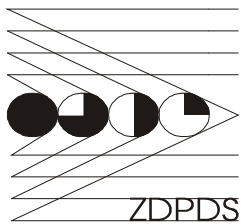


ZVEZA DRUŠTEV PEDAGOŠKIH DELAVCEV SLOVENIJE



**»VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK IN MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI:
PROBLEMI, DILEME, REŠITVE«**

Zbornik strokovnega posveta

Ljubljana, 4. marec 2016

Izdajatelj: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije

Tržaška cesta 2

1000 Ljubljana

Uredila: dr. Damijan Štefanc in dr. Irena Lesar

Tehnična urednica: Romana Adam

Besedila niso lektorirana.

CIP-Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

376(082)(0.034.2)

VZGOJA in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami [Elektronski vir] : problemi, dileme, rešitve : zbornik strokovnega posveta, Ljubljana, 4. marec 2016 / [uredila Damijan Štefanc in Irena Lesar]. - El. knjiga. - Ljubljana : Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2016

ISBN 978-961-91792-9-1 (pdf)

1. Štefanc, Damijan

284850944

KAZALO

Udejanjanje petstopenjskega modela nudenja učne pomoči

Sandra Križnar , <i>Učenci z disleksijo v luči petstopenjskega modela nudenja učne pomoči</i>	5
Katarina Leban Škoda, Ana Bogdan Zupančič , <i>Dialog s starši kot osnova za pomoč OPP</i>	11
Saša Šimnovec , <i>Izvedba petstopenjskega modela nudenja učne pomoči pri učencih z diskalkulijo</i> ...	18
Barbara Valič , <i>Pomen timskega dela v procesu vključevanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami</i>	24
Erna Zabukovec , <i>Vloga svetovalne službe in pomen podpore vodstva pri zgodnji obravnavi OPP v vrtcu »Martin Krpan« Cerknica</i>	29

Sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši in drugimi institucijami

Mojca Buzeti , <i>Čustvovanje gibalno oviranega otroka in njegovih staršev</i>	34
Bernarda Okoliš , <i>Kaj je interdisciplinarnost in kako ta pristop uresničujemo v VIZ OPP?</i>	42
Ernest Pirnat , <i>Problematika vključevanja gibalno oviranih otrok v osnovno šolo</i>	45
Anja Vrečko , <i>Otroci s posebnimi potrebami v razredu redne osnovne šole</i>	51
Daša Vukašinič , <i>Pomen timskega dela interdisciplinarnega pristopa in sodelovanja s starši v procesu vključevanja otrok in mladih s posebnimi potrebami</i>	59

Sodelovanje vodstva in strokovnih delavcev v procesu vključevanja O/M s posebnimi potrebami

Branka Jarc Kovačič, Branka Balantič , <i>Sistemski pristop za uspešno izvajanje praktičnega izobraževanja študentov s PP v delovnih procesih</i>	61
Sandra Ravš Jakob , <i>OPP in njegova dnevna rutina</i>	71
Marija Podstenšek , <i>Timsko načrtovanje, izvajanje in evalvacija individualiziranih programov v praksi</i>	77
Tjaša Siter Jegrišnik , <i>Samoevalvacija kot pomoč pri delu z OPP</i>	81
Marjeta Šmid, Martina Ozbič , <i>Orodje za ravnateljevo povratno informacijo o vključenosti/inkluziji UPP v šolo na osnovi koncepta pripoznanja</i>	84

Študije primerov – kakšna vprašanja odpirajo?

Meri Koren , <i>OPP v vrtcu: opis primera</i>	90
Ester Mlaj , <i>Inkluzija učenke z Downovim sindromom</i>	92
Valentina Nemec , <i>Pomen timskega sodelovanja pri delu z OPP</i>	100
Kristina Pelc Zupančič , <i>Izzivi in dileme pri delu z učencem z motnjo avtističnega spektra</i>	106
Mojca Školaris , <i>Pomen dela s starši v primerih, ko se izkaže, da usmeritev otrok v izobraževalni program in DSP ni ustrezna</i>	109

Posebne potrebe in vprašanje mesta marginaliziranih skupin otrok in mladih v izobraževanju (priseljenci, revščina ipd.)

