

didakta

intervju

fokus

šola se predstavi

Natalija Vovk-Ornik

Otroci s posebnimi potrebami

OŠ Trnovo





Zdravstveni

Strokovni

Informativni

Anonimni

Brezplačni

 med.over.net

Nasveti zdravnikov specialistov, pedagogov, psihologov in drugih strokovnjakov. Medsebojna zmenjava izkušenj o življenju in zdravju.

med.over.net

zavod.over.net

travel.over.net

monoblog

styling.over.net

fotogalerija

avto.over.net

trgovina

mali oglasi



Starševski
čvek



Ginekologija,
porodništvo



Partnerska
posvetovalnica



Hujšanje



Sex
v mestu



Družinska
medicina



Pedriatrija








Nosečnost



Zdrava
prehrana



Sladkorna
bolezen

-  150 tematskih zdravstvenih, socialnih, vzgojno-pedagoških, starševskih, pravnih posvetovalnic in klepetalnic
-  100 sodelujočih strokovnjakov in 35 sodelujočih nevladnih organizacij različnih področij
-  preko 40.000 strani strokovne vsebine
-  skupnost 200.000 ljudi, ki izraža mnenja, deli izkušnje in opogumlja drug drugega
-  anonimno, brezplačno, 24 ur na dan



Za čvek, zdravje in nasvet!

Obišči:

www.med.over.net

Drage bralke in bralci,

Začetni šolski nemir se je že utekel v stalni delovni ritem in zelo so nas razveselili vaši prvi odzivi na septembrsko številko. Ko prebiram vaše prispevke o inovacijskih projektih in drugih aktivnostih, ki se dogajajo na osnovnih šolah, ko spremljam neutruden in živahen Pikin festival v Velenju, si ogledujem ponudbo na Otroškem bazarju, obiščem interaktivno razstavo izvirnih glasbenih instrumentov Evfonija in še kaj, razmišljam o vseh idejah, ki jih še nosite v sebi in čakajo uresničitve, si želim, da bi vse to delili med seboj in tako pokazali, kaj vse danes zajema vsakodnevno izobraževanje v šoli in izven nje. Šola kot institucija se je že davno pomaknila v odprto okolje, v katerem se poleg učnega procesa dogaja še vrsta drugih aktivnosti in prav je, da jih predstavimo in pokažemo ostalim, saj gre predvsem za požrtvovalno in hkrati strokovno delo učiteljev, za mnogo več kot le poučevanje. Gre za ustvarjanje okolja, v katerem bodo otroci aktivni, ustvarjalni in sproščeni spoznavali učne in druge vsebine in osvajali nova znanja.

V ta novi svet se vključujejo tudi učenci, ki imajo težave z vidom, s sluhom, ki težje osvajajo nova znanja, pa tisti z gibalnimi ovirami ali govorno-jezikovnimi motnjami ... in jih imenujemo učenci s posebnimi potrebami. Njim je namenjena večina prostora v tej številki. Kako poteka vključevanje teh otrok v učni proces, kako se vživljajo v šolsko okolje, kakšne so izkušnje z inkluzijo in integracijo otrok s posebnimi potrebami na šolah in kaj to pomeni za učitelje in ostale, ki pri tem sodelujejo, vse to so bila izhodišča oktobrske teme. Pri tem nas je zanimalo, kaj o tem menijo strokovnjaki, svetovalci in seveda predvsem tisti učitelji, pa strokovni delavci in ostali sodelujoči, ki so na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami že nabrali nekaj izkušenj.

Pot ni lahka in zahteva mnogo strokovnega znanja in truda. Da pa je uresničljiva in na kakšen način, o tem ste nam pisali vi sami, zato je prav, da z vašimi izkušnjami seznanimo tudi ostale bralke in bralce. V informacijo, izkušnjo in razmislek.

Želim vam zanimivo branje in se veselim vaših odzivov tudi v prihodnje.

Marina Žlender

2_KOLUMNA

Inkluzija – kaj je že to?

4_INTERVJU

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

8_FOKUS

Ali je razlikovanje med integracijo in inkluzijo pomembno za pedagoško prakso? • O uveljavljanju integracije otrok s posebnimi potrebami v naših šolah

15_MED TEORIJO IN PRAKSO

Primer dobre prakse na OŠ Trnovo v Ljubljani • Kompetence učiteljev in vzgojiteljev v izobraževanju nadarjenih učencev • Na poti k inkluziji

37_PROJEKT

Brez dreves ni gozda – ptice pri nas

40_ŠOLSKA PRAKSA

Ali imate predsodke? • Valeta 2008 – srečno, devetošolci! • O avtizmu • Pikin festival

52_VZGOJA ZA GLASBO

Predstava Damjane Golavšek kot svež pristop k vzgoji in osveščanju otrok na področju ekologije

54_ŠOLA SE PREDSTAVI

Osnovna šola Trnovo

Inkluzija – kaj je že to?

Majda Koren

To je novi projekt Zavoda za šolstvo, ki preizkuša hkratno izvajanje programa devetletne osnovne šole in prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v rednih oddelkih osnovnih šol.

Slovar slovenskega knjižnega jezika pravi, da je inkluzija: *odnos med množicama, pri katerem je ena množica pod-množica druge.*

Projekt inkluzije je nastal (verjetno) predvsem na pobudo staršev, ki želijo, da njihov otrok, četudi ima manjše sposobnosti, obiskuje pouk v »navadni« šoli in ne v šoli s prilagojenim programom. Ker ne želijo, da je otrok izločen iz okolja, v katerem živi, in ker ima tudi njihov otrok zakonsko pravico, da obiskuje pouk v svojem šolskem okolišu.

To je menda kar eden od glavnih razlogov za začetek projekta. Pa bi bilo prav, da bi mi, pedagogi sami, predlagali vključevanje otrok s posebnimi potrebami (kakršnimi koli že) v običajne razrede. Da bi s tem dokazali, da nam je pomemben vsak otrok, da se ne izogibamo tistih, ki nam kakorkoli »otežujejo« delo v razredu. Seveda, ob ustrezni strokovni pomoči.

In kar je še pomembnejše: že vsa leta poučujemo otroke s specifičnimi težavami, bodisi učnimi ali vedenjskimi – in smo pri tem prepuščeni sami sebi in lastnemu interesu – da se sami po svojih močeh izobražujemo in skušamo včasih tudi na intuitivni ravni pomagati takim učencem. Med temi je tudi marsikateri otrok, ki je s svojimi sposobnostmi na meji med običajno šolo in šolo s prilagojenim programom.

Pri projektu inkluzija skupaj z učiteljico bdi nad otroki, ki so drugačni (in vendar enaki), četita strokovnjakov, specialnih pedagogov. Ves čas so prisotni v razredu in nudijo pomoč in nasvete otrokom kot tudi staršem in učiteljem.

In mi, »običajni« učitelji? Na voljo imamo šolsko pedagoško službo, le da imamo to smolo, da se morajo naši šolski pedagogi, psihologi ali socialni delavci vse preveč ukvarjati s papirji in jim za konkretno delo z učenci ostane komaj kaj časa.





VARČEVANJE ZA STAROST pri Kapitalški družbi



Starost - odlično, pet!



Kapitalska družba pokojninskega in invalidskega zavarovanja, d.d., Dunajska cesta 119, 1000 Ljubljana, Slovenija

Zaposleni v šolstvu ste na dobri poti v prijetno starost. Kot člani sklada ZVPSJU ste že vključeni v kolektivno dodatno pokojninsko zavarovanje, kamor vaš delodajalec mesečno vplačuje sredstva za vas. Vendar pa boste za še bolj udobno starost morali varčevati tudi sami. Ker je višina pokojninske rente odvisna od višine vplačil, boste s samostojnim vplačevanjem premij v že obstoječe varčevanje poskrbeli, da bo višina rente zadostila vašim pričakovanjem.

Odločite se in poskrbite za svojo aktivno starost!

Brezplačna telefonska številka: 080 23 45
info.zvpsju@kapitalska-druzba.si
www.kapitalska-druzba.si



KAPITALSKA DRUŽBA

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Intervju z gospo Natalijo Vovk-Ornik, vodjo Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na Zavodu za Republike Slovenije za šolstvo

Marina Žlender

Bi nam lahko za začetek predstavili delovanje Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami?

Center za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je bil imenovan po sklepu ministra za šolstvo in šport v mesecu aprilu 2007. Namen ustanovitve Centra je bil, da se v njegovem okviru povežeta dve dejavnosti, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in delovanje komisiji za usmerjanje (v nadaljevanju KUOPP). Delovanje KUOPP je bilo preneseno na Zavod RS za šolstvo z novelo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v januarju 2007. Postopke usmerjanja pa na Zavodu vodimo od leta 2003.

Center za usmerjanje deluje v dveh segmentih, ki sta med seboj povezana. Postopke usmerjanja vodijo višji svetovalci za vodenje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju višji svetovalci), medtem ko delovanje komisij za usmerjanje vodijo predsedniki komisij. Na področju vodenja postopkov usmerjanja je posebej pomembno sodelovanje s starši, vrtci, šolami in zunanjimi inštitucijami. Višji svetovalci so na Zavodu RS za šolstvo prvi, ki se srečajo s starši, jih seznanijo z osnovnimi informacijami o poteku postopka usmerjanja in zakonskimi ter pravilniškimi podlagami. Nadalje pridobivajo strokovno dokumentacijo (pedagoško, psihološko, defektološko, zdravstveno, socialno) ter poročila o otroku oz. mladostniku. Na podlagi strokovnih mnenj KUOPP izdajajo pravne akte (odločbe, sklepi, potrdila, ...). Na področju vodenja postopkov je pomembno dobro poznavanje sistema vzgoje in izobraževanja po celotni vertikali (vrtci, šole, SŠ), poznavanje zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja, sociale in zdravstva.

Na področju komisij za usmerjanje pa deluje predsednik komisije, ki vodi, usmerja, organizira in usklajuje delo senatov KUOPP, skrbi za strokovno in enotno izvajanje dela KUOPP v skladu z določili ZUOPP, pravilniki in stroko. Predsednik komisije imenuje tudi predsednika senata, ki vodi in organizira delo senata in skrbi za pripravo strokovnega mnenja. Trenutno deluje v Sloveniji 20 komisij za usmerjanje, ki imajo sedeže na OE Zavoda RS za šolstvo. Za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami in gibalno ovirane otroke imamo imenovane specialne senate, v katerih delujejo člani – specialni pedagogi, psihologi in zdravniki, ki imajo veliko izkušenj s tovrstno populacijo otrok s posebnimi potrebami in jo zelo dobro poznajo. Komisije vodi 20 predsednikov, od katerih je 8 profesionalnih, zaposlenih na Zavodu, in 12 pogodbenih sodelavcev. Trenutno v komisijah sodeluje okrog 350 članov, skladno z avtorsko pogodbo o delu. Ker komisije delujejo v senatu, je v okviru ene komisije lahko delujočih več senatov.

V skladu s *Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje in o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* so člani komisije specialni pedagogi, defektologi, psihologi in zdravniki specialisti pediatri oz. zdravniki specialisti šolske medicine. Po potrebi, glede na naravo ovire oz. motnje in zahtevnosti obravnave, pa lahko predsednik komisije imenuje tudi senat v razširjeni sestavi. Takrat imenuje v senat komisije tudi defektologe ustrezne specialnosti in zdravnike specialiste.

Naloge članov komisije so prav tako določene v imenovanem pravilniku. Član komisije mora pregledati stro-



kovno dokumentacijo, na podlagi pregleda le-te pripravi poročilo za strokovno mnenje ali pa predlaga diagnostični pregled. V okviru priprave poročila lahko sodeluje tudi s starši oz. mladostnikom, če je polnoleten, ter s strokovnimi delavci vrtca, šole in drugih zavodov.

Vloga učitelja v KUOPP je skladno z novelo zakona spremenjena. Učitelja lahko povabijo k sodelovanju, v kolikor člani komisije menijo, da je to potrebno. V senat povabi predsednik komisije vzgojitelja oz. učitelja, ki izvaja vzgojno izobraževalno delo z otrokom. Dosedanja praksa je pokazala, da je vloga vzgojitelja oz. učitelja zelo pomembna. Saj je učitelj, ki neposredno dela z otrokom, pomemben vir informacij o otrokovem delovanju v učno-vzgojni situaciji, še posebej takrat, kadar je poročilo šole o otroku skopo zapisano. Pogosto pripomore k razjasnitvi marsikaterih dilem, še posebej pomembno pa je, da iz-

postavi tista področja otroka, ki so lahko pomemben vir moči (tudi prilagoditve, ki jih učitelj pri delu z otrokom uspešno izvaja) za nadaljnje delo v programu v katerega ga senat komisije usmerja.

Delovanje tako obsežnega sistema je zelo zahtevna naloga. Sedaj, ko smo sistem pripeljali v fazo, ko so nove imenovane komisije pričele z intenzivnim delovanjem, se »odpirajo« marsikatera vprašanja in dileme, ki jih ne moreš vnaprej predvideti. Komisije delujejo v okviru svojih zmožnosti, z različno dinamiko dela. Zaradi sistema, saj komisije delujejo na vseh območnih enotah, je posebej pomembno tudi sodelovanje z območnimi enotami Zavoda RS za šolstvo.

S katerimi problemi se srečujete pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja in kako jih rešujete?

Odločba o usmeritvi je pravni akt, ki otroku prinese pravico do dodatne strokovne pomoči in prilagoditev na posameznih področjih skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Z ravnatelji in svetovalnimi delavci v Centru tesno sodelujemo, saj se povezujejo v postopku usmerjanja tako z višjimi svetovalci kot tudi s komisijami. Uresničevanje določil odločb je odvisno od vrste dejavnikov, tudi od vrste primanjkljaja, ovire oz. motnje otroka in prilagoditev, ki jih v procesu vzgoje in izobraževanja tak otrok potrebuje, od opremljenosti šol in nenazadnje tudi od klime, ki vlada na šoli, v kateri je ali se vključuje otrok s posebnimi potrebami. Pogosto se pojavi težava, kadar šola sporoča, da ne more zagotoviti ustreznega izvajalca dodatne strokovne pomoči (npr. specialnega ali socialnega pedagoga), ker je v Sloveniji trenutno kadrovski deficit na tem področju. Še posebej izstopajo področja na skrajnem severovzhodu države, pa področje v okolici Novega mesta, Slovenj Gradca pa tudi področje Ljubljane. Takrat se nam vedno pojavi dilema, na eni strani otrokove potrebe in na drugi možnosti šole. Vsekakor je v ospredju otrokova potreba, zato se poskušamo s šolo dogovoriti za možni časovni okvir, ko bi lahko zagotovila pogoje, ki jih predlaga komisija. V obdobju od leta 2003, ko smo na Zavodu pričeli z vodenjem postopkov, ugotavljamo, da so šole na področju pogojev in možnostjo vključevanja npr. gibalno oviranih otrok mnogo boljše opremljene. Trenutno vodim komisijo za usmerjanje, v okviru katere delujeta senata za slepe in slabovidne ter gibalno ovirane otroke. Pri teh otrocih oz. mladostnikih je usmerjanje vezano tudi na številne pogoje (materialne), ki jih mora zagotoviti šola pred sprejemom otroka. Pri obeh vrstah motenj je pomembno tudi vedenje in znanje o didaktično metodičnih pristopih. Ugotavljam, da se šole, če so pravočasno seznanjenje z vključitvijo npr. slepega in slabovidnega otroka tudi vključujejo v izobraževanja, ki so organizirana v okviru Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana oz. se povezujejo z mobilno specialno pedagoško službo iz Zavoda za usposabljanje invalidne mladine Kamnik in podobnimi institucijami.

Nadalje naj omenim določanje razmerja ur dodatne strokovne pomoči, ki je bilo določeno s *Pravilnikom o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami* (marec, 2006). Namen tega je, da komisija natančno opredeli razmerje ur, ki se nanaša na pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in na učno pomoč. Ure, ki so namenjene učni pomoči, lahko izvaja učitelj, ki ima opravljen tako imenovani študijski program izpopolnjevanja za vzgojitelje in učitelje za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, ki ga razpisuje Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Ure dodatne strokovne pomoči, ki pa so namenjene za premagovanje primanjkljajev, ovir

oz. motenj pa lahko izvajajo za to ustrezno usposobljeni strokovni delavci – specialni pedagogi, socialni pedagogi, psihologi itd. Do sedaj te natančne opredelitve ni bilo, v praksi pa so se ure dodatne strokovne pomoči izvajale pogosto vse preveč skladno s trenutnimi zmožnostmi na šolah in ne z dejanskimi potrebami učenca. Naj pa poudarim, da se podrobna opredelitev vrste dodatne strokovne pomoči, dinamika izvajanja ter način izvajanja določi z individualiziranim programom. Individualizirani program pa je dokument, ki ga pripravi strokovna skupina na šoli, ki jo imenuje ravnatelj. Predvsem nas najbolj skrbijo človeški viri, to so ustrezno usposobljeni strokovni delavci, ki bodo nudili staršem in šolam ustrezno pomoč in podporo pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami.

Kako poteka organizacija dela pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v VIZ - ali se delo učiteljev, strokovnih delavcev in vodstva, pa seveda staršev organizira individualno ali veljajo neke splošne, skupne smernice, ki jih upoštevate? Kako pripravite učitelje, starše in vodstvo na prihod otroka s posebnimi potrebami na osnovno šolo?

Vsekakor moram poudariti, da se organizacija dela pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami prične na šoli tudi s pripravo osnovnega dokumenta, to je že prej omenjenega individualiziranega programa. Tega je šola skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami dolžna pripraviti v roku 30 dni po vključitvi otroka. Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnatelj strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno izobraževalnega programa. Pri delu strokovne skupine sodelujejo tudi starši otroka. Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih, načini izvajanja dodatne strokovne pomoči, izvajanje fizične pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju ter časovni razporeditvi pouka.

Posebna priprava na vključevanje otroka s posebnimi potrebami s strani Komisije za usmerjanje pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so že vključeni v vrtec, šolo ali zavod, niti ni potrebna. Običajno so otroci vodeni tudi v razvojnih ali specialističnih ambulantah (Pediatrična klinika, Inštitutu RS za rehabilitacijo, Svetovalni center, ...), kjer ob vstopu otroka v vzgojno izobraževalno institucijo prav tako opravijo timski razgovor s pristojnimi službami v vrtcih, šolah in drugih zavodih. Eksperti iz imenovanih institucij pa so prav tako osebe, ki se lahko z otrokom in

starši pred postopkom usmerjanja srečujejo tudi v okviru imenovanih institucij in je usmerjanje lahko le še zaključek predhodnega procesa obravnave otroka. V kolikor pa tega predhodno ni bilo, pa so seveda pred izdajo strokovnega mnenja številni razgovori z vsemi sodelujočimi v procesu usmerjanja, s starši, s strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalni ustanovi in seveda člani komisije. Sam postopek usmerjanja in način dela komisije za usmerjanje je določen z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nenazadnje s strani Komisije za usmerjanje šola prejme dopis, s katerim Komisija šolo obvešča in hkrati preverja ustreznost pogojev, ki so potrebni za vključitev otroka v program. Običajno se takrat odzovejo vodstva šol – pisno ali kako drugače, kjer se izmenjajo osnovne informacije in se pogovori o vključitvi otroka v vrtec ali šolo. V Centru za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami si vedno vzamemo čas, da prisluhnemo kolegom iz prakse, skupaj poskušamo razmišljati in tvorno sodelujemo. Najtežje pri našem delu je vzdrževati ravnovesje med tem, kar je zakonsko določeno in kako se to lahko izvede v praksi. Še posebej, ker se dnevno srečujemo z različnimi življenjskimi zgodbami otrok in njihovih staršev. Od leta 2003, ko je Zavod RS za šolstvo prevzel vodenje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, pa do danes, ko je sprejel tudi vodenje KUOPP, menim, da smo na ravni sodelovanja s starši, mladostniki, vrtci, šolami in zavodi, s svojim delom pripomogli k bolj transparentni in kakovostnejši obravnavni tovrstne populacije, za kar se bomo trudili tudi v nadalje.

Kakšna je vaša vizija glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v prihodnje?

Na podlagi dosedanjih izkušenj lahko rečem, da je pot usmerjanja prava. Čaka nas še veliko dela, najprej na področju delovanja komisij za usmerjanje, predvsem pri snovanju ustrezne doktrine in poenotenja delovanja komisij, kar je povezano tudi z izobraževanjem članov komisij za usmerjanje. Nadalje ugotavljamo, da bo potrebno ponovno pregledati kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj, vsaj nekatere skupine kot npr. dolgotrajno bolne otroke, pa skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ... Rešuje se vprašanje vključevanje otrok z avtiističnimi razvojnimi motnjami, kjer skupaj z Ministrstvom za šolstvo in šport, Zavodom RS za šolstvo ter tremi zavodi za vzgojo in izobraževanje gluhih in naglušnih otrok (ZGN Ljubljana, Center za korekcijo sluha in govora Portorož ter Center za sluh in govor Maribor) trenutno poteka projekt vključevanja in ustrezne obravnave tovrstne populacije otrok v predšolskem obdobju. Izražajo se številne specifičnosti na področju dolgotrajno bolnih otrok, kjer se v vrtcih in šolah pojavljajo številne težave pri vključevanju otrok, ki

ne sodijo v skupino težje in težko gibalno oviranih otrok, zaradi narave bolezni pa potrebujejo posebno pozornost in nemalokrat tudi ustrezen zdravstveni nadzor in oskrbo.

Skladno z oktobra sprejetim Konceptom dela »Učne težave v osnovni šoli« pričakujemo načrtno delo s šolami v smeri obravnave učencev z učnimi težavami. Na področju usmerjanja še vedno obravnavamo vloge otrok, ki predhodno niso bili ustrezno obravnavani v šoli in ne potrebujejo usmeritve v program vzgoje in izobraževanja temveč le ustrezne prilagoditve, do katerih so upravičeni skladno z Zakonom o osnovni šoli.

Praksa narekuje med drugim tudi pregled uresničevanja določb v odločbah o usmeritvi. Izkušnje kažejo, da je nujno potrebno pričeti s spremljanjem in evalvacijo učinka usmeritve otroka, da ne bodo določbe v odločbah o usmeritvi ostale le »črke na papirju«. Povratne informacije s strani vzgojiteljev, učiteljev in šol kažejo na potrebo po tesnejšem sodelovanju predvsem pri implementaciji usmeritve otroka v vzgojno-izobraževalni sistem. Vsekakor pa smo prepričani, da je potrebno na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami dati večjo vlogo tudi zavodom za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki bodo lahko v prvi vrsti nudili tudi ustrezno strokovno in kadrovsko pomoč šolam in seveda še naprej izvajali programe za otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo ob programu vzgoje in izobraževanja tudi posebno zdravstveno in drugo oskrbo.

Šolar na poti do sebe dr. Viljem Ščuka

priročnik za učitelje in starše



www.didakta.si, tel.: 04/53 20 210

Ali je razlikovanje med integracijo in inkluzijo pomembno za pedagoško prakso?

dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Verjetno se številnim učiteljem, vzgojiteljem in vsem tako ali drugače vpetim v vzgojno-izobraževalno prakso ob prebiranju nekaterih razprav, osredotočenih na izobraževanje – kakorkoli že opredeljenih – 'drugačnih' oz. pogosto izključenih učencev, postavljajo mnoga vprašanja: npr. Kje iskati razliko med integracijo in inkluzijo, kot tudi kdo so hendikepirani in kdo učenci s posebnimi potrebami? Kakšna pa je razlika med interkulturno in multikulturno vzgojo? In nenazadnje, ali je tem številnim sodobnim konceptom sploh mogoče slediti v praksi? Tudi sama sem si pogosto zastavljala tovrstna vprašanja in so mi predstavljala pomemben motiv pri raziskovanju področja inkluzivnega šolanja. V ta namen sem najprej pogledala nekoliko nazaj v zgodovino in ugotavljala, kako so se v različnih šolskih sistemih odzivali na pogosto izključene učence.

Zgodovinski pregled razvoja šolstva kaže, da je bila v preteklosti v večini evropskih držav najpogostejša reakcija na nekatere drugačnosti učencev ustanavljanje ločenih šol, torej so bile rešitve za nekatere marginalizirane skupine učencev (hendikepirane, pripadnike manjšinskih etničnih skupin, učence iz družin z različnim socialno-ekonomskim položajem kot tudi za dečke in deklice) oblikovane večinoma na sistemski ravni. Po sprejetju Deklaracije (1948) in uveljavljanju človekovih pravic so bile segregirane oblike šolanja deležne številnih kritik in oblikovana je bila jasna zahteva po skupnem šolanju pripadnikov različnih ras, nacionalnosti kot tudi veroizpovedi. Tako so se že sredi prejšnjega stoletja za pripadnike manjšinskih (etničnih) skupin v okviru različnih smeri multikulturalizma oblikovali številni modeli multikulturnega in interkulturnega izobraževanja, ki so rešitve bolj ali manj uspešno iskale v delovanju šol, zlasti v okviru organizacijskih, kurikularnih in didaktičnih

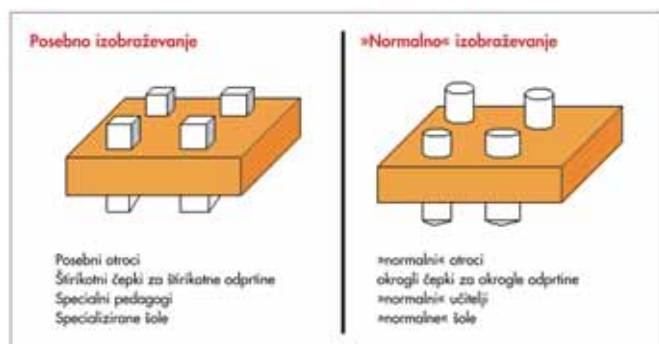
vidikov vzgojno-izobraževalnega delovanja. Za hendikepirane oz. učence s posebnimi potrebami pa so se v 60. oz. 70. letih 20. stoletja razvili različni koncepti, ki naj bi privedli do zmanjševanja segregacijskih učinkov: princip normalizacije na Norveškem, integracija bolj na angleško govorečem področju, 'mainstreaming' pa v ZDA. Medtem ko sta slednja dva sopomenki (Phtiaka 2001, str. 9), pa se princip normalizacije kar precej razlikuje od njiju. Na tem mestu lahko zaključimo, da prehajamo iz povsem legitimnih in strokovno dolgo neproblematiziranih oblik institucionalnega izključevanja posameznih skupin drugačnih učencev k vse bolj jasni težnji in vse bolj glasni zahtevi po vključevanju večine učencev v skupni sistem vzgoje in izobraževanja. (Več o tem glej v Lesar 2007, str. 29–65.)

Navkljub tem konceptom in nekaterim spodbudnim rešitvam, ki so jih predlagali, je v 90. letih prejšnjega stoletja mednarodna skupnost sprejela novo terminologijo

in politiko, ki vpliva na razprave na področju šolanja marginaliziranih. Izraz inkluzija, ki je bil na evropskih tleh prvič uporabljen na konferenci o posebnih izobraževalnih potrebah v Salamanci, ni bil formalno povsem natančno določen, zato se inkluzija v številnih razpravah povezuje z integracijo, toda kakšno je njuno razmerje in pojmovanje, pa je odvisno od posameznega avtorja. Zato si bomo v nadaljevanju nekoliko natančneje pogledali razlike in podobnosti med integracijo in inkluzijo.

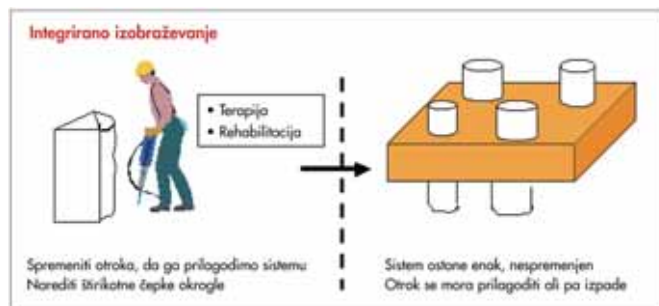
KLJUČNE RAZLIKE MED INTEGRACIJO IN INKLUZIJO

V ta namen nam bo zelo dobro služila ponazoritev specifičnosti ločenega sistema izobraževanja, integriranega ter inkluzivnega izobraževanja, ki jo je objavila S. Stubs (2000, http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/square_holes.shtml):



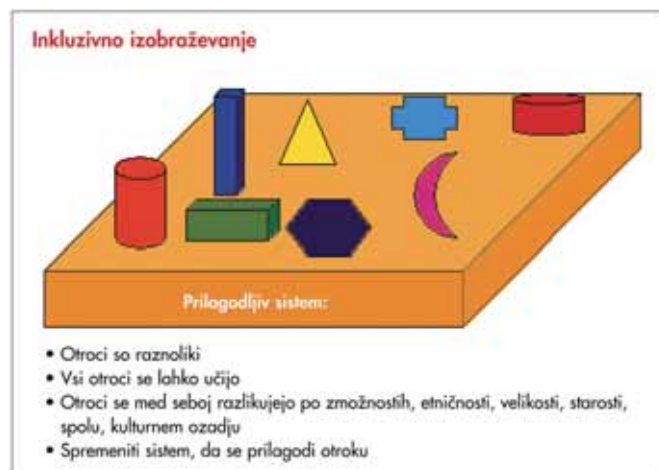
Preglednica št. 1: Značilnosti specializiranega in rednega izobraževanja

V ozadju ideje ločevanja posebnega šolanja od rednega je predpostavka, da se učenci med seboj bistveno razlikujejo: prvi so 'normalni' in drugi 'posebni'. V običajnem šolskem sistemu so lahko le tisti učenci, ki se mu zmorejo prilagoditi, medtem ko je za 'posebne učence' treba oblikovati ločene sisteme, ki bodo bistveno drugačni od rednih in prilagojeni njihovim specifičnostim. V to posebno ponudbo sodijo tudi posebej usposobljeni učitelji za posamezne specifičnosti skupin 'posebnih učencev', medtem ko v rednem sistemu poučujejo 'običajni' učitelji, torej učitelji, ki načeloma ne premorejo nekaterih specializiranih znanj. Uresničitev zgoraj predstavljene ideje je privedla do obstoja dveh precej ločenih sistemov vzgojno-izobraževalne dejavnosti – sistema rednih oz. običajnih šol in vzporednega sistema specializiranih šol, ki so številčno manj pogoste, saj je tudi hendikepiranih učencev bistveno manj kot 'običajnih'.



Preglednica št. 2: Značilnosti integriranega izobraževanja

V ozadju ideje integriranega šolanja, ki se je začelo pojavljati v drugi polovici 20. stol., pa je predpostavka, da je mogoče nekatere hendikepirane učence bodisi s terapijo ali z rehabilitacijo spremeniti oz. pripraviti do tega, da jih je mogoče vključiti v sistem rednega šolanja. To je na zgornji skici prikazano kot robljenje kotov kvadra, ki je simbol za hendikepirane, z namenom naredimo valj, ki je simbol za 'običajne' učence. Na drugi strani pa sistem rednih šol ostaja enak: učenec je tisti, ki se mora prilagoditi – ali pa bo izpadel iz sistema.



Preglednica št. 3: Značilnosti inkluzivnega izobraževanja

Ideja inkluzivnega šolanja je osredotočena zlasti na sam sistem rednega šolanja, saj v osnovi predpostavlja njegovo prilagodljivost. Da pa to dosežemo, moramo prej sprejeti nekatera nesporna dejstva, in sicer da se učenci med seboj razlikujejo po zmožnostih, etničnosti, velikosti, starosti, spolu oz. kulturnem ozadju in v tem kontekstu po osnovnem znanju. Drugo dejstvo je, da se vsi učenci lahko učijo. Posledica takšnega razmišljanja je potreba po spremembi sistema z namenom, da se prilagodi naštetim različnostim učencev.

Da bi razlikovali med integracijo, ki se torej nanaša na hendikepirane, in inkluzijo, ki se nanaša na vse učence (vendar s posebnim poudarkom na tiste, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključevanju), se kaže potreba tudi po drugačnem poimenovanju obravnavane populacije. Tako npr. nekateri govorijo o **učencih z ovirami pri uče-**

nju in v participaciji (Booth in Ainscow 2002), drugi o **učencih z individualnimi izobraževalnimi potrebami** (Creating ..., 2002), medtem ko sem sama to populacijo poimenovala **pogosto izključeni učenci**, ker je to besedna zveza, ki najbolje zaobjame skupno izkušnjo teh različnih skupin učencev. (Več o tem glej v Lesar 2007, str. 21–29.) Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, ki pa se v času šolanja soočajo z različnimi (bolj ali manj stalnimi ali pa prehodnimi) ovirami, ki jim onemogočajo akademsko uspešnost in/ali socialno participacijo. Inkluzija torej postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenij učencev na podlagi motenj, rase, spola, let, etničnosti, spolnega življenja, verskega prepričanja ali česar koli drugega, kar naredi nekaterim učencem šolsko življenje brez potrebe težko. Ali ti učenci rabijo dodatno pomoč, je odvisno od širine, do katere mora šola prilagoditi kurikulum, poučevanje, organizacijo dela in zagotoviti dodatne vire za to, da bi pospešila učinkovito učenje za te učence. Tu velja poudariti, da se v okviru inkluzivnega šolanja ne vztraja za vsako ceno, da je učenec, ki se sooča z ovirami pri akademski in/ali socialni participaciji, ves čas v razredu, marveč lahko srečamo nekatere umike ali odsotnosti od drugih vrstnikov. Inkluzivno naravnane šole namreč uporabljajo paleto prilagoditev, s katerimi oskrbijo različne potrebe svojih učencev. Vse to ima za posledico **prehajajoč koncept inkluzije, ki poteka od participatorne namestitve ves čas v rednem razredu do popolne izključitve iz nekaterih aktivnosti v običajnih razredih** (Hegarty 2001/2004, str. 187).

