

a

VZGOJA

IZOBRAŽEVANJE

5

2001

XXXII

**Integracija – s
papirja v prakso**

**Vključevanje
dolgotrajno bolnih
šolarjev v šolo**

**Postopek
vključevanja gibalno
oviranega otroka**

**Mobilni specialni
pedagog – most
med šolo in otrokom**

**Surdopedagoginja in
učiteljica skupaj v
razredu osnovne šole**



Spoštovane bralke in spoštovani bralci,

vabimo vas k sodelovanju v prihodnjih številkah.

Tema zadnje letošnje številke bo **devetletka**.

Zbrati želimo vaše izkušnje pri delu v prenovljeni šoli. Posebej nas zanima področje vašega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, opisnega ocenjevanja, timskega izvajanja pouka, diferenciacije in izvajanja izbirnih predmetov. Posebej nas zanimajo primeri uspele prakse na teh področjih. Pišite nam o didaktičnih novostih, ki ste jih preizkusili, pa o pozitivnih in negativnih izkušnjah z delom v tandemu, o bolj in manj uspešnih rešitvah s časovno in prostorsko organizacijo pouka ...

Dragocena bo tako perspektiva ravnateljev in ravnateljic kot učiteljev in učiteljic, vzgojiteljic in vzgojiteljev ter svetovalnih delavk in delavcev. Vsak po svoje lahko namreč osvetlite velike premike, ki jih prinaša prenova.



VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

5 | 2001 | XXXII

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XXXII, številka 5, 2001

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica
Metka Zevnik

Uredništvo
dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica),
dr. Janez Bečaj, mag. Justina Erčulj,
mag. Marija Lesjak Reichenberg,
Urška Margan,
dr. Barica Marentič Požarnik,
Mira Turk Škraba

Jezikovni pregled
mag. Stanko Šimenc

Ovitek in tipična stran
Studio Kocbek

Računalniški prelom
Boex DTP d.o.o.

Tisk
Maxinel

Naklada
1500 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
telefon: (01) 3005 100
faks: (01) 3005 199

e-pošta
zora.rutar@zrss.si ali
mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina (6 števil):
7400 SIT za šole, ustanove
in podjetja,
5200 SIT za posameznike,
3800 SIT za študente;
letna naročnina za tujino 8900 SIT.
Cena 5. številke v prosti prodaji
1700 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo
za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje
je pod zaporedno številko 1405
vpisana v evidenco javnih glasil,
ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

V S E B I N A

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Integracija – s papirja v prakso 3 Integration – From Paper to Practice

KOLUMNNA

Mojca Žižek
Žiga 6 Žiga

RAZPRAVE

Mag. Andreja Trtnik Herlec
Vloga ravnatelja pri vključevanju
otrok s posebnimi potrebami 4 Head Teacher's Role in Inclusion of
Children with Special Needs

Marija Cerar
Usmerjanje in vključevanje otrok s
posebnimi potrebami 10 Guidance and Inclusion of Children
with Special Needs

ODMEVI IZ PRAKSE

Mag. Franci M. Kolenec
Integracija otrok s posebnimi
potrebami 14 Integration of Children with Special
Needs

Mag. Tanja Bečan
Vključevanje dolgotrajno bolnih
šolarjev v šolo 16 Integration of Children with Long-
Term Illness to »Common« School

Dominika Sraka
Integracija otrok s posebnimi
potrebami v osnovno šolo 17 Integration of Children with Special
Needs at Primary School

Aljoša Vodeb
Postopek vključevanja gibalno
oviranega otroka v OŠ 20 Procedure of Inclusion of Locomo-
tor Handicapped Child to »Regular«
Primary School

Damijana Gustinčič Keser,
Nataša Savič, Ada Škamperle
Prvo leto šolanja slepe deklice Zale 22 The First School Year of a Blind
Girl Called Zala

Jana Papež
Surdopedagoginja in učiteljica
skupaj v razredu osnovne šole 25 Surdopedagogue and Teacher To-
gether in a Primary School Classroom

Nicole Kuplenik
Dvojezične metode šolskega dela 26 Bilingual Methods of School Work
at ZGN Ljubljana

Bojana Mirtič
Mobilni specialni pedagog – most
med šolo in otrokom s posebnimi
potrebami 28 Mobile Special Pedagogue – The
Bridge Between School and a Child
with Special Needs

Borut Kožuh
Produksijska šola 30 Production School

Borut Casar
Vedenjske težave in osnovna šola 33 Behaviour Difficulties and Primary
School

EDITORIAL

COLUMN

PAPERS

REFLECTIONS FROM PRACTICE

V S E B I N A

<i>Vesna Lujinović, Danijela Ring</i> Preprečevanje nasilnega vedenja v oddelku šole s prilagojenim programom	36	Prevention of Bullying in the Department of a School for Children with Special Needs
<i>Martina Krebl</i> Integracija v nižjem poklicnem izobraževanju	41	Integration in Lower Vocational Education
<i>Marta Jenko</i> Nadaljevanje izobraževanja mladostnikov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju v srednji šoli	42	Continuing of Secondary Education for Young People with Milder Difficulties in Mental Development
<i>Petra Gartner Dolinar</i> Predstavitev poučevanja slovenščine v dveletnem programu poklicnega izobraževanja	45	Presentation of Teaching Slovene Language in Two-Year Programme in Vocational Schools
POLEMIČNO		POLEMICALLY
<i>Dr. Dušan Rutar</i> O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli	47	About Special Children, Integration and Life School
<i>Rok Kralj</i> Kdo je hendikepiran?	49	Who is Handicapped?
ANALIZE IN PRIKAZI		ANALYSES AND PRESENTATIONS
<i>Vera Volk</i> Izobraževanje odraslih v funkciji kvalitetnejšega življenja	52	Adult Education for Higher Quality of Life
<i>Mag. Dragica Marta Sternad</i> Kritično obdobje oblikovanja identitete in motnje hranjenja	55	Critical Period in Formation of Identity and Feeding Disturbances
IZKUŠNJE IN KOMENTARJI		CASES AND COMMENTS
Motivacijska ocena	60	Motivational Grade
KORESPONDENCA		CORRESPONDENCE
<i>Alenka Pirman, Rene Rusjan</i> Pisma o umetnosti – 2. del	63	Letters about Art – Part 2
OCENE IN INFORMACIJE		REVIEWS AND INFORMATION
<i>Dr. Dušan Rutar</i> Usposabljanje osebnih asistentov	65	Training of Personal Assistants
<i>Dr. Bogomir Novak</i> Demokratska vzgoja (ocena knjige)	67	Democratic Education (Book review)
<i>Zdenka Erjavec</i> Novosti v knjižnici	69	New Editions in the Library

U V O D N I K

INTEGRACIJA – S PAPIRJA V PRAKSO

Zakonodajni akti, ki jih predstavljamo uvodoma, že nekaj časa formalno-pravno omogočajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v t. i. redne šole. Da ne gre le za papirnato možnost, ampak rešitev, ki je v praksi že zaživela, dokazuje velik odziv na tokratno tematsko številko naše revije. Ravnatelji in ravnateljice, učiteljice in svetovalne delavke opisujejo, kakšne izzive, pa tudi težave postavlja integracija pred otroke, starše in učitelje, in kako so jo izvajali na njihovih šolah.



Prispevki praktikov prinašajo široko paleto različnih rešitev in načinov dela: s slepimi, z gluхими, gibalno oviranimi, z otroki z vedenjskimi težavami in drugimi. Tako predstavljamo primer, kjer z otrokom s posebnimi potrebami delata dve učiteljici in pa primer, kjer dela ob učiteljici še surdopedagog. Spet drugačen je pristop mobilne defektologinje ali pa uporaba dvojezične metode pri delu z gluхими in naglušnimi ... Poseben problem je izobraževanje otrok z raznovrstnimi težavami v nižjem poklicnem izobraževanju, kot plastično prikažejo učiteljice slovenskega jezika.

Svojevrsten konstruktiven paradoks je predstavljeni koncept produkcijske šole, ki skuša z opuščanjem klasičnega šolskega režima in pristopov učence obdržati

v šoli. Nekoliko drugače, vendarle prav tako občutljivo, pa se s ponovnim vključevanjem otrok z vedenjskimi težavami v šolo trudijo vzgojni zavodi.

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami so nenadomestljivi osebni asistenti oz. spremljevalci; o njihovem izobraževanju pišemo v rubriki *Informacije*.

Pri tako občutljivi temi pa zlepa nismo zadovoljni s strokovnim izrazjem. Ali ni dovolj natančno, ali je slabšalno ali pa označevalno: enkrat pove preveč, drugič premalo. Tako je navsezadnje tudi z besedno zvezo »otroci s posebnimi potrebami«, ki utegne sugerirati, da so le potrebe teh otrok »posebne«, kot bi ne imeli prav vsi ljudje posebnih potreb. Navsezadnje bi se sila nerodno slišalo: v nasprotju s šolo za otroke s posebnimi potrebami šola za otroke brez posebnih potreb – tema, ki jo odpiramo v rubriki *Polemično*. Tak razmislek, čeprav včasih na videz neprijeten ali celo odvečen, nas popelje onstran samoumevnosti, ki jo živimo in le redko postavljamo pod vprašaj.

Jane Antan Že

Mag. Andreja Trtnik Herlec*Šola za ravnateljce***V L O G A R A V N A T E L J A P R I
V K L J U Č E V A N J U O T R O K S
P O S E B N I M I P O T R E B A M I**

Otroci s posebnimi potrebami so pomemben element celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in ne le specialnega. Novejša pojmovanja o vključevanju otrok s posebnimi potrebami vidijo v razvijanju inkluzivne (vse vključujoče) kulture šole tudi priložnost za dvig kakovosti celotne šole, vrtca ali doma, za osredotočanje na individualizacijo ter na temeljne procese učenja in poučevanja, ob tem pa za osebno rast in profesionalni razvoj vseh zaposlenih. Ključne besede, ki označujejo pričakovanja uporabnikov in stroke glede dela ravnatelja v zvezi z otroki s posebnimi potrebami so osredotočanje na učenje in poučevanje ter individualizacija.

Vemo, da je za dobro vodenje več pozornosti kot administrativnim in drugim opravilom treba nameniti neposrednemu delu z ljudmi (z učitelji, vzgojitelji, otroki, starši in drugimi). Vendar naši ravnatelji na strokovnih spopolnjevanjih redno izjavljajo, da jim za kakovostno pedagoško vodenje ostaja premalo časa zaradi obilice predpisanih in drugih (potrebni in nepotrebni) nalog in opravil.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami zahteva poglobljeno delo z vsemi zaposlenimi. Ravnateljova vloga pri soustvarjanju ugodne klime je tu nepogrešljiva. Ne more ga nadomestiti ne šolska svetovalna služba, ne sodelovanje zunanjih strokovnjakov. Odgovornosti tudi tu ne more preprosto prepustiti razredniku in učiteljem, vrstnikom in staršem. Za uspešno integracijo je potrebno sodelovanje vseh, vsak pa mora udeležiti svojo vlogo.

HOČEM NA TA AVTOBUS!

V Sloveniji poteka integracija otrok s posebnimi potrebami že četrto desetletje. V šestdesetih letih se je začela s posameznimi primeri slepih, vključenih v redne šole, in se nadaljevala v sedemdesetih z integracijo naglušnih, gluhih in drugih otrok. Pogosto je bila integracija tiha ali prikrita, velik napredek pa je prinesel razvoj mobilne službe, ko so specialni pedagogi, defektologi in nekateri strokovnjaki drugih profilov začeli z zgodnjo obravnavo otroka in družine na domu in/ali z redno spremljavo ter obiski v njegovem vrtcu ali

šoli pripomogli k uspešnejši vzgoji, izobraževanju in vključevanju med vrstnike. Najpomembnejši cilj je bil bivanje doma in primarna socializacija v družini ter asimilacija oziroma prilagajanje otroka na realne življenjske okoliščine v šoli, kjer naj bi integrirani otrok postal čim bolj podoben drugim.

Izkušnje integriranih posameznikov kažejo, da klasična integracija, kot smo jo poznali doslej, ne zadošča. Do nje so pogosto kritični tudi izpostavljeni učitelji in defektologi in drugi specialisti. Sedeti skupaj v istem razredu pač še ni socialna integracija. Potreben je drugačen, zrelejši pogled na sočloveka, njegove potrebe in specifične življenjske okoliščine, njegovo enkratnost in neponovljivost. Strpnost do drugačnosti je treba povečati, kar pa pomeni povsem drugačno miselnost. Takšne spremembe pa so počasne in temeljijo na izkušnjah. Medtem ko so si morali starši še pred 16 leti na sodišču izbojevati pravico za svojega otroka, da se je ta lahko šolal skupaj z drugimi otroki v najbližji osnovni šoli, se v času po Beli knjigi (1995) in sprejetju nove slovenske šolske zakonodaje ohranja kontinuum oblik, od integriranih do segregiranih, upošteva svetovno usmerjenost k vključevanju čim več otrok s posebnimi potrebami v redne šole.

Medtem se v svetu uveljavlja paradigma inkluzije namesto integracije. Gre za preprost sistem vrednot, v središču katerega je pravica vsakega otroka, da hodi v svojo, lokalno šolo in se v njej uči, kajti ta je namenjena vsem otrokom, ki živijo tam. Sprejme vsakogar, je torej inkluzivna (vsesprejemajoča, vse vključujoča). Šola kot taka torej nikomur ne zapira vrat. Prilagaja se različnim uporabnikom, ki se v njej učijo z vsemi svojimi posebnostmi.

Oba izraza, tako integracijo kot inkluzijo, prevajamo v slovenščino kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole.

INTEGRACIJA=

adaptacija posameznika na obstoječe učno-vzgojno okolje

INKLUZIJA=

akomodacija okolja za raznolikost stilov, potreb ...



Zanimiv je pogled Šveda Perssona (2000), ki ugotavlja, da pri njih šole še niso inkluzivne in primerja modele vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nekoč, danes in v prihodnosti. V pozitivistični paradigmi nastopajo kategorije otrok, njihove posebne potrebe, kategorizacija otrok, defektološka stroka, ki ji priznava sistematičnost, ter integracija kot alternativa specialnim šolam. Razvoj pa poteka v smer inkluzije, problematizacije znotraj stroke, ki se ukvarja z otroki, katerih posebne potrebe vidi kot konstrukt; namesto kategorij ljudi so v ospredju odnosi, gre za interpretivizem, namesto defektologije pa se s tem področjem ukvarja družboslovje.

V primerjavi s tradicionalno vzgojo in izobraževanjem, ki je statično, segregirano, za nekatere otroke primerno, za druge ne, kjer poteka poučevanje vseh skupaj in je osredinjeno na predmete, sta inkluzivna vzgoja in izobraževanje namenjena vsem, fleksibilna, individualizirana in osredinjena na učenje ter na izobraževanje in usposabljanje vseh učiteljev.

Tradicionalni in inkluzivni pristop (Porter, 1997:72)

TRADICIONALNI	INKLUZIVNI (VSEVKLUČUJOČI)
fokus na učenca	fokus na učno okolje
specialistova ocena sposobnosti	preučijo se dejavniki poučevanja in učenja
diagnostično-preskriptivno delo	sodelovalno reševanje problemov
program za učenca	pristopi k poučevanju za učitelje
usmeritev v ustrezen program	prilagodljivo, suportivno okolje rednega razreda

Bistvo vseh procesov vključevanja, ki temeljijo na človekovih pravicah, kakor so v smislu konkretnih navodil vladam držav, kaj morajo storiti, da bi ljudje z različnimi primanjkljaji, ovirami oz. motnjami lahko enakovredno in aktivno sodelovali v družbi, ki ji pripadajo, zapisane v Standardnih pravilih za izenačevanje možnosti invalidov Organizacije združenih narodov, je podal profesor na invalidskem vozičku Mike Oliver kot uvodni govorec na mednarodnem kongresu o specialni edukaciji v Manchestru (ISEC 2000): »Mar mi je, kaj si mislijo o meni. Jaz hočem na ta avtobus!«

STALIŠČA RAVNATELJA

Zakoni o vrtcih (8. čl.), o osnovni šoli (12. in 18. čl.) in o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami omogočajo, da se ti otroci vključujejo v vzgojno-izobraževalne programe skupaj z drugimi otroki. Naš skupni cilj bi tu moral biti usmeriti otroka v zanj najmanj restriktivno (omejujoče) okolje. Presoja, kaj to pomeni za vsakega posameznega otroka, mora biti individualizirana, celostna in strokovna, pri njej pa mora sodelovati tudi otrokova družina in lokalni vrtec oz. šola.

Modeli vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Persson, 2000)

NEKOČ	DANES	V PRIHODNOSTI?
kategorije		odnosi
pozitivistična paradigma		interpretativna p.
posebne potrebe		posebne potrebe kot konstrukt
diferenciacija, kategorizacija		vsak je drugačen
sistematičnost		problematizacija
pod defektologijo		pod družboslovje
integracija		inkluzija

Vse, kar temu sledi, pa je že tesno povezano z ravnateljevanjem, z vlogo, stališči in vizijo ravnatelja in drugih ljudi v organizaciji glede vključevanja ter z njihovo usposobljenostjo (znanjem, spretnostmi) in pripravljenostjo (voljo, motivacijo).

Ravnatelj mora pri sebi najprej povečati toleranco do drugačnosti, sprejemljivost za posebnosti in odstopanje od povprečja. Ljudi naj spoštuje v njihovi individualnosti in z lastnim vzorom pokaže učiteljem, da je sožitje možno in da v pisani družini pridobiva vsak.

Imeti mora pozitivno stališče do otrok s posebnimi potrebami v svoji organizaciji, kajti v nasprotnem primeru učitelji ali vzgojitelji ne bodo deležni podpore in razumevanja, ki ga potrebujejo. Pomembna je ravnateljeva drža glede vključevanja. Možno je, da ta na deklarativni ravni vključevanje odkrito odklanja, ni opredeljen, ga dopušča, spodbuja ali navdušuje druge. Na izvedbeni ravni pa ga lahko zavira, ne stori nič, ga omogoča, podpira ali ga tudi sam udejanja. Medtem ko je integracija verjetno možna tudi, kjer jo ravnatelj odklanja, pri izvedbi pa ne pomaga (vse breme je tedaj na ramenih vzgojiteljev ali učiteljev in staršev), je njegova vloga pri inkluziji dejavnejša: mora jo vsaj spodbujati in podpirati; še bolje je, kadar jo udejanja osebno pri vsakdanjem delu z ljudmi.

Dejstvo je, da je stališče ravnatelja dolgoročno zelo pomembno, saj neposredno vpliva na delovne okoliščine učiteljev, na medsebojne odnose in na njihovo doživljanje odgovornosti, uspešnosti in zadovoljstva pri delu. Na deklarativni ravni igrajo pomembno vlogo ravnateljeve spretnosti medosebnega ter organizacijskega komuniciranja. Še posebno je občutljivo komuniciranje s starši drugih otrok v skupini ali razredu, pa tudi s starši otroka s posebnimi potrebami. Vendar se na te stike ravnatelji navadno dobro pripravijo. Manj pozornosti namenjajo komuniciranju znotraj kolektiva, kar lahko škodljivo vpliva na uspešnost vključevanja. Zelo veliko težo ima ravnateljeva govorica: izrazi, ki jih uporablja, ko z učitelji ali vzgojitelji govori o otroku, njegovem vedenju, videzu, potrebah, starših, asistentih, zunanjih strokovnjakih, sredstvih za posebne pripomočke, izjemah, posebnosti, enakosti, pravičnosti, ocenjevanju, rezultatih ... Pomembno je, da učiteljem jasno sporoča, v kaj verjame, kaj se mu zdi pomembno v zvezi z učenjem in poučevanjem, z razredništvom, z vzgojo, česa si želi v zvezi s šolo kot celoto, v zvezi s strokovnimi delavci in medsebojnimi odnosi. Izražati mora visoka pričakovanja od vseh ter prislunhiti potrebam in pričakovanjem učiteljev.

Pomembne so tudi ravnateljeve aktivnosti (izvedbena raven), tako dolgoročne (npr. vizija učenja za vse in vsakogar, vizija vključevanja ali razvijanje inkluzivne šole kot strateškega razvojnega področja šole, razvijanje sodelovalne kulture ipd.), taktične (pridobivanje finančnih sredstev in opreme od ministrstva, lokalne skupnosti in donatorjev ipd., ustvarjanje povezav z defektološko in socialno-pedagoško stroko, z zunanjimi strokovnjaki in javnimi zavodi, sodelovanje z nevladnimi organizacijami, prostovoljci, društvi, združenji staršev itd.), kot tudi operativne (stalno strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev oz. učiteljev, sestava urnika, medsebojno hospitiranje, vzorčni nastopi, skupno načrtovanje, naravnano tako na procese kot cilje, sodelovanje drugega učitelja – defektologa, socialnega pedagoga, mobilnega pedagoga, fizioterapevta, logopeda ipd., učitelja asistenta med poukom v razredu za vse učence, vključitev spremljevalca otroka ali tolmača za znakovni jezik, asistenca vrstnikov, roditeljski sestanki, spremljava pouka, vrednotenje napredka...).

V nadaljevanju povzemam najpomembnejše aktivnosti ravnatelja s poudarkom na delu z ljudmi.

Ž I G A

Naš Žiga je star 10 let in pol. Hodi v četrti razred redne šole, v katero smo ga vpisali potem, ko je po dve leti in pol obiskoval najprej razvojni in kasneje redni vrtec. To, da Žiga danes govori (sicer malo bolj počasi) in hodi, smuča in vozi kolo, je rezultat sodelovanja mnogih ljudi. Ne samo strokovnjakov, tudi vseh družinskih članov, prijateljev in okolice.

Najprej smo se srečevali z mnogimi terapevti, ki so nam pokazali, da diagnoza cerebralna paraliza ni nujno nekaj groznega. Naučili so nas ceniti vsak, še tako majhen napredek, ki ga starši sicer pri otrocih niti ne opazimo. Spoznali smo, da je vsak Žigov padec pri hoji zanj nova izkušnja. In samo z izkušnjami se je naučil hoditi.

Preden je Žiga začel obiskovati redni vrtec smo bili obkroženi z ljudmi, ki so Žigove težave razumeli in mu znali pomagati. Zdelo se mi je, da se podaja(mo) na zelo negotovo pot, ko je iz razvojnega prestopil v redni vrtec. Iz okolja, ki je bilo ustvarjeno samo za drugačne in kjer je bil eden najuspešnejših, je bil postavljen v skupino vrstnikov, ki so ga na večini področij prekašali. Mislim, da smo imeli veliko srečo s prvo vzgojiteljico, ki je Žiga najprej občasno, potem pa za stalno sprejela in uvedla v svojo skupino. Znala je umiriti tako Žiga, ko je imel »napade zbujanja pozornosti«, kot tudi otroke okrog njega, ko so mu, vedoč za njegove težave z ravnotežjem in govorom, radi nagajali.

Skoraj enaka skupina je potem iz vrtca prišla v prvi razred. Režim v šoli je seveda bistveno drugačen od tistega v vrtcu. Pokazale so se tudi Žigove manj prijetne plati: med poukom je včasih glasno komentiral, se nekajkrat stepel in bil zelo neposreden v komunikaciji z učiteljico. Ena (mnogih) takih cvetk je bila, ko je učiteljici, ki se je ustavila ob njegovi klopi, zabrusil: »Kaj buljiš vame?« Spet drugič se je stepel s sošolcem, ki je samo brnil njegovo torbo. Na srečo se nam ni bilo treba zaradi takih zgodbic vedno zagovarjati pred učiteljicami. Včasih pa tudi to. Ljudje smo pač različni.

Seveda pa naš spomin selektivno ohranja večinoma lepe izkušnje. Učiteljica v prvem razredu je odlično izrabila Žigov počasen govor za nastope na šolskih proslavah – kaj lepšega za njegovo samozavest. Spet druga učiteljica zna spodbuditi njegovo dušo športnika, čeprav pri tem vse žoge ne letijo vedno v pravo smer in čeprav najbrž ne bo nikoli naredil lastovke na gredi. Kljub težavam s fino motoriko je z veseljem obiskoval ustvarjalne urice. Izdelki, ki jih je prinašal domov, so bili zares njegovi – nihče ni delal namesto njega.

Ob Žigu smo se naučili ogromno reči, ki niso bile koristne samo zanj, pač pa smo jih s pridom lahko doma uporabljali pri njegovih sorojencih. To našo izkušnjo poskušam razložiti tudi na šoli, ki jo obiskuje Žiga. Ni nujno, da se bo čez eno, dve ali deset let prav na tej šoli še enkrat pojavil otrok kot je on. Vendar pa bodo vaje in pristopi, ki jih je bilo potrebno uporabiti pri delu z njim, zanesljivo koristile še kdaj. Tudi otroci, ki so »normalni«, motijo pouk, imajo težave pri branju in ne znajo vreči žoge. Veseli me, da je Žiga srečal tudi ljudi, ki to razumejo.

Mojca Žižek



Vloga ravnatelja

- Proces vključevanja vgradi v izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja za vse učence.
- Obvladuje in uvaja spremembe.
- Skrbi za pretok informacij.
- Pogovori se s starši.
- Spozna otroka.
- Organizira finančno in materialno podporo.
- Sprašuje se tako KAJ in ZAKAJ počnemo, kot KDAJ in KAKO bomo kaj izpeljali.
- Ukvarja se z ljudmi.

Ravnateljevo delo z ljudmi

- Sprejema jih kot posameznike s specifičnimi lastnostmi (individualizacija).
- Organizira čas za pogovore med zaposlenimi in z njimi.
- Spodbuja pogovore z zunanjimi strokovnimi sodelavci.
- Razvija občutek medsebojnega zaupanja in pripadnosti.
- Razvija sodelovalno organizacijsko kulturo.
- Vključuje jih v proces odločanja.
- Spodbudi proces nastajanja skupne vizije in poslanstva.
- Spodbuja uvajanje novosti.
- Upošteva želje, ko gre za neposredno delo.
- Izbira primerne učitelje/vzgojitelje (pripravljenost, usposobljenost, motiviranost).
- Uvaja začetnike.
- Spremlja in omogoča strokovni razvoj zaposlenih.
- Organizira izobraževanje celotnega kolektiva.
- Spodbuja in omogoča hospitiranje.
- Omogoča in spodbuja napredovanje.
- Finančno in drugače nagrajuje.
- Preprečuje izgorelost in pretirano stresne obremenitve.

Nekateri učitelji se bojijo ali otepajo otrok s posebnimi potrebami, ker niso pripravljeni, niso usposobljeni, ne čutijo ali nimajo podpore ravnatelja, ali pa nimajo dovolj podpore drugih strokovnjakov. Bojijo se:

- večje količine dela,
- večje psihične obremenjenosti,
- vodenja zahtevnega, raznolikega razreda,
- da bodo drugi otroci prikrajšani,
- pritiskov staršev,
- večjega nadzora ter
- več sestankov in obiskov.

Priprava učiteljskega ali vzgojiteljskega zbora

- Začnimo vsaj leto pred vključitvijo oz. čim prej (prednostno področje razvoja).
- Seminarji za celotni kolektiv (tudi za ravnatelja, pomočnice vzgojiteljic, administrativno in tehnično osebje):
 - senzibilizacija,
 - izmenjava dobrih in slabih izkušenj,
 - odpiranje vprašanj,
 - skupno iskanje rešitev.
- Obiski nekoč integriranih posameznikov in staršev drugih integriranih otrok.
- Obiski zunanjih strokovnjakov:
 - mobilnega specialnega pedagoga/defektologa,
 - fizioterapevta, psihologa, svetovalca za inkluzijo, drugih strokovnih delavcev, npr. iz društev itd.
- Izbira razrednika.
- Izbira učiteljev/vzgojiteljev/pomočnic vzgojiteljice.
- Njihovo usposabljanje:
 - lastni študij literature, seminarji iz Kataloga, hospitacije na drugih šolah, obisk v specialnem zavodu, pogovor s starši o otroku, srečanje in izmenjava izkušenj učiteljev integriranih otrok itd.
- Oblikovanje širše skupine za spremljavo integracije in razvoj inkluzivne šole.
- Redni stiki razrednika, ravnatelja in skupine.

Izobraževanje in spopolnjevanje ravnateljev

A. Koren (1999) ugotavlja, da »ravnatelji, ki so zadolženi za spopolnjevanje svojih strokovnih delavcev, zelo malo storijo za svoje lastno spopolnjevanje. Nekako so zadovoljni, da se prebijejo skozi čeri vsakodnevnega delovanja šole in pri tem ne najdejo časa za lastni razvoj«. Vendar ravnatelji potrebujejo stalno strokovno spopolnjevanje na tem področju, tako glede osebne rasti kot glede znanja in praktičnih spretnosti za organizacijo, izvajanje in spremljanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Na Šoli za ravnatelje želimo v okviru rednih nadaljevalnih seminarjev ravnateljem omogočiti neposredni stik z odraslimi integriranimi posamezniki, izmenjavo medsebojnih izkušenj, spoznavanje novejših teorij in praktičnih rešitev, izvajamo pa tudi seminar za pripravo učiteljskega zbora na vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Cilji spopolnjevanja ravnateljev so:

- spoznati sistemski pristop celotne šole k vključevanju otrok s posebnimi potrebami ter inkluzijo kot filozofijo vsevključujoče šole;

- seznaniti udeležence z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami;
- opredeliti vloge ravnatelja, koordinatorja oziroma svetovalca, učitelja ali vzgojitelja, pedagogov specialistov, drugih strokovnjakov ter staršev otroka s posebnimi potrebami pri njegovem vključevanju;
- spoznati izkušnje, pripomočke in načine pomoči otrokom s posebnimi potrebami v različnih učnih okoljih;
- spoznati integracijo z vidika komunikacije;
- prepoznati dobro prakso in vpliv vključevanja na klimo in kulturo šole.

Na V. posvetu Menedžment v izobraževanju aprila 2001 na temo Vloge ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami smo na okroglih mizah in s kratkimi referati z udeleženci naredili analizo stanja SPIN ali SWOT. V razpravi smo se lotili analize pomanjkljivosti oz. slabosti (S) in prednosti (P) znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov, od vrtcev do srednjih šol in domov ter prepoznavali priložnosti za razvoj šole oz. izzive (I) ter ovire oz. nevarnosti (N) v zunanjem okolju v zvezi z integracijo in inkluzijo. Zastavili smo si naslednja vprašanja: Kaj ravnatelje, učitelje in vzgojitelje najbolj skrbi, ovira ali moti pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami? S katerimi dosežki se že lahko pohvalijo šole? Kaj dobrega jim je prinesla integracija? Kaj bi še lahko storili znotraj šole, vrtca, doma? V čem so kot organizacija šibki? Kako vidijo novejša pogleda na vključevanje kot priložnost za razvoj šole kot celote s poudarkom na vlogi ravnatelja (npr. glede odnosov, izboljševanja procesov in rezultatov za učence, izhajajoč iz individualizma, izboljšane sodelovanja s starši, razvoja sodelovalne kulture)?

V odgovor navajam nekaj pogledov udeležencev (Trtnik Herlec, 2001):

S. G.: *»Moje mnenje je, da je uspešna, dobra in kakovostna šola mogoča le takrat, če sta šola in kader fleksibilna in se znata neprestano prilagajati ter odzivati na spreminjajoče se okolje. Zlasti pomembno je, da šola zna uspešno obvladovati notranje in zunanje navzkrižne interese svojih in drugih udeležencev, kajti kriterij dobre šole je zadovoljstvo otrok, učiteljev in staršev. Zato ni odveč poudariti, da je pomembno, kakšno stališče, vrednote, odnos in mišljenje zavzema vodstvo in drugi delavci na šoli do procesa vključevanja otrok s posebnimi potrebami in do specialno-pedagoškega dela nasploh.*

Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, šolska svetovalna služba, defektolog, starši in ravnatelj) so enako pomembni in morajo dobro sodelovati. Le tako bodo ustvarjene dobre možnosti za delo in za uspešnost otrok na šoli.«

N. M.: *»Zakonodajalec bi se moral najprej izjasniti, katero vlogo – menedžersko ali pedagoško favorizira pri ravnateljih. Naloge in odgovornosti, ki jih v današnjem času ti »nosijo«, so tolikšne, da presejajo meje normale. Znano je, da ravnatelji postajajo vse bolj menedžerji in da je njihova vloga pedagoškega vodje po sili razmer nekako »odrinjena«. Sama vidim ravnatelja pri procesu integracije najprej kot strokovnjaka, ki ima celosten pregled nad dogajanjem, kot poznavalca otrok s posebnimi potrebami (vsaj v najširšem pogledu), zatem v vlogi organizatorja, usklajevalca, usmerjevalca aktivnosti, ki bodo nujno potrebne za uspešno udejanjanje procesa v praksi, v vlogi iskalca dodatnih finančnih virov in pogajalca zanje, v vlogi prenašalca pozitivne naravnosti in strpnosti do otrok s posebnimi potrebami v kolektivu in šoli, kot stratega, ki zna biti izjemno fleksibilen, odziven in tenkočuten, kot pedagoškega vodjo in menedžerja, ki so mu cilji jasni in je vedno korak pred drugimi na šoli. Pri tem ne gre pustiti ob strani njegove človeške plati, ki je v vsakem medosebnem odnosu prisotna, brezplačna in zelo pomembna, še posebno pri delu z otroki s posebnimi potrebami in njihovimi starši.«*

M. N.: *»Zagovarjam celostno kvalitetno integracijo, ki se poleg izobraževalne nanaša tudi na socialno integracijo ter omogoča vse možne kompenzacijske in korektivne programe z ustreznim servisiranjem in osebno pomočjo otrokom s posebnimi potrebami in tudi njihovim staršem. Prepričana sem tudi, da bi integracija kot kompleksen in večplasten proces morala imeti svoje korenine v družbi in da bi morala iz nje izhajati. V šolstvu bi se v mladih rodovih le nadgrajevala in dopolnjevala s celoto – t. j. z družbo. Ob spremljanju problematike oseb s posebnimi potrebami (npr.: zaposlovanje, arhitektonske ovire, izobraževanje po OŠ ...) imam zmeraj nelagoden občutek, da se pri nas mnoge stvari začno z besedami in, žal, z njimi tudi končajo. Dejanja večine so prepočasna in majhna. Ob tem se zavedam, da je vsak začetek težak. Tudi pri integraciji je tako. Tiha integracija je že zdavnaj prisoten pojav v naših šolah, ki naj bi ga z reformo šolstva presegli, vendar »nova« integracija za svoje udejanjanje potrebuje predvsem v inicialni fazi med drugim ogromno finančnih sredstev. Ker se vse začne in konča pri denarju in ker je ta nujno zlo, ki ga vsi potrebujemo in ga je vedno premalo se bojim, da bo čez nekaj let proces obstal nekje na sredi poti.«*

N. P.: *»Ravnatelj ima pri prilagoditvah šole na učence s posebnimi potrebami in samem delu z njimi nedvomno zelo pomembno mesto. Vendar pa ravnatelj deluje bolj iz ozadja, na prvi pogled skoraj neopazno. Deluje počasi, korak za korakom, včasih tudi kakšnega nazaj, da vsi skupaj vzamejo zalet za skok čez naslednjo oviro. Je tisti, ki omogoča organizacijske prilagoditve*

šole. Je tudi tisti, ki pridobiva sredstva za izvajanje individualnega pouka.

Pomembnejše pa je to, da ravnatelj odločilno vpliva na klimo in naravnost šole do učencev s posebnimi potrebami. Vpliva na to, ali bodo učitelji to delo sprejeli kot izziv, ali kot nujno zlo. Spremlja in spodbuja proces razvoja dela z učenci s posebnimi potrebami, tako da delu učiteljev dodaja ustrezne poudarke. S svojimi stališči in vrednotami močno vpliva na sistem vrednot tako učiteljev kot tudi učencev in šole kot celote. Delno lahko tako vpliva celo na odnos staršev do teh vprašanj.«

Proces uvajanja kompleksnih sprememb

Iz vsega navedenega je razvidno, da terja vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, domove in vrtce tudi obvladovanje uvajanja kompleksnih sprememb na nivoju organizacije in njenih strateških namer.

M. Fullan (Pijl 1997) je v uvodu knjige o spreminjanju kanadskih šol Pogledi na invalidnost in inkluzijo zapisal, da so pri reformi posebnega izobraževanja pod drobnogledom prav vsi dejavniki izvajanja reforme vzgoje in izobraževanja. Največji in najpomembnejši izziv pri razvijanju inkluzivnih rednih oblik vzgoje in izobraževanja po njegovem mnenju predstavljata sama kompleksnost sprememb ter ravnateljevo vodenje. Meni, da ne bo lahko najti praktičnih rešitev za inkluzijo. Zelo kompleksna je tako sama narava te spremembe kot tudi njena obsežnost: veliko bo namreč treba spremeniti, da bodo vzgojno-izobraževalne organizacije identificirale in uporabljale rešitve, ki delujejo v praksi.

Elementi uspešnega uvajanja sprememb (prir. po Knosterju, v: Lorenz 1998:94) so: vizija + usposobljenost + pripravljenost + viri + akcijski načrt ⇒ uspešno vključevanje

Posledice umanjkanja posameznega elementa so (ibid.):

usp + prip + viri + akc	→ zmeda, negotovost
viz + prip + viri + akc	→ nelagodje, strah
viz + usp + viri + akc	→ upiranje
viz + usp + prip + akc	→ razočaranost
viz + usp + prip + viri	→ stopicanje na mestu

SKLEP

Ravnatelj naj torej poskrbi za skladnost z vizijo vrtca, doma ali šole, za postopno in načrtno uvajanje sprememb, za organizacijo, upoštevanje normativov, finance, učila, opremo in pripomočke. Predvsem pa mora dati poudarek delu s starši in z zaposlenimi: izbira

naj fleksibilne, učljive in razmišljujoče sodelavce ter spremlja njihov profesionalni razvoj, soustvarja naj ugodno socialno klimo, pogosto in poglobljeno naj komunicira z vsemi udeleženci, jih motivira, navdušuje ter upošteva ob sprejemanju odločitev, razvija razredništvo, timsko delo in sodelovanje, tudi z zunanjimi strokovnjaki in starši ter poskrbi za stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev in vzgojiteljev. Njegovo delo naj bo osredotočeno na osnovne procese: vzgojo, učenje, poučevanje. Osnovnim nosilcem teh procesov (vzgojiteljem, učiteljem, otrokom) naj pri tem daje vso podporo.

Ravnatelj ima vodilno vlogo pri dolgoročnem spreminjanju najpomembnejših skupnih vrednot v svoji organizaciji. Skupaj z vsemi zaposlenimi naj izkoristi vključevanje otrok s posebnimi potrebami ter prepoznavanje le-teh pri že vključenih otrocih (npr. nadarjenih, tistih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, poškodovanih, kronično bolnih in drugih) kot priložnost za izboljševanje kakovosti procesov in rezultatov in za razvijanje inkluzivne (vse vključujoče) organizacijske kulture.

Vse prihodnje ravnatelje, vzgojitelje, učitelje, defektologe, socialne delavce, psihologe, učitelje praktičnega pouka, strokovnih predmetov in druge delavce v vzgoji in izobraževanju moramo pripraviti na delo z zelo raznoliko populacijo otrok.

Izboljšati moramo sodelovanje med fakultetami, strokami, vrtci, specialnimi zavodi, šolami, domovi, javnimi zavodi, ministrstvom itd. – le tako bomo lahko storili več in bolje za naše otroke.

LITERATURA

- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support: The management of support staff in mainstream and special schools*. London: David Fulton Publishers.
- O'Brien J. et al. (1997). *Akcija vključevanja, Kako pomagati šolam pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke*. Ljubljana: Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.
- Persson, B., Dyson A. (2000). *Models of education of children with special needs*. Edinburgh: European Conference on Educational Research (prispevek na kongresu).
- Pijl, S. J. et al. (ur.) (1997). *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
- Porter, G. L. (1997). *Critical elements for inclusive schools*. V: Pijl, S.J. et al. (ur.), *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
- Trtnik Herlec, A. (ur.) (2001). *Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole, domove in vrtce*. Zbornik V. posveta Menedžment v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje (v tisku).

Marija Cerar

Zavod RS za šolstvo

U S M E R J A N J E I N V K L J U Č E V A N J E O T R O K S P O S E B N I M I P O T R E B A M I

Otroci s posebnimi potrebami so v zadnjem času omenjeni zelo pogosto. V dnevnem časopisju, v pedagoških časopisih in revijah lahko že nekaj let beremo različna razmišljanja o drugačnih otrocih. V preteklem šolskem letu je bilo več posvetov o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtcev in šol. Nova šolska zakonodaja je vnesla nov pogled na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Preteklo razmišljanje je bilo usmerjeno v izločevanje otrok iz rednih šol v specializirane šole in zavode, kjer so izvajali prilagojene in posebne programe vzgoje in izobraževanja, ki so razvijali predvsem primanjkljaje in omogočali, da so se družili otroci in mladostniki z enakimi ali podobnimi težavami. Ta način vzgoje in izobraževanja ima za otroke s posebnimi potrebami določene prednosti in tudi pomanjkljivosti.

Nova šolska zakonodaja, ki je bila sprejeta 1996. leta, je opredelila, kateri otroci so s posebnimi potrebami (otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti) in delno uredila šolanje otrok s posebnimi potrebami. Nova zakonodaja ne ukinja specializiranih šol in zavodov, ampak omogoča staršem več sodelovanja in vplivanja na šolanje in izobraževanje njihovih drugačnih otrok, omogoča več programov vzgoje in izobraževanja in omogoča prilagoditve v poklicnem, srednjem in višjem in visokošolskem izobraževanju. Po novi zakonodaji lahko dobijo pomoč tudi otroci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Otroci se lahko šolajo v bližini kraja bivanja. Prilagojene programe lahko izvajajo v vseh šolah, če so zagotovljene možnosti.

Ideja o šolanju otrok s posebnimi potrebami v bližini kraja bivanja, ki jo je nova šolska zakonodaja uzakonila, je bila pri starših otrok s posebnimi potrebami toplo sprejeta. Starši otrok s posebnimi potrebami so želeli takojšnje uresničevanje zakona. Šole so se čutile dolžne uresničevati novo zakonodajo za otroke s posebnimi

potrebami. V vrtce in šole se v zadnjih desetih letih vključuje več otrok s posebnimi potrebami kot v preteklosti, saj se je v tem času zmanjšalo število otrok v specializiranih zavodih za slabo polovico. Če otroke s posebnimi potrebami vključujemo v redne oddelke in njihovih potreb ne zadovoljujemo, ne uresničujemo ideje, ki smo jo želeli z novo zakonodajo doseči. Vrtci in šole nimajo vedno ustreznih kadrovskih, materialnih in drugih možnosti za zadovoljevanje potreb drugačnih otrok.

Uspešno uresničevanje ideje inkluzivne (vse vključujoče) šole ruši ustaljeno delo in ritem specializiranih ustanov in ustanov za redno izobraževanje. Obe instituciji imata v vse vključujoči šoli novo vlogo in nove naloge. Ker se šolski sistem le počasi prilagaja novim spremembam, otroci s posebnimi potrebami pa so tu in potrebujejo vrtce in šole vsako leto. Starši otrok s posebnimi potrebami ne morejo več let čakati na zakonodajo, ki bo urejala vzgojo, izobraževanje in financiranje teh otrok. Tudi vrtci, šole in zavodi želijo vedeti, ko otroka sprejmejo, kakšne so otrokove posebne potrebe in kako jih lahko zadovoljijo. Težo problema bolj občutijo redne vzgojno-izobraževalne ustanove, ker manj poznajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z motnjo razvoju in imajo slabše možnosti za zadovoljevanje njihovih potreb kot specializirane ustanove. Specializirane ustanove imajo primernejše kadrovske in prostorske možnosti, vendar je njihova vloga pri uresničevanju vse vključujoče vloge spremenjena in drugačna od dosedanje. Specializirane ustanove naj bi postale strokovna središča, kjer bi lahko pedagoški delavci, vodstva šol in starši otrok s posebnimi potrebami dobili vso strokovno pomoč. Specializirane vzgojno-izobraževalne ustanove naj bi bile strokovna središča za določeno geografsko območje, na katere se lahko redne šole oziroma posamezniki obrnejo. Nekatero specializirane ustanove so to vlogo že sprejele, izvajajo neposredno specialno pedagoško pomoč otrokom s posebnimi potrebami v rednih šolah, svetujejo pedagogom in staršem, izobražujejo pedagoge in starše ter vodstva



šol. Nekatere specializirane ustanove opravljajo le del teh nalog, ker se ob uresničevanju vsevključujoče vzgoje pojavljajo vedno novi in novi problemi, ki jih je potrebno tudi pravno urediti in zagotoviti materialne in finančne možnosti.

Zakon, ki bolj določeno opredeljuje vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, je izšel štiri leta pozneje, leta 2000, kot šolska zakonodaja za redne vrtce in šole. Zakon uveljavlja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Po tem zakonu otroke usmerjajo komisije za usmerjanje, ki jih sestavljajo: učitelj ali vzgojitelj, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine, psiholog, socialni delavec, zdravnik ustrezne specialnosti in defektolog ustrezne specialnosti. Predlog za usmeritev dajo lahko starši, vrtec, šola ali zavod na pristojni center za socialno delo ali šolsko upravo.

Uresničevanje tega zakona je naletelo na prve težave. Šolskih uprav še vedno ni. Začasno so to nalogo ohranili centri za socialno delo. Pri snovanju zakona je bilo predlagano sodelovanje vzgojiteljev in učiteljev v komisijah za usmerjanje, kar je vsekakor dobro. Vzgojitelj ali učitelj uspešno in enakopravno sodeluje v komisiji, če otroka dobro pozna, zato naj bi bil vzgojitelj ali učitelj gibljiv član komisije za usmerjanje. Vsi strokovnjaki v komisiji morajo otroka dobro poznati, z njim strokovno delati določeno časovno obdobje in na podlagi ugotovitev zapisati svoje mnenje. Noben član komisije za usmerjanje ne sme po enkratnem pregledu povedati mnenja, ki je za vsakega otroka s posebnimi potrebami in njihove starše usodno. Zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine, psiholog, socialni delavec, zdravnik ustrezne specialnosti in defektolog ustrezne specialnosti imajo možnost, da otroka spremljajo določeno časovno obdobje in so tudi usposobljeni za postavljanje diagnoz in ugotavljanje otrokovih potreb. Vzgojitelj ali učitelj lahko to nalogo uspešno opravi, če je določeno obdobje delal z otrokom. Če ima vzgojitelj ali učitelj, član komisije za usmerjanje, možnost, da samo iz dokumentacije in po enkratnem obisku v vrtcu ali šoli pri vzgojitelju ali učitelju, ki z otrokom dela, pove mnenje o usmeritvi, ni enakovreden član komisije.

Komisija za usmerjanje lahko usmeri posameznega otroka samo za tri leta. Po tem obdobju mora preveriti, ali je bil otrok pravilno usmerjen, oziroma ga ponovno usmeri, če je to potrebno. Člani komisij za usmerjanje so se znašli pred veliko dilemo, ali bodo otroke samo še usmerjali, ali bodo lahko z njimi in njihovimi starši tudi strokovno delali. Še enkrat poudarjam, da komisije odločajo o otrocih in odločitve so usodne, zato lahko odločajo le tisti o tistem otroku, s katerim so strokovno delali in otrokove potrebe dobro poznajo.

ZAKAJ JE USMERJANJE POTREBNO?