Maja Kovačič , <i>Slovenščina v okviru DSP in ISP v osnovni šoli</i>	112
Andreja Kozmus , <i>Otroci s posebnimi potrebami v slovenski osnovni šoli – izzivi inkluzije</i>	119
Lea Ražman , <i>Soočanje nesodelujočih staršev z možnostjo ponavljanja razreda oz. prešolanja otroka</i> .	127
Breda Vöröš , <i>Vpliv revščine na učne dosežke</i>	130
Vasja Žibert , <i>Pomen timskega dela, interdisciplinarnega pristopa in sodelovanja s starši v procesu vključevanja O/M s PP</i>	137

UČENCI Z DISLEKSIJO V LUČI PETSTOPENJSKEGA MODELA NUDENJA UČNE POMOČI

Sandra Križnar, prof. def.

Povzetek: Disleksija je ena od specifičnih učnih težav, ki pomembno vpliva na delovanje posameznika v vsakem življenjskem obdobju. Poleg zelo pogosto omenjenih primanjkljajev imajo učenci z disleksijo lahko tudi določene talente, ki pripomorejo k boljši učni uspešnosti ter posledično boljši vključenosti v socialno okolje. V prispevku bo predstavljen potek obravnave omenjenega primanjkljaja znotraj petstopenjskega modela nudenja učne pomoči. Slednji predpostavlja različno intenzivne stopnje pomoči, ki sovpadajo z različno intenzivnimi primanjkljaji, ki jih učenci z disleksijo imajo. Na vsaki stopnji pomoči sodelujejo strokovni delavci šole ter zunanjih institucij, ki preko timskega dela in različne strokovne usposobljenosti pripomorejo k napredku posameznega učenca.

Ključne besede: osnovna šola, disleksija, petstopenjski model nudenja učne pomoči, strokovni delavci.

Učinkovita obravnava učencev z disleksijo

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

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

Kaj je disleksija?

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

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

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

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

Močna področja oseb z disleksijo

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

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

Področja primanjkljajev oseb z disleksijo

Tako kot talenti, so tudi primanjkljaji pri osebah z disleksijo prisotni na različnih področjih, v različni intenziteti. Kljub vsemu pa lahko izpostavimo naslednja, najbolj pogosta področja težav:

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

Pomoč učencem z disleksijo v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami

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

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

Strokovni delavci šole v sodelovanju s starši lahko učencu z disleksijo na posamezni stopnji nudijo pomoč in podporo, ki jo glede na prisotne posebne potrebe potrebuje. V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljene posamezne stopnje in načini, s pomočjo katerih lahko učencem z disleksijo pomagamo k boljši učni učinkovitosti.

1. stopnja: pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja.

Učitelj na tej stopnji prepozna učenčeva močna področja in področja primanjkljajev. V razredu oziroma skupini naj poskrbi, da se bo lahko učenec z disleksijo izkazal s svojimi spretnostmi in talenti. Hkrati pa naj svoja opažanja deli z ostalimi strokovnimi delavci šole, še posebej z ostalimi učitelji, ki poučujejo učenca. Poleg izbora primernih metod in oblik poučevanja, lahko učitelj na tej stopnji izvaja tudi individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Praktične prilagoditve učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja obsegajo:

prostorska organizacija:

- učenec naj sedi stran od motečih dejavnikov, ob sošolcu, ki mu je pripravljen pomagati,
- učilnica naj bo dovolj svetla,
- bolj primeren je prostor, kjer ne odmeva,
- učenec naj sedi blizu učitelja.

gradiva:

- uporaba papirja pastelnih barv,
- uporaba mat papirja,
- uporaba bralnih ravnilc,
- povečan tisk (14 ali 16 pt),
- razmik med vrsticami,
- uporaba ustrezne pisave (Comic sans, Arial, Verdana),
- primeren razmik med nalogami,
- zapisana navodila naj bodo kratka, jasna in enostavna,
- označevanje ključnih besed v navodilu, besedilu (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe 2014).