Z vidika **razmerja med integracijo in inkluzivnostjo** lahko ugotovimo, da **pri slednji ne gre zgolj za vprašanje vključenosti hendikepiranih**, ampak vseh tistih, ki v rednem izobraževanju izkušajo izobraževalno ali socialno izključevanje. Glavna **razlika je tudi v iskanju rešitev ob prepoznanih težavah oz. problemih**, saj v okviru inkluzivno naravnanih šolah ni v ospredju kar se da natančno in strokovno utemeljeno diagnosticiranje znotraj učenca (psihomedicinska paradigma, ki jo je mogoče zaslediti tudi pri nas ob urejanju šolanja učencev s posebnimi potrebami), temveč je precej očitna osredotočenost na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije. Pri tem se ne zanika ali spregleda pomena individualnih disfunkcij, vendar se **pri iskanju konstruktivnih rešitev osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih**. Tudi **odgovornost za težave učenca je 'porazdeljena'** v smislu, da se njegove drugačnosti ne obravnava kot primanjkljaj, za katerega mora poskrbeti sam ali drugi strokovnjaki s svojimi ekspertizami, uteme-

ljenimi na predpostavki 'najboljšega dobrega' in oblikovanimi strokovnimi rešitvami v okviru individualiziranega programa, kar vse je pogosto prisotno pri udejanjanju integracije. V resnici se v inkluzivni naravnosti pričakuje tolikšna fleksibilnost celotnega šolskega sistema, še zlasti prilagodljivost dela učiteljev in rednih šol, da omogočijo čim večjemu številu učencev uspešno napredovanje in občutek sprejetosti ter možnosti enakopravnega participiranja v življenje in delo šole.

Pojem inkluzije znotraj izobraževanja je bil na začetku pogosto uporabljen v smislu gibanja za nameščanje hendikepiranih učencev (ki jih v naši zakonodaji opredeljujejo kot otroke s posebnimi potrebami) v običajna šolska okolja, torej kot sinonim za integracijo, včasih pa tudi v smislu zmanjševanja izključevanja drugačnih učencev iz rednih šol. Zatorej ne čudi, da se pojem inkluzija tudi pri nas tako zelo pogosto veže skorajda izključno na hendikepirane oz. učence s posebnimi potrebami (glej npr. Integracija/inkluzija...2003; Konferenca...2005; Schmidt 2006, Otroci s posebnimi potrebami 2006) in se pozablja na ostale, ki izkušajo izključenost iz akademskega in/ali socialnega življenja. V sodobnejših razpravah se **na inkluzijo gleda kot na proces, ki je pomemben za vse učence v šoli, a je še posebej osredotočena na tiste skupine, ki so bile zgodovinsko gledano najbolj izpostavljene marginalizaciji oz. so bile v rednih šolah pod-uspešne**.

Naj v tem kontekstu prikažem, kako se to odraža v enem izmed konkretnih šolskih sistemov, ki se ga pogosto izpostavlja kot naprednega. V Veliki Britaniji so sprejeli definicijo inkluzije Bootha in Ainscowa (2000), ki pravi, da »inkluzija vključuje identifikacijo in zmanjševanje ovir pri učenju in participaciji ter maksimiranje sredstev za podporo pri učenju in participaciji« (Definitions ..., <http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html>). Zaradi tako opredeljenega inkluzivnega šolanja je zanimivo, da je začel Urad za standarde v izobraževanju (OFSTED – *Office for Standard in Education*) nadzorovati uresničevanje 'inkluzije' različnih skupin učencev:

- deklet in fantov, moških in žensk;
- temnopoltih in manjšinskih etničnih ter verskih skupin;
- popotnikov;
- prisilcev za azil in beguncev;
- učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami;
- sposobnih in talentiranih učencev;
- otrok, ki so pod skrbstvom lokalnih uradov;
- bolnih otrok;
- mladih skrbnikov (angl. carers);
- otrok iz družin v stiski ter
- učencev, ki so izpostavljeni oviranostim in izključitvi.

Tu so torej zbrane tiste rizične skupine, ki so bile v procesu izobraževanja pogosto spregledane in so bile posebej izpostavljene tudi v gibanju za 'enake možnosti'. Več kot očitna je razlika v populaciji, na katere se osredotočajo pri uresničevanju inkluzivnosti v Veliki Britaniji in tisto populacijo, ki ji je bila namenjena integracija, saj so otroci s posebnimi (izobraževalnimi) potrebami le ena izmed skupin, ki se v teku šolanja pogosteje soočajo z ovirami pri učenju in/ali participaciji. Ob tem pa je potrebno poudariti, da nadzor urada sam po sebi še ne zagotavlja inkluzivne naravnosti pedagoških praks. Inkluzija naj bi namreč opisovala tako razmerja temeljnih vrednot nekega izobraževalnega sistema kot tudi orisala ključne vidike izobraževalnih politik in šol ter nenazadnje konkretnih praks učiteljev. Izraz se torej uporablja ne le na sistemski ali formalni ravni marveč tembolj za opis dimenzij poučevanja ali interakcij med učenci (Mitchell 2004).

KAKO DOSEGATI INKLUZIVNO NARAVNOST ŠOL?

Če izhajamo iz tega, kar so izpostavili mnogi avtorji (npr. Booth 1983; Skrtic idr. 1996/2004; Booth in Ainscow 2002), da gre pri inkluzivnem izobraževanju za veliko več kot zgolj namestitvev hendikepiranih učencev v redne razrede, potem le-to zahteva nič manj kot transformacijo rednega izobraževanja prek promoviranja šolske oz. razredne kulture, organizacijske strukture in razredne prakse, ki se prilagaja raznolikosti (Christensen 1996/2004; Schaffner in Buswell 1996/2004; Department of Education 2001/2004; Dyson idr. 2003/2004). **Pri implementaciji inkluzivnega izobraževanja bi morali posebno pozornost nameniti trem ravnam: širši družbi in izobraževalnemu sistemu, šoli ter razredu.** In kaj kažejo ugotovitve nekaterih raziskovalcev o specifičnosti inkluzivnih šolskih okolij?

Na šolski ravni je ključno vprašanje, kateri so dokazi, da redna šola lahko deluje tako, da omogoči odziv na različnost učencev, s katerim pospešuje participacijo vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost teh šol. Po obširnem pregledovanju literature s tega področja so Dyson idr. (2003/2004) našli le šest raziskav, ki vsebujejo zanesljive dokaze, ključne za to vprašanje. Njihove **ugotovitve** o udejanjanju inkluzivnosti v konkretnih šolah **kažejo, da je v tem procesu ključni dejavnik šolska kultura**, ki je naklonjena inkluziji, kar v konkretnih praksah pomeni prepoznavno naklonjenost vrednoti spoštovanja različnosti in ponudbo izobraževalnih možnosti vsem učencem. Takšna **kultura spoštovanja človeške raznolikosti in odgovornosti za slehernega učenca** se odraža tudi na ravni medsebojnega sodelovanja celotnega pedagoškega kolektiva pri iskanju spodbudnejših rešitev za konkretne učence. V tem procesu pa ni povsem zanemarljiva vloga vodij šolskih kolektivov, saj raziskovalni

izsledki (o tem tudi Ainscow 1995/2004; Schaffner in Buswell 1996/2004; Stanovich in Jordan 1998/2004) nakazujejo, da je v šolah z inkluzivno kulturo mogoče prepoznati njihovo skupno značilnost: **vodje šol so izrazito naklonjeni inkluzivnim vrednotam in zanje je značilen poseben slog vodenja, ki spodbuja vse člane šolskega kolektiva k sodelovanju in odločanju.** Pomembno je tudi poudariti, da iz raziskav ni bilo možno razbrati kakšnega posebnega modela šolske organizacije, ki bi bil bolj spodbuden za uresničevanje inkluzivnosti, marveč je zanimiva ugotovitev, da na pripravljenost in zmožnost izvajanja raznolikih strategij bolj kot poznavanje različnih metod in tehnik vpliva kulturni dejavnik. Torej: **stališča in vrednote učiteljev so bistveno bolj pomemben dejavnik kot metodično-didaktična usposobljenost sama.** Najpomembnejša vloga šolske kulture se odraža tudi v angleškem strokovnem dokumentu *Kazalci inkluzivnosti: razvijanje učne in socialne participacije v šolah* (Booth in Ainscow 2002), ki predstavlja ogrodje za vpeljevanje potrebnih sprememb na institucionalni ravni in ga uporabljajo tudi v številnih drugih državah.

Iz predstavljenih izsledkov raziskav, ki so spremljale in vrednotile inkluzivno izobraževanje, očitno izstopa vidik 'inkluzivne kulture', ki je tako rekoč ključni nosilec vseh nadaljnjih konstruktivnih reakcij. To pomeni, da ima še tako dobro tehnično, (specialno) didaktično-metodično usposabljanje učiteljev lahko negativen oziroma nasprotni učinek, če pri učiteljih ni prisotnih vrednot in naravnosti, ki spodbujajo inkluzivne prakse. Na ta vidik učiteljevih stališč, predsodkov ipd. opozarjajo tudi na ravni mednarodnih dokumentov (UNESCO 2003) in pozivajo podpisnice, da temu področju v okviru izobraževanja učiteljev namenjajo večjo pozornost.

Inkluzivno izobraževanje predpostavlja tudi tesno sodelovanje med učitelji rednih razredov in predvsem še s specialnimi pedagogi, asistenti, terapevti in starši. Značilnosti **modela posvetovanja**, ki predpostavlja **primarno odgovornost učitelja rednega razreda za učence skozi vse programe**, so: enak profesionalni status rednih in specialnih učiteljev ter vključenost staršev v odločanje in načrtovanje (Antia idr. 2002/2004); asistenti pri poučevanju delajo v partnerstvu z učitelji in ne čisto sami, da bi preskrbeli dodatno/dopolnilno pomoč učencem, ki se soočajo z ovirami; večina dodatne pomoči naj bo preskrbljena znotraj razreda (*in situ*), ne pa ločeno od drugih (Davis in Hopwood 2002/2004).

Če želimo doseči inkluzivno naravnost šol, se morajo po mnenju Oliverja (1996), ki je bil sam deležen dolgotnega segregiranega šolanja, spremembe zgoditi na vseh ravneh družbe. To pomeni, da so drugačnosti primerno pozitivno vrednotene; izobraževalni sistem moralno zavezan vključitvi vseh otrok v enotni izobraževalni sistem; šole sprejemajoča okolja; učitelji predani delu z vsemi

učenci; kurikulum primerno odprt za vsebine, vezane na hendikepe in hendikepiranim posredovana potrebna strokovna znanja, da bodo lahko vstopali na trg dela.

ALI SMO PRIPRAVLJENI STOPATI PO POTI URESNIČEVANJA INKLUZIVNIH NARAVNANOSTI ŠOL?

Na vprašanje, kaj je torej inkluzivno naravnano šolanje, lahko rečemo, da je to nikoli dokončan proces, saj naj bi bile šole, ki so sprejele inkluzivno naravnano, pripravljene konstruktivno reagirati na raznolike ovire, s katerimi se v teku izobraževanja srečujejo njihovi učenci. Ker se ovire pri učenju in participaciji v individualnem razvoju spreminjajo, iz leta v leto pa je drugačna tudi struktura učencev v posamezni šoli, to pomeni, da je treba iskanju kar najbolj primernih načinov dela znotraj posameznih razredov in tudi na celotni šoli ves čas namenjati pretežno pozornost. Spreminjanje in nerutinizirano opravljanje svojega dela moramo torej sprejeti kot stalnico in vzvod profesionalnega razvoja na individualni in institucionalni ravni. Ključna v inkluzivnem izobraževanju pa je pripravljenost vseh vključenih v pedagoški proces na vsakokratni razmislek, ali izbrani odzivi na raznolikost učencev ne vodijo do morebitnih izključevalnih učinkov oz. ali o(ne)mogočajo učno in socialno napredovanje posameznega učenca.

Očitna zahteva pri udejanjanju inkluzije na področju šolanja je, da se morajo predvsem šole prilagajati raznolikosti svojih učencev, ne pa pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol. Le tako utemeljeno in vedno znova premišljeno pojmovanje inkluzivnosti prepreči, da bi tudi uresničevanje ideje inkluzije ne zapadlo v funkcionalistično logiko v smislu ugotavljanja primernejšega porazdeljevanja sredstev, socialnega razvrščanja in tudi oblikovanja prilagojenih programov določenim skupinam pogosteje

izključenih učencev (kar je značilnost integracije). To so izrazito tehnična vprašanja in precej neučinkovita, če v procesu udejanjanja inkluzije ne pride do prevetritve obstoječih programov rednih šol, v katerih je pogosto globoko zakoreninjena kultura izključevanja, ki služi zlasti interesom šole, medtem ko pedagoško, kurikulum, organizacijo in kulturo šole ohranja nedotaknjeno. (Peček, Čuk, Lesar 2005)

Če bi ideja inkluzije postala vodilo reformiranja šolskega sistema v Sloveniji, bi zahtevala zelo premišljeno in vzporedno spreminjanje številnih vidikov tega kompleksnega področja šolanja. Na sistemski ravni bi bilo treba nujno pretehtati možnosti oblikovanja enotnega sistema obveznega šolanja in decentralizacije upravljanja šol. Na terciarni stopnji izobraževanja bi bilo treba spodbujati enotno pedagoško usposabljanje s številnimi možnostmi dodiplomskih, podiplomskih in drugih specializiranih programov za delo s specifičnimi populacijami učencev. Z vidika spodbujanja inkluzivne naravnosti šol bi veljalo kritično analizirati obstoječe zakone, pravilnike, strokovne smernice itd., ki opredeljujejo šolanje marginaliziranih skupin. (Več o tem glej Peček in Lesar 2006) Na institucionalni ravni bi morali šole spodbujati k večji prilagodljivosti svojim učencem in njihovi specifičnosti ter izkoriščanju vseh znanih poti vzgojno-izobraževalnega dela – vse z namenom doseganja ne le izobraževalnih ampak tudi vzgojnih ciljev. In nenazadnje bi bilo večjo pozornost treba namenjati preoblikovanju obstoječih programov usposabljanja bodočih učiteljev. Kompetenčni model, ki je v okviru bolonjskega procesa in prenove študijskih programov najbolj v ospredju, namreč ne omogoča preoblikovanja ključnih prepričanj (stališč, predsodkov, vrednot), ki najbolj pomembno vplivajo na pripravljenost in zmožnost učiteljevega vsakodnevnega uresničevanja ideje inkluzije.

Literatura je dostopna v uredništvu revije.



E-IZOBRAŽEVANJE skozi očala pedagogike in didaktike

Knjiga Vande Rebolj bo v pomoč učiteljem, ki uvajajo e-poučevanje in jim nove tehnologije prinašajo nov način dela. Knjiga govori o različnih vlogah učiteljev kot avtorjev e-gradiv, tutorjev in scenaristov učne poti. Prikazano je, kako se izvedejo posamezne naloge ali rešijo problemi, najdejo ideje in izzivi. Delo je nastalo na podlagi prakse, zato odgovarja na najpogostejša vprašanja, dileme in skrbi učiteljev.

Delo je zelo koristno tudi za ravnatelje, ki morajo za uvajanje e-izobraževanja vzpostaviti potrebne pogoje, poskrbeti za ustrezno izobraževanje učiteljev in na koncu ovrednotiti delo učiteljev.

218 strani, mehka vezava z zavihki,

cena v prednaročilu 44,90 €.

Informacije in naročila: 04 5320 200 in www.didakta.si

 **DIDAKTA**

Knjige, ki puščajo sledove...

O uveljavljanju integracije otrok s posebnimi potrebami v naših šolah

ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica za pedagoško psihologijo Univerze v Ljubljani

Načela integracije oziroma inkluzije otrok s posebnimi potrebami v šole vsekakor podpiram; če prav razumem, gre pri inkluziji za več – za vključevanje otrok v šolsko okolje, ki se je pripravljeno prilagoditi posebnostim otroka za razliko od integracije, kjer je v ospredju pričakovanje, da so bo predvsem otrok prilagodil posebnostim danega okolja. Opažam, da je bilo v zadnjem času vložene ogromno strokovne in delovne energije za uresničevanje zakonskih in podzakonskih določil na tem področju; iz poročila Zavoda RS za šolstvo razbiram na primer, da je bilo v letu 2007 izdanih nad 3500 odločb in da jih je toliko tudi še nerešenih; da je v komisijah sodelovalo 385 ekspertov, da je bilo tudi veliko posvetov, izobraževanj, usposabljanj za vse te sodelujoče. Zelo razvejana je postala tudi dejavnost mobilnih specialnih pedagogov ob nujenju individualne pomoči učencem in še marsikaj.

Ob teh vložkih v formalne okvire pa po mojem mnenju ostaja preveč v ozadju vloga samih učiteljev in načrtna strokovna podpora, da bodo zmogli uspešno obvladovati vse večje razlike med učenci. Prepričana sem, da je učitelj, ki zna ustvariti vsem učencem – ne le tistim, ki imajo »uradno priznane« posebne potrebe – primerno socialno in učno okolje, osrednji, a večkrat zapostavljen člen uspešnosti tega ukrepa. Učitelje niti študij niti razni seminarji zaenkrat ne »opremijo« dovolj dobro z metodami in prijemi za primerno upoštevanje razlik v sposobnostih, predznanju, motivaciji, stilih učenja, osebnostnih posebnosti učencev. Tu gre predvsem za oblike in metode, ki spodbujajo aktivno učenje in hkrati omogočajo, da vsakdo prispeva po svojih zmožnostih, ob medsebojni pomoči, kot je to na primer pri dobro organiziranem skupinskem delu, posebej še pri sodelovalnem učenju, pri delu v parih, pri projektnem učnem delu, pri produktivnih diskusijah in debatah ter podobno.

Nedavna raziskava Cirile Peklaj s sodelavkami je pokazala, podobno kot pred tem že številne raziskave, da še vedno premočno prevladuje model »podajanja« snovi v frontalni obliki. Tako so učenci 7. razreda pri predmetih

matematika in slovenščina ocenili, da učitelji sicer jasno in razumljivo posredujejo učno snov, pri tem pa le malo prilagajajo pouk glede na to, kaj kdo zmore, malo je po ocenah učencev tudi skupinskega dela ter medsebojnih razprav o učni snovi. Za vse to pa morajo biti učitelji posebej pripravljeni in usposobljeni, delno že v osnovnem izobraževanju (koliko bo tu pomagala bolonjska prenova študijskih programov, je veliko vprašanje) – predvsem pa pozneje, s temeljitimi, dolgoročnimi, čim bolj izkustvenimi in aktivnimi programi izpopolnjevanja, ki sežejo bolj v globino kot nekajurni seminarji.

Kot kažejo tudi tuje izkušnje, gre za premike na dveh ravneh – na ravni razmišljanja in delovanja. Pri prvi gre za premike v prepričanjih in pojmovanjih učiteljev in ko gre za učence s posebnimi potrebami, tudi za razgrajevanje morebitnih predsodkov in napačnih pogledov; na primer, da je učenec s specifičnimi motnjami branja in pisanja predvsem površen in len; na ravni delovanja pa gre za obvladanje čim širšega obsega učnih spretnosti ali – kot danes govorimo – kompetenc. Premik, ki ga terja proces inkluzije, je v tem, da naj bi bil pouk tak, da se *pri vsakem učencu* prepoznajo, razvijajo in cenijo njegova »močna«

področja – tudi pri nadarjenih, na katere v tovrstnih razpravah pogosto pozabljamo. Zdi se, da so tu na boljšem učenci, ki se močno razlikujejo od ostalih, na primer globalno ovirani, na slabšem pa tisti, ki v kontinuumu učne uspešnosti le malo zaostajajo, so počasnejši ali imajo ob neokrnjenih splošnih sposobnostih motnje na posameznem področju, kot so računanje, branje, pisanje.

KATERE UČNE SPRETNOSTI SO TU POMEMBNE?

Gre za to, da učitelj dobro, suvereno obvlada čim širši obseg učnih metod in oblik ter ob njihovi uporabi prislusne utripu razreda in posameznikov v njem. Poleg skupinskih oblik je tu tudi delo v paru in ob tem načrtno spodbujanje medsebojne pomoči – ter delo s posameznim učencem, ki ima svoje posebnosti in s katerim se med študijem prihodnji učitelji le redko srečajo. Dober inštruktor ve, kako prilagoditi spodbude, izzive, naloge posebnostim posameznika. Gre med drugim za čim večjo empatijo, ki ne pomeni le vživljanja v čustveno stanje, ampak tudi v spoznavni svet sogovornika. To je tem težje, čim različnejši je ta od nas, a se da z vajo izboljšati. S tem je povezano tudi dajanje čim primernejše povratne informacije o nekem odgovoru ali rešitvi, ki hkrati pove, kaj je bilo dobro in kaj ne – ter kaj treba narediti za izboljšanje, tako da se naslednja naloga postavi malo nad sedanje zmožnosti, da jo z naporom učenec še doseže.

To je pomembno za uspešen pouk nasploh, ne le za delo z učenci s posebnimi potrebami. Spomnim se izsledkov diplomske naloge, v kateri so bile analizirane povratne informacije v zvezkih; v veliki večini so bili to le znaki ali enobesedne pripombe ali pa, posebej pri matematiki, le točke – kaj je prav in kaj ne. Tudi učenci vse bolj pojmujejo, da je bistvo povratne informacije število točk in seveda preračun v ocene, ki so že tako preveč poudarjene v celotnem sistemu.

Podobno stanje mi je pokazalo nedavno spremljanje učnih pogovorov: učiteljev odziv na učenčeve izjave je zelo redko vsebinski, empatičen: »podrobneje razloži«, »kaj si s tem mislil«, »kaj mislite drugi« – ampak se omeji na »prav« ali »narobe«, ob zelo hitrem tempu, ki ne da časa za razmislek; prav slednje pa blokira mnoge učence.

Učitelji tako stanje – prevladovanje frontalnega pouka, hiter tempo ... – utemeljujejo s pomanjkanjem časa, s prenatrpanimi učnimi načrti in podobno. Po njihovih izjavah jih tudi močno obremenjuje preverjanje in ocenjevanje, posebej še nacionalni preizkusi, čeprav nimajo več tolikšne teže za učence. Učitelji dobivajo neredko konfliktna sporočila, kaj je pomembno, kaj res »šteje«, na primer ob obiskih inšpektorjev, in se znajdejo v nekakšni shizofreni situaciji.

To kaže, da spremembe v kulturi poučevanja terjajo širše premike v izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev ter v kulturi šole in šolske politike, ki bo omogočila prenos poudarka od pojmovanja vloge učitelja kot prenašalca znanj in izvrševalca predpisov v smer učitelja kot spodbujevalca uspešnega učenja z aktivnimi, v učence in njihove specifične zmožnosti usmerjenimi metodami. Kjer bo imel ob večji usposobljenosti bolj proste roke

Šele vse to bo v povezavi s prej omenjenimi formalnimi okviri, razvrščanjem in specialistično obravnavo otrok dalo primerne okoliščine za uspešno inkluzijo, le tako bodo učitelji uspeli te učence organsko vključiti v svoj pouk, ne da bi jim predstavljali le breme in ostali nekakšni »tujki« v vsakdanjem delu razreda, prepuščeni predvsem obravnavi specializiranih strokovnjakov.

Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami

mag. Nada Lebarič

izr.prof. dr. Darja Kobal Grum

dr. Janez Kolenc



Avtorji obravnavajo smernice vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Prikažejo položaj takšnih otrok v Sloveniji, posebno skrb pa namenjajo vprašanju, kako so šole in vrtci pripravili otroke za socialno integracijo. V knjigi so podrobno razčlenjeni rezultati konkretne raziskave, ki je med drugim pokazala, kako otroci sprejemajo vrstnike s posebnimi potrebami v skupnost.

Primer dobre prakse na OŠ Trnovo v Ljubljani

Mateja BRATUŠA, dipl. psiholog in Blažka JURČEK STRMŠNIK, dipl.def. logoped

»VSTOPI, TUKAJ SPOŠTUJEMO RAZLIKE!«

Globok pomen zgornje misli zaznamo šele, ko se dolga leta ukvarjamo s pomočjo učencem s posebnimi potrebami. Ti so od nekdaj med nami, le premalo smo bili subtilni zanje, imeli smo premalo znanja in izkušenj, da bi se v celoti zavedali njihovih drugačnih potreb. Inkluzivno izobraževanje je dolgoleten proces, ki smo se ga posredno lotili že na začetku 90. let z drugačnimi pristopi v procesu opismenjevanja. Ob tem smo si počasi nabirali izkušnje z učenci, ki so se na posameznih področjih razlikovali od svojih vrstnikov. Na šoli smo imeli dislektike, naglušne, dolgotrajno bolne... učence, ki so nas potrebovali bolj kot drugi, zahtevali drugačne, individualizirane, pristope in prilagoditve, ko ni bilo še nikjer ustrezne zakonodajne podpore. Spoznavali smo, da se da tudi drugače, da imajo veliko motivacijsko vlogo močna področja učencev s posebnimi potrebami. Ko smo bili postavljeni pred odločitev, ali sprejeti v šolo dva gluha učenca s polžkovim vsadkom, ni bilo nobene dileme. Zavedali smo se, da smo dovolj strokovno kompetentni, da bomo skupaj zagotovili zanju ustrezne pogoje šolanja, v katerih se bosta lahko celostno optimalno razvijala. Drugače pa je bilo ob pojavu možnosti, da bi sprejeli deklici z Downovim sindromom, saj v naši družbi še vedno prevladuje medicinsko pojmovanje tega stanja, ki ne predvideva različnih sposobnosti otrok znotraj te skupine. Iz tega izhajajo pomisleki stroke in zadržanost pri vključevanju posameznih tovrstnih otrok v redne osnovne šole. Doslej v naši državi nismo poznali primerov uspešnega vključevanja otrok z Downovim sindromom v OŠ, saj v pedagoški praksi ni prevladoval individualistični pristop, ki je pogoj za uspešno uvajanje inkluzivne šole. Menimo, da otrok, ki zmore slediti vrstnikom ob pomoči in prilagoditvah in rad hodi v šolo, mora imeti to možnost.

V članku vam na kratko predstavljamo bistvene poudarke iz naše inkluzivne prakse.

Koncept inkluzivnega izobraževanja se začne pri viziji vodstva šole, ki mora osebno verjeti v uspeh in znati učitelje motivirati za izvajanje inkluzivne vzgoje. Pomembna je klima v kolektivu in medsebojno zaupanje. To je dolgotrajen proces, ki poteka skozi komunikacijo med vsemi sodelujočimi. Vodila so nas spoznanja, da:

- je pomemben vsak učenec, zato je potrebno učenje individualizirati;
- pridobivamo vsi, tudi nadarjeni;
- gradimo skupaj, ničesar ne razdiramo.

Pri delu z deklicama smo izpostavili dva cilja:

- zagotoviti optimalne pogoje za njun razvoj in napredek na različnih področjih in
- poskrbeti, da radi prihajata v šolo in se v njej dobro počutita.

Priprave na izvajanje inkluzivne šole so med drugim obsegale:

- Izhodiščno motivacijo vseh vključenih, zlasti učiteljev, z upoštevanjem dejstva, da otroka sprejmemo takšnega, kot je, da ne pričakujemo preveč niti od njega niti od sebe, da verjamemo vanj in v svoje delo, da najdemo skupni jezik s starši in sodelavci.... Ob takih predpogo-

jih je prognoza bistveno boljša, kot bi bila sicer.

- Timsko delo – zahteva ure in ure intenzivnega sodelovanja in usklajevanja na različnih nivojih:



- In še nekaj se je ob tem projektu ponovno izkazalo za zelo pomembno: v šoli morajo biti strokovnjaki različnih profilov svetovalnih delavcev, povezanih v trdno delovno skupino z vodstvom šole v smislu šolske vizije in z učitelji v smislu iskanja optimalnih rešitev za vsakega učenca, za tiste s težavami in one brez njih.
- Imeli smo močno podporo STROKOVNE SKUPINE za pomoč pri uvajanju inkluzivne vzgoje, ki nam je pomagala pri soočanju s strahom in predsodki. Za »naš« projekt so ključno pomoč odigrale strokovnjakinje s Pedagoške fakultete v Ljubljani pod vodstvom dr. Kavklerjeve ter dr. Ann Morisson iz ZDA.
- Sodelovanje s starši: Pomemben del inkluzivnega izobraževanja je vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces. Njihovo zaupanje v naše delo, podpora in sprotne izmenjave informacij z učiteljem je temelj za učenčev uspešno delo in razvoj na vseh področjih: učnem, čustvenem in socialnem.
- Objektivne pogoje: ustrezen prostor, št. učencev v razredu, možnost izobraževanja in izpopolnjevanja vseh sodelujočih, zaposlovanje ustreznih strokovnjakov, sodelovanje z zunanjimi institucijami, zakonske, normative in kadrovske pogoje;
- Ob pripravi na všolanje deklic z Downovim sindromom so se pojavile tudi številne dileme: kakšen naj bo njun prvi stik s šolo, ali naj bosta skupaj v razredu ali ne, kako pripraviti njune bodoče sošolce/ke in njihove starše,... Imeli smo kar nekaj izkušenj pri delu z učenci s posebnimi potrebami, poučevanje otrok z Downovim sindromom pa je bila takrat za nas še neznanka. Vsi skupaj smo se zavedali velike odgovornosti izziva, ki je bil pred nami, vendar smo ga sprejeli z veliko mero razumevanja in delovnega elana.

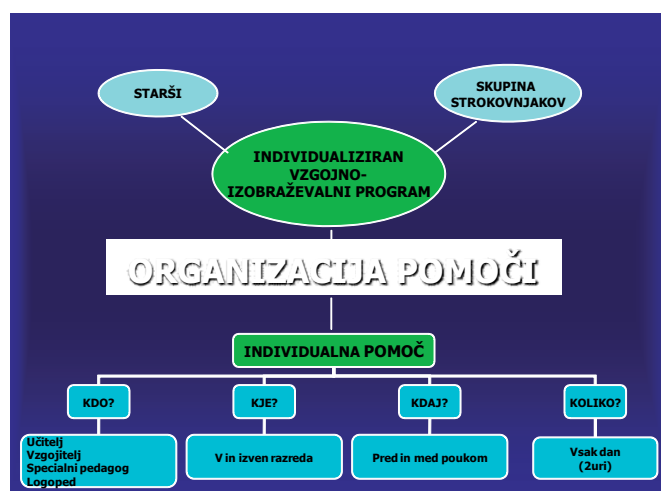
Skupaj smo predvideli naslednje korake:

- Spoznavanje otrok in staršev.
- Upoštevanje lastnih potreb vsakega posameznika.
- Spletanje prijateljskih vezi med otroki.
- Ozaveščanje vrednot skupine.
- Sprejemanje in spoštovanje drugačnosti.
- Učenje reševanja konfliktov.
- Utrjevanje pozitivne samopodobe vseh učencev.
- Učitelji dajejo impulze, aktivirajo komunikacijo in s svojim zgledom dvigujejo njeno raven.

Sodelujoči učitelji so pri inkluzivni vzgoji pokazali izjemno kreativnost, iznajdljivost in ustvarjalnost ter zavidna vredna strpnost. Pozitivno so presenečeni tudi sami. Tako vzdušje se prenaša naprej, na vse učence v razredu in na celo šolo. Da bi se vse to lahko izvedlo, so potrebni tudi drugi dejavniki:

- prilagoditev okolja, ki mora izžarevati empatijo do otroka (odstranitev arhitektonskih ovir, dodatna osvetlitev, priprava mirnih kotičkov...),
- kontinuirana pomoč in individualni pristop,
- prilagoditev metod in oblik poučevanja (možnost sprejemanja informacij po različnih komunikacijskih poteh, aktivno učenje, zmanjšano število nebitnih informacij, učenje v paru, razdelitev kompleksnih nalog na dele...),
- prilagoditev učnih vsebin (kvantitativno in kvalitativno prilagajanje),
- prilagajanje učnih gradiv, učnih in tehničnih pripomočkov,
- prilagoditev preverjanja znanja,
- prilagoditev količine in kompleksnosti gradiv.

To so bile osnove za organizacijo dela in pomoči, ki jo prikazuje spodnja shema:



Pri delu se je izkazalo, da so bili nekateri strahovi neupravičeni, pojavile pa so se nekatere nove dileme, stiske in strahovi. Reševali smo jih z medsebojnim sodelovanjem vseh vključenih v timu. Pri tem je igrala pomembno vlogo SUPERVIZIJA, ki nam je omogočila odkrita soočanja s težavami, dilemami, strahovi, iskali smo skupne rešitve, se učili novih strategij reševanja težav in poslušati drug drugega. Ob tem smo rasli na osebnostnih in strokovnih ravneh.

Z vami bi radi delili dve pomembni spoznanji iz naše prakse. To sta: socialni vidik inkluzivne vzgoje in vloga učitelja v tem procesu.

a. SOCIALNI VIDIK INKLUZIVNE VZGOJE

Držali smo se vodila, da naj bo POT, NA KATERO SE PODOJAMO, VSEM V VESELJE IN KORIST. Zavedali smo se, da je:

- Vsak otrok edinstven in neponovljiv, svet zase, skozi katerega se razodeva življenje.
- Vsak otrok s posebnimi potrebami je prav tako enkratno in neprecenljivo bitje, s pravico, da ga vrstniki sprejmejo medse. Skupaj z njimi se uči spoznavati življenje, uči se od vrstnikov in oni od njega.
- Med učenci, učitelji in starši je potrebno stikati vezi, ki omogočajo takšne medsebojne odnose in komunikacijo, da se otroci harmonično razvijajo drug ob drugem, to pa vpliva na učenje in napredovanje vseh vpletenih, tudi učitelja.
- To, kar se bodo naučili na področju odnosov na samem začetku skupne šolske poti, bo pomembno vplivalo na medsebojne odnose v naslednjih letih.

b. KLJUČNA OSEBA JE UČITELJ s svojim znanjem, strokovnostjo, izkušnjami in učljivostjo, s sposobnostjo sprejemanja vsakega posameznika, takega kot je, s pripravljenostjo na izzive in soočanje s težavami, z zmožnostjo dela v timu in z željo po supervizijskem načinu reševanja težav.