Z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami želi država vsem otrokom, ki imajo drugačne potrebe, omogočiti, da se lahko razvijajo, vzgajajo in izobražujejo v okviru svojih zmožnosti do najvišje stopnje. Zakon o usmerjanju poudarja enake možnosti otrok s posebnimi potrebami, in sicer za razvoj, šolanje in usposabljanje za delo, s hkratnim upoštevanjem različnosti. Z zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se država obvezuje, da bo zagotovila pripravo in izvajanje prilagojenih programov od vrtca do šol, ki usposablajo za delo oziroma za poklic, izvajanje programov oziroma izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, posebnega programa vzgoje in izobraževanja in vzgojni program. Prav tako se z zakonom država obvezuje, da bodo vzgojno-izobraževalne ustanove lahko otrokom s posebnimi potrebami prilagodile prostor in omogočile pripomočke v skladu z navodili za prilagojeno izvajanje programov in v skladu s prilagojenimi programi, ki jih sprejme oziroma določi pristojni strokovni svet.

Za uspešno usmerjanje je potreben tudi pravilnik, ki določa merila za usmeritev v določen program. V pravilniku morajo biti navedene otrokove potrebe glede na vrsto in stopnjo ovire, primanjkljaji oziroma motnje, ki jo otrok ima. Upoštevana morajo biti vsa starostna obdobja od rojstva do vključitve v delo. Posebne potrebe otrok nikoli ne prenehajo, lahko se zmanjšajo na najnižjo možno stopnjo, lahko se z leti tudi povečajo oziroma se spremenijo, vendar ostajajo. Pravilnik o določitvi meril za usmerjanje ne bi smel biti vezan samo na obdobje osnovnega šolanja.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami mora določiti program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči in druge pomoči, vrtec, šola ali zavod, v katerega bo otrok vključen, ter kadrovske, materialne, prostorske in druge pogoje. Po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami bi morale pristojne šolske uprave določiti vrtce, šole in zavode, ki izpolnjujejo kadrovske, prostorske, materialne ter druge pogoje za vzgojo in izobraževanje otrok z določenimi posebnimi potrebami. Ker šolskih uprav še ni, tudi ni seznama vrtcev, šol in zavodov, ki izpolnjujejo navedene pogoje. Specializirane oddelki v vrtcih in specializirane ustanove za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami imajo za celostno obravnavo otroka boljše kadrovske, prostorske in materialne pogoje, kot so v sedanjem času zagotovljeni v rednih oddelkih vrtcev in kot jih lahko ponudijo redne šole. Predšolski otroci s posebnimi potrebami imajo možnost celostne obravnave v mestnih središčih, manj pa na podeželju. Otrokom s posebnimi potrebami moramo omogočiti celostno

obravnavo, kjer je sodelovanje zdravstvene, socialne, psihološke in pedagoške stroke nujno. Samo s prilagojenimi vzgojno-izobraževalnimi programi ne moremo zadovoljiti otrokovih posebnih potreb. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami uveljavlja v vrtcu, šoli ali zavodu individualno zdravstveno in drugo strokovno obravnavo, ki se lahko izvaja v zdravstvenih in drugih ambulantah ter posvetovalnicah zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove. Starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami (51 odstotkov) so v okviru razvojnega projekta Zavoda RS za šolstvo (2000) odgovorili, da želijo, da bi imel otrok večino strokovnih obravnav v vrtcu in le občasno še v ustrezni ustanovi zunaj vrtca, 36 odstotkov vprašanih staršev pa želi strokovne obravnave le v vrtcu. Večina predšolskih otrok s posebnimi potrebami obravnavajo štirje strokovnjaki, posameznike pa tudi deset in več

strokovnjakov. Starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami (N = 66) so našli 26 različnih specialistov, h katerim vodijo svoje otroke.

Vrtci in šole že tretje leto uvajajo prenovljene programe. Za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so znani le naslovi programov, in sicer prilagojeni programi z dodatno strokovno pomočjo (za vrtce, osnovne šole ter nižje in srednje poklicne strokovne in splošne šole) in prilagojeni programi za predšolske in osnovnošolske otroke s posebnimi potrebami, posebni program vzgoje in izobraževanja in vzgojni program.

Programe, po katerih se sedaj vzgajajo in izobražujejo otroci s posebnimi potrebami, je potrebno prilagoditi novi šolski zakonodaji ali jih na novo sestaviti. Do sedaj so pripravljena navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in

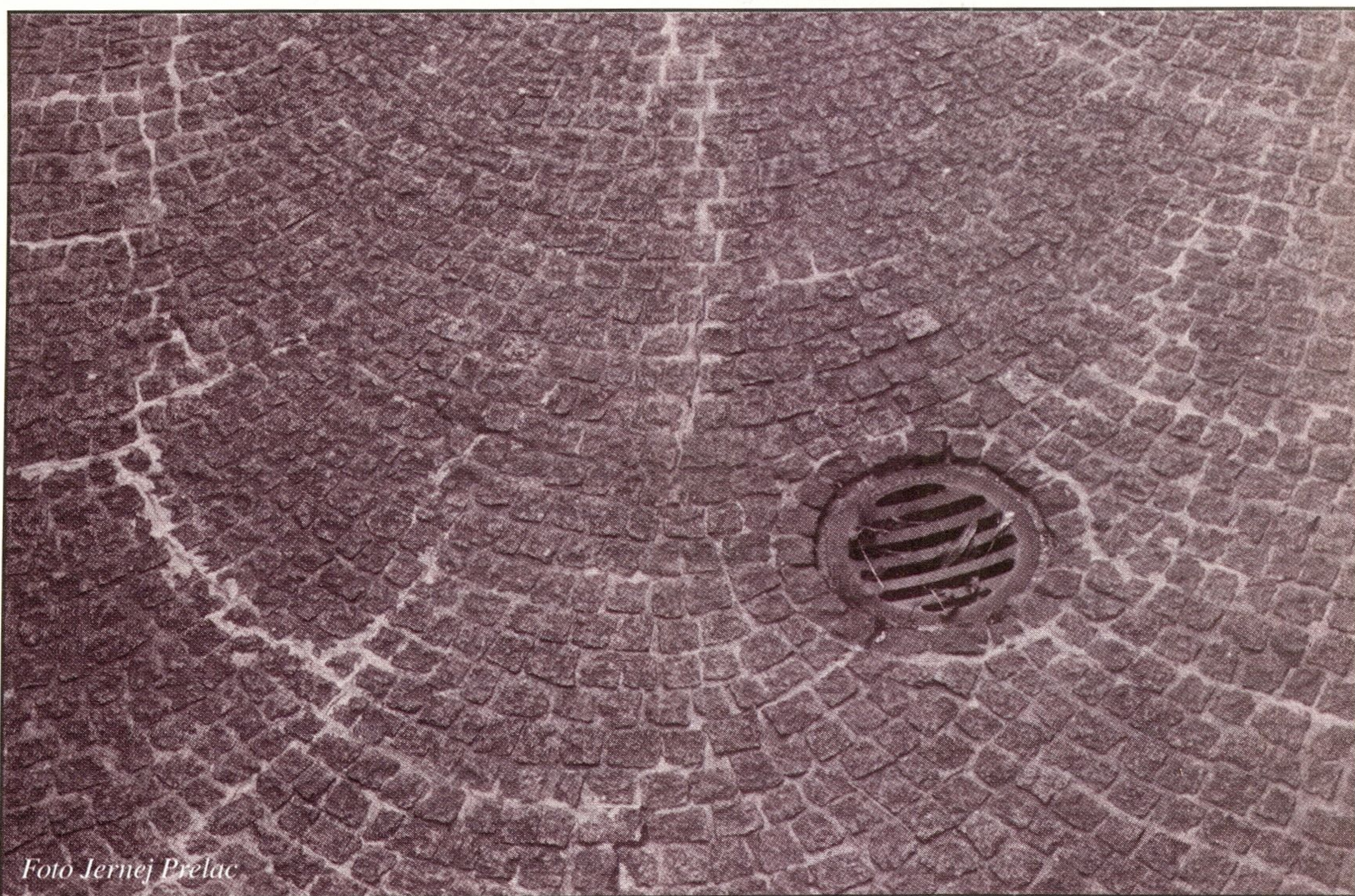


Foto Jernej Prelac

naglušne učence, za slepe in slabovidne učence, za učence z govorno jezikovno motnjo in za gibalno ovirane učence.

Kot delovni osnutek so pripravljena navodila za izvajanje rednih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v nižjih in srednjih poklicnih strokovnih in splošnih šolah za dijake z lažjo motnjo v duševnem razvoju, za slepe in slabovidne dijake, za gluhe in naglušne dijake, za dijake z govorno jezikovno motnjo, za dijake z motnjo vedenja in osebnosti, za dolgotrajno bolne dijake.

Za predšolske otroke s posebnimi potrebami so kot predlog za strokovni svet pripravljena navodila za

prilagojeno izvajanje kurikula za vrtce za predšolske otroke s posebnimi potrebami.

Vsak otrok s posebnimi potrebami mora imeti tudi individualizirani program. S tem programom se določijo po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih oziroma pri predmetnih področjih, načini izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Individualizirani program ima svojo vrednost, če omogoča otroku prehajanje med

programi in napredovanje v okviru otrokovih sposobnosti in zmožnosti in z otrokovim tempom razvoja do usposobljenosti za delo oziroma poklic. Če individualizirani program tega ne omogoča, se ga lahko izvaja le krajši čas. Kljub individualiziranemu programu pa mora otrok usvojiti enak standard znanja. Če otrok določenega programa ne zmore kljub dodatni pomoči, se mora usmeriti na program, ki je zanj bolj primeren in mu omogoča razvoj sposobnosti v okviru njegovih zmožnosti.

V procesu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se pogosto srečujemo s starši, ki uveljavljajo svoje želje in prepričanja kot otrokove pravice. Mlajši otroci s posebnimi potrebami navadno nimajo možnosti, da povedo, kje in kako se želijo vzgajati in izobraževati ali pa to sporočajo in jih odrasli ne razumejo. Strokovnjak lahko pregleda otroka oziroma mu strokovno pomaga le s privolitvijo staršev. Če starši ne želijo sodelovati s službami, ki so namenjene skrbi za otroke s posebnimi potrebami, jim vrtec oziroma šola ne more zagotoviti pravic v takšnem obsegu, kot jim že veljavna šolska, zdravstvena, socialna in družinska zakonodaja dopušča. Starši otrok s posebnimi potrebami včasih ne upoštevajo strokovne utemeljitve za usmeritev otroka. Pri svojih stališčih vztrajajo tudi več let. Ta čas je najtežji za vse izvajalce vzgojno-izobraževalnih in drugih programov. Kako staršem razložiti in jih prepričati, da so vse dejavnosti namenjene v korist njihovega otroka, da so vse službe zato, da njim in otroku pomagajo in jim priporočajo to, kar je v naši državi in v določenem geografskem okolju najboljše za optimalni razvoj njihovega otroka. Pedagoški delavci moramo razumeti, da starši potrebujejo čas za sprejemanje svojega drugačnega otroka. Pedagoški delavci ne morejo prevzeti nase vsega bremena odgovornosti, če starši njihovih priporočil in nasvetov ne upoštevajo.

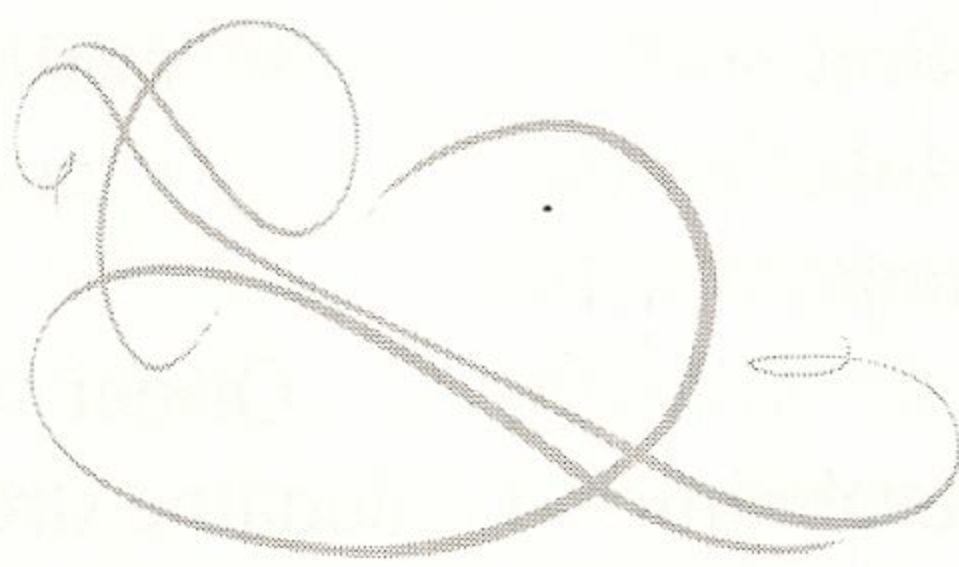
Kaj pa v tem času lahko naredijo pedagoški delavci za otroka, ki programa ne zmore, starši pa so trdni v svojih odločitvah, da mora biti otrok vključen v prezahtevnem programu? Tudi pedagoški delavci se

morajo učiti sprejemati otroka z drugačnimi potrebami v svoji skupini. V praksi to traja nekaj mesecev, eno šolsko leto ali celo več let. Otrok s posebnimi potrebami je tu z vami in med vrstniki. Vmesni čas, ki ga dovolimo staršem, da sprejmejo strokovne odločitve kot najboljše odločitve za njihovega otroka, porabimo za ustvarjanje čim boljših medsebojnih odnosov. Pomembni so odnosi med vrstniki in med pedagoškim delavcem in otrokom ali mladostnikom. Odnosi niso povezani ne z normativi in ne z materialnimi pogoji. Odnosi so posledica mnenja, ki ga ima vsak posameznik o sebi in tudi, kaj drugi menijo o njem. Z drugimi besedami bi lahko rekli, da vpliva na medsebojne odnose, kako doživljamo sebe, kako se sprejemamo in kako nas drugi doživljajo in nas sprejemajo. Poskrbimo za to, da bomo sami zadovoljni, da smo v danih okoliščinah naredili vse za otroka, ki ima drugačne potrebe. S svojim vedenjem bomo vplivali na otroke oziroma mladostnike, da bodo oblikovali pozitivno mnenje o vrstniku, z drugačnimi potrebami. Seveda je to le delček sprejemanja drugačnosti, ki je uspešen krajši čas.

Skrb za otroke s posebnimi potrebami ni nikoli zaključen proces. Pomembno je, da znamo biti strpni in da želimo reševati probleme, ki nastajajo ob upoštevanju najboljših možnosti, ki jih v danem času in okolju imamo.

LITERATURA

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.* 1996. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Zakon o vrtcih.* 1996. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Zakon o osnovni šoli.* 1996. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.* 2000. Uradni list RS 54/2000. Ljubljana.
- Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – deset let kasneje: zbornik referatov.* 2000. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana.



Mag. Franci M. Kolenec

Zavod RS za šolstvo

I N T E G R A C I J A O T R O K S P O S E B N I M I P O T R E B A M I

Integracija, integracija, občutljiva, konfliktna tema. Za integracijo se danes po svetu in pri nas mnogi zelo zavzemajo, drugi ji prav tako zavzeto nasprotujejo. Zagovorniki integracije so dostikrat starši otroka ali mladostnika s posebnimi potrebami, društva, združenja in nekateri strokovnjaki. Nasprotujejo pa ji strokovni delavci osnovnih in srednjih šol, ki se ne čutijo kos problemom, ki se lahko pojavijo pri integraciji otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Tudi v svetu so nekatere države ukrepale bolj, druge manj strogo. Naša soseda Italija je na primer ukinila vse zavode za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Nemčija še vedno išče in preizkuša različne modele integracije, medtem ko Švica in Nizozemska razvijata več različnih oblik integracije. Največ so za področje integracije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami storile skandinavske dežele.

In kaj je integracija? Integracija je proces, v katerem se lahko otrok, učenec, dijak razvija, proces, v katerem lahko razvija svoje psihične in socialne potenciale in s tem večja svojo neodvisnost, pridobiva in spodbuja izkušnje za sobivanje, sodelovanje, medsebojno razumevanje, sožitje, strpnost, stičnost in bližino v okolju, kjer živi.

IN KAKO JE PRI NAS?

O integraciji se je pri nas že dolgo govorilo, tako imenovana »tiha integracija« otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne ustanove je potekala že več let pred sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nova šolska zakonodaja od vrtca do srednje šole daje možnost integracije otrok, učencev in dijakov s posebnimi potrebami (Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o gimnazijah).

Kaj prinaša Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami? Objavljen je bil v Uradnem listu 16. junija 2000 in začel veljati s 1. julijem 2000. Zakon ureja usmerjanje v različne programe vzgoje in izobraževanja in določa postopek usmerjanja. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka lahko po programih

za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (izvajajo vrtci), prilagojenih programih za predšolske otroke (izvajajo zavodi/centri), izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (izvajajo šole), prilagojenih izobraževalnih programih (izvajajo šole zavodov/centrov), posebnih programih vzgoje in izobraževanja (izvajajo zavodi/centri), vzgojnih programih (izvaja za otroke z motnjami vedenja in osebnosti). Otrok bo usmerjen v program glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in motenj.

Druge značilnosti zakona so še:

- obveznost priprave individualiziranega programa za vsakega otroka v vzgojno-izobraževalnem zavodu, in to v skladu s programom, v katerega je otrok usmerjen (v tridesetih dneh od sprejema otroka imenuje ravnatelj vrtca, šole oziroma zavoda/centra strokovno skupino za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa, le-ta glede na napredek in razvoj otroka individualizirani program lahko prilagaja med šolskim letom, na koncu šolskega leta pa preveri ustreznost individualiziranega programa in izdela individualizirani program za prihodnje šolsko leto);
- obveznost preverjanja ustreznosti usmeritve, ki je določena v odločbi o usmeritvi (lahko pa spremembo usmeritve predlagajo starši, po predhodni seznanitvi staršev pa tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni in drugi zavodi/centri);
- omogočanje aktivnejše vloge staršev v postopku usmerjanja;
- možnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v zasebne zavode in izobraževanje na domu.

Otroci s posebnimi potrebami so deležni tudi dodatne strokovne pomoči, ki se lahko izvaja individualno v oddelku ali zunaj oddelka, lahko pa tudi občasno v posebni skupini zunaj oddelka. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi. To delo so nekateri zavodi/centri že izvajali s svojimi mobilnimi službami.

P R A K S E
V Z
I Z
V I
E V
O D M
O D M

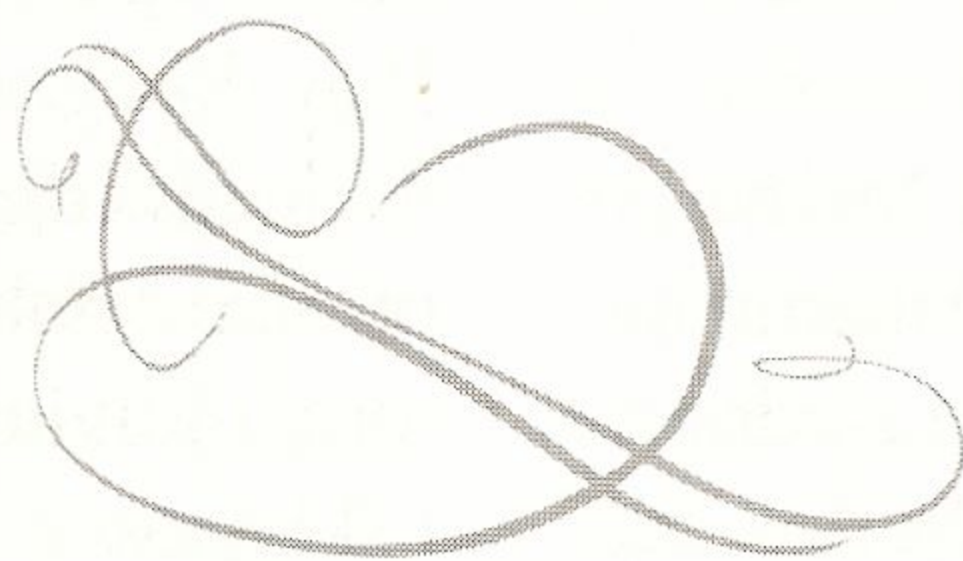
Ker še ne delujejo šolske uprave, je ministrica za šolstvo, znanost in šport izdala Odredbo o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. št. 41, 25. 5. 2001, str. 4681). Z odredbo je ministrica prenesla pristojnost šolskih uprav na centre za socialno delo. Dopolnila v odredbi so navodila centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. št. 44, 1. 6. 2001, stran 4921). Tako bodo postopki usmerjanja v predhodnem obdobju potekali tudi po določenih omenjene odredbe in navodil. Na področju Republike Slovenije bo delovalo 46 komisij za usmerjanje.

Da pa bo zakon zaživel, moramo počakali še na sprejem podzakonskih aktov.

Zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami bodo postali vse bolj strokovne institucije z vrhunsko organiziranim interdisciplinarnim delom oziroma timom. Seveda pa bodo izvajale tudi osnovno dejavnost – vzgojo in izobraževanje za vse tiste otroke in mladostnike, ki rednega programa ne bodo zmogli.

Integracijo oziroma usmerjanje otrok s posebnimi potrebami bomo spremljali skrbno.

Kaj nam je in kaj nam bo prinesla integracija oziroma usmeritev otrok? Na ta vprašanja nam že odgovarjajo prispevki, ki so v nadaljevanju vsebine o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.



Mag. Tanja Bečan

OŠ Ledina, bolnišnični šolski oddelki, Ljubljana

V K L J U Č E V A N J E D O L G O T R A J N O B O L N I H Š O L A R J E V V Š O L O

Vključevanje dolgotrajno bolnih šolarjev/šolarik v šolo je na nek način svojevrstno, morda celo paradoksalno (vključuješ se v šolo, kjer že si). Zaradi svoje bolezni ali zdravljenja te bolezni so namreč ti šolarji le začasno izključeni iz svojih matičnih institucij (osnovnih in srednjih šol, zavodov) in se praviloma vanje po daljšem ali krajšem času zopet vrnejo. Natančneje rečeno – vračajo, kajti dolgotrajna bolezen in nje zdravljenje zahteva večkratna in ponavljajoča bivanja v bolnišnici, zdraviliščih, doma, torej večkratna in ponavljajoča obdobja izključenosti iz običajnega ritma šolskega dela v običajni šoli. Čeprav je s te perspektive vključevanje otrok s posebnimi potrebami, med katere zakon uvršča tudi dolgotrajno bolne otroke in mladostnike, zapleteno, nanj pogosto pozablamo, ga prezremo. To vključevanje praviloma namreč res teče gladko; ne potrebuje

posebnih, spektakularnih prilagoditev šolskega prostora (arhitekturnih posegov, dvigal), pa tudi ne dragih učnih pripomočkov, za pridobivanje katerih bi bile potrebne odmevne sponzorske akcije. Nič od tega ni potrebno, to pa še ne pomeni, da se pri tej vrsti vključevanja ne srečujemo s težavami ali da gre vedno vse tako, kot bi si želeli ali bi pričakovali.

Namen tega prispevka je bralca usmeriti k razmisleku o vključevanju dolgotrajno bolnih otrok in mladostnikov. Razmislek poteka na podlagi izkušenj, pridobljenih v bolnišničnih šolskih oddelkih Osnovne šole Ledina v Ljubljani. To bolnišnično šolo namreč obiskujejo predvsem dolgotrajno bolni osnovnošolci iz vse Slovenije, po dogovoru z Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport pa tudi obolelim in bolnim dijakom, ki so na zdravljenju v ljubljanskih bolnišnicah, dajemo individualno učno pomoč.

Pomudimo se najprej ob opredelitvi, kaj je to dolgotrajna bolezen. Združenje evropskih bolnišničnih učiteljev HOPE je sprejelo opredelitev, da je taka vsaka tista bolezen, ki ne izzveni v treh mesecih. Spekter teh bolezni je torej izredno širok. Od kardioloških, nevroloških, endokrinoloških, gastro-enteroloških, nefroloških pa do psihiatričnih, onkološko-hematoloških, revmatoloških in še kakšnih obolenj. Ali drugače – noben rak, če se že pozdravi, se ne pozdravi prej kot v treh mesecih; revmatološka obolenja nas praviloma spremljajo dolgo, prav tako so z nami epilepsija, sladkorna bolezen, kronična odpoved ledvic tako rekoč vse življenje.

Naj takoj na začetku opravimo tudi z zelo razširjenim t. i. zdravorazumskim prepričanjem, češ, najpomembnejše je zdravje, otrok naj zato najprej ozdravi, šele potem bomo mislili na njegovo šolanje.

Za večino dolgotrajno bolnih otrok je take vrste prepričanje popolnoma nerabno, brezpredmetno, saj časa brez bolezni, za mnoge (večino) od njih, žal, ne bo nikoli več. Naj potem kar vse življenje zgolj čakamo na nekaj, česar zagotovo ne bo? Prav tako omenjeno zdravorazumsko prepričanje ne upošteva dejstva, da je šola za otroka in mladostnika pomembna, ena najpomembnejših dejavnosti njegovega življenja. Priljubljena, osovražena, glorificirana ali opljuvana, kakršnakoli že je, je neke vrste center otrokovega življenja – brez nje ostaja otrok in mladostnik v praznem prostoru. S kom in ob čem sicer deliti trenutke vznesenosti, uspeha, razočaranj, jeze, nagajivosti, če ne s sošolci in sošolkami v mnogih urah skupnih mladostnih preizkušanj in preizkušenj? Šola je v tem smislu pomemben element psihosocialne trdnosti otrokovega sveta.

V bolnišnici pa prav šola postane tisti ostanek običajnega življenja, ki šolarja prepričuje, da kljub bolezni ni pozabljen, ni odpisan, da nanj še računamo, saj ga vendar poučujemo, ga spodbujamo, da se uči, ga preverjamo, ocenjujemo. Šola je upanje in predstavlja pot v prihodnost. Prav za prihodnost bolnega otroka in mladostnika, če je bolezen sama ne izniči, pa je zelo pomembna izobrazba. Le-ta in s tem pridobitev poklica vsakemu bolnemu človeku namreč omogoča samostojno, neodvisno, svobodno življenje. Navsezadnje je šola v bolnišnici in za bolnega otroka in mladostnika pomembna tudi zaradi pridobitve izobrazbe in poklica.

Življenje bolnega otroka in mladostnika se bistveno razlikuje od življenja zdravih vrstnikov. Razpeto je med ponavljajoča bivanja v bolnišnici in doma, v zdraviliščih, med pogoste in ponavljajoče obiske v ambulantah, med stroge režime prehranjevanja, jemanja zdravil ter drugih načinov zdravljenja. Zato imajo bolni otroci in mladostniki manj energije, manj moči, manj časa, več neodložljivih in neprijetnih obveznosti, več skrbi, bolečin, strahu.

Šolsko delo moramo takim otrokom in mladostnikom

zato prilagajati, vendar ne tako, kot kdo zmotno misli, z nekakšno širokogrudno, a lažno in škodljivo nezahtevnostjo, popustljivostjo. Gre za prilagoditve, ki tudi bolnemu omogočijo, da doseže, kar je potrebno, le na drugačne, bolezni in zdravljenju prilagojene načine.

A pojdimo po vrsti. V času hospitalizacij imajo šolarji v vseh večjih bolnišnicah, predvsem pa v Ljubljani in Mariboru, kjer se zdravi večina dolgotrajno bolnih otrok, bolnišnično šolo. Ko dovoli zdravnik, jo šolar, tudi dijak, obiskuje. Delo je seveda prilagojeno njegovi bolezni in načinom zdravljenja: če je potrebno, poteka pouk ob postelji, individualno, večkrat na dan po malem (45 minut je v začetku pogosto nedosegljivih), na način ter v obliki, ki otroka in mladostnika pritegne k delu. Čas učenja se daljša, šolar se uspe vključiti v skupino. Zaradi pomanjkanja energije in časa, ki ju zase zahtevata bolezen in zdravljenje, pa se šolsko delo sprva omejuje na doseganje temeljnih ciljev pri posameznih predmetih. Prav doseganje teh ciljev bo bolnemu šolarju že omogočilo vključevanje v svojo matično šolo. Šolsko delo je za otroka v bolnišnični šoli vseskozi in na vseh področjih torej individualno. Individualizirano, vendar hkrati tudi usklajeno z matično šolo. Zato za vsakega dolgotrajno bolnega šolarja že kmalu organiziramo t. i. timski sestanek, ki se ga z matične šole navadno udeležijo razrednik ter predstavniki svetovalne službe. Otrokov bolnišnični zdravnik na takem sestanku pove tisto, kar mora šola vedeti o otrokovi bolezni, pove bistveno o naravi bolezni, načinih zdravljenja, nevšečnostih, omejitvah in težavah, ki jih prinašata oba, pričakovani prognozi bolezni, o pričakovanih posledicah in možnih zapletih bolezni, pa tudi zdravljenja. Te informacije so ključnega pomena, saj na podlagi le-teh učitelji matične šole bolje vedo, kaj je potrebno prilagoditi, zakaj ter za kako dolgo. Na takem sestanku skušamo tudi ugotoviti, kaj bo možno prilagoditi za posameznega dolgotrajno bolnega otroka v posamezni šoli. Bo res deležen dodatne učne pomoči? Prilagojenega načina preverjanja (napovedano, samo ustno, pisno)? Učne pomoči? Pouka na domu?

Pri vključevanju dolgotrajno bolnih otrok v običajno šolo se zatakne predvsem zaradi dvojega. Najprej, ker šola sploh ni obveščena, da ima učenca z dolgotrajno boleznijo. Starši v šoli ne povedo o bolezni svojih otrok, čeprav jim zdravnik naroči. O vzrokih za tako odločitev bi lahko razpravljali na dolgo in široko, na tem mestu pa naj povemo, da se starši za molk odločijo bodisi zaradi poprejšnjih slabih izkušenj s šolo (šoli ne zaupajo), bodisi zaradi tega, ker sami otrokovo bolezen zanikajo oz. je ne morejo sprejeti.

Tudi če je otrok hospitaliziran, starši lahko odločno nasprotujejo, da bolnišnični učitelj vzpostavi stik z matično šolo, odločno nasprotujejo in celo prepovejo že omenjeni razširjeni timski sestanek. Če v času otrokove hospitalizacije staršev ne uspemo z argumenti



prepričati o pomembnosti sodelovanja obeh šol, zaradi upoštevanja Zakona o varstvu osebnih podatkov sestanka ni, posledično pa tudi potrebnega in dobrega sodelovanja obeh šol ne more biti.

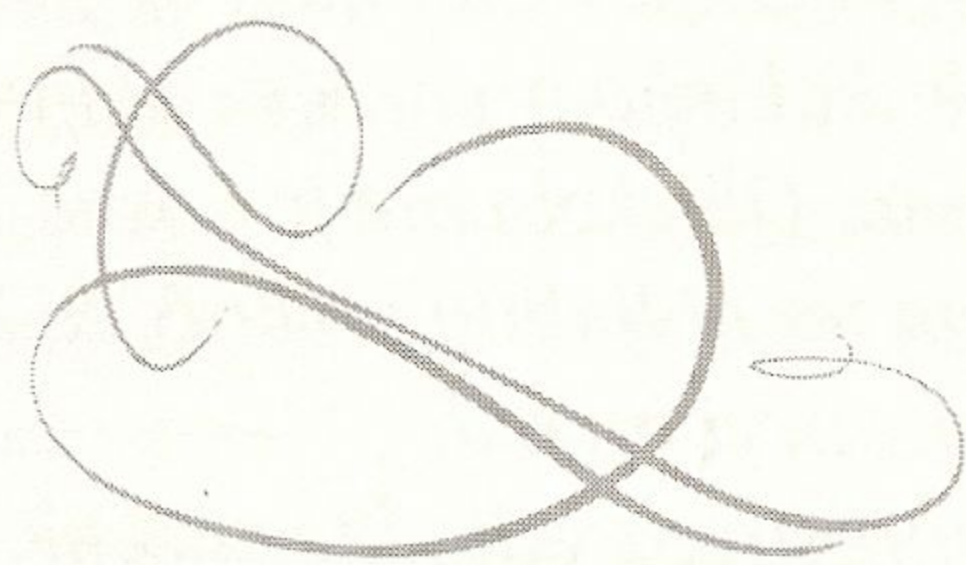
Drugi vzrok zatikanja pa bi lahko poiskali v nepripravljenosti za sodelovanje in prilagajanje kolektivov matičnih šol (zelo redko, pa vendar še najdemo učiteljske kolektive, ki ne zmorejo nikakršnega prilagajanja). Na tem mestu gotovo ni prostora za analizo teh vzrokov, čeprav bi bila le-ta prepotrebna, saj so vzroki gotovo razločljivi. Omenimo naj le nekaj ključnih rezultatov tega nesodelovanja, nekaj reakcij te nepripravljenosti, da bi omogočili s posebnimi oblikami pomoči in podpore tudi bolnim otrokom in mladostnikom enake možnosti kot njihovim zdravim vrstnikom:

- Vztrajanje pri odločitvi, naj bolni šolar razred kar ponavlja. Najprej naj otrok ozdravi, potem pa se bo učil.
- Milostno deljenje pozitivnih ocen, brez vsakršnega doseganja (vsaj) minimalnih ciljev pri posameznih predmetih in zato pridobitve potrebne izobrazbe za samostojni poklic.
- Šola na timski sestanek ne more priti; tu so pouk, govorilne ure, tabori, konference, tekmovanja, roditeljski sestanki.

- Šola preprosto izpiše svojega dijaka, ker ga k pouku ni bilo več kot 14 dni in ker se ni opravičil. Ni pomembno, da so v teh 14 dneh on in njegovi starši izvedeli, da ima raka, da je že začel s kemoterapijo, da so bili starši prestrašeni, zmedeni, zaskrbljeni ves čas ob njem, vse svoje moči pa so porabili, da bi znova poskušali sestaviti svet, ki se jim je v trenutku sesul. Vendar – dijaka ni bilo k pouku, nihče ga ni opravičil – zato izključitev.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami bo, upajmo, vsaj na načelni ravni preprečil. Noben zakon pa ne more zapovedati in kar čez noč spremeniti tistega, kar je morda pri vključevanju dolgotrajno bolnih otrok bistvenega pomena: klime, ki vlada na šoli, iz katere se bolni šolar izključuje in zopet vključuje. To klimo določa tudi kultura odnosa do drugačnih, do resnične pomoči drugačnim, ne-enakim, če hočete, tistim s posebnimi potrebami. Le-ti so tudi dolgotrajno bolni otroci in mladostniki, ki potrebujejo le take oblike in narave dela, ki jim bodo omogočile enake možnosti. Ne več.

Zdrav biti, kot pravi francoski mislec Georges Canguilhem, pomeni biti soustvarjalec svojega življenja. To lahko omogočimo dolgotrajno bolnim otrokom in mladostnikom z vključevanjem v običajno šolo. Torej omogočimo jim to, ker jim s tem omogočamo zdravje.



Dominika Sraka

Osnovna šola III, Murska Sobota

I N T E G R A C I J A O T R O K S P O S E B N I M I P O T R E B A M I V O S N O V N O Š O L O

Na Osnovni šoli III v Murski Soboti izvajamo integracijo otrok s posebnimi potrebami že sedem let. Za vključevanje otrok s posebnimi potrebami smo se odločili na pobudo staršev deklic s cerebralno paralizo, ki sta bili iz našega šolskega okoliša. Začetki so bili težavni, vendar smo s pomočjo Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, mobilne službe Zavoda za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku, Društva za cerebralno paralizo Pomurja, občine Murska Sobota in drugih institucij in strokovnjakov uspeli otrokom s posebnimi potrebami zagotoviti dobre objektivne in subjektivne možnosti za vključitev v redno osnovno šolo.

UVOD

V zadnjih letih se vprašanje integracije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovnošolske programe pogosto pojavlja v strokovnih krogih, pa tudi v praksi. Tudi nova šolska zakonodaja predvideva integracijo teh učencev v osnovne šole. Vzroke teh prizadevanj lahko iščemo predvsem v spremembah miselnosti ljudi in njihovega odnosa do drugačnosti, v integracijskih prizadevanjih, ki potekajo v večini zahodnoevropskih držav, ter v vedno večji osveščenosti staršev drugačnih otrok in njihovih zahtevah po integraciji.

Za integracijo drugačnih otrok v redne osnovne šole morajo obstajati objektivne in subjektivne možnosti. Prikrita integracija – torej tam, kjer otrok ne dobi ustrezne pomoči in je preprosto asimiliran v redno

osnovno šolo – je lahko nevarna in otroku škodljiva.

Med možnosti za integracijo sodijo zlasti naslednji:

- objektivne možnosti, kot so ustrezen prostor, število učencev v razredu ipd.,
- učiteljeva pripravljenost poučevati drugačnega otroka,
- pripravljenost učitelja za sodelovanje v timu in z drugimi strokovnjaki,
- odprtost za sodelovanje s starši,
- poprejšnje izobraževanje učitelja za tako delo,
- možnost organizirane permanentne pomoči (supervizija),
- zaposlovanje specialnih pedagogov na osnovne šole,
- razvoj pozitivnih stališč drugih učencev in njihovih staršev do drugačnih otrok in integracije.

Pisali smo šolsko leto 1993/94. V različni pedagoški literaturi sem brala o integraciji otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole. Skoraj nikjer pa nisem zasledila, kako je to v praksi, kako naj ravna učitelj v razredu, kakšne morajo biti možnosti za vključitev teh otrok v osnovno šolo ...

Govorilo se je, da Anjini in Sarini starši želijo vpisati deklici v prvi razred naše osnovne šole; obe s posledicami cerebralne paralize. Zdi se mi povsem normalno, da so se med pedagoškimi delavci porajali različni pomisleki. Priznati moram, da tudi taki, ki so izražali strah, bojazen ... Kako bomo Sara z vozičkom spravili v nadstropje, saj šola nima primernih učilnic v pritličju, do učilnic v nadstropju pa je toliko stopnic?

Društvo za cerebralno paralizo Pomurja, posebno starši obeh deklic, so nam ponudili roko. Sprejela sem povabilo in skupaj s takratno psihologinjo obiskala deklici v vrtcu, pa ne samo enkrat. Udeležili sva se tudi seminarja »Otroci z drugačnimi potrebami«, ki ga je v Ljubljani organiziralo društvo. Že od vsega začetka sem bila prepričana, da ni toliko bistvenih ovir, ki bi lahko preprečile vključitev deklic na našo šolo.

Priprave so tekale postopoma in premišljeno. Obiskala me je gospa Zora Tomič skupaj s starši obeh deklic. Spodbudila me je in mi vlila upanje in pogum ter obljubila pomoč, če bi jo šola potrebovala. Dogovorili smo se za postopek vključevanja – priprave za vstop v prvi razred.

Starši so mene in učiteljski zbor pisno zaprosili za vključitev učenk v prvi razred. Z velikim razumevanjem je večina učiteljev prisluhnila staršem, zavedujoč se dejstva, da lahko starši največ dajo svojemu otroku, če živijo skupaj z njim v domačem okolju. Odločili smo: Sara in Anja bosta naši prvošolki. Akcija pa je tekla dalje. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport nam je na našo prošnjo odobrilo sistematizacijo specialnega pedagoga, nekdanja občina Murska Sobota pa polovico varuhinje oz. asistentke. Tako sta bili lahko ves čas v razredu navzoči dve – poleg učiteljice še specialna pedagoginja oz. asistentka. Seveda pa s tem šola še ni imela v celoti zagotovljenih možnosti za integracijo otrok s posebnimi potrebami. Nujno smo potrebovali dvigalo, s katerim bi se lahko deklice nemoteno gibale po vsej šoli, še kakšen prostor za razgibavanje in še kaj ...

Pa vendar – Sara in Anja sta veseli in razigrani med svojimi sošolci, ki so do njiju pozorni in znajo prisluhniti njunim potrebam.

Angela Novak,
ravnateljica

PO SEDMIH LETIH ...

Vključitev otrok s posebnimi potrebami je za šolo in njene strokovne delavce – učitelje, vodstvo šole in šolsko svetovalno službo predstavljala izziv, ob katerem smo dopolnjevali svoje znanje, pridobili tako na

strokovnem področju kot tudi na svoji osebnostni rasti in humanem odnosu do drugačnosti. Trenutno se na našo šolo vključuje dvanajst otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Nekateri se lahko gibljejo le s pomočjo invalidskega vozička, drugi imajo pri gibanju težave. Večina integriranih učencev ima cerebralno



paralizo, nekateri tudi mišično distrofijo. Nekateri pri šolskem delu nimajo večjih težav in ne potrebujejo posebnih prilagoditev učnega programa, drugi imajo specifične učne težave in potrebujejo individualiziran pristop pri pouku ter pomoč specialnega pedagoga. Otrokom, ki imajo večje težave pri gibanju, pomagajo štiri asistentke, ki jih šola zaposluje v okviru programa javnih del, občasno pa še vojak na civilnem služenju vojaškega roka. Vse asistentke se izobražujejo za delo z otroki s posebnimi potrebami v okviru izobraževalnih modulov Sončka – Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije ter Zavoda za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku. Mobilna služba te ustanove nam je dala tudi prve praktične napotke za delo s temi učenci – kako prilagoditi učilnico, mizo, stol ..., kakšna pisala uporabljati, kako uporabljati neдрseče podloge za zvezke, kako prilagoditi pouk, da si bodo učenci lažje zapisovali snov, kako preverjati njihovo znanje ... Takrat, v prvem letu, so nam bile te informacije zelo dobrodošle! Žal se delo asistentk po tem, ko se usposobijo za delo z invalidnimi otroki, hitro izteče, saj zakon o zaposlitvi prek javnih del zahteva, da naj bi se javni delavci menjavali po enem letu. Za otroke s posebnimi potrebami in tudi za šolo pa bi bilo zelo dobrodošlo, če se asistenti ne bi menjavali in bi dobili status stalne pomoči.

Vodstvo šole je veliko postorilo, da bi ustvarilo čimboljše objektivne pogoje za integracijo otrok s posebnimi potrebami. Pred nekaj leti je šola z nadzidavo pridobila tudi dvigalo, ki je namenjeno učencem s posebnimi potrebami. Tako se lahko brez težav gibljejo po vsej šoli in jim je omogočen dostop do slehernega kotička na šoli – od telovadnice do učilnic in knjižnice v mansardi. Ker se število učencev v zadnjih letih postopoma zmanjšuje, šola lažje zadosti normativom v razredih, ki imajo vključene otroke s posebnimi potrebami. Tako ti oddelki niso preštevilčni. Ravnateljica je veliko storila tudi na področju izobraževanja strokovnih delavcev, saj smo se udeležili več seminarjev na temo integracije otrok s posebnimi potrebami. Šola je vključena tudi v metodologijo programa Korak za korakom, v okviru katere smo bili deležni usposabljanj za področje individualizacije in integracije otrok s posebnimi potrebami. Posebej sta nam ostali v spominu Elen Daniels in Karol Norish iz ZDA, ki se ukvarjata z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole. Nekateri seminarji so bili organizirani kar na šoli za celoten učiteljski zbor, veliko pa smo o potrebah otrok s posebnimi potrebami razpravljali tudi na pedagoških konferencah.

Učiteljice razredničarke so veliko časa pri delu z razrednimi skupnostmi namenjale dobremu počutju teh učencev v šoli. Ob knjigi Svetlane Makarovič Veveriček posebne sorte so že prvošolčki spoznavali drugačnost in

se učili strpnosti in humanega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami. Posebno pa so nas razveselile ugotovitve študentke Visoke šole za socialno delo Sabine Kodila, ki je bila pri nas na praksi in je v letošnjem šolskem letu izvedla anketo o vključenosti integriranih učencev ter stališčih do integracije pri njihovih sošolcih. Naj navedem le nekaj razmišljanj iz njene seminarske naloge:

»Hipotezi *'Sošolci so učenca s posebnimi potrebami sprejeli v svojo sredino'*, in *'Učenec s posebnimi potrebami se v osnovni šoli dobro počuti in ima v razredni skupnosti razvito prijateljsko mrežo'*, sem potrdila. Hipotezo *'Učenec s posebnimi potrebami ima manjše in večje učne težave in le s težavo dosega minimalne učne standarde'* pa sem ovrгла, ker imajo vsi razen enega učenca s posebnimi potrebami dober učni uspeh in presegajo minimalne učne standarde, ki so navedeni v učnem načrtu. Vendar ima tu veliko vlogo učna pomoč učencem. Osebni asistenti in učitelji ter specialna pedagoginja se zelo trudijo, da bi bili ti učenci uspešni v šoli, predvsem z individualnim pristopom ter učno pomočjo tistim, ki jo potrebujejo. Rezultati anket in intervjujev so potrdili, da je sprejetost in počutje otrok s posebnimi potrebami pozitivno, če gledamo celotno populacijo. Manjše odstopanje od povprečja kaže le ena razredna skupnost, ki ima odklonilen odnos do sošolke s posebnimi potrebami. To pomeni, da si je Osnovna šola III Murska Sobota dobro zastavila delo in je naredila varno klimo, ki jo omenja J. Bečaj, ko pravi, da je značilnost dobre ustanove v dobri socialni klimi, se pravi, kako člani skupine subjektivno gledajo na doživljanje okolja in kako so zadovoljene posameznikove temeljne potrebe.«

Pred tremi leti, ko sta bili prvi vključeni učenki Sara in Anja na prehodu na predmetno stopnjo, sem izvedla anketo o stališčih učiteljev do integracije. Zanimalo me je namreč, kako o integraciji razmišljajo učitelji – tako tisti na razredni stopnji, ki so imeli z integracijo že nekaj izkušenj, kot tudi tisti na predmetni stopnji, ki teh izkušenj še niso imeli. Večina naših učiteljev se z integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovnošolske zavode strinja. Od vseh anketiranih učiteljev (v analizo je bilo zajetih 33 učiteljev naše šole) le eden integracijo na splošno zavrača in meni, da je za te otroke bolje poskrbljeno v specializiranih ustanovah. Večina učiteljev je tudi pripravljena poučevati telesno oviranega otroka, ob tem pa je treba presoditi, ali stopnja oškodovanosti ni prehuda, da bi takega učenca preveč ovirala pri šolskem delu, in zagotoviti optimalne pogoje za integracijo.

V teh letih, odkar na šoli uspešno izvajamo integracijo otrok s posebnimi potrebami, se je posebno poglobilo timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole. V timu poleg učiteljev sodelujemo še

specialna pedagoginja, logopedinja, pedagoginja, psihologinja in asistenti. Za otroke, ki potrebujejo pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev posebno pozornost, na začetku šolskega leta oblikujemo individualne učne načrte, v katerih si zastavimo učne, pa tudi druge cilje, ki jih med šolskim letom pri posameznem otroku želimo doseči (na primer pri vključitvi otroka v razredno skupnost, sodelovanje s starši ipd.). Na naših timskih srečanjih se pogovorimo o tem, kaj bo kateri od nas naredil in si razdelimo naloge. Naše delo in uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev pa pregledamo ob koncu šolskega leta, včasih, če je potrebno, pa tudi med letom.

