

Učencem smo najprej prebrali del zgodbe Niki se zgodi pravljica (K. Kesič Dimić), ki govori o deklici, ki je brez noge, o njenih skrbah, željah in vprašanih sošolcev. Na podlagi prebranega smo z učenci vodili pogovor, ki je prek vprašanj o Niki vodil v pogovor o drugačnosti (kako smo med seboj drugačni), do vprašanj, povezanih z drugačnostjo in posebnimi potrebami, ki jih ne upamo postaviti, in do lastnih izkušenj z osebami z različnimi posebnimi potrebami. Nekaj jih je imelo izkušnjo z gibalno oviranostjo in s slušnimi aparati pri dedkih in babicah. Prišli smo tudi do tega, da imajo tudi v razredu sošolca Luko, ki uporablja invalidski voziček. Velika večina ga je brez težav omenila, so pa priznali, da jih o njem zanima še marsikaj.

Nadaljeval je Luka. Sošolcem je predstavil dele vozička, učenci so postavili še veliko vprašanj, na katera je z veseljem odgovarjal. Pri tem smo izkoristili okoliščine, ko je bil v središču pozornosti, in ga povprašali, kaj naj naredimo, ko

ga ne razumemo. Tudi za to je imel rešitev in z njo – kot smo spoznali kasneje – otrokom vlil pogum, da pristopajo k njemu. Skupaj sva povedala še, kaj počne na terapijah in pri urah dodatne strokovne pomoči ter zakaj mu velikokrat na pomoč priskoči spremljevalka.

Nadaljevali smo z dejavnostjo, ko smo po tleh razporedili blazine, nanje naložili različne blazine kot ovire in učencem zavezali noge. Ti so se morali čez ves poligon priplaziti samo s pomočjo rok. Želeli smo jim ponuditi izkušnjo, kako je, če ne moreš uporabljati spodnjih okončin.

Ker so prvošolčki seveda zagnani in vzdržljivi, jih je sicer veliko izmed njih ob pogovoru na koncu delavnice dejalo, da so zelo lahko prišli čez poligon. Pa vendar so nekateri izmed njih omenili, da pa tega ne bi počeli cele dneve in vsepovsod.

Za nov poligon smo uporabili kar matično učilnico. Med prvi dve vrsti klopi smo po tleh nastavili torbe in nepospravljene stole. Učenci so se usedli na voziček, preizkusili zavore in se preizkusili v vožnji naprej in vzvratno.

Kmalu so razumeli, da so nepospravljene šolske torbe in stoli precejšnja ovira. Še več, ugotovili so, da upravljanje z vozičkom sploh ni preprosto in da je potrebno kar precej znanja in vaje. Nikomur izmed njih namreč ni uspelo čez centimeter ali dva visok prag pri izhodu iz učilnice, pogosto niso uspeli držati smeri in so se zaletavali v stole in mize. Velike težave so imeli pri umikanju torb in stolov, ki jih drugače vsakodnevno puščajo nepospravljene, vendar zanje to ne pomeni nobenih težav. Obenem so razumeli, zakaj je Luko včasih treba počakati.

Najbolj mi je bilo všeč, da je po delavnici Luka prvič v šolskem letu »pozabil« na svojo spremljevalko in kar sam, skupaj s sošolci in športno opremo, odvihral proti telovadnici. Seveda sta taki dve uri le odskočna deska za vse nadaljnje stike. Taka ura lahko postavi temelj, na katerem lahko gradimo naprej, saj ostale učence spomin na ta dogodek spodbuja k socialnim interakcijam in strpnosti do drugačnosti.

## SAMOSTOJNOST IN SPREJEMANJE INDIVIDUALNOSTI

Pogosto se zgodi, da smo priča popolnemu servisu učencev z gibalno oviranostjo. Zjutraj jih starši umijejo, oblečejo in obujejo ter pripeljejo v šolo. Ob prihodu v šolo jih spremljevalci slečejo in sezujajo, odpeljejo do razreda, jim tam pripravijo zvezke na mizo, jim celo odprejo knjigo in zapisujejo učno snov. Vprašanje, ki se mi poraja ob tem, je, ali res nobenega od teh procesov učenec ni sposoben narediti v celoti ali vsaj deloma sam. Če res ničesar ne more sam, pa se mi zdi smiselno, da vsaj prosi za pomoč in da navodila, kako naj se to opravi. Torej, da je na neki način v stiku z dogajanjem okoli sebe in da izrazi željo, kako bi nekaj želel, da se naredi. To se mi zdi pomembno z več vidikov: prvi je ta, da učenec razvije samostojnost v optimalni meri, drugi je ta, da se zave svojih zmožnosti in nezmožnosti, tretji, da zna prositi za pomoč in da pri tem vzpostavi stik s človekom in se nauči dajati jasna navodila. Tudi učenci s težko gibalno oviranostjo si želijo razviti

svojo integriteto in imajo željo vsaj kakšno stvar opraviti brez prisotnosti druge osebe, in prav je, da to spoštujemo in spodbujamo. Spodnji primer to potrjuje.

### Primer 3

Deklica s težko gibalno oviranostjo – spastično tetraplegijo – je začela obiskovati prvi razred. Kljub svoji izredno težki gibalni oviranosti je imela izredno veliko željo po samostojnosti. Ob prihodu v šolo je imela naslednje fizične težave: hipotonija v trupu, spastičnost, ki je močnejše izražena po levi strani, slaba kontrola trupa in glave, slaba fiksacija pogleda, slaba koordinacija oko – roka, slaba ekspresija govora, okornost pri grobi motoriki, finih gibov, kot je prijemanje s prsti, ni bila sposobna, in ni bila sposobna ciljnih gibov. Poleg tega je imela težave tudi na kognitivnem področju. Njena pozornost je odkrenljiva in kratka, le s težavo usmerja pozornost na kar koli in čustveno je bila nestabilna. Kar pa je dekllico delalo še bolj posebno, je bila močna volja za doseganje svojih ciljev. Želela si je vozička na elektromotorni pogon.

Deklica je bila v vseh vsakodnevnih dejavnostih odvisna od druge osebe. Za gibanje je uporabljala transportni voziček, ki ga je prav tako upravljala druga oseba. Pri osmih letih je bila njena največja želja, da bi se lahko premikala sama. Gibalnih danosti za to ni imela, za uporabo elektromotornega vozička pa je imela premajhno kontrolo trupa in glave ter prešibko funkcijo rok. Usmerjena pozornost je bila tako kratkotrajna, da si kot delovna terapevtka nisem upala razmišljati o uporabi vozička na električni pogon. Glede na njene zmožnosti je bilo po doktrini stroke predpisati električni voziček nesprejemljivo. Vendar je dekllica pri želji vztrajala, in ko ji je specialistka fizikalne in rehabilitacijske medicine omenila, da bi bil možen predpis, je »obljubila«, da bo naredila vse, da bo dosegla ta cilj. To je pomenilo intenziven trening nadzora drže trupa in glave ter delo na kognitivnem področju. Deklica je privolila, starši so vztrajali, da obvelja strokovno mnenje terapevta. Kljub svojim pogosto drznim predlogom za otrokovo samostojnost v tem primeru nisem verjela, da je to mogoče. A zaradi njene vztrajnosti (trme) in izredno močne želje po samostojnosti sem privolila.

Nešteto krat sem se vprašala, ali od deklice morda ne zahtevam preveč. Fizioterapevtka z dolgoletnimi delovnimi izkušnjami z otroki s posebnimi potrebami, ki je takrat delala z njo in je poznala njene psihomotorične sposobnosti, je bila prepričana, da je kaj takega nemogoče. Bila pa je pripravljena iti v neznano, morda celo v nemogoče, in bila je pripravljena videti napredek. Samo napredovanje je bilo izredno počasno. Testiranje vozičkov (iskanje najprimernejših, izvajanje prilagoditev sedeža, hrbtne naslona, mizice in položaja krmilne ročice) ter trening vožnje je bilo zelo zahtevno in dolgotrajno delo. Rezultate smo morali iskati, da smo jih videli. Pri postopku testiranja in uvajanja vozička je bila potrebna reorganizacija dela v šoli – dekllica je velikokrat manjkala od pouka. Potrebno je bilo sprotno obveščanje in usposabljanje ljudi, ki smo delali z njo. Potrebno je bilo intenzivno sodelovanje s starši ter

upoštevanje deklcičnih psihofizičnih sposobnosti, ki so zaradi njene osnovne diagnoze, kakor tudi zaradi njenih značajskih lastnosti, izrazito nihale. To je pomenilo, da je en dan lahko prevozila nekaj metrov samostojno in zanesljivo, v naslednjem dnevu pa ni mogla niti kontrolirati glave. Zaradi njene starosti je učenje vožnje v veliki meri potekalo med igro – postavili sva različne poligone, pripravljali in zapisovali pravila. Pri tem se je pokazalo močno področje: orientacija v prostoru in dober spomin. Hkrati sem kot strokovna delavka, ki poudarja samostojnost pri izvajanju vsakodnevnih dejavnosti, opazila, da mi tudi dolgoletne izkušnje na področju dela z osebami s posebnimi potrebami ne omogočajo v celoti, da ne bi spregledala pozabljenih vidikov otrokovega razvoja. V fazi učenja samostojnosti pri vožnji sem namreč velikokrat imela pred seboj le cilj omogočiti dekllici samostojno gibanje. Pri tem sem pozabila na pomembnost poti do tega cilja. Za dekllico je bil cilj res pomemben, enako pomembne pa so bile zanjo vse vmesne točke, ki bi jih strokovni delavci in starši brez posluha lahko spregledali. Enega izmed pomembnih postankov na poti do cilja je bilo stanje, ko sva se namenili v razred, da bi sošolcem pokazala novi voziček in svojo samostojnost. Tudi mene je bremenilo pričakovanje popolnosti. Na neki način sem bila nestrpna, neučakana, morda tudi sama pod pritiskom ocenjevanja sodelavcev. In v teh okoliščinah je Anja ob prihodu v razred zavila na levo namesto na desno in se ustavila. Časovno sva bili omejeni, ona pa, kot da ne zna naprej, se je ustavila. Napetost v meni se je povečevala, že sem odprla usta, da bi jo spodbudila, usmerila, ji pomagala, pa sem na srečo le še enkrat vdihnila in še trenutek počakala. Splačalo se je. S svojo splošno upočasnjenostjo je namreč po meni neskončno dolgih trenutkih in obrnjena od razreda počasi izjavila: »O, tukaj je moja jopica! Včeraj so mi jo slekli, pa nisem vedela, kje je.« Obstala sem odprtih ust. Po glavi so se mi podila vprašanja in samokritika: kolikokrat ne dovolimo otroku, da se izrazi, koliko skrbi je v njegovi glavi, pa tega ne vemo, kolikokrat jim onemogočimo samostojnost, ker vse v zvezi z njimi opravimo sami in se ne zavedamo, da želijo biti soodgovorni.

Vprašanja so se vrstila, odgovore sem morala poiskati sama. Omenjeni primer mi pomeni lepo in močno učno uro, iz katere sem se naučila veliko več kot le to, da sva prišli v razred in da je sošolcem in učiteljici s ponosom pokazala svojo novo tehnično prilagoditev in predvsem svoje sposobnosti.

Ponosna sem, da sem poslušala in slišala, gledala in videla ter otroku z zelo okrnjenimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostmi zaupala in mu omogočila razviti močna področja.

Deklica je zdaj, po sedmih letih uporabe vozička na elektromotorni pogon, samostojna pri gibanju v ožjem okolju. Samostojno se giba tudi v širšem okolju, vendar potrebuje spremstvo in nadzor predvsem v zahtevnejših okoliščinah (ozek pločnik, promet, gneča, izrazita dogajanja ipd.). Ohranila je zvedavost in svojo močno željo po

napredku. Vse to jo, v njenem glede na vrstnike zelo upočasnjenem razvoju, pelje k nekoliko večji samostojnosti, zadovoljstvu in sreči. (Opomba: Anja sicer obiskuje šolo z nižjim izobrazbenim standardom, vendar je lahko kot primer ilustracija za katero koli okolje.)

## SKLEP

Učenci s cerebralno paralizo imajo poleg različnih stopenj gibalne oviranosti še druge težave in omejitve, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Poleg omenjenih težav omenimo predvsem tiste, ki močno vplivajo na šolsko delo. Nekateri ne morejo sedeti brez podpore ali opore (potrebujejo prilagojen stol, mizo) in potrebujejo pomoč pri večini vsakodnevnih nalog. Nekateri imajo težave z vidom (škiljenje, težave v dešifriranju sporočil, ki jih dobijo prek svojih oči, npr. ko se učijo brati). Skoraj vsi imajo večje ali manjše težave s prostorsko zaznavo (otroci ne morejo dojeti prostora in ga povezati s svojim telesom, ne morejo oceniti razdalje). Nekateri imajo težave z govorom, žvečenjem in požiranjem, in te se navadno pojavljajo skupaj. Veliko jih potrebuje logopedsko obravnavo. Nekateri otroci imajo epileptične napade, ki jih je velikokrat mogoče nadzorovati z zdravili, ta pa na svoj način vplivajo na kognitivno funkcioniranje. Nagnjeni so k trmi, vedenjskim težavam (zaradi frustracij) in težavam s spanjem.

Vsak otrok s cerebralno paralizo je nekaj posebnega, ni enotnih navodil za delo z njimi. Primanjkuje jim izkušenj skoraj na vseh področjih in večinoma so v razvojnem zaostanku, kar pomeni, da kljub ustrezni kronološki starosti ob vstopu v šolo niso dovolj pripravljeni na šolsko delo. Njihovega funkcioniranja ne določa samo motnja,

pomembni so še drugi elementi (kognitivne sposobnosti, motivacija, socialne razmere).