KAKO NAPREJ?

»Naš« projekt je povezan z deklicama in njunim napredkom. Za dečka s polžkovim vsadkom sploh ni dileme, da bosta uspešno končala šolanje v redni osnovni šoli, ob strokovni pomoči in ustreznih prilagoditvah, ki jih upoštevajo učitelji ter primerni domači podpora. Postavljanje dolgoročnih ciljev v zvezi z napredovanjem deklic z Downovim sindromom ni možno, ker ta hip ne vemo, do kdaj bosta v pogojih sedanje redne osnovne šole zmogli napredovati brez prilagoditev znižanih standardov znanja, ki jih imajo zaenkrat samo šole s prilagojenim programom. Učitelje lahko pripravljamo le leto vnaprej in dolgoročno

kadrovsko načrtovanje ni možno. Šola je avtonomen prostor, a brez pomoči drugih strokovnih institucij, Pedagoške fakultete in MŠŠ ne bomo zmogli. Uspešni bomo samo v podpornem ravnanju drug drugemu.

DILEME, ki izhajajo iz prakse:

- Kakšen učitelj lahko uspešno izvaja inkluzivno vzgojo?
- Ali res lahko vsak učenec s posebnimi potrebami optimalno napreduje v redni OŠ? Inkluzija DA, a ne za vsako ceno.
- Kakšne možnosti imajo tisti učenci s posebnimi potrebami, ki iz takšnih ali drugačnih razlogov nimajo domače podpore?
- Strokovne odločitve pri usmerjanju bi morale upoštevati vsakega posameznika in se ne kategorično odločiti na osnovi biološke opredeljenosti (Downov sindrom, gluhosta....).
- Kakšna je vloga OŠPP v tem procesu? Kje lahko pomagajo in na kakšen način?
- Kje so meje, ko je vztrajanje pri inkluzivni vzgoji posameznika še smiselno?

Za konec bi radi poudarili nekaj ključnih stvari za uspeh vsakega vzgojno – izobraževalnega delovanja in vsakega projekta, ne le inkluzivne vzgoje:

- INKLUZIJA POMENI TUDI SPREMINJANJE POGLEDA NA ŽIVLJENJE.
- Verjeti je potrebno drug v drugega, se učiti drug od drugega in se podpirati v sodelovanju in ustvarjalnosti.
- Izhajati moramo iz pozitivnih stališč in zaupati sebi in drugim.
- Poznati je potrebno realne možnosti za uresničevanje posameznih idej in doseganje postavljenih ciljev.
- Prepričani smo, da bo v bodočnosti prej ali slej dobro delo tudi materialno ovrednoteno.

ZAKAJ INKLUZIJA DA?

- Pridobivajo učenci s posebnimi potrebami, saj imajo vzor v polnočutnih vrstnikih,
- Pridobivajo sošolci, zaradi boljše organizacije dela, metodičnih prilagoditev in možnosti za socialno integracijo,
- Pridobivajo starši sošolcev, ki imajo priložnost preko svojih otrok podrobno spoznavati drugačnost,
- Pridobivamo učitelji in drugi strokovni delavci, vključno z vodstvom šole, ki nam je delo z drugačnimi IZZIV, KI NAS DODATNO IZPOLNJUJE, ki z več dela in iskanja inovativnih rešitev dobimo priložnost za strokovno in osebnostno rast, žal brez možnosti materialne stimulacije iz tega naslova.

IZKUŠNJE UČITELJICE

Romana KOCUTAR, razredna učiteljica, OŠ Trnovo

Sem učiteljica razrednega pouka, letos poteka dvajseto leto mojega poučevanja na OŠ Trnovo. V šolskem letu 2006/07 sem postala razredničarka 4. razreda, v katerem je bila ena izmed deklic z Downovim sindromom (v nadaljevanju DS), v 5. razredu se nam je pridružila še druga. Ti dve šolski leti še vedno doživljam kot celoto, kot nekaj edinstvenega in lepega, spominjam pa se tudi dvomov in strahov na začetku.

Deklici sta proti pričakovanjem večine uspešno usvojili znanja in spretnosti prve triade. Kako bo šlo naprej? Kaj bodo povedale prve ocene? Bom zmogla? Po pravici povedano, spraševala sem se tudi, če bom pouk znala primerno prilagoditi deklici z DS, saj je bila to zame prva tovrstna izkušnja. Me bo deklica sprejela? Kako bova sodelovali z defektologinjo?

Prav ona je bila tista, ki je v meni razblinila strahove in mi je bila poleg strokovnega tima z ravnateljico na čelu vedno v oporo. Z defektologinjo sva skupno načrtovali dejavnosti in izbirali strategije poučevanja. Najino sodelovanje se je še poglobilo v petem razredu, ko sta bili v mojem razredu obe deklici. V nadaljevanju bom predstavila nekaj temeljnih izkušenj, ki sem jih pridobila pri poučevanju deklic z DS.

Spoznala sem, da sta občutek varnosti in sprejetosti bistvenega pomena za nemoteno učenje.

Otroci se lahko celostno razvijajo, ko se počutijo sprejete in ko čutijo pripadnost skupini. To ne velja le za otroke s posebnimi potrebami, to potrebuje vsak človek. Temu sva skupaj z defektologinjo posvetili precej časa. Bila mi je v veliko pomoč, saj je učence zelo dobro poznala že iz prejšnjih let. Ker je bila pogosta prisotna tudi med poukom in odmori, je dobro poznala socialno sliko razreda. Dejavnosti, ki so načrtno razvijale in spodbujale spoznavanje in sprejemanje drugih in drugačnih, so bile usmerjene na ves razred, saj sva vedno znova odkrivali, kako malo je potrebno, da se nekdo v razredu v določenem trenutku, situaciji slabše počuti.

Že prvi teden poučevanja sem opazila, da se deklica v razredu dobro počuti in da zelo rada hodi v šolo. Med poukom je sodelovala v pogovorih, sledila pravilom in navodilom, bila je vsaj okvirno organizirana, res pa malo bolj počasna od večine. Pri navezovanju stikov je potrebovala nekaj malega spodbude, bila pa je povsem sprejeta s strani sošolcev in sošolk.

Dobro predznanje, deklica je namreč v celoti usvojila vse cilje prve triade, in natančno opazovanje sta me vodila

pri nadaljnjem poučevanju. Redno sem se posvetovala z defektologinjo, ki je bila nekaj ur na teden z mano tudi v razredu. Obravnavo nove snovi sva vedno povezali z že znano, z življenjskimi situacijami in izkušnjami. Med poukom sem uporabljala različne načine za predstavitev učnih vsebin. Konkretna ponazorila, ki sem jih na začetku uporabila za vse učence, so deklico spremljala preko celotnega učnega procesa. Razlago sem dodatno podkrepila s sliko ali z gibom, iskala sem vse možne kanale, ki bi utegnili pomagati pri razumevanju določene vsebine. Barvne in grafične opore, večji formati papirja, delni zapisi so prilagoditve, ki dandanes z uporabo računalnika ne bi smele biti več vprašanje. Če je deklica dobila kratka, jasna navodila, je učne naloge, seveda prilagojene, z veseljem opravljala. Kompleksnejše naloge sva z defektologinjo že predhodno prilagodili in razdelili na manjše enote. Prav individualizacija že v samem procesu pridobivanja znanja je bila tista, ki nas je uspešno pripeljala do konca četrtega razreda. Deklica je sodelovala pri vseh šolskih dejavnostih, opravila je angleško in slovensko bralno značko, napredovala, sicer počasneje kot ostali, pa vendarle. Deklica ima zelo dober spomin, najbolj so jo zanimale teme povezane s čustvi. Napredovala je tudi na socialnem področju, prav tako ostali učenci. Povečala se je njihova zmožnost in pripravljenost sprejemati drugačne in jim pomagati na primeren način.

Razred sem spremljala naprej in na začetku 5. razreda se nam je pridružila še druga deklica z DS. V razredu je bilo 26 učencev. Povečalo se je število ur pouka, učnih predmetov, angleščina, ki je v tem oddelku integrirana v pouk že od prvega razreda, je postala zahtevnejša. Situacija se je glede na četrti razred precej spremenila. Zahtevala je veliko boljše organizacijo dela in še več povezovanja z defektologinjo, ki je spremljala deklici, s starši in s celotnim strokovnim timom.

Učenci so novo sošolko lepo sprejeli. Najhitreje se nam je približala skozi šport, ki je zagotovo njeno močno področje. Defektologinja je praktično postala del našega razreda. Dve, tri ure na dan je bila z nami, enkrat več, drugič manj. Ugotovili sva, da je za deklici najbolje, če je z nami v razredu med samim učnim procesom, težko je bilo namreč vnaprej predvidevati, kje in v kolikšni meri bo potrebna pomoč. Velikokrat je bila dovolj le spodbuda, minimalna pomoč pri organizaciji, manjša vsebinska prilagoditev pri eni ali drugi. Kadar so bile potrebne večje prilagoditve, sva vedno načrtovali skupaj in pri tem vedno imeli v mislih celoten razred. Zgodilo se je tudi, da sva najini vloži zamenjali. Tako je na primer defektologinja vodila dejavnosti v okviru družbe na temo medkulturnosti. Pripravila je »power point« predstavitev o DS, saj sva čutili, da otroci za razumevanje obnašanja obeh deklic potrebujejo nekaj več. Vsi so imeli

možnost izraziti svoja mnenja, stališča in izkušnje glede naše podobnosti in različnosti. Spodbujali in usmerjali sva jih na poti upoštevanja potreb drugih in zaupanja vase. Vdila je kar nekaj tehniških dejavnosti, saj je zelo močna na tem področju. Skupaj sva pripravljali in izvajali razredne ure in večino projektov. Bila je vezni člen med učitelji, starši in ostalimi člani strokovnega tima, ki spremljajo šolanje deklic. Naj na tem mestu še enkrat poudarim, da so tudi ostali učenci z dejstvom, da imajo med sabo dve deklici z DS in specialno pomoč v razredu, veliko pridobili.

Vsi, ki smo z deklicama delali v petem razredu, smo prišli do zaključka MANJ JE VEČ. Delati je potrebno na minimalnih znanjih, ki so pomembna za razumevanje temeljnih pojmov, na funkcionalnih znanjih, ki jih bosta deklici potrebovali kasneje v življenju. Izhajati je treba iz močnih področij, ta poganjajo kolesje naprej. Učitelj mora glede na izkušnje izbrati primerno učno strategijo, biti maksimalno fleksibilen in dober organizator.

S starši obeh deklic smo bili v stalnem stiku preko beležke, preko elektronske pošte, telefonsko ali osebno. Njihova podpora mi je veliko pomenila. Od njih sem dobila veliko koristnih informacij. V dobro deklic smo usklajevali šolsko in domače delo, kolikor se je le dalo. Bali smo se namreč, da bi bili deklici preobremenjeni in v dopoldanskem času ne bi mogli slediti šolskemu delu. Naša prva skupna skrb je bila vedno, da se deklici v šoli dobro počutita.

Deklici sta tudi v petem razredu napredovali na učnem in socialnem področju. Bili sta vedno bolj samostojni in vodljivi. Pri mnogih dejavnostih sta lahko z manjšimi prilagoditvami sledili kot ostali. Večino časa sta bili v razredu, v manjši meri sta skupaj z defektologinjo odhajali v poseben prostor. Peti razred sta končali z dobrim učnim uspehom, kar je za njiju, njune starše in vse nas, ki smo bili kakorkoli povezani z deklicama, velik uspeh.

V teh dveh letih smo imeli v razredu kar nekaj obiskov. Deklici sta vedno s ponosom pokazali, kaj zmoreta in dokazali vsem prisotnim, da sta upravičeno del nas. Prepričana sem, da se bosta v življenju dobro znašli.

RAZMIŠLJANJE O DEKLICAH Z DOWNOVIM SINDROMOM V VLOGI OČETA IN UČITELJA

Benjamin KOCUTAR, učitelj tehnike in tehnologije, OŠ Trnovo

Ob prvih informacijah, do bo moja hči dobila sošolko z DS, sem v začetku razmišljal kot nekoliko sebičen oče. Moja prva misel je bila, da bodo zaradi Karin ostali učenci od učiteljice dobili manj, saj bo Karin potrebovala več pozornosti in pomoči. Skrbelo me je, da jim to lahko škoduje v sedanjem krutem svetu, ko so pomembne le

ocene in točke. Strah in dvomi so se začeli razblinjati ob obisku nekaj razrednih nastopov. Ko mi je hči povedala, kako poteka pouk v razredu, so popolnoma izginili. Videl sem, da v taki obliki dela dejansko pridobivajo vsi, Karin po svoje, ker ni v skupini enakih in ostali učenci, ki spoznavajo, da so na svetu tudi drugačni otroci, ki pa ne sme biti ovira, da tisti učenci, ki to zmorejo, ne bi mogli sodelovati v rednem vzgojno-izobraževalnem procesu. Storili bi jim krivico.

Karin je včasih poskrbela tudi za dobro klimo v razredu. Spominjam se, da je moja hči dobila zobni aparat, ki ga je seveda nosila tudi v šoli. Karin je naenkrat postala nesrečna, zakaj nima tudi ona zobnega aparata. In tako je enkrat pri malici vzela moji hčerki zobni aparat in si ga dala v usta in tako je tudi ona dobila aparat in bila je zadovoljna.

Leta so tekla in Karin in Urša sta rasli in kmalu je prišel čas, ko sem ju začel spoznavati, kot učitelj. Najprej kot učitelj PB, ki je vodil učence na kosilo. V tej vlogi sem se, kljub začetnemu strahu, kako bo, kar hitro znašel in leto je minilo brez vsakih problemov. Karin in Uršo sem še bolj spoznal kot prijetni in popolnoma samostojni deklici, s katerima ni nobenih posebnih problemov.

Sedaj obe spoznavam še kot učitelj tehnike in tehnologije. Tudi tokrat se mi porajali določeni dvomi in strahovi, kako bom vse skupaj izpeljal. V začetku sem imel pri pouku pomoč specialne pedagoginje, ki tudi sicer usmerja in skrbi za delo Karin in Urše. Sprva je bilo poučevanje timsko, sedaj pouk velikokrat vodim samostojno. Delo s Karin in Uršo pri pouku je tudi neke vrste test za učitelja, saj so otroci z DS zelo neposredni in povedo tisto, kar mislijo. Ne da se jih prinesejo okoli, če je pouk zanimiv sledijo, če je nezanimiv pač ne.

Glede prilagoditev se zaenkrat še sam učim od njiju. Opazil sem nekaj problemov pri zapisovanju. Če sam pišem na tablo in oni dve prepisujeta, mi lahko lepo sledita. Enkrat pa sem imel pouk za več oddelkov 6. razreda, enega za drugim, in (zato) sem uporabil star tabelski zapis. Pri zapisovanju sta se nekoliko zmedli, saj nista točno vedeli, kaj sta že prepisali in kaj ne. Množica informacij podanih v prekratnem času ju je zmedla. Mislim, da bi še težje sledile razlagi s pomočjo prosojnic.

V letošnjem letu pri praktičnem delu pouka obdelujemo papir, kar je učencem že znano iz prejšnjih let. Vpeljal sem tudi poročanje o novicah in novostih s tehničnega področja. Sošolci spoznavajo, kaj vse je sposobna narediti tehnika, poročevalci pa se urijo v javnem nastopanju, ki v sedanjem času vedno bolj pridobiva na veljavi – pridobivajo vsi. Pri poročanju bosta sodelovali tudi Urša in Karin. Urša bo pripravila krajše poročanje o tehničnih novostih, Karin pa bo pripravila kratko poročilo o izdelavi okrasnih jajčk s pomočjo vrtnega stroja, kar dela njen dedek.

Za zaključek lahko zapišem, da je delo z živahno Karin, ki je zelo ponosna na to, kako močna je in mirno Uršo zanimivo in polno zadovoljstva. Vsak učitelj bi moral kdaj pa kdaj videti toliko zadovoljstva v učenčevih očeh, kot to vidimo po dobro opravljeni nalogi pri Karin in Urši. Njuno zadovoljstvo in sreča poplačata vse dodatno delo, ki ga imamo s prilagajanjem dela njima. Včasih si prav zaželim, da bi imel v razredu več Karin in Urš in manj učencev, ki jim je bilo mnogo tega, kar morata Karin in Urša doseči s trdim delom, položeno že v zibko. Pogosto tega niti ne znajo ceniti.

Moja srečanja in delo, povezano s Karin in Uršo, prehaja od takega in drugačnega strahu in množice vprašanj k sreči in zadovoljstvu, da jima lahko nudim nekaj, za kar bi bili drugače verjetno prikrajšani, ob čemer sam osebno in strokovno rastem.

Hvala vama Karin in Urša, obema, za vse. Srečen sem ob vajinih dosežkih.

IZKUŠNJE INKLUZIVNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA DEKLIC Z DOWNOVIM SINDROMOM V OČEH DEFEKTOLOGINJE

Janja Košir, prof. defektologije, OŠ Trnovo

V prispevku opisujem izkušnje inkluzivne vzgoje in izobraževanja deklic z Downovim sindromom. Deklici trenutno obiskujeta 6. razred OŠ Trnovo in sta po odločbi o usmeritvi usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Bralce vabim, naj ob branju v sebi rišejo lastno sliko in jo obarvajo z barvami, ki ustrezajo pravični presoji v nekaj besedah predstavljenega dela. Ne glede na to, kako mi je naše delo uspelo ubesediti, opisana slika še zdaleč ni popolna. Inkluzija je stvar življenja samega in ljudi, ki to življenje gradijo.

Moji prvi odzivi na vključevanje dveh deklic z Downovim sindromom v redno šolsko okolje so bili: »kaj se pa gredo«, »to je nemogoče, ni normalno«, »ubogi revici«. Moje delo z deklicama se prične nekje tam, ko sem v tretje morala poslušati vabilo za sodelovanje pri tem (takrat zame) nemogočem izzivu. Provokativno povabilo profesorice k sodelovanju, lasten dvom in študentska razprava o upravičenosti, smiselnosti in izvedljivosti inkluzije me je privedla do odločitve, da preko lastne izkušnje ovrednotim ta »poizkus«.

Drugi in tretji razred – prilagajamo se drug drugemu

V drugem in tretjem razredu sva pomoč deklicama nudili študentki. Spomnim se, kako smo se učili pozorno slediti aktivnosti, se osredotočiti na delo, opraviti svoje delo

do konca, se preobleči za telovadbo, vztrajati ob pisanju prvih pisanih črk, uporabljati najrazličnejše trike in načine za samo-motiviranje, opraviti svoje delo brez »bežanja v svoje igre«, sodelovati pri aktivnostih, ki so se dogajale v krogu, ob navodilu zamenjati aktivnost, sodelovati v paru ali skupini, slediti koloni do jedilnice in v miru, ter primernem času pojesti malico, skrbeti za osebno higieno, obvladati različne šolske prostore (hodniki, stranišče, telovadnica, knjižnica), ubesediti lastne želje in potrebe, slediti navodilom učitelja.

Pri tem primerno prilagoditi količino in način dela, uporabljati čim več konkretnega materiala in pripomočkov, deklici čim več vključevati v delo z vrstniki, organizirati in spodbujati obojestransko pomoč in stike. Kot študentko 4. letnika defektologije me je stalno spremljal velik dvom. V vsem sem skušala iskati oporne točke in ob skupnih naporih in veselju skupaj z deklicami in celotnim timom priveslati do zaključka drugega razreda. Nova, delovno naporna, a pomembna izkušnja.

Strnjeno šolsko delo, z razgibano strukturo v tretjem razredu ostaja problem. Pri tem smo ugotovili, da deklici potrebujeta predhodno informacijo, ter sprotno spodbujanje in dodatno razlago. Tudi s kratkimi in ponovljenimi navodili večkrat sledita celotni dejavnosti ali zaključita nalogo v prilagojeni obliki.

Deklici se vse večkrat odzoveta povabilu učiteljice (glasno branje povedi iz berila, nastopanje pred skupino ipd). Težava ene izmed deklic je sodelovanje pri skupinskih razgovorih v krogu. Večkrat se dejavnostim v krogu ne želi pridružiti, vendar jim sledi s svojega mesta za mizo. Pri tem večkrat »pokomentira« aktivnost, se zasmeji, opazuje vrstnike ali kako drugače pokaže, da sledi aktivnosti.

V kompleksni situaciji, ki vsebuje primerno in hitro prilagajanje socialni situaciji potrebujeta usmerjanje, vodenje in osebni stik z učiteljem.

Četrti in peti razred – napredek je potrebno »kvantificirati«

V četrtem razredu se srečamo s številčnimi ocenami. Tudi deklici sta ocenjeni - v skladu s prilagoditvami navedenimi v individualnem programu in v skladu s standardi znanja. Pri tem se trudimo, da v prvi vrsti podajamo povratne informacije v obliki verbalne in neverbalne pohvale (zbiranje znakov, nalepk, izpostavimo usvojen dosežka pred sošolci, nudimo socialno nagrado v obliki igre, kot nagrada služi delo z računalnikom...). Ocene kot merilo znanja pridobivamo in potrebujemo kot utemeljitelje doseganja standardov znanja. Naša strategija je bila in ostaja, da vpis številске ocene služi »zadovoljevanju« programskih zahtev. Učiteljeva odločitev pa je, kaj poudari – ali je to končna ocena ali pa je trud in napredek učenca. Pri

tem skušamo programske zahteve tudi pošteno izpolniti. Tako učitelje vedno spodbujam, naj izpostavijo temeljna in minimalna znanja, preverijo znanje učenca in pošteno ocenijo ali gre za znanje, ki ustreza kriterijem. Tudi ta informacija nam kot delček služi pri ocenjevanju napredka in potreb deklic. Vsekakor pa je najpomembnejši kriterij napredek deklic, utrjevanje znanja, ki mora ostati v funkciji življenja – in to je vidik in povratna informacija, ki jo deklici od nas dnevno pridobivata.

Deklici smo glede na vire pomoči in boljšo organizacijsko izvedljivost v petem razredu vključili v isti oddelek. Iščejo ključno, življenjsko in pomembno znanje, vztrajamo na doseganju minimalnih znanj. Z učiteljico se večkrat pogovarjamo o prilagajanju preverjanja in ocenjevanja znanja, pri čemer je bilo to potrebno v največji meri pri matematiki, kjer smo največkrat morali prilagoditi tudi zahtevnost (minimalni standardi znanja), pri drugih predmetih pa upoštevamo osnovne prilagoditve.

Deklici večkrat presenetita, usvojita tudi srebrno in zlato angleško bralno značko (za usvajanje besedil pa smo seveda podaljšali čas, ter gradivo uporabili tudi za ocenjevanje drugih znanj). Angleščino se učita z izrednim zanimanjem in veseljem. Deklici sta v letošnjem letu pripravljene brez zadrege nastopiti pred sošolci (predstavitev plakata, izdelka, poročanje...), nastopati skupaj z vrstniki in v določenih delih aktivnosti, ki jih usmeri učitelj prevzeti tudi vodilno vlogo (ITG – izraz telesa ob glasbi).

Na timskih sestankih večkrat razpravljamo o možnosti usmeritve v znižan standard znanja na posameznih predmetnih področjih (posebno pri matematiki).

Delo z deklicama se razlikuje v tem, da še vedno potrebujeta odraslo osebo, ki ju v delu ure usmerja, spodbuja in vodi. Le težko popolnoma samostojno sledita kompleksni strukturi dela ob hitrem tempu menjavanja aktivnosti. Zato spodbujamo izbiranje bistvenega in opravljanje osnovnih nalog. Aktivnosti ob osebem pristopu, prilagoditvah in spodbudah z veseljem opravljata.

Šesti razred – novi učitelji, novi izzivi predmetnega pouka

Delo je ob vseh novostih za celoten tim in deklici izziv. Dnevno in tedensko se dogovarjamo o poteku dela, napredku in sodelovanju deklic, problemih in dogodkih, ki jih je potrebno izpostaviti in zanje iskati rešitve. Razred je dobil novo razredničarko in devet drugih predmetnih učiteljev. Več učiteljev pomeni več različnih praks dela, menjavo razreda pri tehniki in gospodinjstvu. Razred ima pri izvajanju drugih predmetov ugodnost matične učilnice, kar dobro vpliva na vse učence. Predmetni učitelji so sprejemajoči in razumevajoči. V podporo dela učiteljev dajemo velik pomen timskim odločitvam (kako bomo pri-

lagajali delo, ocenjevali delo deklic, kaj ko se pojavijo težave...), kjer posamezen član tima ne ostane sam in delu.

- Pri delu z deklicama se jasno nakazuje potreba po uporabi novih poti, ki predvidevajo možnost usmeritve v znižan standard znanja na posameznem predmetnem področju. Za deklici imamo izdelan predlog o usmeritvi v znižan standard znanja pri matematiki in angleščini. Prehod na znižan standard znanja bi deklicama omogočil sledenje učni snovi v skupini vrstnikov.
- V letošnjem letu je za vsakega učenca novo poglavje tudi iznajdljivost v pubertetniškem svetu vrstniških skupin. Pr i skupnih aktivnostih bomo skušali spodbujati sodelovanje in komunikacijo med vsemi učenci razreda, ter takojšnje reševanje problemov. Posebno pozornost bomo tako v prihodnosti še vedno namenjali socialno-emocionalnemu področju.
- Deklici potrebujeta pri delu v razredu usmerjanje, dodatna navodila in pomoč (kateri učbenik odpreti, katero nalogo rešiti ali prepisati, kaj zapisati v beležko...). Včasih imata še težavo pripraviti pripomočke za naslednjo uro, vendar največkrat s pomočjo urnika, ki je prilepljen poleg omare z njunimi pripomočki, to uredita samostojno.
- V letošnjem letu načrtujemo tudi sistematično organizacijo medvrstniške pomoči (pomoč pri menjavi razreda, družba pri kosilu...).

In o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno šolsko okolje...

Potrebno je razvijati poti (ne samo posameznih primerov), ki bi omogočale enakovrednejše vključevanje otrok s posebnimi potrebami in potrebnih strokovnjakov v redno vzgojno-izobraževalno okolje (pri tem je popolna vključitev le ena izmed možnosti). To je okolje, kjer se učijo in živijo njihovi vrstniki, ki predstavljajo našo in njihovo prihodnost. Bistvo učenja je učenje v skupnosti, ki sprejema drugega ne glede na njegovo različnost, kjer svoje darove delimo z drugimi. Ponosna sem, da znajo sošolci deklic brez strahu ponuditi roko in pomoč – nekateri samoiniciativno, drugi z nekaj zadrege, tretji z odkritim veseljem, četrti ob nekaj spodbude in pohvale – bravo 6. c! Na tem mestu se zahvaljujem tudi vsem staršem, ki svoje otroke pri tem spodbujajo. Vse to je veliko lepše, kot izkušnje mojega otroštva, ki jo je zaznamoval strah pred drugačnostjo in izogibanje »drugačnim«.

Ob vključevanju vsakega otroka je potrebna analiza izvedljivosti strokovno utemeljenega načina izobraževanja glede na konkretno vzgojno-izobraževalno okolje (povsem jasno je, da šole v različni meri zmorejo zagotoviti organizacijske in druge pogoje za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami).

Zato je pomemben razvoj sodelovalne skupine specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev, ki skupaj odgovorno oblikujejo nove poti in ustvarjajo nove možnosti (razvoj vloge specialnega pedagoga v redni šoli, razvoj vloge specialnega pedagoga v posebni šoli, razvoj podpornih skupin – inkluzivni timi, centrov, ki bi skozi gradnjo enakovrednega odnosa povezovali aktivnosti različnih ustanov, šolskih timov...).

Smisel všolanja otrok s posebnimi potrebami ne sme biti zgolj v pridobivanju znanja v luči redne ali posebne šole, ampak življenje v skupnosti, ki mora posamezniku omogočiti njegov celostni razvoj (vsem – ne samo deklicama, tudi njunim vrstnikom). Brez odpiranja raznolikih možnosti in razvoja kontinuuma različnih poti vzgoje in izobraževanja (tudi inkluzivne), predvsem pa vzgoje v skupnosti, kjer drug drugega »doživimo«, ne dosežemo drugega, kot izolirano usposabljanje za uporabo določenih spretnosti v »ločenem« okolju (to se lahko zgodi tako v »rednem« kot »posebnem«).

Tudi razvijanje možnosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja je temeljnega pomena za razvoj celotne skupnosti, pri čemer možnosti ne smemo posploševati ali jo zaradi parcialnih interesov in koristi izrabljati v eno ali drugo smer (pretirano povečevanje ali pretirano zavračanje možnosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja).

Ob primernem sodelovanju celotnega okolja in strokovnega vodenja lahko razvijemo kontinuum primernih poti za skupno sobivanje (ena in ne edina pot je tudi vključevanje v redno šolsko okolje). Pri tem pa se je treba jasno zavedati, da tako redno kot tudi posebno vzgojno-izobraževalno okolje samo po sebi ne zagotavlja večje vključenosti in celostnega razvoja. Vzgoja za razvoj celostne osebnosti je prva naloga vseh delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ni potrebno, da ima otrok izrazite posebne potrebe, da je v neki skupini označen kot poseben in nezaželen. Iz lastne izkušnje lahko povem, da stališče in naklonjenost učitelja, ter njegovo delo deluje znotraj razreda kot temeljni zaščitni dejavnik medsebojnega sprejemanja. Torej prvi pomemben korak moramo storiti odrasli sami. Naučila sem se, da učiteljsko delo ni v prvi vrsti poklic k spodbujanju in usmerjanju ustvarjanja znanja kot materialne dobrine (dejansko znanje in »ponudbo znanja« v šolah nekritično povečujemo in materializiramo, ter ocenjujemo velikokrat zgolj s kratkoročno kvantifikacijo), pač pa je spodbujanje celostnega razvoja vsakega posameznika, ki je tudi v sprejemanju lastne in tuje »drugčnosti«.

Moja strokovna vloga v razredu ni namenjena zgolj deklicama (načrtovanju individualnih programov, prilagoditev, pogovorom z učitelji, timskim sestankom, sodelovanjem z zunanjimi sodelavci...). Tako učitelji, kot strokovni delavci moramo prispevati k razvoju funkcije

vzgoje in izobraževanja v gradnji skupnosti, pri čemer pridobivamo vsi – tako odrasli, kot otroci. Sedaj večina dela specialnega pedagoga v redni osnovni šoli največkrat predstavlja izvajanje individualnih ur po urniku – v in izven razreda. Sama vidim možnost vloge specialnega pedagoga kot tesnega sodelavca učitelja tudi na področju razvoja socialne dinamike skupine, na področju razvoja učnih veščin, tehnik in znanj, sodelovanju pri različnih projektih, izvajanju raznih prosocialnih programov (ki so del vzgojnega načrta). Tesnejše sodelovanje specialnega pedagoga s konkretnim učiteljem pomeni tudi odpiranje možnosti tesnejšega sodelovanja s celotno skupino otrok, kar pa podpira in omogoča lažje vključevanje vsakega posameznika, še posebej otrok s posebnimi potrebami. Vse to zahteva tudi organizacijsko prilagajanje načina dela in odprtost vseh sodelujočih.

Tako lahko v polnosti uresničimo odgovorno nalogo in ob pravem času sprejmemo, preverjamo in usmerjamo naše odločitve – tudi odločitve o šolanju konkretnega otroka s posebnimi potrebami, ki nikoli ne sme biti samoumevna (sistem - po kopitu, nepremišljena - zato ker si tako želimo in obstaja zakonska možnost in nestrokovna - brez podlage v strokovnem mnenju izkušenih strokovnjakov).

V začetku letošnjega leta smo skupaj v razredu z novo razredničarko prižgali našo svečko prijateljstva (svečka v kateri so kamenčki dobrih del učencev). Vsak učenec je ob tem povedal cilj, željo zase in za svoje vrstnike. Ko je prišla na vrsto ena izmed omenjenih dveh deklic, se je izrazila nekako takole: »Jaz pa si želim, da bi to svečko vsak znal nositi v srcu... da bi čuval ta mali plamenček in bil zaradi tega prijazen... da bi znal to deliti z drugimi«. Upam, da bomo strokovnjaki, učitelji, starši in otroci znali odgovoriti na to željo, ter skupaj graditi vzgojno-izobraževalno okolje, ki bo odprto in bo znalo poleg skupnih značilnosti živeti tudi v vsakršni različnosti.

Na koncu naj izrazim priznanje vodstvu šole, učiteljem, vsem strokovnim delavcem, staršem deklic, deklicama, sošolkam in sošolcem deklic, njihovim staršem, zunanji strokovni podpori. Posebna zahvala in priznanje učiteljicama, učiteljem in vzgojiteljem, ki ste pri delu z deklicama prvi »prebijali led« in za dobro otrok s posebnimi potrebami zastavili svoje strokovno znanje, veselje in trud in vsem učiteljem strokovnim delavcem, ki se trenutno posvečate delu z deklicama. Od vas sem se in se še vedno znova predvsem veliko učim. Želim si, da bi ob prispevku vseh uspeli doseči, da bo šolanje za vse učence življenjska izkušnja, kjer bodo ob usmerjanju in sodelovanju vseh lahko v varnem okolju odpirali svoje bitje, razvijali celostno osebnost, ter se skupaj naučili »v središče postavljati osebo kot človeško bitje, ki je sposobno ustvarjati odnose nad in znotraj vsake različnosti (Snoj, 2005)«.

Kompetence učiteljev in vzgojiteljev v izobraževanju nadarjenih učencev

Prvi del

DR. IVAN FERBEŽER, izr. prof.