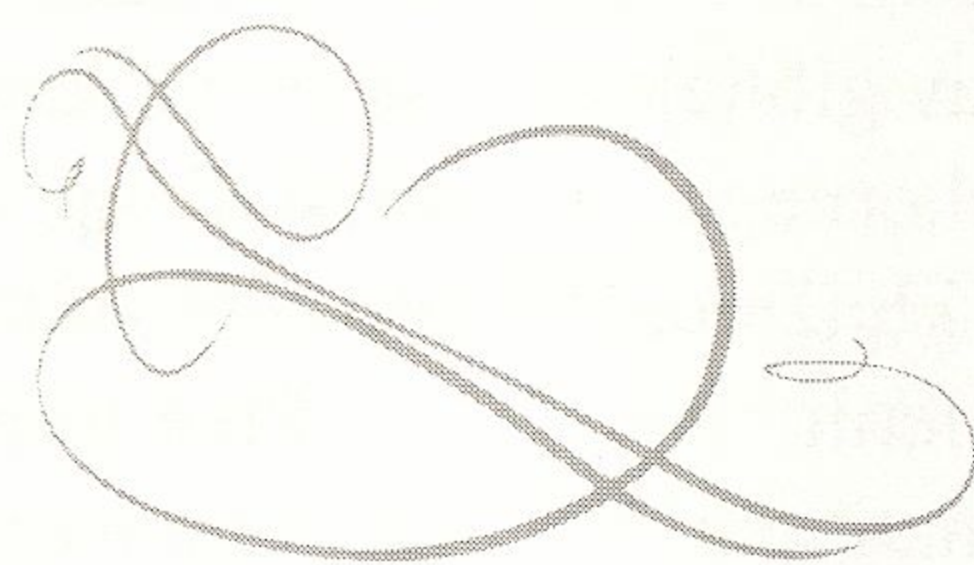
V sedmih letih, odkar na šoli vključujemo otroke s posebnimi potrebami, smo kot šola in kot posamezniki veliko pridobili. Zavedamo pa se, da moramo še veliko postoriti. Ob debatah na naših timskih sestankih razmišljamo predvsem o problemih preverjanja in ocenjevanja znanja, bolj intenzivnem sodelovanju in delu s starši integriranih učencev, bolj poglobljenem delu s sošolci otrok s posebnimi potrebami in njihovimi starši ... Vsekakor pa smo kot šola zadostili mnogim objektivnim in subjektivnim možnostim, ki jih v literaturi navajajo kot temelj učinkovite integracije, na kar smo še posebno ponosni. To so:

- ustrezne objektivne možnosti, zlasti ustrezen prostor, nemoteno gibanje otrok s posebnimi potrebami po šoli, manjše število učencev v razredu,

- pripravljenost učiteljev poučevati drugačnega otroka,
- ustrezni kadrovski pogoji – specialni pedagog, logoped, asistenti,
- timsko delo,
- sodelovanje s starši,
- izobraževanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami,
- razvoj pozitivnih stališč drugih učencev in njihovih staršev do integracije.

LITERATURA

- Haskell, Simon H. in Barrett, Elizabeth. 1994. *Izobraževanje telesno hendikepiranih otrok*. Kamnik: Zavod za usposabljanje invalidne mladine.
- Galeša, Mirko. Peček, Mojca. Skalar, Vinko. *Šolanje učencev s posebnimi potrebami – problemi integracije*. Seminarsko gradivo, nastalo na podlagi prispevkov omenjenih avtorjev.
- Galeša, Mirko. 1992. *Strokovne osnove za zakonsko načrtovanje razvoja vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami (ekspertiza)*. Celje.
- Kodila, Sabina. 2001. *Integracija na Osnovni šoli III Murska Sobota* (seminarska naloga). Visoka šola za socialno delo v Ljubljani.
- Sraka, Dominika. 1998. *Stališča učiteljev do integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo* (seminarska naloga). Zavod za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku.



Aljoša Vodeb

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah

I P O S T O P E K V K L J U Č E V A N J A
V G I B A L N O O V I R A N E G A O T R O K A
E V R E D N O O S N O V N O Š O L O

Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah poteka integracija gibalno oviranega otroka od šolskega leta 1995/96. Ob vpisu v prvi razred podružnične šole Zibika je bilo ugotovljeno, da je otrok gibalno oviran (Dg. mišična dystrophia) ter intelektualno in osebnostno normalno razvit. Mnenje komisije za šolske novince in Zavoda za invalidno mladino iz Kamnika je bilo, da se otrok lahko všola v domačem kraju. Takšna je bila tudi želja staršev. Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah smo bili pripravljeni sprejeti gibalno oviranega otroka in zagotoviti možnosti za njegovo všolanje.

E P R A K S E I Z I M O D



Šolska zakonodaja zagotavlja šolskim otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pravico do vključevanja v redne oblike izobraževanja.

Otrokove mentalne sposobnosti pa morajo biti razvite tako, da le-ta lahko sledi pouka in da je uspešen v programu življenja in dela redne osnovne šole. Filozofija in ideologija, združeni s pojmom integracija, postavljata namreč zahteve, da je potrebno otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, če je le mogoče, šolati skupaj z drugimi vrstniki. V postopek vključevanja gibalno oviranega otroka v redno osnovno šolo je potrebno pritegniti družino, vodstvo šole, učitelje in učence ter izdelati načrt postopka vključevanja.

DRUŽINA

Potrebno se je prepričati, da družina resnično želi vključiti svojega otroka s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo ter ugotoviti otrokove želje in njegove sposobnosti. S socialno vključenostjo otroka v matično okolje namreč ohranjamo družino kot primarno socialno celico in ohranjamo staršem pravice in dolžnosti starševstva.

VODSTVO ŠOLE

Sprejeti mora vodenje pozitivnih sprememb in podpreti učitelje ter strokovno osebje pri izvedbi postopka vključevanja gibalno oviranega otroka v redno osnovno šolo. Potrebo je izdelati program dela šole za delo z gibalno oviranim otrokom in organizirati strokovno individualno ter skupinsko pomoč, ki vključuje šolo in okolje.

Pri tem je pomembna vloga specialpedagoške službe kot posebne oblike pomoči takšnim otrokom. S pomočjo specialnega pedagoga prepozna učitelj, ki ima takšnega otroka v razredu, naravo motenj ter pogoje, pod katerimi otrok doseže najboljše rezultate, izbira specialne metode dela in pomoči pri obvladovanju šolske snovi, razvija pozitivno samopodobo, v okolju šole ustvarja strpnejši odnos do otrokovih težav in pravilnejšega ravnanja z njim.

UČITELJI

Postopek vključevanja gibalno oviranega otroka v redno osnovno šolo zahteva od učitelja učenje in trdo delo. Izziva vsakogar, ki se ukvarja z izobraževanjem, da s spremembo običajnega postopka in s sprejetjem gibalno oviranega otroka v razred spremeni tudi svoje mnenje o mestu otrok s posebnimi potrebami. Učitelj sodeluje in učinkovito deli naloge s svojimi učenci: tako bo otrok, ki potrebuje dodatno pomoč odrasle osebe ali sošolca, vključen in ne izoliran. Učitelj pritegne vse učence v razredu k delu z uporabo različnih

metod, ki otroku s posebnimi potrebami omogočajo, da postane pri učenju aktiven. S pomočjo specialnega pedagoga izdelava učitelj, ki ima gibalno oviranega otroka v razredu, individualni program dela za tiste učne predmete, pri katerih je ta potreben glede na osnovno motnjo. Na naši osnovni šoli gibalno oviran otrok nadomesti ure športne vzgoje z fizioterapevtskimi vajami v bližnjem zdravilišču. Ob učitelju v razredu ima pomembno vlogo asistent v šoli, ki gibalno oviranemu otroku fizično pomaga. Kot Osnovna šola Šmarje pri Jelšah smo se prijavi na razpis javnih del Republike Slovenije za leto 1999. Bili smo izbrani za izvajalca javnega dela fizična pomoč gibalno oviranim učencem – asistent v šoli. Gre za nacionalni program javnih del, v katerem sodelujemo z Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport in Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje. S pridobitvijo spremljevalca za gibalno oviranega otroka se je le-ta izkazal za veliko pomoč otroku, učiteljem in družini. Asistent in učitelji, ki poučujejo gibalno oviranega otroka v razredu, se strokovno izobražujejo (seminar strokovnega spopolnjevanja za učitelje Pomoč gibalno oviranemu učencu v osnovni šoli, ZUIM Kamnik, Program izobraževanja asistentov ZUIM Kamnik). V teh dveh letih izvajanja nacionalnega programa javnih del je asistent zadovoljil vsa naša pričakovanja in potrebe. Zato si šola, starši in gibalno ovirani otrok želimo, da se nacionalni program nadaljuje in da ga ves čas izvaja ista oseba z ustreznim znanjem.

Naloge asistenta

- Asistent premaga pri prihodu v šolo, v razred in pri prehodu iz razreda v razred. Namesti gibalno oviranega otroka z vozička na stol in obratno.
- Pripravi šolske potrebščine za pouk in med poukom. Pomaga pri zapisu učne snovi v zvezke, delovne liste in podobno, kadar je to potrebno, ter je ves čas navzoč pri urah pouka.
- Asistent fizično pomaga pri izvedbi športnih, naravoslovnih in kulturnih dejavnosti, pomaga pri osebni higieni, urejanju in hranjenju v šoli.
- Če je gibalno ovirani otrok bolan ali dalj časa odsoten, asistent poskrbi za stik s šolo.
- Asistent sodeluje in se povezuje s pedagoškimi in svetovalnimi delavci šole ter starši.

UČENCI

Vključevanje gibalno oviranih otrok v redne oblike izobraževanja je bistvenega pomena tudi za njihove vrstnike pri spoznavanju sveta takega, kot je v resnici. Učenci se s tem, ko sprejmejo medse vrstnike z različnimi sposobnostmi,

razvijajo v polnejše osebnosti, počutijo se varne in vedo, da bodo tudi oni deležni individualne pomoči, kadar jo bodo potrebovali.

Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah se učenci seznanijo z drugačnimi otroki v okviru predmeta spoznavanje narave in družbe v tretjem razredu na temo Naše telo – čutila. Uro pogovora in ogleda filma o drugačnih otrocih izvaja specialni pedagog na šoli (ogled filma o življenju in delu gibalno ovirane učenke na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah, posnet za Dneve slovenskega izobraževanja 1999 in prikazan v Cankarjevem domu v Ljubljani).

PRIPRAVA NA PREHOD IZ RAZREDNE NA PREDMETNO STOPNJO

Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah so priprave na prehod iz razredne na predmetno stopnjo oziroma iz podružnične na centralno šolo potekale v okviru inovacijskega projekta Zavod RS za šolstvo Ljubljana z naslovom Integracija gibalno oviranih otrok v redni osnovni šoli. Zajemale so izvedbo humanitarne akcije za nakup novega invalidskega vozička, s katerim se je moč gibati tudi po stopnicah.

V humanitarni akciji so sodelovali učenci Osnovne šole Šmarje pri Jelšah s podružnicami, delavci šole, Občina Šmarje pri Jelšah, Rdeči križ Zibika, Košarkarski klub in Zdravilišče Atomske toplice.

V letošnjem šolskem letu smo v okviru letnega delovnega načrta naše šole kot prednostno nalogo načrtovali

pomoč gibalno oviranemu otroku pri prehodu iz podružnične na centralno šolo. Pri vključevanju v življenje in delo na centralni šoli je bil gibalno oviranemu otroku v veliko pomoč asistent in specialni pedagog na šoli.

Z uspešnim izvajanjem integracije gibalno oviranega otroka na naši Osnovni šoli želimo spodbuditi vse tiste, ki podpirajo integracijo in se tudi neposredno in praktično srečujejo s težavami pri vključevanju teh otrok v redno osnovno šolo.

Uspešna izvedba Integracije gibalno oviranih otrok v redni osnovni šoli pomeni za šolo kot celoto in za okolje, kjer šola deluje, živeti drug z drugim, ne pa samo obstajati drug ob drugem.

LITERATURA

- O'Brien, J. in Forest, M. in sod. (1997). *Akcija vključevanja, Kako pomagati šolam pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke*, Ljubljana, Sonček, Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.
- Božič, M. (1998). *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami*, Revija 5, Ljubljana, Sonček, Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.
- Haskell, S. S., Brett, E. K. (1994). *Izobraževanje telesno hendikepiranih otrok* Kamnik, Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik.
- Vodeb, A. (1999). *Integracija gibalno oviranih otrok v OŠ*. V: Zbornik inovacijskih projektov 1998/99. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Zbornik inovacijskih projektov 1998/99*, Integracija gibalno oviranih otrok v OŠ, Aljoša Vodeb, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Damijana Gustinčič Keser, Nataša Savić, Ada Škamperle

Osnovna šola dr. Bogomirja Magajna Divača, Podružnica osnovne šole Senožeče

PRVO LETO ŠOLANJA SLEPE DEKLICE ZALE

PRIPRAVE NA VŠOLANJE

Na šoli v Senožečah, ki je podružnična šola Osnovne šole dr. Bogomirja Magajne Divača, obiskuje pouk v prvem razredu osemletke slepa deklica Zala Hreščak.

Deklica je v predšolskem obdobju bila poleg skrbne družinske vzgoje deležna še dodatnega varstva in vzgoje upokojene vzgojiteljice Ane Sluga in vzgojiteljic vrta v Senožečah. Strokovno je deklici in njenim staršem pri izobraževanju pomagal Zavod za slepo in slabovidno

mladino iz Ljubljane ter Medobčinsko društvo za slepe in slabovidne iz Kopra.

V šolskem letu 1999/2000 so Zalini starši vpisali deklico v prvem razred. S šolsko pedagoginjo Nives Cek so že ob vpisu utemeljevali željo, da bi deklica obiskovala šolo v domačem kraju. Pedagoginja je vzpostavila stik s Centrom za socialno delo iz Sežane in z Zavodom za slepo in slabovidno mladino iz Ljubljane in skupaj so ugotovili, da so možnosti za šolanje deklice na podružnični šoli v Senožečah realne.

Predvsem pa sem kot ravnateljica ugotovila, da je prihodnja Zalina učiteljica pripravljena sprejeti deklico v svoj razred tudi kot pedagoški izziv, se zaradi Zalinih posebnih potreb dodatno izobraževati, kar je botrovalo odločitvi, da Zalo sprejmemo na našo šolo. Odločitev smo predstavili učiteljskemu zboru, ki je ob kančku bojazni, kako bo učiteljica strokovno zmogla, ocenil, da je z vidika socializacije za deklico šolanje v domačem kraju ugodno. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport nam je na podlagi prošnje dodelilo pet ur individualnega dela z Zalo, ki smo ga uspeli na šoli z notranjo prerazporeditvijo del še dodatno povečati na deset ur tedensko. Individualno delo z Zalo je izvajala učiteljica Nataša Savić, ki je bila delno v učilnici skupaj z drugimi učenci in Zalo, delno pa z njo individualno. Zalino opismenjevanje je poleg dela v razredu in individualnega dela potekalo v oddelku podaljšanega bivanja z vzgojiteljico Marijo Škamperle, enkrat na teden pa je Zalo in njene učiteljice obiskovala tudi tiflopedagoginja Urška Lah iz Zavoda. O Zalinem delu, njenem napredovanju je bil redno seznanjen aktiv učiteljic razredne stopnje in učiteljski zbor šole v celoti. Z veliko angažiranostjo omenjenih učiteljic kot tudi vseh zaposlenih na podružnični šoli v Senožečah, dobrim sodelovanjem z Zavodom in s starši, je deklica usvojila v celoti vse cilje učnega načrta za prvi razred.

Težave, s katerimi se srečujemo, so najpogostejše z vidika preskope učne tehnologije, prilagojene Zalinim posebnostim.

Želja, da bi deklici bilo omogočeno šolanje v domačem kraju, je želja staršev, pedagogov in tudi drugih občanov, ki so svoje stališče podprli tako, da je Občina Divača odprla Zalin sklad v občinskem proračunu, klub Lions iz Sežane pa je omogočil nakup povečala in televizije.

V letošnjem šolskem letu Zala obiskuje drugi razred z novo učiteljico Milojko Uršič in z individualno pomočjo učiteljice Nataše Savić.

Želimo in upamo, da bomo tudi prihodnje leto ugotavljali pozitivnosti šolanja Zale na redni osnovni šoli.



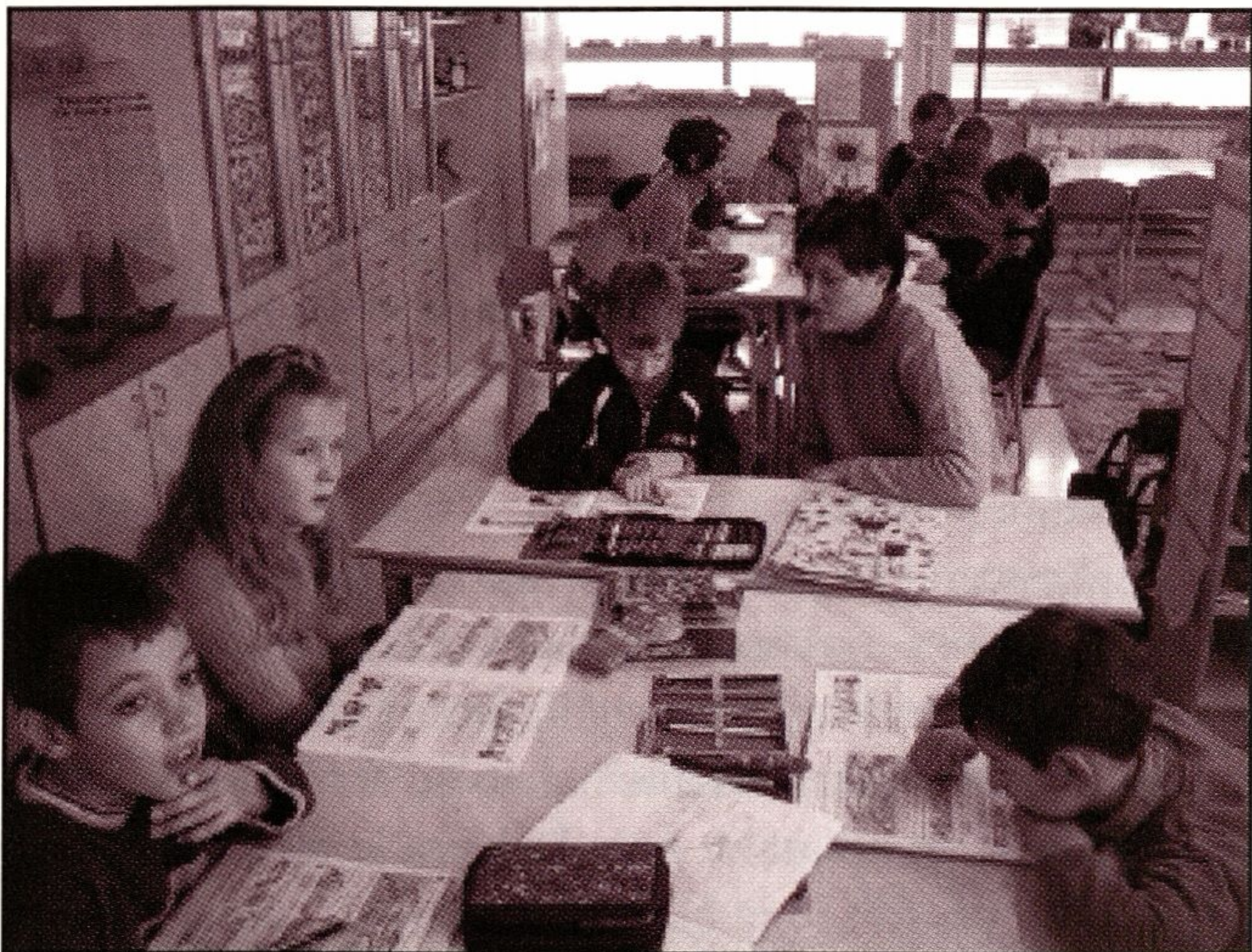
ZALINI UČITELJICI UGOTAVLJATA

Kot učiteljici razrednega pouka v preteklem obdobju še nisva poučevali otrok s posebnimi potrebami. Seveda so se porajala nešteta vprašanja, kako delati s takim otrokom, saj smo se v času svojega poklicnega izobraževanja premalo usposabljali za delo s slepimi in slabovidnimi otroki.

Ker so starši že pred uvedbo zakona prišli v šolo in vprašali, ali obstaja možnost, da bi bila Zala v šolo v domačem kraju, smo učiteljice podružnične šole v Senožečah že takrat razmišljale o tej možnosti. Zalo smo poznale že od malih nog. Deklica je obiskovala vrtec v Senožečah in je bila med sovrstniki sprejeta kot njim enaka. V predšolskem obdobju se je vključevala v organizirane aktivnosti v kraju (glasbena pripravljavnica). Veljala je za zelo komunikativno in vedoželjno deklico. Tudi starši so kazali veliko pripravljenost sodelovanja s šolo, zato odločitev za integracijo Zale v redno šolo ni bila pretežka.

Že pred začetkom šolskega leta se je sestal tim (učiteljici, pedagoginja, ravnateljica, tiflopedagoginja), ki je oblikoval program, prilagojen Zali. Program je zavzemal vsebine, cilje in standarde znanj, ki naj bi jih deklica usvojila do konca šolskega leta. Poudarek je bil na pridobivanju sposobnosti branja in pisanja Braillove pisave, računanja, spretnosti na vzgojnih področjih in socializaciji. Načrt smo oblikovale tako, da je omogočal Zali čim večje sodelovanje s sošolci pri pouku. Urška Lah, tiflopedagoginja, je s svojimi izkušnjami in specifičnim znanjem bistveno pripomogla k dobro pripravljenemu programu dela. Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani je organiziral dva seminarja, na katerih so nas seznanili z osnovami Braillove pisave in s specialnimi metodami in oblikami dela, ki naj bi jih bili deležni učenci z motnjami vida. Sledila je priprava učilnice, v kateri je imela deklica svoj prostor. Veliko pozornosti smo namenili osvetlitvi učilnice, velikosti šolske klopi, ki smo jo namestili ob povečalu. Pripravili smo tudi omarico, v katero je Zala odlagala šolske potrebščine.

Pouk je imel to specifičnost, da je vključeval učence 1. razreda osemletke (13 učencev) in učence 1. razreda devetletne osnovne šole (4 učenci). Zaradi številčnosti učencev v kombiniranem oddelku je vsak drugi dan prihajala v razred tudi vzgojiteljica Marija Škamperle, individualne ure z Zalo pa je vodila Nataša Savić. Enkrat na teden je v šolo prihajala tiflopedagoginja in sodelovala pri vzgojno-izobraževalnem delu ter pomagala Zali in nama pri usvajanju specifičnih znanj (Braillova pisava). Vsako srečanje smo končale s konstruktivnim pogovorom o težavah, s katerimi smo se srečevale pri delu, in oblikovale tedenski načrt za nadaljnje delo. Dnevno sva pripravili učno pripravo,



kjer sva si natančno razporedili delo v učnem procesu.

Na začetku sva ugotavljali, da nisva vedno izbrali Zali ustrezne oblike in metode dela, vendar vaja dela mojstra in metodičnih napak je bilo vedno manj. Glede na posebnost poučevanja učencev z motnjo vida so najprimernejše verbalne informacije, opazovanje in praktično delo.

Za izpeljavo rednega programa nama ni bilo treba opraviti nobenih večjih sprememb vsebin, izbrati pa smo morali ustrezne oblike in metode dela, ki vključujejo neposredno taktilno zaznavanje in metodo individualizacije ter zavestne aktivnosti. Zala je svet okrog sebe zaznavala z vsemi razpoložljivimi čutili (tip, sluh, okus, vonj, kinestetični občutki), vključno s preostalim vidom, ko je bilo to mogoče. Trudili sva se, da sva za vse učne enote zagotovili primerna učna sredstva za delo s slepo deklico (naravne predmete, modele, Braillove tekste, učne liste v pisavi za slepe, povečalo, mehka rumena žoga ...).

Z dobro organiziranim poukom in veliko mero dekličine vedoželjnosti se lahko pohvalimo, da je Zala konec šolskega leta končala z odličnim uspehom. Naučila se je branja in pisanja v Braillovi pisavi, vzporedno pa je usvojila pisanje in branje tiskane

videče abecede. Kot predvideva načrt prvega razreda, je usvojila še računanje v obsegu do 20, zapis števil do 100, orientacijo na številskem traku, merjenje z nestandardnimi in standardnimi enotami. Brez težav se orientira v prostorih in okolici šole. Popolnoma je samostojna pri skrbi za osebno higieno, oblačenju in prehranjevanju v šoli. Znanje o naravi verjetno presega znanje marsikaterega vrstnika. Na vseh vzgojnih področjih je bila zelo aktivna. Pri športni vzgoji je želela opravljati vse športne aktivnosti tako kot njeni sošolci.

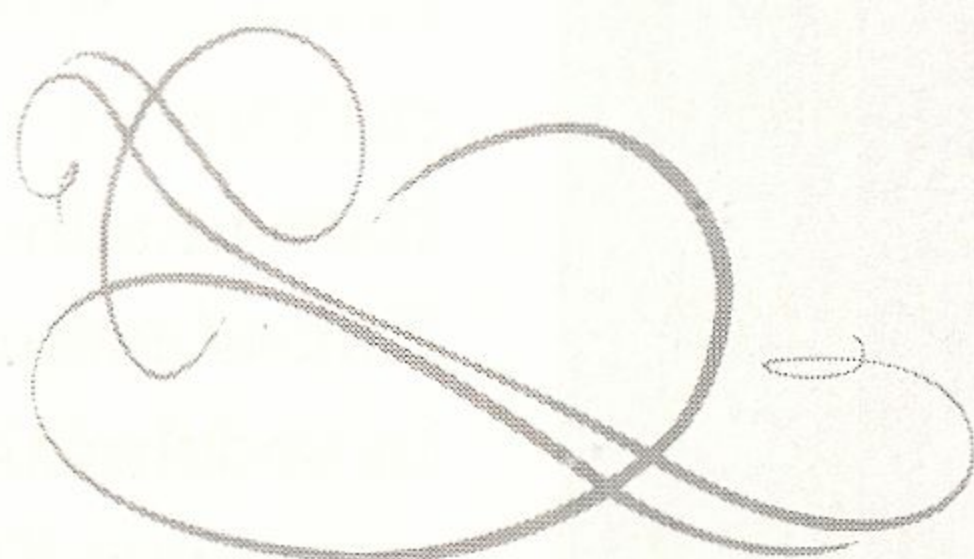
Vsako vajo sva ji predstavili, jo prvič seznanili s posameznim orodjem ali športnim pripomočkom in poskrbeli za maksimalno varnost. Vse ostalo je hotela Zala opravljati samostojno. Tako kot sošolci se tudi ona zelo rada likovno izraža. Spoznala je različne likovne tehnike, večinoma pa je oblikovala izdelke iz različnih materialov, ostanki njenega vida pa ji omogočajo tudi slikanje in risanje.

Petje in igranje na instrumente je poslastica za vse prvošolce. Tudi Zala ni izjema. Rada je obiskovala ure pevskega zbora in Orffovega instrumentarija. Še posebno je ponosna na nastope omenjenih skupin tako doma kot v tujini (Avstrija, Italija). Poleg rednega dela v šoli obiskuje še glasbeno šolo in bo v novem šolskem letu začela z igranjem na flavto.

Brez izrednega sodelovanja staršev s šolo in z drugimi institucijami bi prav gotovo težko govorili o omenjenih dosežkih. Tudi okolica je ponosna na uspešnost integracije.

Ko se ozirava na prehojeno pot, sva ponosni in hkrati hvaležni Zali, saj je vsa šola veliko pridobila in se naučila ob njeni prisotnosti. Učenci so spoznali, da živijo okrog nas tudi ljudje z drugačnimi potrebami, kot so naše. Spontano so skrbeli za njeno varnost in skupaj preživljali prvo šolsko leto.

Meniva, da ima Zala s svojimi sposobnostmi in ambicijami veliko možnosti, da dokonča redno osnovno šolo v domačem kraju. Seveda bo to mogoče le s pomočjo računalnika z Braillovo vrstico, za nakup katerega že zbirajo sredstva v Zalinem skladu.





Jana Papež

Center za sluh in govor Maribor

S U R D O P E D A G O G I N J A I N U Č I T E L J I C A S K U P A J V R A Z R E D U O S N O V N E Š O L E

Za izreden cvet je včasih treba mnogo let ...

(F. Sodja)

Integracija gluhih in naglušnih otrok v Centru za sluh in govor Maribor sega v same začetke usposabljanja v Centru. Razumemo jo kot proces postopne priprave in vključevanja v slišče okolje. Prvi pogoj za vključevanje v te pogoje je kvalitetna habilitacija in seveda možnosti pri otroku in v okolju. Otrokom, ki ostajajo v domačem okolju, pomagamo z individualno slušno-govorno terapijo in mobilno surdopedagoško pomočjo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

V šolskem letu 1997/98 smo v okviru Zavoda RS za šolstvo začeli izvajati integracijo v obliki razvojne naloge. Otroke (dva naglušna in enega gluhega) smo vključili v prvi razred Osnovne šole Bojana Iliča v Mariboru. Pouk v razredu vodi učitelj ob stalni navzočnosti surdopedagoginje, ki pomaga otrokom pri sledenju pouku, razumevanju učne snovi, sodelovanju pri pouku in reševanju nalog, ki jih postavlja učitelj. Surdopedagoginja se v sodelovanju z učiteljem vključuje v poučevanje vsega razreda, manjših skupin in v učenje posameznikov. Učitelj izvaja pouk v skladu s predmetnikom in učnim načrtom. Preverjanje in ocenjevanje znanja poteka ustno, pisno in v obliki praktičnih izdelkov.

VTISI »DRUGE« UČITELJICE V RAZREDU

Šolsko leto 1997/98 je bilo za učence 1. a razreda Osnovne šole Bojana Iliča v Mariboru drugačno posebno zaradi dveh razlogov:

- treh učencev, ki ne slišijo,
- stalne navzočnosti druge učiteljice surdopedagoginje v razredu.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kamor spada kategorija gluhih in naglušnih, je Juriju, Mojci in Silvu omogočil, da so se pridružili osemnajstim sliščim sošolcem. Zakon omogoča integrirano izobraževanje vsem tistim, ki lahko ob dodatni strokovni pomoči, ustrezni opremljenosti šol, pripomočkih, prilagojenih normativih in prilagojenem

izvajanju programov napredujejo v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja.

Tako sem nastopila službo druge učiteljice kot pomočnica razredni učiteljici.

Kljub dvajsetletni praksi in bogatim izkušnjam pri delu z gluhih in naglušnimi na Centru za sluh in govor v Mariboru me je nova naloga, ki sem jo sprejela, okupirala z množico vprašanj:

- Kako me bo sprejela razredna učiteljica in kako se bova strokovno in fizično »prenašali«?
- Kakšen bo odziv sliščih učencev in njihovih staršev na prisotnost treh gluhih sošolcev in druge učiteljice v razredu?
- Kako bo stekla komunikacija med nami?
- Kako bom lahko pomagala trem integriranim učencem med poukom, da pri tem ne bom motila drugih učencev?
- Kako bova sodelovali in uskladili delo s starši in rejnicama integriranih učencev?
- Kako bo steklo najino sodelovanje pri organizaciji in izvedbi pouka?

Kolegica me je sprejela v vsej svoji strokovni, predvsem pa človeški širini. Pokazala je izreden posluš za delo z učenci s posebnimi potrebami. Dve šolski leti sva odlično sodelovali in se uspešno dopolnjevali v učno-vzgojnem procesu celotnega razreda:

- Ob začetku šolskega leta sva pregledali učne načrte za posamezne predmete.
- Prelistali sva predpisane učbenike in delovne zvezke.
- Tedensko sva načrtovali učne vsebine, posamezne cilje, metode dela in didaktične pripomočke.
- Določili sva vsebine, metode, čas in oblike preverjanja znanja.
- Določili sva minimalne učne cilje pri posameznih predmetih, ki jih bodo morali doseči integrirani učenci za napredovanje v višji razred.
- Skupaj sva ocenjevali in vrednotili integrirane, pa tudi druge učence, ki so imeli učne težave.
- Tedensko sva evalvirali vsebine, najino sodelovanje, uspešnost najinega dela, napredovanje učencev.
- Skupaj sva načrtovali in izvajali vsebino

pogovornih ur za starše in rejnici treh integriranih učencev.

Na začetku sem bila slišočim učencem predstavljena kot učiteljica, ki bo skrbela samo za gluhe učence (kasneje sem pomagala še nekaterim drugim učencem, ki so imeli težave v DZ, razumevanju obravnavane snovi). Poskrbela sem za vsa prilagajanja, ki so jih integrirani potrebovali pri usvajanju učne snovi pri posameznih predmetih.

Pomembna naloga pri vključevanju »drugačnih otrok« v redno šolo je uvajanje in spodbujanje socialne integracije. Pri tej nalogi je z nama sodelovala specialna pedagoginja. Skupaj smo pripravile in uvajale program kooperativnih socialnih in sprostitvenih iger. S specialno pedagoginjo sem sodelovala tudi pri nastajanju in usmerjanju individualiziranih programov za vse tri

integrirane učence. Danes so vsi trije že v 5. razredu. Njihov napredek je velik in se najbolj kaže:

- na področju komunikacije (učence skoraj povsem razumejo sošolci, učitelji in drugi na šoli); manj komunikacijskih ovir pa vsekakor pomeni za vsakega integriranega dvig samozavesti in vzpon osebne rasti na različnih področjih;
- v samostojnosti pri organizaciji dela v razredu. Za dobro integracijo je potreben ustrezen cvet (dobro izbrani učenci) in pravilna nega le-tega (delo v razredu, pomoč strokovnjakov, delo doma itn.). V našem primeru smo uspeli tako pri izbiri otrok kot delu z njimi.

Še vedno pa velja, da je za izreden cvet treba včasih mnogo let.



E

S *Nicole Kuplenik*K *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*

A D V O J E Z I Č N E M E T O D E Š O L S K E G A R D E L A N A Z G N L J U B L J A N A

P

Pri izobraževanju gluhih je v učenje jezika vložena največ truda. Ker se gluhi in naglušni znakovnega jezika učijo večinoma od vrstnikov¹, ne pa tudi v šoli, je problematično tako znanje glasovnega kot tudi znakovnega jezika. Posledice pomanjkljivega znanja jezika presegajo okvir jezikovnega pouka ali samo šolskega dela: posameznika prizadevajo pri vseh področjih njegovega življenja. Jezik je namreč orodje človekovega socialnega življenja.

Učenci na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana niso jezikovno kompetentni niti v glasovnem niti v znakovnem jeziku². Naloga naše šole sicer je, da jih usposobimo za uspešno komunikacijo v širšem okolju, kjer bodo živeli, vendar se moramo vprašati, zakaj kljub

dosledni uporabi načela totalne komunikacije³ ne dosežemo rezultatov, ki bi bili primerljivi z rednimi šolami. Na področju učenja jezika se nam zato zastavlja nekaj vprašanj.

Če šolsko uspešnost merimo po znanju jezika, tudi s totalno komunikacijo nismo napravili posebno velikega koraka naprej. Splošna razgledanost naših šolarjev se je sicer nekoliko izboljšala, s tem je morda nekoliko pridobila tudi njihova samopodoba, znanje jezikov (slovenščine in slovenskega znakovnega jezika) pa ostaja bolj ali manj na isti ravni kot prej, zaradi česar gluhi ostajajo v obrobem položaju, saj so še vedno odrezani od informacij oziroma so v zvezi s tem še vedno odvisni od drugih (slišočih).

¹ Devetdeset odstotkov gluhih se rodi slišočim staršem, ki z njimi komunicirajo govorno, tako da se ponavadi naučijo znakovnega jezika šele, ko pridejo v stik z gluhiimi vrstniki.

² To ne velja za otroke gluhih staršev, ki jim je slovenski znakovni jezik materni jezik. Ti svoj materni jezik dobro obvladajo, slovenščina pa je zanje drugi jezik in ga večinoma tudi dobro obvladajo.

³ Načelo uporabe različnih sporazumevalnih sredstev v komunikaciji z gluhiimi in naglušnimi: govorjenje, pisanje, od gledovanje, prstna abeceda, elementi znakovnega jezika in drugo.

O
D
O

Menim, da je tako zato, ker sistematično delamo samo za strukturo govornega jezika, pozabljamo pa na znakovnega. Čeprav je v času šolanja največ napora vloženo v pridobivanje strukture slovenščine, slovenskega znakovnega jezika pa se šolarji naučijo večinoma od vrstnikov, je ob koncu šolanja struktura slovenskega znakovnega jezika vsaj na prvi pogled bolj trdna kot struktura slovenščine, njihovega drugega jezika. Naša naloga je torej vlagati več sistematičnega napora v metajezikovno znanje o slovenskem znakovnem jeziku in tako posredno izboljševati strukturo drugega jezika (slovenščine), zlasti pisno izražanje in razumevanje pisnih besedil. Dvojezičnost v sodobnem svetu velja za prednost, ne za pomanjkljivost, če pa gre za dva jezika, ki uporabljata različen sporazumevalni vez (avditivnega in vizualnega), še toliko bolj.

Pedagogi na Zavodu za gluhe in naglušne sicer bolj ali manj obvladajo slovenski znakovni jezik, vendar je treba upoštevati, da je to zanje drugi jezik, torej se v njem ne morejo celovito izražati. Tako učenci dobivajo okrnjeno količino jezikovnih in tudi vsebinskih informacij. To oviro na Zavodu premoščamo z uporabo dvojezičnih metod in oblik dela, ki izkazujejo dva ločena jezikovna sistema.

Tako smo v šolskem letu 1995/96 v prvem razredu osnovne šole začeli uvajati dvojezični pouk z dvema učiteljicama pri nekaterih predmetih, kasneje se je ta način dela prenesel še na višjo stopnjo osnovne šole. Otroci, ki so sodelovali v tem projektu, se še vedno šolajo v osnovni šoli, tako da primerjave s prejšnjimi metodami dela pri vseh predmetih še niso na voljo, vendar učiteljice poročajo, da so ti učenci zelo napredovali na jezikovnem področju, veliko sprašujejo, več berejo in pišejo in so bolj splošno poučeni kot drugi učenci osnovne šole.

V srednji šoli smo začeli pri pouku uporabljati tolmače. Sprva samo pri dejavnostih zunaj šole (ekskurzije, ogledi), nato pri izobraževanju ob delu, kmalu pa smo jih uvedli tudi v redni pouk. Tolmač pri pouku premosti oviro med obema jezikoma: informacija, ki jo ponudimo šolarju, ostane celostna, popolna; oba jezika (oziroma govorci obeh) pa ločimo in s tem ohranimo tudi celostnost in sporočilnost jezikovne informacije (strukturo, značilno za vsakega od obeh jezikov). Delo učitelja in učenca je tako olajšano, hkrati pa se tako utrjuje jezikovna zavest, učencu omogočimo pozitivno identifikacijo z znakovnim jezikom, saj mu tako priznavamo pravico do drugačnosti.

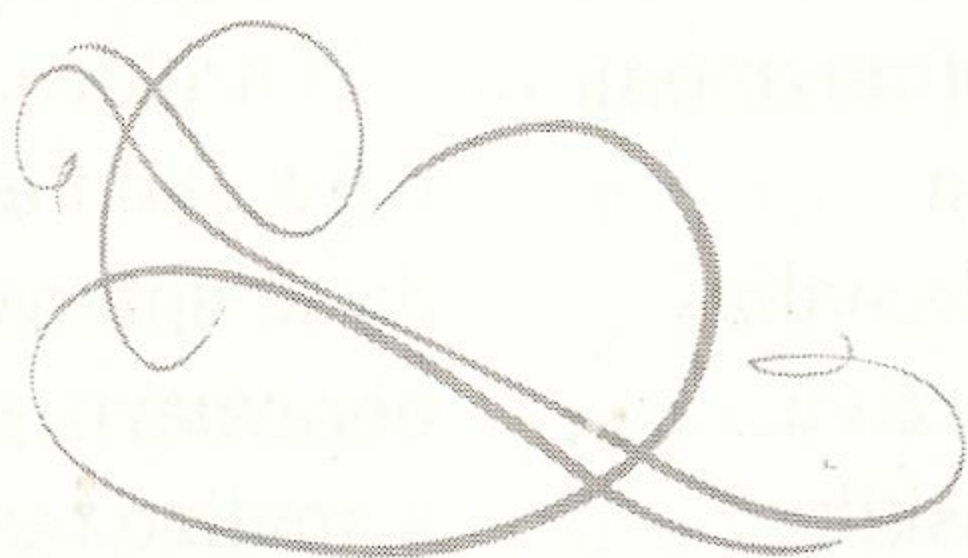
Pri jezikovnem pouku se obrestuje tudi primerjalni način dela. Sprva pri pouku slovenščine nisem opozarjala na razlike med obema jezikoma. Ko smo začeli obravnavati nekatere jezikovne kategorije čisto primerjalno, pa so postali rezultati hitro opazni: dijaki se začenjajo čedalje bolj zavedati, da je slovenščina »samo« eden od jezikov, ne nujno sredstvo represije slišočih nad gluhi. Drugače so začeli gledati tudi na znakovni jezik – ne kot na »posebno« sredstvo sporazumevanja med gluhi, pač pa kot na enega od jezikov. Tudi na svoje poznavanje slovenskega znakovnega jezika so v zelo kratkem času začeli gledati drugače, pri jezikovnem pouku so postali bolj pozorni, lažje razumljive so jim postale tudi nekatere slovnične kategorije.

To je sicer dober korak naprej, vendar je pri tem predmetu še vedno na prvem mestu slovenščina. Za polnovredno delo v zvezi s slovenskim znakovnim jezikom in da bi tudi šolarji enakovredno sprejemali ta jezik (in sebe kot njegove uporabnike), ga je nujno uvesti kot učni predmet.

Sicer ni pričakovati, da bi vsi člani gluhe skupnosti v celoti obvladali slovenščino kaj bolj kot drugi jezik, vendar menim, da bo dvojezični način dela povzročil pri gluhih temeljite spremembe v znanju jezika (pravzaprav obeh jezikov), s tem pa tudi dolgoročne posledice na vseh področjih, ki so bila pri gluhih zaradi tega (posredno ali neposredno) šibkejša. To dokazuje tudi delo šol za gluhe v tujini, ki že nekaj let izvajajo dvojezični pouk.

Nujno je, da ima otrok (učenec, dijak) ločene jezikovne modele. Jezika se namreč naučimo samo z obilno in neokrnjeno jezikovno informacijo, iz katere naši možgani razberejo strukturo in jo sestavijo v urejen sistem. Pri tem sta najpomembnejša čas (dovolj zgodnje učenje jezika) in količina informacij. Iz mešanice dveh jezikov (kar hkratna uporaba kretnje in govornega jezika prav gotovo je) se uporabnik slabo nauči obeh jezikov, tako govornega kot znakovnega.

Dvojezičnost ni nuja samo z jezikoslovnega stališča, tako bomo v praksi pokazali tudi strpnost in spoštovanje človekovih pravic (do celovite informacije, do šolanja v svojem jeziku, do dostopnosti šolanja). Učenci in dijaki pa bodo tako dobili najboljši zgled, da je za življenje v sodobni skupnosti potrebno obvladovati najrazličnejše socialne in komunikacijske veščine ter znati več jezikov.



Bojana Mirtič

Zavod za usposabljanje Janeza Levca, Ljubljana

M O B I L N I S P E C I A L N I P E D A G O G - M O S T M E D Š O L O I N O T R O K O M S P O S E B N I M I P O T R E B A M I

Ne dolgo tega, me je moj trinajstletni sin vprašal: »Mami, kako veš, da si izbereš pravi poklic?« To vprašanje si najbrž zastavlja še marsikateri pubertetnik, pa tudi diplomiranec. Odgovor pa ti je dan šele po letih izkušenj pri delu, ki si ga izbereš. Od nekdanj me je kot magnet privlačilo vse, kar je bilo malo drugačno, kar je odstopalo in bilo posebno. Tudi sama sem bila menda že kot otrok »malo posebna« (to velja pravzaprav za vsakega), tako da sem s svojim drugačnim gledanjem na svet pogosto jezila svoje domače. Danes mi je zato toliko bolj v zadovoljstvo, da se je termin »otroci s posebnimi potrebami« prijel. Zame ima izrazito pozitiven predznak in v resnici potrjuje slogan »vsi drugačni-vsi enakopravni«. Moj poklic je edinstven, poseben in po 22 letih delovnih izkušenj z gotovostjo trdim, da sem si izbrala pravega. Še vedno čutim veliko povezanost z otroki, ki mi vloženo energijo na poseben način vračajo. Moja vloga zadnjih sedem let (kot mobilne specialne pedagoginje v osnovni šoli) pa mi ponuja prav posebno mesto kot strokovnjaku in kot človeku ter predstavlja zame velik izziv. Napake, krize in padci pa so tisti del naših življenj, brez katerih ne bi zaznali zadovoljstva. V šolskem letu 1994/95 je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport začelo z organiziranim uvajanjem mobilne specialno-pedagoške službe za učence in učenke s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli. V okviru projekta so specialne pedagoginje s trdim delom in s svojo strokovno usposobljenostjo postavile temelje za svoje delo. Na temelju njihovih izkušenj so nastali tudi standardi in normativi za specialno-pedagoško pomoč v osnovni šoli. Nekatera področja Slovenije so začela z mobilno službo že leta 1992, Ljubljana s specializirano institucijo, t. j. z Zavodom za usposabljanje Janeza Levca, pa se je s štirimi mobilnimi specialnimi pedagoginjami priključila temu projektu v šolskem letu 1994/95. Tako sem postala del aktiva mobilne službe v Zavodu za usposabljanje Janeza Levca v Ljubljani. Ker sem po naravi opremljena z optimizmom in dinamičnostjo, pa tudi ljubiteljica razvijanja kvalitetne komunikacije, sem se prepustila adrenalinskemu naboju, ki sem ga začutila ob novem izzivu. Postala sem zunanja sodelavka v treh ljubljanskih

osnovni šolah z okolico. V svetu obstajajo različni modeli za delo z otroki s težavami v razvoju in pri učenju. Nosilec tega dela je defektolog oz. specialni pedagog, ki je najbolj usposobljen za to delo. Ta obravnava več otrok. Letno se število obravnavanih otrok giblje od 20 do 25. S temi otroki delam individualno in neposredno. V obdobju zadnjih let sem se pogosteje posluževala obravnave v dvojicah, saj se je ta oblika pri določenih otrocih izkazala kot ustrežnejša. Skupinske oblike ne uporabljam. Največkrat traja obravnava eno šolsko uro, včasih tudi manj, glede na kvaliteto, ki je še lahko dosežena. Občasno pomagam učencu tudi med poukom, v razredu.

Kdo so otroci s specifičnimi učnimi težavami?

Pri specifičnih učnih težavah psihologi govorijo o disharmoničnem mentalnem razvoju. Torej gre v teh primerih za manj zrele, šibke ali pomanjkljive specifične sposobnosti. Te pomanjkljive sposobnosti vplivajo le na nekatere oblike učenja, na druge pa ne. Zato je učni uspeh selektiven. V klasifikaciji specifičnih razvojnih zaostankov so zajete motnje na naslednjih področjih: branje in pisanje, računanje, govor in jezik, učljivost, učna sposobnost, motorika ter mešane razvojne motnje. Med individualno obravnavo skuša specialni pedagog z otrokom obvladati snov, ki se je otrokovi sošolci uče v razredu, in pomaga otroku pri organiziranju samega sebe. Če ugotovi, da po določenem času otrok lahko sledi delu v razredu, ga pusti v razredu in mu le ob oviri, če se ta pojavi, ponovno priskoči na pomoč z individualno pomočjo. Koliko je tega dela, pri katerih predmetih in koliko časa, je različno od primera do primera. Pričakujemo, da bo večina teh otrok s pomočjo zmogla vsaj minimalni program, ki velja za določen razred in predmet.