V večinsko šolo so občasno vključeni tudi gibalno ovirani otroci, ki bi spadali v šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Žal slovenska zakonodaja ne dopušča ene šole za vse otroke. Verjetno je res nemogoče pričakovati, da bi učitelji poznali vse specifične otroke s posebnimi potrebami, vendar pa bi bilo morda za učitelje lažje, če bi šola dopuščala pod svojo streho šolati otroke v različnih programih in jih tudi ocenjevati po različnih kriterijih. Otroci s cerebralno paralizo bi pogosto lahko delali po rednem programu pri vseh predmetih razen izjem (npr. matematika) in bi tako dobili bolj optimalno izobrazbo. Vendar pa pri nas izhodišča za oblikovanje učnih ciljev temeljijo na razvojni lestvici neprizadetih otrok in tako diskriminiramo otroke s cerebralno paralizo, ki imajo izrazito pogosto zelo heterogen profil sposobnosti in ne ustrezajo »normam«. Na eni strani specialni in rehabilitacijski pedagogi razumemo otrokove posebne potrebe, jih skušamo pojasniti in doseči, da bi jih v praksi upoštevali, na drugi strani pa še zmerom rinemo z glavo skozi zid enotnih standardov.

Tudi z uvedbo devetletke in mehkejšega prehajanja iz vrtca v osnovno šolo smo pri uvajanju v šolsko delo pridobili nekaj časa, čeprav že leta ugotavljamo, da ti učenci ne zmorejo takšnega tempa dela, kot ga narekuje večinska šola. Prenovljeni učni načrti so še otežili naše delo, saj se je povečala zahtevnost v nižjih razredih.

Če želimo – in to je naš cilj –, da so pri šolskem delu čim bolj samostojni, je potrebno, da otrokom s posebnimi potrebami damo dovolj časa, da na svoj edinstveni način dosežejo postavljeni cilj. Potrebujejo prilagoditve, s pomočjo katerih jim bomo olajšali pot do cilja, in seveda dovolj časa, da bodo usvojili pridobljena znanja.

## POVZETEK

V središče jemljemo učenca s cerebralno paralizo v šoli. Nanj skušamo pogledati kot na celostno razvijajočega se posameznika. Načrtovanje procesa poučevanja, učenja in drugih dejavnosti – tako individualnih kot skupinskih – močno olajša poznavanje posebnih potreb posameznega otroka. V prispevku pozornost posvečamo kognitivnim posebnostim učencev s cerebralno paralizo, naslikamo primere krepitve socialnega vključevanja in poudarjamo pomen upoštevanja terapevtskih vidikov v šolski praksi. S primeri dobre prakse odstiramo senco s pozabljenih vidikov.

## ABSTRACT

The paper centres on a student with cerebral palsy in school. It tries to see him as a holistically developing individual. Planning the learning and teaching process, and other activities – both individual and group – greatly aids us in getting to know the special needs of an individual child. The paper focuses on the special cognitive characteristics of students with cerebral palsy; illustrates examples of strengthening social inclusion; and highlights the importance of taking therapeutic aspects into account in school practice. Examples of good practices shed light on forgotten aspects.

Mag. Andrej Gregorač, Vzgojni zavod Kranj

## SMO IZKLJUČUJOČA DRUŽBA IN ZAČNE SE TUDI V ŠOLI

### OSEBNE IZKUŠNJE IN POGLEDI

*Množične migracije in nedavni (ponovni) referendum o noveli Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih sta bili v zadnjem času dve tematiki, ki sta iz državljanov Slovenije izvabili veliko neprijetnega, kar predstavlja našo današnjo družbo. Poplava stališč, mnenj, izjav, tudi dejanj, takšnih ali drugačnih, polni medijski prostor in druge prostore, v katerih ima posameznik možnost izražanja. Naša družba je razmeroma mlada po formalnem nastanku, ne pa tudi po svojem obstoju. Če njeni današnji podobi nastavim zrcalo, ugotavljam, da smo predvsem družba, ki izključuje. Družba, ki je polna sovraštva, predsodkov, strahu, nasilja, ki privrejo na dan ob soočenju z »drugimi«. Bodisi z ljudmi, ki so jih razmere v deželi, ki naj bi bila njihova domovina, prisilile k množičnemu eksodusu, bodisi ob soočenju z državljani, ki morajo zaradi določenih osebnih značilnosti vedno znova preživljati javne sodbe in razprave o njih ter njihovem področju osebnega in intimnega, da bi bili deležni pravic, ki so vsem ostalim državljanom samoumevno pripisane in nedvoumne. Seveda je v nastavljenem zrcalu mogoče prepoznati tudi posameznike, ki presegajo diskurze strahu, sovraštva in zaničevanja in v celotni sliki prepoznajo predvsem ljudi, enake kot so sami. A tudi pri tem gre po mojem mnenju bolj za manjšino, ki ostaja marginalna in ki je zaradi svoje človeške in človekoljubne naravnosti sčasoma vedno bolj deležna podobne obravnave kot tisti »drugi« po principu »če nisi naš, si njihov«.*

Moj namen ni problematizirati migracijskih tokov in družinske politike in družinsko politiko, temveč opozoriti, da stanje v družbi, kakršno je, ni nastalo »včeraj«. Diskurzi izključevanja, ki se porajajo, imajo zgodovino ter svoj razvoj in pri tem ima veliko vlogo tudi šola oziroma vzgojno-izobraževalni procesi na splošno. Sočasno s spremljanjem sodobnih družbenih diskurzov sem namreč spričo svojega poklicnega delovanja udeležen tudi v različnih diskurzih na ravni osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Zavod, v katerem delujem, je zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Zavod vodi obravnave za otroke, ki v skladu z zakonodajo spadajo med otroke s posebnimi potrebami. Vendar velikokrat ugotavljam, da jim ta »drugačnost« žal ni priznana in prepoznana kot nekaj, kar jih ovira pri opravljanju določenih osnovnih obveznosti, ki jih sicer njihovi vrstniki opravljajo brez večjih preglavic. Ker njihove težave »na prvi pogled« in v individualnih razmerah pogosto niso takoj opazne kot pri drugače oviranih, se v večinskih šolah, ki jih obiskujejo, pogosto – sodeč po mojih izkušnjah pri delu z njimi – soočajo z nerazumevanjem, zgražanjem, nestrpnostjo in nepripravljenostjo strokovnih delavcev (pa tudi ostalih

udeležencev v vzgojno-izobraževalnih procesih), da bi jim zagotovili ustrezno pomoč.

V zadnjem času so se me dotaknili nekateri dogodki, ki jih bom opisal. Podobnih izkušenj je zagotovo več, in tisti, ki delajo v sorodnih ustanovah, bodo verjetno pritrdili temu. Imen šol in odgovornih oseb v opisanih primerih ne bom omenjal, ker želim opozoriti na univerzalnejši problem, ne na partikularne okoliščine.

Prepis otroka v drugo šolo glede na spremembo kraja bivanja, kar se v naših primerih skoraj vedno zgodi, je za otroka že sam po sebi zelo stresen dogodek. Menjava domačega okolja, ne glede, kakšno je, vključevanje v novo šolsko in bivalno okolje, v katerem je zaupan v vzgojo in oskrbo širim do petim novim osebam, bi bila za vsakogar zahteven izziv. Za desetletnega dečka, ki v življenju zaradi določenih okoliščin še ni imel izkušnje, kako je stalno imeti ob sebi odraslo osebo, ki bi bila z njim v času odraščanja, je bil poskus vpisa v osnovno šolo proces, podoben »kalvariji«. Še pred vpisom smo od šole prejeli vprašanje, ali bi bila kakšna možnost, da se fant vpiše na drugo šolo. Vprašanje je bilo zelo presenetljivo, glede na to, da fanta niti niso poznali niti niso imeli kakšnih podrobnejših informacij o njem. Po številnih pogovorih s šolo se je izkazalo, da je nekdo v razredu, v katerega naj bi bil fant vključen, začel širiti informacije, da gre za zelo neugodnega učenca, motečega, agresivnega in podobno. Ker je lokalna skupnost, v katero je umeščena šola, relativno majhna, se je novica hitro razširila. Ravnatelj je celo prejel sporočilo predstavnika staršev razreda, v katerega naj bi bil fant vključen, v katerem je bilo jasno izraženo mnenje staršev, da tega fanta nočejo v razredu. Potem so sledila utemeljevanja, kot npr. da so razredi majhni, da imajo v drugem razredu že enega otroka iz naše skupine in tako naprej. Ker se nismo strinjali, da se desetletnega otroka, ki je zamenjal že vsaj tri bivalna okolja, še dodatno obremenjuje z vožnjo v oddaljeno šolo, so se vsi sprijaznili s tem, da bo pač otrok obiskoval to šolo. Kljub temu so se pritiski staršev ali vsaj določene skupine staršev na šolo nadaljevali do zadnjega dne, ko je otrok končno prestopil šolski prag. Starši so se zbal, da bodo zavoljo prisotnosti tega otroka v razredu njihovi otroci stalno ogroženi, da ne bodo imeli ustrezno organiziranega pouka in da bodo zaradi tega deležni manj učenosti, njihove ocene pa bodo nižje.

Istocasno smo za drugega otroka, ki ga je sredi šolskega leta v osmem razredu doletel ukrep prešolanja zaradi prekrškov na šoli (pri čemer je tudi sam ugotovil, da je za nastali položaj soodgovoren zaradi svojega odnosa do šolanja v zanj sicer težkem obdobju življenja) iskali možnost

vklučevanja v druge osnovne šole v občini, v kateri imamo sedež zavoda. Na treh osnovnih šolah so po začetnih spodbudnih pogovorih, da so možnosti za vključitev realne, razredniki, kamor bi bil fant lahko sprejet, zatrjevali, da sprejem absolutno ni mogoč, saj imajo sami dovolj težav v razredih. S fantom sva dobesedno hodila od šole do šole in prosila, ali bi ga lahko sprejeli do konca leta, ker bi res rad opravil obveznosti za osmi razred. Kljub zagotovitvi, da bodo štirje strokovni delavci in ravnatelj vzgojnega zavoda pomagali pri organizaciji šolanja, je bilo pogovorov o tem zelo hitro konec. Njihov razlog sem že navedel, kot »olajševalno« okoliščino pa so navedli, da ga matična šola tako ali tako ne more dokončno izključiti, saj je locirana neposredno v njegovem okolju. Sreča je nanesla, da sva v četrti šoli naletela na izredno razumevanje in takojšnjo pripravljenost za sodelovanje. Fant je sicer svojo krizo kljub zelo intenzivni pomoči strokovnih delavcev preživel do konca opravljanja šolskih obveznosti, vendar jih je na koncu uspešno izpolnil.

Ostala primera se nanašata na srednje šole. V prvem gre za fanta, ki bi se rad vpisal v četrti letnik programa, ki je v Sloveniji sicer zelo redek, saj ga poleg šole, ki jo obiskuje, izvajata samo še dve srednji šoli na popolnoma različnih koncih države. Ena od šol je blizu našega zavoda in fant se je po uvodnem pogovoru strinjal, da se vključi v program stanovanjske skupine našega zavoda. Pa se je zapletlo. Šola ga nikakor ni želela sprejeti pod nobenim pogojem in kljub večkratnim pogovorom. Seveda so imeli normativ že presežen, zato je bila njihova zavrnitev toliko lažja. Utemeljitev ni bila niti upravičena niti prepričljiva, češ da bi fant prišel v zelo težaven razred, v katerem je že veliko konfliktov, da to zanj ne bo spodbudno okolje, ker je novo in se bo moral prilagajati, pri čemer ne vedo, ali bo uspešen ali ne, da programi niso čisto identični, da bo moral opravljati določene diferencialne izpite itn. To pa so bile v resnici vsebine, za katere smo odgovorni strokovni delavci v programih stanovanjskih skupin in sploh niso v pristojnosti nobene od šol. Prav tako šola ni želela slišati o nobeni drugi vrsti izobraževanja, ki smo ga že izvajali v izjemnih primerih po dogovoru, sklenjenem v pedagoški pogodbi. Odgovor je bil, da to ni mogoče. Vprašal sem jih, kako je potem mogoče, da je lahko druga šola z identičnim programom organizirala izobraževanje za mladostnika, ki je bil prej na njihovi šoli po dogovoru v pedagoški pogodbi. Ta mladostnik je prav tako moral opravljati diferencialne izpite in je tako uspešno opravil kar dva letnika programa, ker ga bivša šola po enem letu izključitve ni želela sprejeti nazaj. Kako je mogoče, da v istem šolskem sistemu ena šola lahko izvaja program, in to brez težav ter z izjemno podporo in razumevanjem velike večine učiteljev, razrednika in svetovalne službe, pri drugi pa to ni mogoče? Ker seveda nisem bil zadovoljen z utemeljitvijo in sem vztrajal, da se mladostniku zagotovi možnost izobraževanja, so mi pojasnili, da je pravi vzrok nepripravljenost razredničarke za tovrstno obliko izobraževanja. Po tej informaciji od osuplosti nisem imel več kaj vprašati, ker formalni zadržek, da

imajo letnik nad normativi, še vedno ostaja. In to je vse, kar je bilo v tistem trenutku pomembno.