V naši deskriptivni raziskavi bomo preučili kompetence učiteljev, vzgojiteljev in staršev z vidika potreb nadarjenih učencev. Znotraj tega se omejujemo na tiste kompetence, ki talente navdihovalno usmerjajo v popolno uresničitev svojih zmožnosti. Pri tem niso toliko pomembna vsebinska vprašanja (materialne naloge pouka), ampak učiteljeva psihološko-pedagoška izobrazba in metodična usposobljenost (funkcionalne naloge pouka). Osrednje je razumevanje potreb in v skladu s tem edukacijsko vodenje do samsmerjanja nadarjenih učencev. Pomembnejšo kompetenco predstavlja osebnostna in emocionalna občutljivost za interese talentov in poudarjanje iniciative ter samostojnosti. Interpretirane bodo nekatere novejšje ameriške in avstralske raziskave o vprašanju, kakšne učitelje in vzgojitelje si želijo nadarjeni učenci. Zanimivo, odgovori gredo bolj v smer dinamičnih kakor kognitivnih osebnostnih karakteristik. Bistveno pa je, da učitelj in vzgojitelj v nadarjenem učencu gleda in vidi celega človeka. Prikazana bodo nekatera pogosta učiteljeva napačna ravnanja (zavist) in njihovi vzroki. Osvetljena bo vloga učiteljevega individualiziranega programiranja v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in starši. Prav starši so najpomembnejši v razvijanju odgovornosti, svobodne izbire in samostojnosti. V novejšem času so izpostavljene naslednje najpomembnejše kompetence učiteljev, vzgojiteljev in staršev pri delu z nadarjenimi učenci: višje intelektualne sposobnosti, izkušnost na specifičnem predmetnem področju, resnični interes in ljubezen do izobraževanja nadarjenih, spoštovanje pomena intelektualnega razvoja, osebno zavzemanje za individualne razlike in individualizacijo, visoko razvite spretnosti poučevanja, samostojno učenje v pospešene nivoje znanja, medosebna občutljivost itd.

KLJUČNE BESEDE:

Učenje in poučevanje nadarjenih učencev, humanistične izobraževalne kompetence učiteljev, potrebe nadarjenih otrok, medosebni odnosi.

DEFINICIJA PROBLEMA

V okviru naše deskriptivne raziskave se omejujemo na kompetence učitelja za izobraževanje nadarjenih učencev, kot jih obravnava znanstvena literatura. V celem inventarju vlog učitelja v izobraževanju nadarjenih konkretno opredelimo kompetence, ki integrira holistično perspektivo, s katero razumemo kognitivne, motivacijske,

vrednostne, voljne in socialne komponente in ki vodi do učinkovite učne aktivnosti talentov (Rychen, Salganic, 2003). V nekoliko starejši in širši opredelitvi obravnava-nega problema je govora o karakteristikah (kvalitetah) učitelja, ki so relevantne za uspešno izobraževanje talentov in se v glavnem razvrščajo v tri dimenzije:

1. znanje in spretnosti;
2. slog poučevanja in učenja ter vodenje učencev in
3. medosebne kvalitete.

Z zgornjim terminom, posledično povezanim z učinkovito učno aktivnostjo, razumemo tisto vzgojno-izobra-

ževalno aktivnost, ki je usklajena s potrebami nadarjenih učencev preko samouresničitve kot temeljnega procesa.

Starejša strokovna literatura s tega področja zmanjša problem kompetenc na učiteljeve naloge v izobraževanju nadarjenih učencev pretežno v izobraževalni terminologiji (Nagel, W., 1987, str. 44).

Raziskovalni problem učiteljevih in vzgojiteljevih kompetenc nas kljub prevladujoči storilnostno usmerjeni pedagoški kulturi, kjer je v ospredju doseganje zgolj učnih rezultatov za vsako ceno, v enaki meri zanima tudi z vidika psihičnih procesov nadarjenih učencev (Starc, J., 2005, str. 182). Obsežna strokovna literatura v tem pogledu obravnava učiteljeve kompetence v izobraževanju nadarjenih učencev bolj v smislu prizadevanja za dosežke (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 281) kot pa v smislu psihičnih procesov in potencialov, kamor se enakomerno usmerjamo v naši raziskavi.

ANALOGIJE KOMPETENC IZ SPLOŠNE POPULACIJE

V znanstveni literaturi se kot pogosta pot razvijanja kompetenc učitelja za izobraževanje nadarjenih učencev presoja po analogiji iz posebnega na posebno. Pri tem se na osnovi znanega o kompetencah učitelja za oblikovanje običajnih učencev prenaša sklepanje na nov predmet, na nadarjene učence. Značilno za to vrsto razmišljanja je, da si povečini ne prizadeva iskati razlike med običajnimi učenci in nadarjenimi učenci. Predpostavka torej je, da psihične strukture otrok podobno delujejo in zato naj bi bile upravičene posplošitve glede karakteristik učiteljev. V znanosti tovrstne analogije niso dovoljene, niso veljavne, zlasti ker gre za znatne razlike med obema populacijama (Heller, K, Monks, F; Sternberg, R; Subotnik, R; 2000).

Primer tovrstnega analognega razmišljanja je, da je »delo z nadarjenimi« zaobseženo v okviru skrbi za vsestranski razvoj učencev oziroma usposabljanje za delo in osebni razvoj

(Osterman, Cenc, T; 1987, str. 71).

V omenjen miselni okvir sodi sicer obrnjen citat »Kar je dobro za vse druge, je dobro tudi za nadarjene,« pri usposabljanju bodočih učiteljev, izmed katerih bi tisti, ki bi to želeli in bili sposobni, tudi izobraževali nadarjene učence (Razdevšek, Pučko, C., 1987, str. 189-195).

Pristaši te analogije odkrito napovedujejo, da bi moral biti učitelj za nadarjene učence približno tak kot učitelj, ki bi želel izkazati uspeh v vsaki skupini otrok. To misel sicer citira Pavle Kogej, za katero pa v nadaljevanju sam pravi: »To ni popolnoma točno.« (Kogej, P., 1972, str. 61).

Na zablodo te vrste analognega sklepanja se nanaša pogosto kritizirano prepričanje, da je vsak učitelj sposoben delati z nadarjenim učencem. Nekateri avtorji izrecno

zanikajo omenjeno sklepanje z dejstvom, da na primer dodatni pouk organizirajo tudi učitelji, ki po svoji naravi in izobrazbi tega niso sposobni uspešno opraviti (Jukić, S., 2001, str. 102).

DEDUKCIJE KOMPETENC IZ SPLOŠNE DIDAKTIKE

Za to vrsto miselnega sklepanja je značilno, da iz lastnosti, ki veljajo za razred pojavov (splošna didaktika), sklepamo na lastnost posameznega pojava ali predmeta (specialna metodika za nadarjene učence).

Za to je značilen primer dedukcij iz splošne didaktike vsebovan v konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, ki ga je pripravila delovna skupina dr. D. Žagar, mag. T. Bezić, J. Artač, M. Nagy, S. Purgaj, v poglavju Predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci. V tem poglavju so iz didaktike povzete vse možne oblike in metode (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 283) sicer uporabljane za vse otroke, ne pa posebne metode in oblike poučevanja in učenja nadarjenih, izpeljane iz njihove specifične antropologije in empiričnih raziskav, kakor je na primer samousmerjevalno učenje (Ferbežer, I., 2004, str. 207-214).

Kakor pri usposabljanju učiteljev za edukacijo vseh učencev naj bi upoštevali spodnja načela tudi pri spodbujanju nadarjenih:

1. učenje iz konkretne izkušnje (opravljanje nalog v razredu);
2. učenje iz refleksije v akciji ali skozi refleksijo v akciji (refleksija tega, kar je učenec storil);
3. učenje iz preizkušanja in eksperimentiranja ter
4. učenje skozi konceptualiziranje, skozi raziskovanje idej, zamisli, povezava s teoretičnimi okviri (Kalin, J., 2001, str. 243).

Omenjene dedukcije iz splošne didaktike na metodiko dela s talenti pravilno poudarja enakovrednost procesa, ki pripelje do rezultata. V naši pretežno storilnostno usmerjeni šoli in kulturi je v ospredju doseganje ciljev, rezultatov za vsako ceno, ne pa sam proces. V humanistični in ustvarjalno zasnovani metodiki dela je proces prav tako pomemben kot rezultat. Naslovljeno deduktivno sklepanje se utemeljeno zaključuje z vprašanjem: »Ali zmoremo biti znotraj procesa odkrivanja nadarjenih in spodbujanja njihovega razvoja pozorni tudi na procese in ne le na končne rezultate?« (Kalin, J., 2001, str. 244).

Dedukcije iz splošne didaktike na področje nadarjenosti med kompetence učitelja za izobraževanje nadarjenih učencev spet pravilno štejejo sodelovalno kulturo med učitelji in nadarjenimi učenci in med samimi nadarjenimi učenci, učenje enega z drugim in učenje enega od drugega (Kalin, J., 242-250).

Omenjene dedukcije v zvezi z zahtevami sodobne informacijske družbe postavljajo pred učitelja nadarjenih učencev naslednje zahtevne kompetence:

- visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti;
- fleksibilnost;
- intelektualno radovednost;
- motivacijo za učenje ter
- socialne spretnosti in interaktivno vedenje.

Zanimivo je, da ravno omenjene didaktične dedukcije bolj poudarjajo nadarjenim prilagojen celostni pristop k učenju (Požarnik, Marentič, B., 2001, str. 120-127), ko se zavzemajo za prepletanje spoznavnega, čustvenega in socialnega učenja (Kalin, J., 2001, str. 245). Vsekakor je bolj v toku časa kakor Slovenski koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 276-285), ki pa je v tem delu že bil predmet znanstvene kritike (Težak, S., Ferbežer, I., 2007, str. 41-47).

Eno od najpomembnejših kompetenc učitelja, učenje učenja, prinaša v izobraževanje talentov prav didaktična dedukcija na področju nadarjenosti.

Prav tako didaktična dedukcija med kompetence učiteljev za uspešno izobraževanje nadarjenih učencev šteje različne sloge poučevanja in učenja, fleksibilnost pri izbiri in zavedanje potrebe po uvajanju različnih, nadarjenim prilagojenih stilov dela. Tega pa Slovenski koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci ne vsebuje (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 276-285).

Podobno didaktična dedukcija praktično in teoretsko sodobno spreminja paradigmo pouka za nadarjene učence od tradicionalnega na izkustveni model pouka z bistveno različnimi procesi (Kalin, J., 2001, str. 248). Že citirani Slovenski uradni koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v petem poglavju našteva pretežno dimenzije tradicionalnega pouka (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 276-285; Kramar, M., 1987, str. 65-70).

Prav tako didaktične dedukcije na področju nadarjenosti strokovno utemeljeno kritizirajo prakso, kjer »vodi izobraževanje nadarjenih institucionaliziran družbeni interes (državne ustanove in telesa Ministrstva za šolstvo, Zavod RS za šolstvo, ne pa civilna družba, s starši in asociacijami za nadarjene; dodal I. F.) ne pa antropološko razvojna smer« (Kramar, M., 1987, str. 65). Tako naj bi se uresničevala nenaravna pedagoška praksa, v kateri bi se nadarjeni bolj prilagajali družbenim vzgojno-izobraževalnim zahtevam, kot bi jih prilagajali psihičnim potrebam in interesom nadarjenih učencev.

Namesto rutinskega pouka s pasivnim prenosom znanja in izkušenj z zapomnjevanjem te dedukcije zahtevajo razvijanje interesov in intelektualnega potenciala. Pouk naj bi nadarjene učence usmerjal v iskanje informacij, v raz-

mišljanje in problematiziranje učne snovi. Glede pogoste učiteljeve težnje po izrinjanju izobraževanja nadarjenih iz rednega učnega procesa se kritično odzivajo. Talentov naj ne bi razvijali samo pri dodatnem pouku, interesnih dejavnostih, fakultativnem pouku, v društvih, klubih, taborih in kolonijah, redni pouk pa naj ne bi ostajal naravnan zgolj na večinsko povprečje (Kramar, M., 1987, str. 67). V zavemanju za kakovostne spremembe poudarjajo ustvarjalno aktivnost v pripravljanju in izvajanju rednega pouka.

Na osnovi didaktičnih izkušenj postaja ravno kakovosten redni pouk najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev (Vogrinc, J., 2003, str. 544). Pouk naj bi razvijal nadarjenost le, kadar ima učitelj pripravljene raznolike naloge, ki odmerjajo učencem dovolj velik manevrski prostor za delovanje, kadar izziva ustvarjalnost in kadar uspe pri učencih razvijati potrebo po samostojnem nadaljnjem učenju in študiju (Blažič, M., 1996, str. 5). Velike ovire za uresničevanje gornjega so: preveliko število učencev v razredu, velike razlike v sposobnostih in motivaciji ter pomanjkanje dodatnih učnih sredstev (knjižnice, računalniška oprema itd).

Upravičena kritika didaktičnih dedukcij v zvezi z izobraževanjem nadarjenih učencev je, da se učitelji preveč dogmatsko držijo avtoritete učnega načrta in s tem krepijo svoj avtoritarni položaj. To nadarjene učence utesnjuje v določene vsebinske in procesne omejitve.

Prav tako didaktične dedukcije upravičeno kritizirajo izobraževalno prakso glede na parcialno poučevanje in spoznavanje po principu mozaičnih delcev namesto integrativnega učenja, logičnega povezovanja in korelacije učnih predmetov, ki ustrezajo naravnemu načinu mišljenja nadarjenih učencev. Povezovanje učnih vsebin v logične celote povezuje aktivnosti učiteljev in nadarjenih učencev (Kramar, M., 1987, str. 69). Glede na to, da je nadarjenim učencem učitelj le en od virov informacij, je po mnenju avtorjev didaktičnih dedukcij potrebno upoštevati vse druge informacije, vključno z učenčevimi informacijami o predmetu.

Didaktične dedukcije na osnovi nekaterih empiričnih raziskav o mnenjih učiteljev in študentov pedagoške stroke govorijo, da so najustreznejša oblika dela z nadarjenimi učenci interesne dejavnosti. In res, mnogi talenti so našli torišče svoje ustvarjalne aktivnosti prav interesnih dejavnostih v šoli. Takoj za interesne dejavnosti so študenti razrednega pouka, predšolske vzgoje in pedagogike uvrščali programe za osebni in socialni razvoj. Za desetino teh študentov in petino učiteljev je najustreznejša oblika dela z nadarjenimi učenci kooperativno učenje (glej tudi: Ferbežer, I., 2001, str. 121-130).

Ne glede na že citirano kritiko prevladujoče kognitivistične orientacije Slovenskega koncepta Odkrivanje in delo

z nadarjenimi učenci v devetletni šoli, so se udeleženci te raziskave zavedali, da ni dovolj, če je poskrbljeno le za intelektualni razvoj nadarjenih, ampak morajo biti vsestransko oskrbljeni na osebnostnem, socialnem in emocionalnem področju (Vogrinc, J., 2003, str. 546). Učitelji so na drugo mesto uvrščali nivojski pouk, študentje pa dodatni pouk.

Učitelji v tej raziskavi so bili mnenja, da predstavlja največjo oviro pri oblikovanju talentov slaba strokovna usposobljenost (Kje je evalvacija programov pedagoških kadrovskih šol?). Zato potrebujejo učitelji na pedagoški kadrovski šoli in v stalnem pedagoškem izobraževanju metodično, didaktično in pedagoško psihološko znanje o poučevanju in učenju nadarjenih učencev.

Na vprašanje, kako naj učitelj zaposli nadarjene učence med učno uro, so se učitelji v raziskavi odločali za tri odgovore: dati težje naloge, dati dodatne naloge in angažirati za pomoč sošolcem. Nekateri učitelji so celo strukturirali celo metodiko vključevanja nadarjenih učencev v vlogo učiteljevih pomočnikov. Učitelj naj bi znal pridobiti talente za pomočnike pri pouku, kar je gotovo osvežujoče, če ti niso s tem preobremenjeni. Avtorica Cilka Lipnik nadarjene otroke kot pomočnike pri pouku zaposluje z naslednjimi nalogami (Lipnik, C., 1987, str. 123):

1. razlaga učno snov;
2. pomoč pri individualnem pouku;
3. pomoč pri dopolnilnem pouku;
4. vodenje oblikovalnih vaj, demonstracija pri telesni vzgoji;
5. priprava učil in učnih pomagala;
6. interesne dejavnosti in
7. dodatni pouk.

Nadarjeni učenci pomagajo sošolcem pri reševanju nalog na neposreden in zanimiv »otroški« način. Zato so uspešnejši, vsi se veselijo napredka, nadarjeni moralno-etičnega, ostali učnega.

(Dejanje dobrote je največja obramba pred hudim.) Mnogi nadarjeni učenci vodijo učne ure s področja njihovih interesov, so pomočniki pri rednem in dodatnem pouku in vodijo razredne ure (Lipnik, C., 1987, str. 123). Nekateri didaktiki omenjeno pomoč nadarjenih omejujejo zgolj na pomoč pri rednem pouku (Blažič, M., 1996, str. 8).

Da bi učitelj uspešno zadovoljil spoznavne potrebe nadarjenih učencev, mora širše in globlje poznati učne vsebine. Omenjena učiteljeva kompetenca je vse pomembnejša z višjo starostjo nadarjenih učencev (Lazarevič, D., 2000; Krnjajič, Z., 2005, str. 125).

Na pomen vloge pedagoških kadrovskih šol kaže hrvaška izkušnja oblikovanja učiteljevih kompetenc. Ena od

najvažnejših nalog šolanja učiteljev je po njihovem mnenju opremiti učitelje z etičnimi, intelektualnimi in emocionalnimi sposobnostmi, da bi lahko razvijali isti razpon kвалitet pri svojih nadarjenih učencev (Grahovac-Pražić, V., 2001, str. 279).

Nekatere didaktične dedukcije zastopajo mnenje, da predstavlja organizacijsko uniformno razredno predmetni urni sistem veliko oviro za uspešno izobraževanje nadarjenih učencev. Znotraj teh učitelj ne more optimalno oblikovati talentov (Jukić, S., 2001, str. 101).

Protislovnost nekaterih predstavnikov didaktičnih dedukcij na področju izobraževanja nadarjenih učencev in učiteljevih kompetenc se kaže v tem, da na eni strani poudarjajo, »da je najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev kakovostni redni pouk«, na drugi strani pa »da je gotovo pri izvenšolskih dejavnostih več svobode, dinamičnosti, možnosti uveljavljanja lastne iniciative in individualne ustvarjalnosti« (Blažič, M., 1996, str. 3).

Didaktične raziskave se glede kompetenc učiteljev v izobraževanju nadarjenih učencev kritično ozirajo na prevladujočo prakso mehničnega memoriranja in reproduciranja znanja ter dosežkov (Blažič, M., 1996, str. 5). V zadnjih letih naj bi bilo v slovenskih šolah 75 odstotkov pouka usmerjenega v mehnično reproduciranje znanja, kar predstavlja usodno pomanjkljivost učiteljevih kompetenc za optimalno razvijanje nadarjenih učencev. Poleg tega analize hospitacij študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani kažejo, da je 80 odstotkov vsega pouka frontalnega, le preostali čas se posveča diferenciaciji in individualizaciji (za Pedagoško fakulteto v Mariboru takih podatkov v tem okviru sploh ni najti) (Blažič, M., 1996, str. 3-10). Pri več kot polovici analiziranih ur pouka ni bilo opaziti didaktične diferenciacije in več kot 90 odstotkov nalog je nediferenciranih. Premalo in neustrezno oskrbljeni nadarjeni učenci v pogojih pretežno frontalnega pouka se demotivirajo, pasivizirajo in oblikujejo konfliktne odnose, izgubljajo veselje do učenja in postanejo moteči v vedenju.

Zanimivo je, da je prav didaktična teorija poskušala povezati izobraževanje in identifikacijo nadarjenih učencev (ideja o procesni diagnostiki) oz. da otroka ne moremo identificirati prej preden smo ga motivacijsko aktivirali. Ali kot pravijo za nadarjene, »aktivnost učencev pri pouku je predpogoj, da učitelj nadarjenost in talentiranost sploh lahko odkrije ...« (Blažič, M., 1996, str. 5).

Didaktične dedukcije izpostavljajo glede učiteljevih kompetenc nekatera učiteljeva ravnanja, ki imajo pozitivne učinke na razvoj nadarjenih učencev:

1. organizacija problemskih situacij, ki so prilagojene individualnim značilnostim nadarjenih;

2. učne naloge naj ne bodo na reproduktivni, temveč na produktivni in formativni ravni;
3. (višji taksonomski cilji);
4. spodbujanje produkcije originalnih idej, ki jih lahko predstavijo vrstnikom;
5. nenehno iskanje drugačnih, netipičnih rešitev ter
6. usmerjanje nadarjenih učencev v različne izvenšolske ustanove z organiziranimi obogatnimi programi (Blažič, M., 1996, str. 6).

Pomembna pomanjkljivost v kompetencah učitelja, ki je kritično osvetljena, je v tem, da učitelj zaradi velikih razlik v sposobnostih in drugih lastnostih prednostno spodbuja manj uspešne na račun nadarjenih, ki se dolgočasijo.

Znotraj učiteljevih kompetenc za edukacijo nadarjenih učencev sodi veliko učnega pripravljanja, obsežnega dodatnega dela, priprave materialov, učnih virov, delovnih strategij, za kar pa učitelji denarno niso stimulirani. Poleg tega so, kot že rečeno, učitelji tudi praktično metodično slabo usposobljeni za to. Žal se stanje v tem pogledu slabša. Didaktika dela z nadarjenimi učenci je vse skromnejša sestavina programov pedagoško-psiholoških predmetov in specialnih didaktik pedagoško kadrovske šol (Razdevšek-Pučko, C., 1987, str. 189). Zanimivo je, da so predstavniki didaktične teorije v zvezi z učiteljevimi kompetencami edini, ki pogrešajo posebno didaktično usmerjeno publikacijo oziroma priročnik za izobraževanje nadarjenih učencev (Strmčnik, F., 1998). Elementi tega dela so že v nastajanju (Ferbežer, I., 2003, str. 99-110; Ferbežer, I., 2006, str. manjka) Didaktične dedukcije se v obravnavi učiteljevih kompetenc opredeljuje tudi do mentorstva v izvenšolskem razvijanju nadarjenih:

- mentorski odnos s poudarkom na interesih spodbuja svobodno strukturo učenja (notranje motivirano učenje);
- nadarjeni učenci se intenzivneje angažirajo, ker si naloge postavljajo sami; spremeni se razmerje med lastnim in tujim odločanjem;
- kompleksnost programov presega parcialnosti in je nadarjenim večji izziv;
- v izvenšolskih dejavnostih se povečuje delež produktivnih in ustvarjalnih dejavnosti ter
- zaradi narave svobodnega učenja se intenzivirajo socialni odnosi, kooperacija in komunikacija.

UČITELJEVE KOMPETENCE V LUČI STALIŠČ EKSPERTOV S PODROČJA NADARJENOSTI

Strokovna literatura obravnava kompetence učiteljev za edukacijo nadarjenih učencev v največji meri s stališča ekspertov. Omenjena stališča so grajena na teoretično že

zelo izoblikovani teoriji o nadarjenosti.

Gledano z vidika zgodovine razvoja talentov vidimo, da so bili v praksi v večini primerov učitelji tisti, ki so zaneli ogenj potenciala do eminentnih storitev in dosežkov (Ferbežer, I., 1970, str. 2). Učitelj mora dobro poznati in razumeti njihove potrebe, kako se učijo, kako pojmujejo in mislijo, kako razvijajo motivacijo, čustveno socialno življenje itd. Le na tej strokovni osnovi lahko vodi učenčev šolski in življenjski razvoj. Opravka imamo z umsko bolj dinamičnim učencem, ki venomer postavlja vedoželjna in zahtevna vprašanja. Učiteljeva prioriteta je obravnava nadarjenega otroka pred učbeniki in učnimi načrti. Učitelj bi moral biti domiseln, saj ne more nikoli predvideti, v kateri smeri bodo učenci vodili razgovor, kakšna vprašanja bodo postavljali in kakšna oblika pomoči bo potrebna. Učitelji moramo biti vedno pripravljeni, da nas nadarjeni sredi učnega procesa ustavijo, najti moramo ustrezno vprašanje ali odgovor, demonstrirati novo učinkovitejšo metodo in najti alternativni predlog za reševanje nekega problema. Učitelj mora imeti osebno željo za poučevanje nadarjenih učencev, rad sodeluje z njimi v učnem delu in zabavi, v radostih in stiskah (Hildreth, H., 1966, str. 531).

Že davnega leta 1920 se je avtor T. Henry v ZDA zanimal za vprašanje učiteljevih kompetenc za edukacijo nadarjenih učencev (Henry, T., 1920, str. 87). Izkušensko je opazil, da morajo imeti učitelji pri tem široko splošno izobrazbo, veliko življenjske energije, navdušenja in zanaosa za pedagoško delo ter morajo znati pritegniti njihovo sodelovanje. Spodbujati morajo njihovo iniciativo, biti manj obremenjeni z disciplinskimi problemi kakor s samostojnimi učnimi aktivnostmi.

Avtorica K. James iz Southern Connecticut kolidža je s pomočjo vprašalnika opisala učiteljeve zelene kompetence za izobraževanje nadarjenih učencev:

1. visoke intelektualne sposobnosti in ljubezen do pedagoškega dela;
2. široko in temeljito poznavanje šolskih predmetov;
3. zanimanje za vse otroke, zlasti še za nadarjene;
4. nadpovprečno obvladanje stroke (James, K., 1960, str. 220).

Zanimiva stališča o učiteljevih kompetencah so izrazili učitelji New Yorka, ki so poučevali posebne razrede za nadarjene: biti dinamična osebnost, imeti topel človeški odnos, razumevanje za nadarjenega učenca, biti emocionalno stabilna osebnost, biti sposoben metodično kakovostnega poučevanja, imeti dopolnjeno psihološko izobrazbo, biti ustvarjalen, izviren, iniciativen, imeti smisel za humor, imeti veselje za glasbo, umetnost in tuje jezike itd. (Hildreth, H., 1966, str. 533).

Nadarjeni učenci iz New York City-ja so si želeli učitelja

z naslednjimi kompetencami: dobro poznavanje svojega predmeta, obvladanje sodobnih pedagoških metod in tehnik pouka, razumevač odnos do učencev (učitelj se počuti kot del razreda in njihov osebni svetovalec), da se zanima za čustveno življenje nadarjenih učencev, da je potrpežljiv, da je široko splošno razgledan (se loti diskusije o njemu tuji tematiki) in se zanima za svoj predmet (James, K., 1960).

Uspeh šolskega dela je v veliki meri odvisen od učiteljevih socialno-psiholoških kompetenc v odnosu do nadarjenega učenca. Pri tem je bistveno, da učitelj v nadarjenem učencu gleda in vidi celega človeka (Stanko Gogola), (Batišič-Zorec, M., 2008, str. 1). V primeru, da ima učitelj premalo razumevanja in kontakta z učenci, se lahko pojavijo težave pri nadarjenih učencih s svežimi pogledi in umsko izvirnostjo. Ostro opazujočega, skrajno kritičnega, predrznega in nespoštljivega nadarjenega učenca bo tak učitelj pojmoval za agresivnega in uporniškega. Zgodi se, da se učitelj jezi nad učencem, kadar pride na dan z argumenti, ki niso v poglavju lekcije, in ga lahko celo obravnava kot učno neuspešnega učenca. Nadarjenega učenca, ki postavlja pogosta in nevsakdanja vprašanja, lahko sošolci in celo učitelj zasmehujejo. Tako učitelji kot tudi učenci utegnejo biti nadarjenim otrokom zavistni iz bojazni, da ne bi bili sami osramočeni (Ferbežer, I., Malešević, T., Meško, M., 2007, str. 114).

Ameriški avtor L. Flieger predlaga naslednje kompetence učitelja za uspešno izobraževanje nadarjenih otrok:

- poznavanje in uporaba psihologije in pedagogike nadarjenih otrok;
- poznavanje in uporaba prilagojenih učnih načrtov in programov za nadarjene učence;
- praksa v oblikovalnem delu s talenti;
- dobro obvladanje posameznih specifičnih znaj bodisi iz družbenih znanosti ali naravoslovja, materinščine ali tujih jezikov itd.;
- dobro poznavanje in praktično upoštevanje raziskovalne problematike na področju nadarjenosti (Flieger, L., 1961, poglavje 13).

Posebno zaokroženo problematiko v tej zvezi predstavlja dodiplomsko in podiplomsko usposabljanje učiteljev za edukacijo nadarjenih učencev, ki predstavlja logični sistem prepletanja teorije in prakse iz vseh signifikantnih problemov interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti. Primer takega perfekcionističnega v praksi dobro preizkušenega programa je Brooklyn College City University of New York, ki vsebuje:

1. Ohranitev bogastva človeških virov, nadarjenost v moderni družbi, nacionalno bogastvo posebnih talentov, proučevanje talentov, povečano spoštovanje visokih po-

tencialov, talentov in učencev z izstopajočimi storitvami in dosežki. Vsebuje tudi nekatera izhodišča in probleme v identifikaciji in izobraževanju nadarjenih, zgodovinski pregled zanimanja za nadarjenega otroka ter proučevalna dela ekspertov na področju nadarjenosti.

2. Definicije o tem, kdo je nadarjen in kdo je talentiran otrok, starejša in nova gledanja, širše v primerjavi z ožjimi interpretacijami, spreminjanje pojmovanj o nadarjenem otroku, njegova narava in potrebe, njegova potencialna vloga v družbi, zastopanost nadarjenih otrok v splošni populaciji.
 3. Značilnosti nadarjenosti, vrste nadarjenih in talentiranih otrok, osebne poteze in lastnosti nadarjenih otrok, njihove sposobnosti in storitve, korelacijo potez, opis okolja nadarjenega otroka. Vsebuje še ugotovitve raziskav s tega področja, značilnosti ustvarjalne osebnosti, čudežni otrok, »kviz otrok«, opis psevdo nadarjenega otroka, zgodnje obete in kasnejše dosežke ter ugotovitve longitudinalnih študij in odnos med sposobnostmi in dosežki.
 4. Odkrivanje nadarjenosti in talentiranosti, metode in tehnike za odkrivanje nadarjenih in talentiranih v različnih starostih, podatke o otrokovem razvoju, zapisovanje vedenja in razvoja, testi, ocenjevalne lestvice, ocene dosežkov, ocene zmoglosti, itd. ter tovrstne praktične probleme in predloge.
 5. Izobraževanje nadarjenih na vseh šolskih stopnjah, nekatera tovrstna izhodišča in probleme, posebno skrb za pospešeno napredovanje, akceleracija, učenje z razumevanjem, psihološke osnove učenja nadarjenih, razvojne vrline, mišljenje in reševanje problemov talentov ter raziskovalne metode in njihovo uporabo, usposabljanje za lastno odgovornost in notranjo disciplino, izobrazbo in ustvarjalnost,
- Osnovna šola. Šolska akceleracija in njen pomen. Posebni razredi in homogena razvrščanje. Občasne, parcialne ločitve, manjše delovne skupine. Individualizirano učno načrtovanje, študij učnih načrtov in učnih tem. Obogatitev v običajnem razredu. Odnosi med temi organizacijskimi oblikami edukacije. Nadarjeni otroci v posebnih šolah. Ustvarjalno delo v glasbi, drami, pisni ustvarjalnosti, likovni umetnosti, itd.

Srednja šola. Dileme akceleracije. Pospešeno napredujoči razredi. Posebni kurzi. Obogatitev učnih načrtov v običajnem razredu. Prispevek integriranega programa. Sposobnosti in zmoglosti. Študij tujega jezika, umetnosti, literature, glasbe, itd. Individualno osebno svetovanje. Skrb za pospešene kurze in laboratorijsko delo. Individualizirano izobraževalno načrtovanje pri matematiki, družbenih vedah, tehniki, literaturi, umetnosti, itd. Šolsko in poklicno svetovanje in posvetovanje. Zgodnejši vstop na visoko

šolo in fakulteto. Nadarjeni učenci v privatnih šolah.

Splošna problematika talentov. Vloga knjižnice v izobraževanju nadarjenih učencev. Nadarjeni učenci v izvenšolskih dejavnostih. Učno delo pri konjičkih, hobijih in posebnih interesnih igrah. Izvenšolsko oblikovanje in vzgoja nadarjenih. Družbene ustanove in nadarjenost. Širše vsešolsko in družbeno načrtovanje oblikovanja nadarjenih. Poročila eksperimentalnih načrtov in projektov. Skrb za nadarjene učence v kmečkem okolju. Vključevanje nadarjenih v splošno izboljševanje in izpopolnjevanje šolskega sistema.

6. Osebnostna prilagoditev nadarjenih učencev. Samopodoba, samorazumevanje in evalvacija stališč o sebi. Mentalna higiena nadarjenega otroka. Razvoj značaja in osebnosti nadarjenih. Problem motivacije nadarjenih. Šolsko neuspešni nadarjeni v vseh stopnjah šolskega sistema. Ocenjevanje in evalvacija. Nadarjeni otroci iz kulturno prikrajšanih okolij in marginalnih skupin.
7. Sodelovanje staršev v izobraževanju nadarjenih otrok. Odnosi starši–otroci, odnosi med starši, odnosi družina–šola.
8. Poučevanje in učenje nadarjenih in talentiranih učencev. Kvalifikacije in kompetence učiteljev. Izbira učiteljev in njihovo usposabljanje. Uvajalni programi za učitelje. Učiteljeva vloga pri kariernem načrtovanju za nadarjene.
9. Psihologija in pedagogika nadarjenih in talentiranih. Zaključki znanstvenih raziskav.

Mnogi strokovnjaki na področju izobraževanja nadarjenosti so sestavili seznam kompetenc, ki so pomembne za učinkovitega učitelja nadarjenih učencev (Rogers, K., 2002, str. 10-16). Omenjene kompetence bodo predstavljene po vrstnem redu pomembnosti:

1. Visoka inteligentnost

V to kategorijo sodijo učitelji, ki so besedno spretni, imajo bogat besednjak in hitro logično mislijo. Učitelj bi moral biti vnet za poučevanje in učenje in si deliti veselje za učenje z nadarjenimi. Pogosto se namreč primeri, da otrok z visokimi potenciali v razredu ne bo našel vrstnika s podobnimi sposobnostmi in globokimi interesi, dokler šola ne načrtuje organizacije nivojskega druženja po sposobnostih ali dosežkih. Učitelj razreda je zato večkrat edini subjekt, ki je zmožen delovati na istem intelektualnem nivoju. Zato je pomembna kompetenca učitelja, da to razume in da je za to občutljiv.