Odbira otrok – analiza otrokovega stanja – individualni programi

Otroka s težavami v razvoju in pri učenju odkrije največkrat učitelj, redko starši. Če starši s pisno izjavo, da se njihovega otroka vključi v specialnopedagoško obravnavo, soglašajo, mobilni specialni pedagog začne z analizo otrokovega stanja. Preveri motoriko, stanje

čutil, zaznavanje, orientacijo v prostoru in času, stranskost, govor in jezik, šolsko znanje in spretnosti (branje, pisanje, računanje, poznavanje okolja), vedenjske in odzivne značilnosti, socialno polje, močna področja, družinske možnosti, upošteva sporočene težave ter druge pomembne podatke. Po enem ali dveh mesecih omogoči vpogled v otrokove sposobnosti in funkcioniranje, da se zanj izdelata ustrezen individualni program za razred ali predmet. Statistika kaže, da je v osnovni šoli 15 odstotkov otrok z učnimi težavami. Za en del te skupine bodo od zdaj naprej morali poskrbeti učitelji sami. Pri drugem delu mu bodo pri obravnavi pomagali šolski svetovalni delavci. Pri tretjem delu, torej pri učencih s stalnimi in izrazitejšimi učnimi težavami, pa bi šoli morali pomagati specializirani strokovnjaki. Kar 19 osnovnih šol v Ljubljani in okolici je v preteklih obdobjih pokazalo izjemen interes za tovrstno vključevanje zunanjih strokovnjakov.

Pričakovani cilji pri mobilnem specialno-pedagoškem delu:

- prepoznati naravo motenj ter možnosti, katerih otrok doseže najboljše rezultate,
- izbirati specifične metode dela in pomoči pri obvladovanju šolske snovi,
- s podporo mobilnega specialnega pedagoga razvijati v otroku občutek varnosti,
- v okolju šole s seznanjanjem s problemi otroka ustvarjati strpnejši odnos do otrokovih težav in ustrežnejše ravnanje z njim pri večini teh otrok kompenzirati težave.

Vloga mobilnega specialnega pedagoga v osnovni šoli

Moje prve izkušnje na tem področju so povezane z mešanico čustev: jeze, ogroženosti, nemoči, obupa in stiska, saj sem si morala kot mobilna specialna pedagoginja svoj prostor v osnovni šoli še poiskati. Naloga ni bila preprosta. Tudi učitelji in svetovalni delavci so se istočasno soočali s svojimi dilemami ob mojem prihodu. Šele izkušnje in znanje na področju timskega dela in medsebojnega profesionalnega spoštovanja, empatija in razumevanje, nas je nagradilo s kvalitetnimi odnosi, ki so danes temelj za strokovno delo, še posebno s tistimi otroki, ki potrebujejo drugačne prijeme. Učinkovitost in smotrnost dela mobilnega specialnega pedagoga je bila evalvirana z vprašalniki. Vsi anketirani (ravnatelji, učitelji in mobilne specialne pedagoginje) so o mobilni specialni pomoči menili, da je izjemno učinkovita in da je prinesla številne pozitivne izide. Vsi učenci in učenke, vključeni v to pomoč, so napredovali bolj, kot je bilo

pričakovati. Enotna ugotovitev vseh pa je bila, da je pomoč ponujena v premajhnem obsegu. Učiteljice so bile s pomočjo izjemno zadovoljne in navdušene nad kolegicami »mobilkami« (dr. Majda Končar). Mobilne specialne pedagoginje smo si v osnovni šoli pridobile zaupanje in postale nenadomestljive strokovne sodelavke. To pa se je lahko zgodilo šele, ko so učitelji spoznali, da mobilni specialni pedagog ni oseba, ki bo »vtikala nos« v njihovo delo, ampak jim je lahko pomembna opora in svetovalec v položajih, ki jim niso kos. Zadnje se je najbolj pokazalo pri sodelovanju s starši. Učitelji priznavajo, da imajo premalo strokovnega znanja v komunikaciji s starši, kadar so otrokove težave večje.

Komunikacija: otrok – učitelj – starši

Biti otrok je lahko pogosto prava drama. Če si »bela vrana« v razredu, potem prav gotovo. Ko s kolegicami »mobilkami« pretresamo pomembne dileme in iščemo strokovno in osebno oporo druga v drugi, smo enotnih misli. Naše delo ima prav posebne razsežnosti. Predstavljamo nekakšen most k boljši naravnosti vseh soustvarjalcev učno-vzgojnega procesa. T. i. »belim vranam« v razredu smo v oporo, dajemo jim občutek varnosti in harmoniziramo njihovo samopodobo, ki je navadno zaradi ponavljajočih neuspehov izjemno slaba. Svoje sposobnosti otrok preprosto vrednoti po tem, kakšen uspeh doživlja pri šolskem delu. Zato sem si zastavila prioriteten cilj, in sicer razvijati kvaliteten stik z otrokom, saj le-ta vodi v uspešnejše učenje. Tudi starši se vse bolj vključujejo v učni proces. Vse več jih iz leta v leto, ki želijo biti poučeni, kako pomagati otroku, še preden so težave težje premagljive. Želijo biti navzoči pri individualnih obravnavah in želijo si napotkov za domov. Individualni pogovori z enim ali obema staršema so izkušnjsko ustrežnejši od razgovorov v razširjeni obliki, ko je prisotno več strokovnjakov naenkrat. Starši imajo pravico soodločati o ocenjevanju, usmerjanju njihovega otroka v različne programe, vendar pa je strokovnjak tisti, ki predlaga, predloge utemeljuje, jih usmerja in spodbuja medsebojno sodelovanje. Da bo to lahko strokovno opravil, mora imeti določeno znanje in spretnosti. Pomembno je, da starše spoštuje, upošteva njihova mnenja, pomisleke, predsodke, stališča in prošnje. Kadar otrok napreduje in več učencev sodi v to skupino, smo vsi zadovoljni. Če pa so težave izrazitejše, ko otrok ne dosega predpisanega minimalnega znanja, napotim starše in otroka v zunanjo institucijo. Do zdaj sem najbolj intenzivno sodelovala s Svetovalnim centrom v Ljubljani, pa tudi z nekaterimi MHO (Mentalno-higienski oddelek v zdravstvenih domovih). Vsako leto se v moji skupini otrok prešla povprečno 1 učenec v osnovno šolo s prilagojenim programom v Zavod za usposabljanje Janeza Levca. Običajno je mejnik

prešolanja predmetna stopnja. Z zunanjimi institucijami sodelujemo na timskih sestankih, kjer usklajujemo mnenja in sklepamo pomembne odločitve. Timsko delo z otroki, starši, učitelji v osnovni šoli ter zunanjimi institucijami postaja iz leta v leto kvalitetnejše. Težave, ki se porajajo, pa vsakogar od nas spodbujajo k še večji profesionalnosti in osebnostni rasti. Trenutno se ukvarjam z eno samo dilemo. Mobilni specialni

pedagogi s svojim delom pomagamo učencem na razredni stopnji, težave učencev na predmetni stopnji pa se pogosto nadaljujejo. Delno jim, vsaj nekaterim, pomagajo študenti prostovoljci, kar pa je vsekakor premalo. Verjetno pa moje razmišljanje o tem, da si bodo morali predmetni učitelji v bližnji prihodnosti pridobiti tudi znanje s področja otrok s posebnimi potrebami, ni osamljeno.



Borut Kožuh

Mladinski dom Jarše Ljubljana

PR O D U K C I J S K A Š O L A

UVOD

Produksijska šola je javni vzgojni program na področju skrbi za otroke s posebnimi potrebami, natančneje – za mlade z motnjami v socialni integraciji. Ponudbo civilnih in javnih programov na tem področju dopolnjuje v vrzeli med t. i. ambulantnimi (različne oblike javne in civilne svetovalne pomoči) in rezidenčnimi (mreža javnih t. i. vzgojnih zavodov) programi v obliki dnevnega programa, ki bi ga v strokovni nomenklaturi na splošno najbolje označili kot relativno trajno socialnopedagoško krizno intervencijo za mlade v starosti med 15. in 18. letom s poudarjenimi težavami na področju osebnostnega razvoja.

CILJNA POPULACIJA

V etiološkem smislu gre za ciljno populacijo otrok – žrtev nasilja, zanemarjanja, razvajanja in zlorabljanja (zlasti šole in družine), pri katerih v odraščanju v daljših časovnih rokih niso bile primerno zadovoljevane osnovne psihološke potrebe. Posledice teh razmer v odraščanju so v stroki najbolje opisane s pojmi čustvenih in vedenjskih težav oz. posebnosti.

V fenomenološkem smislu je ciljna populacija bistveno bolj pestra; od prezgodnjega zapuščanja rednega šolanja do različnih oblik avtoagresivnosti, od

ekperimentiranja s prepovedanimi drogami do radikalnih oblik pasivizacije, od delinkventnega vedenja do različnih biološko pogojenih motenj. Skupni imenovalec v večini primerov pa je prezgodnja prekinitev šolanja in nemoč, nesposobnost ali nepripravljenost staršev pri reševanju tako razvojnih težav otrok kot stopnjujočih se konfliktov v družini.

CILJI

Osnovni cilj vzgojnega programa Produksijske šole je vedno pristopiti k reševanju povsem specifičnih osebnostnih težav. Vsi nadaljnji cilji so povsem podrejeni in jih je glede na posamičen primer možno povsem opustiti ali izrazito stopnjevati. Na najbolj splošni ravni pa vendarle lahko naštejemo naslednje:

- z organizacijo pouka, dela in življenja šole omogočiti doseganje uspehov, da bi razvili ustrežnejšo samopodobo;
- razvoj osebnostnih lastnosti, ki so potrebne za nadaljevanje šolanja ali za vstop na trg delovne sile (natančnost, odgovornost, zanesljivost, delno tudi delovne navade);
- razvoj spretnosti in delovnih operacij (zlasti sitotisk, modno oblikovanje in računalništvo),
- izboljšanje funkcionalne pismenosti kot podpora



nadaljevanju šolanja;

- razvoj več socialnih spretnosti, usmerjenih k boljši splošni socialni promociji;
- ponudba oblike dnevnega varstva, izobraževanja in vzgoje mladih z motnjami v socialni integraciji.

Naj za ilustracijo naštejemo še nekaj operativnih ciljev:

- naučiti učence upravljati z osebnim računalnikom do stopnje boljših nadaljevalnih tečajev za uporabo operacijskega sistema Windows in urejevalca besedil Winword ter osnove oblikovanja s programom Coreldraw, Imagestar in Cut with it;
- naučiti učence upravljati s sitotiskarskim orodjem do ravni samostojne uporabe pri proizvodnji različnih produktov (vizitke, t-shirti ...);
- uriti učence v temah funkcionalnega opismenjevanja: pisanje prošenj, uporaba matematičnih tehnik za reševanje vsakodnevnih problemov ...;
- uriti učence v tehnikah komuniciranja in v konvencionalnih vedenjskih strategijah (kako se obnašati na zaposlitvenem intervjuju, izražati jezo ...);
- uriti učence v skrbi zase (pripravljanje hrane, skrb za zunanji izgled ...);
- z učenci opraviti poklicno svetovanje.

TEMELJNI VZVODI ZA DOSEGANJE CILJEV

Glede na primarne cilje reševanja osebnosti težav (vzgojni program) je oznaka »šola« bolj izraz načel normalizacije kot pomenska oznaka za tipično šolski program. Kljub temu pa program zajema toliko tipično šolskih elementov, da je oznaka »šola« tudi po tej plati delno upravičena. Bistveni elementi, ki so izvzeti iz navadnega šolskega konteksta, so elementi storilnosti in klasične organizacije šolskega pouka. Kar nujno ostane, je raven t. i. učnega načrta kot vsote natančno in vnaprej zastavljenih ciljev na nivoju spretnosti ali znanj, ki posredno vplivajo na razvoj osebnosti.

Vzgojni programi navadno postavljajo cilje bistveno bolj neposredno na osebnostnem področju.

Zbirna raven posameznih elementov tipično izobraževalnih ali tipično vzgojnih prijemov pa je specifična organizacija življenja in dela šole, ki temelji na stalni skrbi za ugodno šolsko psihosocialno klimo, tako s sistemom osnovnih vrednot šole (orientacija k pozitivnim pričakovanjem, pomen količine in kvalitete komunikacije, delavnost ...) kot s posameznimi sklopi iz dnevne organizacije dela (npr. premični čas za prihod k pouku ipd.). Z drugimi besedami, življenje in delo šole je organizirano na način, v katerem je enako pomembna

skrb za t. i. življenje (splošno počutje, zadovoljenost osnovnih psiholoških potreb) kot za delo (projektna organizacija pouka, atraktivne učne vsebine).

Naj pojasnim:

- Organizacija dela je vedno projektna. Projekti so vezani na atraktivno tehniko, npr. tiskanja t-shirtov. V proizvodnji svojega izdelka moraš oblikovati svoj življenjski moto (spodbujen z npr. s skupinsko diskusijo o življenjskih stilih), ga ustrezno slovnično in grafično obdelati (delo z računalnikom, fotoaparatom ...) in odtisniti (učenje tehnik sitotiska).
- Konkretno znanje, ki ga narekuje izvedba določenega projekta, je vedno pragmatično, funkcionalno in le izjemoma teoretično; pridobivaš ga ob ustvarjanju izdelka (razmerij se učiš pri mešanju kemikalij ob razvijanju fotografij, gramatike pri pisanju prošenj ipd.).
- Producerska šola ne pozna klasičnega šolskega ocenjevalnega instrumentarija niti na področju ocenjevanja obvladovanja učne snovi niti na področju regulacije vedenja. Namesto teh načinov ocenjevanja in primerjav šola uporablja različne tehnike sprotnih povratnih informacij (npr. čajanka ob koncu delovnega dneva, skupinske evalvacije ...), pri delu z zunanjimi naročniki pa ob izdelku delo tudi »zunanje« oceni naročnik, ki plača izdelek.
- Temeljna enota dela ni šolski razred, temveč skupina v socialnopsihološkem smislu. Šola neprestano skrbi za distribucijo formalnih in neformalnih vlog v skupini (različna dežurstva: blagajnik, kuhar, kronist ...).
- Posamezne producerske enote (ateljeji) so skrbno izbrani. Na eni strani morajo biti delovni procesi sestavljeni iz kratkih faz, ki omogočajo in zahtevajo stalno sprotno povratno informacijo, na drugi strani pa so dela v ateljejih izbrana tako, da so mladim blizu in atraktivna.
- Producerska šola zavrača klasične oz. predpisane šolske sankcije z naborom posebnih vedenjskih regulativov. Namesto neopravičene ure ima učenec pravico vzeti dopust, namesto vpisa odsotnosti učenca v dnevnik gre mentor takoj po učenca na njegov dom, stalna skrb za eksplicitno izražanje pričakovanj učiteljev in učencev ipd.

VPIŠNA PROCEDURA

Naravnost šole na enkratne krizne pogoje, v katerih so mladoletniki, narekuje tudi posebno dinamiko vpisa. Tako je šola za sprejem učencev odprta od

1. septembra do 31. marca v tekočem šolskem letu oz. do zapolnitve prostih zmogljivosti. Po 31. marcu pa vpis ni več mogoč, saj so za doseganje zares osnovnih ciljev in s tem smisla šolanja potrebni vsaj trije meseci dela.

V vpisni proceduri, ki je na tem mestu ne bi opisoval v podrobnostih, je ključnega pomena mladostnikova prostovoljna odločitev za šolanje, ki jo lahko preveri v prvih treh tednih šolanja, prav tako pa šola v tem času preveri, če mladostnik lahko izpolni osnovna pričakovanja šole. Tej fazi sledi faza vzpostavljanja osnovnih dogovorov o šolanju, v katero so vključeni starši, in podpis ustrezne pogodbe o šolanju z učencem. Faza postavljanja specifičnih ciljev šolanja, v katero so vključeni starši mladoletnika ves čas trajanja pouka v posebej oblikovani skupini staršev, ni tipična vpisna procedura, je pa ključna za doseganje specifičnih ciljev šolanja in zlasti individualnih svetovalnih storitev.

Šola je v šestih letih dela svoje kapacitete navadno napolnila že do decembra, v zadnjem letu pa do februarja. Če je vpis prevelik šola daje prednost otrokom z več osebnostnimi težavami. Poudarek pri sprejemni proceduri je na procesu odločanja, ne pa na selektivnosti.

TRAJANJE ŠOLANJA

Šolanje v Produkcijški šoli traja največ eno šolsko leto, konkretno pa od vpisa do zaključka šolskega leta oz. do izpolnitve specifičnih ciljev. Tako lahko šolanje izjemoma traja tudi krajši čas (npr. zaposlitev mladostnika, vpis v program izobraževanja odraslih).

Šolanja v Produkcijški šoli ni mogoče niti smiselno ponoviti. Sodelovanje s šolo pa je mogoče podaljšati s svetovanjem mladostniku in staršem oz. s poslovnim sodelovanjem šole in nekdanjega učenca.

Povprečna doba trajanja šolanja v Produkcijški šoli je okoli sedem mesecev, največje število učencev, ki so program končali v istem šolskem letu, pa štirinajst.

PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠOLANJA V PRODUKCIJSKI ŠOLI

V šestih letih dela je šola s stalnim sprotnim preverjanjem svojih izhodiščnih predpostavk in uspehov njenih učencev ugotovila:

- Šola je ob predpostavki, da uspeh merimo s ponovnim vpisom v sistem izobraževanja oz. s pridobljeno zaposlitvijo, uspešna za približno polovico svojih učencev, četrtina konča šolanje s slabo prognozo, preostala četrtina pa z vidika prihodnjega šolanja ali zaposlovanja šolo

zapusti z začasnimi rešitvami. Uspešnost je nekoliko višja, če izhajamo iz predpostavke ocen o osebnem napredku učencev izven formalnih kazalnikov o vpisih v nadaljnje šolanje ali pridobitvi delovnih mest. Tu mladi prestopijo prag uspešnosti s pridobljenimi spretnostmi in samozavestjo nadaljujejo socializacijo po nekonvencionalnih poteh v okviru specifičnih življenjskih praks ali subkultur.

- Ob kvantitativnih velja nekaj besed reči še o kvalitativnih kazalnikih uspešnosti. Pri teh velja, da mladi z najtežjimi težavami le izjemoma zapustijo šolo z izrazito dobro prognozo, bolj pogoste pa so zanesljivo dobre prognoze pri tistih z manj težavami. Pojem težav se na tem mestu nanaša skoraj izključno na odnose v družini. Zaradi skromnih virov pomoči mladim pri osamosvajanju zunaj družin se tudi uspešni posamezniki v nespremenjenih družinskih razmerah vrnejo v krog težav.
- Večja senzibilnost do t. i. težav v družini je obenem posledica količine strokovnega dela, opravljenega s starši učencev. V primerjavi z navadnimi vzgojno-izobraževalnimi programi je šola razvila kvaliteten, večnivojski in obsežen sklop dela s starši.
- Šola je izkazala izredno učinkovitost pri ohranjanju učencev v šolskih klopeh. Osipa ali nedovoljene odsotnosti od pouka šola praktično nima oz. je vedno povezan s posameznim učencem.
- Kljub dejstvu, da je šola s svojimi izdelki osvojila prenekatero nagrado na različnih razpisih in s tem potrdila tudi delovanje na ravni sekundarnih ciljev – usvojenih grafičnih, fotografskih in oblikovalskih spretnosti, je pomanjkljivost šolanja v tem, da usvojene spretnosti v primerjavi s teoretičnim znanjem, ki ga lahko ponujajo dalj časa trajajoči šolski programi, hitro bledijo v pozabljanju. Obenem se je izkazalo, da zaradi več širših družbenih vzrokov mladi in njihove družine vidijo rešitve izrazito bolj pogosto v nadaljevanju šolanja. Tako »produkcijška« usmeritev šolanja počasi izgublja svoj pomen.
- Šola (tako kot drugi vzgojni programi) ne izdaja javno veljavnih listin, ki bi po formalni plati vplivale na nadaljevanje šolanja. V tem smislu je za mlade manj atraktivna.

ŠOLA IN NJENA UMEŠČENOST V KONCEPT INTEGRIRANEGA ŠOLSTVA

V pozitivnem delu vrednostnega kontinuuma integracije Produkcijška šola gotovo pomeni možnost



več za izogibanje skrajnim oblikam segregiranega dela z mladimi z motnjami v socialni integraciji. V tem pogledu je šola nadomestila prenekateri skrajni ukrep oddaje v vzgojni zavod in (sicer v posamičnih primerih) imela ključno vlogo pri izvedbi vzgojnih ukrepov mladoletniškega sodstva.

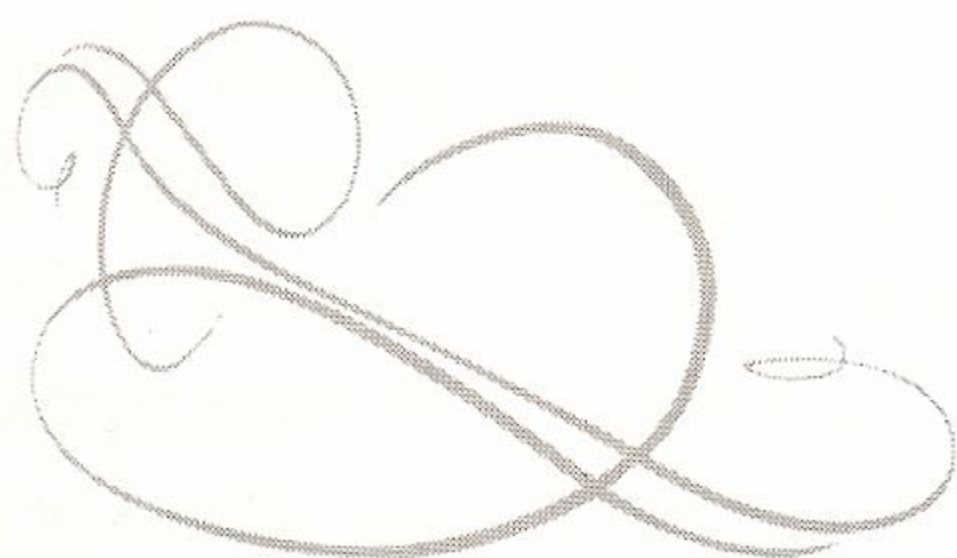
Sicer pa vendarle sodi v del ustanov, ki spadajo v vrednostno negativni del tega kontinuuma; je specifičen pristop, krizna intervencija v družbi, kjer je kriza pojmovana kot izrazito negativno stanje.

V tem pogledu svojih potencialov na področju integriranega šolstva ne bo mogla uresničiti že po definiciji. Slovenska integracija poteka v strogo začrtanih vertikalnih poteh šolanja, v pretirani storilnosti in, kot

sledi iz svežih zakonov za to področje, s kompetencami presojanja od stvarnosti umaknjenih komisij.

Naj končam. Danski zakon predpisuje devet let osnovnega šolanja, s tem pa vsem učiteljem nalaga odgovornost, da najdejo način najboljšega šolanja, ki pri otrocih s posebnimi potrebami ni nujno osnovna šola. Pri nas je devet let šolanja za najbolj izjemne otroke obvezno povezana z eno in edino osnovno šolo, ki je povrh vsega še obremenjena s problematično vzgojno filozofijo.

V prvem primeru je Produkcijska šola pri Mladinskem domu Jarše s svojim dojetjem organizacije pouka gotovo zgleden primer, v drugem je nehote in kot posebnost porinjena na obrobje. Skupaj s svojo klientelo.



Borut Casar

Vzgojno-izobraževalni zavod Veržej

V E D E N J S K E T E Ž A V E I N O S N O V N A Š O L A

Vedenjske težave osnovnošolcev se največkrat manifestirajo in vzroki identificirajo v osnovni šoli. Kje je primarni vzrok nastanka težav, je velikokrat zabrisano. Strokovni delavci velikokrat identificiramo vzroke zunaj šole, medtem ko prizadeti večinoma doživljajo izvor vseh težav v šoli in pričakujejo, da bodo tudi težave, ki se pojavljajo v družini in okolici, če bodo odpravljene težave v šoli. Zato so v začetku obravnave otroka in reševanju njegovih težav najprej angažirani vsi strokovni potenciali šole, nato strokovne službe drugih institucij. Glavno merilo uspešnosti reševanja otrokovih vedenjskih težav, ki ga uporablja otrokovo okolje, je njegova uspešnost v šoli. Tako je ena najtežjih nalog strokovnega tima v zavodu otroka ponovno »vpeljati« v redno šolsko delo.

NASTANEK NEUSTREZNEGA VEDENJSKEGA VZORCA IN ŠOLA

Učitelji v osnovni šoli, predvsem učiteljice na razredni stopnji, zelo kmalu opazijo, da se z otrokom nekaj dogaja, kar mu onemogoča pričakovano napredovanje v osnovni šoli. Ko otrok začne »popuščati« pri šolskem delu, se kmalu vprašajo: »Kje je vzrok? Kaj je razlog?« Velikokrat pridejo navzkriž s starši, ki vzroke za težave vidijo izključno v šoli, učitelji pa s pomočjo drugih strokovnih delavcev ugotovijo, da so vzroki težav drugje: v družini, v zdravstvenem stanju, širšem okolju.

Strokovni timi na šoli se zelo trudijo, da bi otroku pomagali. Včasih so neuspešni, ker so primarni vzroki nastanka neustreznega vedenjskega vzorca zakoreninjeni drugje. V šoli se zaradi stalnih in konstantnih zahtev pedagoškega procesa vedenjske težave samo še intenzivirajo.

Manifestacija težav v šoli

Učno področje

Otrok prihaja k pouku vse pogosteje brez domače naloge. Za to najde ali si izmisli najrazličnejša opravičila. Sčasoma začne uporabljati lažne izgovore. Šolske

potrebščine postajajo neurejene, ne prinaša jih več k pouku, zato tudi ne more slediti učnemu procesu. Posledica je motenje pouka, izposojanje potrebščin od sošolcev, izposojene potrebščine velikokrat poškoduje, uniči ali pozabi vrniti. K pouku prihaja nepripravljen. Njegovo znanje naglo pada, za kar se čedalje manj vznemirja. Začnejo se nabirati nezadostne ocene. Posledica je nezadostni uspeh ob koncu šolskega leta in ponavljanje razreda enkrat, dvakrat ...

Vzgojno področje

Otrokov odnos do šolskih dolžnosti postane opazno omalovažujoč. Malomaren postane odnos tudi do šolskega inventarja in okolice šole. Sčasoma začne namerno uničevati šolske potrebščine, lastne in tudi tuje. Pred njegovim namernim uničevanjem ni varen niti šolski inventar in okolica šole. Ker se ga sošolci začnejo izogibati, postane njegov odnos do sošolcev neprimeren, grob, žaljiv, sovražen in v skrajnih primerih tudi napadalen. Podobno ali enako se začne takšen otrok obnašati tudi do učiteljev in drugih delavcev na šoli. Pogosto zasledimo izsiljevanje sošolcev, najrazličnejša prekupčevanja, zastrahovanja in celo pretepe. Posledica vsega tega je, da se vrstijo in stopnjujejo vzgojni ukrepi vse do prešolanja.

Sodelovanje staršev

Starši se večinoma odzivajo na tri različne načine:

- Priznajo, da so nemočni, da situacije ne zmorejo več kontrolirati in usmerjati. Zavedajo se, da se z njihovim otrokom nekaj dogaja, da otrokovi vedenjski vzorci postajajo čedalje bolj nezaželeni, pa tudi neobvladljivi. V tej svoji nemoči vzgojo lastnih otrok velikokrat prepustijo drugim (strokovnim delavcem na šoli, raznim dispanzerjem in podobno) ali pa se zatečejo v drugo skrajnost, ko postanejo do svojih otrok zelo agresivni in hočejo vse doseči samo z metodo kaznovanja, kar pa povzroča nasprotno učinke.
- Postanejo popolnoma indiferentni. Za otroka se prenehajo zanimati, sčasoma jim celo postane malo mar, kaj se z njihovim otrokom dogaja, kje se potika in kaj počne. S takšnim odzivom starši pravzaprav vso odgovornost za svojo neuspešnost pri vzgoji obremenijo otroka samega. Tak način »umika« staršev pri reševanju otrokovih problemov je najslabši.
- Neizprosno napadejo šolo. Otroku lažno predstavljajo vse, kar je povezano z učitelji in drugimi delavci na šoli kot edini vzrok vseh težav. Tako kupujejo otrokovo ljubezen in sami sebe lažno prepričujejo, da so za otroka storili vse najboljše. Pri vsem tem se zavedajo, da so svoje otroke za marsikaj prikrajšali, vendar si tega nočejo priznati.

Rezultat težav

Kadar reševanje otrokovih nesprejemljivih vedenjskih vzorcev ni uspešno, se ti vedenjski odkloni le še stopnjujejo: postajajo pogostejši in intenzivnejši. In kakšno je vedenje tega otroka takrat, ko se strokovne službe in starši začnejo pogovarjati o tem, da bi otroka oddali v vzgojno-izobraževalni zavod? Otrok šole ne obiskuje več dni zapored, tudi po mesec ali več. Velikokrat se potepa neznano kje. Šolski uspeh je popolnoma nezadosten, velikokrat je otrok ob koncu šolskega leta neocenjen. Razred ponavlja enkrat, dvakrat. Vrstijo se premestitve iz razreda v razred, v druge šole. Otrok ima sovražen, celo agresiven odnos do vsega, kar je povezano s šolo (potrebščin, inventarja, sošolcev, učiteljev ...). Njegovo vedenje postane popolnoma odklonilno do vsega, kar je povezano s šolo. Pojavijo se lahko tudi psihosomatske motnje. Včasih začne izgubljati celo svojo identiteto in samospoštovanje – zateče se pod okrilje skupine, ker sam kot osebnost postaja vse šibkejši. Celo suicidalna nagnjenja niso nobena redkost. Šola postane primarni vzrok težav, saj večino dejavnosti doživlja kot prisilo: obiskovanje pouka, redno šolsko delo, končanje razreda in vpis v srednjo šolo. Za reševanje pravih vzrokov vedenjske problematike ostane premalo energije, volje in argumentov. Zato v najtežjih primerih ostane samo ena rešitev – oddaja otroka v vzgojno-izobraževalni zavod.

REŠEVANJE PROBLEMA NEUSTREZNEGA VEDENJSKEGA VZORCA IN ŠOLSKE NEUSPEŠNOSTI V ZAVODU

Ko večina metod in argumentov reševanja tega problema v primarnem okolju ostane neuspešnih, otrok pristane v vzgojno-izobraževalnem zavodu, kjer se je potrebno s tem problemom temeljito spoprijeti:

- z instrumenti šole povrniti otrokovo načeto samozavest in identiteto,
- otroka postaviti v realen odnos otrok – družina – okolje.

Pri tem so pomembne tri etape:

- a) začnemo z reševanjem manifestnih težav, ki so bile vzrok za otrokovo oddajo v zavod (ukvarjanje predvsem z otrokom),
- b) kmalu nato in vzporedno začnemo z reševanjem primarnega vzroka nastanka nesprejemljivega vedenjskega vzorca (ukvarjanje s starši, vključitev centra za socialno delo),
- c) uspešnost v šoli postane merilo uspešnosti zavodskega tretmana.

Vključitev otroka v življenje in delo zavoda

Ko sprejmemo otroka, ki ima tako močan odpor do šolskih in tudi drugih obveznosti, je ena težjih nalog ta, da ga vpeljemo v življenje in delo v zavodu in da začne normalno opravljati svoje naloge. V tem prispevku se bom omejil samo na metode vključevanja v opravljanje šolskih obveznosti. Čim mlajši je otrok, tem pomembnejše so prve faze postopnega vključevanja. Najbolj pridejo do izraza pri otrocih, ki jih sprejmemo v prvi, drugi in tretji razred, včasih pa še tudi v višjih razredih.

V prvi fazi otroka *ne obremenjujemo z besedo »šola«*. Prvi trenutek je najpomembnejše, da si otrok izmed strokovnih delavcev najde osebo, ki mu je ob prvem kontaktu »všeč«. To je po navadi ena izmed svetovalnih delavk, saj učiteljic ne mara. Včasih pa je tudi to nemogoče. Takrat ne preostane nič drugega, kakor da poskusimo najti takšno osebo zunaj zavoda – študenti, absolventi idr.

Prevladuje *popolnoma individualen pristop*.

Predvsem prve dni prevladujejo sprehodi, pogovori, razne igre v dvoje, individualne dejavnosti, spodbujanje dialoga. Otrok spregovori o svojih občutkih, čustveno se naveže na »svojo učiteljico«, ki ji čedalje bolj zaupa in sledi. Previdno in postopoma začneta vpeljevati šolsko problematiko v urnik dela: pripravita šolske potrebščine, začneta z individualnim ponavljanjem in učenjem temeljnih predmetov.

Ko otrok začne sodelovati pri učnem procesu (začne slediti razlagi, izdelki so čedalje boljši, opravi tudi domačo nalogo), lahko preidemo k *postopnemu vključevanju v razredno skupnost*. Sprva se oba z učiteljico pridružita uram vzgojnih predmetov, različnim dejavnostim, malicata skupaj s sošolci, sodelujeta na naravoslovnem dnevu ipd. Vedno pogosteje prisostvujeta pouku tudi pri drugih predmetih. Tako sta nekaj časa v razredu dve učiteljici: učiteljica, ki je tudi razredničarka, in pa »učiteljica«, ki še zmeraj individualno pomaga »novincu«. Prisostvovanje »novinca« v razredu je na začetku bolj ali manj pasivno. Zato je pomembno, da ima ves čas poleg sebe tudi individualno strokovno pomoč. Sčasoma začne pouku slediti tudi aktivno, individualne spodbude, pomoči in kontrole je potrebne vedno manj.

Ko tako postaja zmeraj samostojnejši, se *individualna pomoč začne ukinjati*. Ohrani se še toliko, da se ga dodatno usmerja, spodbuja in preverja. Otrok zmeraj manj išče individualno pomoč, redno prihaja k pouku, prinaša šolske potrebščine, sodeluje pri pouku, opravlja domače naloge.

Otrok in starši sprejmejo zavodski tretman

Ko otrok postane »šolsko uspešen«, se šele lahko lotimo identificiranja in reševanja primarnega vzroka

njegovih vedenjskih težav, saj šele sedaj izgine bariera pri otroku in starših, ki so večino vzrokov otrokove neuspešnosti videli le v šoli, v družini in okolju pa redko. Pomembno je, da s tem, ko otrok postane uspešnejši v šoli, starši začnejo zaupati strokovnim delavcem zavoda, s tem pa so odprta tudi vrata k razreševanju vseh drugih problemov, ki so bili pravi vzrok za nastalo situacijo. Poudariti je treba, da morajo v tej fazi intenzivno sodelovati vse strokovne strukture, kar jih premore zavod. Najpomembnejši trenutek tega obdobja je ta, ko si *otrok postavi svoje cilje*. Še pomembneje pa je, da jih zmore sam tudi časovno determinirati. Podobno si lahko cilje zastavijo sedaj tudi starši.

Kako meriti uspešnost zavodskega tretmana?

Ali je bila vključitev otroka v zavodski tretman uspešna ali ne, ali je tretman dosegel pričakovane rezultate, ali bi bil uspeh lahko boljši ipd., to so dileme, ki se pojavljajo zmeraj ob koncu šolskega leta. Ostaja dejstvo, da otrok, starši in drugi še zmeraj ocenjujejo uspešnost vseh naših prizadevanj v zavodu zgolj na podlagi učnega uspeha. Na najrazličnejših srečanjih in govorilnih urah s starši neprestano poudarjamo, da je šolski uspeh otroka posledica več »domačih« dejavnikov, pa ostaja uspeh otroka v šoli za zdaj še najbolj natančen postopek mejenja otrokove uspešnosti, ki ga sprejemajo starši in okolje. Vsem je edino merilo uspešnosti samo to, ali bo otrok izdelal razred oziroma končal osnovo šolo in se vpisal v srednješolsko izobraževanje.

SKLEP

Otrok zaide v vedenjske težave zaradi najrazličnejših vzrokov. Kje so primarni vzroki teh težav, je na začetku težko ugotoviti. Šola s svojimi zahtevami in doslednostjo povzroči, da se te težave najprej in najmočneje manifestirajo prav tu. Tako za otroka in tudi za starše šola postane tista, ki je izvor otrokovih težav in problemov. Ker je v očeh staršev in otroka povzročitelj, ostaja šola tudi edino merilo uspešnosti ali neuspešnosti pri odpravljanju otrokovih nesprejemljivih vedenjskih vzorcev. Ravno zaradi tega dejstva je potrebno pri vključitvi otroka v zavodski tretman biti zelo občutljiv, previden, takten, hkrati pa zahteven.

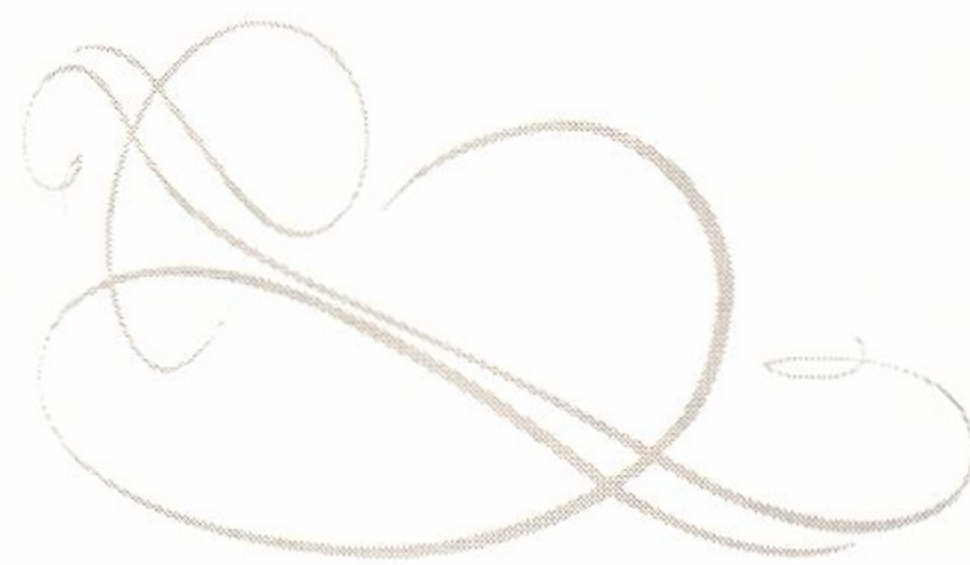
Na začetku vzgojnega dela v zavodu nastaneta takoj dve kontradiktorni situaciji:

- Za otroka in starše je večinoma šola vzrok otrokovih težav, posledica pa nesprejemljiv vedenjski vzorec doma. Za strokovne delavce zavoda pa je vzrok v vzgoji doma, v šoli pa se čutijo in vidijo posledice tega.

- Starši pričakujejo, da bo tudi otrok doma in v okolju drugače zaživel, če se bo v šoli vse uredilo. Strokovni delavci zavoda pa se zavedamo, da bodo sčasoma lahko trajno izzveneli problemi v šoli, če se bodo dovolj dobro uredile razmere doma in v domačem okolju.

Tako je vse reševanje problema v začetni fazi postavljeno na glavo. V zavodu v prvi fazi odpravljamo posledice, ker za starše v zavodu »navidezno« vzroka za vedenjske težave ni, in šele nato lahko preidemo na odpravljanje vzrokov otrokovih vedenjskih težav. Uspešna vključitev otroka v šolski sistem prepriča

starše, da začnejo verjeti v uspeh in so v nadaljevanju pripravljeni sodelovati v procesu, kjer poskušamo odpraviti izvirne vzroke otrokovega dissocialnega vedenja. Zato je ta začetna faza otrokovega bivanja v zavodu toliko pomembnejša, ker takoj na začetku obravnave pomaga vzpostaviti konstruktivni dialog med zavodom, starši in otrokom. Zaradi tega je v najtežjih primerih smiselno, da se otrok napoti v zavod, kjer se pretrgajo stare vezi otrok – šola – starši in se te odnose postavi na nove temelje. Tam, kjer se je zaupanje izgubilo, ga je težko zopet vzpostaviti. Veliko lažje ga je postaviti na novo v drugem okolju in z drugačnimi metodami in novimi ljudmi.



Vesna Lujinović, Danijela Ring

Osnovna šola Juričevega Drejčka Ravne na Koroškem

P R E P R E Č E V A N J E N A S I L N E G A V E D E N J A V O D D E L K U Š O L E S P R I L A G O J E N I M P R O G R A M O M

Prispevek je postavljen v kontekst osnovne šole s prilagojenim programom. V teh razredih so otroci z različnimi posebnimi potrebami, z različnimi težavami, imajo različne potrebe. Različni so si tudi po značajih, interesih in sposobnostih. Nivo znanja, ki ga dosega, je ravnotako zelo različen. Nekateri so se sposobni naučiti veliko, drugi zgolj minimalno učno snov. Zaradi majhosti na posebnih šolah ni mogoče oblikovati oddelkov, ki bi bili homogeni. Prispevek opisuje težave v petem razredu osnovne šole s prilagojenim programom. Delo v oddelku je bilo zelo oteženo, poučevanje je bilo stalno prekinjeno zaradi disciplinskih problemov. Razrednik v oddelku, ki mu včasih radi rečemo »tempirana bomba« (to pomeni, da v trenutku lahko eksplodira), je pod hudimi pritiski in pod stalnim stresom. Največkrat sploh ne hodi več iz razreda, ker se boji, kaj bo spet narobe. Učitelj potrebuje pomoč ne le svetovalne službe, ampak celotne šole, staršev in v posameznih primerih tudi zunanjih institucij. Le tako se »tempirana bomba« lahko obvlada in spremeni v učljiv razred, v katerem se da delati.

O trpinčenju med učenci govorimo takrat, kadar je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju – nasilju – ali negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina učencev (Olweus 1995). Negativna dejanja so: namerne

poškodbe ali povzročanje neugodja s fizičnimi sredstvi ali z besedami; tudi spakovanje in uporaba vulgarnih kretenj ali pa namerna izključitev iz skupine je negativno dejanje.

Nasilje ima negativne učinke na naše telo, čustva in misli.



Na telo:

- Napetost, drhtenje, hlad, toplota, gomazenje, otrdelost, olajšanje, rdečica, bledica; stiskanje v grlu, razbijanje srca, močan utrip, teža v trebuhu, vrtoglavica, potenje, dušenje, pritisk v prsih, sproščenosť ...

Na čustva – emocije:

- strah, jeza, bes, gnev, sram, obup, ponižanje, izigranost, izkoriščanje, samozavest, prizadetost, posmehovanje, pomembnost, ugodje, užitek ...

Na misli:

- Nihče me ne mara, nič se ne bo spremenilo, vse je dovoljeno, tudi drugi si to želijo, slabič sem, maščevanje, ne morem si pomagati, ne smem jokati, upam si, hitrejši sem, boljši sem, lažejo, sovražim jih, krivica se mi godi, naj me pusti pri miru, pravico imam, dobil je, kar je iskal, obljubil sem, branim se, jaz imam prav ...

Preglednica 1: Lastnosti žrtve, nasilneža, molčeče večine

Žrtev	Nasilnež	Molčeča večina
nemoč	moč	moč
osamljena	ima nadzor	čuti varnost
neustrezno vedenje	neustrezno vedenje	neustrezno vedenje
nesrečna	nesrečen	prizadeta privoščljiva neodzivna – apatična
potrebuje prijatelja	potrebuje prijatelja	potrebuje prijatelja
nagnjena k nasilju	nagnjen k nasilju	nagnjena k nasilju
ji pretijo	mu pretijo	ji pretijo
prestrašena	prestrašen	prestrašena

Preglednica 2: Pogosto vedenje staršev

Otroka žrtve	Otroka nasilneža
pretirano zaščitniški	z zelo malo omejitvami ali brez njih
ugajač	mačo
kritika	kontrola
nenasilni	prestrogi
ljubeči	zavračajo otroka
žrtev	nasilni

Jacques Semelin pravi: Nenasilje je način bivanja in ravnanje, ki kljub medsebojnim sporom spoštuje drugega.

1. Prva raven nenasilja je, da nasilju rečemo ne.
2. Druga raven pa je dejavna. Pomeni učinkovito se upreti nasilju. Tukaj govorimo o nenasilni dejavnosti ali dejavnem nenasilju. Pomeni brez nasilja delovati proti nasilju. Teh načinov je veliko. Tudi humor je del nenasilja. Temelj vsaki nenasilni dejavnosti je spoštovanje. Tega se začnemo učiti v družini, v razmerjih med starši in otroki, med brati in sestrami. Temeljno sporočilo nenasilja se glasi: Brani se, vendar spoštuj nasprotnika (Semelin 2000).

Največkrat prepoznamo telesno nasilje. Zelo boleče pa je tiho nasilje, kot je revščina in osamitev, krivica in neenakost.

Kaj storiti, če v šoli kdo udari učenca? Mu udarec vrniti? Normalno se je odzvati na napad, ampak z nenasiljem. Poti je več. Odgovarjati z besedami namesto z udarci je včasih zelo učinkovito. Besede nas osvobajajo nasilja. Niso mišljene žaljivke in vpitje. Treba je najti pravo besedo, ki zmanjša napetost med nasprotnikoma. Tudi kanec humorja ne škodi. Isto velja za pogled, uperjen naravnost v nasprotnikove oči, brez apadalnosti.

Za preprečevanje nasilja so nujna jasna pravila, po katerih se moramo vsi ravnati. Pravila so učinkovitejša, kadar pri njihovem oblikovanju sodelujejo učenci. Kadar sooblikujejo pravila učenci, so jih pripravljene bolj upoštevati, kot sicer, ko jih doživljajo kot prisilo.

OBLIKOVANJE PROGRAMA ZA ZMANJŠANJE NASILJA V RAZREDU

Vsak razred je posebnost zase. Vsak razred je različen: učenci se obnašajo različno, učijo se z različno hitrostjo; njihova prepričanja, vrednote in potrebe so različne. Kot skupina delujejo specifično, imajo svoje probleme in svoje poti razreševanja le-teh. Posamezen program je lahko v določeni skupini učinkovit, drugje pa nima nobenega učinka. Zato je v prvi vrsti pomembno, da oceniš potrebe svojega

razreda. Pri ocenjevanju potreb razreda je edina uporabna metoda učiteljevo opažanje. K učiteljevi oceni potreb pa lahko dodamo še zbirko potreb, ki izhajajo iz ocene potreb učencev. To storimo tako, da učence preprosto vprašamo, kateri problemi so v razredu najhujši. To zadnje je izjemnega pomena, saj se bodo učenci najlažje naučili dragocenih življenjskih spretnosti, če bodo dobili odgovor o tem problemu.

UČITELJEVA OCENA POTREB RAZREDA

Najbolj žgoči problemi v razredu so:

1. pretepi med učenci,
2. zmerjanje in zasmehovanje med učenci,
3. moteče vedenje,
4. konflikti z učitelji,
5. nizka samopodoba in samospoštovanje,
6. slab učni uspeh,
7. kajenje, popivanje, uživanje drog,
8. kraje,
9. konflikti v družini (konflikti s starši, konflikti s sorojenci, zakonski konflikti, razveza staršev, alkoholizem v družini ...),
10. nizek socialnoekonomski položaj družin (pomanjkanje sredstev za preživljanje, stanovanjska stiska, revščina, izoliranost),
11. vandalizem (uničevanje šolskega inventarja ...) in
12. drugo.

S točkami od 1 do 10 oceni potrebe svojega razreda. S številko 10 označi najbolj izstopajoč problem, s številko 1 najmanj opazen problem.

Moteče vedenje

Za otrokov razvoj je šola zelo pomembna. V šoli se izobražuje, uči, pridobiva nove informacije ter se socializira. Za proces socializacije je pomemben tudi otrokov moralni razvoj, razvoj kontrole in impulzivnosti, razvoj načinov razreševanja problemov, razvoj stališč in samopodoba.