Drugi primer je povezan z izvajanjem dodatne strokovne pomoči prav tako v srednji šoli, v kateri je to resda drugače urejeno kot v osnovni šoli, ampak vseeno: srednja šola pred izvajanjem dodatne strokovne pomoči in pred začetkom šolskega leta poda mnenje, ali je glede na odločbo komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami zmožna organizirati pomoč, ki je predvidena v odločbi. Če poda mnenje, da je tega zmožna, potem naj bi v skladu z zakonom dodatno strokovno pomoč tudi organizirala. A to očitno ne velja v vseh primerih oziroma na vseh šolah. V šoli, v katero smo vpisali mladostnika s kopico težav in »starega znanca« komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki mu je dodelila dodatno strokovno pomoč v maksimalnem obsegu, so bili mnenja, da on tega ne potrebuje, ker ga šola vidi drugače. Fant mora odrasti, se osamosvojiti, postati odgovoren za svoja dejanja in prihodnost, in pri tem ga dodatna strokovna pomoč bolj ovira kot ne. Vsaj takšno je bilo na kratko načelno stališče šole. Odločba komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, strokovno mnenje komisije (ki resda ni zavezujoče za šolo), mnenja vzgojiteljev v stanovanjski skupini, mnenje staršev in drugih strokovnih delavcev, ki so se srečevali s fantom, niso bili pomembni. Odločilno je bilo mnenje šolskega strokovnega delavca, ki naj bi bil odgovoren za načrtovanje dodatne strokovne pomoči, čeprav je v osnovi glede na zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ravnatelj šole tisti, ki imenuje strokovno komisijo za pripravo in izvedbo individualiziranega programa v skladu z odločbo. In mnenje, da fant ne potrebuje dodatne strokovne pomoči v obliki, ki je bila opisana, je obveljalo. Ob dodani pripombi, da bo dokumentacija urejena v skladu z zakonodajo, če bo kdo kaj spraševal ali preverjal izvajanje odločbe.

Prepričan sem, da bi tovrstnih zgodb lahko našli še veliko, če bi raziskovali šolski prostor v osnovnih in srednjih šolah. Poleg očitnega dejstva, da gre v nekaterih primerih za zavestno neupoštevanje in kršenje zakonodaje, kar je samo po sebi popolnoma nesprejemljivo, se v ozadju opisanega poraja zelo odkrito vprašanje, namenjeno šolskemu prostoru na splošno, in sicer vprašanje, ki ga je v naslov prispevka vpisal tudi Rutar (2010): Ali so učitelji v Sloveniji zares pripravljene na inkluzijo? Eden izmed glavnih razlogov, ki ga učitelji navajajo pri neuvajanju določenih prilagoditev, ki bi otroku s posebnimi potrebami pomagale pri vključevanju v šolski proces, je strah pred očitki sošolcev in sošolk, da ima otrok, ki so mu omogočene prilagoditve, več ugodnosti kot ostali otroci v razredu in da to ni pravično. Pri tem bi bil potreben le logičen premislek strokovnega delavca in razlaga drugim udeležencem v šolskem procesu, da otrok z določenimi primanjkljaji, ne glede na to, kakšne vrste so, preprosto potrebuje drugačne pristope in metode, tako pri učenju novega kot pri preverjanju uspešnosti učenja novega. In to ne zaradi tega, da bo lažje prišel do boljših ocen, ampak zato, da mu bodo prilagoditve omogočile odpravljati vrzeli na področjih, ki ga povzročajo njegovi



primanjkljaji. Teško si je predstavljati, da tega pedagoški strokovnjak ni zmožen. Pritiski vrstnikov na strokovnega delavca v mnogih primerih še povečajo stisko delavca pri uvajanju prilagoditev in ga postavljajo v položaj, ko tudi sam začne dvomiti o primernosti in ustreznosti prilagoditev. Prilagoditve namreč ne izhajajo iz otrokovih osnovnih potreb in ne pomenijo, da mora vsakdo ustreči vsakršnim željam ali potrebam otroka (Rutar, 2010: 27). Prilagoditve izhajajo iz otrokovih primanjkljajev in so otrokova pravica, da lahko s pomočjo njih sodeluje v procesu učenja približno z enakim izhodišči kot njegovi vrstniki. To je ključna premisa celotne ideje o inkluziji, ki pa je, kot že opisani primeri kažejo, še vedno precej daleč od (samodejne) implementacije v šolskem prostoru.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so še dodatno stalno preverjani, saj njihova oviranost ni vidna na prvi pogled. Pri njihovem vstopanju v šolske programe zasledimo tipična stališča učiteljev, kot npr. »Saj bi lahko veliko naredil, če bi se bolj potrudil!« Ne more veliko narediti, ker se ne more bolj potruditi. Ne, da se noče, ne more se. Razumevanje oziroma nerazumevanje te pozicije pri otroku je ključno za samo razumevanje otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, je pa zagotovo najtežje.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se večinoma vsaj v osnovi zavedajo svojih težav in primanjkljajev. Zagotovo pa vsi občutijo, da so v svoji vrstniški skupini nesprejeti, tudi zaradi svojih primanjkljajev. Nerazumevanje učiteljev za njihov položaj jih običajno še dodatno izolira od vrstniške skupine, ali povzroči obrat v njihovem vedenju, ki postane razdiralno. Kot da to še ni dovolj, je večina prilagoditev v obliki dodatne strokovne pomoči načrtovana v obliki individualnega dela z otrokom.

V naših stanovanjskih skupinah smo večkrat pričali, ko otroci ne želijo biti deležni dodatne strokovne pomoči v taki obliki, in velikokrat vzgojiteljem ta drža ni bila jasna. Z razlago, da individualno delo še dodatno stigmatizira otroka, poudari njegove primanjkljaje ter ga še bolj izolira od vrstniške skupine, je dinamika zavračanja tovrstne pomoči veliko bolj razumljiva in gre v smeri: kdor ne zmore slediti običajnemu šolskemu tempu, bo izoliran (izključen) iz skupine in bo svoje težave reševal individualno. Lahko se dejansko celo izkaže, da tovrstna oblika prilagoditev in pomoči sicer pomaga otroku pri napredovanju na specifičnem šolskem področju, vendar zelo slabo vpliva na razvoj njegovih socialnih veščin, socialne zrelosti in samopodobe, kar pa po navadi vpliva na celotno otrokovo sliko, tudi na napredovanje na šolskem področju.

Odgovor na Rutarjevo vprašanje se spričo napisanega ponuja seveda sam po sebi, sledijo pa mu lahko še nadaljnja vprašanja. Na primer kako lahko sploh govorimo o ideji inkluzivnosti v šolah, če lahko iskreno in brez slabe vesti ugotovljamo, da imajo številni učitelji težave:

- z osnovnim razumevanjem drugačnosti pri učencih ali dijakih,
- z upoštevanjem njihovih posebnih potreb,

- z razumevanjem in implementacijo prilagojenega izobraževalnega procesa (kar ne pomeni popuščanja ali ugajanja učenčevim/dijakovim vsakršnim željam, ampak prilagajanje šolskega procesa v tistih elementih, ki bodo učencu/dijaku s posebnimi potrebami omogočili približno enaka učna izhodišča, da bodo lahko z dodatnimi procesi izpeljevali učni proces v enakem obsegu kot vrstniki,
- z razlaganjem ideje o inkluzivnosti in prilagojenem programu otrokom/dijakom in staršem, ki ne spadajo v populacijo otrok s posebnimi potrebami, v smislu da ne gre za dodatne privilegije manjšine, ampak za pomoč, ki je namenjena izenačevanju izhodiščnih možnosti za uspešnost v učnem procesu.

Tudi če je inkluzija navidezno sprejeta in implementirana v določenem šolskem prostoru, sama po sebi ne more biti uspešna, saj so učinki vzgojno-izobraževalnih procesov zelo pogosto nekaj, kar bi Elster imenoval stanja, ki so bistveno stranski proizvodi (Elster, 2000). Ključni produkti vzgojno-izobraževalnih procesov so bistveno stranski produkt načrtovanega kurikula, so del diskurzov Nezavednega med pedagogom in otrokom, ki jim ne moremo ubežati, saj se pokaže, »da ima vzgojiteljevo Nezavedno večji vpliv kakor vse njegove zavestne namere« (Millot, 1983: 212). In če učitelji zgolj navidezno upoštevajo neko držo v skladu z modernimi koncepti šole in šolskih procesov (demokracija, strpnost idr.), je to ne samo neučinkovito, ampak lahko celo kontraproduktivno, saj rezultira ravno v učenju vsebin, ki jih učitelj sicer javno ne artikulira, so pa lahko pri njem prisotne in opazne v specifičnih podrobnostih vzgojno-izobraževalnega procesa.

In če v ta diskurz umislimo še besede iz nagovora ministrice za izobraževanje, znanost in šport na XXI. srečanju ravnateljic in ravnateljev v Portorožu, ki je izpostavila, da je šola »marsikje še vedno najpomembnejše središče lokalnega okolja in regionalnega dogajanja« ter da moramo to »vsi skupaj ohraniti, ne glede na to, da se od nas zahteva učinkovitost in uspešnost« (Makovec Brenčič, 2015), potem so misli iz uvodnih stavkov že precej bolj jasno opredeljene in razumljive. Razne fobije, sovražni govori, nasilje, nestrpnost in zgražanje, ki so vreli in še vedno vrejo iz ust ljudi, ki jih imamo za prijazne sosede, postanejo veliko bolj razumljivi, a zaradi tega nič bolj sprejemljivi, če jih dojemamo kot rezultat procesov socializacije v naši družbi. Poleg socializacije v družini se ti procesi začnejo tudi v šoli, z odkritim ali prikritim nesprejemanjem takšne ali drugačne drugačnosti, z odnosi do otrok in mladostnikov, za katere ni treba, da prihajajo iz Sirije, da so ekonomski ali politični migranti ali da izražajo skrb in ljubezen do istega spola, da bi bili zavračani. Dovolj je, da gre za otroke, ki zaradi svojega drugačnega delovanja niso kos osnovnim nalogam učnega procesa in so zaradi tega izločeni iz njega. Odnos do drugačnih se s tem oblikuje, utrjuje in legitimira, kasneje pa preoblikuje in usmerja tudi

na druge družbene skupine, praviloma tiste v manjšini in s tem ranljive. Osrednja tema že omenjenega srečanja ravnateljic in ravnateljev v Portorožu je bila *Prenos znanja in ustvarjalnosti – ustvarjalnost in inovativnost*. Izredno privlačni naslovi delavnic, iščoč povezave med vsebinami, kot so ustvarjalnost in osebnostni razvoj, moderne informacijske tehnologije, finančno opismenjevanje, internacionalizacija šolskega prostora in druge, so morali na moje presenečenje (ali pa morda tudi ne) absolutno odstopiti prednost delavnici o spoprijemanju kompetentne šolske skupnosti z medvrstniškim nasiljem, ki je bila daleč najbolj obiskana, vsaj po mojih izkušnjah. Delavnico so pripravili vodilni partnerji v projektu *NasVIZ – Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih*<sup>1</sup>. V projektu sodeluje tudi naš zavod, pomembnosti vsebine projekta pa je v celoti prišla do izraza ravno skozi obe delavnici na srečanju, na katerem sem se začel zavedati tega. V sodobni družbi in seveda tudi šolah iščemo ustvarjalnost, tudi preko najnovejših tehnologij, dognanj, usmerjenosti k podjetništvu, trženju, spoznavanju novih prostorov in krajev, pozabljamo pa na učenje in iskanje najpomembnejšega pri človeštvu: kakovosti medosebnih odnosov. Odnosov, ki jih odlikujejo strpnost, razumevanje

in dopuščanje drugega, empatija, nenasilje, demokratičnost in še bi lahko naštevali. Pri tem igra veliko vlogo tudi ustvarjalnost v odnosih, ki se razbohoti ravno skozi spoznavanje različnosti človeških načinov življenja.

Za konec naj kot zanimivost omenim, da smo v Združenju Kula – Slovenskem etnološkem in antropološkem združenju, v katerem delujem, že pred časom začeli intenzivno razmišljati o pripravi in objavi učbenika antropologije za osnovne in srednje šole. Ob množici prej opisanih pojavov nestrpnosti in nerazumevanja določenih družbenih pojavov in skupin so se naša prepričanja o nujnosti tovrstnega gradiva še okrepila, saj bi v gradivih želeli predstavljati vso pestrost in raznolikost človeških načinov življenja po svetu, začenši s tipi družin kot umetnih družbenih tvorb, pojmovanjem spola in različnosti spolnih praks v različnih družbenih skupinah, romski kulturi, in v nadaljevanju še o drugih temah sodobne antropologije. Po uvodnem entuziazmu pa je prišel resen premislek v obliki predvidevanja, da bi/bodo imela večina učiteljev več težav z nepristranskim podajanjem snovi, ki bi bila zajeta v gradivu (katerega le majhen del vsebine sem naštel), kot bi ga imeli učenci/dijaki s sprejemanjem te snovi. Se morda motimo?

## VIRI IN LITERATURA

- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje: študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Makovec Brenčič, M. (2015). Na srečanju ravnateljic in ravnateljev OŠ ministrica o ključnih usmeritvah. [http://www.mizs.gov.si/si/medijsko\\_sredisce/novica/article/55/9333/e352d4a076d4ddc6210127fcd3b89f1f/](http://www.mizs.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/article/55/9333/e352d4a076d4ddc6210127fcd3b89f1f/) (dostopno 9. 11. 2015).
- Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V: *Gospodstvo, vzgoja, analiza: zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize* (Slavoj Žižek, ur.), 184–217. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Rutar, D. (2010). Namesto uvoda vprašanje: ali so učitelji v Sloveniji zares pripravljeni na inkluzijo? V: *Inkluzija in inkluzivnost* (Dušan Rutar, ur.), 21–23. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12.

<sup>1</sup> Projekt je predstavljen v članku Emila Karajčića in Ingrid Klemenčič v tematski številki o obravnavi nasilja (Vzgoja in izobraževanje, št. 3-4/2016).