To pa nujno ne pomeni, da bi moral biti tudi učitelj intelektualno nadarjen. Nadarjen učenec potrebuje preprosto nekoga, ki ga sistematično opazovalno spremlja, ga razume in spoštuje njegovo posebno mišljenje in učenje. Starši nadarjenega učenca se bodo kritično izogibali učitelja, ki

je zainteresiran pretežno za uresničitev minimalnih standardov kurikulumu in pri pouku uporablja samo temeljne tekste, brez dodatnih obogatenih informacij še iz drugih učnih virov. Podobno bodo starši nadarjenega učenca kritični do učitelja, ki kaže interes pretežno za poudarjanje poučevanja in učenja na enem vsebinskem področju in pri tem podcenjuje vsa druga predmetna področja.

2. Visoka raven intelektualne poštenosti

Nadarjeni učenci bodo kritični do učitelja, ki ne more dopustiti, da otrok česa ne ve, in bodo podcenjevali otroka, kadar ne pozna prav vseh odgovorov na postavljena vprašanja. Učitelja, ki venomer ponavlja: »To moraš vedeti, saj si nadarjen učenec,« bodo starši in nadarjeni učenci zavračali.

3. Izvedenstvo na nekem predmetnem področju

Kompetence učitelja nadarjenih učencev izvirajo iz poglobljenega študija nekega akademskega področja in doseganja znanstvenega naziva na nekem predmetnem ali pedagoško-psihološkem področju. Učitelji z obsežnim in poglobljenim znanjem na enem predmetnem področju so bolj vneti za študij in učenje, saj imajo izkušnje o tem, kako intenzivno in poglobljeno so se morali učiti za predmetno področje, ki ga poučujejo. Le-ti bolje razumejo, koliko truda so vložili v študijsko področje danega predmeta in koliko lažje transferno prenašajo veselje za učenje na nadarjene učence. Entuziazem za študij se bo v tem primeru lažje prenesel na nadarjenega učenca.

4. Naravni interesi za nadarjene učence

Z vidika poklicnih kompetenc za edukacijo nadarjenih učencev so problematični učitelji, ki pravijo, da so »vsi učenci nadarjeni« ali trdijo, da spoštujejo otrokovo samostojnost z naslednjo utemeljitvijo: »Če je nadarjen, si lahko sam izmišlja delovne naloge.« Omenjen odnos lahko napoveduje podzavestno težnjo »dokazati«, da učenec ni nadarjen v primeru, če stori napako.

Učitelj, ki ima rad nadarjene učence in si želi delati z njimi, se ne bo počutil ogroženega, če se kdaj učenec ne bo strinjal z njim ali pa ga bo vedoželjno izzival. Učiteljem, ki pravilno usmerjajo nadarjene učence, so dobrodošla različna mnenja in spodbujajo učenca, da ostaja pri svojem stališču z uporabo dokazov v smislu pospeševanja višjih nivojev miselnih spretnosti. Učitelj, ki ima rad nadarjene učence, jih bo razumel kot svojske osebnosti, skupaj z njihovi »zvižčami«.

5. Spoznanje pomena intelektualnega razvoja

Starši in njihovi nadarjeni otroci bodo kritični do učitelja, ki govori predvsem o želji, da so vsi učenci podobni

in da se počutijo uspešni. Takšni učitelji bodo prav malo storili za pospeševanje individualnih razlik v sposobnostih ali za organizacijo pogojev za novo in izzivalno spodbudno učno okolje. Namesto tega bodo iskani učitelji, ki visoko spoštujejo in vrednotijo intelektualne standarde in storitve ter dobro počutje tako v socialnem kot v emocionalnem smislu. Vsi, ki oblikujemo talente, si moramo zapomniti, da solidna samopodoba ne izhaja iz uspešnosti pri lahkih učnih nalogah. Samopodoba se med drugim razvojnoro povečuje na osnovi učnih izkušenj pri zahtevno težavnih učnih in raziskovalnih nalogah.

6. Zaupanje v individualne razlike in individualizacijo

Nadarjeni učenci in njihovi starši se bodo izogibali učitelja, ki govori samo v skupinskih terminih, ki govori o »svojem razredu« ali o »svoji skupini razreda« in ki nikoli ali redko omenja posameznike in njihova imena in ki ne pozna vsakega posameznega učenca. Avtor McArthur je poiskal inovativne mislece, ki so pomembno prispevali k razvoju ameriške družbe, in ugotovil, da je bil skupni razvojni dejavnik teh eminentnih oseb v osnovnošolskih letih, da so imeli vsaj enega usodno vplivnega učitelja, ki jih je presojal kot edinstvene učence in jih je tudi spodbujal pri razvijanju te svojos(kos)ti (Cox, 1985). Pomembna poklicna kompetenca učitelja za edukacijo nadarjenih učencev je podpora svojosti vsakega posameznika.

7. Visoko razvite tehnike poučevanja in znanje o tem, kako poučevati

Nadarjeni učenci bodo kritični do učitelja (zlasti učitelja začetnika), ki se počuti ogroženega, če nadarjen učenec venomer sprašuje o vsebinah, metodah ali tudi o aktivnostih izven učnega načrta. Kompetentni učitelji z delovnimi izkušnjami s talenti bodo bolje razumeli motive za takšna vprašanja na osnovi svojih preteklih izkušenj. Zato bodo bolj ustrezno poiskali odgovore na postavljena vprašanja in poučevali brez obrambnih reakcij in vznemirjenja.

8. Usmerjanje v samostojno učenje z namenom pospešenega pridobivanja (dodatnega) znanja

Tekom zadnjih desetletij sta psihologa Albert Bandura in Dale Schunk opazovalno dosledno ugotavljala, da si ljudje z opazovanjem in učenjem izbirajo tiste modele vlog ljudi, ki jih zaznavajo kot sebi podobne in se kažejo kot uspešni (Bandura, A., 1977, Schunk, D., 1987, str. 22-30). Učitelj, ki je navdušen nad učenjem, bo nadarjenemu učencu predstavljal vlogo pozitivnega modela.

9. Medosebni odnosi in čustvena stabilnost

Raziskave kolegice dr. Linde Silverman v Centru za razvoj

nadarjenosti (New York), ki so bile opravljene s 3000 nadarjenimi učenci, so pokazale, da so nadarjeni otroci samozavestni in zelo občutljivi za medosebne odnose (Silverman, L., 1993, str. 170). Nadarjeni učenci občutljivo opazijo in razumejo, kaj si mislijo drugi otroci o njih in so užaljeni, ko spoznajo, da jih običajni vrstniki nimajo radi ali pa da jih ne spoštujejo. Nadarjeni učenci potrebujejo kompetentne učitelje, ki razumejo vso problematiko v zvezi z njihovo nadarjenostjo, zlasti še njihove socialno občutljivost in čustvovanje (Težak, S., Ferbežer, I., 2007, str. 41-47). Prav tako potrebujejo nadarjeni učenci učitelje, ki ustrezno ravnaajo s svojimi lastnimi negativnimi čustvi. Nadarjen učenec se ne bo ujel z učiteljem, ki izraža jezo in pretirano kritiko do učencev, jih sarkastično omalovažuje, odklanja ter sramoti.

Po mnenju nekaterih raziskovalcev nadarjenosti in izkušenih pedagogov obstaja šest potez najboljših kompetenc učiteljev kot ustreznih za oblikovanje nadarjenih učencev (Heath, W., 1997, str. 220). Najpomembnejše karakteristike dobrega učitelja so:

- biti potrpežljiv;
- imeti smisel za humor;
- hitro napredovati skozi učno gradivo;
- obravnavati vsako učenčevo osebnost kot posameznika;
- sprejemljivost za mnenja drugih in
- nenehno in »natančno« podajanje povratnih informacij.

Pri tem je v strokovnem pogledu bistveno opazovalno spoznanje razvitega sveta, da predstavlja omenjenih 6 kompetenc osebnostne karakteristike in samo dve izmed njih sta tradicionalno našteje kognitivne kompetence, ki se nanašajo na učenje in poučevanje.

Nadarjenim učencem so simpatična ravnanja učiteljev, ki se posvečajo hitremu in pospešenemu učnemu napredovanju in podrobni komentarji (povratne informacije) o kakovosti opravljenih nalog. Preprosto povedano, nadarjenim ni dovolj zaupanje v pisanju neke »velike razprave« ali nasmejan učiteljev obraz ob težkem vprašanju ali podeljena odlična ocena. Nadarjen otrok z reševanjem obsežnih matematičnih problemov, s hitrim opravljanjem nalog in s pravilno rešitvijo vseh nalog ne bo zadovoljen zgolj s težavnostjo podeljenih nalog. Potrebuje tudi priznanje za te dodatne učne napore. Preprosto mu ne zadostuje zapis argumentov za neko ustvarjalno idejo, ampak potrebuje diskusijske izzive, prebiranje napisanega in s tem povezane globlje spoznavne izzive, ne pa zgolj odlično oceno. Nadarjeni učenci so po naravi notranje motivirani (Masilo, A., 2003, str. 97) in samokritični, zato potrebujejo bolj kot prej omenjene specifične povratne informacije, ki bodo koristne za izpolnitev rasti oz. razvoja.

Literatura je dostopna v uredništvu revije

No. 1 na področju inovativnosti razvoju in proizvodnji opreme za otroke od vrtca do devetletke.

- Notranja in zunanja oprema
- Učenje s pomočjo igre ob uporabi dognanih igral in opreme primernih za klasične in najmoderneje pristope izobraževanja, za večanje kreativnosti in boljšo socializacijo otrok
- Najkvalitetnejši materiali, leta uporabe brez velikega vzdrževanja, vsi proizvodi imajo posamezni certifikat EN



eibe

Zastopa in prodaja
K&J d.o.o.
Parmova 53
1000 Ljubljana
Tel: 01 436 36 17
E-mail: info@k-j.si



Zgoščenka ČEBELICA MAJA – songi iz najnoveše predstave Lutkovnega gledališča Maribor

Dragi mladi (pa tudi malo manj mladi) obiskovalci lutkovnih predstav!

Pred vami je Čebelica Maja v prenovljeni podobi – tako oblikovni kot vsebinski in glasbeni. Narejena je po motivih knjige Prigode čebelice Maje avtorja Waldemarja Bonselsa.


Ponujamo vam songe iz predstave Lutkovnega gledališča Maribor, ki pripovedujejo zgodbo o drugačnosti, neke vrste izobčenosti, zgodbo o avanturi, osamljenosti, strahu, zgodbo, v kateri se glavna junakinja na svojem potepu v svetu žuželk veliko nauči.

Izvedeli boste, kaj vse Maja doživi in spozna na poti, koga sreča, kako se spopada s pravili, kaj je največja sramota za čebelo (morda tudi za človeka) in še veliko zanimivega ...

Dramatizacija Ivana Džilas – Glasba in songi Boštjan Gombač – Oblikovanje Teja Kleč

Cena: 10 EUR, za obiskovalce lutkovne predstave 8 EUR

Informacije in naročila

 Založba Pivec d.o.o., Krekova 13, 2000 MARIBOR
tel. 02 250 08 28, faks 02 250 08 29; info@zalozba-pivec.com, www.zalozba-pivec.com

PRAVKAR IZŠLO

Oskrba šol, vrtcev, zavodov, ..., s higienskimi artikli

Z visoko zmogljivimi in ekonomičnimi podajalniki in obsežno izbiro polnil, dnevno dostavo, konkurenčnimi cenami, brezplačnim servisom, svetovanjem in pomočjo; Vam zagotavljamo higieno, urejenost, učinkovitost in prihranek denarja.



osebna higiena



kuhinja



brisanje in
čiščenje



Kotorna d.o.o., Brnčičeva 19e, 1231 Ljubljana – Črnuče, T: 01 56 13 226 F: 01 56 18 937
www.kotorna.si



Na poti k inkluziji

Roman Brvar

Inkluzija nikakor ni bavbav, ampak je lahko osvežitev za pedagoško prakso. Upravičen pa je lahko strah učitelja pred neznanimi zahtevami inkluzije. Zato je prav, da se z izzivi inkluzije tudi seznanimo.

Področje izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Sloveniji v zadnjih letih doživlja velike spremembe. Nova zakonodaja, ki je bila sprejeta leta 2000, je inkluzijo opredelila kot osnovni princip na tem področju. V skladu s tem se povečuje število otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v običajne oblike izobraževanja. Poleg tega še vedno ostajajo posebne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki izvajajo prilagojene programe za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Inkluzija je proces, v katerem večinska šola in družbeno okolje zmanjšuje ovire otrokom s posebnimi potrebami, kar omogoča enakovredno sodelovanje vseh otrok v izobraževalnem procesu.

SLEPI IN SLABOVIDNI UČENCI V INKLUZIVNI VEČINSKI ŠOLI

V tem pisanju želim nakazati fenomen inkluzije za slepe in slabovidne učence. Vključitev omogoča izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvaja na večinski osnovni šoli.

Vključitev ni samo dejstvo, da je v razred prišel nov učenec, ki je drugačen in potrebuje več pozornosti, ampak mora biti vključitev skrbno načrtovan projekt, ki omogoča, da se v redno izobraževanje integrira učenec s posebnimi potrebami. Ta vključitev mora biti načrtovana in pripravljena. Pomembna je strokovna usmeritev in s tem individualiziran program, ki se opredeli, spremlja in eventualno dopolnjuje. Glede na sklep strokovne skupine je opredeljena dodatna strokovna pomoč in obseg specialnega usposabljanja.

Slep ali slaboviden učenec lahko osvaja program redne osnovne šole, potrebuje le drugačne metode, pripomočke, prijeme in poti za doseg istega učnega standarda.

Vsekakor je vključitev v večinsko šolo lažja takrat, ko je učenec obiskoval vrtec in je bil deležen specialne tiflopedagoške obravnave. Kasnejše vključevanje pa je za



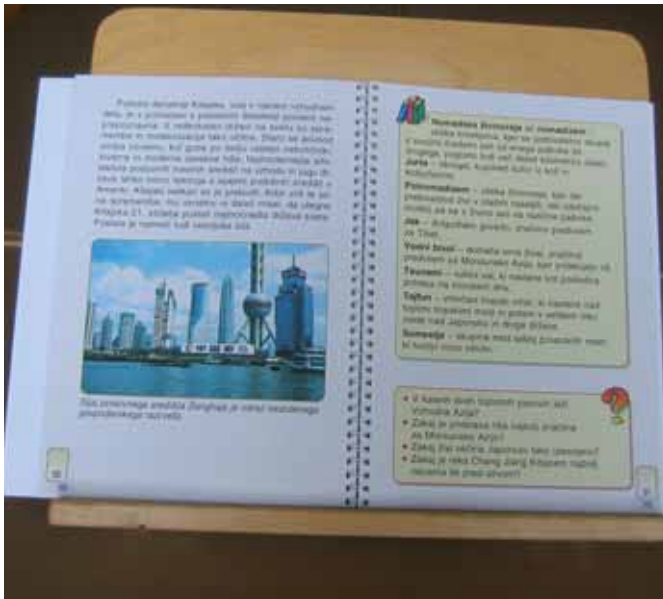
Elektronsko povečalo - elektronska naprava, ki vsebuje kamero, povečavo, individualno osvetlitev, monitor in posebno programsko opremo. Naprava omogoča slabovidnemu ali praktično slepemu učencu delo s teksti ali slikovnim materialom. Povečalo je lahko uporabno tudi za videče učence. Kako zanimive so lahko makro povečave slikovnega materiala, grafičnih detajlov, pisemskih znamk, žuželk ali semen!

učenca lahko težje, ker so bolj izraženi socialni elementi, individualne razlike med učenci v razredu, kritičnost, povezovanje in sodelovanje v skupini itd. Seveda je lahko tudi obratno. Če slep otrok v predšolskem obdobju ni bil deležen specialne obravnave in priprave na šolo, je uspešno vključevanje lahko vprašljivo. Tu je ključna zgodnja obravnava. Le tako se lahko začne pravočasno svetovanje in tiflomobilna pomoč na domu.

Prav tako je lahko izjemno uspešna kasnejša vključitev pod pogojem, da je učenec usposobljen za delo s specialnimi pripomočki in učili, da je usposobljen v orientaciji, socializaciji in komunikaciji, da je računalniško opismenjen in obvlada slepo desetprstno tipkanje.

Vključitev slepega ali slabovidnega učenca je kot celota kompleksno dejanje, ki ne sme biti na ramah samo enega učitelja ampak vse šole. Zato je prav, da se celoten kolektiv informira o funkcioniranju in potrebah učenca, ki se je vključil na šolo. Tu mislim tudi na izvajanje dodatne strokovne pomoči na šoli s strani specialnega pedagoga in aktivno vlogo šolske svetovalne službe.

Na takšnih temeljih bo inkluzivna šola lahko resnično zaživela. Za uspešno vključitev je najpomembnejše timsko delo. Vsak vključen otrok potrebuje svoj individualni projekt pomoči in usklajeno sodelovanje strokovnega tima v vseh letih šolanja. Projekt vključitve bo zaživel, če bodo vsi udeleženi v projektu med seboj sodelovali tako učenec, starši, šola kot tudi specialna ustanova.



Bralna mizica – mizica, ki omogoča, da učenec z okrnjeno vidno zaznavo od blizu in pod pravilnim kotom bere črni tisk (tudi povečan) ter opazuje razne grafične aplikacije. Drža otrok, ki uporabljajo bralno mizico pri branju, je bolj pravilna, pri branju tiskovin ni refleksije, učenec bere pod pravim kotom, oči se manj utrujajo itd.

POUK S SLEPIMI IN SLABOVIDNIMI UČENCI JE SPECIFIČEN

Videči otroci z usmerjenim opazovanjem in posnemanjem spontano pridobijo veliko novih pojmov in spretnosti. Vzpodbujamo in usmerjamo jih, da znajo izbrati pravo informacijo. Pri slepih in slabovidnih učencih je pot do novih znanj veliko bolj kompleksna. Pomembna je nazornost in neposredna zaznava.

Slep učenec mora veliko znanj osvojiti s tujo pomočjo oz. s treningom in v konkretni situaciji. Informacije pridobiva po okrnjenih poteh zaznave. Zato so le-te lahko nepopolne in nejasne. Tudi pri slabovidnih učencih so močno izražene individualne težave v zaznavanju. Učenec bo v izobraževalnem procesu v številnih učnih situacijah potreboval individualen in individualiziran pristop. Zato mora učitelj to pri vsakdanjem delu v razredu tudi upoštevati.

Učitelj v večinski inkluzivni šoli potrebuje določena znanja iz tiflopedagogike. Zato se bo udeleževal delavnice in praktičnega usposabljanja na centralni ustanovi za slepe in slabovidne. Pri vsakdanji praksi pa mu bodo v pomoč nasveti mobilnega tiflopedagoga.

O inkluzivni večinski šoli lahko govorimo šele takrat, ko bo slep ali slaboviden učenec enakovredno in sproščeno zaživel med svojimi vrstniki in bodo na šoli upoštevane njegove individualne potrebe.

KAKO NAJ BODO NA VKLJUČITEV PRIPRAVLJENI UČENCI NA INKLUZIVNI ŠOLI?

Tudi učenci na večinski osnovni šoli oz. v razredu, v katerega se bo vključil slep ali slaboviden učenec, morajo biti seznanjeni z vključitvijo. Seveda je pristop k učencem na nižji stopnji drugačen kot na višji. Pomembne so prve informacije, ki morajo biti podane korektno in realno. Druge informacije lahko pridobijo učenci sproti v konkretni situaciji ali spontano.

Glede na komunikativnost in »odprtost« slepega učenca je lahko pomoči s strani sošolcev preveč. Na to je pozoren tudi učitelj, ki vzpodbujajo slepega učenca k večji samostojnosti. Prav je, da učenec po določenem času prilagajanja postane čimbolj neodvisen v razredu in pri vsakdanjih opravilih.



Neposredno izkustvo - na ekskurziji mora biti opazovanje neposredno. Pri »opazovanju« v naravi so tako zaposleni vsi čuti. Na sliki je brinje (hrub Kokoš nad Lipico).



Tipna kartografija je posebna veja specialne kartografije, ki omogoča slepim, da z dogovorjenimi otipu prilagojenimi znaki spoznavajo prostor in razmerja v njem.

Zemljevidov, katere naj bi uporabljali slepi, nikakor ne moremo samo transformirati iz običajnih standardnih zemljevidov, ampak jih moramo prilagoditi in narediti na osnovi tipne kartografije.

Relief prilagojen otipu je specifični relief. Tipni zemljevid je posebej prirejen za branje s tipom. Tako je na tipnih kartah vsebina prikazana z vzdignjenimi ali ugreznjenimi elementi oz. dogovorjenimi znaki, ki so dostopni otipu.

Napisi so v brajici. Zapisani so lahko le linearno. Velikost brajevih črk se ne spreminja. Prav zato je lahko gostota informacij na tipnih zemljevidih precej manjša kot na običajnih.



- tipna slika - reliefne oblike



- sestavljenka (vstavljena) - naravno-zemljepisne enote Slovenije



- pasovi morja - interaktivna tabla z magnetnim pritrjevanjem

Slep ali slaboviden učenec nikakor ne sme biti breme za šolo, v katero se vključuje. To pa se lahko zgodi takrat, ko šola na vključitev ni pripravljena, ko učenci na šoli niso dovolj oz. niso pravilno informirani o vrstnikih s posebnimi potrebami. Učenci v razredu so radovedni in radi priskočijo na pomoč. Zato je dobro, da dobijo čim več informacij. Prav je, da te informacije posreduje tiflopedagog z zgledi in nazornimi primeri.

Uspešnost vključevanja učencev s posebnimi potrebami je odvisna od sprejetosti pri vrstnikih (pozitivne izkušnje, možnost sodelovanja v razredu, možnosti za uspešno učenje vseh otrok, usmerjenost v dosežke).

KAKO NAJ SE NA VKLJUČITEV PRIPRAVIJO STARŠI?

V današnjih razmerah si težko predstavljamo inkluzijo brez aktivnega sodelovanja staršev. Starši pa nikakor ne smejo biti osamljeni. Pomoč jim nudijo tako tiflopedagogi kot svetovalni delavci in učitelji na šoli. Izjemno pomembno pa je tudi pravilno informirano in ozaveščeno okolje.

Starši vključenega otroka potrebujejo določeno znanje in korektno svetovanje. Njihovo sodelovanje s šolo in specialno ustanovo za slepe mora temeljiti na odprtem partnerskem odnosu. Le takšen položaj staršev lahko pripomore k njihovi uspešni vlogi pri opravljanju odgovornih nalog vzgojitelja in pomočnika otroku pri delu v šoli in doma.

Današnji čas postavlja pred starše in učitelje nove izzive. Poleg izobraževanja je izjemno pomembna vzgoja. Prav opozorila nekaterih šolskih sociologov o razvajenosti otrok so še kako na mestu.

»Razvajanje ni v tem, ker bi imeli otroka preveč radi, marveč v tem, ker ga s tem prikrajšamo za pomembne izkušnje, brez katerih bo v življenju težko shajal.« (Žorž, Razvajenost rak sodobne vzgoje, Mohorjeva družba, 2006)

Še posebno usodna pa je lahko razvajenost za slepe in slabovidne učence. Starši so otroku v oporo kot partnerji in svetovalci. Omogočajo mu tudi optimalne pogoje za domače delo in prosti čas.

POGOJI ZA USPEŠNO VKLJUČITEV SO PRILAGODITVE

Za uspešno vključevanje slepih in slabovidnih učencev v večinske šole niso dovolj samo teoretična izhodišča, temveč uresničevanje le-teh v praksi. To pa niti slučajno ne more biti omejeno samo na golo vključitev in izvajanje specialno-pedagoške pomoči s strani tiflopedagogov. Vključitev mora biti proces, ki resnično pripelje k inkluziji. Zato je vključitev vzajemen projekt, v katerega se aktivno vključijo strokovni tim učiteljev na večinski šoli in specialni ustanovi. Cilj za vključenega učenca je inkluzija s poudarkom na sprejetosti. Sprejetost je vzajemno dejanje vključenega učenca in okolja.

Slep ali slaboviden učenec potrebuje glede na komunikacijsko pot poseben pristop in metodično-didaktične prilagoditve, ki jih uporablja pri pouku.

Brez specialnih učil, učnih pripomočkov in posebnih znanj je vključitev vprašljiva. Osnova je s specialnimi učili in učnimi pripomočki opremljen kabinet oz. razred, ki je prilagojen za pouk s slepim ali slabovidnim učencem.

Prav tako pa so pomembne tudi **funkcionalne prilagoditve na šoli**.

Večinsko šolo, na katero se bo vključil slep ali slaboviden učenec, naj le-ta spozna že pred vključitvijo. Tiflopedagog v sodelovanju z vodstvom šole učencu razkaže šolske prostore in opozori na elemente, ki so lahko ovira za varno gibanje. Predlaga primerne predhodne ukrepe: dodatna osvetlitev, tipne ali barvne oznake, dodatne vaje v orientaciji na šoli. Tiflopedagog na osnovi individualnega načrta usposobi slepega ali slabovidnega učenca za samostojno in varno gibanje po šoli. Ali bo učenec, ki je slep, pri hoji uporabljal palico ali ne, je v veliki meri odvisno od njega samega.

KOMUNIKACIJA IN KOMUNIKACIJSKE POTI

Oblike pouka in komunikacijske poti dela s slepimi in slabovidnimi učenci so praviloma individualne, toda ne na škodo skupinske dinamike. Individualne so predvsem zaradi uporabe posebnih pripomočkov, nujnosti neposrednega pristopa učitelja in svojevrstnih metod dela glede prizadetega vida in uporabe preostalih poti zaznave.

Komunikacija med slepim oz. slabovidnim učencem in učiteljem je že v osnovi specifična. Uspeh za učinkovito komunikacijo je medsebojno zaupanje učitelja in učenca. Učitelj se mora prilagoditi zaznavnim zmožnostim učenca in zato uporabiti primeren način komunikacije. Komunikacija je tako lahko posredna ali neposredna.

V razredu, kamor je vključen slep učenec, poteka pretežna komunikacija na osnovi sluha. Govorjene informacije, ki jih posreduje učitelj, so lahko še bolj kakovostne, če je učitelj seznanjen z osnovami retorike, to je s spretnostjo govorjenja oz. komuniciranja s slepimi ali slabovidnimi učenci.

Nebesedna komunikacija je za slepega specifična. To niso kretnje ali mimika, ampak predvsem neposreden dotik ali gib (pri orientaciji na zemljevidu, pri opisovanju določenega pojma, pri demonstraciji predmeta, pri spremljanju itd.). Neposredna komunikacija je potrebna pri demonstraciji ali predstavitvi točno določenega pojma. Predvsem pri novem pojmu ali zahtevnejši tipni informaciji učitelj vodi roko slepega do določene tipne informacije. Kasneje ko učenec predmet ali določeno tipno informacijo osvoji, pa naj bo pri otipu samostojen. Učitelj nudi le toliko pomoči, kolikor jo učenec resnično potrebuje.

Vključen slep ali slaboviden učenec ima kar nekaj možnosti pisne komunikacije. Zapisoval bo lahko na brajev pisalni stroj, na računalnik s pomočjo brajeve vrstice ali v elektronsko beležnico. V dogovoru z učiteljem lahko tudi snema (snemalnik, diktafon, kasetofon itd.). Več težav je lahko pri zapisovanju visoko slabovidnega učenca. Učenec ima možnost uporabe lupe ali elektronskega povečala.

Ko slaboviden učenec zapisuje, je učitelj pozoren na pravilno osvetlitev, na primeren zvezek in pisalo (papir, ki se ne blešči, in pisalo, ki pušča intenzivno sled). Pazi tudi na zapis tabelske slike (ob zapisovanju le-to tudi narekuje in po potrebi ponovi). Slaboviden učenec pa lahko zapisuje še na računalnik z večjo zaslonko sliko ali predavanje snema.

Pisni zapisi: testi, eseji, naloge so glede na učenčeve individualne zaznavne zmožnosti različni. Zapiske si učenec zapisuje na brajev pisalni stroj ali s pomočjo brajeve vrstice na prenosni računalnik.

Neposreden stik pa se najbolj odrazi pri spremljanju slepega, ko spremljevalec z določenim gibom roke in telesa nakaže konkretno dejanje: stopi gor, premakni se v levo, primi vrata, bodi pozoren, konec pločnika, stopnica, primi se za ograjo itd. Spremljevalec slepega se mora seznaniti z osnovnimi pristopi in tehniko vodenja slepega.

UČITELJ V INKLUZIVNEM RAZREDU S SLEPIM ALI SLABOVIDNIM UČENCEM

Pri razlagi mora učitelj paziti predvsem na to, da učne vsebine in dejanja (pisanje na tablo, kazanje slik, predstavitev pojmov) čim bolj natančno ubesedi in nazorno predstavi.

Učna metoda demonstracije je predstavitev materialnega vira na način, ki omogoča maksimalno zaznavo slepega ali slabovidnemu učencu. Pri demonstraciji moramo upoštevati nazornost in dostopnost tipni in zmanjšani vidni zaznavi.

Pri slabovidnih se manifestira niz težav zaznavanja, ki so pogojene z vrsto in obsegom prizadetosti vida. Ko učitelj predstavlja nek materialni vir, repliko ali predmet, to tudi upošteva (dodatna osvetlitev, delna zatemnitev, primerna podlaga itd.).

Pri demonstraciji za slabovidnega učenca je pomembna tudi podlaga. Svetli predmeti se bolje opazujejo na temni podlagi in obratno.

Glede na specifične potrebe posameznega učenca je individualizacija pogoj za uspešno delo pri pouku. Tudi delo znotraj skupin je individualizirano. Učitelj mora paziti, da obremeni učence po sposobnostih. Pri posameznem učencu moramo upoštevati njegove psihofizične in zaznavne zmožnosti, ki nas vodijo pri pripravi didaktičnih kompleto, učnih lističev in uporabi specialnih učnih pripomočkov. Že v procesu priprave na določeno vsebino moramo poiskati poti in načine, kako posameznemu učencu približati, razložiti in predstaviti vsebine ali določen pojem.

Ko učitelj nekaj razlaga in riše na tablo, mora dejanja sproti komentirati in preveriti razumevanje tudi pri slepem ali slabovidnem učencu. Pravilno je, da isto risbo nariše še na pozitivno folijo. Veliko lažje je, če risbo za slepega nariše že v pripravi na pouk oz. pripravi ponazoritev tako, da bo le ta prilagojena percepciji slepega, npr. z modelom ali materialnim virom.

Slep ali slaboviden učenec mora doseči enak standard znanja kot videči sošolci, kar učitelj ugotovi s preverjanjem in z nepristranskim ocenjevanjem; vendar mora učitelj zagotoviti tudi ustrezne prilagoditve (povečan tisk, zapis v brajici) in podaljšan čas ob pisnem preverjanju.

Opazovanje in praktično delo zunaj razreda popestri pouk, motivira učence in pogloblja znanje. Tako pridobljena izkustvena spoznanja so trajna.

Za slepe in slabovidne učence so prav te oblike pouka nadvse dobrodošle. S pravilnim pristopom (nazornost) in uporabo specialnih učil in pripomočkov je lahko tudi slep in slaboviden učenec zunaj razreda nadvse uspešen. Uporabljal bo lahko številna tipu in sluhu prilagojena učila in pripomočke.

KOLIKO SO DANES TRDNI TEMELJI INKLUZIJE?

Inkluzija je v primerjavi z integracijo nekaj več. S tem, ko integracija poudarja prilagajanje učenca večinski šoli, je poudarek pri inkluziji predvsem ta, da se večinska šola prilagaja vključenemu učencu. To v praksi pomeni celovit proces vključevanja učenca s posebnimi potrebami v sredino, kjer je doma, kjer so njegova družina in prijatelji. Poudarja prilagajanje okolja otroku z upoštevanjem njegovih individualnih potreb. Prav tako pa tudi prilagajanja posameznika okolju.

Inkluzija ima v primerjavi s segregiranimi oblikami izobraževanja vsekakor prednost, toda le v pogojih, da je slep oz. slaboviden učenec enakovreden osebek v razredu in v okolju, kjer živi.

Odzivi iz inkluzivnih večinskih šol so še deljeni. Učitelji potrebujejo več informacij, zgledov in vzpodbud. Zaskrbljeni so glede zagotavljanja ustreznih možnosti izobraževanja, primerne usposobljenosti in opremljenosti (uporaba specialne opreme in pripomočkov).

To odraža tudi naslednje mnenje učiteljice iz prakse:

»Vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redni pouk se mi zdi zelo dobro. Škoda le, da tisti, ki so dali ta predlog, niso poskrbeli tudi za usposabljanje učiteljev za tako delo. Učitelji smo prepuščeni sami sebi in svoji iznajdljivosti.«

Inkluzija bo tako uspešna le, če bodo upoštevani vsi ključni strokovni, izobrazbeni, osebnostni in socialni kriteriji, ki so nedeljivi v celoti projekta vključitve slepega ali slabovidnega učenca na večinsko osnovno šolo.

Poučevanje slepih in slabovidnih učencev, ki so vključeni v večinske šole, je kompleksen proces, saj zahteva pripravljenost, znanje in inovativni pristop učitelja.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj ne obsegajo več kot 30.000 znakov. Za rubriko Šolska praksa so članki lahko krajši.

Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si, ali pošljite izpis besedila na papirju in priložite disketo oz. CD na naslov Didakta d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33 c, 4240 Radovljica s pripisom "Za revijo Didakta".

Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovnega gradiva, vnesenega v Wordovo datoteko, ne pošiljate! Če imate elektronske fotografije ali skenirane slike, morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi).

Prispevek opremito s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom.

Avtorji naj upoštevajo znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov. Članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja). Navedeni naj bodo uporabljena literatura in citati.