Moteče vedenje otroka stigmatizira in ga ovira pri socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi.

Med moteče vedenje štejemo različne oblike vedenja, ki motijo učitelja – vstajanje s stola, kričanje, različne oblike agresivnega in avtoagresivnega vedenja (ščipanje, grizenje, brcanje vrstnikov, tolčenje s predmeti, guganje ...).

Med moteče vsekakor štejemo vse otroke, ki se rodijo z hiperreaktivnim živčnim sistemom. Ti otroci iščejo močnejše senzorne dražljaje zato, da bi kompenzirali nizko stopnjo notranje možganske budnosti (vzbujenosti). Ta lastnost vpliva na vedenje posameznika, da zahteva vznemirjenost, ki mu lajša dolgčas.

Reakcije staršev na pretirano iskanje dražljajev se kažejo v frustraciji in jezi, lahko pa tudi v zavračanju otroka in neprimerni vzgoji.

Taki otroci se seveda tudi zelo hitro navadijo na vse oblike kaznovanja in jim to ne pomaga pri spreminjanju vedenja. Otrokova psihična drugačnost povzroča težave učiteljem, staršem in njemu samemu, saj je otrok, ki je pogosto čezmerno kaznovan zaradi svojega vedenja, stigmatiziran in izoliran.

Vendar se nemir in iskanje dražljajev lahko manifestira tudi socialno primerno (drzni športi).

Nizka samopodoba in samospoštovanje

Če opaziš, da ima več učencev v razredu nizko samopodobo in samospoštovanje, delaj vaje za izboljšanje samopodobe in samospoštovanja.

Učenci ne morejo uspešno obvladati konfliktov, če nimajo potrebnih komunikacijskih spretnosti, in težko učinkovito komunicirajo, če je njihovo samospoštovanje nizko.

Nizka samopodoba se ujema tudi z nizkim učnim uspehom. Otroci, ki v šoli pogosto doživljajo neuspehe, to zelo hitro vključijo v svojo samopodobo. K temu hitro pripomorejo tudi starši z izjavami, kot so: »Kako si mogel spet pisati slabo oceno?« Ali: »Res ne vem, kaj je s tabo narobe!«

Iz besed, ki jih uporabljajo starši in učitelji, ko govorijo otroku, se oblikuje notranji govor otroka. Ta notranji govor je pri otrocih z nizko samopodobo poln besed strahu in samoobtoževanja. To otroka dodatno ovira in v šoli se ne more več potrditi in dokazati. Ti otroci potrebujejo poleg vaj za izboljšanje samopodobe še trening, ki vključuje sproščanje in pa postopno spreminjanje notranjega govora. Vendar je za učinkovitost treninga potrebno pridobiti k sodelovanju pomembne odrasle v otrokovem življenju (starše, učitelje).

Zmerjanje in zasmehovanje med učenci

Predstavljam si, da v skupini, ki sodeluje pri izvedbi neke naloge, nenehno zasmehujejo enega učenca. Ta učenec bo prizadet, raztresen in ponižan. Zasmehovanje in zmerjanje pa ne vpliva le na tistega, ki je žrtev, ampak tudi na vso skupino, razred in šolo kot celoto. Ena od najbolj nevarnih posledic zasmehovanja ali prizadevanja drugih je, da sami postanemo bolj grobi. Ponižanje izzove jezo, agresijo in najpogosteje pripelje do fizičnega obračunavanja in nasilja med učenci. Zato je zelo pomembno, da smo na zasmehovanje pozorni in se nanj odzivamo.

Pretepi med učenci

Sprti učenci pogosto upoštevajo samo tri možne poti za rešitev konfliktov. Spopadejo se fizično ali



verbalno, zbežijo iz situacije in le redki poiščejo strokovno pomoč. Vrstniško posredovanje je alternativna možnost, ki sprva zahteva veliko dela, vendar se obrestuje. Razrednik, ki mu uspe v razredu imeti vrstniške posredovalce, je manj obremenjen z vsakdanjim razreševanjem konfliktov med učenci; ima boljše ozračje v razredu, to pomeni, da je v takih razredih prijetneje delati in se več naredi. Učitelj potrebuje podporo vse šole, hkrati pa s svojim delom zmanjšuje nasilje na šoli in spodbuja demokratično miselnost in konstruktivno razreševanje sporov.

V šoli v glavnem posredujejo učitelji in šolski svetovalni delavci. Če učitelji pustijo, da gredo stvari svojo pot, je to lahko nevarno.

Mladi, ki so nagnjeni k nasilju, bodo kar nizali provokacije, eno za drugo. Nujno je potrebno, da odrasli postavijo mladim meje in jih usmerjajo.

Slab učni uspeh

Učenci, ki v šoli v daljšem časovnem obdobju ne doživijo nobenega uspeha, se počutijo nesprejete, ogrožena je njihova samopodoba. So v veliki nevarnosti, da se bodo začeli dokazovati v prepovedanem vedenju. Vsak otrok, ne glede na sposobnosti in nadarjenosti, bi moral imeti priložnost, da je v razredu kdaj zvezda. Tukaj je za učitelja velika priložnost, ko lahko nagradi vsak napredek in premik k obvladovanju impulzivnosti ali drugega motečega vedenja.

OPIS PRIMERA

Ocena potreb 5. razreda

PRETEPI – ocena 10

Učiteljica je ocenila, da so pogosti pretepi med sošolci v njenem razredu najbolj pereč problem in ji vzamejo največ časa in energije. Pretepajo se med podajanjem učne snovi, ko učiteljica za trenutek obrne hrbet k tabli, pred poukom, med odmori in po pouku. Pogosto pa se pretep začne že na poti v šolo. Najpogosteje se pretep začne med dvema, potem pa se pridružijo še drugi fantje razreda. Zaradi tega trpi učni proces, zmanjkuje časa za zanimivosti, ki bi se jih naj naučili. Kar preveč časa porabijo za umiritev situacije, ko se pretep zgodi. Opaziti pa je, da se po pretepu učenci umirijo. Počutijo se sproščeno, kot da so pretep rabili. Med pretepom so grobi drug do drugega, poškodbe niso redkost. Vsak, ki posreduje, tvega nekontrolirane udarce in se izpostavlja nevarnosti.

MOTEČE VEDENJE – ocena 9

Kaj je bilo prej, moteče vedenje ali pretep, je tako

kot odgovoriti na vprašanje, ali je bila prej kura ali jajce. Vendar, če bi kdo samo zmotil pouk in do pretepa ne bi prišlo, bi s poukom še vseeno lahko nadaljevali. Kar zadeva moteče vedenje, je naš cilj daljnoročen. Želimo, da bi otrok z zaključkom šole znal obvladati svoje moteče vedenje. Do tega smo strpni in tako učimo tudi druge otroke. Pretepi pa so stvar, ki se nam dogajajo, vendar do njih ne moremo biti tolerantni. Že zato ne, ker se otroci poškodujejo in se vedejo nasilno.

ZMERJANJE IN ZASMEHOVANJE – ocena 8

Žaljivo klicanje sošolca je pogosto vzrok za pretep. Fantje pretepanje pogosto skušajo opravičiti s tem, da jih je kdo užalil. Tukaj so pomembne sprožilne besede, ki pri nekaterih sprožijo val besa in jeze, ki ga ni sposoben obvladati drugače kot z nasiljem.

Akcijski načrt za zmanjševanje težav v 5. razredu

Ukrepi na ravni oddelka:

- seznam sprožilnih besed in kretenj, ki sprožijo nasilno vedenje;
- spoznali bomo sporočilo teh besed in jim poiskali nadomestilo v besedi s prijaznejšim sporočilom;
- nagradili bomo uporabo novih besed;
- oblikovali bomo pravila oddelka, ki bodo vključevala navodila za ravnanje v situaciji, ko nastane pretep;
- učili se bomo reševanja konfliktov na miren način (posredovanje);
- izražanje čustev in misli;
- obvladovanje lastnih reakcij; kaj lahko storim, ko sem jezen, namesto tega, da nekoga udarim.

Ukrepi na ravni šole:

- vsi učitelji, ki poučujejo v oddelku, morajo sodelovati pri oblikovanju pravil (pravila so pri vzgojni dejavnosti nekoliko drugačna kot pri izobraževalnih predmetih);
- učitelji morajo biti seznanjeni z navodili za ravnanje, če nastane pretep, in jih upoštevati;
- sestanki med starši in učitelji;
- staršem predstavimo problematiko in akcijski načrt za reševanje le-te; če starši podprejo načrt, je učinek skoraj zagotovljen;
- sestanek med učitelji, starši in učenci; igranje vlog na temo, kako na miren način rešimo konflikt.

Ukrepi na ravni posameznika:

- pogovori med nasilneži in žrtvami,
- pogovori med starši nasilnežev in žrtvijo,
- pomoč »nevtralnih« učencev,
- pomoč in podpora staršem,
- oblikovanje socialne mreže,
- vključitev zunanjih institucij.

Preglednica 3: Opis uvajanja akcijskega načrta

Nosilec naloge	Dejavnost	Udeleženci	Sodelavci	Čas izvedbe
razrednik	oblikovanje pravil oddelka	učenci 5. razreda	učitelji, ki poučujejo v oddelku, ravnatelj	september
razrednik	navodila za ravnanje v situaciji, ko nastane pretep	učenci 5. razreda	šolska svetovalna delavka, učitelji	september
ravnatelj	seznanitev učiteljskega zbora z navodili za ravnanje v primeru pretepa	učiteljski zbor	razrednik, svetovalna delavka	oktober
razrednik in šolska svetovalna delavka	sprožilne besede nadomestimo s pozitivnimi	učenci 5. razreda	učitelji	september
šolska svetovalna delavka	spoznavanje misli in čustev učencev (metoda risanja)	učenci 5. razreda	razrednik	oktober
šolska svetovalna delavka	rešujemo konflikte mirno (delavnica v razredu)	učenci 5. razreda	razrednik	oktober
šolska svetovalna delavka	reševanje konfliktne situacije z igro vlog	učenci 5. razreda	razrednik	oktober
svetovalna delavka	individualni pogovori z nasilneži in žrtvami	posamezni učenci in njihovi starši	razrednik	vse šolsko leto
razrednik in šolska svetovalna delavka	roditeljski sestanek s starši (predstavitev akcijskega načrta...)	starši učencev 5. razreda	učitelji	oktober

Evalvacija

V 5. razredu nam je uspelo pretepe zmanjšati na minimum. Naš uspeh je bil v tem, da se drugi učenci v pretep niso vključevali, ampak so poskušali situacijo pomiriti ali pa so poiskali pomoč učitelja. Delo v razredu je postalo lažje, saj je učitelj spet imel »zdravo jedro«, na katerem je lahko gradil. Z nasilnim vedenjem se sedaj odziva samo en učenec, drugi so naredili premik naprej in se ne pretepajo več. Moteče vedenje se občasno pojavlja še pri štirih učencih, vendar se ne potencira. Zasmehovanja in žaljenja ni več. Kljub pereči problematiki smo v reševanju le-te vzpostavili boljše in bolj kvalitetne odnose s starši, saj so nas pri tem podprli. Roditeljski sestanki s starši so postali delovni, bolj diskusijski in ustvarjalni.

Učiteljica se je počutila varnejše, saj ni bila več sama s težavami, ki so bile v razredu. Odgovornost za razreševanje problematike smo prevzeli vsi, ki smo bili udeleženi pri problemu. Težave v enem razredu ne morejo biti zgolj odgovornost razrednika, ampak so to težave vse šole, rešujemo pa jih lahko le s celostnim pristopom.

LITERATURA

- Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Coloroso, Benjamin. 1996. *Otroci so tega vredni*. Ljubljana: Tangram.
- Johnson, John. 1996. *Ustrahovalci in nasilneži*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MacGrath, Helen. 1996. *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.
- Olweus, Dan. 1995. *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pušnik, Mojca. 1999. *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Semelin, Jacques. 2000. *Kako sem hčerka razložil nenasilje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Shapiro, Daniel. 1999. *Konflikt in komunikacija: vodnik skozi labirint obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod za odprto družbo.



Martina Krebl

Osnovna šola Glazija Celje

I N T E G R A C I J A V N I Ź J E M P O K L I C N E M I Z O B R A Ź E V A N J U

Sem specialna pedagoginja in učiteljica razrednega pouka. V tem šolskem letu sem zaključila že z drugo generacijo dijakov v nižjem poklicnem izobraževanju. Delo sem sprejela kot izziv, lotila sem se ga z vso resnostjo in odgovornostjo. Zame je bilo to nekaj novega. V teh letih sem se veliko naučila. Tudi delo na dveh šolah ni kar tako. Srečevala sem se z zelo številnim kolektivom, tako na konferencah kot tudi pri izrekanju vzgojnih ukrepov in še kje. Skupina mladostnikov, ki mi je bila zaupana pred tremi leti, ni bila lahka. Vanjo so bili vključeni učenci iz osnovne šole s prilagojenim programom in učenci iz redne osnovne šole, ki so končali šest razredov. Največ težav je bilo z učenci, ki so končali šest razredov osnovne šole. Heterogeno skupino tako po sposobnostih, kot tudi po posameznih motnjah so sestavljali dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju, z motnjami pozornosti in koncentracije, vedenjskimi in čustvenimi motnjami, največ pa je bilo takšnih, ki so imeli specifične učne težave. Ocenjujem, da je ta populacija (z učnimi težavami) najbolj zastavljena, saj se na šolah, zlasti na srednjih, nihče sistematično ne ukvarja z njimi. To področje je še premalo raziskano, žal pa je teh otrok zelo veliko.

Kot specialna pedagoginja sem morala sodelovati z vsemi profesorji na šoli, ki so učili te dijake, z vodstvom šole in s svetovalno službo na šoli. Vse to pa je zahtevalo veliko zagnanosti in potrpljenja, saj ljudje, s katerimi sem se srečevala, niso imeli vedno na voljo dovolj časa, da bi se posvečali le meni in mojim varovancem. A kljub temu lahko rečem, da smo sodelovali zelo uspešno. Za posameznega otroka je bilo potrebno poiskati pomoč tudi zunaj šolskih vrat. Uspešno sem sodelovala s Kriznim centrom za mlade, Dispanzerjem za psihohigieno otrok in mladine, Vzgojno posvetovalnico in zdravstveno službo.

Po svojih močeh sem se trudila mladostnikom čim bolj pomagati.

Vsakega mladostnika sem poskušala najprej spoznati, kolikor se je le dalo, z vsakim sem poskušala vzpostaviti čim bolj prijeten odnos, ravno tako tudi z njegovimi starši. Prepričana sem, da je prijeten odnos temelj za nadaljnje uspešno delo. Za posameznika sem poskušala poiskati čim bolj ustrezno obravnavo. Učitelje sem seznanila s svojimi ugotovitvami, podala sem jim tudi pomembne informacije o posamezniku, ki so bile nujne za ustrezno obravnavo posameznikovih potreb. Za posameznega dijaka sem podala predloge za nadaljnje delo. Moje predloge za

delo je večina učiteljev sprejela kot strokovno pomoč. Nikoli pa nisem posegala na strokovno področje posameznih predmetov, razen kadar me je kdo vprašal za mnenje.

Pripravila sem predavanje na temo Delo v težavnem razredu. Poleg učiteljev sta se predavanja udeležila tudi dva vodstvena delavca. Ugotavljam, da sem poleg poučevanja in razredništva imela tudi svetovalno vlogo. Najbolj vesela pa sem, da me je večina delavcev zelo lepo sprejela. Nikoli nisem imela občutka, da me ne sprejemajo. Vodstvo šole je imelo velik posluš za čim ustrežnejšo pomoč tem mladostnikom, tako na vzgojnem področju kot tudi na področju izobraževanja. Za uspešno integracijo je prvi pogoj posluš vodstvenih delavcev za otroke s posebnimi potrebami, ne glede na njihove potrebe. Ocenjujem, da so pogoj za uspešno integracijo tudi osebnostne lastnosti učiteljev, ki poučujejo te mladostnike. Potrditev, da prav razmišljam, sem dobila z analizo ankete, katero sem poslala na vse slovenske srednje šole, kjer poteka nižje poklicno izobraževanje.

Nujno je aktivno sodelovanje defektologov v strokovnih timih na šolah. To željo so tudi izrazili na vseh šolah, kjer so odgovorili na vprašanje, če se jim zdi potrebno, da z mladostniki s posebnimi potrebami delajo za posamezno področje strokovno usposobljeni strokovnjaki, npr. defektologi. Sama vidim vlogo defektologa kot »svetovalnega« delavca (ne pa nadomestilo sedanjim svetovalnim delavcem), ki mora delati s posamezniki neposredno. Kakšno delo je to, je odvisno od individualnih potreb posameznika. Zelo priporočljivo bi bilo, da bi vsaka šola, kjer poteka program nižjega poklicnega izobraževanja, imela možnost sodelovati z defektologom ali s strokovnjakom za posamezno področje.

Defektolog ne bi smel biti le izvajalec vzgojno-izobraževalnega procesa, ampak bi moral biti strokovnjak, ki se bo strokovno ukvarjal s posameznikom, se povezal z osnovno šolo, si pridobil zaupanje staršev (vse premalo se zavedamo, da večina staršev teh otrok do učiteljev nima lepega mnenja, zaradi predhodnih slabih izkušenj), seznanil učitelje s pomembnimi informacijami, seznanjal z novimi strokovnimi spoznanji, ki so nujne za ustrezno obravnavo posameznika, pomagal pri reševanju težav (individualno ali v skupini), pripravljaj predavanje za učitelje, jih seznanjal z novostmi na posameznem področju, po potrebi poiskal še zunanje strokovne sodelavce, aktivno sodeloval pri izdelavi individualiziranega programa za posameznika s posebnimi potrebami,

sodeloval pri oblikovanju oddelkov v začetku šolskega leta na podlagi že zbranih podatkov.

Nujno bi bilo srečevanje učiteljev, ki poučujejo mladostnike s posebnimi potrebami. Povezovanje in izmenjava izkušenj bi pripomogla k osebni in strokovni rasti izvajalcev vzgojno-izobraževalnega dela, kakor tudi k boljšemu strokovnemu delu s to populacijo. Navzočnost odgovornih posameznikov z Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstva za šolstvo, znanost in šport in Centra za poklicno izobraževanje je na srečanjih nujno potrebna. Pred nekaj leti sem že izrazila željo, da bi kdo prišel v skupino, ter videl, kako poteka izobraževanje v nižjem poklicnem programu.

Učitelje bi bilo potrebno dodatno motivirati za to delo, omogočiti bi jim bilo treba tudi izobraževanje, čeprav so še tudi taki, ki so prepričani, da imajo dovolj znanja za delo s to populacijo. Kar nekaj vprašanih je izrazilo željo po brezplačnem izobraževanju, saj ugotavljajo, da je delo iz leta v leto težje in da zahteva čedalje več angažiranosti učitelja.

Ocenjujem, da je za uspešno integracijo potrebno upoštevati individualne potrebe posameznika, zagotoviti posamezniku ustrezno strokovno pomoč, nujno sodelovanje strokovnjaka za posamezno področje (npr. defektologa), nujno povezovanje strokovnjakov v time in aktivno

sodelovanje vseh članov (npr. dogovor o načinu prilagoditve za posameznika); če se le da vključiti tudi starše, saj so le-ti lahko vir zelo pomembnih informacij o posamezniku.

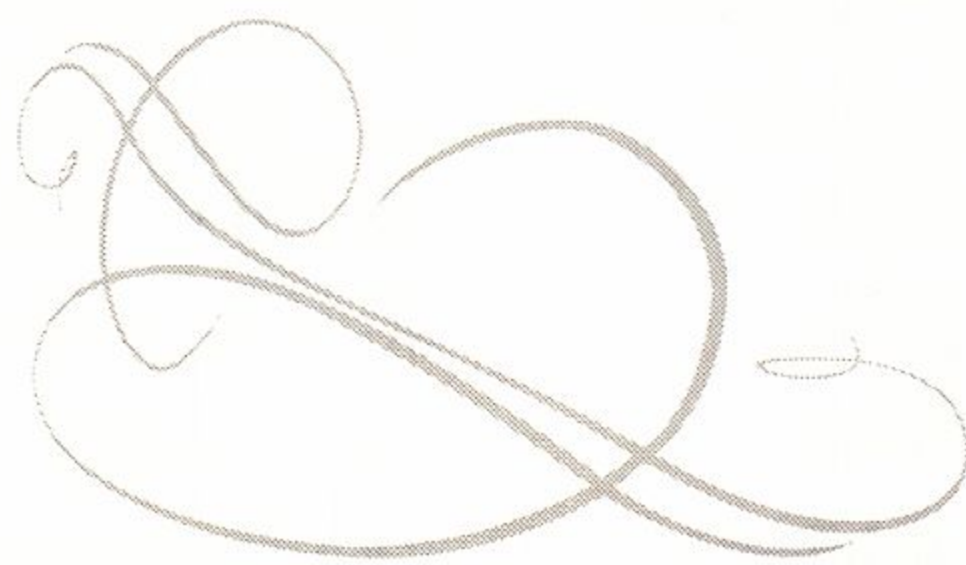
V prihodnje bo potrebno nameniti več pozornosti mladostnikom z učnimi težavami. Teh je v nižjem poklicnem izobraževanju veliko.

Uspešna integracija bo potekala le tam, kjer bo vodstvo šole imelo posluš za te otroke. Celotni učni proces mora biti naravnano tako, da upošteva načela individualizacije in diferenciacije. Zelo pomembni sta ti dva načeli pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Pomembno se mi tudi zdi, da se pri razporeditvi delavcev upoštevajo osebne lastnosti izvajalcev pouka. Mnenja sem, da vsak ne more učiti teh mladostnikov.

V nižjem poklicnem izobraževanju so večinoma mladostniki z najrazličnejšimi težavami (s težavami v družini, okolju, težavami v razvoju in vedenju ...). Vse to in še več dejavnikov zelo vpliva na mladostnike in tega strokovnjaki ne smemo zanemariti.

Dobra komunikacija, sodelovanje in vsestransko spoštovanje (starši, učitelji in strokovnjaki za posamezno področje) prav gotovo pozitivno vplivajo na uspešno integracijo mladostnikov s posebnimi potrebami. To pa ne velja le za nižje poklicno izobraževanje.



Marta Jenko

Srednja lesarska šola Škofja Loka

N A D A L J E V A N J E I Z O B R A Ž E V A N J A M L A D O S T N I K O V Z L A Ž J I M I M O T N J A M I V D U Š E V N E M R A Z V O J U V S R E D N J I Š O L I

V Srednji lesarski šoli v Škofji Loki že 20 let izobražujemo mladostnike s posebnimi potrebami ali natančneje, mladostnike z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Vsako novo šolsko obdobje prinese nekaj sprememb v nazivu in trajanju izobraževalnih programov. Sedaj veljavni program, po katerem se izobražujejo mladostniki z motnjami v duševnem razvoju se imenuje obdelovalec lesa. Sodi v sklop programov nižjega poklicnega izobraževanja in traja dve leti in pol. Kratko ga bom imenovala dveletni program.

Po uspešno zaključenem dveletnem programu, ki upošteva posebne potrebe mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju, se nekateri dijaki vpišejo v začetni letnik triletnega programa, ki ga obiskujejo skupaj z rednimi dijaki.

V članku predstavljam izkušnje z izobraževanjem dijakov s posebnimi potrebami v triletnem programu, dileme in omejitve.

Vse ugotovitve in zaključki temeljijo na spremljanju generacij zadnjih desetih let.

Opredelitev

Mladostniki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju v primerjavi z enako starimi vrstniki zaostajajo v intelektualnem razvoju in posledično lahko tudi v telesni motoriki, odzivanju, zaznavanju, motivaciji, vrednotenju, prilagajanju socialnim normam. Poleg naštetega so pri nekaterih dijakih z lažjim duševnim primanjkljajem opazne tudi osebnostne in vedenjske motnje. Na kratko, ti mladostniki so specifično drugačni od večine dijakov v šoli.

Vpis v program obdelovalca lesa, ki je prilagojen mladostnikom z lažjimi motnjami v duševnem razvoju

V program obdelovalca lesa se vsako leto vpiše od 12 do 20 učencev, ki so končali osnovno šolo s prilagojenim programom in so bili razvrščeni še pred vstopom osnovno šolo ali kasneje, ko so se pojavile učne ali druge težave, ki jim redna šola in starši niso bili več kos. V prvem letniku obdelovalca lesa so stari od 14 do 16 let, prihajajo večinoma z Gorenjske, posamezni dijaki iz vse Slovenije.

Uspešnost dijakov v prilagojenem programu obdelovalca lesa

Program v predvidenem času praviloma končajo vsi vpisani dijaki, če so izpolnjevali le minimalne kriterije: da so redno obiskovali pouk, pridobivali oz. ohranjali delovne navade in med poukom opravljali obveznosti po programu.

V oddelkih, kjer je največ 12 dijakov, poučujemo po metodah, ki so prilagojene tem mladostnikom. Individualni kriterij upoštevamo na vseh stopnjah učnega procesa.

Dveinpolletno izobraževanje se konča z zaključnim izpitom, ki obsega dve enoti, slovenščino in izdelavo izdelka z zagovorom.

Po končanem dveletnem izobraževanju večina dijakov zapusti šolo. Zaposlijo se predvsem tisti dijaki, ki v drugem letniku izkoristijo možnost, da opravijo praktični pouk v obratovalnicah ali podjetjih. Če so jih delodajalci spoznali za delovne, učinkovite, prilagodljive, so jih tudi zaposlili. Tisti, ki se ne znajdejo že v času izobraževanja, bodisi zaradi svoje prikrajšanosti, bodisi zaradi drugih težavnih okoliščin, pogosto ne najdejo zaposlitve. Starši teh dijakov pogosto želijo, da se vpišejo naprej v šolo. Razlogi za vpis so različni, dejstvo pa je, da so mladostniki pri nas priskrbljeni še za naslednjih nekaj let, odvisno od učne uspešnosti.

Nekateri najuspešnejši dijaki v dveletnem programu se odločijo za nadaljevanje šolanja v triletnem programu zaradi resnične želje po napredovanju v poklicni karieri. Izobražujejo se za poklic mizarja ali tapetnika. V triletni program vpišemo vse dijake, ki izpolnjujejo pogoje za vpis. Postopek vpisa za dijake s posebnimi potrebami v naši šoli vključuje tudi individualne pogovore s starši

pred vpisom. Starše seznanimo z zahtevnostjo triletnega programa, s kriteriji preverjanja in ocenjevanja, ki niso več individualizirani, z uspešnostjo dijakov preteklih generacij, z naravo učnih predmetov, pri katerih imajo dijaki največ težav (slovenski jezik, matematika, tuji jezik, konstrukcije).

Če ocenimo, da bi bil triletni program za posameznega dijaka prezahteven, nadaljnje izobraževanje odsvetujemo in naše mnenje utemeljimo. Po potrebi zberemo tudi mnenja posameznih učiteljev, ki so učili dijaka. Za odločitev staršev je pogosto zelo pomembna napoved učiteljev praktičnega pouka, ki ocenijo, ali bo posameznik čez tri leta ob upoštevanju stabilnega tempa napredovanja lahko samostojno delal z vsemi lesnoobdelovalnimi stroji.

Zelo redko se izkaže, da so bile naše napovedi preveč pesimistične. Pogosteje so starši v svoji veliki potrebi po nadaljnjem vpisu povsem nepripravljeni sprejeti drugačno mnenje učiteljev. Včasih tudi zelo slab uspeh v dveletnem programu, nezainteresiranost dijaka in slaba napoved ne odvrnejo staršev od vpisa njihovega sina v zahtevnejši program.

Po vpisu

Do leta 1996/97 so se v triletni program vpisovali le posamični dijaki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, ki so dveletni program končali z odličnim ali prav dobrim uspehom. Že v času dveletnega šolanja so pokazali relativno dobre delovne navade, nadarjenosti za posamezna predmetna področja ali primerno ročno spretnost pri praktičnem pouku. S temi dijaki so se učitelji v prvem ocenjevalnem obdobju prvega letnika triletnega programa individualno učili. Dodatno so razlagali učno snov, izbirali naloge za domače delo, ocenjevali predvsem ustno in prilagajali preizkuse znanj. V naslednjih ocenjevalnih obdobjih so bili dijaki enakovredno vključeni v učni proces z vsemi drugimi učenci v razredu. Po prvem redovalnem obdobju ni bilo veliko nezadostnih ocen. Te so se pojavile do zaključka šolskega leta in le redko je kdo izdelal prvi letnik.

Po letu 1998 se je zaprl trg za manj storilnostno delovno silo. Število obdelovalcev lesa (prilagojeni program), ki so se vpisali v nadaljnje izobraževanje, se je povečalo na skoraj polovico generacije. Za toliko dijakov ni bilo mogoče več individualizirati pouka, ne da bi bili oškodovani dijaki, ki so se izobraževali za svoj prvi poklic, in ne da bi se znižala zahtevnostna stopnja triletnega izobraževanja. Tako so bili »prilagojeni« od prvega redovalnega obdobja naprej obravnavani enako pozorno kot vsi drugi dijaki.

Ob koncu šolskega leta smo strnili sklepno ugotovitev, da je bila odločitev obravnavanja vseh dijakov oddelku po enotnih kriterijih učinkovita. Z enotnim pristopom do vseh dijakov se je že v prvih mesecih pokazalo, da nekateri dijaki (prilagojeni program) ne bodo zmogli

slediti pouku. Nekateri dijaki, ki so prekinili s šolanjem že med letom v prvem letniku, so skupaj s starši spoznali, da v celoti ne bodo zmogli obvladovati snovi, časovnih omejitev ali čustvenih pritiskov, ki jih izzove trajni neuspeh ob trudu in trdemu šolskemu delu.

Dijaki, katerih starši so si močno želeli uspeha v triletni šoli in niso sprejeli dejstva, da njihov otrok ne zmore več, kar je že dosegel v dveletnem programu, so do zaključka šolskega leta vztrajali pri poku. Ti mladostniki so se doma učili po tri ure in več sami, s starši in inštruktorji, ocene pa so bile večinoma negativne. Ob koncu šolskega leta so nekateri opravljali celo po tri popravne izpite in so bili kljub temu neuspešni.

Uspešni so bili le posamezni dijaki (prilagoditveni program), dva ali trije iz generacije vpisanih. Značilno zanje pa je, da so bili v dveinpolletnem programu učno zelo uspešni in da so se zlahka prilagajali šolski socialni situaciji. Tudi vsi odlični v dveletnem programu niso bili nujno uspešni tudi v triletnem programu.

Napor zahtevnejšega programa so zmogli predvsem tisti posamezniki, ki so bili bistveno bolj izpostavljeni spodbudnim dejavnikom razvoja kot zaviralnim.

- Razvoj psihofizičnih funkcij je očiten v intelektualnem napredku kot sposobnost abstraktnega mišljenja in napredek ročnih spretnosti v času adolescence.
- Spodbudni dejavniki v okolju so: izdatna in kontinuirana pomoč staršev ob upoštevanju realnih zmožnosti mladostnika, urejene družinske razmere, posluš učiteljev za drugačnost, toleranca sošolcev, spodbudna družba vrstnikov.
- Samoaktivnost se kaže kot zmožnost prilagajanja novim situacijam, sposobnost odlaganja zadovoljitve, visoka stopnja samozavesti, osebna disciplina, visok nivo odgovornosti za svoj razvoj, delovne navade, natančnost, pripravljenost delati več za nižji upeh od drugih, realno samovrednotenje.

In najpomembnejše pri doseganju uspeha na višjem nivoju je dejstvo, da se velik del spodbudnih dejavnikov uskladi prav v odločilnem času od vpisa v triletni program do zaključka izobraževanja.

Večina dijakov v času dveletnega izobraževanja doživi prebujenje na posameznem nivoju zrelosti in s tem učni napredek. Uspešni v zahtevnejšem nivoju izobraževanja

pa so samo tisti mladostniki, ki jim je dano rasti na več razvojnih linijah sočasno in ki dosežejo pomembno višji nivo v trenutku, ko se morajo dokazati na storilnostnih področjih vsakdanjega življenja.

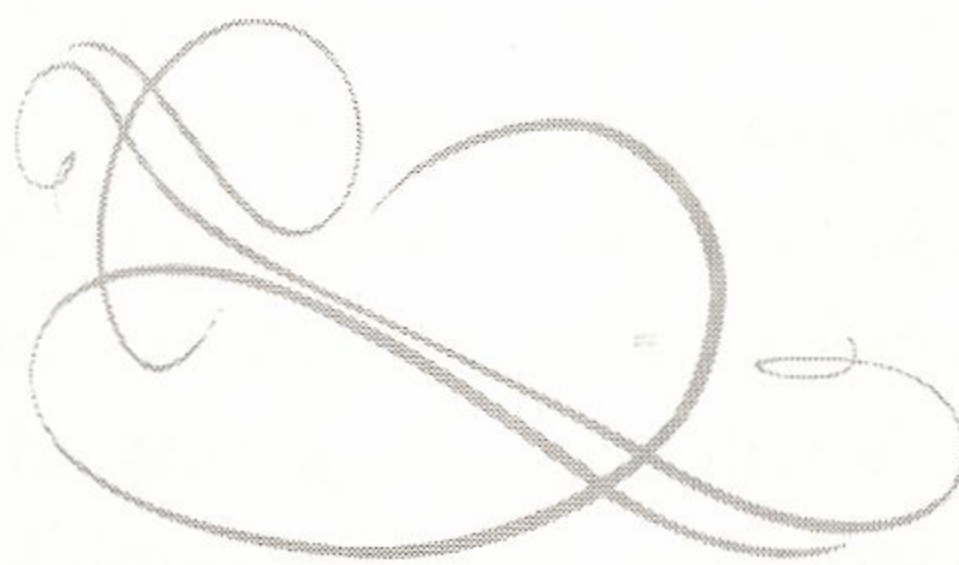
Zaviralni so vsi dejavniki, ki so nasprotni zgoraj naštetim in jih je v življenju vsakega mladostnika na pretek. Enostavno jih sprejememo, ker se jim zanje ni potrebno posebej truditi (ohranjanje slabih delovnih navad) ali se zanje sploh ne da truditi, ker gre za preproste danosti (vrednostni vzorci družine), na katere sami ne morejo vplivati.

SKLEP

Ne glede na relativno skromno uspešnost otrok lažjimi motnjami v duševnem razvoju v nadaljnjem šolanju triletnega programa je pomembno, da se preizkusijo prav vsi, ki verjamejo, da imajo možnosti za uspeh, da si bodo pridobili poklic, s katerim bodo lahko dosegli višjo kvaliteto življenja in presegli svojo prirojeno ali zgodaj pridobljeno prikrajšanost. Vsi, ki so zaradi neuspešnosti prekinili triletno šolanje, so preizkusili zadnjo mejo svoje trenutne izobraževalne sposobnosti. Iluzije o tem, kaj bi in kako bi, če bi šli naprej v šolo, so odložili in s tem so si dali možnost, da poiščejo delo, v katerem bodo zopet lahko iskali meje svojih sposobnosti in našli tisto, kar jih bo zadovoljevalo.

Pomembno načelo realnega pristopa, ki ga udejanjamo v Srednji lesarski Šoli v Škofji Loki, je opredeljeno s kriteriji minimalnih znanj. Izobraževanje za mizarja uspešno končajo vsi tisti dijaki in vajenci, ki so v procesu izobraževanja pokazali, da bodo tudi na delovnem mestu, (vsaj) minimalno sposobni samostojno in varno opravljati svoj poklic. Zaradi tega načela je odnos strokovnih delavcev šole do otrok in staršev profesionalno in človeško določen.

Žal so storilnostna prizadevanja delodajalcev pogosto pred socialnimi in človeškimi prizadevanji. Mladostniki, ki so končali dveinpolletno srednje izobraževanje in v prvem letu po zaključku šole ne najdejo zaposlitve, ostanejo pogosto doma. Socialno izolirani, odvisni od svojih staršev in denarne pomoči.



Petra Gartner Dolinar

Srednja lesarska šola Škofja Loka

PREDSTAVITEV POUČEVANJA SLOVENŠČINE V DVELETNEM PROGRAMU POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Že od vsega začetka poučujem v petih srednješolskih programih in prav zaradi tega imam relativno dober pregled nad vsebino, obsegom in zahtevnostjo, pa tudi nad učenci, ki te programe obiskujejo. Nekaj prav posebnega je poučevati v dveletnem programu v oddelkih z dijaki s posebnimi potrebami.

V prvih letih poučevanja so bili učenci svojeglavi, trmasti, tečni, nekulturni. Mogoče se bo slišalo grobo, vendar sem jih takšne doživljala. Obupno sem se počutila, kadar sem morala k njim v razred. Nikoli prej se nisem čutila tako nesposobno. Spraševala sem se o smislu svojega študija. Poleg tega sem se zavedala, da je njihova sposobnost razumevanja nizka, a si nisem predstavljala, da je tako drugačna od drugih dijakov.

Potem pa sem dojela, da moram na vse pozabiti, česar sem se do takrat naučila o učencih, načinu poučevanja in predvsem o komunikaciji med učenci in mano. Ko sem se začela spreminjati sama, ko sem se jim poskusila približati in jih sprejeti takšne, kot so, so se začeli spreminjati tudi oni. Vsaj tako sem mislila takrat. Vendar pa smo vzpostavili le drugačne temelje. In tako je šlo naprej. Razumeli smo se dobro in začelo se je delo.

Učni načrt v prvem letniku obsega 70 ur materinščine. Večina ur je kombiniranih, to pomeni, da jih ne moremo ločevati na ure književnosti in na ure jezika.

Navadno imam blok ure, kar je zelo težko, vendar je treba biti prilagodljiv. Ko učencem popusti koncentracija, potrebujejo odmor. To je lahko pogovor o popularni glasbi, o filmu, ki so ga gledali prejšnji večer ... Čeprav se tega ne zavedajo, je tudi to del pouka, a ga kot takšnega ne jemljejo in zato se počutijo bolj sproščeno.

Poskusila bom predstaviti nekaj primerov iz našega pouka.

Učni načrt se začne z ljudskim slovstvom. Ta snov velja za eno najlažjih, vendar so bile tudi tu težave v razumevanju besed, ločevanju pojmov, povezovanjem besed v nove strukture.

- V pesmi o lepi Vidi je verz »je kraljica španska me poslala« Ko sem vprašala, katera je bila kraljica, so vsi vedeli, da je bila španska. Ko pa sem vprašanje nekoliko obrnila in vprašala, iz katere dežele je bila kraljica, se je pojavil problem. Šele ko sem jim pomagala in jim dala tri možnosti, npr.: iz Italije, Francije ali Španije, je šlo.

- Pri ljudskem slovstvu jim je najbolj všeč bajka o Kurentu, posebno tisti del, v katerem mora gospod plesati po robidi čisto nag. Vendar pa se moramo prej pogovoriti o robidi kot o rastlini, saj je vsi ne poznajo. In če ne vedo, da ima veliko trnja, bistva gospodovega plesa ne morejo razumeti.
- Več težav je s pregovori. Poskusila sem tako, da sem jim dala polovico pregovora, oni pa naj bi ga nadaljevali. Ni šlo. Potem pa smo v en stolpec napisali polovico pregovora, v drugi stolpec pa drugo polovico. Med sabo so jih morali povezati. To je bilo nekoliko bolje. S skupnimi močmi nam je uspelo. Še slabše pa je bilo z razumevanjem pregovorov, saj jih sploh ne poznajo, kaj šele, da bi jih znali uporabljati v pogovorih. Tako smo se jih pač nekaj naučili na pamet in povedali nekaj situacij, v katerih bi jih lahko uporabili.
- Še slabše je bilo z začetki slovenske cerkvene književnosti. To snov smo obdelali zelo na hitro. Postavilo se je vprašanje: »Zakaj se Brižinskim spomenikom reče spomeniki, če pa to niso skale?« Najbrž ne bi nikoli razmišljala o tem vprašanju, če ne bi poučevala v dveletnem programu. Mi smo pač navajeni, da nekatere podatke sprejmemo takšne, kot so, in ne razmišljamo o njih. Kaj pa sedaj? Razložila sem takole. Vsaka hiša mora biti sezidana na trdnih temeljih, da se ne poruši. Tako mora biti tudi slovenska književnost postavljena na trdne temelje, da jo lahko nadgrajujemo in se ne sesuje ali poruši. Vem, da je vsaj večina razumela.
- Tudi v pridigi Na novega leta dan jim je bil najbolj všeč odlomek, ko mož ženo »oklofeta« in jo spodi od hiše. Ponavadi pravijo, da je to pravi možki. A takoj temu delu sledi odlomek, v katerem žena pretepe moža, ker je preveč len in zanikrn. Povsem jasno je, da jim ta ni več tako všeč. No, potem pa se pogovorimo o medsebojnem spoštovanju in sodelovanju.
- Najtežji del je bil Prešeren. Pesnik je težko razumljiv celo dijakom v triletnem ali štiriletnem izobraževanju, kaj šele dijakom, ki obiskujejo nižjo poklicno šolo. Ker pa zelo radi rišejo in prepisujejo, so prepisali magistralni sonet Sonetnega venca in z drugo barvo napisali prve črke vsakega verza.

Kakšno veselje je bilo, ko je prvi ugotovil priimek in ime, če prebereš prve črke navpično po vrsti! Tega jim prej namenoma nisem povedala.

V zvezi s književnostjo lahko rečem, da so jim najbolj pri srcu:

- humoristično besedilo,
- besedila, ki vsebujejo besede, ki jih v njih ne pričakujejo,
- besedila, ki jih razumejo brez moje pomoči,
- besedila, ki jim omogočajo pogovore o današnjem času,
- besedila, ki jih spomnijo na svoje izkušnje. Te potem lahko predstavijo sošolcem in se tako pred njimi tudi postavijo.

Še nekaj besed o poučevanju jezika.

Najprej smo govorili o zvrsteh slovenskega jezika. To je pojem, ki jim sam po sebi ne pove ničesar. Nič hudega. Pomembnejše je, da smo se pogovarjali in poskušali poslušati drug drugega. Sama sem govorila v knjižnem jeziku, oni pa po svoje. Ponavadi uporabljam pri razlagi pogovorni jezik in kmalu so ugotovili, da jim nekaj ni všeč. Zdelo se jim je, kakor da se jim oddaljujem in se niso več mogli pogovarjati z mano. Tako so nekako začutili razliko med knjižnim in pogovornim jezikom. Ker pa je nekaj fantov z Dolenjske, smo spregovorili tudi o narečjih. Seveda jim je bil najbolj pri srcu sleng. Največji užitek jim je, kadar lahko oni »testirajo« mene. Tako sem »morala« ugotavljati, kaj pomenijo besede iz tega mladostniškega jezika. Kako so uživali, če česa nisem najbolje razumela!

Vikanje in tikanje večini ni povzročalo večjih težav, le polvikanje je bilo problematično, saj so nekateri dejali: »Ja, saj tudi po televiziji govorijo tako!« Zanje je televizija »zakon«. In kako težko jim je razložiti, da napake delajo celo po televiziji!

Najraje so iskali sopomenke, podpomenke, protipomenke, nadpomenke ... Tako so se lahko tisti, ki imajo nekoliko večji besedni zaklad, pokazali v novi luči. V učenju so uživali.

Poleg tega smo se učili pisati opravičila, voščilnice, razglednice ...

Moje ugotovitve v zvezi s poučevanjem jezika:

- Zelo redki berejo dobro, medtem ko večina bere zelo slabo. Zato je nujno, da vsako besedilo najprej preberem naglas.
- Neprijetno jim je govorno nastopati, še manj govoriti o sebi (izjema so pogovori iz klopi).
- Zelo slabo so pismeni, nekateri celo, na žalost, nepismeni.
- Nekateri ne znajo abecede.
- Vsi ne vedo, da je treba za končno piko pisati veliko začetnico.

- Vseeno jim je, ali vejico postavijo na konec zgornje vrstice ali na začetek naslednje.
- Veliko enakih primerov potrebujejo, da usvojijo nekaj novega (npr.: Ko smo se učili postavljanje ločil pri premem govoru, smo naredili vsaj 20 stavkov, ki so si bili med sabo zelo podobni. Ko pa sem stavek samo malce spremenila, so bile spet težave.).

Tudi preverjanje znanja je drugačno. Začetki so bili izredno težki. Vedela sem, da ne smem sestaviti težkih testov (mislila sem, da je dovolj, če nivo zahtevanosti v primerjavi s triletnim programom nekoliko znižam), a kar se je zgodilo pri prvem testu, je bila katastrofa. Marsikateri učenec ni vedel, kaj od njega zahtevam. Ocen tega testa seveda nisem vpisala v redovalnico. Videla sem, da bo treba tudi na tem področju nekaj radikalno spremeniti.

Poskusili smo znova. Najprej sem jim ponudila vprašanja, na katera so odgovarjali v šoli (večino vaj je treba vendarle opraviti v šoli, saj marsikdo doma ne naredi ničesar). Potem smo prebirali vprašanja in odgovore. Če je bilo potrebno, smo odgovor dopolnili ali skrajšali. Doma so se učenci odgovore naučili, naslednjo uro pa sem preverila njihovo znanje. Tako nam je ponavljanje pred testom vzelo vsaj štiri šolske ure. A splačalo se je. Nezdostnih ocen je bilo na ta način zelo malo, učenci pa so vedeli (ali pa si imeli vsaj občutek), da nekaj znajo.

To pa je dobro tudi za njihovo samopodobo. Pri testu potem dobijo nekoliko obrnjena vprašanja, nekateri odgovori so sestavljeni tako, da morajo pravilni odgovor le obkrožiti, nekatere dopolniti ... Tako sestavljeni testi so jim všeč, ni pa jim všeč, ker jim ne pustim prepisovati. Vendar, ko spoznajo, da pri tem ne bom popustila, ne poskušajo več. Res pa je, da nekateri učenci rešijo test v 15 minutah, drugi pa v 40 minutah.

SKLEP

Poučevanje v nižji poklicni šoli je zelo težko, vendar pa imaš kot učitelj na koncu šolskega leta prijeten občutek, saj veš, da se je bilo vredno truditi.

Spoznala sem:

- Učenci morajo imeti natančno postavljene meje, v katerih se lahko gibajo.
- Učitelj mora učence sprejeti takšne, kakršni so, in ne takšne, kot bi si jih sam želel.
- Kriteriji ocenjevanja morajo biti tudi individualni.
- Predvsem pa je pomembno, da se učitelj zna prilagajati vsaki trenutni situaciji v razredu.

Ko sem uspela uresničiti zgoraj navedeno, mi je sčasoma uspelo ustvariti topel in čvrst odnos. Le-ta pa ni ustvarjen enkrat za vselej, ampak ga je treba ponovno potrjevati vsako šolsko uro.