Mag. Jelka Marin, OŠ Martina Konšaka Maribor

## SLABOVIDNOST – SPOZNAVANJE IN RAZUMEVANJE V OSNOVNI ŠOLI

*»Uporabi darove, ki jih imaš: gozdovi bi bili zelo tihi, če bi v njih prepevale samo tiste ptice, ki najlepše žvrgolijo.«  
Henry Van Dyke*

Pred leti smo v prvi razred sprejeli učenko s težjo slabovidnostjo. Na naši šoli je bila prvi primer vključitve otroka s takšno vrsto primanjkljaja, ovire oz. motnje in za vse strokovne delavce precejšen izziv, prežet tudi s negotovostjo in strahom pred neznanim. Po informaciji o vpisu sem najprej poiskala razpoložljive vire in obnovila znanje ter se poučila o sami motnji, prilagoditvah, načinih dela. Med počitnicami smo se strokovni delavci, ki naj bi delali z deklico, udeležili kratkega izobraževanja na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani.

Slepota oziroma slabovidnost je senzorna motnja, ki se glede na stopnjo motnje vidne funkcije odraža kot komunikacijska in gibalna oviranost. Za poznavanje otrokovih individualnih posebnosti, ki izhajajo iz motnje, je dobro vedeti, da obstajata dve opredelitvi slepote ali slabovidnosti. Prva je medicinska, formalna, ki opredeljuje specifično stanje vida osebe, druga pa je praktična, pedagoška, ki naj bi jo upoštevali v konkretnem primeru pri pripravi in izvajanju pouka, prilagoditvah, navodilih, rabi ustreznih komunikacijskih tehnik in ocenjevanju.

### MEDICINSKA OPREDELITEV SLEPOTE IN SLABOVIDNOSTI

Slabovidni so učenci ali dijaki, ki imajo na boljšem očesu od 5–30 odstotkov preostalega vida, pri čemer se razpon od 5–9,9 odstotka označuje kot težja slabovidnost, od 10 do 30 odstotkov preostalega vida pa kot slabovidnost. V skupino slabovidnih se uvrščajo tudi učenci ali dijaki, ki imajo na boljšem očesu zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke od 5 do 20 odstotkov ne glede na ostanek ostrine vida.

### PEDAGOŠKA OPREDELITEV SLEPOTE IN SLABOVIDNOSTI

Ker izvid zdravnika ne pove dosti o tem, koliko in kako posamezen učenec ali dijak v resnici vidi, kako uporablja svoj vid in kako naj mu prilagodimo gradivo, obstaja poleg medicinske tudi pedagoška opredelitev slepote in slabovidnosti, ki predvideva posebne potrebe učenca ali dijaka, raven uporabnosti ostankov vida in prilagoditve.

Po tej opredelitvi delimo motnje vida v dve skupini.

- *Slabovidnost.* Učenec ali dijak ima od 10 do 30 odstotkov preostalega vida. Ob zagotovljenih ustreznih pogojih sprejema informacije po vidni poti. Uporablja korekcijska sredstva, kot so očala ali leče, ter optične pripomočke, kot so povečala, lupe ipd. Zagotovimo mu ustrezen prostor z ustrezno osvetlitvijo delovne površine.
- *Težja slabovidnost.* Učenec ali dijak ima od 5 do 9,9 odstotka preostalega vida. Pretežni del komunikacije poteka po vidni poti, in sicer po metodi za slabovidne, ki zahteva prilagoditve, uporabo optičnih pripomočkov, pisnih gradiv v povečanem tisku in prilagojenih didaktičnih sredstev. (Jeraša, 2010: 95)

Naša učenka je po odločbi komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami opredeljena kot težko slaboviden otrok in ji pripada razširjen obseg dodatne strokovne pomoči tri ure tedensko, ki jo izvaja tiflopedagoginja, in dve uri učne pomoči, ki jo izvajajo učitelji. Strokovni tim šole, ki je bil razširjen z zunanjo sodelavko, je pripravil za učenko individualizirani program, ki smo ga sproti prilagajali in spreminjali, glede na učenkinine potrebe, ki smo jih sčasoma spoznavali, in praktične ugotovitve, ki so se sproti izkazovale in nadgrajevale. Na prvem roditeljskem sestanku smo skupaj z učenkinimi starši predstavili otroka, njegovo funkcioniranje, predvidene prilagoditve in načine dela v oddelku.

Seveda smo delali timsko, vendar je največji delež prevzela razredničarka prvega triletja, saj je morala pri izvajanju celotnega procesa pouka sproti izhajati iz učenkinih značilnosti in sposobnosti. Ljudje namreč sprejemamo informacije na različne načine, z različnimi čutili. Okrog osemdeset odstotkov vseh informacij iz okolja sprejemamo z vidom. Vid je senzorna funkcija, ki omogoča proces gledanja in videnja ter kot eden izmed integralnih delov v organizaciji človeka omogoča razvoj številnih drugih funkcij. Zaradi hitrosti in natančnosti percepcije posamezne informacije imajo oči primarno funkcijo med čutili. Slepí in slabovidni otroci zaradi okvare vizualne percepcije spoznavajo svet, njegove lastnosti, pojave in dogodke drugače. V obdobju zgodnjega otroštva je prevladujoči način učenja modelno učenje oz. učenje s posnemanjem. Tako so slepi in slabovidni otroci soočeni s prvo oviro – z nezmožnostjo učenja s posnemanjem in z zmanjšanim ali odsotnim vizualnim spoznavanjem okolice, v kateri živijo. Drugačen način zaznavanja okolja in drugačen – predvsem počasnejši – proces učenja zahtevata več časa in iskanje

različnih alternativnih poti poučevanja ob upoštevanju vseh specialpedagoških načel:

- od znanega k neznanemu,
- od bližnjega k daljnemu,
- od velikega k majhnemu,
- aktivnega sodelovanja otroka v procesu poučevanja,
- postopnosti in doslednosti,
- konkretizacije in nazornosti ter načela uporabe ostankov vida, če jih otrok ima, pri vseh dejavnostih (Stipanič, 2014).

Ob vključitvi otroka z motnjami vida v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bilo treba izpolniti določene pogoje.

### Prostor

Prilagodili smo šolski prostor in izpolnili ustrezne prostorske pogoje za učenje in delo.

Deklica vedno sedi v bližini učitelja zaradi neovirane slušnega zaznavanja učitelja, da je zagotovljen stik z učiteljem, spremljanje njenega dela in njen neoviran pregled nad tabelskimi zapisi. Zagotovljena ji je večja odlagalna površina za odlaganje učnih pripomočkov in potrebščin.

Zagotovljen je tudi primerno opremljen prostor za individualne obravnave.

Hojo in orientacijo po šoli smo učenki olajšali z orientacijskimi točkami in z vodilnimi linijami ter kontrastno obarvanimi robovi stopnic. Na začetku smo jo po šoli vedno vodili, da je spoznala prostor in se navadila, in ji tudi pomagali pri prenašanju šolske torbe. Sedaj vse obvladuje sama in takšna pomoč ni več potrebna.

### Razsvetljava

Slabovidni učenci potrebujejo primerno osvetlitev delovnega prostora – svetloba je lahko naravna ali umetna. Večina slabovidnih potrebuje dodatno osvetlitev delovne površine z namizno lučjo, ki ne se blešči in ima možnost senčenja.

### Didaktični pripomočki in oprema

Učenki je šola priskrbela mizico z možnostjo dviga delovne površine, s katero približamo bralno površino in preprečujemo nepravilno držo, na njej pa uporablja tudi neдрseče podlage. Kadar pouk ne poteka v matični učilnici, učenka uporablja prenosljivo leseno bralno mizico, ki jo je izdelal naš hišnik.

Za lažje branje besedil in ogled slikovnega gradiva (že povečanega) je v tretjem razredu začela uporabljati optični pripomoček – povečevalno lupo. Teh je na tržišču več vrst, vendar so se starši odločili za ročno, s katero je učenka dokaj spretna.

Čeprav slepi ali slabovidni učenci in dijaki potrebujejo prilagojene učbenike in delovne zvezke, teh ni mogoče dobiti, saj je vsaki šoli oz. učiteljem prepuščena izbira, katere bodo uporabljali pri pouku. Zato smo prva tri leta šolanja večino pisnega gradiva povečevali (naloge

iz delovnih zvezkov, snovi iz učbenikov, učne in delovne liste, vsa besedila, tabelske slike idr.).

V drugem triletju pa je šolska knjižničarka od založb pridobila učbenike in delovne zvezke v elektronski obliki (CD) in od takrat starši (ker imajo to možnost) sproti v dogovoru z učitelji povečujejo delovne zvezke in druga učna gradiva po temah.

Drugi možni pripomočki in prilagoditve, ki jih izvajamo sedaj, ko je učenka v tretjem triletju:

- nesvetleč papir za fotokopiranje (krem barva),
- uporaba šestila s flomastrom (ga ne uporablja),
- uporaba geometrijskega pribora za slabovidne (ga ne uporablja),
- slike in zemljevidi samo z bistvenimi podatki,
- makete in modeli za ponazarjanje učnih vsebin,
- uporaba diktafona (ga ne uporablja, ima pa to možnost).

### Individualizirani pristop učiteljev:

- pomoč pri pouku s spodbudami,
- nadzorovanje dela in vodenje z dodatnimi pojasnili,
- pomoč pri urejanju zapiskov,
- po potrebi priprava fotokopij snovi,
- pomoč pri organizaciji dela in načrtovanju učenja, fizična pomoč pri opravljanju različnih nalog pri športni vzgoji (hoja po klopi, preskakovanje ovir in kolebnice, igre z žogo, met žoge v cilj, poligon, štafetne igre ipd.) se izvaja, kadar se presodi, da jo potrebuje; sicer se ji pušča podaljšan čas izvajanja in se jo nadzoruje; s sošolci pri določenih štafetah, igrah, poligonu ne tekmuje, prav tako ne pri skupinskih športih,
- spodbujanje močnih področij,
- več časa za branje in za reševanje nalog,
- vsebinsko in količinsko prilagojeno domače branje (povečava besedila),
- ob učenkinih izostankih ji pripravijo učne liste (prilagojene) in tabelske slike – na računalniku, da si jih lahko shrani na svojo napravo ali pilepi v zvezke.

### Metodično-didaktične prilagoditve:

- obvezna uporaba zvezkov formata A4,
- povečave vseh učnih in delovnih listov: pisava arial, tahoma 20; če je strnjena besedila štiri vrstice ali več, je obvezen razmik med vrsticami 1,5; med odstavki je razmik vsaj 2, poravnava vrstic levo,
- učni listi so natisnjeni barvno (skice, slike le z osnovnimi podatki ipd.),
- ko dela na računalniku, si lahko besedila poveča, kolikor ji ustreza, razmik ostane 1, med odstavki je razmik vsaj 2,
- multisenzorne oblike poučevanja z aktivnim sodelovanjem,
- konkretna vizualna ponazorila in opore.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja:

- podaljšani čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja za 50 odstotkov,
- povečana pisava pri preverjanju in preizkusih znanja,
- na papirju formata A4 so naloge v predpisani pisavi, velikosti, razmikih med vrsticami, poravnavi – na eni strani sta torej lahko tudi samo dve nalogi in tako pride preizkus na več straneh (npr. 6, 7), ki jih učenka rešuje posamič (ko reši enega, ga odloži in vzame drugega itn.),
- več prostora za odgovore.

S prilagoditvami so seznanjeni vsi učitelji, ki poučujejo učenko. Vseh prilagoditev, ki jih bo ta še potrebovala, ni mogoče predvideti vnaprej. Izvajajo se sproti, odvisno od okoliščin in potrebe, in se pripravljajo sproti (dnevno, nekatere tedensko). Vnesene so sproti v dnevne priprave. Učenka je z opisanimi prilagoditvami uspešno opravljala tudi nacionalni preizkus znanja v 6. razredu.

Razširjeni obseg dodatne strokovne pomoči tri ure tedensko izvajata tiflopedagoginja iz Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, ki učenki od začetka šolanja pomaga na področju socializacije, orientacije v šolskem in domačem okolju, komunikacije, organizacije učenja, grobe in fine motorike, vsakodnevnih opravil, športnih aktivnosti, prilagojenih za slepe in slabovidne, in strokovni delavec iz službe za pomoč inkluziji, ki deklico od drugega razreda naprej računalniško opismenjuje z uporabo prilagojene strojne in programske računalniške opreme. Za to je potrebno veliko spretnosti, pomnjenja in znanja, ki ga naša učenka vztrajno sprejema in širi, da bo nekoč računalnik lahko uporabljala samostojno. Učenka vsa leta dosega temeljne standarde znanja. Pomembna prilagoditev je bila, da nismo vztrajali pri učenju pisanih črk in učenka piše z malimi tiskanimi črkami, tako da je tudi poznavanje in obvladovanje pravopisa pri pisnih preizkusih vedno korektno ocenjevano.

Takšen uspeh otroka je mogoč ob stalnem sodelovanju in zaupanju vseh deležnikov v procesu šolanja: učenke, ki ima povprečne sposobnosti brez neskladij in specifičnih učnih težav, ki je osebno zelo uravnotežena in zrela, zelo odgovorna, delovna, motivirana za učenje; staršev, ki ji zagotavljajo stalno oporo in pomoč, upoštevajo mnenja in navodila učiteljev in drugih strokovnjakov ter z nami redno sodelujejo; učiteljev, ki so sprejeli odgovornost in izvajajo prilagoditve, nemalokrat pa tudi opravljajo dodatno delo, pa tudi specialnih pedagogov in drugih, ki učenki pomagamo razvijati vsa potrebna področja.

Vsi udeleženi moramo pri učenju in obravnavi kot pri vseh drugih učencih izhajati iz značilnosti in sposobnosti posameznega učenca. Slabovidne otroke tako spodbujamo, da sicer tudi ob uporabi preostalih čutil pri vseh dejavnostih uporabljajo ostanke vida. Naslednja posebnost slepih in slabovidnih otrok je nagnjenost k mirovanju oz. pomanjkanje motivacije, zato potrebujejo neprestane spodbude, da



aktivno sodelujejo pri raznih dejavnostih, tudi športnih, ki zelo pozitivno vplivajo na psihično in telesno stanje.