Za vsebino prispevkov odgovarjajo avtorji.

Uredništvo revije Didakta

Brez dreves ni gozda – ptice pri nas



Učilnica naravoslovja

Lojze Bavdež, OŠ Brežice

Osnovna šola Brežice je osrednja šola v brežiški občini. **Inovacijski projekt Brez dreves ni gozda – ptice pri nas** izvajamo že tretje šolsko leto. Zavedamo se, da je terensko delo najbolj pomembna metoda v naravoslovju, zato temelji projekt na delu v **učilnici naravoslovja**. Osnovna šola Brežice je v širšem in ožjem okolju znana po številnih projektih, ki spodbujajo nenehno rast in razvoj učencev, učiteljev in vseh zaposlenih. Vsi, ki predstavljamo šolo kot ustanovo, krepimo področje inovativnih dejavnosti, med drugim tudi za razvoj modela Od kakovosti k odličnosti.

ODLOČITEV ZA INOVACIJSKI PROJEKT IN OPIS DOSEDANJIH AKTIVNOSTI

V šolskem letu 2005/06 smo prijavi inovacijski projekt *Brez dreves ni gozda – ptice pri nas*. Sestavili smo projektne tim in se strokovno seznanili z načinom dela. Pri tem smo za osnovno metodo izbrali akcijsko raziskovanje. Učenci in starši so vodili delo in vnašali sveže ideje. V naslednjem šolskem letu smo delo nadgrajevali in razširili raziskovalno vprašanje.

VLOGA SVETOVALCA PRI IZVAJANJU PROJEKTA

Inovacijski projekt *Brez dreves ni gozda – ptice pri nas* poteka v sodelovanju z ZRSS. Vlogo svetovalke je prevzela dr. Natalija Komljanc (ZRSS). Strokovni nadzor pri delu projektne tima je izredno pomemben. Svetovalca delo spremlja, ga strokovno usmerja in skrbi za teoretično znanje posameznika.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE OBSEGA OSEBNI IN PROFESIONALNI RAZVOJ POSAMEZNIKA

Postavili smo si osnovni cilj, da postanemo raziskovalci lastne prakse. Akcijsko raziskovanje je že stara oblika dela. Pri nas jo prvič omenjajo po letu 1940. Ta oblika raziskovanja se razlikuje od klasične raziskave, saj poteka v različnih stopnjah, v več raziskovalnih krogih.

Na začetku smo si zastavili predvsem dvojno vprašanje: Zakaj je akcijsko raziskovanje za nas potrebno? V čem bo težava akcijskega raziskovanja?

Celotno delo inovacijskega projekta je izhajalo iz učnih načrtov posamezne triade. Upoštevali smo tako vsebinske kot procesne učne cilje.

Akcijsko raziskovanje pomeni potovanje od ničesar do rezultata. Vemo, da je takšno poučevanje iskanje novih rešitev in ne razlaganje učne snovi. Učitelj išče pot do cilja, učenec pa mora samostojno prehoditi to pot do zelenega rezultata. Za tak način dela je akcijsko raziskovanje idealno. Pri večjem številu učencev je težko ugoditi individualnim zahtevam posameznika, zato učitelj pogosto išče srednjo pot, kar pa ni dobro. Z akcijskim raziskovanjem se temu lahko izognemo, vendar pa je potrebno timsko delo. Svojo lastno prakso moramo stalno dopolnjevati, saj osebni razvoj pomeni razvoj posameznika tudi s pomočjo kolegov. Pri tem pa ne smemo zanemariti delovnih izkušenj, ki so osnova za uspešno delo.

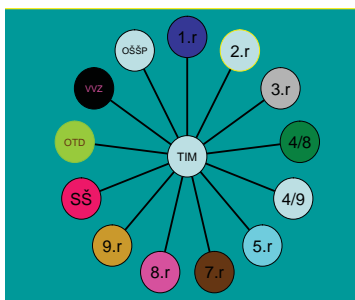
Za akcijsko raziskovanje je potrebna zadovoljiva delovna klima na šoli. Če želimo spremembe, moramo kaj narediti in pokazati.

Ko pričnemo z akcijskim raziskovanjem, se vzgojno-izobraževalno delo hitro spremeni. Učenec pridobi čut za odgovornost in drugačen način razmišljanja. Akcijsko raziskovanje pomeni drugačno poučevanje, boljše učenje in posledično boljše rezultate. Rezultat predstavlja novo dodano vrednost

pri pouku. Vsi učitelji, ki organizirajo in izvajajo pouk, se zavedajo dejstva, da bi bilo treba nekaj spremeniti, drugače konstruirati naše šolstvo, spremeniti odnose v njem, vsebino, oblike in metode dela. Toda veliko učiteljev se boji novosti, ki bi dale neke rešitve predvsem zato, ker ne vedo, kaj jim prinašajo oziroma ne poznajo njihovih učinkov. Slovenski učitelj je preobremenjen z učnimi načrti, delovnimi zvezki, učbeniki. Čuti strah pred neuspehom in posledično kritiko. Vse to nas okupira in nimamo časa za razmišljanje o svoji praksi in drugačnem pristopu poučevanja. Razloge, zakaj uvajati inovacije, moramo iskati predvsem v spodbujanju učiteljev, da jih uvajajo, ne pa da se jih izogibajo in bojijo.

Akcijsko raziskovanje terja raziskovalno vprašanje, ki mora biti kratko in jasno. Tako imamo cilj, v katerem je skrita energija, ki je gonilna sila za naše delo. Ob osnovni ideji v učencu in kolegu zraste njuna nova – inovativna ideja. Pri tem moramo kazati pozornost drug do drugega. Cilj pri raziskovalnem vprašanju mora biti tak, da ga takoj zaznamo in si zarišemo pot do njega (kdo, kdaj, zakaj, kdaj). Tako pokažejo sodelujoči v projektne timu svojo kreativnost, iznajdljivost in inovativnost.

Akcijski krog tako vsebuje elemente načrtovanja, zbiranja podatkov in izvajanja ter refleksije, ki je eden izmed bistvenih elementov.



Faze akcijskega raziskovanja

PROJEKTI TIM IN NALOGE POSAMEZNIKA

S ponosom lahko ugotovim, da delujem v taki sredini, ki zmore in hoče več. V sodelovanju s partnerskimi zavodi (Vrtec Mavrica Brežice, Gimnazija Brežice, Turistično društvo Brežice) smo ta projekt razvijali skupaj z učenci (vsi oddelki in razredi OŠ ter OŠPP) in ob podpori staršev takšne strategije pouka, s katerimi se želimo od discipline (naravoslovja, biologije) usmeriti bolj k integrativnemu šolskemu kurikulumu. Vsem izvajalcem inovacijskega projekta je bila osnova učilnica naravoslovja, ki so jo s pridom uporabljali za empirično raziskovanje. Uporabljali so različne raziskovalne tehnike in s tem spodbudili konstruktivistični pogled na pouk. Izbrane probleme smo želeli osvetliti po celotni vertikali od vrtca do srednje šole. Rezultate, ki smo jih prejeli na treh ravneh (triangulacija), smo medsebojno primerjali in uskladili. Projektne tim je bil zelo številčen, zato je bila koordinacija pogosto težavna.



Sestava projektnega tima

KAKO MOTIVIRATI UČENCE ZA SODELOVALNO UČENJE?

Pedagoška praksa kaže, da se vzgojno-izobraževalno delo v naravi bistveno loči od dela v zaprti učilnici. Omogoča razvijanje sodobnih metod in oblik dela. Učencu daje prepoznavanje zakonitosti narave in neposreden stik z organizmi. Za to je potrebna notranja motivacija učencev. V kolikor je učitelj pri tem uspešen, je uspeh zagotovljen.

Ugotovili smo, da je k dobremu rezultatu pripomogla tudi strategija sodelovalnega učenja. To nastopi takrat, ko učenci delajo skupaj v parih ali skupinah, da bi se soočili s skupnim problemom in se vzajemno usposobili za oblikovanje enkratnih inovacij. Učenci sami ugotavljajo, da so potrebni drug drugemu zato, da bi opravili določeno nalogo. Tako je dosežen osnovni namen sodelovalnega učenja.



Učilnica naravoslovja – pomladansko cvetje

VLOGA INOVACIJSKEGA PROJEKTA PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Trajnostni razvoj je zelo kompleksen pojem, ki je dokaj nov in še ne docela definiran. V inovacijskem projektu je projektne tim v celoti prevzel vlogo odraslih, da predstavijo trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces in čutijo do okoljske vzgoje in izobraževanja veliko skrb in odgovornost. Cilj posameznih učiteljev je bil predvsem usposabljanje učencev, da bodo bolje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja. Vse nastale težave že danes občuti človek kot velike naravne katastrofe. Učenci so iskali predvsem vrednote, ki so trajnostnega pomena za učence naslednjih generacij.



Naravoslovni dan Trajnostni prostorski razvoj

DIDAKTIČNI MODEL ZA SPODBUJANJE VSEH VRST PISMENOSTI

Inovacijski projekt bomo nadaljevali tudi v šolskem letu 2008/09. Delo bo potekalo kot akcijsko raziskovanje ob zmanjšanju števila učiteljev v projektnem timu. Spremenili smo naslov projekta kot tudi raziskovalno vprašanje. Zanimalo nas je predvsem: Kako spodbujamo računalniško, družboslovno in naravoslovno pismenost učencev? Kako spodbujamo razvoj naravoslovne pismenosti učencev s prikazom učilnice naravoslovja? Kako predstaviti didaktični model povezave treh projektov (SIMOS – internetna bralna značka, inovacijski projekt – e-gradiva, Brez dreves ni gozda – ptice pri nas).



Didaktični model

Živimo v času hitrih tehnoloških sprememb, ko se uveljavljata stalno in vseživljenjsko izobraževanje, ko se zmanjšuje vloga učitelja kot »prenašalca« znanja. Učenci sami pridobivajo informacije iz drugih virov, vendar so te pogosto neurejene.

Razvoj IKT tehnologije nas sili k spremljanju novosti na tem področju in uvajanju le-teh v izobraževalni proces. Pri naravoslovju in biologiji je za boljše razumevanje naravnih zakonitosti potrebno zavzeto vključevanje učencev. Zato jih je nujno motivirati in pridobiti za delo tudi z lastnim vzgledom. Računalnik in internetne strani nam danes omogočajo marsikaj. Elektronska gradiva omogočajo učitelju nazornejšo razlago naravoslovja. Moje izkušnje na tem področju so vzpodbudne.

Številni projekti na Osnovni šoli Brežice nas silijo in vzpodbujajo k povezavi le-teh v neko smiselno celoto. To pa je motiv, da inovacijski projekt *Brez dreves ni gozda - ptice pri nas* izvajamo že tretje šolsko leto. Številne izkušnje, pomoč svetovalke dr. Natalije Komljanc in ravnateljice mag. Marije Lubšina Novak omogočajo koordinacijo med vsemi partnerskimi zavodi.

Podrobnosti posameznega projekta so dostopne na spletnih straneh Osnovne šole Brežice.

SAMOVREDNOTENJE NOVOSTI NA OSNOVI UGOTOVITEV REFLEKSIJE ZADNJEGA AKCIJSKEGA KROGA:

- v šolskem letu 2007/08 smo se osredotočili na proučevanje ptic iz okolice šole;
- uresničili smo zastavljeni cilj, da z lastnim iskanjem in proučevanjem pridejo učenci do inovativnih spoznanj o posameznih vrstah ptic v domačem okolju;
- način dela je bil zasnovan na elementih raziskovalnega dela;
- projektni tim je prišel do zaključka, da vodijo k uspešnemu proučevanju pojavov predvsem želje, pričakovanja, potrebe in osebni interesi posameznega »raziskovalca«;
- timsko delo krepi medsebojne odnose in samozaupanje;
- učenci podpirajo in sami spodbujajo k novostim v šolskih klopek;
- možnost nadgradnje inovacijskega projekta v naslednjem šolskem letu (izdelava didaktičnega modela povezave različnih projektov s pomočjo IKT tehnologije) z ustreznim raziskovalnim vprašanjem.

POVZETEK: DOSEŽENA RAVEN NOVOSTI REZULTATA

5. raven – Didaktično preoblikovanje

Utemeljitev: ob zadnjem srečanju projektnega tima smo ugotovili, da je vsak posameznik izoblikoval osebne cilje, ki so se podrejali skupnemu cilju skupine. Ta je bil doseči, da pridejo učenci z lastnim iskanjem in proučevanjem ptic iz domačega okolja do lastnih, inovativnih spoznanj.

Dogovorili smo se, da bomo te cilje vnašali v vzgojno-izobraževalno delo in z njimi tudi vse novosti – inovacije. Znotraj posamezne skupine je bila različna dinamika razvoja, pot do skupnega cilja pa je bila v določenih trenutkih celo težavna. Da smo dosegli peto raven razvoja novosti pa nam je omogočila med drugim tudi podpora šole kot ustanove in vloga svetovalca. Zanimivo je tudi to, da smo pri delu odkrili kar nekaj nadarjenih učencev, ki pred tem niso bili dovolj opazni.

Ključni pojmi: akcijsko raziskovanje, pouk, inovacije, učni načrt, cilji, IKT tehnologija, refleksija, raziskovanje, motivacija, trajnostni razvoj, vseživljenjsko učenje, učenci, učenje.

Viri:

Komljanc, N., (2004). Akcijsko raziskovanje - inovacijski projekti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ali imate predsodke?

Tatjana Flerin, OŠ Rodica

Sem Tatjana Flerin, učiteljica razrednega pouka na OŠ Rodica. V šolskem letu 2007/2008 sem se vključila v inovacijski projekt Biblioterapija kot preventivna dejavnost v osnovni šoli.

S pomočjo literature otroke seznanjam z etičnimi in moralnimi vrednotami, ki so jim v pomoč pri osebni rasti (pozornost in spoštovanje, olika in omika, ljubezen do narave, do sebe in drugih). Spodbujam jih k razmisleku o sebi, medsebojnih odnosih in odnosu do narave. Ob slikanicah jim skušam sporočiti, kako pomembno je v življenju imeti odnos do vsega – ljudi, rastlin, živali, igrač ...

Učence učim, da življenje lahko osmislimo z dobrimi deli, s pozornostjo drug do drugega, z občudovanjem narave. Srečno otroštvo, polno ljubezni, varnosti in poguma, vzpodbud in vznemirjenj za njihova čutila in domišljijo omogočajo otroku razviti samospoštovanje, samozavest in pozitiven, optimističen odnos do življenja.

Redno spremljam knjižne novosti in dobro sodelujem s šolsko knjižničarko. Neko jutro mi v roke potisne slikanico SOSEDJE IN PRIJATELJI (Lawrence Schimel) s prošnjo, naj si vsebino dobro preberem in povem svoje mnenje.

(V kratkem besedilu otroške realistične proze stereotipno predstavo o družini zamenja precej drugačna podoba. Zgodba o fantku, ki ima dva očeta, odpira vrsto vprašanj in družbenih pojavov: različne oblike družine, ljubezen do istega spola, sprejemanje in spoštovanje raznolikosti vseh ljudi – to pa pomeni tudi prepoznavanje nestrpnosti, ki se izraža z raznimi načini diskriminacije drugačnih, med drugim s homofobijo, rasizmom, mačizmom in podobno.)

Pri prvem branju sem se zgrozila. Poved: »Se pravi, da sta pedra?« me je izredno presenetila. Rekla sem si, da ni možnosti, da jo predstavim oz. preberem učencem. Vendar pa slikanice nisem takoj odnesla nazaj v knjižnico. Nekaterim svojim sodelavkam sem povedala zanjo in želela izvedeti njihovo mnenje o predstavitvi v razredu. Prav vse (mlajše in starejše) učiteljice so mi branje odsvetovale oz. dejale, da same ne bi slikanice uporabile pri pouku. Sprva sem se strinjala z njimi. Ker pa veliko tečem in med tekom veliko premišlujem, na slikanico nikakor nisem mogla pozabiti. Odločila sem se, da bom sprejela izziv in slikanico predstavila učencem. Počakati se želela le še na pravi trenutek.

15. maj, svetovni dan družine, se mi je zdel ravno pravi, da v razredu predstavim slikanico Sosedje in prijatelji. Seveda nisem takoj začela z branjem, ampak sem veliko

časa namenila pogovoru in pripravi na vsebino. Dotaknili smo se različnih tem.

Pogovor smo začeli z naštevanjem in opisovanjem različnih oblik družin. Spomnili smo se tudi na otroke, ki nimajo tolikšne sreče, da bi se rodili v srečni družini (smrt, revščina, ...). Učenci so poznali izraz posvojitev. Ena izmed deklic je celo povedala, da so sosednji otroci v reji. Vedeli so, da nekateri pari zaradi različnih vzrokov ne morejo imeti svojih otrok in v takem primeru otroka posvojijo. Zanimala me je otroška reakcija ob vprašanju, če dva moška tudi lahko posvojita otroka. Reakcija je bila pričakovana. V hipu so se začeli nekateri glasno in drugi prikrito posmehovati. Počakala sem, da so se umirili, nato pa nadaljevala pogovor. Povedala sem jim, da sem včeraj videla njihovo sošolko z očkom v trgovini. Očka je bil zelo prijazen, saj ima izredno rad svojo hčerko. Z ženo sta se ločila, ker se nista dobro razumela. Vendar ima ta očka srečo, da ima svojega otroka. Vprašala sem jih, če so že videli skupaj dva moška. Povedali so mi, da so jih videli na morju in da jih nekateri ljudje kličejo »pedra« (besedo so izgovorili tišje). Dodali so tudi, da dve dekleti nekateri kličejo »lezbe«. Pri različnih slikanicah so učenci že spoznali, da beseda lahko zelo rani in prizadene človeka. Spomnili smo se na besede, ki nas užalijo: mulc, tamal, smrkavec, pamž, tršica, prfoksa, tastara ... Ja, takrat nas srček močno zaboli.

Nato smo se osredotočili na zemljevid sveta. Poiskali smo Evropo, Azijo, Afriko, Ameriko in državo Španijo. Povem jim, da bom danes prebrala zgodbico prevedeno iz španščine. V Španiji je dovoljeno, da se osebi istega spola poročita in posvojita otroka. V Sloveniji pa lahko dva moška ali dve ženski živita skupaj, otroka pa še ne smeta posvojiti.

Pred branjem smo se pogovorili še o različnih običajih, življenju, pravilih v različnih državah. Eden izmed dečkov

nam pove, da se v nekaterih državah ženske ne smejo sleči oz. morajo biti po celem telesu pokrite z oblačilom. Vendar moramo spoštovati vse ljudi – velike, majhne, suhe, debele, svetle, temne, zdrave, bolne ...

In kako učenci kličejo svoje očete? Nekateri jih kličejo oči drugi ati. Vprašam jih, kako bi ju klicali, če bi imeli dva očeta. Eden izmed dečkov predlaga, da bi eden bil oči in drugi ati. Ideja je bila odlična. Spomnimo se tudi, kako kličemo stare mame (babi, mama) in stare očete (dedi, ata).

Ogledali smo si platnice slikanice in pred branjem sem še enkrat poudarila, da je zgodbica prevedena iz španščine.

Med branjem so učenci aktivno poslušali. Sproti sem razlagala določene nejasne situacije. Sledili so tudi učenci, ki so nekoliko živahnejši oz. občasno nezainteresirani za skupinsko branje. Med poslušanjem so si ogledovali ilustracije v slikanici. Smešna so jim bila španska imena. Na določene grobe besede so reagirali izredno čustveno.

Po branju sem radovedno opazovala njihov odziv. Bil je presenetljivo pozitiven. Znali so povedati, kaj nam zgodbica želi povedati in česa nas je naučila.

Otroci nimajo toliko predsodkov kakor odrasli. Otroci razmišljajo drugače kakor odrasli, če jim seveda določene teme pravilno predstavimo in tudi sami nimamo predsodkov. Otroke je potrebno že zelo zgodaj naučiti, da imamo vsi ljudje, ne glede na raso, spol, spolno usmerjenost ali narodnost, enakovredna čustva in da nihče ne mara, če ga podcenjujemo ali žalimo.

Vsebina na preprost način sporoča, da ni pomembno, koliko mamic in očkov ima družina, pomembni so ljudje, ki v neki družini živijo in se imajo radi.

Ko sem sodelavkam in sodelavcem povedala, da sem slikanico vendarle obravnavala v razredu, so mi dejali, naj se dobro pripravim na naslednji dan, saj bom imela pred razredom vrsto zgroženih staršev. Vendar odziva od staršev ni bilo, učenci pa so mi po tednu dni povedali le pozitivna spoznanja.

Kaj si se iz zgodbice Sosedje in prijatelji naučil? Kaj si si najbolj zapomnil?

- Grdo je, če rečeš tistemu moškemu, da je peder.
- Ne smemo se norčevati iz družin, ki so drugačne od naših.
- Vseeno je, če imaš dva očka, važno je, da se imamo radi. Nikoli se ne smemo iz nikogar norčevati.
- Ne norčujemo se iz drugih. Med seboj smo prijatelji. Ne smemo se kregati. Lepo je bilo, da se je Alfonso opravičil.
- Ne smemo dveh moških klicati pedra in dveh žensk lezbe.
- Če nekdo pride na obisk in se med seboj še ne poznajo dobro, se ne govori grdih besed.
- Iz drugih se ne norčujemo.
- Ne smemo govoriti, da je nekdo peder.

Literatura

I. L. Schimel: Sosedje in prijatelji, Založba Škuc, Ljubljana, 2008.

Vse izdelke lahko najdete tudi na internetni strani: www.didakta.si

NATIONAL
GEOGRAPHIC™

**Zanimivi učni pripomočki namenjeni vsem,
ki jih zanima delovanje človeškega telesa.**



Si zelo radoveden in te zanima tudi anatomija žabe, morskega psa?

**Ali bi samo enostavno
rad gojil kristale?**

**Izdelki so na voljo
v vseh večjih trgovskih centrih,
otroških trgovinah in papirnicah.**

Valeta 2008 – srečno, devetošolci!



Betka Pišlar, OŠ Žiri

Na naši šoli se učenci devetih razredov vsako leto s posebno vnemo lotijo priprave zaključne prireditve – valeta. Tudi letošnja generacija devetošolcev je z veseljem in zagnanostjo pristopila k organizaciji zaključka osnovnega šolanja. Kot razredničarka v devetem razredu sem želela vse učence v svojem razredu spodbuditi, da bi pri tem ustvarjalno in prizadevno sodelovali.

O programu smo se začeli pogovarjati na razrednih urah že na začetku devetega razreda, med šolskim letom pa smo zbirali ideje in predloge. Učenci so zbirali slikovno gradivo, fotografirali so vse naše razredne akcije in ostale dogodke na šoli, velik vpliv nanje pa so seveda imele televizija in zabavne oddaje. Učenci so se želeli na zaključni prireditvi predstaviti na poseben in izviren način, zato sem jim predlagala, da bi svoje osemletno življenje na šoli predstavili v obliki filma.

Celotno delo je potekalo v popoldanskem času: učencem sem svetovala, kako naj se lotijo dela, napisali so scenarij, posneli film in ga predvajali na razredni uri. Predlagala sem jim še nekaj drobnih sprememb, nato smo se skupaj naučili pesem, ki so jo zapeli na valeti. Klavirsko spremljavo pesmi je pripravil učenec, ki že več let igra klavir, v razredu pa smo imeli tudi tri kitariste, ki so igrali na kitaro. Govorno sposobnejši učenci so imeli večje vloge v filmu, tako so sodelovali vsi učenci, vsak glede na svoje sposobnosti in zanimanja.

Poskrbeli smo za pripravo in okrasite dvorane, izdelali vabila za starše, učitelje in ostale povabljene, z učenkami, ki sta prireditve vodili, smo sestavile vezno besedilo in že je napočil veliki dan.

Najprej tema v dvorani, veliko pričakovanja, malce tremne, predvsem pa veliko mladostniške razigranosti, veselja in zabave. Luči na odru so se prižgale, zvoki kitar, nato pozdravni govor pomočnika ravnatelja. Sledil je prikaz filma: učenci so igrali vloge v zabavni oddaji »Šolnik«, v

kateri so prikazali utrip življenja v šoli. Popestrili so ga z resničnimi smešnimi pripetljaji, ki so se zgodili med poukom. Film je požel bučen aplavz ter veliko smeha in odobravanja.

Nato so učenci posamično prihajali na oder, kjer sem jim podelila spričevala, pohvale in priznanja. Za rezultate svojega dela so se trudili celo leto, z njimi pa tudi učitelji in starši. Ko sem jih opazovala, kako vedrih obrazov, v novih oblekah in lepo počesani zadnjič stojijo pred nami, sem razmišljala tudi o svojem delu z njimi in o letih, ki smo jih preživeli skupaj.

V vzgojnem procesu imajo učitelji, še posebno razrednik, pomembno vlogo pri vzgoji in oblikovanju učencev. Razrednikovo delo postaja iz leta v leto zahtevnejše, ne le zaradi nenehnih sprememb in novosti v šolskem sistemu pač pa tudi zaradi vse hitrejšega življenjskega tempa. Učenci preživijo danes veliko več časa v šoli, kot so ga nekdanj, nekateri pa so tudi doma prepuščeni večinoma le sami sebi. Čedalje več staršev je primoranih delati cel dan, tako se s svojimi otroki vidijo šele zvečer.

Da bi se učenci medsebojno povezali in povečali pripadnost razredu in šoli, sem jim predlagala različne razredne akcije, pri katerih so razvijali čut za sočloveka, prijateljstvo, pomoč ljudem v stiski, strpnost in dobre medsebojne odnose. Na naši šoli že tri leta poteka projekt *Učenec za učenca*, pri katerem učenci in delavci šole zbiramo sredstva za pomoči potrebnim. V prednovoletnem času smo pripravili dobrodelno prireditev, za katero je vsak razred

pripravil svojo točko. Tudi učenci v mojem razredu so radi sodelovali, skupaj so se potrudili in pripravili prijeten nastop, za kar so bili nagrajeni z lepo mislijo, da so storili nekaj dobrega za sovrstnike.

Pri delu z učenci sem želela vzpostaviti pozitivno razredno ozračje in s tem prijateljske odnose med učenci v razredu in med delavci šole. Na razrednih urah smo se veliko pogovarjali o prijateljstvu in medsebojnih odnosih, pripravila sem delavnico, v kateri so učenci reševali interaktivne vaje na temo prijateljstva, zblížali in spoprijateljili pa so se tudi na naravoslovnem taboru in v šoli v naravi. Tabori in šole v naravi so zagotovo ena izmed dobrodošliih novosti v devetletni osnovni šoli, kjer razrednik z učenci preživi tudi po ves teden in jih tako lahko bolje spozna. Skupno bivanje in sproščena oblika pouka omogočata posredovanje vrednot, prijaznejše vzgajanje in s tem razvijanje dobrih medsebojnih odnosov.

K boljši komunikaciji je pripomogla vpeljava govorilne ure za učence. Zanj sem se odločila po pogovoru z nekaterimi učitelji na šoli, ki imajo podobne govorilne ure že več let. Izkazalo se je, da tako lahko uredimo stvari, ki jih v razredu ne bi mogli, ali bi bile za posameznega učenca mogoče neprijetne. Prav tako je pomembno sprotno sodelovati s starši in z drugimi učitelji.

V razredu smo organizirali medsebojno pomoč pri učenju, pri čemer so dejavnejši učenci pomagali tistim z učnimi težavami. Učenci so se dogovorili za skupno učenje in pregled snovi pred poukom ali po njem. Srečevali so se v šolski knjižnici ali v večnamenskem prostoru šole.

Da bi učenci koristno in ustvarjalno preživeli del svojega prostega časa, smo v razredu zbirali star papir in izdelovali novoletne čestitke. Tudi pri tem je bil pomemben vidik razvijanje prijateljskih vezi in druženje s sošolci izven pouka.

V lepem spominu nam bodo ostala razredna novoletna praznovanja, ko smo vsako leto skupaj okrasili učilnico, učenci so poskrbeli za simbolična darilca, srečelov, zabavne družabne igre, pesmi in tekmovanje v karaokah, sama pa sem jim pripravila razne kvize in uganke. Obeležili smo tudi rojstne dneve članov razredne skupnosti: pri razredni uri smo slavljenju zapeli pesmico, on pa je sošolcem razdelil sladkarije. Čeprav so se tega naučili že v vrtcu, so učenci navado radi obdržali do konca osnovne šole.

Za vsestranski osebni razvoj se je treba učiti tudi reševati težave in konflikte. Otroci se tega učijo oziroma bi se morali učiti v svoji družini, v razredni skupnosti pa je treba to znanje dopolnjevati. Razrednikova vloga pri tem je, da neželene oblike vedenja učencev hitro zazna in ustrezno ukrepa. Ob pojavu nasilja v razredu sem še isti dan povabila k pogovoru vse udeležene učence in njihove starše. Pri tem bi rada poudarila, da se mi zdi pomembno v vzgojo pritegniti očeta in mater, zato sem k pogovoru, če je

le bilo mogoče, vedno povabila oba, seveda skupaj z učencem. Še vedno se dogaja, da so v prenekaterih družinah za vzgojo otrok odgovorne le matere, očete pa »puščamo« ob strani. Ne le da očetom s tem delamo krivico, otroci pri vzgoji zelo potrebujejo moško identifikacijo.

Z učenci in starši smo sedli v krog in učence sem povabila, da so opisali neljubi dogodek. Nato so bili na vrsti starši, ki največkrat za obnašanje svojih otrok sploh niso vedeli. Na koncu sem vse navzoče povabila, naj povedo, kako bi nastalo težavo rešili in jo preprečili. Večino težav smo rešili že s pogovorom, kar je bilo za učence dober zgled za njihovo nadaljnje ustvarjanje odnosov s soljudmi. Upam, da je bil tak sestanek koristen tudi za starše, saj še vedno drži, kar je že davno tega izjavil Abraham Lincoln: »Samo en način je, kako vzgojite otroka tako, da bo krenil po pravi poti, in sicer tako, da sami hodite po njej.«

Tako kot starši, vzgojitelji in učitelji mora tudi razrednik navajati učence na delovne navade in prevzemanje odgovornosti za svoje delo ali nedelo. Vse prevečkrat se zgodi, da učenci za slabe ocene krivijo učitelja in doma staršem povedo drugačno zgodbo, kot se odvija v šoli. V takih primerih sem vedno povabila k pogovoru učitelja, učenca in oba starša. Pogovorili smo se in skupaj določili datum, ko bo učenec popravljal negativno oceno. Večinoma smo težave odpravili, učenec pa je ugotovil, da je sam odgovoren za svoje ravnanje.

Seveda se včasih vseh težav ne da rešiti, prav tako ni receptov, kako ravnati v posameznih okoliščinah. Izredno pomembno pa se mi zdi, da kot učiteljica in razredničarka storim vse, kar lahko, in da se pri tem čimbolj potrudim. Verjetno bi lahko za razred storila še marsikaj, vendar me kljub temu preveva prijeten občutek: vem, da smo skupaj s kolegi vložili veliko truda v to, da so se danes naši devetošolci lahko zbrali na tem odru. Njihov uspeh je nagrada tudi za učitelje, ki svoje delo doživljajo ne le kot poklic, marveč tudi kot poslanstvo.

Valeta gre proti koncu, učenci na odru se zavedajo, da gredo iz varnega objema osnovne šole. To izrazijo tudi v svoji zahvali, nekateri s solzami v očeh: »Iskreno se vam zahvaljujemo za vse, kar ste nas naučili, za vse nasvete, ki ste nam jih dali, da ste delili z nami svoj čas, bili z nami potrpežljivi, hkrati pa se opravičujemo za vse tiste manj lepe trenutke in predlagamo, da se raje spominjamo lepih.« Zdaj začutim, da tudi meni v grlu raste nekakšna gmota. Še nekaj besed, preden se poslovimo: »Dragi učenci, v osnovni šoli ste preživeli veliko lepih trenutkov, sedaj pa so pred vami nova odkritja, nova spoznanja in s tem tudi nove odločitve. Tako kot ima ptica krila, da z njimi leti, človeka dvigne in ponese znanje – poletite čim više. Želim vam veliko uspeha in ostanite veseli in srečni.«

O avtizmu

Dominika Pirjevec

Attwood, Garnett: »Od otrok z MAS (motnja avtističnega spektra) pričakujemo ustrezne odzive v socialni interakciji, to pa je približno tako, kot bi od slabovidnih pričakovali, da vidijo brez očal.«

Lovra sem prosila, naj da vezalke nazaj v sestrine copatke. To sem mu naročila enkrat, dvakrat, petkrat. Pojasnil mi je, da je to že storil, jaz pa sem od daleč videla, da vezalke niso bile speljane skozi luknjice. Še enkrat je zatrdil, da je delo opravil. In res ga je, le da so bile vezalke zvite v polžka in položene na dno obuvala.

Na balkonu je Lovro pil kakav. Muha, ki je še malo prej letala okoli, je nenadoma izginila. Rekla se mu, naj premeša napitek in če je muha slučajno padla v kakav, bo priplavala na gladino. Nejeverno me je gledal, potem pa vprašal: »Mami, a si prepričana, da je ta muha opravila plavalni tečaj?«

Ko je bil Lovro star pet let, sem ga odpeljala z igrišča, ker so se drugi otroci norčevali iz njega, on pa se je z njimi še vedno nadvse prijazno pogovarjal. Na poti domov sem ga vprašala, zakaj ni šel proč od otrok, ki so bili z njim neprijazni. »Mami, a nisi videla, saj so se mi smehljali!?« Lovro ni ločil nasmeha od zasmehovanja.

Ključno vprašanje dvodnevne konference je bilo: kako čim bolj učinkovito pomagati otrokom z MAS? Ker vzrok za MAS še ni odkrit, je edina možnost vplivati na posledice. Morajo se naučiti socialnih veščin; vzpodbujati je potrebno pozitivne oblike vedenja, negativne pa odpravljati. Zakaj je to tako težko? Zato ker se je potrebno naučiti reagiranja v prav vsaki socialni interakciji. Ste se kdaj vprašali, koliko takih situacij tvorite tekom dneva? Lahko tudi 100 in več. To pomeni, da imajo taki otroci vsaj 50 možnosti v enem dnevu, da se jim zalomi in zaradi nesporazumov padajo v konflikte.