Dr. Dušan Rutar

Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik

O P O S E B N I H O T R O C I H , I N T E G R A C I J I I N Ž I V L J E N J S K I Š O L I

Goethe je nekoč dejal: »Če se ne bomo rvali z resnico, je ne bomo prepoznali, ko se bomo soočili z njo.« Njegova trditev je plodno izhodišče za to, kar bi radi izpostavili uvodoma kot najširši okvir za razmišljanje o integraciji. Povedali pa bi radi tole: besedna zveza¹ »otroci s posebnimi potrebami« ni prav domišljena. Z določenega vidika se zdi brezzgodovinski in utegne biti neprimerna in celo diskriminatorna in žaljiva, in zaradi tega je potrebno soočenje z njo. Prerast idej o otrocih s posebnimi potrebami kliče po ponovnem in temeljitem premisleku. To velja zlasti zato, ker sam izraz preveč obljublja, medtem ko nas pregovor svari: *Kadar kdo mnogo obljublja, tedaj bodite previdni.*

Besedna zveza je najprej slaba zato, ker je nastala kot preprost odgovor (torej ne zahteva višjih miselnih postopkov, posebnega znanja) na stereotipna in vsakdanja pričakovanja ljudi. V vsakdanjem življenju pač samoniklo verjamemo, da imamo ljudje različne potrebe. Te zadovoljujemo oz. jih za nas zadovoljuje kapitalistični trg. Toda s potrebami je križ: nenehno nastajajo nove. Torej imamo ljudje skoraj vsak dan nove potrebe. Ne le, da imamo zelo **različne** potrebe (to je kajpak očitno), imamo tudi vedno **nove**/drugačne potrebe; tudi to je očitno. Kdo je v tej perspektivi človek s **posebnimi** potrebami in od kod pričakovanja, naj se invalidi nenadoma preimenujejo v ljudi s posebnimi potrebami?

Prvič. Če imajo ljudje najrazličnejše potrebe, te pa se tudi nenehno spreminjajo, so posebne potrebe, če čutimo potrebo ali prisilo, da jih tako imenujemo, pač nekaj posebnega. So torej nekaj, kar ne sodi v red različnih, drugačnih in vselej novih potreb. Torej jih imajo ljudje, ki so nekaj posebnega. Biti nekaj posebnega v svetu, v katerem so ljudje najrazličnejši in vselej drugačni, pomeni lahko le to, da so ljudje s posebnimi (ne različnimi!) potrebami pač nekaj izjemnega/posebnega. Zgodba je dolgočasna in stara, diskriminatorna: vselej obstajajo nekakšni **posebni** ljudje. In vselej obstaja potreba po posebnih ljudeh, v katere lahko projiciramo svoje probleme in se jih tako vsaj navidezno in začasno znebimo.

Drugič. Ideja o otrocih (ljudeh) s posebnimi potrebami je intelektualno preprosta in uboga v duhu. Njeni zastopniki najprej ugotovijo (skladno z načelom

ugodja), da ima človek potrebe, potem pa preprosto dodajo, kar vsakdo že ve: da imajo različni ljudje različne potrebe. Ta borni pomen nato zavijejo v pastoralno manipulacijo: invalidov ne bomo več klicali invalidi, ampak jih bomo prijazno (saj je to dandanašnji v modi, sočasno pa je tudi prisila) spremenili v ljudi s posebnimi potrebami. Ti bodo v družbenem polju sicer še vedno v glavnem brezbrambni in diskriminirani, toda naša vest bo (vsaj navidezno) mirna. V svetu brezredja, videzov in simulakrov, v navideznih svetovih so seveda pomembni prav videzi. To pomeni, da ni toliko pomembna resničnost, kot je pomemben njen videz; pomembno je sprenevedanje, pomembna je simulirana prijaznost za vsako ceno.

Tretjič. Ljudje s posebnimi potrebami so v perspektivi pastoralnih simulakrov, o kateri govorimo, videti kot rože, ki jih vlagamo v herbarij: posebne ljudi vstavljamo v posebne predale; posebne potrebe zadovoljujemo na posebne načine in s posebnimi sredstvi. Otroci s posebnimi potrebami so torej – logično – posebneži, nenavadni ljudje in čudaki. Logično je tako zato, ker so posebni ljudje – ko rabimo slovenski jezik – osebe, ki se po kaki lastnosti ali značilnosti razlikujejo od drugih oseb. Ugotovili pa smo že, da se pač vsak človek v čem razlikuje od drugih ljudi, zato je poudarjanje posebnosti in posebnih potreb presežek nad to trivialno vsakdanjo ugotovitvijo. Presežek je seveda ideološki, saj nas o tem pouči teorija: ideologija ljudem v preosojo ponuja nekaj, kar ni samoumevno, je pa očitno; obstajajo posebneži.

Četrtrič. Da bi človek zares videl in razumel, mora najprej priznati, da je slep in da ničesar ne razume. Če to prizna, z lahkoto ugotovi, kako neprimeren je izraz »otroci s posebnimi potrebami«. Spozna namreč (spregleda), da je ves čas taval v temi in slepo tipal okoli sebe. Ko spregleda, spozna, kakšno je življenje v resnici. In v takem življenju ljudje nismo več bitja, ki imamo različne potrebe, ampak smo predvsem **želeča** bitja, zato se tudi sam koncept potreb bistveno spremeni (potrebe imajo živali in so nagonske, medtem ko človek kot želeče bitje ni žival). Vsaka potreba je zato že naddoločena z željo in njeno naravo. Ali po domače: ko zadovoljujemo potrebe, v resnici sledimo želji, le da

¹ Upravičeno lahko trdimo, da je ta izraz paberek (SSKJ pravi takole: paberek — plod, sadež, ki ostane na požeti njivi; slab, nedozorel sadež; kar se dobi s priložnostnim, nesistematičnim zbiranjem). Še slabše je z lepim slovenskim izrazom *integracija*, ki ga podpira naivno verjetje, da je družbeno polje nekakšna organska celota, v kateri vsi ljudje živijo kot bratje in sestre ali pa bi tako vsaj lahko živeli.

tega ne vemo, ker je želja po definiciji nezavedna. Kapitalizem, ki nenehno streže našim potrebam, nas torej spreminja v živali. In na to prehitro in celo z lahkoto pristajamo.

Kot želeča bitja pa smo vsi enaki, vsi smo v istem čolnu, nihče ni nič posebnega. Kdor ne išče resnice, tega seveda ne bo razumel, saj bo še naprej navajen misliti, da imajo ljudje potrebe, ne bo pa vedel, da te potrebe nastajajo na kapitalističnem trgu, ki je narejen za profite, in ne za žive ljudi. **Onkraj potreb pa je želja: po lepem, dobrem in resničnem.** Hendikepirani otroci so kot želeča bitja taki kot kdorkoli drug, saj je vsak človek v svojem bistvu, po svoji »naravi«, ki pa jo lahko vztrajno taji (glede tega nas pouči psihoanaliza), želeče bitje.

Petič. Prav kot želeča bitja smo vsi enaki pa tudi **hendikepirani**, kajti želje ni mogoče zadovoljevati tako, kot zadovoljujemo potrebo: odidemo v megamarket in kupimo ustrezen izdelek, ki se ji (trenutno) prilega. Z željo je bistveno drugače.

Šestič. Človek kot subjekt želje je kreativno bitje. Želja je **kreativna**. Potrebe niso kreativne, ampak so omejene: ko jih zadovoljimo, nam (vsaj za nekaj časa) dajo mir, nato se vse skupaj le ponovi. Želja ni taka: v nas kot želečih bitjih je – prav zaradi narave želje – globoko **hrepenenje**, je **bolečina** razlike, je **strast** in je **pasijon**, ki ga kapitalizem niti ne razume, kaj šele, da bi ga zadovoljil. Lepo, dobro in resnično je namreč očem skrito in ni povezano s potrebami, ampak z željo, zato lepega, dobrega in resničnega ne potrebujemo, kakor potrebujemo pralni stroj, damske vložke ali šampon, ampak vse to želimo. To torej ni nekaj, kar bi zlahka dosegli ali nemara celo kupili na trgu: lepote, resnice in dobrote ni mogoče kupiti. Še več: kdor ne išče resnice, bo spregledal tudi to, kar je lepo in dobro.

Sedmič. Šele človek kot želeče/hendikepirano/hrepenenče bitje je odprt do lepega, dobrega in resničnega. Kot tak je odprt tudi do drugih ljudi, kar zopet pomeni, da ni segregiran, odrinjen, marginaliziran, da nima zakrknjenega srca. Ljudje s potrebami so, prav nasprotno, zaprti v svoje male svetove, v katerih zadovoljujejo potrebe – in ostajajo nezadovoljeni.²

Na podlagi povedanega lahko sklenemo, da je pametovanje o posebnih potrebah le diskriminatorna različica zamisli o posebnih ljudeh/invalidih.

In ker morajo otroci preživeti dovršen del svojega življenja v šolah, predlagamo drugačno (ne posebno!) izrazoslovje, s katerim se lahko na nediskriminatoren

način približamo logiki hendikepa, kajti jezik je naš paladij. Na kratko zato predstavljamo nekaj osnovnih zamisli institucije ali neprofitne korporacije, šole, ki se imenuje *The Living School*.³

Projekt *The Living School* izvira iz preproste ideje, ki pravi, da so otroci lahko svobodni in srečni, če živijo v primernem okolju. V takem okolju ni posebnih ljudi, so pa **izzivi** (*challenges*). Namesto posebnih potreb, ki naj jih »družba« skuša zadovoljevati, se otroci soočajo z izzivi, med katerimi je gotovo najpomembnejši tisti, ki odpira možnosti za to, kar Američani imenujejo **samo-določanje in samo-odločanje** (*self-determination*).

Zagovorniki tega projekta verjamejo tudi v to, da motivacija otrok, ki se razvija v večini današnjih šol, ni drugega kot prisila (skozi ocenjevanje, razvrščanje, učiteljeva navodila ali nasvete za delo, ravnanje, njegova odobravanja, kazni itd.). Namesto prisile ali zunanje motivacije zagovarjajo **notranjo motivacijo** (*self-motivation*), ki je mnogo pomembnejša, otrokom pa omogoča **svobodno izbiranje** med različnimi možnostmi namesto **pravilnega izbiranja**.

V takem okolju seveda ne obstajajo nagrade za »pravilne izbire« in kazni za »napačne«. Seveda pa, kot rečeno, obstajajo izzivi. Še največji izziv je kajpak prav svoboda.

Naslednji izziv, ki ga otroci spoznavajo v demokratičnem in odprtem okolju, o katerem govorimo, je razvijanje otrokovih možnosti in potencialov za vzpostavljanje demokratičnih medsebojnih odnosov. Otrokovu usposabljanje je oblikovano tako, da omogoča razvijanje celotnega spektra njegovih potencialov, in ne le tistih, ki so v določenem trenutku najbolj zaželeni, »ustrezni« ali »koristni«.

Filozofija šole (*The Living School*) je preprosta: človekovo bistvo je **radovednost** (*curiosity*). Kar bistveno določa človekovo bitje, niso potrebe, ampak je **raziskovanje** (*inquiry*) in je nezavedna želja. Raziskovanje pa je mogoče le v demokratičnem in varnem okolju, v katerem ni posebnih, ni »pravilnih« in »napačnih« rezultatov in ni segregacije.

Namesto posebnih otrok s posebnimi potrebami in integracije zagovarjamo demokratično [šolsko] okolje, v katerem:

- se otroci izražajo integralno in rastejo iz občestva (*community*) – otrok kot celostno bitje se ne more usposabljaati v instituciji, ki je ločena od celotnega življenja;
- se oblikujejo možnosti, ki otroku omogočajo razvoj njegovih interesov, na podlagi katerih lahko sam odloča, kdo je, kaj hoče in kdo bi rad bil, ne pa, da

² Izjemna pripoved o razliki med potrebo in željo je kajpak film *Sedem*.

³ Več o načinu delovanja te korporacije najdete na tej spletni strani: [<http://www.livingschool.org/link2.html>]. Če komu prihaja na misel ugovor, da taka šola ni mogoča, se lahko pozanima, kako je »v resnici«, in sicer tako, da piše na tale naslov: livingschool@aol.com.



se že vnaprej določijo njegove »posebne« potrebe in načini njihovega zadovoljevanja;

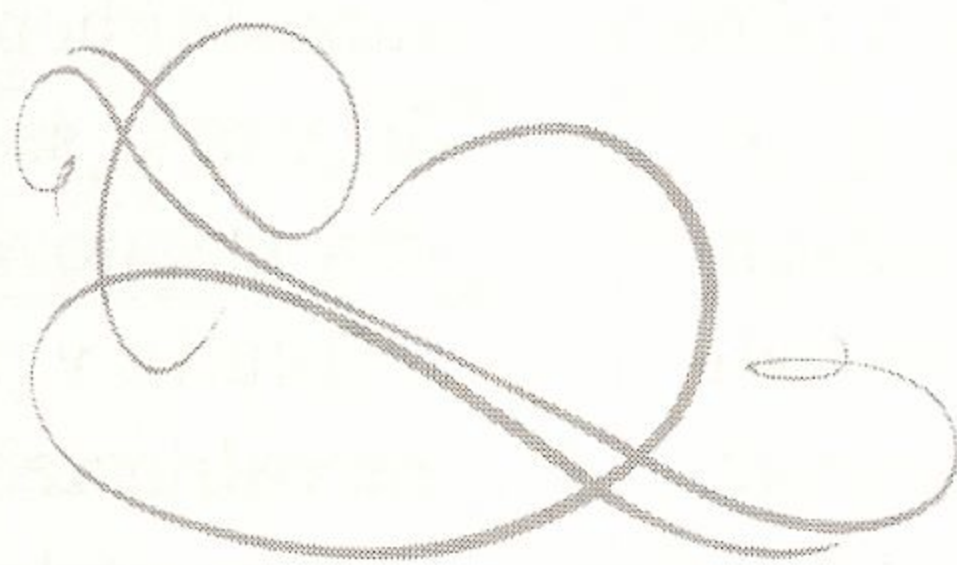
- je otrok neodvisen od zunanega ocenjevanja (*imposed assessment*), tako da lahko postavlja svoje cilje; testi in ocene pač niso mera otrokove usposobljenosti in ne napovedujejo njegove sreče ali uspešnosti v življenju;
- se otrok lahko igra, kolikor želi, kajti kreativno in domišljijsko izražanje je bistveni del otrokovega razvoja.

V orisani perspektivi je povsem očitno, da so dandanašnji otroci s posebnimi potrebami ujetniki nedemokratskega pastoralnega kapitalističnega okolja, v katerem ljudje trdijo, da hočejo biti prijazni, v resnici pa se le sprenevedajo: v zadnji instanci se v tej deželi redkokateri otrok s posebnimi potrebami, potem ko zaključi šolanje in sploh ni več otrok, ne zaposli. Kapitalistični trg delovne sile se zanje kratko malo ne zmeni. Prijaznost,

krepitev volje, pastorala in psihologija pač ne zadoščajo, če hočemo spreminjati kapitalistični svet, da bo bolj odprt za logiko hendikepa. Resnična življenjska šola je namreč kapitalistična, vse drugo so le iluzije. A da bi se spopadli z njimi, moramo najprej razumeti, kako nastajajo, se ohranjajo in spreminjajo.

Hendikepirani ljudje potrebujejo delovna mesta, možnosti za študij na univerzi, stanovanja, agencije in storitve, ki jim bodo omogočale dostojno in kakovostno življenje, ne potrebujejo pa jedkobe birokratov, besedovanja o posebnostih, posebnih potrebah in invalidnih ljudeh in ne potrebujejo prijaznih ljudeh, ki sicer znajo biti prijazni, v praksi pa ne vedo, kaj narediti ali pa jih to sploh ne zanima.

Že davno je napočil čas za razvoj gibanj ter mrež za neodvisno življenje hendikepiranih ljudi, kot jih poznajo v razvitih deželah, toda vse bolj je očitno, da na tem področju zaostajamo. Upati je le, da vsaj hendikepirani tega ne podpirajo. Bilo bi preveč bridkostno.



Rok Kralj

Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

K D O J E H E N D I K E P I R A N ?

Praviloma so srednje šole, v katerih je največ hendikepiranih¹ učencev, strokovne, to pa pomeni, da pripravljajo učence za prihodnje »strokovno« delo na različnih področjih. Prednjači ekonomska usmeritev. Torej gre za področje, ki »proizvaja« prihodnje delavce za delo v pisarnah, bankah, zavarovalnicah, v različnih podjetjih. Pa je res tako? Že bežen pogled, ki ga sicer ne podpira nobena raziskava (pa bi bila zanimiva), pokaže, da za bančnim ali zavarovalniškim okencem, v podjetjih ali državnih ustanovah skoraj nikoli ne srečamo hendikepiranega človeka.

HENDIKEPIRANOST TRGA

Slovenija je v zadnjem desetletju po zahodnem vzorcu začela uvajati koncept svobodnega trga. V klasični

ekonomski doktrini je trg definiran kot prostor, kjer se srečujeta ponudba in povpraševanje. Kotler² kot guru sodobne tržne ali marketinške usmeritve pa postavi novo definicijo trga, ki ga sestavljajo vsi potencialni kupci, ki jim je skupna določena potreba ali želja in so pripravljeni izpeljati menjavo, da bi zadovoljili to potrebo ali željo. Nadalje opredeli človeško potrebo kot stanje, ki ga zaznamo, ko smo prikrajšani za osnovno zadovoljstvo. Izdelek pa definira kot nekaj, kar lahko zadovolji določeno potrebo ali željo. Izdelek v širšem pomenu zajema tudi osebo, kraj, dejavnost, organizacijo in idejo. Celotni koncept trženja se po njegovem skriva za temi besedami: *zadovoljimo potrebe in ustvarimo dobiček ali poiščimo želje in jih izpolnimo.*

Vendar naših želja in potreb, če odmislimo osnovne fiziološke potrebe, še tako sposoben tržnik z armado strokovnjakov psihologov, sociologov, zdravnikov in

¹ Rutar / 1996 /. Rutar postavi koncept hendikepa nasproti besedam oseba s posebnimi potrebami in invalid.

² Kotler / 1996 /, str. 7, 8, 11, 18.

drugih profilov (še) ne more odkriti. Niti jih ne želi, kajti to bi bilo povezano s prevelikimi stroški, ki posledično zmanjšujejo dobiček, kar pa ve že vsak vodoinštalater ali mehanik. Če potrebe že delimo na razne kategorije (npr. po Maslowu), potem vsaj osnovne fiziološke potrebe, po hrani, pijači, oblačilih, lahko zadovoljijo že branjevke na trgu. Zato pa tržnik potrebe ustvari. S pomočjo neskončno domiselnega in raznovrstnega medijskega vpliva nas skuša prepričati v nakup izdelka ali storitve, ki bo zadovoljevala natančno določeno potrebo, ki jo je ustvaril natanko za nas. Naše potrebe in želje prepoznamo v neštevilnih (hollywoodskih) filmih, na radiu, v časopisih, revijah, plakatih, panojih, majicah, akcijah, promocijah, popustih, ugodnostih, v blišču izložb, v velikih medijsko-trgovskih kolosejih.

Ker smo vsi potencialni kupci, nas trg končno naredi enake, tu smo vsi izenačeni, hendikepirani. Rutar³ pravi, da *človek kot simbolno bitje doživlja svet in samega sebe v njem na način, ki ga spremljajo občutki negotovosti in nedoločenosti, ki jih ni mogoče odpraviti ali zmanjšati. Z nobenim izdelkom ali storitvijo (op. avt.) V tem pomenu so vsi ljudje kot simbolna bitja hendikepirani, saj ne morejo izstopiti iz svoje simbolne narave in se otresti njegove negotovosti.* Noben človek, z »normalnimi« ali posebnimi potrebami, ne more doseči idealov lepote, zdravja, popolnosti, svežine, beline, svobode, ki zrejo na nas iz neštevilnih reklam ali filmov. V tem smislu smo torej »vsi različni, vsi enakopravni«. Hendikepirani.

Tržniki niso niti prijazni, niti dobri, niti usmiljeni, njihova edina naloga je neprestano zadovoljevanje naših potreb in želja z enim samim namenom: zadovoljiti svojo potrebo in željo po dobičku. Vprašanje časa je, kdaj bodo tržniki odkrili, ali pa so jo že, izredno donosno tržno nišo, osebe s posebnimi potrebami. Če že zadovoljujejo potrebe »normalnih« ljudi, potem ni težko zadovoljevati posebnih potreb, ustvariti je potrebno samo posebne izdelke in storitve. Iz tega lahko sklenemo, da je ravno trg ustvaril osebe s posebnimi potrebami ali strokovno rečeno: svoj ciljni trg.

Trg dela pri tem ni izjema. Če ga postavimo znotraj zgoraj opisanih definicij, je njegova osnovna naloga zadovoljevati potrebe in želje podjetij po delovni sili, z namenom, da bo ta delovna sila rentabilna, torej da prinaša dobiček. Podjetja izbirajo delavce, ki so učinkoviti, urejeni, mladi, lepi ter lojalni in poslušni. Iz tega lahko zaključimo, da na svobodnem trgu delovne sile ni skoraj nikakršnih potreb po hendikepiranih ljudeh. Ampak tu smo spet vsi na istem; ker smo sprejeli Rutarjev koncept univerzalnega hendikepa, smo na trgu delovne sile vsi enaki pred Delodajalcem. Vprašanje je, kako vidi naš

hendikep, ki ga lahko prepozna tudi kot spol, starost, narodnost, svetovni nazor, zunanji videz itd.

DRŽAVA

Ker živimo v državi, ki se je vsaj deklarirala kot svobodna, socialna⁴ in hkrati zagotavlja svobodno gospodarsko pobudo⁵, zaidemo v konflikt, ki ni ravno preprost. Kako biti hkrati socialen in zagotavljati svobodno gospodarsko pobudo? Vsaj načeloma se lahko svobodna podjetja svobodno odločajo o zaposlovanju svoje delovne sile. Ima sodobno tržno, k dobičku usmerjeno podjetje vsaj najmanjši interes zaposliti hendikepiranega človeka? Le-ta ponavadi ni vrhunsko učinkovit, njegov videz ni v skladu s podobo sodobnega športnega, zdravega, svežega japija, boboja ali kaj podobnega. Poleg tega pa je potrebnih še kup prilagoditev delovnega mesta, ki so povezani z neprijetnimi dodatnimi stroški.

Če torej zasebna podjetja nimajo potrebe in želje zaposliti hendikepiranega človeka, pa bi to lahko storila država, ki se vsaj deklarira kot socialna. V državni upravi in v ustanovah, katerih ustanoviteljica je država (zavodi, inštituti), v podjetjih, kjer ima večinski delež, bi lahko zaposlila več hendikepiranih ljudi s primerno izobrazbo (upravni tehnik, poslovni tehnik, ekonomski tehnik ...). S tem bi lahko vsaj delno rešila zgoraj omenjeni konflikt.

Saj ni nujno, da bi se moral npr. človek s cerebralno paralizo večno prilagajati »normalnim« osebam, prilaganje bi lahko potekalo tudi v obratni smeri. Vam lahko človek z cerebralno paralizo, mišično distrofijo, slepi ali gluhi izda potni list ali gradbeno dovoljenje? Državne ustanove pa kljub temu zaposlijo bore malo hendikepiranih ljudi. Saj smo že rekli: niso ustvarjeni po podobi današnje zahodno, evropsko, ameriško in še kako drugače usmerjene družbe. Socialna država torej ostaja zgolj na papirju.

Država in njen šolski aparat postavita izobraževalne programe, ki naj bi bili pisani na kožo hendikepiranim, hkrati pa ne vzpostavita razmer⁶, ki bi omogočale zaposlovanje hendikepiranih v normalnem delovnem okolju. Kakšen je potem pomen šolanja v srednjih strokovnih šolah?

ŠOLA

Šola, pa naj se tega zaveda ali ne, je že postala del vsemogočnega trga. Šola zadovoljuje potrebe trga delovne sile. Ker so nekatera globalna podjetja po svojih proračunih že večkratno preseгла proračune držav, kakršna

³ Rutar / 1996 /, str. 6.

⁴ Ustava, člen 2: Slovenija je pravna in socialna država.

⁵ Ustava, člen 74: Gospodarska pobuda je svobodna.

⁶ Ustava, člen 66: Država ustvarja možnosti za zaposlovanje in za delo ter zagotavlja njuno zakonsko varstvo.

P
O
L
E
M
I
Č
N
O



Foto Jernej Prelac

je Slovenija, je težko spregledati njihov nemajhen vpliv na družbena dogajanja.

Althusser uvršča šolo med ideološke aparate države, ki tako ali drugače služijo vladajoči ideologiji. Če vladajoča ideologija sloni na svobodni, tržni, kapitalistični, neoliberalni, skratka zahodni usmerjenosti, potem tukaj res ni prostora za hendikepirane. Kajti, to smo že večkrat poudarili, nikakor se ne vklaplajo v vsemogočno potrošniško kulturo pralnega praška, ženskih vložkov, McDonaldiv in hollywoodskih filmov. Zanimivi so samo kot potencialni potrošniki. Edina razlika med hendikepiranimi in »normalnimi« je v tem, da so drugi zanimivi tudi kot potencialna delovna sila podjetij, ki hkrati zadovoljujejo njihove potrebe.

Resnično, hendikepirane je lahko marsičesa strah. Preprosti postopki, kot so rokovanje, oblačenje, pogovor, pogajanja, predstavitve, sestanki, potovanja so za njih lahko zelo zahtevni ali celo nemogoči. Kje v šolskem učbeniku ali programu je zapisano, kako naj se paraplegik ali človek s spino bifido uredi za poslovno srečanje, kako naj se drži pravil poslovnega bontona, kako naj gre na službeno potovanje?

Učitelj – državni uradnik, ki je najnižji na hierarhični lestvici mogočnega vzgojnega in izobraževalnega aparata in hkrati na njegovi »prvi bojni črti«, bi moral videti tudi prek meja svojega ozkega predmeta ali kot pravi Kroflič⁷, da čim večje je učiteljevo strokovno znanje, tem višja je lahko stopnja njegove strokovne avtonomije.

Ker avtonomija pomeni (fig.) neodvisnost, pa mora učitelj vedeti, od koga mora ali želi biti ne-odvisen. Če želi biti vsaj malo avtonomen (neodvisen), mora razumeti, da je zgolj uslužbenec prevladujoče/vladajoče ideologije in posredno ideologij velikih mednarodnih korporacij, če so te ideologije sploh različne. Že za to pa je potrebno veliko znanja in zelo velik pogum.

Šola se mora zavedati svoje vpetosti v logiko trga in dobička. Če šola podleže strahotnemu pritisku teh dveh dejavnikov, potem nas lahko pelje samo še v Huxleyev Krasni novi svet. Če na koncu odgovorimo na zastavljeno v naslovu, potem lahko rečemo, da smo pred trgom hendikepirani vsi – učitelji in učenci, med vsemi drugimi.

LITERATURA

- Althusser, L., 1980, Ideologija in ideološki aparati države, *Ideologija in estetski učinek* (zbornik), str. 35–100. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Kotler, P., 1996. *Marketing Management – trženjsko upravljanje*. Slovenska knjiga, Ljubljana.
- Kroflič, R., 1999. Avtonomija šole/vrtca in učitelja/vzgojitelja ali kako in kam bomo vozili v skladu z novo zakonodajo? *Vzgoja in izobraževanje* 5/1999.
- Rutar, D., 1996. Tri razprave o teoriji hendikepa. *AWOL*, 1/1996.
- Ustava Republike Slovenije*, 1993, Uradni list Republike Slovenije.
- Verbinc, France. 1989. Slovar tujk. Cankarjeva založba, Ljubljana.

⁷ Kroflič / 1999 /, *Vzgoja in izobraževanje*, str. 8.

Vera Volk

OŠ Dobravlje

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V FUNKCIJI KVALITETNEJŠEGA ŽIVLJENJA

»Zaupanje v pomoč od zunaj prinaša negotovost in strah, zaupanje v samega sebe daje moč in prinaša radosti.«

(Budistični zapis)

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Permanently izobraževanje pomeni nov pogled, nov koncept o vzgoji in izobraževanju, kjer pridobivanje izobrazbe poteka nepretrgoma in vzporedno z drugo dejavnostjo ljudi. Ne težimo več za tem, da bi izobraževanje v redni šoli (v času otroštva in mladosti) izpolnilo že vse naloge, niti ne pričakujemo več tega samo od šole, ampak od širšega kroga dejavnikov, ki so enakovredno vpleteni v proces vzgoje in izobraževanja.

Vir družbenega bogastva ni več v fizičnem in nizkoakumulativnem delu, temveč v **intelektualnem kapitalu**. Izobrazba in znanje sta torej, pod določenimi pogoji, vir bogastva in ekonomske moči razvitih družb. Zato se odrasli vse pogosteje odločajo za nadaljnje izobraževanje in samoizobraževanje. Pri tem je v ospredju želja po znanju, napredovanju in izpopolnjevanju. Tudi materialni in socialni motivi niso zanemarljivi, saj izobraževanje vodi do bolj odgovornega, uglednega in bolje plačanega dela ali poklica. Znanje omogoča uresničevanje in razvijanje lastnih sposobnosti, širše uveljavljanje v okolju, uresničevanje osebnih aspiracij, včasih je v ozadju tudi potreba po socialni varnosti.

Odrasle spodbuja k učenju veliko dejavnikov, od interakcije z drugimi ljudmi do užitka, zadovoljstva, želje, da bi preskusili svoje znanje, radovednost ali želja po dokončanju prekinjenega izobraževanja. Ponavadi vpliva na odločitev za vnovično izobraževanje več motivov, ki se med seboj prepletajo in spodbujajo.

Tudi pripravljenost za izobraževanje je pri odraslih natančneje opredeljena kot pri mladini. Natančno se zavedajo, kakšno znanje jim je potrebno in kje ga bodo lahko uporabili. Zato so pri pridobivanju znanja mnogo bolj selektivni.

Odrasli so že oblikovane osebnosti in nosilci vseh pomembnejših družbenih vlog. Stopnja zavestnega sprejemanja zunanjih vplivov je pri njih mnogo višja kot

pri otrocih in mladini. Zato mora biti vzgojno-izobraževalni proces, s katerim na odrasle prenašamo nova znanja in nove vrednote, še posebno pripravljen in razčlenjen.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE V FUNKCIJI KVALITETNEJŠEGA ŽIVLJENJA

Permanently izobraževanje si razlagamo kot sistem globalne vzgoje, ki naj bi je bil deležen vsak posameznik v prostoru in času. Za uresničevanje tega principa je nujno, da poleg šole k temu pripomorejo vse navzoče vzgojne dejavnosti ter vse druge oblike, ki jih v prvi vrsti ponujata **svetova kulture in dela**.

Odraslim danes ponujajo različne izobraževalne priložnosti. Za nekatere izmed njih se morajo posamezniki zavestno odločiti, druge pa potekajo v vsakdanjem življenju, neodvisno od njihovih odločitev.

Permanently izobraževanje je lahko sestavina prostega časa, če je to izraz osebnega veselja in višjih kulturnih potreb človeka. Prav v prostem času so človeku dostopni bogati viri najrazličnejših informacij. Na široko so mu odprte tudi možnosti, da se izobražuje sam, zunaj šole, ne da bi to zmanjševalo njegov prosti čas, saj posameznik lahko te možnosti izrabi ali pa jih ne sprejme. Izobraževanje je aktivnost, ki lahko poteka v obveznem ali prostem času – odvisno je od položaja in odnosa subjekta do izobraževalnega programa.

Življenje, ki ga živimo, je enkratno in neponovljivo, zato je prav, da ga živimo polno in srečno. To pa pomeni opravljati delo in početi stvari, ki nas veselijo in napolnjujejo s pozitivno energijo in življenjskim optimizmom, ki dvigujejo kvaliteto našega bivanja. Eno pomembnejših vlog v tej smeri ima zagotovo tudi znanje. Posamezniku omogoča poglobljeno in kritično razmišljanje o samem sebi, o svetu in družbeni situaciji, daje mu moč, da se upira vsakršni manipulaciji –

ideološki, verski, politični, medijski ... Zato postaja vseživljenjsko izobraževanje vse pomembnejši faktor dvigovanja splošne kulturne, socialne, materialne in duhovne plati človeškega življenja.

POVZETEK RAZISKAVE

V juniju leta 2000 sem pri Ljudski univerzi Ajdovščina izvedla raziskavo, s katero sem želela ugotoviti, kakšno vlogo ima izobraževanje odraslih v odnosu do kvalitetnejšega življenja. Zato sem opravila anketo med izrednimi slušatelji programov pete zahtevnostne stopnje.

Raziskava je zajela 113 slušateljev naslednjih srednješolskih programov: 61 slušateljev programa ekonomsko-komercialni tehnik, 35 slušateljev programa strojni tehnik, 17 slušateljev programa gostinski tehnik.

Z raziskavo sem želela ugotoviti:

- katera struktura odraslih se pogosteje odloča za izobraževanje,
- kateri so odločilni motivi za ta korak,
- kakšna so stališča udeležencev do izobraževanja,
- kakšne so objektivne možnosti za izobraževanje ob delu,
- kakšna so pričakovanja udeležencev po pridobljeni V. stopnji izobrazbe,
- kako udeleženci vrednotijo vseživljenjsko izobraževanje.

Analiza ankete je pokazala naslednje:

1. V srednješolskih programih je skoraj izenačena moška in ženska populacija, z majhnim presežkom moških, kar gre na račun programa strojni tehnik. V programih ekonomsko-komercialni tehnik in gostinski tehnik pa prevladujejo ženske.
2. Več kot 70 % slušateljev je mlajših od 30 let, nekaj več kot 21 % jih je v starostni skupini od 31 do 40 let, le redki posamezniki so starejši od 41 let. Prevladujejo mladi slušatelji od 20 do 25 let; teh je v skupnem seštevku več kot 50 %. Rezultati kažejo na to, da mlajša populacija čuti potrebo po dodatnem izobraževanju. K temu jih silijo različni razlogi, ki jih bom v nadaljevanju še interpretirala.
3. Izobrazbena struktura slušateljev je precej izenačena. 76 % anketiranih ima dokončano poklicno šolo, 21 % pa jih ima nedokončano srednjo šolo. Le redki posamezniki imajo nedokončano poklicno šolo. Dva slušatelja sta v času rednega šolanja že pridobila V. stopnjo izobrazbe, ki pa jima ne ustreza.
4. Anketa je pokazala, da je 76 % anketirancev zaposlenih, le 24 % je brezposelnih. Zaposleni

slušatelji opravljajo zelo različna dela in naloge. Dobra četrtina jih je zaposlena v proizvodni dejavnosti. V trgovini in storitveni dejavnosti jih je zaposlenih preko 28 %. Večina slušateljev gostinskega programa je zaposlenih v gostinstvu, med samostojnimi podjetniki pa je največ strojnikov in dva slušatelja EKT programa.

5. Med nezaposlenimi anketiranci je skoraj enako število tistih, ki še niso iskali zaposlitve, ker nameravajo najprej dokončati šolanje, kot število tistih, ki so prijavljeni na Uradu za delo kot iskalci prve zaposlitve. Petina nezaposlenih slušateljev je že bila v delovnem razmerju, ki pa je bilo prekinjeno. Iz navedenega sklepam, da je brezposelnost eden izmed pomembnih razlogov, ki ženejo ljudi k nadaljevanju šolanja ali izpopolnjevanju že pridobljene izobrazbe.
 6. Glede skupne delovne dobe anketirancev so rezultati pokazali, da ima polovica slušateljev skupno delovno dobo v trajanju do 10 let. Podatek se ujema s starostno strukturo anketirancev, saj jih je velika večina v starostnem razredu do 30 let. 23 % anketiranih slušateljev še ni bilo v delovnem razmerju. Daljšo delovno dobo od 20 let ima samo 9,7 % anketiranih.
 7. Zanimivi so tudi izsledki raziskave, ki primerjajo smer izrednega izobraževanja s prejšnjim – rednim izobraževanjem. Tri četrtine anketiranih nadaljuje šolanje v isti smeri. Slušatelji strojnega in gostinskega programa so zastopani v tej primerjavi skoraj 100 %.
- Zanimivo je, da je med slušatelji EKT programa le dobra polovica takih, ki nadaljujejo v isti smeri, skoraj polovica pa je predhodno imela drugačno izobrazbo. Iz tega lahko sklepamo, da je program ekonomsko-komercialni tehnik dovolj širokega spektra, da omogoča vključevanje kandidatov z različnim predznanjem.
8. Iz odgovorov na vprašanje o razlogih za nadaljevanje šolanja ugotavljam naslednje:
 - Slušatelji najpogosteje navajajo željo po pridobitvi višje stopnje izobrazbe – 61,4 %.
 - Temu sledi želja po novih strokovnih in funkcionalnih znanjih – 31,3 %.
 - 20,5 % anketiranih si želi dokončati šolanje, ki ga v rednem času niso uspeli dokončati.
 - Le 7,2 % anketiranih navaja zahtevo delodajalca kot razlog za izobraževanje.
 - Prekvalifikacija, in s tem večja možnost zaposlitve, ni med najpomembnejšimi razlogi, saj je ta odgovor zastopan le s 6 %.
- Rezultati ankete potrjujejo hipotezo, da je **želja po znanju in višji izobrazbi** najpogostejši motiv za izobraževanje odraslih.

9. Glede zaposlitve se le 57 % anketirancev počuti varno, vsi drugi zaposleni anketiranci pa menijo, da njihova zaposlitev ni gotova. Najbolj negotovi se počutijo slušatelji EKT programa, saj so mnogi izmed njih v delovnem razmerju za določen čas ali pa so zaposleni pri samostojnih podjetnikih. Znanju pripisujejo precejšnjo vlogo in se zavedajo njegovega pomena za zaposlitev.
10. Glede objektivnih možnosti za izredno izobraževanje je anketa pokazala naslednje:
- Slušatelji so pri študiju deležni podpore svojih družinskih članov. To kaže na to, da se ljudje zavedamo, kako velikega pomena je izobrazba. Le izjemoma družina ne podpira nadaljnega izobraževanja svojega družinskega člana.
 - Rezultati ankete so glede podpore nadrejenih nekoliko manj optimistični, saj kažejo na to, da je podpora delodajalcev v glavnem le moralnega značaja. Materialna plat je prepuščena posameznikom, ki so se odločili za nadaljevanje šolanja, saj kar 76 % anketiranih v celoti pokriva stroške izobraževanja.
 - Večina anketiranih izkorišča za učenje vikende in čas po delu. Tudi to potrjuje zgoraj navedeno ugotovitev, da je podpora delodajalcev zgolj moralna, saj le v posameznih primerih dajejo svojim delavcem študijski dopust.
11. Pričakovanja anketiranih po zaključku srednješolskega izobraževanja si z zelo majhnimi odstopanji sledijo v naslednjem vrstnem redu:
- 24,1 % jih pričakuje, da se bodo lahko zaposlili – gre za odstotek anketiranih, ki so brezposelni;
 - pričakujejo menjavo delovnega mesta – 22,9 %;
 - pričakujejo napredovanje v višji plačilni razred – 21,7 %;
 - pričakujejo napredovanje na delovnem mestu – 20,5 %;
 - 16,8 % anketiranih ne pričakuje nobenih sprememb;
 - drugo (dodatna dela in naloge; boljše obvladovanje del in nalog; nova strokovna in funkcionalna znanja; več možnosti za nadaljevanje šolanja). 37 % anketiranih namerava nadaljevati izobraževanje, 40 % jih o tem še ni razmišljalo, le 23 % anketiranih po pridobitvi V. stopnje izobrazbe šolanja ne namerava nadaljevati.
12. Izobraževanje pomeni le slabim 17 % anketiranih nekakšno obveznost, ki jo morajo opraviti. Z zadovoljstvom pa ugotavljam, da veliki večini pomeni izobraževanje nekaj več:
- 46,9 % pomeni osebno rast in večjo kvaliteto življenja;
 - 37,3 % pomeni potrjevanje samega sebe;
 - 34,9 % pa pomeni izpolnitev osebnih želja.

SKLEPI

Raziskava je pokazala, da način dela Ljudske univerze Ajdovščina pozitivno učinkuje na motivacijo odraslih na našem območju, saj s ponudbo različnih možnosti za izobraževanje spodbuja k nadaljevanju ali dokončanju šolanja.

Po mnenju anketiranih je možnosti za izobraževanje dovolj, čeprav si posamezniki želijo še več različnih programov. Pozitivno ocenjujejo tudi Tretjo življenjsko univerzo. Ob tem je treba poudariti, da je zagotavljanje materialnih pogojev šolanja prepuščeno posameznikom, saj je podpora družbe zgolj moralne narave – večina anketiranih pokriva visoke stroške šolanja sama. Vodilne v delovnih organizacijah je treba prepričati o potrebnosti in pozitivnih učinkih izobraževanja zaposlenih ter o pomembnosti *naložbe v človeške vire*, saj to dviguje vrednost *človeškega kapitala* – delavca. Od tega pa sta večinoma odvisna produktivnost in razvoj delovne organizacije.

Nekoč so menili, da lahko človek z izobrazbo in znanjem, ki si ju je pridobil v mladosti, shaja vse življenje. V današnjem času se čedalje bolj zavedamo, da vsaka izobrazba zastara. Brez nenehnega učenja, načrtnega izobraževanja in *samoizobraževanja*, brez nenehnega izpopolnjevanja svojih sposobnosti in celotne osebnosti ne moremo iti v korak s splošnim razvojem, z zahtevami časa in sodobnega življenja.

Vedno bolj se svet deli na tiste, ki imajo, in tiste, ki nimajo. Med najpomembnejšimi faktorji, ki delijo ljudi v ti dve skupini, je znanje. Zato je potrebno še več storiti za osveščanje ljudi o pomembnosti izobraževanja za dvig kvalitete delovnega življenja, saj le-ta pomembno vpliva na kvaliteto njihovega celotnega življenja in kvaliteto življenja njihovih najbližjih.

Izobražen človek je bolj razgledan, lažje se prilagaja hitrim spremembam, uspešneje sledi znanstvenim, družbenim in političnim spremembam in kreativno sodeluje v spreminjanju in bogatenju obstoječih razmer. *Znanje* mu odpira večje možnosti in večjo *mobilnost zaposlovanja*, to pa mu omogoča *boljše materialne možnosti*. Dobre materialne možnosti so pomembna osnova za *zadovoljevanje kulturnih, duhovnih in drugih višjih človekovih potreb*, med katerimi je tudi potreba po znanju in izobraževanju. To je cikel, ki se v človekovem življenju in človeški družbi neprestano ponavlja v naslednjem zaporedju:

... → *izobraževanje* → *več znanja* → *večja zaposlitvena možnost* → *boljše materialne možnosti* → *večja možnost zadovoljevanja vseh osnovnih in višjih človekovih potreb* → *želja / potreba po novih znanjih in nadaljnjem izobraževanju* → *izobraževanje* → ...

LITERATURA

- Bartolomeo, Marcello in Tiriticco, Maurizio, 1997. *Vsebine in problemi sodobne pedagogike*, Nova Gorica: EDUCA.
- Delors, Jaques, 1996. *Učenje - skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje - pripravljeno za UNESCO*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kranjc, Ana, 1979. *Izobraževanje ob delu*, Ljubljana: DDU Univerzum.

- Kranjc, Ana, 1979. *Metode izobraževanja odraslih*, Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ovsenik, Marija in Ambrož, Milan, 1999. *Neprofitni avtopoietični sistemi*, Škofja Loka: Institut za samorazvoj, d.o.o.
- Rečnik, Ferdo s sod., 1991. *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Valentinčič, Jože, 1983. *Sodobno izobraževanje odraslih*, Ljubljana: DDU.

Povzetek

Vseživljenjsko izobraževanje je pravica vsakega človeka. Postaja pa vse bolj tudi potreba in dolžnost, saj znanje pomembno vpliva na rast življenjske in kulturne ravni posameznika in družbe kot celote. To pa pomeni večjo kvaliteto življenja, ki se odraža v človekovem osebnem zadovoljstvu, v boljših medsebojnih odnosih med ljudmi in večji uspešnosti na delovnem mestu. Le celostno razvita osebnost je zmožna prilagajanja in sprejemanja hitrih sprememb sodobnega sveta. Človek se kot osebnost ne more razvijati zunaj družbe, brez vzgoje in izobraževanja.

Abstract

The thesis deals with permanent life-long education and training is the right of every individual. It is also becoming a need and an obligation, as knowledge is one of the most important factors contributing to the vital and cultural growth of every individual and of the society as a whole. All this means a higher quality of life which reflects in personal satisfaction, better relationship among people and more successful performance of their work tasks. Only a well-rounded personality is capable of adjusting and accepting quick changes in contemporary society. All things considered, human personality is unable to develop outside society and without permanent life-long education and training.

Mag. Dragica Marta Sternad

Kmetijska šola Grm Novo mesto

K R I T I Č N O O B D O B J E O B L I K O V A N J A I D E N T I T E T E I N M O T N J E H R A N J E N J A

Motnje hranjenja so težko ozdravljiva bolezen, ki utegne ogroziti življenje. Najpogosteje se pojavljajo pri adolescentnih dekletih, zasledimo pa jo lahko v kateri koli starostni skupini. Zanje je značilen bolesten strah pred debelostjo in motena predstava o lastnem telesu. Zaželeno stanje je izjemna suhost, ki jo dosežejo z namernim stradanjem, pretirano telesno aktivnostjo, bruhanjem, uporabo odvajal in diuretikov. Vse modne muhe s pridom izkorišča gospodarstvo, še bolj pa mediji. Predstava idealne ženske in tudi moškega je mlad, lep, vitek, urejen človek, ki je zelo aktiven, dinamičen, ambiciozen, tekmovalen. Motnje hranjenja

so posledica neustreznega razvoja identitete, ki se kaže v občutku nezadostnosti tako na socialnem kot na spolnem področju. Motnje hranjenja pa spremljajo depresija, obsesivnost ter različne oblike anoksioznosti.

Motnje hranjenja pa so zagotovo le zunanji izraz za globlje socialnopsihološke in čustvene probleme. Tudi s spreminjanjem odnosa do hrane, prehranjevalnih navad, vegeterijanstvom, najrazličnejšimi dietami za hujšanje, pomenom zdrave prehrane, po drugi strani pa s fitnesi, solariji, različnimi masažami, pripomočki za razgibavanje in lepotnimi operacijami smo pripomogli k porastu motenj hranjenja v zadnjih desetih letih. Kako zelo je

P R I K A Z I N I Z E A N A

simbolika hrane, telesna samopodoba in posledice negativnega odnosa do lastnega telesa pomembna ravno v dobi odraščanja, kako si prek svojega telesa, ki ga izbere za bojno polje, želi prizadeta oseba podrediti svoji volji, da bi tako pridobila na samospoštovanju in si dokazala, da ima večji vpliv na svoje telo kot kdorkoli drug, bom spregovorila v naslednjih vrsticah.

RAZVOJ SAMOPODOBE IN SAMOSPOŠTOVANJA

Stopnja zaupanja vase je odvisna od tega, kakšno predstavo imamo o sebi. Le-ta je sestavljena iz množice mnenj, ki jih imamo o sebi, od pozitivnih do odklonilnih, od tistih, ki so bistvena za naš značaj, do drugih, manj pomembnih. Predstava o sebi je eden od temeljev, na katerih stoji zgradba našega duševnega in čustvenega zdravja, zato je pomembno, da razumemo, kako nastanejo vsa različna mnenja, ki jih imamo o sebi.

Predstava, ki jo imamo o sebi, ni prirojena, ampak se je naučimo. Spoznavanje samega sebe je zapleten proces, ki poteka večino našega življenja, ne da bi se ga sploh zavedali.

V prvem letu življenja se otrok nauči razlikovati med »jaz« in »ne-jaz« in s pomočjo tipa, voha in vida spoznava meje med seboj in zunanjim svetom. Predstava o »jazu« se razvije iz tega zgodnjega zavedanja lastnega telesa. Otroci pa se začno zavedati občutkov in čustev v svoji notranjosti – lakote, strahu, razočaranja in jeze.

Samopodobo, ki si jo ustvarja otrok, pa dodatno razvije in poudari tudi njegov odsev v ogledalu. Ta mu pove, ali je velik ali majhen, temnopolit in svetlopolit, ali ima rjave ali zelene oči, ali je suh ali debel itd.