Povzamem lahko, da je naša učenka v letih, ko jo poznamo, dobro napredovala, razvila in še razvija svoje zmožnosti, je učinkovita in učno uspešna. Ostaja pa področje, ki zaostaja za pričakovanji in pušča grenak priokus. To je socialna vključenost, saj deklica ostaja precej sama in kljub ozaveščanju drugih otrok ni sprejeta, kot bi lahko bila. Zaradi tega se je tudi sama odmaknila, čeprav si želi družbe. Tako nima dovolj vrstniških sogovornikov in možnosti za druženje, kar je žalostno glede na njeno široko splošno razgledanost ter prijetno in lepo osebno naravnost. Vendar je to področje, na katerem niti strokovni delavci niti starši ne moremo in ne smemo nekoga prisiljevati. Zato lahko ob tem povzamem razmišljanja dr. Dušana Rutarja, da ni nobenega dvoma, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v običajno šolsko polje moralno in tudi drugače dobro, upravičeno, učinkovito in uspešno, saj temelji na idejah o enakosti, enakopravnosti in potrebi po emancipaciji vseh ljudi. To pa ne velja le za učence in dijake s posebnimi potrebami, temveč tudi za njihove »neprižadete« vrstnike. Spomni na rezultate raziskav, ki so pokazale, da se z inkluzijo zmanjšuje strah pred drugačnostjo, obenem pa se povečuje zavest o njej, kar je zelo pomembno. Spreminjajo se tudi oblike vedenja, ki jih imenujemo socialno in družbeno pripoznavanje, te pa so za razvijanje identitete in občutek pripadnosti zelo pomembne. Zveni sicer prijazno in prijetno, toda ob tem nikakor ne smemo pozabiti, da je vse zapisano mogoče doseči le, če inkluzija poteka tako, da resnično zajame vse vidike življenja in delovanja ljudi v občestvih. Samo delna inkluzija česa takega ne more zagotoviti, lahko pa se hitro spremeni v kup klišejev in lepih misli na papirju. Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v šole, ker imajo pravico biti tam. To pa obenem pomeni, da imajo tudi pravico do dodatkov, posebnosti, podpore, prilagoditev in podpornih

storitev v smislu drugih strokovnih profilov, ki jih mora omogočiti in financirati država (Rutar, 2010: 24).

V tem segmentu pa se odpirata druge vrste nevarnost in past inkluzije, izhajajoči iz nerazumevanja, nesprejemanja ali celo odklanjanja posameznih učiteljev do drugih strokovnih delavcev, predvsem specialnih pedagogov, ki smo na šoli in otroka obravnavamo neposredno in posledično v zvezi s podpornimi storitvami, prilagoditvami in otroki samimi. Takšni posamezniki specialne pedagogice in druge, ki učence obravnavajo/-mo, jemljejo in razumejo zelo ozko, kot osebo, ki »zna« ali celo mora napisati individualizirani program, in kot nekoga, katerega delo je za nekatere »samo igranje«, kot sem že nekajkrat zasledila v člankih. Njihovo je pa »resnično garanje«, piše nekdo izmed njih. V resnici pa je oz. bi moral biti specialni, rehabilitacijski, inkluzivni pedagog mnogo več. Je človek, ki mora sodelovati prav z vsemi ljudmi na šoli, če hoče svoje delo opravljati odgovorno in kakovostno. Prilagoditve, ki jih komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami predpiše za učenca, mora specialni pedagog prenesti v prakso, jih predstaviti učiteljem tako, da so razumljive, predvsem pa izvedljive. Je človek, ki mora iskati in raziskovati različne strategije pedagogik, ki bi bile za posameznega otroka primerne in učinkovite, izdelovati veliko didaktičnih pripomočkov, primernih določenemu otroku. Je strokovni delavec na šoli, ki mora poznati učni načrt vseh razredov in posamezno snov učencu z določenimi težavami predstaviti tako, da jo bo nekako razumel, hkrati pa znotraj tega izvajati vaje za premagovanje motenj, primanjkljajev in ovir oz. krepitev šibkih področij in pomoč otroku. Pomenil naj bi strokovno oporo učiteljem, predvsem pa naj bi bil njihov sodelavec. Enakovreden. Ob mnenju in dojemanju nekaterih je kar koli od tega zelo težko. Ker takšno mnenje in (ne) razumevanje ter strokovno nesodelovanje, brez katerega učenci s posebnimi potrebami sploh ne morejo biti vključeni, sodelavca razvrednoti, žali in ponižuje kot strokovnega delavca in kot človeka. In otrpneš. Zboliš. Izgoriš v delu in naporih, pri zelo zakritih, subtilnih napredkih in rezultatih. Ki jih je treba prepoznati in razumeti. Za globljo razpravo ob tej priložnosti žal ni prostora. Je pa še en vidik in dokaz, da je pri inkluziji bistvenega pomena zavedanje. In preko tega čuječnost, ki je način namenjanja pozornosti – je stanje, ko smo globoko v stiku s sabo, svojim okoljem in drugimi – vsak trenutek. Je naravno stanje uma – osredinjeno, prisotno in zavestno (Williams, Penman, 2015). Poenostavljanje in posploševanje je strašljivo, škodljivo in žalostno. Za vse.

Kot je pomembno tudi, kot navaja Rutar, zavedanje, da je inkluzija uvedena kot družbeni projekt, ne kot administrativni ali državni ukrep, s katerim naj bi država želela poskrbeti za nekatere nesrečnike na robu družbenega življenja. Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v običajne šole zato ni le breme in dolžnost, ki ju morajo prenašati učitelji. Daleč od tega. Res je, da je učitelj odgovoren za delo v razredu, toda to še ne pomeni, da je odgovoren tudi za učenčev ali dijakov uspeh, zadovoljstvo v življenju in doseganje njegovih ciljev. Ni pa nikamor vklesano, da morajo biti otroci s posebnimi potrebami v običajnih šolah tudi uspešni. Včasih resnično tvegamo, da bodo »uspešni« za vsako ceno, saj se učitelji lahko zrušijo zaradi bremena odgovornosti, ki ga nanje prenaša družba, ali bremena, ki si ga naložijo sami. Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v šole, ker imajo pravico biti tam. Ne more in ne sme pa biti inkluzija le breme učiteljev, specialnih pedagogov ali osebnih spremljevalcev otrok, ker lahko pripelje do zvrčanja odgovornosti in celo krivde (Rutar, 2010: 37).

Inkluzija v najširšem pomenu besede, ki je obenem tudi najožji in bistveni, je čisto nekaj drugega, neprimerno širšega in pomembnejšega. Je boj za enakost ljudi, družbeno pravičnost, solidarnost z vsemi izključenimi ljudmi, nazadnje je seveda boj za neodvisno in demokratično življenje, za emancipiranost ljudi, za družbene in kulturne kode, ki bodo omogočali različnim ljudem skupno življenje brez izključevanja (Rutar, 2010: 40–41).

Prepričana sem, da je inkluzija zaradi pravic otrok izziv za vsakogar, ki je soočen s tem. Rutar pravi, da bi učitelji in drugi delavci morali seči onkraj tega, kar je navadno, običajno, normalno, kajti njihova naloga je najti in ustvariti posebne, nove strategije za delo z učenci s posebnimi potrebami. Prej bi torej lahko rekli, da je inkluzija povezana z izvrstnostjo, ne pa z običajnostjo, z visokimi standardi, ne pa z normalnimi in temi, ki so že v navadi. Delo z otroki s posebnimi potrebami bi zato moralo biti nekaj posebnega, nadstandardnega, izvrstnega. Visoke standarde pa je mogoče dosegati z razumnimi prilagoditvami (Rutar, 2010: 24), kar je žal v nasprotju z željami nekaterih, ki se jim zdijo edino smiselne prilagoditve: »zmanjšan normativ (oddelki ne večji od 20 učencev), nemoteno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, časovne prilagoditve, miren kotiček za individualno delo in sprostitev, po potrebi odhod iz razreda na umirjanje ...«

Svoje razmišljanje bi sklenila s pomembnostjo standarda, ki se v svetu vse bolj uveljavlja: neizvajanje razumnih prilagoditev ni nikoli opravičljivo.

## VIRI IN LITERATURA

Jeraša, M. (2010). Slepini in slabovidni dijaki. V: Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Rutar, D. (2010). Inkluzija. V: Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Rutar, D. (2010). Kriteriji za prepoznavanje izvrstnosti praks ali o inkluziji kot novi kulturi. V: Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Rutar, D. (2010). Model pomoči učiteljem: nekateri temeljni pojmi. V: Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Stipanić, J., Lah, U. in Žunič, D. (2014). Navodila za slepe in slabovidne učence z motnjami v duševnem razvoju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Williams, M., Penman, D. (2015). Čuječnost. Tržič: Učila International.

[www.ideo.si](http://www.ideo.si) (dostopno 15. 1. 2016).

[www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila) (dostopno 25. 2. 2016).

[www.ringaraja.net](http://www.ringaraja.net) (dostopno 15. 1. 2016).

[www.zveza-slepih.si](http://www.zveza-slepih.si) (dostopno 15. 1. 2016).

Andreja Jurkovič, Osnovna šola Sladki Vrh

## VKLJUČEVANJE TEŽJE GIBALNO OVIRANEGA IN DOLGOTRAJNO BOLNEGA UČENCA V OSNOVNI ŠOLI

### UVOD

V prispevku bom predstavila vključevanje težje gibalno oviranega učenca v osnovni šoli Sladki Vrh. Takšno vključevanje vpliva na vrsto sprememb v organizaciji dela na šoli, predvsem pa pomeni drugačno delo za učitelje, ki ga učijo. Organizacijske spremembe so predvsem v prilagajanju prostora, časovne prilagoditve, potrebno je večje sodelovanje s starši, zagotoviti je treba tudi ustrezno strokovno pomoč učiteljem. Naša šola stoji v ruralnem okolju in vključevanje v šolo je eden od pomembnejših korakov vključevanja v okolje.

### ZAČETKI

Učenec je bil v prvi razred osnovne šole Sladki Vrh vključen v šolskem letu 2007/2008. V odločbi je bilo navedeno:

- da se učenec usmeri v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- da se mu zagotovi pet ur dodatne strokovne pomoči, od tega tri ure s specialnim pedagogom in dve uri z defektologom za gibalno ovirane iz ZUIM Kamnik;
- da se mu zagotovi stalni spremljevalec za fizično pomoč;
- da mora biti število otrok v oddelku manjše od predpisanega normativa;
- da se dečku zagotovijo prilagojena stol in miza ter možnost uporabe računalnika;
- da se povrnejo stroški prevoza od njegovega prebivališča do šole in nazaj;
- da se izrečena usmeritev po uradni dolžnosti preveri do oktobra 2010.

### OCENA ČLANOV STROKOVNEGA TIMA ZA PRIPRAVO INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA

Iz strokovnega mnenja je bilo razvidno, da se je pri učencu razvila cerebralna paraliza – slika spastične diplegije. Pri učencu so bile izkazane velike težave na grafo-motoričnem področju, imel je izredno šibko pozornost in

koncentracijo, počasnost v odzivanju in v hitrosti motoričnega reagiranja. Učenec je ves čas potreboval izdatne spodbude. Učenčevi dobri področji sta bili verbalizacija in besedno logično sklepanje.

Strokovne delavke iz vrtca<sup>1</sup> so predstavile delovanje učenca razredničarki. Učenec je pred všolanjem začel spoznavati barve in oblike ter začel barvati. Njegovo barvanje še zmeraj ni bilo v omejenem prostoru. Težko je vlekel črte, ni še zmožel risati določenih vzorčkov. Ob vodenju je risal posamezne oblike (npr. človeka, rožo, sonce). Zaradi težav z gibanjem prstov, drža pisala še ni bila pravilno razvita. Slaba je bila tudi fina motorika rok. Učenec je govoril narečno in poznal veliko stvari iz vsakdanjega življenja, ki jih je opazil pri očetu in babici. Pri poslušanju pravljic in učenju pesmic pa njegovega interesa ni bilo moč zaznati. Učenec je uporabljal invalidski voziček in doma tudi stojko.

### Sestava individualiziranega programa

Glede na pridobljene podatke iz strokovnega mnenja in iz vrtca je strokovna skupina začela pripravljati individualizirani program.

Pri sestavljanju individualiziranega programa smo se povezali z zunanjimi ustanovami. V želji, da bi bile prilagoditve kar se da ustrezne in da bi sledile zdravstvenim in terapevtskim načelom, smo v šolo povabili delovno terapevtko in fizioterapevtko iz zdravstvenega doma, v katerem so obravnavali učenca.

Fizioterapevтка in delovna terapevтка<sup>2</sup> sta strokovni skupini predstavili otrokove posebne potrebe ter pomen prilagojene opreme in drugih prilagoditev. Zaradi dobrega poznavanja posebnih potreb so razredničarka in drugi strokovni sodelavci otroka lažje sprejeli in načrtovali nadaljnje delo z njim.

### INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM – PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE

#### Cilji individualiziranega programa

Strokovna skupina si je zadala pri delu z učencem po individualiziranem programu naslednje cilje:

<sup>1</sup> V šolo je vključen tudi vrtec.

<sup>2</sup> Vsako šolsko leto na začetku šolskega leta fizioterapevтка in delovna terapevтка opravita pregled delovnega okolja v šoli za učenca in svetujeta glede prilagoditev (mize, stola). Sprva smo sodelovali s fizioterapevtko in delovno terapevtko iz ZD Adolfa Drolca Maribor, kjer je bil učenec obravnavan, od četrtega razreda naprej pa z delovno terapevtko in fizioterapevtko iz CIRIUS Kamnik.