Zakaj imajo otroci z MAS take težave z razumevanjem socialnih interakcij? Zato ker prostorček v njihovih možganih s to funkcijo manjka. Ros Blackburn, ki ima avtizem, pravi, da ji je nivo verbalne komunikacije še najbolj razumljiv, ko pa mora dešifrirati neverbalno komunikacijo, geste, barvo glasu, poudarke, metafore in

besede v prenesenem pomenu, se izgubi. Zdi se ji, da je to enako težko kot razumeti komunikacijo Nezemljanov. Nič ni tako, kot se zdi.

Ros Blackburn: »Nekoč smo šli skupina mladih na bowling, vendar v drugo dvorano, ker so našo prenavljali. Bila sem v skupini mladostnikov z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi. Ko smo prispeli v dvorano, so bili vsi v nekaj minutah obuti in pripravljeni na igro. Edino jaz ne. Rekli so mi, da nisem bila dovolj pozorna. To pa sploh ni bilo res! Na poti v dvorano sem natančno preštela število žvečilnk v predpražniku, vedela sem za točno število kupov papirja na mizi v recepciji, med potjo sem preverila, če se po njihovi strehi da plezati, preštela vrste ploščic in ugotovila, da se na eni izmed prog ni prižgala rdeča luč, čeprav je dekle že začelo z bowlingom. Da nisem bila pozorna?! Edinole jaz nisem bila pripravljena na bowling, čeprav je bil moj IQ od vseh mojih vrstnikov, s katerimi sem prišla, najvišji.

V drugem razredu nama je branje delalo velike preglavice. Ko sem nekoč listala po knjigi in iskala nekaj primernega za branje, je Lovro k sebi potegnil knjigo in začel skoraj gladko brati. Ker sva si sedela nasproti, je bila knjiga pred njim narobe obrnjena. Pol leta sva brala narobe obrnjena berila, potem sva se počasi navajala na branje prav obrnjenih knjig. Njegove možgane sva morala naučiti še druge preslikave. Zdaj rad in veliko bere, včasih ima stripe še vedno narobe obrnjene.

Andrew Bondy Ph. D.: »Vsak otrok se je pripravljen učiti – vprašanje je: Ali so vsi učitelji pripravljene poučevati?«

18. in 19. aprila 2008 se je v Ljubljani pod geslom NAJ NAM USPE odvijala 1. mednarodna konferenca Centra za avtizem. Predavatelji so bili eminentna imena v evropskem in svetovnem merilu. V slovenskem prostoru še ni bilo toliko strokovnjakov s področja motenj avtističnega

spektra (MAS) naenkrat, zato je bila to enkratna priložnost za vse strokovnjake, ki se srečujejo s to motnjo, da poglobijo svoje znanje. Prav tako pa tudi za vse starše, ki se vsakodnevno srečujejo z drugačnostjo in nesprejemanjem ožje in širše okolice.

Partnerstvo staršev in strokovnjakov so poudarili tudi predavatelji. Vsi se strinjajo, da pravo pomoč lahko nudi le nekdo, ki že dlje časa spremlja otroke z MAS in z njimi, prav tako pa z njihovimi starši, sodeluje. Drugod pa svetu se zadnja leta o avtizmu veliko govori in možno se je udeležiti kratkih tečajev na to temo. Vendar to vodi v poenostavljanje razumevanja te motnje in prav tako terapij otrok z MAS, ker se izgublja najosnovnejše načelo: vsak otrok s tako motnjo je individuum in zahteva popolnoma svojo obravnavo. Ni vseeno, ali je otrok hipo ali hipersenzibilen; oba v šoli potrebujeta specifične prilagoditve in različne pogoje v učnem procesu.

Z nekoliko drugačno težavo se srečujemo v slovenskem prostoru. Res je, da se tudi pri nas odstirajo tančice in se o avtizmu več govori, večkrat se pojavlja v medijih in vse manj je tabu tema. Vendar še vedno veliko strokovnjakov avtizem kot tak zanika in poskušajo motnje pri otroku kategorizirati z drugimi primanjkljaji, s tem pa otrok izgublja možnost celostne obravnave in dragocen čas, saj je zgodnja diagnoza MAS eden najpomembnejših dejavnikov, da otroku s pridobivanjem socialnih veščin lahko pomagamo. Tako je v Veliki Britaniji diagnoza navadno pridobljena v starosti 2–4 let, pri nas pa običajno sovpada z vstopom v šolo. Še večji kamen spotike predstavlja nesinhronizacija strokovnjakov med seboj nasploh. Skoraj vedno tak otrok potrebuje širok tim strokovnjakov, ker potrebuje pomoč na različnih ravneh. Začelo naj bi se s pediatrom, mnogokrat je potrebno vključiti logopeda in specialnega pedagoga že v predšolskem obdobju, nadaljevalo naj bi se z zdravniki, saj ima veliko otrok presnovne motnje, alergije, prekomerno vsebnost težkih kovin v telesu, motnje ravnotežja, lahko pa tudi okvare vida in sluha. Nenazadnje bi bil v timu zelo pomemben člen socialni pedagog, saj je krovni problem otrok z MAS prav njihovo vedenje, ki po običajnih družbenih normativih odstopa oz. je nesprejemljivo.

KAJ JE AVTIZEM?

Predavatelj John Lawson je na to vprašanje ponudil preprost odgovor: »Avtizem je nekaj zelo zakompliciranega. Edina rešitev za otroke z MAS je navidezno enostavna: naučiti jih socialnih veščin, da ne bodo odstopali od družbeno sprejemljivih vedenjskih vzorcev in nenapisanih, a zabetoniranih družbenih norm. Tu pa rešitev ni več enostavna; nadvse težko je take otroke naučiti preprostih pravil obnašanja, ki jih imamo običajni

ljudje ponotranjene do te mere, da izgledajo malodane prirojene, za otroka z MAS pa predstavljajo celoživljenjsko učenje, ki potrebuje podporo družine.«

Na žalost pa je družina le primarna celica in resda prostor, kjer otrok vsaj v začetku preživi največ časa, zagotovo pa ni dovolj. Družina potrebuje zunanjo pomoč, potrebuje strokovnjake, potrebuje nekoga, ki jim je v oporo in je strokovno podkovan na tem področju; nekoga, ki razume vzrok in posledico ter nakaže možno rešitev, ko starši ne zmorejo več in se ujamejo v brezihoden položaj. Za otroke z MAS in njihove starše obstajata dve vrsti strokovnjakov: taki, ki jih nikoli ne bi smeli srečati, in taki, ki imajo predvsem veliko srce in razumevanje, poleg tega pa so v oporo z izkušnjami in teoretičnim znanjem.

Vsi starši, ki imamo otroke z MAS, smo se odločili samo, da bomo starši. Nismo se odločili, da bomo strokovnjaki na področju avtizma. Zato je še toliko bolj boleče, ko ugotavljamo, da je z našim otrokom nekaj narobe, da je nekaj drugače. Veš, da bi moral ukrepati, a ne veš, kako. Zdravniki velikokrat tolažijo starše, da nekateri otroci pač potrebujejo več časa, da se vsak otrok razvija s svojim tempom. Do neke mere to drži, a žal otroci z MAS nimajo časa; vse, kar se njihovi vrstniki mimogrede naučijo, se morajo naši otroci naučiti zavestno in z veliko truda.

Kaj se zgodi, če družina naleti na strokovnjake, na katere ne bi smela? Grozljive stvari!!! V prvi vrsti so deležni obtožb, da ne znajo vzgajati, da jim za otroka ni mar, tudi to, da v normalni družini tak otrok sploh ne bi mogel biti tak, kot je. Lahko so obtoženi fizičnega nasilja, soočajo se s prikritimi namigi, češ, da so podvrženi drogi in/ali alkoholu. Lahko so obtoženi spolnega nasilja. Lahko jim otroka celo odvzamejo. Ni le otrok tisti, ki postane stigmatiziran; v to je porinjena cela družina.

Stiske, ki jih starši preživljajo do točke diagnoze, so lahko tako hude, da vodijo v razpad družine. Občutki krivde in nemoči so neznosni, vrtenje v enih in istih krogih ubijajoče, vrat iz tega kolapsa pa ni; kot bi bila zdirana. 80 % zakonov, ki imajo otroka z MAS, razpade.

In kako je, ko družina končno pride (če pride) do strokovnjaka, ki ve, kaj mu starši želijo povedati, ki razume njihovega otroka in ti ta oseba še celo zna svetovati? Je olajšanje in je hudo ...

Bilo je 7. julija 2005. Že 10 mesecev, odkar je sin začel hoditi v 1. razred. Nisem več vedela, kaj sploh še lahko storim, nisem več vedela, kaj je prav in kaj narobe. Nisem bila več prepričana, ali sploh še sodim v skupino normalnih ljudi. In najhuje, izgubila sem že skoraj vsakršno upanje, da bo sploh še kdaj bolje ali vsaj drugače. Tisti dan sem bila dogovorjena s še eno strokovnjakinjo,

da jo pokličem po telefonu, da mi pove, kakšna so njena opažanja in kako nam lahko pomaga. Bila je zagotovo že vsaj deseta po vrsti, ki naj bi vedela, kako in zakaj. Takrat sem si obljubila, da bo gotovo tudi zadnja, če bomo spet morali skozi ponavljajočo se kalvarijo. S tistim telefonskim klicem se je vse spremenilo. Gospa je izrazila sum na visoko-funkcionalni avtizem ali na Aspergerjev sindrom. Čeprav sem v šolstvu delala že več kot deset let, za te izraze nisem slišala. Avtizem kot tak mi je bil seveda poznan, a sem ga nekako poistovetila z Rainmanom. Kar naenkrat je iz mene padla teža samoobtoževanja več let, prvič sem slišala, da družina ni kriva, da je otrok tak, kot je. Da ni težava pri vzgoji in ne pri »čudnih« starših. Bil je globok občutek olajšanja, ki je trajal nekaj minut. Potem se je prikradlo nekaj drugega. Neizmerna žalost in kruto zavedanje ... soočenje z dejstvom, da ne glede na to, koliko časa, koliko truda in koliko energije bomo vložili v mojega sina, nikoli ne bo običajen otrok. Ko je z mene padlo breme obtožb in samoobtožb, ga je nadomestilo še nekaj hujšega. Imela sem občutek, da je moj otrok umrl. Dva meseca sem jokala. Ponoči sem se zbujala v solzah, noč za nočjo. Žalovala sem za otrokom, ki ga nikoli ni bilo. Žalovala sem za vsem tistim, kar sem mislila, da nekoč bo. Tisočkrat sem prebrala zgodbo o nekem potovanju in vsakič znova je bilo boleče.

Ko načrtujete, da boste imeli otroka, je to kot da bi načrtovali pravljичne počitnice, recimo po Italiji. Kupite si kup knjig, vodičev po tej državi in si naredite čudovit načrt. Kolosej. Michelangelov David. Gondole v Benetkah. Naučite se celo nekaj priročnih fraz v italijanščini. In to vse je tako razburljivo. Po mesecih pričakovanj končno pride dan odhoda. Pripravite prtljago in greste. Čez nekaj časa letalo pristane. Stevardesa reče: »Dobrodošli na Nizozemskem!« »Nizozemskem?« vprašate. »Kako to mislite, na Nizozemskem?! Prijavila sem se za počitnice po Italiji! Morala bi biti v Italiji. Že celo življenje sanjam o teh počitnicah v Italiji!«

Ampak spremenili so načrt letenja. Pristali so na Nizozemskem in tu morate ostati. Zelo pomembno je to, da vas niso pripeljali na grozen, ostuden, neprijazen kraj. To je le drugačen kraj! Tako morate kupiti nove priročnike. In naučiti se morate popolnoma drugega jezika. In srečali boste ljudi, ki jih še nikoli niste. Ampak to je čisto drug kraj. Tu je počasnejši tempo kot v Italiji, tudi tako »bleščeče« ni kot v Italiji. Ko pa ste tu nekaj časa in ko ulovite ritem, zajamete sapo in pogledate naokrog. Opažite, da ima Nizozemska mline na veter ... Nizozemska ima tulipane. Nizozemska ima celo Rembrandta. Vendar pa so vsi, ki jih poznate, na poti v ali iz Italije ... In med sabo klepetajo, kako čudovita je Italija. Celó življenje bo v vas: »Tja bi pa jaz morala iti. Tja sem hotela iti.« In ta

bolečina, ki se ob tem zbudi v vas, se ne bo nikoli, nikoli, nikoli izgubila. Zato ker ste izgubili svoje sanje. Vendar pa, če boste celo življenje žalovali, ker niste šli v Italijo, ne boste nikoli mogli uživati v zelo posebnih, ljubkih stvareh v Nizozemski. Spoznanje, da ima naš otrok avtizem, je strašna izkušnja. Za nekatere je diagnoza popolno presenečenje, drugi spet so takšno diagnozo pričakovali. V obeh primerih pa se v nas poraja mnogo mnogo vprašanj. Počutimo se prestrašene, same. Težko se je soočiti s tem spoznanjem, čustva so premočna, velikokrat nas razjeda občutek krivde. V težkih trenutkih nam lahko veliko pomagajo izkušnje in informacije nekoga, ki razume naša občutja, strahove ... In te si lahko med sabo izmenjamo le starši otrok z avtizmom. In tu so naše zgodbe. Naši otroci bodo zrasli, se učili, pa čeprav na drugačen način kot ostali. Lahko da se bodo zaposlili in da bodo celo do neke mere samostojni. Zato, četudi kdaj izgubite pogum, nikoli ne izgubite upanja!

Predvsem pa vedite ... NISTE SAMI!

To gospo bi si želela spoznati vsaj pet let prej. Po dolgem dolgem času se je našel nekdo, ki je govoril v »našem« jeziku. Znala je pojasniti, zakaj se moj sin lahko ure in ure guga na gugalnici, zakaj ne prenese sprememb in mora biti vse načrtovano, zakaj je njegov govor tak, kot da vsebuje le besede iz SSKJ (Slovar slovenskega knjižnega jezika); zakaj je pač tak, kot je. Predvsem pa nam je pomagala začrtati pot in se vzpenjati stopničko za stopničko. Z njeno pomočjo smo po dolgem času dobili občutek, da izstopamo iz naših ubijajoče začaranih krogov svetlobi naproti.

Zdaj se ne počutimo več tako osamljene; sin ima v šoli oporo, ima specialnega pedagoga, ki je z njim že peto leto in mu pomaga pri reševanju težav. Na pot mu prihajajo učiteljice z velikim srcem, ki ga zmorejo sprejeti takega, kot je. Sproti se dogovarjamo o prilagoditvah, ki jih potrebuje. Nobeden od njih mu ne popušča in zastavljena ima visoka pričakovanja, le da jih včasih doseže po drugi poti. In ima ravnatelj, ki ga gre lahko obiskat, ko zaide v stisko. Sin pravi, da se z njim lahko po moško pogovori. Teh obiskov je zdaj vse manj in vesela sem, da jih je nadomestil z druženjem s sošolci. Vedno pa ni bilo tako in da smo dosegli tako stanje, smo se morali povezati starši in strokovnjaki ter šele potem so se začeli kazati prvi utrinki uspeha.

Zato sem na konferenci še posebej nestrpno pričakovala Ros Blackburn, ki ima avtizem. Stara je 37 let. Prevzela sta me njen pogum in entuziazem, s katerim nam je omogočila vpogled v njen svet. Njen moto je: »Nikoli ne imej avtizma za izgovor, pomagaj človeku, da prebrodi težave, ki jih ima zaradi avtizma.« Njeni starši so ji bili ves

čas v oporo in ji še vedno stojijo ob strani. Pripovedovala je, kako so jo peljali v kino in jo učili kupiti karto in najti pravo dvorano. Vendar so ji starši pokazali tudi, kako izgleda, če v kino prispeš s 5 minutno zamudo in moraš v časovni stiski kupiti vstopnico ter nato še najti pravo dvorano. Ros ni uspela narediti transfera. Situaciji v njeni glavi skoraj nista imeli skupnih točk. Pravi tudi, da jo neznosno moti utripanje neonskih luči in da se v neznanem okolju s tem še težje spoprime. Izgubi koncentracijo, vanjo se naseli strah in ne more se več obvladati. Vendar to ne pomeni, da bi bilo treba vse take luči prepovedati v prostorih, kjer se zadržujejo avtisti. Doma v kuhinji, ki je njen najljubši prostor, so pritrtili tako luč in zdaj »vadi«. V znanem okolju lažje prenaša stresne situacije.

Rita Jordan je predavala o potrebah otrok z MAS. Izmed mnogih uporabnih nasvetov se mi je ta zdel še posebej dragocen: »Otroci z MAS imajo običajno kratko koncentracijo. Morda v trenutku, ko ste dajali navodila, ni bil zbran, ali pa si navodil ni dobesedno zapolnil. Zanje je značilno, da lahko nalogo opravijo le, če znajo navodilo na pamet. Ko navodilo izrečeš, izgine. Besede se porazgubijo po zraku. Tisto, kar želite od otroka, napišite ali narišite. Hvaležen vam bo. Zagotovo se bo potrudil, da nalogo dokonča. Taki otroci tisto, kar začnejo, vedno radi dokončajo.«

Na konferenci je oba dneva predaval tudi Tony Attwood, čigar priročnik za starše in strokovne delavce z naslovom Aspergerjev sindrom je bil lani preveden tudi v slovenščino. S sodelavko Michelle Garnett sta predstavila svoje raziskovalno delo s področja klinične psihologije in diagnostike. Osvetlila sta problem izsiljevanja in psihičnega nasilja nad otroki z MAS s strani vrstnikov, ki je kar v 71 % višji kot pri ostali populaciji. Taki otroci se velikokrat niso sposobni postaviti zase, še najmanj verbalno. Ko je mera polna in imajo dovolj, se odzovejo agresivno. Njihovi izpadi so zelo opazni in drugim otrokom zanimivi, učiteljem pa najbolj očitni, zato velikokrat postanejo dežurni krivci in nosijo odgovornost za vse, kar so storili in še za tisto, česar niso. Tej temi sta namenila veliko časa, saj obup in nemoč otrok lahko vodita tudi do takih nasilnih dejanj, kot je poskus umora, če pa znamo razmišljati po njihovo, velikokrat konflikte lahko rešimo zelo elegantno. Attwood je opisal primer deklice, ki je sredi pouka vstala, stopila do sošolca in ga udarila. Nihče ji ni nič hotel, vsak je bil zatopljen v svoje delo, pa je bil kljub temu tepen. Z leti je deklica postajala močnejša in večja in ni bilo več enostavno prenašati njeno fizično obračunavanje, sploh zato, ker ga ni bilo mogoče predvideti. Attwood je tako sedel v razredu in se osredotočil na slušne dražljaje. Z zaprtimi očmi je spremljal razred in poslušal glasove. Posvetilo se mu je, kdo je tarča

deklice – sošolec, ki je premaknil stol, le-ta pa je podrsal po tleh in je zaškripalo. Deklica ni prenesla tega zvoka. Ko so stole podložili z mehkim materialom, je agresivno vedenje deklice izginilo. Zaradi vseh teh »čudnih«, običajnim ljudem nerazumljivih situacij, je Attwood dejal, da bi bilo nemogoče, da bi družine s takim otrokom bile povsem običajne. V šali je dejal: »*Avtizem je deden. Starši ga podedujejo od svojih otrok.*«

Theo Peeters živi in deluje v Belgiji, v Bruslju je magistriral iz nevrolingvistike, v Londonu pa iz človeške komunikacije. Že 20 let dela na področju avtizma in je veliko pripomogel k izboljšavam v Belgiji. Tam so uspeli vzpostaviti vertikalno in horizontalno povezavo, izvajajo inkluzijo in hkrati imajo oddelke in šole, ki so namenjeni samo otrokom z MAS. Kam vključijo posameznega otroka, se odločijo glede na njegove individualne potrebe. Najbolj razširjena metoda pri njihovem delu je TEACCH, ravno tako kot po drugih evropskih državah. Pravi, da če se ozre nazaj na svoje profesionalno delo, je zadovoljen in misli, da se je veliko spremenilo, da je vedenje na tem področju širše in globlje ter da se vedno najde način, da se tem otrokom in njihovim družinam pomaga. Žalosti pa ga eno: ne glede na to, da je za otroke tekom osnovne in srednje šole relativno dobro poskrbljeno, pa isti ljudje, ki so bili v začetku njegove kariere otroci, po dvajsetih letih spet pristanejo tam, kjer so začeli; največkrat pri svojih starših. Upa, da se bo sčasoma spremenilo tudi to; da bomo kot razvita družba dali ljudem z MAS možnost, da pokažejo svoje potenciale in jim omogočimo to, da vsaj v sklopu nekih skupnostih v mejah svojih zmožnosti neodvisno funkcionirajo.

Če se obrnem nazaj na slovenski prostor, moramo še veliko postoriti. Ne smemo si privoščiti korakov nazaj, ne smemo si privoščiti, da v odločbah za usmerjanje in individualnih programih ni omenjen MAS in je namesto tega otrok označen za nekoga, ki ima motnje vedenja in osebnosti, in še slabše, da je otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, čeprav je njegov IQ nadpovprečen. Čas je, da vsi, ki nam je mar, in tisti, ki jim profesionalno MORA biti mar, stopimo skupaj in vsaj za kanček polepšamo svet nekoliko drugačnim ljudem.

Dajmo jim možnost, ki si jo zaslužijo: NAJ NAM USPE.

Viri:

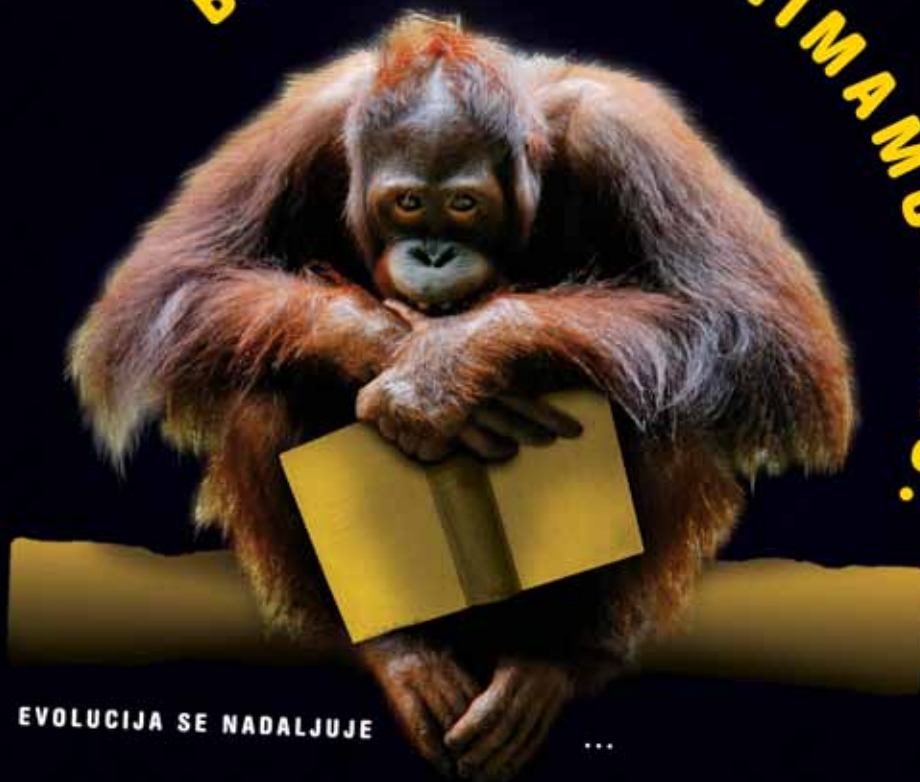
Spletna stran Centra za avtizem;

Tony Attwood: Aspergerjev sindrom (Priročnik za starše in strokovne delavce). Megaton d.o.o., Ljubljana, 2007.



24. slovenski knjižni sejem

BREZ KNJIGE NIMAMO ŠANS.



EVOLUCIJA SE NADALJUJE ...

od 26. 11. 2008 do 30. 11. 2008 • CANKARJEV DOM • LJUBLJANA

Vstopnine ni.

Gospodarska
zbornica
Slovenije 
Združenje knjižnih založnikov

 **cankarjev dom**

Pikin festival

Informacija za javnost



Barbara Miklič Türk postala Pikina ambasadorka

Velenje, 28. septembra – Z veliko otroško zabavo na prireditvenem prostoru TRC Jezero se je včeraj v Velenju zaključil 19. Pikin festival – največja prireditev za otroke v Sloveniji. Gostja zaključne svečanosti je bila gospa Barbara Miklič Türk, letošnja častna pokroviteljica Pikinega festivala, ki je izrazila navdušenje nad organizacijo tako velike otroške prireditve. Župan Velenja Srečko Meh ji je v imenu organizatorjev festivala predal tudi plaketo in priznanje Pikine ambasadorke. Tako se je gospa Barbara Miklič Türk pridružila osemnajstih Pikinim ambasadorkam iz Slovenije in tujine, ki so ta naziv prejele v preteklih letih.

Včerajšnji Pikin dan je bil presežek vseh dosedanjih Pikin dni v devetnajstih letih – tako po pestrosti programa kot tudi po številu obiskovalcev. Zaključni dan je namreč obiskalo več kot 25.000 obiskovalcev iz vseh delov Slovenije, veliko pa jih je prišlo tudi iz Avstrije, Italije in Hrvaške. Množica obiskovalcev je na zaključni svečanosti iskreno zaploskala vem dobitnikom najvišjih festivalskih priznanj, Zlatih pik, ki so jih organizatorji letos podelili v štirih kategorijah. Zlato piko za najboljšo gledališko predstavo je prejelo Slovensko ljudsko gledališče Celje za predstavo Maček Muri, na literarnem natečaju je zmagala domačinka Aleksandra Panič (OŠ Gorica), Zlato piko na Pikini jadralni regati je osvojila Lara Ros, letos pa so prvič

podelili tudi Zlato piko najboljšim cvetličarjem srednješolcem – priznanje so prejele dijakinje Šole za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje (Maja Saražin, Anita Pozvek in Marija Dokler ter mentor Matjaž Pustoslemšek).

Organizatorji festivala so veseli, da je letošnji festival kljub zelo nizkim temperaturam in deževnemu vremenu v sedmih festivalskih dneh obiskalo več kot 75.000 obiskovalcev, katere je letos najbolj navdušila Pikina vila Čira Čara, ki stoji pa na otroškem igrišču na TRC Jezero in je prijetna novost letošnjega festivala. Na 19. Pikinem festivalu se je na Pikinem, Aničinem, Tomaževem in Zelenem odru zvrstilo več kot 50 gledaliških, plesnih in lutkovnih predstav, v celem tednu pa se je na festivalu predstavilo več kot 600 nastopajočih. Letošnji festival je prvič organizirali novi javni zavod Festival Velenje – pod pokroviteljstvom Mestne občine Velenje ter ob partnerstvu Medobčinske zveze prijateljev mladine Velenje, Knjižnice Velenje, Mladinskega centra Velenje, Javnega sklada RS za kulturne dejavnosti – OI Velenje, Muzja Velenje ter številnih organizacij, društev in podjetij iz Velenja.

Kontaktna oseba:

Barbara Pokorny

Telefon: 041-535-567 ali 898-25-80



Slovenia - Slovenija

Netherlands - Nizozemska

Austria - Avstrija

Spain - Španija

VABILO

na

mednarodni znanstveni posvet HOLISTIČNI POGLED NA NADARJENOST

HOLISTIC VIEW OF GIFTEDNESS

International scientific conference

21. in 22. november 2008

(Grand Hotel Primus, Ptuj)

Serbia - Srbija

Croatia - Hrvaška

Macedonia - Makedonija

Program/Programme

21. 11. 2008, Petek (Friday)

8.30-9.00 Sprejem/Reception

9.00-9.10 Pozdravni nagovor župana mesta Ptuja (Speech of Mayor of Ptuj)

9.10-9.20 Razvoj nadarjenih v Sloveniji (Developing of Giftedness in Slovenia)

Mojca Škrinjar (Slovenija), Ministrstvo za šolstvo in šport

9.20-10.10 Evropski trendi v izobraževanju nadarjenih učencev (European Trends in Education of Gifted Pupils)

Dr. Franz Monks (Nizozemska), predsednik European Council for High Ability (ECHA) ter Centra za razvoj nadarjenosti.

10.10-10.45 Holistični pogled na razvoj nadarjenih (Holistic View on Giftedness)

Dr. Ivan Ferbežer (Slovenija), strokovni vodja posveta

10.45-11.10 Odmor/Coffee break

11.10-11.45 Nacionalna zakonodaja in programi za nadarjene in talentirane v Avstriji

(National Policies and Programmes for the Gifted and Talented in Austria)

(Dr. Waltraud Rosner (Avstrija), direktorica Osterreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung, Salzburg)

11.45-12.20 Metodološki problemi raziskovanja nadarjenih (Methodological Problems in Researches of Giftedness)

(Dr. Grozdanka Gojkov, članica Srbske akademije za izobraževanje v Beogradu ter aktivna članica ECHE).

12.20-14.30 Kosilo/Lunch

14.30-15.15 Kvalitativna analiza kreativnih produktov učencev osnovne šole

(Qualitative Analysis of Students Products in Primary School)

(Dr. Slavica Makšič, Mr. Slavica Sevkusic, Inštitut za pedagoška raziskovanja).

15.15-16.15 Delavnica Nadarjeni otroci in mladostniki (vrtci, osnovna šola)

Workshop - Gifted Children and Students - moderatorka mag. Maruška Željeznov Seničar

16.15-17.15 Delavnica Nadarjeni dijaki, študentje in odrasli

Workshop - Gifted Students and Adults - moderatorka Suzana Težak

17.15-17.30 Odmor/Coffee break

17.30-18.30 Ustanovna skupščina Inštituta za razvoj nadarjenosti (Foundational assembly of the Institut for development of giftedness)

20.00 Večerja/Dinner

22. 11. 2008, Sobota/Saturday

- 9.00-9.30 **Napredki zadnje dekade na področju nadarjenosti v Latinski Ameriki**
(Ahead in the Last Decade in Matter of Giftedness in Latinamerica)
(Dr. Juan Alonso (Španija), aktivni sodelavec španskega centra Centro Huerto Del Rey)
- 9.30-10.00 **Perspektive razvoja tretmaja nadarjenih v Makedoniji s perspektive sodobnih tendenc v izobraževanju** (The Perspective of the Treatment Development With Gifted Students in Macedonia)
(Dr. Lupco Kevereski (Makedonija), profesor na Fakulteti za Pedagogiko iz Bitole)
- 10.00-10.30 **Kako izobraziti učitelje za delo z nadarjenimi učenci?**
(How are Teachers to be Educated to Work with Gifted Pupils?) - Jasna Arrigoni (Hrvaška)
- 10.30-11.00 **Odmor/Coffee break**
- 11.00-11.30 **Vloga razrednika pri delu z nadarjenimi učenci/dijaki v Sloveniji**
(The Role of the Class Teacher at Work with Gifted Students)
(Dr. Jana Kalin (Slovenija), Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani)
- 11.30-12.00 **Inteligentni sistemi (Intelligent Systems)**
(Dr. Oto Težak, REVIVIS).
- 12.00-12.30 **Odmor/Coffee break**
- 12.30-14.00 **Aktivna okrogla miza (predavatelji, slušatelji, moderatorji) ter zaključek posveta**
(Discussion and conclusion of the conference)

Ime in priimek/Name and Surname: _____
Ustanova/Company name: _____
Naslov/Address: _____
Kraj/City: _____
ID za DDV/VAT nr. _____
Telefon/Phone Number: _____
Fax/Fax: _____
E-pošta/E-mail: _____
Datum/date _____ Podpis/Signature

Prijava/Registration

Za prijave pošljite prijavnico na: MIB d.o.o., Reška ulica 11, 1000 Ljubljana, po faksu 0590 72 739 ali na e-pošto: prijava@mib.si. Za vse dodatne informacije pa pokličite na: 0590 72 730 (Breda Pivko). Zadnji rok za prijavo je 10. 11. 2008. Rok za zgodnje prijave je 15. 10. 2008.

Please complete this form and send to: MIB d.o.o., Reška ulica 11, 1000 Ljubljana, Slovenia, by fax +386 590 72 739 or by e-mail: prijava@mib.si. For more informations call: +386 590 72 730 (Breda Pivko). The deadline for registration is 10. 11. 2008. The early bird registration is till 15. 10. 2008.

Kotizacija/Registration Fee

Kotizacija dvodnevne posveta je 350 eur (20 % ddv je vključen v ceno).

!!! Kotizacija pri zgodnji prijavi na simpozij do 15. 10. 2008 je 300 eur (20 % ddv je vključen v ceno).

Kotizacija vključuje: gradiva in zbornik, osvežilne napitke med odmori, kosilo in slavnostno večerjo s programom. Kotizacijo nakažite do 15. 11. 2008 na TRR: SI56 3400 0101 0432 874. Pri tem uporabite sklicn na številko 00 21-11-08.

Registration fee is 350 EUR (20% VAT included). For early bird registration (till 15. 10. 2008) the fee is 300 EUR. Registration fee must be sent by bank transfer till 15. 11. 2008 to MiB d.o.o., Reška ulica 11, Ljubljana, Slovenia, IBAN SI56 3400 0101 0432 874 at Banka Sparkasse d.d. Cesta v Kleče 15, Ljubljana, Slovenia, SWIFT: KSPKSI22XXX. Please state date of conference 21-11-08 as intention for payment.