2. stopnja: pomoč šolske svetovalne službe

Pomoči šolske svetovalne službe so deležni učenci, ki zgolj na podlagi pomoči 1. stopnje niso zadosti napredovali. Izvajajo jo lahko različni profili šolskih svetovalnih delavcev: specialni pedagog, psiholog, socialni pedagog, pedagog, ... Svetovalni delavec poglobi diagnostično oceno močnih področij in primanjkljajev učenca, na podlagi katere svetuje učencu, njegovim staršem in učitelju. Preko svetovanja pojasni naravo specifičnega primanjkljaja in tako pripomore, da strokovni delavci šole, ki poučujejo učenca z disleksijo ter otrokovi starši dobro razumejo izvor in naravo učnega primanjkljaja. Osredotoči se na ohranjanje oziroma razvoj učenčeve samopodobe in učne motivacije ter po potrebi preprečuje stigmatizacijo učenca. Učitelj še naprej izvaja dobro poučevalno prakso. Na tej stopnji svetovalni delavec začne voditi individualni projekt pomoči (Grah 2013).

3. stopnja: dodatna individualna in skupinska pomoč

Če učenec na drugi stopnji ni napredoval v zadostni meri, čeprav je bil deležen dobre poučevalne prakse ter občasne pomoči šolske svetovalne službe, preide na tretjo stopnjo. Individualno in/ali skupinsko pomoč (praviloma 1 uro na teden) izvajajo učitelj, specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki imajo specialna znanja s področja učnih težav. V okviru individualne in/ali skupinske pomoči se učencu z disleksijo nudi bolj specifično pomoč, ki je usmerjena predvsem v razvoj strategij, s pomočjo katerih se bo učenec naučil preseči svoje specifične primanjkljaje (npr. strategija samokorekcije pravopisnih napak, strategija samostojnega zapisa besedila, strategija reševanja besedilnih nalog itd.). Na tretji stopnji se lahko izvajajo prilagoditve, ki jih natančneje opredeli izvajalec individualne in/ali skupinske pomoči, na primer:

- prilagoditev oblike prostora in gradiva (glej 1. stopnjo),
- dodatne razlage z dodatnimi ponazoritvami (npr. slikovne opore),
- različni nivoji bralne ali pisne zahtevnosti gradiv (razčlenjena kompleksna navodila),
- drugačni načini predstavljanja rezultatov,
- večje časovne prilagoditve (podaljšan čas, več vmesnih odmorov),
- fotokopiranje daljših pisnih gradiv,
- več ustnega preverjanja znanja,
- več tehničnih pripomočkov (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe 2014).

4. stopnja: mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove

Učenec, ki kljub pomoči na prvih treh stopnjah ne napreduje, potrebuje bolj intenzivno obliko pomoči. Šola se poveže z zunanjo strokovno ustanovo (svetovalnim centrom, zdravstvenim domom, ...), kjer delujejo multidisciplinarni timi. Njihova naloga je priprava še bolj poglobljene diagnostične ocene učenca z disleksijo ter nudenje svetovanja, terapije oziroma druge dejavnosti. Namen zunanjih ustanov je preprečevanje nastanka težjih oblik učnih in drugih (npr. vedenjskih, socialnih, emocionalnih) težav. V sklopu delovanja izvajajo različne delavnice, organizirajo predavanja, izdajajo publikacije, organizirajo seminarje, ... Strokovni delavci v zunanjih strokovnih ustanovah težijo k iskanju poti k samostojnemu učenju, učence učijo premagovati motivacijske prepreke in prenašati frustracije. Učence, njihove starše in strokovne delavce šole usmerjajo v dejavno premagovanje učnega neuspeha. Naloga zunanje strokovne ustanove je prav tako presoditi, ali je šola izkoristila vse vire pomoči (Grah 2013).