- vsestranski razvoj zaznavnih, kognitivnih in motoričnih sposobnosti,
- doseganje vsaj minimalnih standardov znanja,
- povečanje skrbi in samostojnosti pri šolskem delu in skrbi zase,
- izgradnja pozitivne samopodobe,
- uspešna socialna integracija.

### Prilagoditve prostora

Poskrbeli smo, da je bilo v učilnici, sanitarijah in garderobi poskrbljeno za nemoteno mobilnost in da je učenec dobil prilagojen stol in delovno površino.<sup>3</sup> Za hojo oz. za mobilnost v učilnici, jedilnici in garderobi je poskrbela spremljevalka.

### Časovne prilagoditve pouka

Poskrbeli smo, da je imel učenec pri pisanju in risanju ter pisnih izdelkih (zaradi slabših grafomotoričnih spretnosti) zagotovljenega več časa. Imel je na voljo dovolj časa, da se je ob pomoči, ki jo je potreboval, za delo lahko pripravil sam (npr. poiskal barvice, zvezke). Dejavnosti so bile načrtovane tako, da jih je lahko končal tudi po delih. Učiteljica mu je zagotovila dovolj časa, da ni občutil časovnega pritiska.

### Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je imel do 50 odstotkov podaljšan čas oz. možnost preverjanja snovi v več delih z vmesnim časom za oddih. Učenec je lahko pri preverjanju in ocenjevanju uporabljal pripomočke, ki jih tudi sicer uporablja pri pouku (tabele, številke trakove, računske ladjice ipd.). Učiteljica je prilagajala pisne preizkuse znanja, pri katerih je upoštevala učenčeve primanjkljaje in sposobnosti (povečan tisk, večji razmiki med vrsticami, vizualno jasno ločene naloge, zgledi za reševanje, manj nalog, ki zahtevajo pisanje ipd.). Preverjanje in ocenjevanje znanja je potekalo individualno zunaj učilnice (v prostoru za dodatno strokovno pomoč).

Učiteljica je oceno učenca (učencu in staršem oz. skrbnikom) sporočila z dodatnimi pojasnili, ki so poleg analize napak vključevali tudi analizo uspešno izkazanega znanja; glede napak pa se je vedno še pogovorila z učencem in starši oz. skrbniki, kako naprej.

### Prilagoditve poučevanja

Pri vseh predmetih oz. predmetnih področjih je bilo izvajanje pouka in delo z učencem prilagojeno njegovim motoričnim spretnostim.

Učiteljica je uporabljala pri učenju črk in številčk multisenzorno učenje (sprejem informacij po vseh možnih senzornih poteh: slušni, vidni, taktilni poti). Navodila je poskušala podajati čim bolj jasno in konkretno in sproti preverjala razumevanje pri učencu. Pogosto je menjavala dejavnosti (zagotavljanje pestrosti pouka s spremembo

metode, gradiv itd.); učenec je imel več odmorov med nalogami itd.

Razredničarka je sovrstnike seznanila z načini in oblikami pomoči, ki jo lahko ponudijo učencu.

### Fukcioniranje učenca ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja

Strokovna skupina je ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja opazala, da je učenčev najmočnejše področje govorno sporočanje – rad je pripovedoval o dogodkih, ki so se mu zgodili, o domu in delu; pozna veliko stvari iz vsakdanjega življenja. Govor je bil sicer še narečno obarvan.

Največje težave pri učencu so takrat še izvirale iz pomanjkanja motivacije za delo in zelo odkrenljive pozornosti, ko je bil nemotiviran, se je tudi zelo hitro zadovoljil s svojimi izdelki oz. je preusmerjal pozornost s pripovedovanjem ali pa je preprosto čakal. Pozornost je bila kratkotrajna, hitro odkrenljiva.

Ko pa je bil učenec za delo motiviran, je dosegal cilje brez večjih težav. Pri pisanju si je besede še glaskoval. Njegova pisava je bila slabše oblikovana, vendar berljiva. Pisal je počasneje kot vrstniki (težave v finomotorični koordinaciji). Večje težave je imel pri branju. Besede je vezal počasi, velikokrat si je besedo še izmislil in je ni prebral do konca. Za branje je potreboval veliko časa. Veščina branja kot pisanja sta pri učencu nihali v skladu z njegovo motivacijo (ko je bil motiviran, je bil uspešen, sicer pa je včasih prebral oz. napisal tudi samo dve do tri besede v šolski uri).

Pri matematiki je poznal poštevanko po vrsti in se orientiral v številski vrsti do sto. Največje težave je imel pri ploskovni orientaciji, kar se kazalo pri risanju simetrij in delno tudi pri branju (težko se orientira v zvezku, pri črkah). Strokovna skupina je takrat ugotavljala, da ob ustreznih prilagoditvah v individualiziranem programu in ob pomoči učenec napreduje in dosega minimalne standarde znanj.

### Šport

Učenec je po odločbi oproščen sodelovanja pri urah športa, vendar se na šoli trudimo, da bi ga čim bolj vključevali tudi v športne vsebine, saj se zavedamo pomena gibanja in razumemo, da so motorika, gibanje in sodelovanje z vrstniki v rekreacijskih dejavnostih zelo pomembni in kot tako komplementarni del razvoja učenčeve osebnosti.

Zato smo se v soglasju s starši oz. skrbniki in športno pedagoginjo odločili, da na šolo povabimo učenčev fizioterapevko, da bi se dogovorili, kako lahko učenca vključujemo v športne vsebine, ki jih izvaja šola.

Fizioterapevka je predlagala, naj bo tudi pri športu čim bolj vključen (naj gre v telovadnico, naj izvaja določene prilagojene aktivnosti ipd.).

Fizioterapevka je prikazala ustrezne gibalne aktivnosti za učenca. Priporočala je predvsem vključevanje v skupine pri športu (izvajanje elementarnih gibalnih

<sup>3</sup> Glede prilagoditev svetujeta fizioterapevka in delovna terapevka.

vzorcev: kotaljenje, plazenje, hoja po štirih, upočasnjeni poligon ipd.). Priporočala je vaje, ki spodbujajo recipročnost. Fizioterapevtka je prikazala vaje razredničarki, učiteljici športa in spremljevalki oz. spremljevalcu. Učenec je vključen v skupinske športe npr. kot sodnik, če seveda to zmore.

Spremljevalka in kasneje spremljevalec sta ob soglasju staršev oz. skrbnikov obiskala tudi fizioterapevtsko obravnavo učenca v zdravstvenem domu.

### LETNA ŠOLA V NARAVI V ČETRTEM RAZREDU

Letno šolo v naravi organiziramo ob koncu četrtega razreda v Žusterni. Pri načrtovanju smo se predhodno posvetovali s starši oz. skrbniki, kako naj bi potekalo izvajanje glede osebne higijene (tuširanje, preoblačenje idr.). Želeli smo ugotoviti, koliko je učenec pri teh opravilih samostojen in koliko mu pomaga spremljevalka, v želji, da se mu zagotovita osebna integriteta in dostojanstvo. Učenca je v šoli v naravi spremljevalka pospremila do kopalnice, mu pomagala do kabine za prhanje in mu pripravila stol. Za oblačenje in umivanje je poskrbel učenec sam – vendar je zato potreboval več časa.

Pred izvajanjem plavalnega dela se je vodja šole v naravi, športna pedagoginja, pozanimala, kako je z dostopom do bazena (veliko kopalnišč ne dovoli uporabe vozička in obuval, hoja z bosimi nogami pa je nevarna). Za izvajanje tečaja v bazenu je šola zagotovila spremstvo specialne pedagoginje, ki je imela certifikat Halliwick za vodenje. Tako je lahko učenec opravljal tudi prilagojeni plavalni tečaj.

### ZIMSKA ŠOLA V NARAVI V ŠESTEM RAZREDU

Zimsko šolo v naravi šola organizira v šestem razredu v Ribnici na Pohorju. Že ob svetovanju na začetku šolskega leta ob pregledu delovnega okolja, ki ga strokovnjaki iz CIRIUS Kamnik opravijo vsako leto, so svetovali, da bo učenec potreboval v zimski šoli v naravi dva spremljevalca. Vodja šole v naravi (športna pedagoginja) se je dogovorila, da so nam v hotelu zagotovili bivalne prostorov s čim manj arhitektonskimi ovirami (omogočen dostop za invalide).

Pred zimsko šolo v naravi je bilo treba pregledati pripravljenost vozička na snežne razmere, kar so opravili starši oz. skrbniki skupaj s fizioterapevti v URI Soča.

V CIRIUS Kamnik so nam ponudili tudi izposojilo prilagojenih sani. Fizioterapevtka iz CIRIUS Kamnik je predlagala, da se dogovorimo s fizioterapevtko iz zdravstvenega doma, v katerem je učenec obravnavan, ali lahko pripravi učenca na dejavnosti v šoli v naravi, kot so npr. recipročna hoja, stoja v smučarskih čevljih idr.

Dogovorili smo se za sestanek s fizioterapevtko, ki je za izvajanje zimske šole v naravi predlagala, da naj bo učenec na snegu takrat kot njegovi vrstniki. Za dejavnosti na snegu priporoča kepanje, delanje snežakov, »delanje angelčka«, sankanje s prilagojenimi sankami. Opozorila je, da učenec verjetno ne bo zdržal na snegu toliko časa kot

ostali učenci (dvakrat na dan po dve uri), zato je priporočala, da naj ima učenec možnost biti na snegu krajši čas z vmesnim odmorom na toplem. Fizioterapevtka se je na svojih obravnavah v zdravstvenem domu pogovorila s starši oz. skrbniki in z učencem glede pričakovanih šole v naravi.

Za bivanje v šoli v naravi smo se skupaj s starši oz. skrbniki dogovorili, da je učenec v sobi s še enim otrokom. Ker so bivalne kapacitete apartmajskega tipa, je bila v istem apartmaju kot učenec tudi spremljevalka za zagotavljanje fizične pomoči.

Učenec je o šoli v naravi povedal, da se je odlično počutil in se mu je zdelo, da se je prehitro končala.

Učenec je vsaj enkrat na teden prihajal k uri športa, pri kateri je s sodelovanjem spremljevalca izvajal prilagojene aktivnosti. Občasno je sodeloval tudi kot pomožni sodnik, skrbel za semafor z rezultati, meril čas in podobno. Tako kot vrstniki pa je tudi on najbolj užival pri metih na koš (znižan na primerno višino zanj) in pri streljih na vrata (rokomet). Pri vseh teh aktivnostih je bil poleg spremljevalca običajno vključen tudi kak sošolec, ki mu je podajal žogo ali pa igral vlogo vratarja. Učenec je bil vključen tudi v vse šole v naravi, ki smo jih izvajali, ter v plavalni tečaj.

*Marjetka Koražija, učiteljica športa*

### RAČUNALNIŠKO OPISMENJEVANJE

Sčasoma je postajal razkorak pri učenčevem pisanju med zahtevami šole in njegovimi sposobnostmi vedno večji.

V petem razredu pri krajših zapisih (npr. naslov, odgovori na vprašanja) ni imel večjih težav (poznal je pisane črke in jih pravilno uporabljal), za daljše prepise tabelskih slik in navodil je poskrbela spremljevalka.

Pri samostojnem pisanju pa je bil zelo počasen. Njegova pisava je bila velika in okorna. Pisanje ga je tudi zelo utrudilo. V petem razredu smo »težavo« pri pisnem ocenjevanju in zapisovanju daljših odgovorov reševali tako, da je odgovore po nareku zapisovala pedagoginja ali učiteljica, pri kateri je učenec individualno opravljal pisno ocenjevanje.

#### Uvedba računalnika

Učenec je bil v petem razredu (šolsko leto 2011/12) dalj časa vključen v celostno rehabilitacijo v URI Soča, kjer je z učencem potekalo tudi učno-vzgojno delo. Iz URI Soča so nam posredovali opažanja in priporočljive prilagoditve, ki smo jih upoštevali pri spremembah in dopolnitvah individualiziranega programa.

Najpomembnejša je bila uvedba računalnika v šolsko delo. Učenec je po rehabilitaciji v URI Soča začel v šolo redno vsakodnevno prinašati svoj prenosni računalnik in USB-ključ. Učiteljica mu je dala v šoli tudi učne liste, tabelske slike v e-obliki, ki jih je nato pri pouku dopolnjeval in reševal.

Učenec je začel reševati pisne preizkuse znanj na računalnik. Priporočila iz URI Soča glede nastavitve računalnika so bila: povečava zaslona na 120, učenčevi odgovori naj bodo modre barve (vizualno razlikovanje), učenec naj piše pisne preizkuse individualno v prostoru za dodatno strokovno pomoč s pedagoginjo in ima podaljšan čas, pisni preizkus se natisne, na iztis se učenec podpiše. Priporočali so tudi uporabo elektronskih delovnih zvezkov in učbenikov.

Vendar pa na začetku učenčovo delo z računalnikom ni bilo avtomatizirano, zato se za uporabo elektronske delovne zvezke še nismo odločili (učenec ni znal uporabljati ustreznega računalniškega pregledovalnika PDF viewer). Zato smo se na šolskem strokovnem timu odločili, da bomo pri učencu najprej razvijali avtomatizacijo uporabe programa Word (ure dodatne strokovne pomoči so bile namenjene tudi delu in navajanju na uporabo programa Word).

Učenčev računalnik smo opremili (učitelj računalništva na šoli) s programom PDF viewer in elektronskimi delovnimi zvezki za peti razred, ki so bili v šoli trenutno na voljo, da bi učenec lahko sam vadil delo s tem programom doma).