Registration fee included: seminar materials and conference proceedings, break refreshments, lunch and gala dinner,

Prenočitev/Accommodation

Nočitev v hotelu Grand hotel Primus si vsak udeleženec rezervira in plača sam. Rezervacijo v hotelu lahko uredite preko spletnega portala www.term-ptuj.si, telefon: 02 74 94 100, e-pošta: info@term-ptuj.si

Accommodation in hotel Grand hotel Primus, Ptuj is not included in registration fee. Reservation center: tel: +386 2 74 94 100, e-mail: info@term-ptuj.si, web-site: www.term-ptuj.si

Mednarodni znanstveni posvet organizira MIB d.o.o. (www.mib.si), Reška ulica 11, 1000 Ljubljana v sodelovanju z Znanstveno raziskovalnim inštitutom Bistra, Ptuj; REVIVISOM Ptuj; Občino Ptuj ter Ministrstvom za šolstvo in šport.

Predstava Damjane Golavšek kot svež pristop k vzgoji in osveščanju otrok na področju ekologije

Janja Rehberger, PijaR

EKOŠOLA KOT NAČIN ŽIVLJENJA

Ekošola je projekt evropskega združenja in je sestavni del prizadevanj Evropske unije za okoljevarstveno izobraževanje. Nosilec projekta je sklad za okoljevarstveno izobraževanje - Foundation for Environmental Education - FEE, ki je bil ustanovljen z namenom, da organizirano in načrtno pospeši okoljsko izobraževanje in ozaveščanje.

V Sloveniji projekt poteka pod imenom Ekošola kot način življenja, vanj pa je vključenih že preko 400 vzgojno varstvenih organizacij, ki vzgajajo mlade, da bi jim skrb za okolje in naravo postala del življenja. Po besedah Nade Pavšer, nacionalne koordinatorke slovenskih Ekošol, nam to daje upanje, da bo tudi kakovost našega bivanja v prihodnosti zagotovljena.

DAMJANA GOLAVŠEK NA SREČANJU MENTORJEV SLOVENSkih EKOŠOL

V mesecu septembru je na Gospodarskem razstavišču potekalo srečanje koordinatorjev slovenskih ekošol. Na srečanju se je, s skladbo Naravne sile, predstavila tudi glasbenica, pevka in glasbena pedagoginja Damjana Golavšek. Pesem, ki je bila sicer napisana za ekološko obarvan muzikal za otroke, je po naključju (ali pa tudi ne) prepričala strokovno žirijo festivala Slovenska popevka in dobila nagrado, kot najboljša skladba v celoti.

Damjana se z glasbo ukvarja že dve desetletji, v okviru glasbenih in pevskih delavnic za otroke pa že vrsto let deluje tudi na pedagoškem področju. Temelj njenega pedagoškega dela sta predanost in iskrenost. Zanaša se na svoj

občutek, izkušnje in medsebojno zaupanje. Zadnjih osem let je tudi svoje glasbeno poustvarjanje namenila izključno otrokom. S svojim glasbeno animacijskim programom in predstavami je redna gostja v vrtcih, osnovnih šolah in na številnih prireditvah za najmlajše.



ČAROVNIJE PROTIPACKARIJE – GLASBENO GLEDALIŠKA PREDSTAVA Z IZRAZITO EKOLOŠKO TEMATIKO

Skupaj s sodelavci je Damjana pripravila ekološko obarvan muzikal z naslovom Čarovnije – Protipackarije, ki mlade gledalce na prijazen način opozarja na posledice brezvestnega onesnaževanja narave. Predstava otrokom na njim razumljiv način približa področje ekologije. V njej se prepletajo sporočila o skbi za okolje, za telo in zdravje in pomembnosti odnosov do soljudi in vsega, kar nas obdaja.

Edini pravi čas, da se začnemo pomembnosti teh dejavnikov, je čas otroštva. Poleg staršev in socialnega okolja pomembno vlogo pri tem igrajo učitelji in mentorji, ki pa se pogosto znajdejo pred težko nalogo: kako vzbuditi pozornost otrok, da se bodo problematike na teh področjih sploh začeli zavedati. Z glasbeno predstavo Čarovnije – Protipackarije učitelji in mentorji dobijo veliko izhodišč za pogovor, v katerem učenci aktivno sodelujejo, odkrivajo nova vprašanja in skupaj iščejo odgovore.

Ogled glasbeno gledališke predstave, katerega namen je sicer spoznavanje s kulturnimi vsebinami, z muzikalom Damjane Golavšek zajame tudi področje naravoslovja, etike in športne vzgoje. Kot tak daje učiteljem možnost, da pozornost otrok od odgovornosti do okolja pritegnejo na drugačen, prijazen in zabaven način.

Premiera predstave bo 29. oktobra, ob 18. uri v Šentjakobskem gledališču v Ljubljani.



Foto: Drago Arrigen

DAMJANA GOLAVŠEK

IN NARAVNE SILE



Damjana Golavšek – foto: Stane Jerko

V petek, 12. septembra se je Damjana s pesmijo Naravne sile predstavila koordinatorjem slovenskih Ekošol. Ekošola je projekt evropskega združenja in je sestavni del prizadevanj Evropske unije za okoljevarstveno izobraževanje. V Sloveniji projekt poteka pod imenom Ekošola kot način življenja, vanj pa je vključenih že preko 400 Ekošol. Te vzgajajo mlade, da bi jim skrb za okolje in naravo postala del življenja. Nacionalna koordinatorica slovenskih Ekošol Nada Pavšer in mentorji so prepričani, da nam to daje upanje, da bo tudi kakovost našega bivanja v prihodnosti zagotovljena.

Namen Damjanine predstavitve je bila želja, da koordinatorjem predstavi muzikal Čarovnije Protipackarije in jim pomaga pozornost otrok do varstva narave pritegniti po drugačni, prijazni, zabavni poti. Po besedah strokovne sodelavke Ekošole in koordinatorke za osnovne šole, Sonje Uršič, bo mentorjem možnost takšnega pristopa še kako dobrodošla.

Več informacij:

PijaR, Janja Rehberger Cerkvenik s.p.

PR & Booking Agencija

T: 051 606 220; E: janja.rehberger@siol.net



OSNOVNA ŠOLA TRNOVO
Karunova 14/a, LJUBLJANA
tel. 2833 752, fax. 2833 746

Osnovna šola Trnovo

Besedilo: Irena Kokovnik, ravnateljica; mag. Đulijana Juričić, računalničarka in učiteljica fizike; Darja Žnidaršič, učiteljica angleščine na razredni stopnji; Natalija Plajnšek, socialna pedagoginja

VREDNOTE

Že stari Grki so rekli: »Naloga šole je pomagati človeku postati bolj človeški!« Biti in ostati človeški je za nas eden izmed ključnih ciljev dela z vsemi akterji v šolskem prostoru – učenci, starši, učitelji... Zagotovo si vsak izmed nas želi, da vzgojimo naše učence v duševno in duhovno bogate ljudi, ki bodo imeli znanje in tudi dober značaj. To pa najprej zahteva učitelje in strokovne delavce, ki bodo trdne in samozavestne osebnosti, pravi pedagoški ljudje, ki bodo otrokom lahko dali jasne usmeritve, ki bodo znali vzpostaviti pristne odnose z učenci, se znali vživeti v učence in jih tudi navdušiti. V prvi fazi je potrebno razmisliti o samih sebi, dati vrednost samim sebi, drug drugemu – najprej znotraj nas, šole...

To razmišljanje nas je vodilo, ko smo oblikovali vrednote, poslanstvo, vizijo naše osnovne šole.

OŠ Trnovo zaznamujejo vrednote, ki smo jih oblikovali skupaj: zaposleni, učenci in starši.

- SRČNOST – gradimo na dobrih, spoštljivih medsebojnih odnosih, ki so ključ do dobrega počutja vsakega izmed nas, dobrega vzdušja, ki nas motivira k ustvarjalnosti in inovativnosti;
- USTVARJALNOST – smo odprti do iskanja novih poti;
- ZNANJE - zavedamo se, da so znanje, sposobnost, delavnost, iznajdljivost tiste lastnosti, ki nas bodo popeljale v napredek;
- ODGOVORNOST – ključ do uspeha vidimo v odgovornem ravnanju, pripadnosti, izpeljevanju zadanih ciljev in opravljanju dela po svojih najboljših močeh;
- VARNOST – veliko nam pomeni, da se počutimo varno, da zaupamo drug drugemu...

POSLANSTVO

Smo šola srčnih vrednot in odličnosti za zagotavljanje enakovrednih možnosti učencev in učiteljev v naši državi, Evropi in po svetu.



VIZIJA

Razvoj vsakega posameznika v močno, samozavestno, spoštljivo in razgledano osebnost, ki se je sposobna odzivat na izzive časa in prostora.

Poslanstvo in vizija se prepletata s priporočili o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki sta jih Evropski parlament in Svet evropske unije izdala 18. 12. 2006.

Cilji, ki smo jim in jim ves čas sledimo, ko delamo z otroki, so naslednji:

- naučiti jih poslušanja in odprtosti;
- naučiti jih, da bodo dobro poznali sebe in druge;
- pomagati jim, da bodo razvijali intuicijo in ustvarjalnost,
- pomagati jim razviti sposobnost globalne percepcije, predvidevanja in postavljanja hipotez,
- naučiti jih prilagajanja novim okoliščinam in socialnim vlogam, ki jih v tem trenutku in jih bodo tudi kasneje stalno sprejemali v svojem življenju,
- pomagati jim razvijati občutljivost za intonacijo, ritem...



Kakovostno vzgojo in izobraževanje se na OŠ Trnovo trudimo graditi že vrsto let, vidne korake pa smo naredili v zadnjih petnajstih letih. Temu je botroval entuziazem vodstva šole in celotnega kolektiva, v veliki meri pa tudi strokovna pomoč in vzpodbuda svetovno znanih strokovnjakov, dr. Mihaela in mag. Božene Wambach, ki vodita v Belgiji mednarodni vizualni, študijski in raziskovalni center Ciaver in pod vodstvom katerih se je pri nas rodila konvergentna pedagogika, ki je prinesla veliko koristnega za vse – za učence, učitelje in širše okolje.

Naši učenci so se že pred leti imeli možnost vključiti v zgodnejše učenje tujega jezika (v okviru projekta konvergentne pedagogike), ki je obrodilo fantastične rezultate. Poučevanje angleščine je potekalo in še vedno poteka po konvergentni metodi, kar pomeni, da se uporablja integra-

cija jezika v temeljni učno-vzgojni proces. Delo je organizirano v tesni povezavi z delom razredne učiteljice. Jezik je le sredstvo za doseg ciljev pri drugih predmetih in se ne poučuje kot predmet. Tukaj vidimo ključ do uspeha, saj naši učenci dosegajo velik napredek pri znanju jezikov in spretnostih komunikacije.

To so pokazale naše sprotne evalvacije, odzivi otrok in njihovih staršev, ki ves čas zelo podpirajo naše pedagoško delo, prav tako tudi raziskave v okviru fakultete (diplomska naloga).



V zadnjih letih se je na šoli zvrstilo veliko število mednarodnih obiskov:

- mednarodne delegacije iz različnih šol iz tujine;
- mednarodne izmenjave študentov (hospitacije in aktivno sodelovanje študentov iz Francije na šoli);
- obisk predstavnikov iz različnih veleposlaništev, ki so bili navdušeni nad inovativnostjo in načinom dela naših učiteljev;
- stalni obiski študentov in profesorjev iz ljubljanskih fakultet (Pedagoške in Filozofske fakultete), s strani katerih vedno dobivamo izjemno pozitivne povratne informacije o kvaliteti dela in odnosa, ki ga imamo z našimi učenci;
- pozitivni neformalni odzivi srednjih šol, v katere vstopajo naši učenci.

V sodobnem času je izjemna prednost za vsakega posameznika znanje tujih jezikov in vzgajanje mladih v multikulturno jezikovno ozaveščene osebe, ki se bodo znašle v sodobni družbi. Obvladati tuj jezik pomeni, da ti je omogočena komunikacija z ljudmi različnih narodnosti, s spoznavanjem drugih jezikov in kulture drugih narodov pa bolj ozavešča tudi materin jezik, značilnosti lastne dežele in kulture. To je bogastvo neprecenljive vrednosti, saj znanje jezikov omogoča socialne stike in komunikacijo v današnjem svetu mondializacije.

Na OŠ Trnovo se zavedamo, da ni kvalitetne vzgoje in izobraževanja otrok brez povezave prakse in teorije, ki delata z roko v roki. Morda sta le-ti v pedagoški stroki še vedno preveč »oddaljeni druga od druge«, glede na to, da se, grobo rečeno, praksa odvija na šolah, teorija pa v zunanjih inštitucijah. Vsi skupaj se trudimo učinkovito slediti spremembam sodobnega časa in novim generacijam otrok, skupaj s katerimi se ves čas učimo in skušamo dekodirati, kaj je tisto, kar nam otroci in mladostniki sporočajo.

Vsak dan znova govorimo o vseživljenjskem učenju, ki je pomembno za vsakega posameznika tega sveta, zato poudarjamo, da kvalitetno vzgojo in izobraževanje lahko izvajajo le učitelji in strokovni delavci, ki se tudi sami ves čas aktivno izobražujejo. Nujno je, da se stalno strokovno soočamo in razmišljamo o lastnem opravljenem delu. Ko sami ozaveščamo in premišljujemo o lastnem načinu dela in delimo izkušnje s svojimi kolegi, skupaj gradimo kvaliteto.

Iščemo nove organizacijske možnosti in poti za učinkovito uvajanje vseh novosti v šolstvu, ki smo jim priča v zadnjih letih: kvalitetno medpredmetno povezovanje, avtentično učenje, učinkovito timsko poučevanje, uvedba drugega tujega jezika v osnovne šole, razvijanje drugih veščin pri učencih, ki jih bodo potrebovali v življenju...

Prepričani smo, da na dobre rezultate in zadovoljstvo naših otrok vplivajo naslednji dejavniki:

- prepričanje in stalna sleditev cilju: delati v dobrobit in korist vsakega in vseh otrok skupaj;
- dobro timsko delo, medsebojno sodelovanje, podpora in zaupanje med nami (učitelji, učenci in starši);
- odprtost in pripravljenost učiteljev in strokovnih delavcev za pridobivanje in graditev novih znanj;
- drugačna metodologija pri poučevanju tujih jezikov;
- vključevanje v vrsto najrazličnejših projektov;
- dobro sodelovanje in partnerski odnos z zunanjimi inštitucijami (MŠŠ, ZRSŠ,...), ki nam nudijo stalno podporo in vzpodbudo pri našem strokovnem delu in še bi lahko naštevali in še bi lahko naštevali...

Iz uvodnega dela prispevka je razvidno mnenje, ki ga zagovarjamo na šoli: učenje in poučevanje jezikov ponuja učencem priložnost, da se razvijajo celostno, v različnih smereh: na kognitivnem in metakognitivnem, jezikovnem, naravoslovnem, umetniškem področju...

Verjamemo v uspešnost drugačne metodologije učenja in poučevanja tujih jezikov, ki jo želimo deliti tudi z drugimi strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja v sloveniji, zato v nadaljevanju navajamo podrobnejši opis našega načina dela.

ZGODNJE UČENJE TUJIH JEZIKOV PO NAČELIH KONVERGENTNE PEDAGOGIKE

Konvergenten pristop je celosten pristop k poučevanju in učenju, ki v ospredje postavlja učenca, njegove potrebe in skrb za napredovanje. Zanj je značilno ciljno načrtovanje, ki zajema vsebine, spretnosti in odnose.

Zelo poudarja pomen socializacije, diferenciacije in personalizacije. Pouk je organiziran kot uravnotežen proces, ki omogoča otroku, da maksimalno napreduje. Učitelj pri natančni časovni in prostorski organizaciji poskrbi za optimalno razporeditev različnih dejavnosti. Dejavnosti so naravnane na avtentično učenje z visokim motivacijskim kvocientom, kjer je upoštevano načelo uporabe multisenzoričnih sredstev.

Uporablja se projektni pristop poučevanja z medpredmetnim povezovanjem znanj v celoto, s poudarkom na globljem pomenu življenjskih zakonitosti.

V delo pri različnih predmetih učitelj vključuje izraz telesa ob glasbi, s ciljem socializacije, učenjem, seznanjanjem z umetnostjo, terapevtskim učinkom in odpiranjem drugačnega pogleda na svet.

Integracija tujega jezika se v zgodnjem obdobju uporablja z namenom doseči cilj socializacije, navajanjem na drugačnost, spoznavanje kulturne drugačnosti in skozi drugi jezik spoznavati samega sebe. Tuji jezik je v funkciji drugih ciljev predmetov, obenem pa doseže še svojega ožjega, to je znanje drugega jezika.

Učenci se s tujim jezikom seznanijo že v prvem razredu skozi gibalne in prstne igre, pesmi, izštevance, jezikovno kopel in preprostimi dialogi v frazah. Vse učenje poteka na področju poslušanja, razumevanja in govora. V drugem razredu se delo razširi na višji nivo vseh govornih spretnosti, zahtevnejše so tudi vaje poslušanja, učenci pa so že deležni takoimenovane pisne kopeli, kjer z opazovanjem že zaznavajo razlike med jeziki. Tretji in četrti razred je namenjen opismenjevanju tudi v tujem jeziku po metodologiji konvergentne pedagogike.

Posebna metodologija opismenjevanja omogoča razvoj drugih miselnih procesov in znanj, ki vplivajo na nadaljnje učenje kot so hitro branje, iskanje bistvenih informacij, povezovanje znanj v smiselno celoto, logično mišljenje, primerjanje, izražanje lastnega mišljenja in utemeljevanje svojih prepričanj.

Opismenjevanje je globalno, kar omogoča hiter napredek pri razvoju branja in pisanja, vendar se v specifičnih primerih učitelj poslužuje tudi analitičnih metod.

V vseh dvanajstih letih vključevanja tujega jezika že v zgodnjem obdobju se lahko izpostavijo naslednje PREDNOSTI ZGODNJEGA UČENJA po metodi konvergentne pedagogike:

- a. učinkovito doseganje dolgoročnih ciljev, ki omogoča-

jo razvoj večine KLJUČNIH KOMPETENC v sodobni družbi : sporazumevanje v materinem jeziku in tujih jezikih, digitalna zmožnost, učenje učenja, medosebne, medkulturne in socialne zmožnosti ter državljanske zmožnosti, podjetnost in kulturna izraznost,

- b. visoka motivacija za učenje, ne le jezikov,
- c. doseganje visokih rezultatov na področju znanja jezikov saj:
 - z zgodnjim učenjem pridobijo otroci bolj prefinjen občutek za jezik,
 - zelo se razvije njihov posluš zanj,
 - izgubijo strah pred novim in neznanim jezikom,
 - so neobremenjeni in se zato hitreje učijo,
 - njihova izgovorjava in zmožnost komunikacije je boljša,
 - hitreje se kasneje naučijo pisati in brati v tujem jeziku in
 - lažje obvladajo učenje slovničnih pravil,
 - hitreje se lahko naučijo še tretjega in vse nadaljnje jezike.

Menimo, da je se je v vseh letih raziskovanja in natančnih evalvacij metodologija izkazala za učinkovito. Rezultati znanja, počutja otrok, zadovoljstva staršev in učiteljev kaže na pomembnost nadaljevanja obstoječega načina poučevanja v temeljnem programu in poučevanju tujih jezikov. Izredno pomembno je bilo dobro odgovoriti na vprašanje KAKO bomo poučevali jezike, odgovor na KDAJ so že pokazale raziskave v svetu, kjer so dokazali vse strokovne in motivacijske prednosti zgodnjega učenja jezikov.

Na naši šoli smo v prvi razred najprej uvedli angleščino in pred tremi leti tudi francoščino. Znanje in izkušnje, ki jih učenci pridobijo, jim omogoča aktivno sodelovanje v vseh mednarodnih projektih e-twinning, iEarn in Comenius ter pri inovacijskem uvajanju medpredmetnega poučevanja v tretji triadi, ki vključuje tudi uporabo tujega jezika pri učenju nejezikovnih predmetov.



BREZ VKLJUČEVANJA NAŠIH OTROK IN UČITELJEV V NAJRAZNOVRSTNEJŠE PROJEKTE NAŠI RAZVOJNI KORAKI ZAGOTOVO NE BI OBRODILI TAKŠNIH SADOV:

PROJEKTNO DELO

Pri uresničevanju vizije naše šole že vrsto let vključujemo v delo tudi različne projekte. Z njimi želimo obogatiti redni pouk, nuditi učencem možnost avtentičnega učenja in s tem kakovostnejšega razvijanja različnih kompetenc, predvsem jezikovne in medkulturne. S projekti učitelji dobijo možnost osebnega in strokovnega razvoja.

Na šoli se vsako leto odvija veliko projektov, od razrednih, šolskih, mednarodnih, sodelovalnih, do razvojnih in inovacijskih projektov. Med njimi naj izpostavimo le nekaj večjih, v katere smo in se bomo vključevali tudi v tem šolskem letu:

COMENIUS OUR LIVES (www.ourlives.si)

To je triletni projekt, ki ga koordinira naša osnovna šola in v katerem sodelujejo še osnovne šole iz Tamper (Finska), Vratze (Bolgarija), Lisbone (Portugalska), Ankare (Turčija) in Caserte (Italija). Pričel se je septembra 2006 in se bo zaključil julija 2009.

Cilj je omogočiti učencem različnih držav:

- da spoznavajo življenje svojih vrstnikov po Evropi,
- da gradijo medkulturno kompetenco,
- da se naučijo promovirati svoje okolje in domovino,
- da razvijajo svojo ustvarjalnost, jezikovno in informacijsko komunikacijsko kompetenco (IKT)...

Učitelji partnerskih držav izmenjujejo svoje izkušnje, spoznavajo šolske sisteme različnih držav in ustvarjajo skupaj.

Posebnosti tega projekta so projektne sestanki, ki potekajo na vseh partnerskih šolah, vsakič v drugi državi. Vedno se jih udeležijo učitelji in učenci, ki v času obiska prebivajo v družinah vrstnikov. V času projektne sestankov skupaj načrtujemo in evalviramo projekt, izvajamo različne delavnice, v katerih sodelujejo učenci vseh partnerskih držav, organiziramo in izvedemo timsko poučevanje v medkulturnih timih učiteljev, skupaj ustvarjamo in pripravljamo predstavitve svojih držav, predstavimo projekte učencem, učiteljem in staršem gostiteljske šole, si ogledamo naravne, kulturne in zgodovinske znamenitosti mesta in države, kjer poteka projektne sestanki.

Sestavni del projekta je tudi izpeljava mednarodne izmenjave učiteljev in učencev. Izjemno dragocena je bila izkušnja naših dveh učiteljic, ki sta nekaj časa poučevali na šoli v Tamperah, učiteljica iz Tamper pa je gostovala na naši šoli.

V lanskem šolskem letu so bili naši učenci deležni enotedenskega obiska celega razreda finskih otrok in nekaterih staršev pri nas, prav tako so tudi sami en teden preživeli na finski šoli in v finskih družinah. Preprosto izkušnja, ki se jo težko opiše, tako nas je vse obogatila.

Iz sodelovanja v projektu so se razvila globoka prijateljstva. Veselimo se časa, ko smo drug z drugim, se drug od drugega intenzivno učimo in skupaj rastemo.

MAJ (medkulturnost, avtentičnost, jeziki)

MAJ je triletni inovacijski projekt OŠ Trnovo, ki ga izvajamo v sodelovanju z ZRSŠ in ob podpori MŠŠ.

Razvil se je iz naša želje: posodobiti pouk predvsem v tretji triadi, saj si na šoli želimo pouk, ki visoko motivira učence in temelji na čim bolj avtentičnem učenju, ustvarjanju celostnega znanja z medpredmetnimi povezavami, razvoju jezikovnih kompetenc pri različnih jezikih, timskemu delu in projektne pristopu.

V okviru projekta MAJ smo se doslej posvetili različnim področjem:

- medpredmetno povezovanje med naravoslovnimi predmeti;
- medpredmetno povezovanje med naravoslovnimi predmeti in angleščino;
- vključevanje angleščine v pouk fizike;
- timsko poučevanje tujega učitelja in učiteljic angleščine ter fizike;
- razvijanje projektne pristopa.

SLOVENSKI IN TUJI UČITELJ SKUPAJ (SITUS)

Na šoli že drugo leto gostimo avstralskega učitelja, ki se aktivno vključuje v poučevanje, delo in življenje na šoli. V začetni fazi smo vključitev tujega učitelja pričeli izvajati v okviru projekta MAJ, le-ta pa je kasneje prerasla v samostojni razvojni projekt, ki poteka v okviru nacionalnega projekta Sporazumevanje v tujih jezikih in podprojekta Uvajanje inovativnih

pristopov k poučevanju tujih jezikov z vključevanjem tujega učitelja v izvedbeni kurikulum pod vodstvom ZRSS.

Izvaja se timsko poučevanje tujega učitelja in učiteljice fizike, ki raziskujeta, kako s sodelovanjem tujega učitelja angleščine pri nejezikovnih predmetih razvijati sporazumevalno zmožnost v angleškem jeziku sočasno s cilji nejezikovnega predmeta (v našem primeru fizike).

Tuji učitelj med drugim timsko poučuje skupaj z učiteljicami angleščine, izvaja medkulturne urice v prvi in drugi triadi ter vodi ure konverzacije. Njegova prisotnost na šoli omogoča tudi avtentično učenje angleščine in vnaša v šolo medkulturno dimenzijo.

DRUGE PROJEKTE: DOV (dan odprtih vrat),

Teleolimpijada, mednarodno atletska tekmovanje, I*EARN on-line mednarodni projekti, novoletno društvo, Pomladni dan, Varnost na Internetu, Vamos – mednarodni projekt o prometni varnosti, latinska ekskurzija... bomo predstavili ob kakšni drugi priložnosti.

VSAK UČITELJ JE LAHKO UČITELJ, DOKLER JE ISTOČASNO TUDI UČENEC.



KOMPETENTNI OTROK

Knjiga Kompetentni otrok zagotovo spada med pomembna in prelomna dela na področju vzgoje. Doslej je bila prevedena v 13 različnih jezikov, v Skandinaviji pa že več kot desetletje velja za »biblijo vzgoje«. avtor Jesper Juul v knjigi pojasnjuje razloge za nove vzgojne smernice, primerja načine vzgoje iz različnih delov sveta in vzgojne vzorce iz preteklosti z današnjimi.

Format: 15 x 23 cm, 250 strani
Cena: 29,90 €



KNJIGI JESPERJA JUULA

TO SEM JAZ! KDO SI PA TI?

Druga knjig Jesperja Juula, govori o »postavljanju meja«, kot bi se temu reklo po staro. Opisuje kako lahko drug drugemu postavljamo meje, odrasli otrokom in tudi otroci odraslim, ne da bi s tem komurkoli škodili, pač pa s tem pomagamo doseči čim boljše medosebne odnose

Format: 15 x 23 cm, 250 strani
Cena: 29,90 €



Naročila in informacije:

Telefon: 04 5320 210 , E-pošta: zalozba@didakta.si,
www.didakta.si

 **DIDAKTA**

Knjige, ki puščajo sledove...

NAROČILNICA NA REVJI DIDAKTA IN VRTEC

- DA, naročam(o) se na revijo DIDAKTA. Število naročnin: ____
- DA, naročam(o) se na revijo VRTEC s 50 % popustom (velja ob hkratnem naročilu na revijo Didakta). Število naročnin: ____

Ime ustanove (oz. ime in priimek)

Naslov

Pošta

e-pošta

SI
davčna številka

DA/NE
davčni zavezanec

Telefon

Kraj in datum

Žig/podpis:

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 59,90 EUR za 11 števil (9 enojnih in 1 dvojna). Posamezna enojna številka stane 7,90 EUR in posamezna dvojna številka 9,90 EUR.

Letna naročnina na revijo VRTEC znaša 29,90 EUR za 8 števil (4 dvojne). Posamezna dvojna številka stane 12,90 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.

Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:

Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica
Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.
Po faksu gre hitreje: (04) 53 20 211.



Revija Didakta

oktober 2008

Didakta d.o.o.
Gorenjska cesta 33c
4240 Radovljica

Za založbo

Rudi Zaman

Glavna urednica

Marina Žlender

Uredniški odbor

Miha Mohor,

Janko Rednak,

Natalija Komljanc

Lektorirala

Petra Pučnik

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Naslovnica

Alamy/IPAK Images

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija uredništva

Oblikovanje in prelom

Evgen Tomazin

Tisk

Tiskarna Impress

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Obveznosti poravnajte na transakcijski račun

Didakte d.o.o. pri NLB d.d.

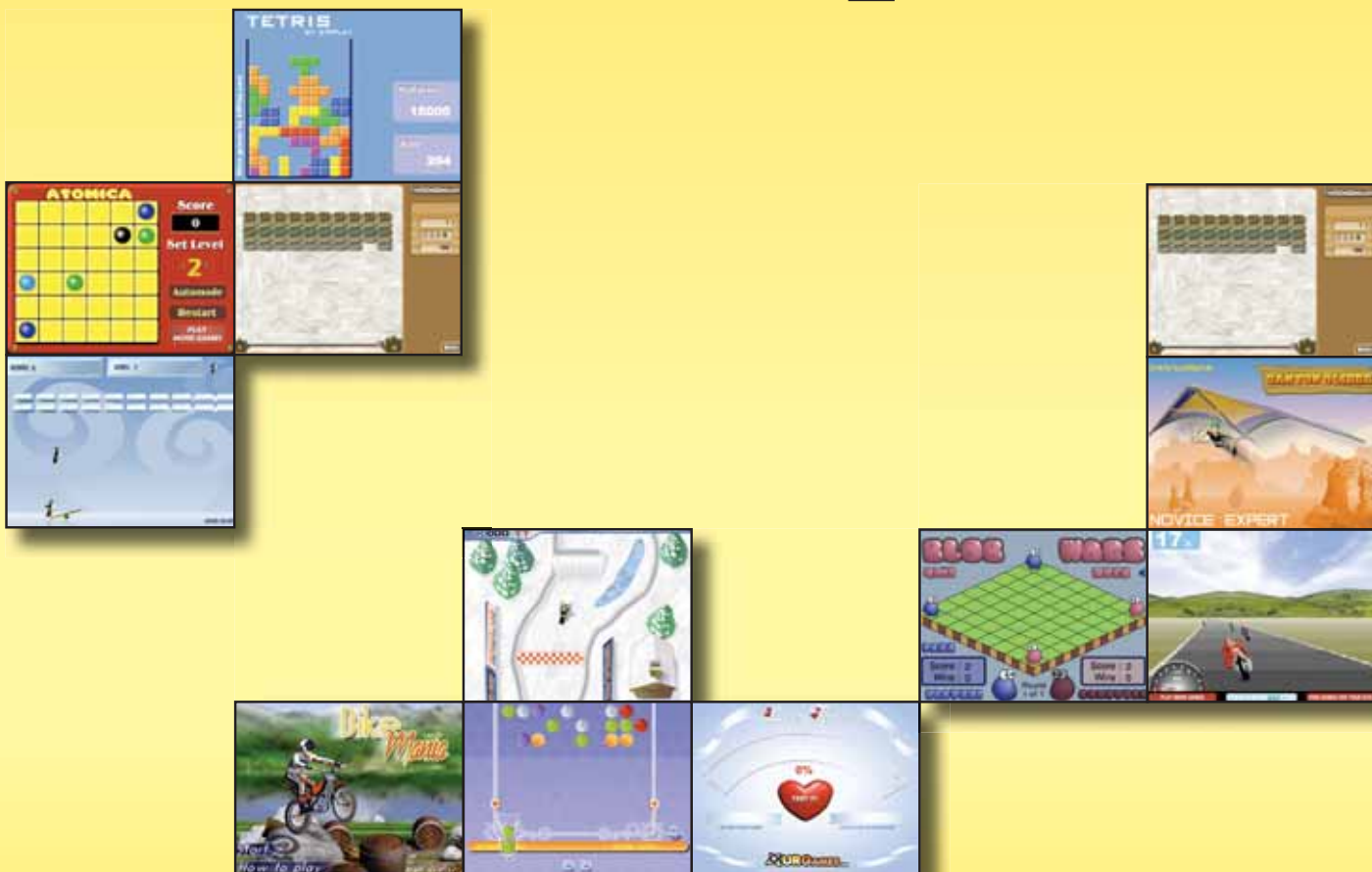
šr.: 02 068-0016734826.

Revija sofinancira Ministrstvo
za šolstvo in šport Republike
Slovenije in Javna agencija za
raziskovalno dejavnost Republike
Slovenije.



važno je sodelovati. In jih vse premagati!

igre.najdi.si



vse slovenske strani

...ko **Canon** -ove cene dozorijsa...



Barvni skener
CanoScan LiDE 70

€ 55



Multifunkcijska naprava
Pixma MP 210
ink-jet photo printer,
barvni skener,
fotokopirni stroj
+ **papir SG 201,**
50 listov GRATIS

€ 52



Namizni laserski fotokopirni
stroj in printer **iR 2018**
+ **kalkulator F720i GRATIS**

€ 610

Multifunkcijska naprava
MF 4150
duplex printer, fotokopirni
stroj, fax in barvni skener
+ **KALKULATOR F-720i GRATIS**

€ 250



Multifunkcijska naprava **iR 3225N**
mrežni printer, barvni skener,
avtomatski dodajalec dokumentov s podstavkom

€ 2.651



Biring[®]

Motnica 9a, 1236 Trzin
tel: +386 1 5895 500
fax: +386 1 5895 505

Vse cene so brez DDV

Slike so simbolične

Akcija velja od 24.9.2008 do 31.10.2008 oziroma do odprodaje zalog

Pridržujemo si pravico do spremembe cen brez predhodne najave.

PE CELJE, Krekov trg 3
3000 CELJE
tel: +386 3 5411 851
fax: +386 3 5483 123

PE KOPER, Kosovelov trg 9
6000 KOPER
tel: +386 5 6261 530
fax: +386 5 6261 531

PE MARIBOR, Ul. heroja Tomšiča 3
2000 MARIBOR
tel: +386 2 2511 673
fax: +386 2 2524 171

PE NOVO MESTO, Seidlova c.6
8000 NOVO MESTO
tel: +386 7 3376 270
fax: +386 7 3376 271