Večina teoretikov na področju psihologije in psihoterapije meni, da je naše samospoštovanje močno odvisno od tega, kako so z nami ravnali drugi, od naših izkušenj. Prva otrokova samopodoba ni le njegov telesni jaz, ki ga vidi v zrcalu, temveč jo sestavljajo tudi predstave, ki jih ima otrok o sebi in ki odražajo mnenje vseh tistih, ki so otroku blizu in so zanj pomembni. Ti ljudje se zde otroku močni in veliki, saj skrbijo zanj in znajo marsikaj. Način odzivanja teh pomembnih ljudi pove otroku, če je dober ali slab, cenjen, ljubljen, uspešen ali neuspešen. Šele na podlagi teh medsebojnih vplivov s »pomembnimi drugimi« oblikuje otrok popolno sliko o samem sebi, ki jo imenujemo predstava o sebi. »Trdim, da se vpliv iz otroštva občuti v začetni situaciji tvorjenja nevroz, saj odločilno soodloča, ali bo individuum odpovedal pri obvladovanju realnih življenjskih problemov in na katerem mestu bo odpovedal« (Freud:1989:176).

Pomembni ljudje so v začetku vsi tisti, s katerimi so otroci najtesneje povezani: starši, starejši bratje in sestre in člani širše družine. Z odraščanjem pa se območje

otrokove dejavnosti širi in v krog pomembnih drugih vstopijo razen članov družine še drugi, zlasti otrokovi vrstniki in učitelji, ki pa, kot meni Freud »pri vzgoji otrok ne želimo prav nič drugega, kot da nas pustijo pri miru, ne želimo nobenih težav, skratka, vzgajati želimo pridnega otroka, ob tem pa posvečamo prav malo pozornosti temu, ali tak razvoj otroku tudi koristi« (Freud, 1989:121).

Tudi Abraham Maslow trdi, da so zdravi medsebojni odnosi in visoka stopnja samozaupanja podlaga vsake vrste komuniciranja. Meni, da se kažejo človekove potrebe na več ravneh. Za večino ljudi velja, da morajo najprej zadostiti svojim »osnovnim« potrebam preden jih pritegnejo tiste na »višji« ravni. Ko človek zadovolji svoje telesne potrebe, t. j. zahteve po hrani, pijači, varnosti in zavetju, pridejo na vrsto njegove čustvene potrebe. Ena najosnovnejših čustvenih potreb je želja biti ljubljen in želen. Zadovoljitev te želje je zato prvi pogoj za dobro počutje in samospoštovanje vsakega posameznika.

Intelektualne potrebe so osnovane na teh trdnih čustvenih temeljih. Mednje štejemo vse, kar sodi v »samoaktualizacijo« (uspešnosti, samoizpolnitve in kreativne izraznosti), do tega, kar sodi v najvišjo stopnjo objektivnega odnosa do sveta, ko je človek sposoben preseči okvire lastnega jaza in se soočiti s širšimi problemi okolice. Ta nepristranski pogled na življenje je možen šele potem, ko človek zadosti svojim egocentričnim željam in potrebam, ki pa so seveda pogoj za pozitivno lastno samopodobo in samospoštovanje.

KAJ SPODBUJA NEGATIVNO PODOBO IN POSLEDICE

Raziskave razkrivajo več dejavnikov, ki privedejo do podcenjevanja svojega telesa:

- povečanje telesne teže,
- slavljenje lepote in sreče, ki naj bi ju prinašala vitkost,
- nezmožnost za dojetanje sebe kot vitke osebe,
- pritiski okolja,
- nesporazumi v partnerskem razmerju,
- nihanje razpoloženja,
- telesne spremembe, npr. nosečnost,
- kronične bolezni,
- posmehovanje / zbadanje v otroštvu,
- spolna zloraba.

Adler ugotavlja, da so »ljudje le toliko pomembni, kolikor prispevajo k življenju drugih« (Adler, 1999:17). Tako otroci kot odrasli pa ne morejo svoje pozornosti namenjati stvarjem zunaj sebe, če se nenehno ubadajo s svojimi nepopolnostmi in s težavo gibanja. Ne najdejo ne časa ne svobode, da bi se zanimali za druge ljudi in



stvari. Posledice so znane: ti ljudje odrastejo z manjšo stopnjo socialnega čuta in s slabše razvito sposobnostjo sodelovanja pri razreševanju problemov.

Manjvrednostni kompleks se razvije v zgodnjem otroštvu in »žrtev Ojdipovega kompleksa so otroci, ki so jih starši razvajali in so odraščali s prepričanjem, da je vsaka njihova želja zakon, sami pa niso nikoli spoznali, da si naklonjenost in ljubezen lahko pridobijo z lastnimi naporu zunaj družinskih vezi. Ko odrastejo, so taki ljudje še vedno navezani na starše.« (Adler, 1999:54) In prav zato je doba adolescence ali mladostna doba, doba kot nevarna kriza, ki grozi spremeniti ves značaj mladostniku. V adolescenci se odraščujoči otroci srečujejo z novimi okoliščinami in preizkusi, čutijo, da prihajajo v ospredje življenja. Zdaj se morda odkrijejo dotlej skrite napake v življenjskem slogu, čeprav bi jih izkušeno oko moglo opaziti že prej. Najpogostejši problemi mladostnikov so: razvajanje, vztrajanje v otroštvu, prestopništvo, nevrotično vedenje, neizpolnjena pričakovanja, iskanje pohvale in priznanja. Manjvrednostnih kompleksov, negativne telesne podobe je manj, »če so bili otroci vzgajani, da so gledali nase kot na enakovredne člane družbe in so razumeli svojo nalogo prispevanje k skupnosti, in še zlasti, če so bili vzgajani tako, da so v drugem spolu videli tovariše in enakovredne ljudi, s tem pa imajo tudi preprosto priložnost, da bodo začeli razmišljati ter ustvarjalno in samostojno reševati probleme odraslega življenja« (Adler, 1999:166).

Nekateri posamezniki, ki jim zaradi negativne samopodobe primanjkuje občutek lastne vrednosti, se lahko zapletejo v nevarne oblike vedenja v upanju, da si bodo tako pridobili priznanje. Nemalo mladih žensk začne kaditi, da bi »obvladale« težo. Druge poskušajo z radikalnimi shujševalnimi dietami. Če se začne posameznikov svet vrteti okrog njegovega telesa, ima to lahko globoke duševne in zdravstvene posledice.

DOŽIVLJANJE TELESA IN MOTNJE HRANJENJA

Negativna telesna podoba lahko privede do duševnih motenj, v najhujših primerih do samomora. Pri motnjah hranjenja, kakršni sta duševna anoreksija (skrajno stradanje za odpravo domnevne čezmerne teže) ali bulimija (napadi trpanja s hrano s poznejšim izzivanjem bruhanja in uporabo odvajal), je telesna podoba skrajno popačena. Pri posameznikih s temi motnjami zija med njihovo dejansko težo in tem, kako jo dojemajo, velikanski prepad. Takšne motnje zahtevajo zdravljenje.

Motnje hranjenja so napad nase, so manipulacija z lastnim telesom, ki ni znak nečimrnosti, ampak vdaje pred prehudimi notranjimi in zunanji pritiski. Seme notranje negotovosti je zasajeno že zgodaj; v

pričakovanih odraslih, da bo otrok v vsem izpolnil njihovo predstavo, pri tem pa mu ne dajejo občutka, da ima pravico in možnost za izražanje svojih pristinih čustev, tudi kadar gre za občutja nemoči, tesnobe, jeze, bojazni in krivde.

Simbolika hrane je tesno prepletena s simbolizmom telesa, s tem pa tudi s temami, kot so identiteta, samopodoba, odraslost in samostojnost, socialna sprejetost in možnost uveljavitve.

Motnje hranjenja so pripoved o obupu in porazu. So opozorilo na to, da je mnogim že v najbolj zgodnjem obdobju onemogočeno zdravo in neposredno izražanje sebe in da jim je lažje vračanje nazaj kot premagovanje tesnobe ob poti naprej. So pa tudi znak, da je zatekanje v lastno telo polno pasti. To je resna bolezen, ki se najbolj prepoznavno kaže na telesu in opisuje dogajanje, ko postane lastno telo človeku arena za predelavo mnogih nerešenih razvojnih in indentitetnih tem. Telo prej ali slej izda – če je hrane preveč ali premalo, spregovori o tem, kar ni bilo izrečeno z besedami.

KRITIČNO OBDOBJE ZA MOTNJE HRANJENJA – STRAH PRED ODRASLOSTJO

Kadar skušamo iz domala neizčrpne množine individualnih problemov v obdobju mladosti povzeti splošne in bistvene dejavnike, skoraj vedno opazimo naslednjo značilnost: bolj ali manj vztrajno oklepanje otroškega nivoja zavesti – upor zoper usodne sile znotraj in okoli nas, ki nas hočejo vplesti v svet. In poraja se strah pred odraslostjo. Ali kot pravi Jung »nekaj v nas želi ostati otrok: biti nezavesten ali – kvečjemu – zavedati se samo ega; odklanjati vse, kar je tuje, ali to vsaj podvreči svoji volji« (Jung, 1994:82). Posameznik je prisiljen priznavati in sprejemati tudi tisto, kar je v njegovem življenju drugačno in tuje. Širjenje življenjskega obzorja pa spremljata upiranje, strah in njune korenine izvirajo že ob rojstvu, ko otrok zapusti ozko zavetje materinega trebuha. Od tega trenutka pa nenehno pridobiva, dokler ne doseže kritične točke v obdobju, ko se, soočen s problemi, začne boriti proti širjenju. Strah je navzoč. »Če živim v hiši, za katero vem, da se mi bo v naslednjih dveh tednih sesula na glavo, bo to škodilo vsem mojim življenjskim funkcijam; če pa se počutim varnega, lahko v njej stanujem normalno in zadovoljno.« (Jung, 1994: 90) Strah, ki izhaja iz človekovega nagona po ohranitvi.

Strah je, kot piše v slovarju, »neprijetno stanje vznemirjenosti zaradi neposredne resnične ali domnevne ogroženosti sovražnih, nevarnih okoliščin«. Strah je eno najpo-membnejših čustev. Razvije se približno v šestem mesecu otrokove starosti. Prve odzive strahu sprožijo nenavadni in tuji dražljaji, tuji ljudje.

Pri tem se vzporedno odvijata dva procesa. Zmanjšuje se pozitivno odzivanje otroka na tretjo osebo in neznane dražljaje, hkrati pa se začenja razvijati strah. Vzporedno s tem pa otrok vse bolj začenja kazati znake naklonjenosti domačim in znanim osebam.

Strah kot neprijetno čustvo je lahko tudi zavora in posameznika po nepotrebnem sili v izogibanje določenim situacijam in mu preprečuje, da bi si pridobil nove izkušnje in spretnosti.

Osnovna funkcija strahu je »prebujanje« mehanizmov, ki obveščajo organizem, da je v nevarnosti. Strah se pri človeku pojavi v najrazličnejših oblikah, doseže različne stopnje in je odvisen od okoliščin.

Po mnenju mnogih psihoanalitikov je simptom strahu izraz notranjega konflikta posameznika. Sam konflikt ne pomeni bolezni, ker sodi v normalen razvoj osebnosti. Ko je človeka strah, organizem reagira z izločanjem adrenalina. Telo se vzburi, poveča se poraba kisika, kri hitreje kroži, poveča se učinkovitost. To je stanje splošne mobilizacije. Če zavremo vse te pojave, se bodo obrnili zoper nas. Nekateri ljudje hočejo za vsako ceno obvladati svoj strah, otrpnejo in reagirajo neustrezno. Sprašujejo se, kaj bi storili v nevarnosti. Sproži pa se varovalni instinkt in ljudje se čudijo, ker so storili prav tisto, kar jih je obvarovalo. Takšna izkušnja poveča samozaupanje.

Tudi posameznike z motnjami hranjenja spremlja strah, ki je velik vzrok, da se ne znajo samopotrđiti, niso zadovoljni sami s seboj. Strah pred odraslostjo, strah pred transformacijo telesa v odraščujočem obdobju, ko se spreminja njihova telesna teža, konstitucija.

MOTNJE HRANJENJA

Težave s hranjenjem torej ne nastopijo zgolj zaradi današnjih meril in občutka, da jih ne izpolnjujejo, toda pri mladih, ki se spopadajo tudi z drugimi težavami, prispevajo svoje. Pri tem so pogosto zelo pomembne težave, o katerih se v družini ne govori in ki zato ostajajo neznane, pa pritiski znotraj družine, kar vse močno vpliva na odnose in ozračje. Prek bitke za zaželeno postavbo, za določeno težo, mlad človek včasih poskuša obvladovati svoje potrebe in vzpostaviti nadzor nad samim seboj in tudi nad bližnjimi. Tako naj bi mu uspevalo razreševati tudi druge stiske, ki jih pravzaprav ne pozna, a se zdi, da mu ves čas pretijo. Zanimanim problemom v družini se prištevajo še številna vprašanja, s katerimi se spopada in ki se dotikajo najpomembnejših življenjskih vsebin, kot so lastna identiteta, spol, spolna vloga in spolnost, odnos do staršev, do vrstnikov in prijateljev pa tudi do poklica. Seštevek postane včasih pretežak in razvije se bolezen. Pretežak pa je lahko, ker

so težave v družini resne, ker je opremljenost mladega človeka za razreševanje stiske v določenem obdobju šibka ali pa ker gre za prepletanje obojega.

V zgodbi vsakega dekleta, pa tudi fanta, le da je teh precej manj, ki se ujame v krog, sprva navidez obvladljivih, nato pa vse težje rešljivih zapletov v prehranjevanju, se prepleta veliko različnih razlogov. Poleg tistih, ki so povezani z osebno zgodovino mladega človeka z motnjo hranjenja, in tistih, ki so povezani z njegovimi odnosi do najbližjih, imajo te težave, kar kaže sedanji izrazit porast teh motenj, tudi svoje družbeno ozadje. Zdi se, da so pri tem zelo pomembna vprašanja o tem, kakšna naj bo ženska danes, v sodobni družbi. Po eni strani naj bo prodorna, sposobna, po drugi pa nežna, prilagodljiva in spolno privlačna. Telo postane tisto polje, kjer se izrazi bolezen pri dekletu, ki je že zaradi svojih konstitucijskih lastnosti in odnosov v družini bolj ranljiva. Hromi jo neprepoznaven strah pred odraščanjem v žensko, kjer je postavljenih toliko nasprotujočih si zahtev. Z odklanjanjem hrane ostaja drobna, suha in brez oblin, ki simbolizirajo odraslo žensko. S tem ji uspeva ostati otrok in za nedoločen čas odložiti prevzem vloge v odraslo žensko.

Pot, ki jo imajo ujeti v zaplete prehranjevanja, naj bi prizadete peljala proti zavedanju, da so odgovorni za svoje življenje in za svoje zdravje, ne pa tudi za razreševanje problemov v družini. Naučiti se morajo prepoznavati svoja čustva, jih sprejemati in ravnati z njimi. Spoznati morajo, da niso slabi, če imajo probleme. S problemi se v življenju pogosto srečujemo, a jih lahko tudi osvetlimo, poimenujemo in razrešujemo. Spoznati morajo, da je vsak zase dragocena oseba, ne da bi se ji bilo treba za to stalno dokazovati.

SKLEP

Motnje hranjenja govorijo o zavednih in nezavednih sporočilih, ki jih dobivamo v zvezi s samimi seboj in našimi telesi, o preživetem otroštvu in navadah hranjenja, o družbah, ki krojijo dobičke z odvisnostmi posameznic in posameznikov, o kreatorstvu »lepih teles«, ki naj bi zbrisala negativno in negotovo pridobljeno identiteto, o samonadzorovanju in samokaznovanju. Govorijo o čustvih in le malo o sami hrani. Motnje hranjenja so bolj zapletena odvisnost od vseh drugih, saj »nevarne substance« ne moremo prenehati uživati, temveč moramo hrano jesti in se jo obenem naučiti jesti drugače in na novo. Če lahko pri odvisnosti z drugimi substancami merimo ozdravitev s količino samodiscipline, ki se kaže v »zadnjem kozarcu« in »zadnji cigareti«, kar daje občutek, da smo ozdravljeni, tega pri odvisnosti s hrano ne moremo. Motnje hranjenja lahko ozdravimo le, če najdemo



vzroke njihovega nastanka, z drugimi besedami, ko spet začnemo živeti v svojih telesih, ne da bi preveč razmišljali o tem, kakšno mora biti, da bo pravo, in kaj naj še pojemo, da nam ni treba odkriti, kaj bi v tistem hipu zares želeli zase.

Poskušajmo se vživeti v kožo odraščujočih, poskušajmo se vživeti v prizadete z motnjami hranjenja in morda bomo tudi sami začutili potrebo po bruhanju.

LITERATURA

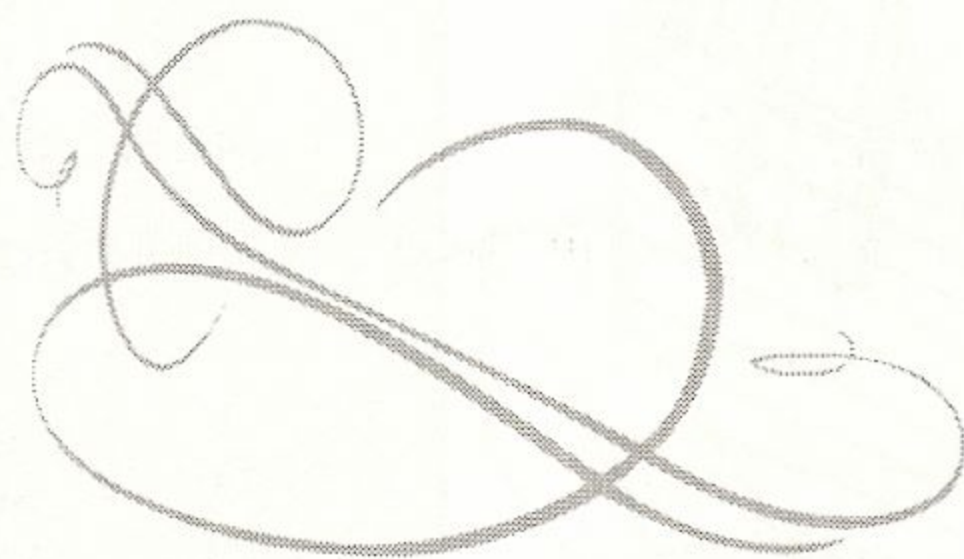
- Adler, Alfred (1999): *Smisel življenja: o psihologiji razvoja osebnosti*. Ljubljana: Fors, Založba Sophia.
- Freud, Sigmund (1989): *Mali Hans, Volčji človek*. Ljubljana: Založba ŠKUC.
- Jung, Carl Gustav (1994): *Sodobni človek išče dušo*. Ljubljana: J. Pergar.
- Maslow, A. H. (1976): *The Farther Reaches of Human Nature*. London, Penguin Books.
- Mravlje, G. (1995): *Sociološki vidiki motenj hranjenja*. Medicinska fakulteta, Katedra za psihiatrijo, Ljubljana, Planprint, d.o.o.
- Musek, Janez (1997): *Znanstvena podoba osebnosti*. Educy, Ljubljana.
- Švab, Andreja (1998): *Ko hrana ni več »hrana«*. Ljubljana, Študentska organizacija Univerze.
- Tomori, Martina (1995): *Motnje hranjenja, IX. Seminar o delu z mladostniki*. Ljubljana, Medicinska fakulteta - Katedra za psihiatrijo, Psihiatrična klinika v Ljubljani.
- Ussher, Jane M. (1997): *Body talk*. Routledge. USA and Canada. 10-32, 85-105, 223-245.
- Zaviršek, Darja (1997): Women, Mental Health and the State. In: *Feminism in Central and Eastern Europe*. Medusa: Brno.: 23-40.
- Zaviršek, Darja (1997): Krizni tim kot oblika preprečevanja psihiatrične hospitalizacije. *Socialno delo* 36, 2, 101-111.
- Zaviršek, Darja (1997): Socialno delo v Sloveniji: v objemu globalizacijskih konceptualnih premikov. *Socialno delo* 36, 1, 43-53.
- Zaviršek, Darja (1998): *The Beauty and the Beast of Madness: On Hysteria in Slovenia*. Replika, Budapest.

Povzetek

Z nekaterimi različnimi pogledi na telesno samopodobo, na graditev samospoštovanja in samozavesti in s tem zmanjševanjem vpliva površnih medijskih sporočil in manipulativnih kolektivnih norm avtorica opozarja na problematičnost »motenj hranjenja«, ki močno temeljijo na družinskih odnosih, odnosih z vrstniki. Odraščati je mogoče tudi brez strahov, umikov vase, v vsakdanjih odnosih z vrstniki v šoli, z vrstniki in v družini. Potrebna je komunikacija, potrebno je razvijanje občutka individualnosti in lastne vrednosti. Spregovoriti o tej temi ni znak neosebne znanstvene radovednosti, temveč gre zgolj za prizadevanja k dovolj zgodnejšemu in ustrežnejšemu razpoznavanju osebnih stisk in bolj usklajeni pomoči trpečim.

Abstract

Through various aspects of one's physical selfimage, the building of one's selfesteem and confidence, and thus through the reduction of the media manipulative influence the author points out the eating disorder problems that are based on family and peer relations. One can grow up without fears and isolation, in a friendly atmosphere together with schoolmates, peers and family members. Communication and constant development of one's sense of individuality and personal value are of utmost importance to achieve this. Discussing this issue is not a sign of impersonal scientific curiosity but rather an effort to acknowledge personal distresses lastly enough and to provide sufficient help for those who need it.



MOTIVACIJSKA OCENA

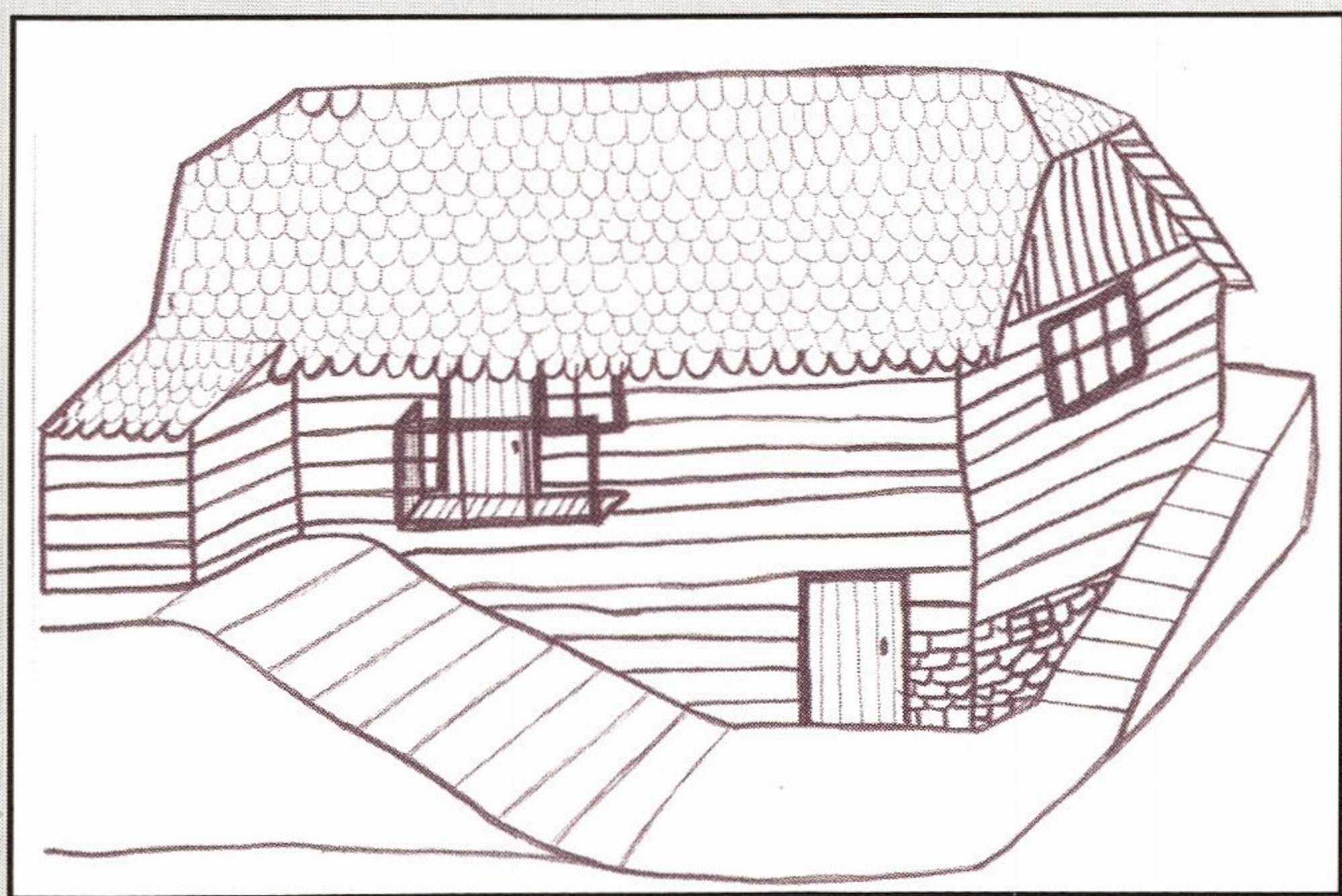
Razred je skupnost učencev enake ali podobne starosti. Med njimi so kljub temu velike razlike. Nekatere posebnosti učencev so za učenje manj pomembne in ne zahtevajo posebnega prilagajanja pouka, druge pa mora učitelj upoštevati pri pouku, da bi lahko učenci dosegli najboljše učne uspehe. Razumljivo je, da smo ljudje različni, in ker so tudi učenci različni, tako po sposobnostih kot po značaju, jih je treba različno motivirati. Ena takih motivacij je pri meni, pri pouku zgodovine, motivacijska ocena. Pogosto jo uporabljam za tiste učence, ki zelo težko sledijo normalnemu tempu dela pri pouku in od katerih ni mogoče pričakovati posebno velikih rezultatov.

Njihove sposobnosti so skromne, česar se nekateri zavedajo, grabiti pa jih začne panika, kadar se neuspehi vrstijo in kadar se nikakor ne morejo znebiti negativne ocene; takrat se učenčevo zaupanje vase in sposobnost dojemanja močno zmanjšata.

Za dvig samozavesti in učne sposobnosti se je zelo učinkovito izkazala tako imenovana motivacijska ocena oziroma ocena na posojilo. Takemu učencu vnaprej napišem oceno zadostno v žepno ređovalnico, torej minimalno pozitivno oceno, on pa si jo mora naknadno zaslužiti s svojo aktivnostjo in obvladovanjem minimalne učne snovi, za katero se dogovoriva do določenega roka. Seveda tega ne delam s sposobnimi, a nedejavnimi učenci. Tako motiviran učenec postane bolj sproščen, aktivnejši in postopoma postane vedoželjen. Vsak tako motiviran učenec je do sedaj motivacijsko oceno na koncu tudi zaslužil.

Nazadnje jo je dobil Peter iz 8 razreda. Ocene je bil bolj vesel kot nekateri učenci petice, pa čeprav je šlo samo za zadostno oceno. Peter je velik posebnost, odkrit in pošten fant, ki ne more biti pri miru. Med uro se guga na stolu, se pogovarja in se obrača nazaj k dekletom. Nikakor ne more biti obrnjen proti tabli. S svojim vedenjem se izključuje iz razredne skupnosti ali se vsaj postavlja na rob. Pogosto niti ne ve, kaj se okoli njega dogaja, ker živi v svojem svetu. Zelo rad prepeva posamične verze modernih pop pesmi in širi dobro voljo med sošolci. Na tega učenca sem se težko navadila, saj ga je nemogoče česa naučiti na »klasičen način«. Večina mojih sodelavcev pa ga še ni sprejela. Da bi ga pridobila in aktivirala, sem izkoristila priložnost, ki se mi je ponujala ob mojem vodenju likovnega krožka, saj poleg zgodovine učim tudi likovno vzgojo. Z menoj so sodelovali in mi pomagali tudi nekateri drugi krožki in posamezni učenci z občasnim delom. Moj likovni krožek se je tako povezal s tehničnim in pa z mladimi raziskovalci zgodovine, ki so tisto leto raziskovali preteklost Zaloga na temo Kultura bivanja.

Predlagala sem, da izdelamo maketo kmečke hiše iz kartona. Ne da bi se sam zavedel, je Peter postal sodelavec mladih raziskovalcev zgodovine in član projektne skupine. Obenem je raziskovalna tema dopolnjevala učno snov, ki jo obravnavamo v osmem razredu pri pouku zgodovine. Vedela sem, da je delo zahtevno in bo trajalo več kakor mesec dni, saj imamo samo dve uri likovnega krožka na teden. Hkrati se mi je ponudila priložnost, da mu približam zgodovino in mu spodbudim zanimanje zanjo. Predlagala sem mu, da mu zagotavljam oceno zadostno v drugi konferenci, če bo kmečko hišo, ki so jo Nemci med drugo svetovno vojno (1. maja 1944 pod Jančami) požgali, dokončal v določenem roku. Oceno na posojilo je seveda z navdušenjem sprejel. Zanj ni bilo večje motivacije kot zagotovilo, da bo pozitivno ocenjen. Ves mesec je vsakomur razlagal, kako veliko dela ima s hišico in da jo izdeluje za zgodovinsko raziskovalno nalogo. Najprej je narisal načrt z merami, ga z olfa nožem natančno izrezal in hišico nazadnje še zlepil. Ker je bil pri delu izredno natančen, je le počasi napredoval.



Skica kmečke hiše, po kateri je Peter izdelal maketo.

Približeval se je rok za oddajo zgodovinske raziskovalne naloge. Naloga raziskovalcev je bila že končana, hišica pa še ne. Začela sem ga priganjati, naj vendar pohiti, ker gre hišica na tekmovanje in je samo še od njega odvisno, ali bodo dobili nagrado ali ne! Sčasoma je spoznal, da je njegovo delo nadvse pomembno in da ga potrebujemo kot predstavnika šole. Pri delu sta mu občasno pomagala dva sošolca. Delal je pri urah zgodovine, likovnega pouka in likovnega krožka. S Petrovim razrednikom sem se dogovorila, da sme graditi hišo tudi med zemljepisom, športno vzgojo in gospodinjstvom. Hiša mu je tako prirasla k srcu, da jo je gradil in izdeloval še bolj natančno in še bolj počasi.

Proti koncu mu je začelo zmanjkovati volje. Streho hiše mu je nekdo v kabinetu, kjer jo je gradil in lepil, odtrgal ter zmečkal. Postal je malodušen. Narediti jo je moral še enkrat.

Prinesla sem mu akrilne barve in mu pokazala, kako naj jo pobarva. Barvanje se mu je zdelo zanimivejše od dolgotrajnega rezanja in lepljenja kartona. Bližala se je konferenca in samo še dva dneva do tekmovanja. Priganjala sem Petra k delu in mu povedala, da mu bom oceno spremenila, ker si zadostno pač ne bo zaslužil.

Moj ultimat ga je spodbudil, da je dobil nov zagon in kmečko hišo tik pred redovalno konferenco še v roku dokončal.

Hišica je bila tako lepa, da se ji nismo mogli načuditi. Čeprav nisem bila popolnoma zadovoljna z njegovim izdelkom, so Petrovo prizadevno delo kolegi na konferenci zelo pohvalili. Dobila sem pohvalo za odlično motivacijo, s katero sem ga pridobila za zgodovino. Nekateri učitelji so menili, da bi moral za to dobiti odlično oceno. Jaz sem vztrajala pri zadostni oceni. Dobil jo je vnaprej, zato pa je moral na poseben način osvojiti delček učne snovi.

Četudi mu zgodbe, ki jih je slišal od mene in od sošolcev raziskovalcev o hiši, o dogodkih okoli nje in o okupatorjevem odnosu do okliškega prebivalstva ne bodo za vedno ostale v spominu, mu bo ostal prijeten občutek, da je naredil nekaj pomembnega, nekaj, kar znajo drugi ceniti, s tem pa bo cenil tudi svoje sposobnosti.

Pri pouku je Peter že nekoliko napredoval. Uporabljati je začel učbenik, tu in tam že kaj prebere, si ogleda kakšno sliko in si kaj zapiše v svoj »umetniški« zvezek, nazaj pa je še vedno obrnjen.

Kako bom zaposlila druge učence s podobnimi težavami še razmišljam, vsekakor pa bom uporabila vzorec motiviranja, kakršen je bil pri Petru učinkovit.

*Lili Ana Jaklič,
Osnovna šola Zalog*

Vaše prizadevanje in iznajdljivost pri motiviranju učenca Petra za pouk zgodovine je bilo izvorno in učinkovito; uspeli ste doseči tisti minimalni cilj, ki ste si ga zastavili.

Ocena naj bi bila predvsem povratna informacija o učenečevem dosežku in napredku, toda ne glede na to, pri učencih praviloma funkcionira kot nagrada ali kaznen oz. kot posreden mehanizem socialnega umeščanja v razredni skupnosti.

Vaša »ocena na up« je Petru ponudila možnost (tako potrebne) pohvale in uspeha, ki ju z vašo pomočjo tudi dosegel.

Od tu naprej se, ob upoštevanju vaše občutljivosti za potrebe in posebnosti otrok, odpirajo druge, realnejše možnosti; poiskati tiste drobce učne snovi in načine dela, ki bodo učenca pritegnili, ki jim bo glede na svoje sposobnosti kos, na katerih bo delal in dosegel »legalni« uspeh.

Skupaj z učencem lahko pripravita načrt majhnih korakov, katerega uresničevanje bosta spremljala skupaj. Na ta način boste imeli pregled nad njegovim delom in možnost nudenja sprotne pomoči, učenec pa bo postopoma razvijal občutek odgovornosti za lastno delo. Po vaši presoji v ta proces lahko vključite tudi starše, če so otroku pripravljeni in zmožni pomagati na spodbuden način.

S takim delom bi v učencu postopoma razvijali notranjo motivacijo, poglobljali interes in občutek uspeha. Dejstvo, da je »uspeh najboljša garancija uspešnosti« ste potrdili tudi sami, ko pravite, kako pomembno je bilo za Petra, ko je spoznal, da njegovo delo cenijo tudi drugi, ker je prispeval k uspehu skupine. To mu je nedvomno dvignilo samozavest, ki se, kot navajate, kaže tudi v spremenjenem odnosu do dela pri pouku.

Glede »motivacijskega ocenjevanja« je seveda potrebno pripomniti, da takšnih oblik Pravilnik ne predvideva, ni pa nobenih ovir, da za dovršen likovno/tehnični izdelek učenec dobi ustrezno oceno pri likovnem ali tehničnem pouku.

*Urška Margan,
članica strokovnega tima projekta Nova kultura
preverjanja in ocenjevanja znanja,
Zavod RS za šolstvo*

Predstavljeni primer je zanimiv in poučen. Učitelji poskušamo nemotivirane učence in učence z različnimi motoričnimi in vedenjskimi motnjami vključevati v pouk na najrazličnejše načine. Pri različnih učencih in za različne situacije smo prisiljeni iznajti različne prijeme.

Predstavljene ideje torej ne gre jemati kot »recept«, saj bi se utegnila sprevreči v šablono. Je predvsem individualna rešitev za konkretni primer, naravnana na potrebe konkretnega učenca.

Seveda na tak način izgubimo na didaktični ravni, pridobimo pa vsaj minimalno sodelovanje in znanje. Žal zakonodaja (npr. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja) takih rešitev neposredno ne podpira.

*Božidar Mrevlje,
svetovalec za zgodovino,
Zavod RS za šolstvo*



Zbornik razvojnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole

Spomladi leta 1998 je Zavod RS za šolstvo razpisal razvojni projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole. K sodelovanju je pristopilo pet osnovnih šol z različnih delov Slovenije; s svojim znanjem in izkušnjami sta v njem kot konzulenta sodelovala univerzitetna profesorja dr. Ivan Ferbežer in dr. Norbert Jaušovec ter predstavnice uspešne prakse Jana Artač, Nataša Skrt Leban, Brigita Rupar in mag. Bernarda Dobnik. Projekt je korodinirala svetovalka Tanja Bezić.

Projekt je potekal dve leti; rezultati, izkušnje in spoznanja sodelujočih pa so sistematično obdelani in zbrani v zborniku, ki zajema teoretične osnove projekta, predstavitev metodologije ter skupnih rezultatov kakor tudi predstavitev različnih aktivnosti posameznih šol. Nekatere izmed njih so bile objavljene tudi v reviji Vzgoja in izobraževanje, št. 2/2001.

Ravnateljem in strokovnim delavcem šol bo zbornik dobrodošel priročnik za načrtovanje, izvajanje ter za evalvacijo izvajanja programa šole za delo z nadarjenimi.

Pisna prednaročila sprejema:

Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28,

1000 Ljubljana, faks: 01 3005 199

I
Z
K
U
Š
N
J
E
I
N
I
N
K
O
M
E
N
T
A
R
J
I

3. september 2001

Draga Rene!

Ah, Rene, koliko idealizma! Še dobro, da v šolah skrbijo tudi za vzgojo in ne le za izobraževanje ... Tudi sama umetnosti pogosto pripisujem 'drugačnost' pogledov in subverzivnost (ja, 'politično nekorektnost'), čeprav sumim, da gre za skušnjava, da bi svoj svetovni nazor stlačila v 'svoj foh'. Kot rečeno - verjamem, da sta tako učenec kot učitelj lahko subverzivna tudi pri zgodovini ali biologiji in da 'drugačnost' pristopov (ustvarjalnost, neavtoritarnost, množstvo resnic, ...) ni v ekskluzivni domeni umetnosti. Če vse to sploh prepoznamo kot vrednote, seveda ...

Ko sem se pripravljala na ta zagovor, sem naletela na publikacije iz 50-ih in 60-ih let. V njih pisci opozarjajo na družbeni pomen umetnosti in kulture s podobnim besednjakom kot midve!!! »Likovno ustvarjanje je sreča, dostopna vsem otrokom«, umetnost in kultura »sta last ljudstva« in »vrednost likovnega pouka ni ozko vezana na estetsko vzgojo« pač pa »pomaga odkrivati človeka nasploh, ga do kraja osvoboditi in ga pripeljati do originalnosti«, ki je »koristna tudi na drugih področjih v šoli in življenju«, likovni pouk pa je »protiutež težnjam k razumski enostranosti, uporabnosti, tehničnosti ...«. Če temu pridam še Muhovičevo evolucionistično tezo, da je prav umetnost iz opice naredila človeka, me začne vse skupaj spominjati že na žanr negativne utopije. Svet brez umetnosti? Kot pri Zamjatinu, na primer: »Mi vsi (morda pa tudi vi) smo bili še otroci, ko smo brali v šoli največji spomenik stare književnosti, ki se je ohranil - Železniški vozniki red.«

Tudi umetniški predmet(i) naj torej pripomore(jo), da bodo naši otroci 'fit for life'? Umetniškost v funkciji? Potemtakem smo v svetu odraslih že dosegli ideal - vrline, znanja in vedenjski vzorci, tradicionalno vezani na umetnost, so danes najbolj iskani in najbolj plačani v marketingu in menedžmentu! Ne vem, no, mogoče se ti tole zdi preveč sarkastično, ampak dejstvo je, da se da 'umetniškost' lepo kapitalizirati.

Kar me, naj malo preskočim, spomni na ugotovitev, da po šolah nekdanje risalnice spreminjajo v računalniške sobe. Računalniško opismenjevanje? Okej, pa pogledajmo v predale teh sob: zdaj namesto jogurtovih lončkov in gobic za enakomerno barvanje podlage tam najdemo Microsoftove priročnike. Kam merim? Otrok po šolah ne učijo 'pametne' rabe računalnikov (na primer - osnovnega razstavljanja hardvera, razumevanja mašine, softvera, raznoraznega preprostega programiranja; tega si nisem izmislila sama, to poučuje na eni od javnih šol moj prijatelj v Bogoti), ampak jih navajajo na uporabo Microsoftovih produktov - otroke spreminjajo v ovce, ki mašino zaznavajo le še kot sredstvo za infotainment! Med jogurtovimi lončki & gobicami (stereotipni pribor) in Microsoftovim softverom ne vidim bistvene razlike. En način ožanja obzorja je pač nadomestil drugi, that's it! Opismenjevanje?

Rene, kot vidiš, mi zagovor ne gre in ne gre ... 'Sodobnega umetniškega predmeta' si sploh ne znam predstavljati in komaj čakam, da boš postregla s konkretnimi primeri!

V upanju, Alenka

4. septembra 2001

Draga Alenka!

Ha, ha, saj sem ti rekla, da se po pisanju prvega odgovora počutim kot kak politkomisar v boju za umetnost v vsako slovensko vas (šolo)! Vseeno bom vztrajala pri zagovoru.

Kot veš, je v mojem 'umetniškem' delovanju kronološka luknja, ko sem se imela za nekdanjo umetnico in sem bila (skoraj) prepričana, da se z nečim, 'za človekovo življenje tako nepotrebim', ne bom več ukvarjala. Da bi takrat sodelovala v kakem zagovoru umetnosti? Ni govora! Toda po dveh letih 'premora' (ki v resnici to ni bil, saj se je izkazal le kot nekoliko daljše obdobje sesuvanja in ponovnega vzpostavljanja meril glede mnogih stvari, tudi umetnosti kot nečesa, kar mi nikoli prej ni bilo toliko vprašljivo), sem se že zmehčala. Umetnosti sem že vrnila nekaj njenih izgubljenih točk. Priznam, da vsak dan podvomim v vse skupaj, ukinjam galerije, umetniški trg, lastno produkcijo... hm ... tako rekoč nikoli pa ne pomišljam, ko srečam nekoga (otroka, najstnika, odraslega), ki si želi karkoli ustvarjalnega početi - niti na misel mi ne pride, da bi ga poskušala odvrniti od tega, češ, počni kaj boljšega, koristnejšega ... kako, če vem, da zna biti v nekih trenutkih to najboljša, najzabavnejša, najvznemirljivejša stvar na svetu? 'Pedagoški eros', ali res verjamem v 'koristnost' zagovarjanega predmeta? Idealizem gor ali dol, kljub nelagodju ob zagovarjanju nečesa, v kar sama navadno dvomim, priznam oboje, če je treba. Hm... upaš, da imam recept za 'sodoben umetniški predmet'? Nimam. Imam pa predstavo o umetniškem predmetu (spet tvegam

opazko, da idealiziram), kjer bi bili tako jogurtovi lončki kot Microsoftovi produkti le del možnosti, orodij, ki se jih lahko izkoristi v množici drugih. Želela bi si tak umetniški predmet, ki bi vdiral v druge, se vtikal v vsebine različnih predmetov in jih povezoval vedno znova v novih kombinacijah. Seveda bi včasih naslikali tudi tihožitje (uporabili 'jogurtov lonček in gobico') ali obdelali fotografijo na računalniku ... toda vse to lahko počnejo v različnih kontekstih, ko raziskujejo še kaj drugega, ne le uporabe take ali drugačne vrste orodja ali tehnike. Uvedba konteksta, ali 'zgodbe', logično in spontano dopušča, celo spodbuja mešanje predmetov med sabo. Nekaj primerov: (1.) Delavnica na temo Stari Rim sproži pri različnih učencih eksplozijo ustvarjalnosti - eni rišejo in modelirajo, drugi izdelujejo in igrajo na inštrumente, tretji kuhajo, krojijo rimske sandale, se igrajo odnose med ljudmi, posnamejo docu-fiction na temo ... in ob tem si čisto prostovoljno zapomnijo tudi vse tiste fakte, ki se jih morajo sicer 'guliti' iz knjige - po taki delavnici bodo večinoma tudi to prebrali z večjim zanimanjem. (2.) Tema iz sodobnega, 'njihovega' okolja, privede do spontanih idej, ki sprožijo akcije, katerih naloga 'naslikaj tointó' ne bi nikoli. In niti z besedo ni treba omeniti sodobne umetnosti in razlagati, kaj bi to lahko bilo, saj se vanjo lahko spustijo spontano. (3.) Gimnazijska raziskovalna naloga iz sociologije, ki je predstavljena v obliki dokumentarnega filma, bo gotovo pritegnila več pozornosti sošolcev kot ustna predstavitev 'pred tablo'. Avtor/-ica naloge in filma pa bo pri raziskavi zadovoljil/-a svoje zanimanje za temo in svojo strast do snemanja filmov.

Osnovnošolci, celo srednješolci, redko povezujejo to, kar slišijo pri zgodovini, s slišanim pri glasbi, likovnem pouku ali literaturi. Začuden so, ko ugotovijo, da so se stvari dogajale sočasno in so tesno, celo vzročno povezane - in navdušeni so, ko odkrijejo povezavo, začnejo jih zanimati stvari, ki so bile prej za njih 'pravi dolgčas'. Verjamem, da je v praksi povezovanje predmetov težko izvedljivo, toda mogoče ravno 'umetniški' predmet lažje opravlja vlogo povezovalca, ker je kot 'stranski' predmet manj obremenjen s storilnostjo po programu.

Je v tem primeru 'umetniški' predmet le v servisni funkciji? Mogoče, čeprav se ne strinjam. Tu sem izpostavila pač le ta aspekt in ne izključujem nobene že ustaljene prakse. Predvsem se odpovedujem vzdrževanju po eni strani povzdignjenega mesta Umetnosti, umetnosti kot nečesa, ločenega od vsakdanjih stvari v življenju, in po drugi strani pogledu na umetnost (predvsem sodobno) kot na ne-vemo-kaj-bi-s-tem.

Vesela hiša (ŠKUC) je želela »doseči, da otrok ne bo več strah galerijskih prostorov ...« Ni jim šlo za poučevanje, kako se delajo umetnine, temveč »za eksperimentiranje v prostorih, kjer navadno zasledimo opozorila: 'Ne dotikajte se!'«. Če bi bil eden od ciljev 'umetniškega predmeta v šolah' podoben, bi bil to že velik premik: ne le galerijskih in muzejskih prostorov, naj jih ne bo strah niti stvari v njih (le-te so nastale zunaj teh prostorov, v manj 'posvečenih' situacijah) in naj se znajo z vsem veseljem sprostiti v nenehnem raziskovanju in eksperimentiranju.

To niso nikakršne novosti, ampak že dobro znane prakse, ki pa se izvajajo zunaj šol - v galerijah in muzejih, v otroških ustvarjalnih delavnicah, na ulici. Seveda se jih ne da preprosto aplicirati na šolske programe, lahko pa kaj od tega počasi pricurlja tudi tja. Nekaj primerov: Najprej smo jih spoznavali v tujini. Veliki muzeji - umetniški, tehniški, naravoslovni, že dolgo na ta način uvajajo publiko v svoje skrivnosti - najprej najmlajše, vedno bolj pa tudi odrasle obiskovalce (... pomeni to simplifikacijo snovi?, ne, le uvod!). Uvedejo jih v zgodbo in zapletene fizikalne zakone, če gre npr. za muzej znanstvenih odkritij, razložijo zelo preprosto. Kaj ima to opraviti z umetnostjo in umetniškim predmetom? Zgoraj omenjeni primer, ura fizike npr. (Palais de la Découverte, Pariz), uporablja principe gledališke predstave. Velika razstava 'Čuti', v istem muzeju, vključuje vsa obiskovalčeva čutila s sredstvi, ki jih sicer srečujemo v sodobnih umetniških galerijah. Občutljiva socialna tema je podobno obdelana v Cité de Science et Technologie (La Vilette, Pariz). Obiskovalca potegne v eno od osebnih zgodb beguncev - za določen čas prevzame identiteto druge osebe, z imenom in priimkom, osebno zgodovino in posebno situacijo, v kateri se znajde ('material' so izkušnje realnih oseb, prebežnikov ali prostovoljnih potovalcev) - ko pride iz labirinta, je na nek način preizkušal situacijo na svoji koži.