### Učenje tipkanja

Učenec je bil ob uvedbi dela z računalnikom še počasnejši kot pri delu brez njega, saj se ni znašel s programi, pa tudi pri tipkanju je bil še počasnejši kot pri pisanju, saj delo z računalnikom še ni bilo avtomatizirano. V šolskem strokovnem timu smo se dogovorili, da bomo računalniškemu opismenjevanju namenili velik delež ur dodatne strokovne pomoči – premagovanje primanjkljajev pri pedagoginji in defektologinji iz CIRIUS Kamnik.

Pri navajanju na tipkanje je defektologinja iz CIRIUS-a izmed vseh spletnih orodij, ki so bila na voljo, predlagala uporabo programa Stamina Typing tutor, ki je primeren za učenje tipkanja in vsebuje tudi šumnike. Učencu je program namestila na njegov računalnik. Z učencem smo tako vadili pri urah dodatne strokovne pomoči, vadil pa je tudi doma. Tako je pri tipkanju postal hitrejši (ni pa se naučil slepega desetprstnega tipkanja).

### Začetki uporabe računalnika

Učenec pri uporabi računalnika v **šestem** razredu ni bil spreten (programov Word in PDF viewer ni obvladal, zato učenec ni znal uporabljati elektronskih delovnih zvezkov in izdelovati šolskih zapisov). Potreboval je stalen nadzor in opominjanje. Tipkal je zelo počasi.

Pri samostojnih zapisih v Wordu ni upošteval osnovnih pravopisnih navodil, svojih napak tudi ni uvidel.

Hkrati pa je tudi vedno slabše pisal (ročno), saj je dela zelo malo samostojnih zapisov (tabelsko sliko mu je v zvezek prepisala spremljevalka). Pri uporabi računalnika je bil prepočasen in ni sledil.

Na sestanku strokovne skupine smo se vsem težavam navkljub odločili vztrajati pri uporabi računalnika. Učencu je bila dodeljena v šestem razredu ena ura dodatne strokovne učne pomoči pri učitelju računalništva (učenec ima pet ur

dodatne strokovne pomoči, od tega dve uri dodatne učne pomoči učiteljev). Odločili smo se, naj učenec ne uporablja elektronskih delovnih zvezkov, temveč naj še vedno uporablja klasične. Čim več šolskih zapisov pa naj dela v Wordu. S starši oz. /skrbniki smo se dogovorili, da bo učenec zapise, ki mu jih pripravi spremljevalka, ob pomoči (ključne besede, povzetke) doma uredil in prepisal v Wordu, da bi čim več vadil. Ob koncu ocenjevalnega obdobja smo na sestanku strokovne skupine ugotovili, da dodatna strokovna pomoč učitelja računalništva ni več potrebna, in zato je učenec spet imel dodatno strokovno pomoč učitelja angleščine.

### Raba računalnika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Učenec v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju uporablja klasične delovne zvezke. Tabelsko sliko zapiše na računalnik v Wordu. Če je besedila veliko, tabelsko sliko prepíše spremljevalec v zvezek, razen v primeru, ko učitelji vnaprej pripravijo fotokopijo tabelske slike pri obravnavi učne snovi. Učenec pri prepisu tabelske slike aktivno sodeluje (si podčrta, dopolni). Učitelji učencu izročijo (občasno) vnaprej pripravljene tudi miselne vzorce. Pri učnih urah je prosti zapis za učenca omejen na minimum.

Če pri učnih urah utrjevanja in ponavljanja učenec ne zmore slediti, mu spremljevalec zapiše naloge oz. jih prepíše s table. Učenec jih samostojno reši. Za učenčeve zapiske poskrbi spremljevalec, ki prepíše tabelsko sliko pri vseh predmetih, razen če učitelj določi drugače in učencu pripravi e-gradivo, katerega dopolni in reši sam na računalniku. Učenec si ureja zapiske v e-obliki.

Učenec si zapiske in povzetke snovi uredi sam (doma, pri dodatni strokovni pomoči) v e-obliki v Wordu.

Urejanju lastnih e-zapisov in izdelovanju seminarских nalog je bil namenjen tudi velik delež ur dodatne strokovne pomoči pedagoginje. Pri teh urah je učenec spoznaval dejavnike uspešnega učenja in navajanja na rabo računalnika pri učenju ter razvijanju organizacijskih veščin.

Seminarske naloge in predstavitve v Power Pointu učenec pripravi sam v e-obliki.

Je spreten pri rabi spletnih brskalnikov – sam zna poiskati ustrezne podatke, primerno slikovno gradivo za dopolnitev svojih e-zapisov. Učenec – kot vsi najstniki – doma na računalniku uporablja socialna omrežja, npr. Facebook.

### Individualizirani program – tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

Učencu so po uradni dolžnosti preverili usmeritev v šolskem letu 2010/11. Po novi odločbi o usmeritvi je bilo učencu zagotovljenih pet ur dodatne strokovne pomoči, od tega dve uri na teden dodatne strokovne pomoči pedagoga za premagovanje primanjkljajev, ovir, motenj, ena ura na teden defektologa iz CIRIUS Kamnik in dve uri na teden dodatne učne pomoči učiteljev.

V petem razredu je učno pomoč izvajala razredničarka, v šestem razredu pa – glede na težave, ki jih je imel učenec – učitelj angleščine in učiteljica za matematiko in fiziko.

Učenec je imel po odločbi zagotovljenega stalnega spremljevalca za zagotavljanje fizične pomoči, število otrok v oddelku je bilo manjše od predpisanega normativa, zagotovljena oz. prilagojena sta bila stol in miza ter omogočena uporaba računalnika.

Učenec je do šestega razreda obiskoval podružnično šolo, v šestem razredu pa je nadaljeval šolanje na centralni šoli. Pred začetkom šolskega leta je defektologinja iz CIRIUS Kamnik predstavila razrednemu učiteljskemu zboru učenčevo funkcioniranje in na splošno značilnosti otrok s cerebralno paralizo, razredničarka iz petega razreda pa je predstavila učenčevo funkcioniranje v šoli – primanjkljaje, močna področja in prilagoditve v individualiziranem programu, ki so se po njenem mnenju izkazale za uspešne. Še pred začetkom šolskega leta sta na šolo prišli delovna terapevtka in fizioterapevtka iz CIRIUS-a, ki sta pregledali učenčevo delovno okolje in svetovali glede prostorskih prilagoditev v šoli ter prilagoditev stola in mize, ki ju uporablja učenec.

Ob koncu šestega razreda je prišlo tudi do zamenjave učenčeve spremljevalke. Spremljevalka za fizično pomoč je bila z učencem že od vključitve v vrtec. V sedmem razredu pa pomoči fizično ni več zmogla, zato je učenec dobil spremljevalca.

### **Ocena ravni funkcioniranja učenca v šoli za pripravo individualiziranega programa**

Pri pripravi individualiziranega programa v sedmem razredu smo upoštevali evalvacijo individualiziranega programa iz šestega razreda in trenutno funkcioniranje učenca.

Strokovna skupina je takrat ugotovila, da učenec izkazuje primanjkljaje predvsem na področju senzomotorične koordinacije in na področju vzdrževanja miselnih procesov.

Težave so se začele pojavljati tudi na področju samopodobe, ki je bila pri učencu zelo nizka.

Učenčevo močno področje je bilo govorno sporočanje – rad je pripovedoval o dogodkih, ki so se mu zgodili, o domu in delu, poznal je veliko stvari iz vsakdanjega življenja. Imel je veliko splošnega znanja, predvsem iz naravoslovja. Vsebine pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih so ga zelo zanimale, pri teh predmetih je aktivno sodeloval in povezoval znanja.

Pri samostojnem pisanju je potreboval veliko časa in zato je bil zelo počasen. Pri krajših zapisih ni imel težav, za daljše zapise učnih vsebin in prepise tabelskih slik je poskrbela spremljevalka. Za zapisovanje daljših besedil uporablja računalnik.

Večje težave so se kazale pri matematiki. Slabo je razumel odnose med števili, zlasti pri prehodih večjih števil. Težave je imel pri merjenju z ravnilom (pri mm).

Pravilno je reševal enostavne besedilne naloge, pri kompleksnih ga je bilo treba voditi skozi postopek in trenirati ter utrjevati uporabo pripomočkov. Težko si je predstavljal elemente, ki jih ni videl. Še vedno je imel težave pri orientaciji v zvezku (na ploskvi), vendar je pri geometriji v lanskem šolskem letu dosegel minimalne standarde. Pri usvajanju merskih enot potrebuje konkretna ponazorila. Kompleksnejše logične in matematične naloge je lažje rešil s pomočjo predhodnega reševanja podobnih nalog.

Učenec še ni imel usvojenih strategij učenja, ni si znal urediti povzetkov pri posameznih predmetih. V učbeniku se samostojno še ni znašel in ga pri učenju ni znal samostojno uporabljati. Učbenik je pri učenju uporabljal ob pomoči (učencu je bilo treba pokazati, na kateri strani v učbeniku so učne snovi, mu vnaprej pripraviti vprašanja, na katera je v besedilu sam poiskal zelene podatke, in mu nato pomagati te pridobljene podatke umestiti v pojmovne mreže, s katerimi si je potem pomagal pri učenju). V delovnih zvezkih se je učenec znašel, znal je poiskati stran, na kateri je tekoča učna snov. Največ težav je imel pri matematiki in angleščini, pri katerih je potreboval veliko usmerjanja in vodenja.

V pogovoru je bil vljuden in uporabljal je vljudnostne fraze, občasno pa ni sprejemal različnosti mnenj in je zapadal v konflikte.

V strokovni skupini smo ugotovili, da učenec potrebuje veliko pomoči in prilagoditev pri usvajanju znanja, doseganju minimalnih standardov (zlasti pri angleščini in matematiki). Potreboval je še veliko navajanja na avtomatizirano uporabo računalnika. Prav tako je potreboval veliko pomoči pri navajanju na reševanje problemov po korakih (prepoznavanje, opredelitev problema, iskanje možnih rešitev, vrednotenje možnosti načinov reševanja, izdelava načrta in izvedba rešitve problemov) ter zlasti pri krepitvi pozitivne samopodobe in samozavedanja.

### **Individualizirani program – prilagoditve**

Pri prostorskih in časovnih prilagoditvah smo se držali dosedanjih prilagoditev, ki so se izkazale za uspešne. Pri opuščanju oz. dodajanju prilagoditev smo upoštevali razvojno stopnjo učenca in njegove potrebe. V individualiziranem programu smo upoštevali prilagoditve, ki jih opisujemo v nadaljevanju.

### **Prilagoditve prostora**

Učenec je od šestega razreda nadaljeval šolanje na centralni šoli, ki pa je arhitektonsko veliko bolj prilagojena za gibalno ovirane osebe. Urejena sta prehod med nadstropji (dvigalo) in dostop z invalidskim vozičkom do drugih šolskih prostorov (knjižnica, kabineti, jedilnica, telovadnica).

### **Časovne prilagoditve**

Poleg podaljšanega časa so učitelji upoštevali, da so ostajale informacije na tabli zapisane dalj časa (da ima učenec več časa, da jih prebere in prepíše).

### Prilagoditve poučevanja in učenja

Pri poučevanju in izvajanju pouka smo bili bolj pozorni, da je izvajanje pouka in delo z učencem pri vseh predmetih oz. predmetnih področjih prilagojeno njegovim motoričnim spretnostim.

Učitelji pri pouku učencu podajajo zelo natančne usmeritve (nadzorovanje dela in vodenje z dodatnimi pojasnili, ustno podajanje daljših navodil), zmanjšajo obseg nalog z istimi cilji, selekcionirajo oz. diferencirajo naloge v delovnih zvezkih.

Učenec ima možnost pri učnih urah dobiti vnaprej pripravljene zapise (fotokopiranje učnih gradiv in pisanje na računalniku, vnaprej pripravljene miselni vzorci).

Učitelji posameznih predmetnih področij so glede na delo pri njihovem predmetu dodali prilagoditve.

Npr. pri matematiki:

- Uporaba posebnih pripomočkov, tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja: kartonček z obrazci za računanje ploščine in obsege likov, kvadrati naravnih števil, kartonček s ponazoritvijo izvajanja računskih operacij ...
- Pri merjenju ustrezno znižanje kriterijev natančnosti odčitavanja glede na zmožnost učenca.
- Uporaba žepnega računalnika (določeno v odločbi).

*Merjenje, označevanje, skiciranje, načrtovanje* – Učenec prepozna pravega med obstoječimi ponazorili (izbere pravilni odgovor med ponujenimi risbami).

*Tabele, diagrami, grafi* – Upoštevati primerno velikost (povečava zaradi težav pri orientaciji in motoriki)

Npr. pri glasbeni umetnosti:

- Pri izvajanju glasbe (igranje na inštrumente in petje) izvaja enostavne ritmične vzorce – po učiteljičini demonstraciji in ne po notni sliki.
- Za orientacijo v stilnih obdobjih uporablja kartonček Kaj znam?
- Tabelsko sliko učiteljica fotokopira in jo barvno označi – naslovi enake barve, druga barva oblike, tretja skladatelji, četrta značilnosti obdobja.
- Koreografije učiteljica učencu prilagodi tako, da jih ta izvaja sede, enako izvajanje glasbe z govornico telesa.

### Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja

Učenec ne sodeluje pri športu in ga ne ocenjujemo. Pri predmetih, pri katerih so potrebne ročne spretnosti, prilagodimo izvajanje in učenca ne ocenjujemo (prioritetne prilagoditve komisije po odločbi o usmeritvi). Pri ostalih predmetih ima učenec podaljšan čas pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja (do 50 % predvidenega časa). Učenec pisni preizkus piše v e-obliki (pisni preizkus natisnemo, učenec se na natis podpiše). Če učenec ne piše pisnega ocenjevanja v e-obliki, mu prilagodimo pisno obliko gradiv (povečan tisk, večji razmik med vrsticami, več prostora za odgovore).

Učenec ima možnost uporabe vseh pripomočkov, ki jih je uporabljal v času pridobivanja in utrjevanja učne snovi. Pri vrednotenju toleriramo napake, ki izhajajo iz motnje.

Ustno ocenjevanje matematike lahko poteka zunaj razreda po krajših vsebinskih sklopih (pri dodatni strokovni pomoči pri matematiki in pri angleščini).

V šolskem letu 2012/13 sem sprejela razredništvo 6. a oddelka, v katerega je bil vključen tudi gibalno oviran učenec s stalnim spremljevalcem. Zame je bil to velik izziv, saj nisem imela tovrstnih izkušenj. Skrbelo me je, kako ga bodo sprejeli sošolci, ki so se prvič z njim srečali v oddelku. Skrb je bila odveč, saj se je fant uspešno vključil v novo oddelčno skupnost, sošolci so ga sprejeli kot sebi enakega in mu bili v oporo. Po štirih letih razredništva ugotavljam pozitivne izkušnje vseh vpletenih. Sama sem pridobila veliko novega znanja, bogatih izkušenj, se veselila njegovega napredka na področju znanja, predvsem pa na osebnostni ravni.

*Darinka Osojnik, razredničarka*

### Pogovor z učencem v devetem razredu o postopku usmerjanja

Učenec v pogovoru pove, da ve, da ga čakajo velike spremembe s prehodom v srednje izobraževanje. Spremembe mu vzbujajo nelagodje, hkrati pa se jih tudi veseli. Pravi, da rad prihaja v šolo. Meni, da mu ure dodatne strokovne pomoči zelo koristijo. Zaveda se, da brez njih skoraj ne bi zmožel. Pri dodatni strokovni pomoči se mu zdi, da lahko učitelji v miru in počasi snov razložijo še enkrat. Navaja, da se pri dodatni strokovni pomoči lahko z učitelji vse dogovori in dobi konkretna navodila. Zdi se mu, da so stvari na šoli utečene, da je pomoč spremljevalca ustrezna – da brez njega ne bi zmožel. Predmeti matematika, fizika in angleščina se mu zdijo težki, sicer pa ima najraje računalništvo in slovenščino.

Učenec pove, da ve, kaj pomeni postopek usmerjanja, in doda, da si želi, da bi odločba in prilagoditve, še posebej pa spremljevalec in obseg dodatne strokovne pomoči, ostalo čim bolj tako kot do sedaj. Pravi, da si želi biti vključen v srednješolsko izobraževanje, čeprav ve, da srednja šola ni obvezna, ampak vsaj tako ostaja v sistemu in ni čisto izključen – tudi iz socialnega in družabnega vidika.

### SKLEP

Uspešnost inkluzije otrok s posebnimi potrebami je odvisna od skrbi in odgovornosti vsakega učitelja oz. delavca na šoli. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami zahteva različne prilagoditve, kot npr. prilagoditve strategije poučevanja, prostorske in časovne prilagoditve, podporo vodstva šole in okolja, v katerega se učenec vključi. To predvsem pomeni dodatne naloge za učitelja, ki postane »učitelj po

meri učenca«, saj mora učenca zelo dobro poznati in znati zanj prilagoditi svoje pedagoško delo.

Učitelji pri delu z učenci s posebnimi potrebami morajo zelo dobro poznati specifično motnjo, učenčeva šibka in močna področja, predvideti morebitne težave in vse to upoštevati pri svojem delu. Pri tem potrebujejo pomoč v obliki pedagoškega svetovanja in podpore pri delu, zlasti pri šolski svetovalni službi, izvajalkah dodatne strokovne pomoči – pedagoginji in defektologinji – ter seveda zunanjih ustanovah, v katerih je učenec obravnavan.

Pomembno je tudi sodelovanje znotraj strokovnega tima, zlasti izmenjava informacij in izkušenj pri delu z učencem. Pomembno je, da si kolegi izmenjajo informacije, saj sicer učitelji lahko pri predmetih, pri katerih ima

učenec zelo izrazite primanjkljaje, opazijo samo te. Po drugi strani pri predmetih, pri katerih je učenec uspešen, pridejo do izraza učenčeva močna področja, ki jih lahko učitelji predstavijo svojim kolegom. Sodelovanje znotraj skupine daje predvsem vsem, ki delamo z učencem, celosten pogled na učenčevo funkcioniranje.

Vključevanje učencev s posebnimi potrebami prinese v redne oblike izobraževanja sicer dodatna bremena za učitelje, vendar ta lahko postanejo njihove profesionalne kvalitete, kot npr. osebni odnos, timsko delo, individualiziran in diferenciran – vendar tudi celosten – pristop do učenca. Tako je lahko inkluzija tudi proces spreminjanja šole v smeri izboljšanja kakovosti izobraževalnega procesa.

## NOVOSTI V KNJIŽNICI

### **Družine s številnimi izzivi : soustvarjanje pomoči v skupnosti**

/ uredili Tadeja Kodele in Nina Mešl  
Ljubljana : Fakulteta za socialno delo, 2016

### **Formativno spremljanje v podporo učenju : priročnik za učitelje in strokovne delavce**

/ Ada Holcar Brunauer ... [et al. ; ilustracije Davor Grgičević ; fotografije Shutterstock]  
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

Klemenčič, I.

### **Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ : priročnik št. 3**

Ljubljana : Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2016

Kozel, L.

### **Družba 4. Učbenik za družbo v četrtem razredu osnovne šole**

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2016

### **Matematika 4. Učbenik za matematiko v četrtem razredu osnovne šole**

/ Tanja Bogataj ... [et al.]  
Ljubljana : Mladinska knjiga, 2016

### **(Ne)raba razpoložljivih virov na kmetijah v Sloveniji**

/ Irma Potočnik Slavič ... [et al.]  
Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016  
(GeograFF ; 19)

Novak, A.

### **Tretji koraki v slovenščino. Priročnik za učitelje k samostojnemu delovnemu zvezku za slovenščino kot drugi jezik v tretjem razredu dvojezičnih osnovnih šol**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo = A Szlovén köztársaság oktatási intézete, 2016

Novak, A.

### **Tretji koraki v slovenščino. Samostojni delovni zvezek za slovenščino kot drugi jezik v tretjem razredu dvojezičnih osnovnih šol**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo = A Szlovén köztársaság oktatási intézete, 2016

### **Osnove sistemkega pristopa k medvrstniškemu nasilju in evalvacija projekta NasVIZ : priročnik št. 1**

/ [napisali] Mitja Muršič ... [et al.]  
Ljubljana : Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2016

### **Preventivne dejavnosti sistemkega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ : priročnik št. 2**

/ [napisali] Ingrid Klemenčič ... [et al.]; uredili Mitja Muršič, Ingrid Klemenčič, Katja Filipčič  
Ljubljana : Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2016

Račič, J.

### **Geografia : per la classe nona della scuola elementare : appendice : aggiornamenti**

Lubiana : Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dello Sport della Repubblica di Slovenia, 2016

Saša Premk



60 let  
Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# 10 STROKOVNIH REVIJ ZRSŠ

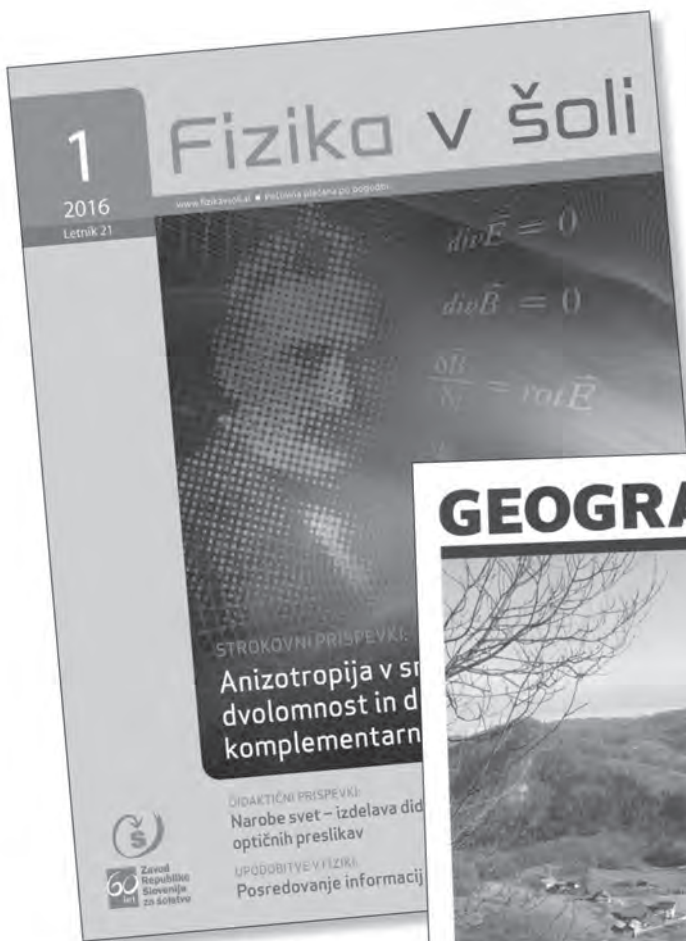
Že vrsto let  
sopotnice slovenskim  
učiteljem in drugim  
pedagoškim  
delavcem.

Revije s tradicijo in ugledom na področju vzgoje  
in izobraževanje v celotni piramidi slovenskega  
šolstva - od vrtca do visoke šole oz. univerze



Foto: Shutterstock

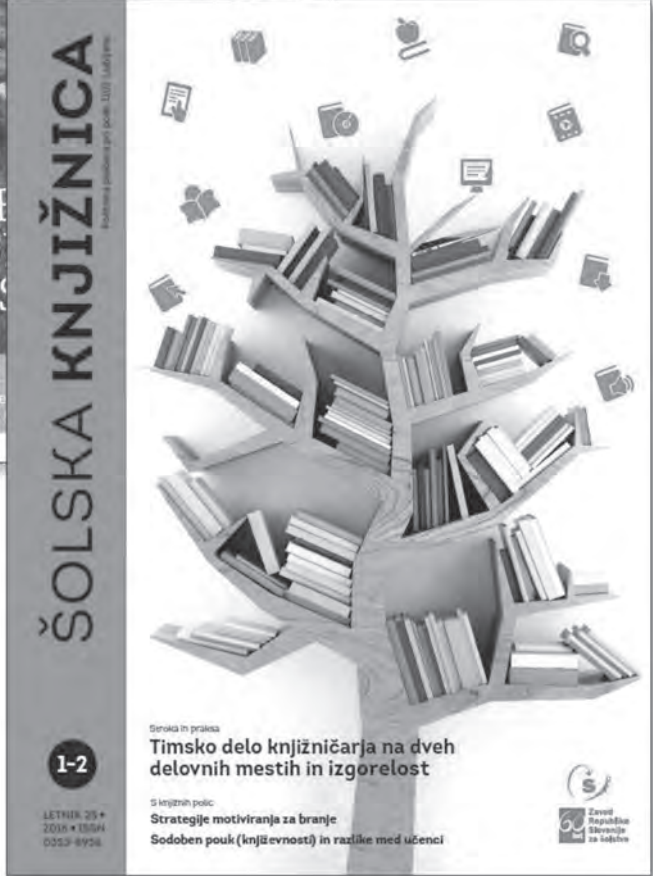




V letu 2016  
smo konceptualno  
in oblikovno  
**PRENOVILI**  
tri revije.



**NAROČITE  
IN BERITE**



naročanje

Naročanje: P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

## temeljni priročniki

### TAKSONOMIJA ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

- Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev.
- Utemeljitev taksonomije, predstavitev taksonomske preglednice in prikaz uporabe taksonomske preglednice v praksi.
- Temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem.
- Okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.



Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.  
Prevod: Sonja Sentočnik  
Cena: 34,50 €

NOVO

### KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA

Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

- Namenjeno osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem.
- Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja, ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole.
- Podaja različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.
- Namenjeno tudi vsem, ki jih zanima področje kritičnega mišljenja in spodbujanje razvoja kritičnega misleca.

Avtorici: Alenka Kompare,  
Tanja Rupnik Vec  
Cena: 31,90 €

### BRALNE UČNE STRATEGIJE

- Prenovljena in z novejšimi spoznanji dopolnjena izdaja s področja učenja.
- Najpomembnejši in najbolj celovit pripomoček za razvijanje bralne pismenosti in tudi zmožnosti samoregulacije učenja iz pisnih virov pri nas.
- Namenjeno pedagoškim delavcem v najširšem smislu: učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, študentom vseh pedagoških smeri in šolskim svetovalnim delavcem pri strokovni pomoči učencem z učnimi težavami.

Avtorici: Sonja Pečjak,  
Ana Gradišar  
Cena: 35,00 €

PONATIS  
2015



Naročanje



#### Naročanje:

po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),  
faksu (01/3005-199), elektronski pošti (zalozba@zrss.si)  
ali na spletni strani (<http://www.zrss.si>).

## Vabila

Na letošnjem **Slovenskem knjižnem sejmu**,  
ki bo od **23. do 27. novembra 2016** v Cankarjevem domu,  
bomo v veliki sprejemni dvorani s ponosom razstavljali novosti in uspešnice  
knjižnega in revijalnega snovanja, ki so izšle v založbi Zavoda RS za šolstvo.

V **sredo, 23. novembra**, vas **ob 10. uri** vljudno vabimo v *Debatno kavarno*  
z naslovom **Tuji jeziki v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju**, ki jo bo vodila  
mag. Lucija Rakovec.

Vabimo na obisk in se veselimo druženja z vami!



Gospodarska  
zbornica  
Slovenije

Zinbena knjžnih založb

*Slovenski knjižni sejem*

 **cankarjev dom**  
23.–27. 11. 2016

 **Država v fokusu: Italija**



# & tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov 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.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske 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.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- 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](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

XLVII

2016

5-6