To so seveda le trije primeri didaktičnih pristopov velikih in bogatih muzejev, kar ne pomeni, da z nizkim proračunom ne gre. Pozitivni primeri v Sloveniji so poleg galerij in muzejev (Otroški muzej Celje, didaktične delavnice v Narodni in Moderni galeriji, Vesela hiša galerije ŠKUC) gotovo tudi Hiša eksperimentov v Ljubljani (v primerjavi s prej omenjeno ponudbo velikih muzejev je opremljena skromno, vendar je prav v tem njena kvaliteta; oprema prav s svojo preprostostjo sugerira obiskovalcu odprte možnosti, ki jih 'prepametna' oprema lahko zožuje in preveč usmerja) in Sezam ('Združenje staršev in otrok', ki že dolga leta odpira nove načine spodbujanja kreativnosti za najmlajše in mlade. Poleg likovnih delavnic se mi zdijo pomembni Sezamovi poskusi 'udomačevanja' predmetov, ki učencem povzročajo največ težav - npr. 'vesela matematika' - za navdušene matematike in tiste, ki matematike ne marajo; kreativno pisanje, ki vključuje strip in grafite; filmske delavnice za problematične mladostnike). Ja, in da ne pozabim: moja hči je pred davnimi leti (natančneje, desetimi), v prvem razredu osnovne šole obiskovala računalniški krožek, in, ne boš verjela, mentorica, zunanja sodelavka šole, jih je učila natančno to, kar tvoj prijatelj poučuje svoje učence v Bogoti. Toda v drugem razredu se v ta krožek ni prijavilo več dovolj otrok, povozila so ga nova računalniška podjetja, ki so v šole prinesla Microsoftove produkte ... In pozabili smo (skoraj), kaj se skriva za 'okni'.

Rene

Nadaljevanje in konec korespondence o umetnosti med Alenko Pirman in Rene Rusjan bomo objavili v prihodnji številki.

U S P O S A B L J A N J E O S E B N I H A S I S T E N T O V

Svojevvrsten paradoks je, da so osebni asistenti, katerih usposabljanje predstavljamo na tem mestu, po nareku uradnikov nenadoma postali spremljevalci. In zakaj paradoks? Poglejmo.

Spremljevalec je oseba, ki koga spremlja, spremljati pa pomeni hoditi, iti kam ali s kom. Spremljamo lahko otroka do šole, znanca na postajo, pa tudi detektivi lahko koga spremljajo. Lahko nas tudi spremlja misel, nesreča ali smola. Če gledamo za kom, rečemo, da ga spremljamo z očmi, svojo pripoved lahko spremljamo z vzdihom, predavanje pa spremljamo z diapozitivi.

Če bi bili osebni asistenti (*personal assistants*), kot jih imenujejo Američani, ki so prvi na svetu začeli z razvijanjem mrež za neodvisno življenje hendikepiranih ljudi, pomembno vlogo v mrežah pa igrajo prav osebni asistenti, zgolj spremljevalci, bi se dogajalo, kar smo opisali zgoraj: osebe (spremljevalci) bi pač spremljale druge osebe (hendikepirane ljudi, na primer).

Problem je, ker se je pred dvema letoma v tej državi začel precej obsežen program usposabljanja asistentov, ki pomagajo hendikepiranim otrokom v vrtcih in šolah. Program, v katerega so bili vključeni nezaposleni, ki so bili prijavljeni na zavodih za zaposlovanje (program javnih del pri Republiškem zavodu za zaposlovanje), je podprlo tudi Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, izvajali pa smo ga skupaj Zavod za usposabljanje invalidne mladine (koordinatorica celotnega programa je bila Isabelle Bera, izvajalci pa so bili: Dianne Jones, Cirila Burja, Irena Keršič, Martina Lenček, Staša Rener, Matej Peljhan, Dušan Rutar, Breda Leskovšek, Marina Kosmatin, učitelji osnovne šole in asistenti) in Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo (izvajalci: AnaMarija Keršič, Meta Petrič, David Ravnik, Klavdija Krušec in drugi).

Usposabljanje je vključevalo praktični in teoretični del, pomembno vlogo pa je imela tudi supervizija; eden od supervizorjev je tudi pisec pričujočega besedila. V celoti gledano je bil program strokovno tako dobro pripravljen, da so se kmalu pokazali določeni problemi v okoljih, v katerih so osebni asistenti delali, čeprav se glede na priljubljenost integracije v tej deželi sploh ne bi smeli pokazati.

Najprej si bomo pogledali za kaj so se asistenti usposabljali, nato pa bomo predstavili celoten program usposabljanja asistentov.

Asistenti so se usposabljali za naloge, vezane na pomoč pri gibanju (npr.: prevzem otroka, fizična pomoč pri odhodu in prihodu v šolo, namestitev in prilagoditev otroka (nameščanje na stol, tricikel, dvigovanje,

prenašanje itd., namestitev in prilagoditev delovnega okolja, fizična pomoč pri vključevanju v športne, kulturne in druge dejavnosti, pomoč pri uporabi ortotskih in ortopedskih pripomočkov...), za naloge, vezane na pomoč pri osnovnih življenjskih aktivnostih: (npr. pomoč pri osebni higieni, slačenje, oblačenje, obuvanje...), za naloge, vezane na neposredno delo v vzgojno-izobraževalnem procesu: (npr.: priprava pripomočkov za šolsko delo, pomoč pri zapisu učne snovi, pomoč pri uporabi računalnika, pomoč pri pripravi didaktičnih pripomočkov, pomoč pri pisanju nalog...) in nekatere druge naloge (vzdržuje stik z otrokom v primeru bolezni ali daljše odsotnosti, sodelovanje pri interesnih dejavnostih, pomoč pri jutranjem varstvu...). V njihov delokrog pa ne sodi: nadomeščanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev, izvajanje prevoza otrok, izvajanje varstva in nege na domu in izvajanje učne pomoči.

Program usposabljanja je bil sestavljen iz štirih modulov.

- Prvi modul se je nanašal na pomoč gibalno oviranemu otroku (v obsegu 16 ali 24 ur) in je zajemal:
 - delo in naloge asistenta;
 - praktični pristop pri hranjenju;
 - glavni vzroki telesne oviranosti pri otrocih;
 - pomoč pri urejanju otrok;
 - psihološki vidiki asistencije otroku;
 - mreža pomoči otroku in družini;
 - ureditev in prilagoditev delovnega mesta;
 - predstavitev prilagojene računalniške opreme;
 - najpogostejše gibalne motnje, fizioterapevtski pristop, pripomočki in prilagoditve;
 - hospitacije v razredu, seznanitev s konkretnim delom asistenta pri šolskem delu;
 - delavnice in praktično delo po skupinah.
- Drugi modul: Fizična pomoč gibalno oviranim otrokom (74 ur):
 - zakaj vključevanje, in ne integracija;
 - epilepsija in cerebralna paraliza;
 - pomen komunikacije;
 - možnosti prilagojenih rekreativnih in športnih aktivnosti;
 - rokovanje z otrokom z gibalnimi težavami;
 - igra in funkcionalno učenje;
 - spoznavanje in razumevanje drugačnosti;
 - družinska delavnica;

- otrokova samopodoba;
- etika in zlorabe
- vloga spremljevalca kot člana strokovnega teama;
- otrokove pravice;
- govorica telesa;
- vzgoja za neodvisno življenje itd.

○ Tretji modul: Psihologija odnosa med otrokom in asistentom (16 ur)

- uvod v psihologijo osebnosti;
- strukturalni model osebnosti;
- transakcije;
- psihopatologija;
- strukturiranje časa;
- skripti;
- delavnice.

○ Četrty modul: Supervizija (12 ur).

Izobraževanje je bilo nekoliko prilagojeno glede na skupine asistentov, ki so prihajali iz vrtcev in osnovnih ter srednjih šol, vendar je bil v glavnem tak, kot smo ga predstavili. Pri izobraževanju asistentov iz vrtcev je poleg omenjenih institucij sodeloval tudi vrtec Najdihojca iz Ljubljane).

Problem po končanem usposabljanju pa je bil zlasti tale: strokovni delavci v vrtcih in šolah so imeli manj strokovnega znanja o delu s hendikepiranimi učenci in učenkami kakor osebni asistenti, ki so bili vključeni v naš program usposabljanja (kar najverjetneje vsakdo zlahka razbere iz predstavljenega programa).

To je imelo pomembno posledico: osebni asistenti nikakor niso bili zgolj spremljevalci, kot bi rada verjela država, ampak so nenehno posegali tudi na strokovna področja, za katera so bili (delno) usposobljeni ali pa tudi ne (prevažali so otroke s svojimi prevoznimi sredstvi, delali so v razedu, ko ni bilo učiteljice, pomagali so pri učenju, včasih so bili posredniki med učenci, starši in strokovnimi delavci itd., čeprav je to izrecno prepovedano, kar je tudi razvidno iz opisa del in nalog asistentov).

Empirično dejstvo je torej tole: spremljevalci niso spremljevalci in ne morejo biti, saj so asistenti. To so zato, ker asistent po definiciji pomeni strokovno usposobljenega pomočnika. Če asistenti ne bi bili asistenti, bi se morali spraševati, zakaj je država pristala na strokovno usposabljanje spremljevalcev, ki so se ravno z usposabljanjem prelevili v asistente, razen tega pa je vsakemu dobro namernemu človeku jasno, da hendikepirani ljudje potrebujejo strokovne pomočnike ali asistente, ne pa zgolj spremljevalce.

V neposredni praksi, ki je državni birokrati in uradniki navadno ne poznajo, je seveda takole: hendikepirani otroci potrebujejo nekoga, ki bo znal pravilno oz.

ustrezno pomagati, ko bo pomoč potrebna. Asistirati pa pomeni natanko pomagati, podpirati, medtem ko spremljati pomeni iti poleg, zraven. Naši otroci pa ne potrebujejo nikogar, ki bo hodil ob njih ali z njimi. Za to imajo svoje znance, starše, prijatelje itd. Gotovo pa je, da potrebujejo nekoga, ki bo **znal pomagati**.

Teh je v resnici še premalo, saj so zaenkrat asistenti pravzaprav (poleg roditeljev) najbolj usposobljeni delavci za delo s hendikepiranimi otroki v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, kamor uvažajo »integracijo«.

Država je najverjetneje nekoč intuitivno zaznala, da morajo asistenti **znati** pomagati, saj se drugače ne bi odločila za program usposabljanja, ki je nato spremljevalce spremenil v asistente. Ti prav zaradi usposabljanja danes znajo pomagati, čeprav je na žalost še vedno veliko strokovnih delavcev po vrtcih in šolah, ki kratko malo ne znajo pomagati hendikepiranim otrokom, čeprav verjamejo v »integracijo«, in zato prepuščajo pomoč bodisi asistentom (ti prav zaradi usposabljanja nekatere reči znajo narediti bolje od njih) ali pa otroci pomoči sploh niso deležni. To je eden od razlogov, zakaj v tej deželi poteka t. i. **divja integracija**, ki je tudi sicer zelo lep slovenski izraz za vključevanje.

Za konec povejmo še besedo ali dve o superviziji (četrty modul) in njenih učinkih, saj je bila zelo pomemben del usposabljanja osebnih asistentov, ki ga v prihodnosti najverjetneje ne bo več, je pa bržčas nujno potreben.

V preteklem šolskem letu je bilo tako v supervizijo vključenih 60 osebnih asistentov in asistentk. Prihajali so iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol iz vse Slovenije. Razdeljeni so bili v štiri večje skupine po regijah.

Po posameznih skupinah so supervizijo vodili: Vali Glavič – Tretnjak, klinična nevropsihologinja, mag. Franci Prosnik, univ. dipl. psiholog, Marta Lutarič, spec. šolske psihologije, dr. Dušan Rutar, univ. dipl. psiholog. Supervizija je potekala mesečno.

Na zaključnem srečanju vseh štirih supervizorjev, ki je bil v ZUIM Kamnik, 4. julija 2001, smo pregledali potek dela in izpostavili nekatere ključne koordinate supervizije, za katero smo prepričani, da bi morala potekati tudi v prihodnje.

Mag. Prosnik je tako izpostavil problem afirmacije in samopotrjevanja asistentov v okoljih, kjer delajo. Poudaril je zelo specifično vlogo asistentov v srednjih šolah ter problem njihove edukacije, ki ga bo v prihodnosti vsekakor treba reševati.

Vali Tretnjakova je izpostavila nekaj specifičnih strokovnih problemov: razmerje med delom in učinki na otrocih, konflikti med mamami in asistenti, velika pričakovanja staršev. Zlasti je pomemben njen poudarek, da bi asistenta razumeli kot **otrokovega zagovornika**.

Dr. Dušan Rutar je dodal potrebo po izobraževanju drugih strokovnih delavcev v sredinah, kamor so vključeni otroci, in ne le asistentov. Problem je namreč

določena oblika »strokovnega« dela, ki ga opravljajo asistenti, saj imajo za seboj dobro izobraževanje, medtem ko ga večina drugih delavcev nima. Prav tako primanjkuje strokovnih teamov, ki bi sistematično delali v procesih integracije, inkluzije, individualizacije itd. Sem sodi tudi strokovno usposabljanje staršev.

V nadaljevanju smo zato našteali nekaj strokovnih tem, ki bi jih bilo potrebno nujno upoštevati v sistemu izobraževanja staršev in strokovnih delavcev v inštitucijah, kamor so vključeni hendikepirani otroci. To so:

- socialne veščine hendikepiranih otrok,
- samopodoba otrok,
- postavljanje meja otroku,
- vrednostni sistemi družin,
- zagovorništvo otroka,
- integracija, inkluzija, individualizacija.

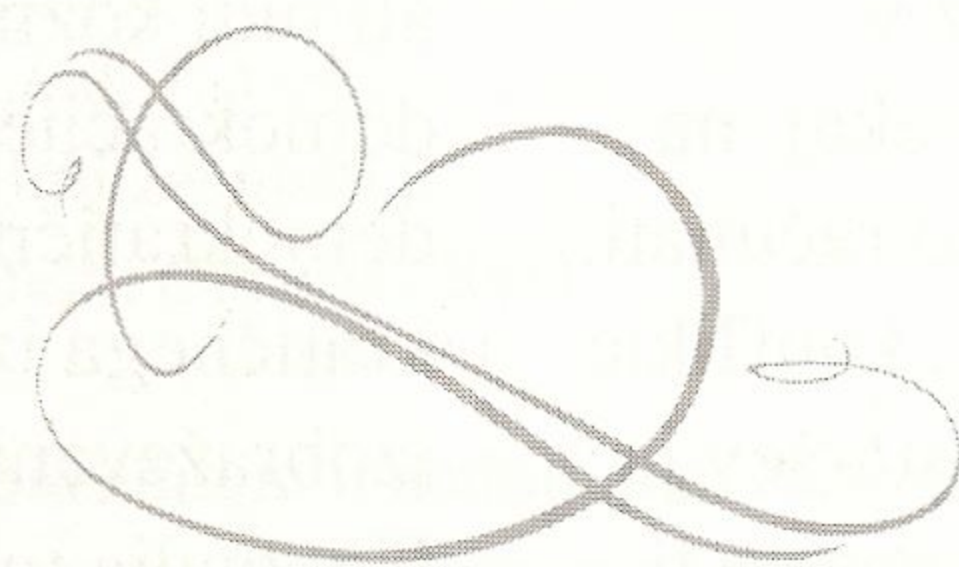
Naše skupno mnenje je, da moramo nadaljevati s sistemom strokovnega izobraževanja in supervizije

osebnih asistentov pa tudi **staršev in drugih strokovnih delavcev** ter še okrepiti prizadevanja, da bi se sistem vključevanja hendikepiranih v vrtce ter šole še bolj približal načinom dela v najbolj razvitih državah sveta.

Država pa se je na žalost odločila, da se spremljevalci ne bodo več usposabljali, saj je projekt, o katerem smo govorili, končan, po novem pa se bodo asistenti lahko vključevali le v programe stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki pa jih ni mogoče primerjati (niti po vsebini niti po dolžini trajanja) s programom, kot smo ga izvajali zadnji dve leti.

In da bo mera polna: država še do danes ni prišla na misel, da bi začela podpirati razvoj **mrež za neodvisno življenje hendikepiranih ljudi**. To mrežo doslej gradi le YHD — Društvo za teorijo in kulturo hendikepa, katerega član je tudi avtor pričujočega zapisa.

Dušan Rutar



DEMOKRATIČNA VZGOJA

Gutmann Amy (2001), Demokratična vzgoja. Ljubljana, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

Knjiga je prevod dela Amy Gutmann (1999): *Democratic Education With a New Preface and Epilogue. Princeton, Princeton University Press.* Amy Gutmann je profesorica politične filozofije na princetonski univerzi. Gre za drugo popravljeno izdajo (prva je bila l. 1987) z novim predgovorom in epilogom, v kateri skuša odgovoriti na osnovno vprašanje, kdo naj bi v demokraciji oblikoval izobraževanje državljanov. Vsebinski pregled dela kaže, da se avtorica loteva široke pahljače tem od čisto teoretičnih, ki pomenijo podkrepitev Deweyeve teorije o demokratični šoli kot bistvenemu razvojnemu dejavniku demokratične družbe, do praktičnih, npr. kakšna je vloga sindikatov učiteljev, javne podpore zasebnim šolam, vloge staršev v šoli, dostopa v visoko šolo.

Glede na to, da v našem prostoru pluralizem teorij vzgoje ni artikuliran, je pomembno, da se avtorica ukvarja prav s tem vprašanjem. Teorije vzgoje razdeli na

tradicionalne (npr. utilitarizem, konvencionalizem), liberalne in funkcionalistične. Po demokratični teoriji vzgoje je že politika sama zase oblika izobraževanja.

Gutmannova v delu *Demokratična vzgoja* obravnava teme, aktualne za slovensko mlado demokracijo, ki se uveljavlja tudi v šoli. Njeni pogledi so bodisi podobni ali pa različni od naših. Zanimive so teme političnega upravljanja šole. Pri nas poznamo le dve zgodovinsko zaporedni teoriji in praksi, kot sta *marksistično-socialistična in postsocialistična-liberalna*. Avtoričin pristop pomeni kritiko liberalizma do določene stopnje. Tako bi po njenem mnenju samo filozofski kralj (ali kraljica) lahko podprl svobodo vsakega posameznega državljana. Po Gutmannovi liberalna politika ni najbolj demokratična, vendar pa njena razprava o njej ni črno-bela, kot je to pogosto pri nas. Pri nas posvetovalne oz. razpravljalne (*deliberative*) demokracije, ki je zanjo izhodišče demokracije v šoli, še nimamo. Če hočemo vzgojiti razsodne državljanke, je treba kultivirati presojanje, ki vključuje kritično mišljenje, že v šoli. Za Gutmannovo je presojanje zelo pomemben pojem, ki

vsebuje ustrezne vrline in spretnosti razsojanja, kot so branje, računanje, kritično mišljenje, vizije, kontekstualno znanje, razumevanje in ocenjevanje (evalvacijo) dosežkov.

Glavna tema te knjige je, kako naj bi bili državljani izobraženi in kdo naj bi jih izobraževal. Pri tem zagovarja prednosti političnega izobraževanja. Izobraževanje v multikulturnem okolju naj bi pripomoglo k razvijanju spretnosti demokratičnega izobraževanja, ker se učitelji v njem najbolje usposablajo za poučevanje. V dopolnilnem izobraževanju bi se morali učitelji učiti spretnosti razpravljanja s sodelovanjem v izmenjavi argumentov v sodelovanju s kolegi, s katerimi razpravljajo o težavnih vprašanjih, kar jih spodbuja k multikulturnemu razumevanju.

Sodobna družba terja visoko razvitost sposobnosti na vseh ravneh našega bitja. John Gardner meni, da tako vsak doseže maksimalno, kar je v njem. Tudi pri nas je še problem, kako izobraziti čim več ljudi čim višje. Brez tega aktivno kooperativno državljanstvo ne more funkcionirati. Gutmannova poudarja pomen demokratične teorije, ker vemo, da je konsenz v izobraževanju težko dosegljiv. Nesoglasje je nekaj, na kar morata edukacijska teorija in praksa vedno računati. Bistveno je, da vemo, kako reševati probleme, konflikte in nesoglasja glede edukacije. Aktivna vloga staršev je sestavni del politike edukacije na zahodu, pri nas pa ti še niso vključeni vanjo. Nadalje je za nas pomembna avtoričina teza, da sta v demokratični kulturi politika izobraževanja in politični pomen izobraževanja tesno povezani. Država je v pomoč pri izvajanju moralne vzgoje, ta pa ni nujno religiozna.

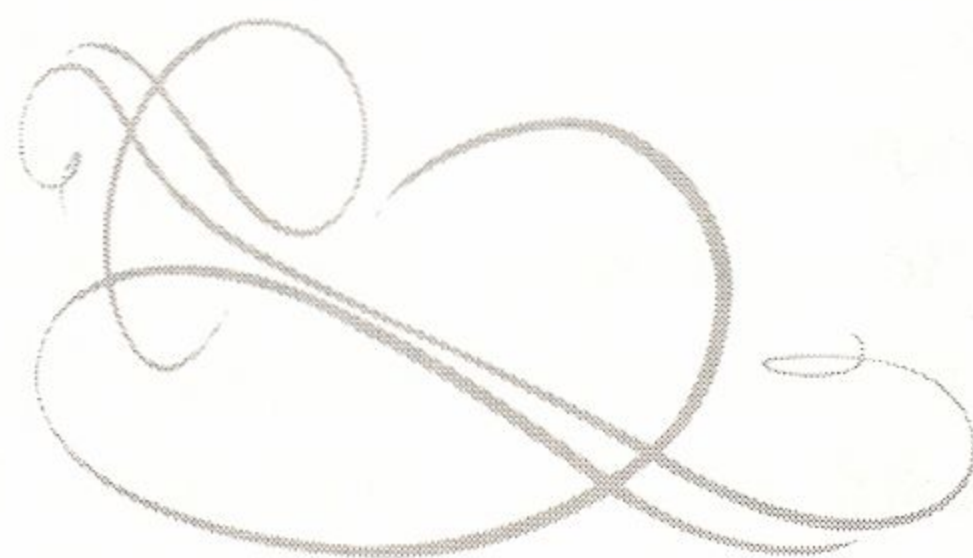
Izobraženi slovenski bralec bo lahko primerjal stanje naše pedagoške in politične kulture z ameriško. Ker je naša demokratična politična kultura še slabo razvita zaradi pomanjkanja demokratičnih tradicij in prevladovanja avtorskih elementov, ki so zlasti vidni v načinu komuniciranja, je tudi demokratična pedagoška kultura

v šoli še na začetku razvoja, kar skušamo pokazati na več ravneh, kot so pomanjkanje racionalne argumentacije pri pouku, odsotnost državljanske vzgoje v šoli, pomanjkljiva medinstitucionalna povezava šole in univerze, premalo timskega in problemskega poučevanja, zanemarjanja osebnostno pomembnega učenja.

Multikulture se zavedamo tudi v naših šolah, ne le po nacionalnostih, ampak tudi po socialno- kulturnem izvoru učencev. Morda je multikulturalizem še najmanj upoštevan v medsebojnih zvezah učenje, mišljenje in znanje. Raziskovanje multikulturnih razlik omogoča kritiko enoumja in avtokratizma in vodi k večji pluralni odprtosti in pravičnosti družbe. Avtorica poudarja, da ni dovolj samo artikulirati individualne, pluralno kulturne interese v šoli. Naloga šole je tudi vzgajanje občutka za razvijanje pravične družbe. Za šolo ni dovolj vzgajati le avtonomne osebnosti učencev, ampak tudi občutek odgovornosti za skupnost. Zelo pomembno je, da avtorica razčlenjuje v globalizacijskih procesih nastalo dilemo šole, ali privzgjati le patriotske občutke učencev ali tudi kozmopolitske. Brez zadnjih ni kozmopolitske demokracije. Avtorica sklone, da tako kot rabimo bolj demokratično politiko za pospeševanje razvoja demokratičnega izobraževanja, rabimo tudi bolj demokratično izobraževanje za pospeševanje demokratične politike. Ugotavlja tudi, da vzgoja v šoli ni brez vrednot, vendar niso razumljene tako ozko kot doslej.

Knjiga *Demokratična edukacija* prikazuje odnos med politiko in šolo v jasnem in razumljivem jeziku. Po svoji široki teoretični in praktični tematizaciji je namenjena vsem, ki so kakorkoli povezani s šolstvom. S pridom jo bodo prebirali študentje pedagogike in drugih edukacijskih ved, učitelji kot pedagoški praktiki, vodstva šol in politiki šolstva kot učno gradivo, pomočnika pri svetovanju ali kot način kritičnega premisleka o teoretskih podlagah in praktičnih posledicah političnih odločitev.

Bogomir Novak



O C E N E I N I N F O R M A C I J E

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Bahar, I. in dr.

Geografija 8 : za osmi razred 9-letne osnovne šole

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2000

Bahar, I. in dr.

Raziskujem domači kraj : delovni zvezek

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2001

Branja 2 : berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol

Ljubljana : DZS, 2001

Germ, T.

Podobe antičnih bogov v likovni umetnosti od antike do izteka baroka

Ljubljana : DZS, 2001

Glažar, S. A. in dr.

Spoznavajmo naravo 5

Ljubljana : DZS, 2001

Gržan, K.

Ne me ... slovenski šolski sistem!

Ljubljana : Družina, 2001

Gutmann, A.

Demokratska vzgoja : z novim predgovorom in epilogom

Ljubljana : Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja : i2, 2001

Hanuš, B. in dr.

Moj slovar

Ljubljana : DZS, 2000

Jesenovec, A. & J. Lenardič

Književnost na maturi 2002

Mengeš : ICO, 2001

Devetak, D. & M. Kaligarič

Raznolikost živih bitij. Učbenik za strokovne in tehniške gimnazije

Ljubljana : DZS, 2001

Kastelic, A. & B. Končan

Zgodovina 3 : delovni zvezek za 3. letnik gimnazije

Ljubljana : DZS, 2001

Kelly, G.

How to teach pronunciation

Harlow : Pearson Education, 2000

Kemija 2000. Delovni zvezek 2

Ljubljana : DZS, 2001

Kocijančič, S. in dr.

Tehnika in tehnologija. Učbenik za 8. razred devetletne osnovne šole

Ljubljana : Tehniška založba Slovenije, 2001

Kopač, V.

Glasba v gimnaziji : učbenik za 1. letnik splošne gimnazije

Ljubljana : DZS, 2001

Korošak, B.

Biologija človeka

Celovec ; Ljubljana ; Dunaj : Mohorjeva založba, 2001

Kos, J. & T. Virk

Svet književnosti 2

Maribor : Obzorja, 2000

Memorandum o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja = Memorandum on further development of vocational education and training

(Program Phare MOCCA)

Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2000

Novak, B.

Biologija 8 : delovni zvezek za 8. razred devetletne osnovne šole

Ljubljana : DZS, 2000

Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj

(Program Phare MOCCA)

Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2000

OECD: Managing university museum (Education and skills)

Paris: OECD, 2001

Popit, S. & T. Resnik Planinc

Življenje človeka na Zemlji

Učbenik za izbirni predmet človek in Zemlja v 8. razredu 9-letne osnovne šole

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2000

Postopek ugotavljanja in potrjevanja poklicnih kvalifikacij

(Program Phare MOCCA)

Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2000

Priročnik za usposabljanje svetovalcev in ocenjevalcev predhodno pridobljenih znanj in spretnosti

(Program Phare MOCCA)

Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2000

Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem : gradivo iz dveh delavnic (Program Phare MOCCA)

Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2000

Thornbury, S.

How to teach grammar

Harlow : Pearson Education, 2001

Tretji strokovni posvet o maturi,

Ljubljana, 16. februar 2001

Ljubljana : Državni izpitni center, 2001

Več avtorjev

Na pragu besedila 3. Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol

Ljubljana : Rokus, 2001

Musek, J. & V. Pečjak

Psihologija

Ljubljana : Educy, 2001

Od logaritmov do vesolja. Matematika za 3. letnik tehniških in drugih strokovnih šol

Ljubljana : Modrijan, 2001

OECD: Teachers for tomorrow's schools : analysis of the world education indicators - 20001 ed.

Paris : OECD, UNESCO, 2001

Okolje in jaz 3. Spoznavanje okolja za 3. razred devetletne osnovne šole

Ljubljana : Modrijan, 2001

Pavliha, B.

Zgodovina na maturi 2002

Mengeš : ICO, 2001

Trstenjak, I.

Statistika za srednje ekonomske šole: delovni zvezek z osnovami teorije
Ljubljana : Modrijan, 2001

Več avtorjev

Na pragu besedila 3. Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol
Ljubljana : Rokus, 2001

Več avtorjev

Moja prva fizika 2 : delovni zvezek za 8. razred osnovne šole, za 9. razred devetletne osnovne šole
Ljubljana : Modrijan, 2001

Več avtorjev

Narava in družba 2 : delovni zvezek za spoznavanje narave in družbe v 2. razredu osemletne osnovne šole
Ljubljana : DZS, 2001

Več avtorjev

Obča geografija za 1. letnik gimnazij
Ljubljana : Mladinska knjiga, 2001

Več avtorjev

Ta knjiga je zate. Priročnik za učitelje
Ljubljana : DZS, 2001

Več avtorjev

Z družbo v družbo 5 : delovni zvezek za spoznavanje družbe za 5. razred osnovne šole
Ljubljana : Rokus, 2001

Verčkovnik, T.

Človek in rastline : učbenik za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli
Ljubljana : Tehniška založba Slovenije, 2001

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju : tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi
Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001

Žumer, V.

Arhiviranje zapisov : priročnik za ravnanje z dokumentarnim in arhivskim gradivom
Ljubljana : GV založba, 2001

Zdenka Erjavec



Izzivi poslušanja glasbe

Glasba je in zna biti izziv vedno znova. Ne obstaja le zaradi dobrega počutja ali poglobljanja v nedoumljivo. Na vprašanji *zakaj* in predvsem *kako* je poslušanje glasbe lahko izziv v učnem procesu poskuša odgovoriti priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah avtorice mag. Milke Ajtnik, ki kot model na različnih ravneh vodi v svet poslušanja glasbe. S poslušanjem glasbe v različnih ustvarjalnih projektih pomagamo odkrivati mladostnikom nov svet in drugačen način komunikacije. Razvijamo njihove glasbene sposobnosti, jih spodbujamo in razveseljujemo. Z glasbo pomagamo raziskovati vrednote, razvijamo domišljijo, zaznavo, pospešujemo intelektualni razvoj in vse, kar je še pomembno za človeka v tretjem tisočletju. Besedilo bogatijo kolaži Ingrid Ladinek. Priročnik obsega 210 strani, cena izvoda pa je 5400 tolarjev.



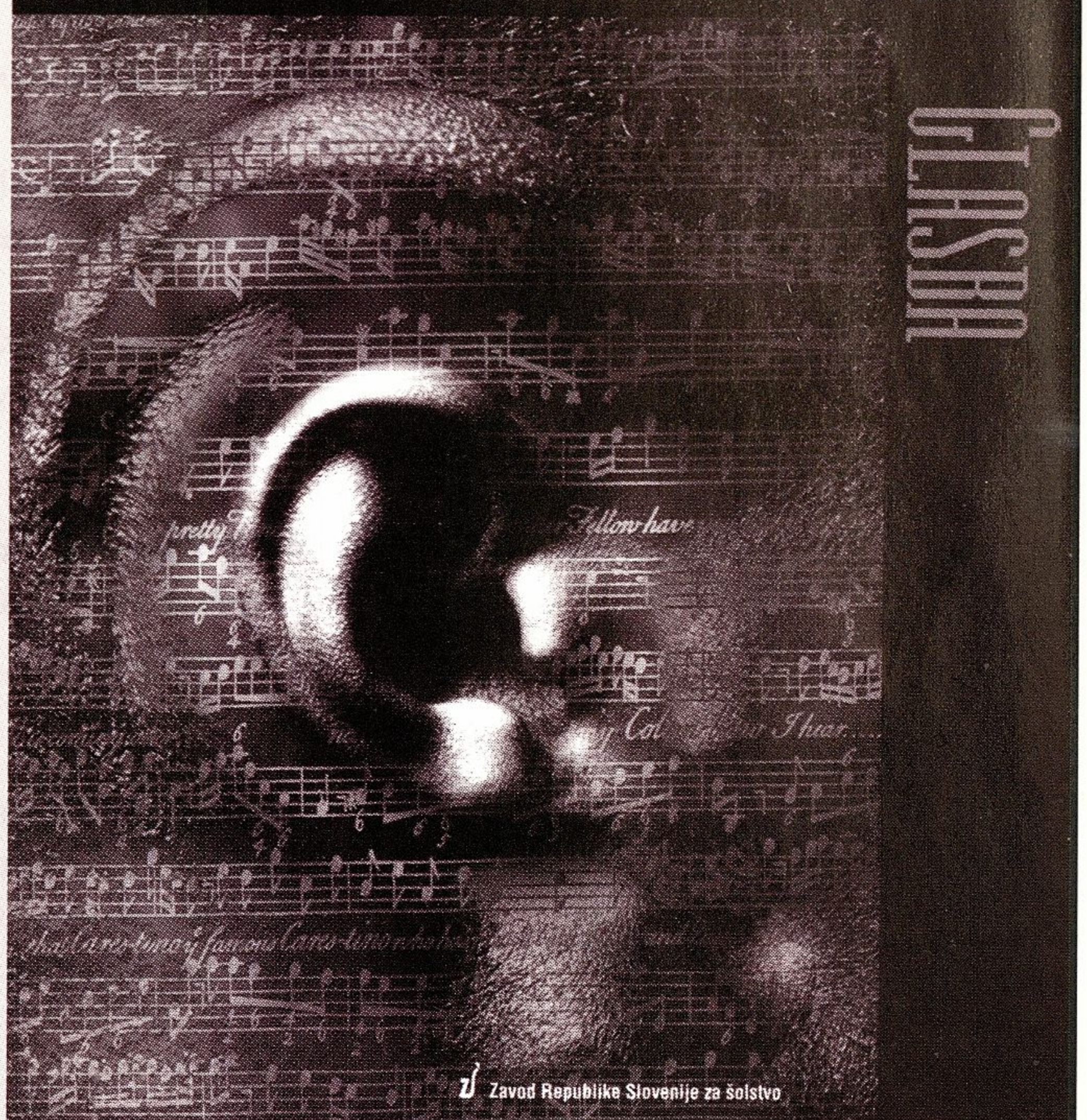
NAROČILA SPREJEMA:
ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, POLJANSKA 28,
1000 LJUBLJANA, FAKS: 01/300 51 99



modeli poučevanja in učenja

Milka Ajtnik

Izzivi poslušanja glasbe



Zavod Republike Slovenije za šolstvo

David. H. Hargreaves, David
Hopkins (prevedel Mirko Zorman)

Šola zmore več – Management in praksa razvojnega načrtovanja



ŠOLA ZMORE VEČ
Management in praksa razvojnega načrtovanja

David H. Hargreaves
David Hopkins

v sodelovanju z Marilyn Leask

prevedel Mirko Zorman

Ravnatelji, vodstveni delavci v šolah in vrtcih, pa tudi učitelji bodo v knjigi našli spodbude za nove pristope k načrtovanju in drugim spremembam.

V primerjavi z večinoma togim modelom sestavljanja letnega delovnega načrta usmerja model razvojnega načrtovanja pozornost ravnatelja in drugih strokovnih delavcev šole v področja, ki lahko dolgoročno šoli ali vrtcu prinesejo napredek.

Knjiga vam bo razkrila strahove in dvome, na katere naletimo pri vrednotenju lastnega dela, a tudi pokazala poti, kako to preseči in v procesu pridobiti.

Iz vsebine:

- Razvojno načrtovanje in šolski management
- Od razvojnega načrta do akcijskih načrtov
- Šola se premakne
- Partnerstvo med šolsko upravo in šolami
- Učinkovitost šole, izboljševanje šole in razvoj, načrtovanje



Naročila sprejema: Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

NOVO UCITELJE ZGODOVINE



modeli poučevanja in učenja

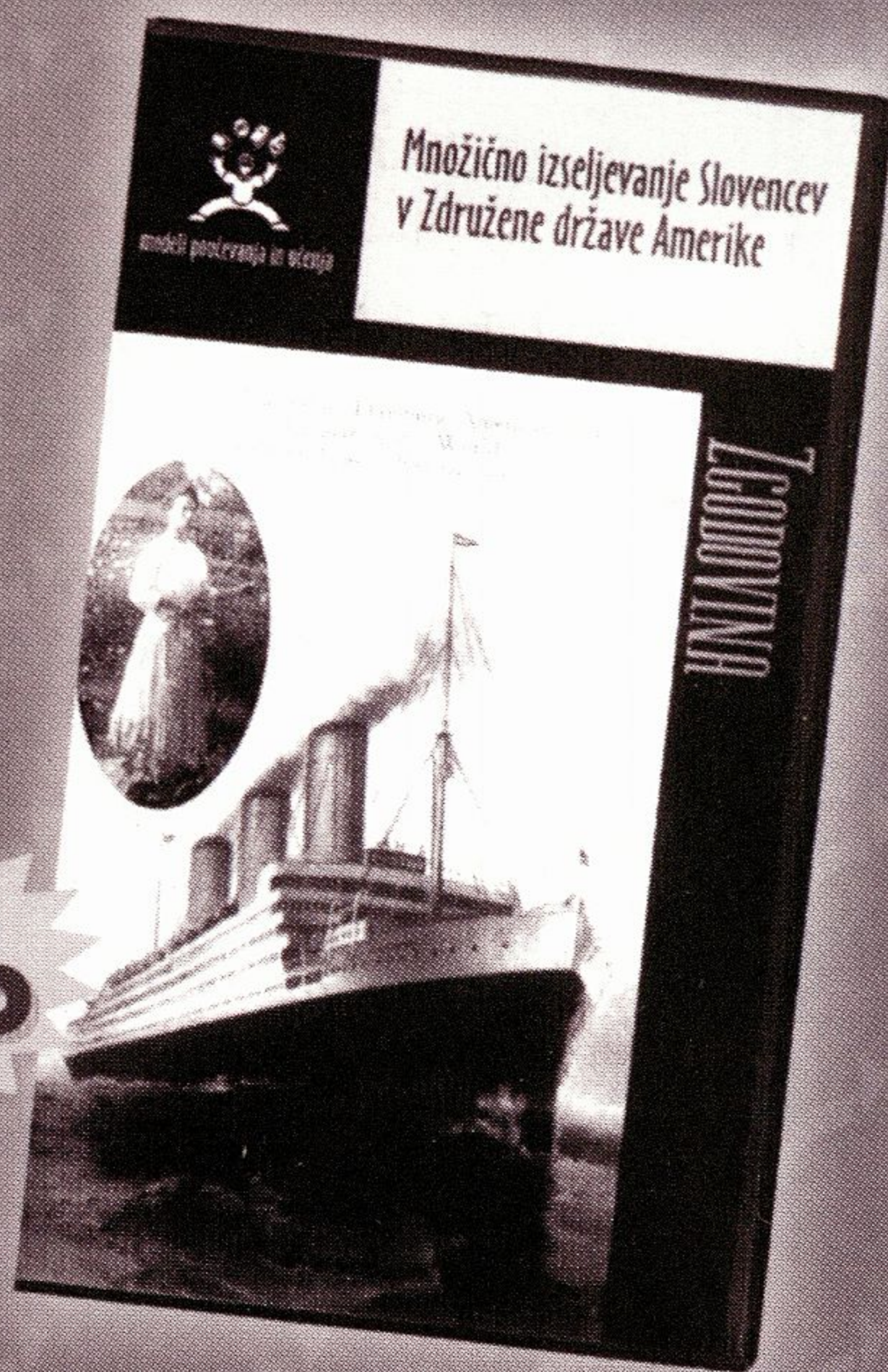
Množično izseljevanje Slovencev v Združene države Amerike

Videokaseta je posneta po scenariju enega vidnejših slovenskih zgodovinarjev dr. Marjana Drnovška in pod umetniškim vodstvom Ane Nuše Dragan ter prikazuje prve stike Slovencev z ZDA od tridesetih let do sredine 19. stoletja; v izobraževalnem videofilmu je prikazan eden pomembnejših zgodovinskih pojavov iz slovenske zgodovine, ki je bil z vidika zgodovine, etnologije, umetnostne zgodovine, geografije in literarne zgodovine temeljiteje raziskan šele v zadnjih treh desetletjih. Z videokaseto želijo avtorji opozoriti na ta pomembni pojav iz slovenske zgodovine, ki mu do sedaj v učnih načrtih in učbenikih glede na pomen in posledice za slovenski narod ni bilo odmerjenega dovolj prostora. Obravnavana problematika je zajeta šele v prenovljenih učnih načrtih in najnovejših učbenikih zgodovine v osnovnih šolah in gimnazijah.

Videokaseta predstavlja tudi prvi zgodovinski izobraževalni videofilm domače proizvodnje, ki je načrtno pripravljen za učenje in poučevanje zgodovine v osnovnih in srednjih šolah.

Z videokaseto in priročnikom za učitelje avtorjev dr. Marjana Drnovška in Vilme Brodnik, ki sestavljata didaktični komplet, se bodo učitelji zgodovine navajali na novejšje pristope v poučevanju zgodovine, ki naj zlasti prispevajo k aktivnejšemu vključevanju učencev v proces poučevanja in učenja.

Videokaseta je namenjena učenju in poučevanju zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Vsebinsko se videokaseta nanaša na obravnavo problematike izseljevanja v okviru tematskega sklopa Slovenci po letu 1848 v 8. razredu devetletne osnovne šole (7. razredu v osemletki), v III. letniku gimnazij – modula 280 in 350 ur v okviru ključne teme Slovenci po letu 1870 ter v II. letniku strokovnih gimnazij (modul 210 ur) v okviru tematskega sklopa Slovenci v drugi polovici 19. in na prehodu v 20. stoletje. Možno pa jo je tudi uporabljati v II. letniku štiriletnega tehniškega in strokovnega izobraževanja v okviru tematskega sklopa Slovenci v drugi polovici 19. in na prehodu v 20. stoletje.



**NOVO
VIDEO**

Cena posameznega izvoda
videokasete je 7.400 tolarjev.

v zbirki Modeli poučevanja in učenja je izšla
videokaseta

Naročite jo lahko pisno, po telefonu ali faksu na naslov: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO,
Poljanska 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 13, faks: 01/300 51 99, e-pošta: Maja.Hribar@zrss.si



Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Tehnična navodila avtorjem

Prispevke pošiljajte na disketi ali po elektronski pošti (v eni od različic urejevalnika besedil Word for Windows) in v iztiskani obliki. Izpis na papirju naj bo natisnjen z dvojnimi vrstičnim razmikom, na strani naj bo 30 vrstic s po 60 znaki. Napotke in želje za postavitev in tehnično ureditev prispevka označite na izpisu.

Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku v izpisu označite, kam sodi. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni že v izpisu glavnega besedila.

Obseg prispevkov: razprave največ 4 strani, analize do 10 strani, utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 3 strani.

Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, preoblikujte v članek.

Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – strani itn.).

Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini in angleščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki:
(Brajša 1993), ob navajanju strani pa:
(Brajša 1993, 12).

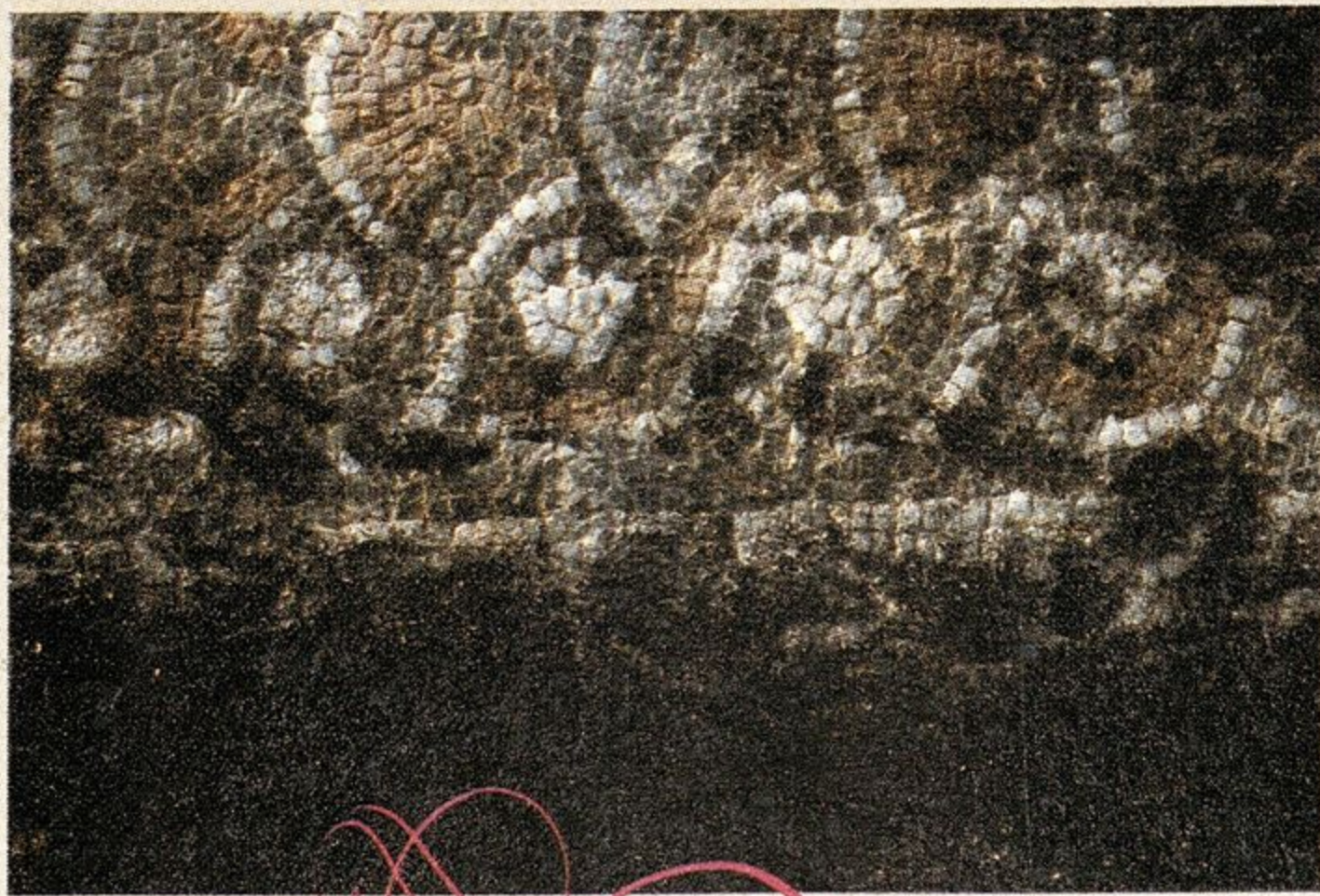
Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

- knjiga:
Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glota Nova.
- članek:
Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 4–7.
- prispevek v zborniku:
Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prispevku priložite izjavo, da besedilo še ni bilo objavljeno oz. ni v pripravi za tisk in svoje podatke: naslov bivališča (kraj, ulica, hišna številka, poštna številka), občino bivališča, davčno številko, številko žiro ali tekočega računa in naslov banke, pri kateri imate odprt račun.

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, ocenjujejo in vsebinsko obravnavajo na sejah.



5 - 2001 - XXXII



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 - 5065