5. stopnja: program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

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

Poleg prilagoditev, omenjenih na 1. in 3. stopnji, so za učence z disleksijo primerne tudi naslednje:

- uporaba zvočnih posnetkov (z namenom izboljšanja branja in usvajanja učne snovi),
- izdelava in uporaba slovarja besed iz določenega vsebinskega sklopa,
- uporaba kartončkov oz. drugih vizualnih opor,
- uporaba računalnika oz. zapisovalca,
- odmori in podaljšan čas pisnega preverjanja/ocenjevanja znanja,
- pisno ocenjevanje znanja izven razreda,
- ocenjevanje znanja naj temelji na ustnem preverjanju,
- v naprej določeni datumi ustnega ocenjevanja znanja,
- možnost ustnega preverjanja znanja v individualni situaciji,
- toleranca specifičnih napak, ki izhajajo iz primanjkljaja (Pavlin, Pezdir, Skodlar, Slabe 2014).

Zaključek

Učenci z disleksijo lahko odrastejo v uspešne in zadovoljne odrasle ljudi. Eden od pomembnih dejavnikov, ki vpliva na njihovo življenjsko pot, je šola. V obdobju šolanja se zaradi specifičnih primanjkljajev, ki jih ovirajo pri osvajanju znanja ter socialnih odnosih, soočajo z zahtevnimi izzivi, pri katerih potrebujejo pomoč in podporo. Da so je lahko deležni, mora biti šola usmerjena v zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav. Ključnega pomena je sodelovanje razrednih učiteljev 1. triade s specialnim pedagogom, ki navadno na pobudo učitelja opravi poglobljeno diagnostično oceno posameznega otroka. Učitelja seznanj s praktičnimi prilagoditvami, ki lahko otroku olajšajo proces pridobivanja, ohranjanja in izkazovanja znanja. Z ugotovitvami in praktičnimi nasveti za domače delo seznanj otrokove starše. Strokovna skupina spremlja učenčev napredek ter v primeru izrazitejših težav v skladu s petstopenjskim modelom nujenja učne pomoči okrepi pomoč in podporo učencu.

Literatura:

Davis, Ronald, D., Braun, Eldon, M. (2008). Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati ... in kako se tega lahko naučijo? Ljubljana: V.B.Z.

Grah, J. (2013). Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavlin, A., Pezdir, N., Skodlar, B., Slabe, Š. (2014). Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Raduly-Zorgo, E., Smythe, I., Gyarmathy, E. (2010). Disleksija – vodnik za tutorje. Ljubljana: Društvo Bravo.

Reid, G. (2011). Dyslexia. A complete guide for parents and those who help them. Chichester: Willey-Blackwell.

Reid, G. (2002). Nekaj v prijateljsko pomoč. Vodnik za starše otrok z disleksijo. Ljubljana: Društvo Bravo.

DIALOG S STARŠI KOT OSNOVA ZA POMOČ OTROKU S POSEBNIMI POTREBAMI

Katarina Leban Škoda in Ana Bogdan Zupančič

Pri poklicu pedagoga, učitelja je eden od zahtevnejših izzivov dialog z vsemi vpletenimi v vzgojno-izobraževalnem procesu, predvsem s starši. Učitelj se kot partner v dialogu s starši znajde v za marsikoga stresni vlogi, saj se mora pokazati kot človek, kot osebnost in ne le strokovnjak na svojem področju ne glede na to, kdo je njegov sogovornik.

V prispevku bova avtorici na konkretnem primeru šolske prakse, kjer se pri dečku kažejo težave na vedenjskem in čustvenem področju, skušali prikazati nemoč, ki jo doživljamo strokovni delavci šole, ker ne uspemo vzpostaviti konstruktivnega dialoga s starši. Izpostavili bova možnosti šole za ravnanje v otrokovo korist ob prepoznavanju njegovih težav. Kakšne so ovire, na katere naletimo, če starši teh istih težav ne prepoznajo? Kakšna je učiteljeva možnost, ko se sreča s takimi starši? Kakšna orodja ima na voljo? Na koga se lahko obrne?

1. OPIS KONKRETNEGA PRIMERA (soočanje šole s konkretnim primerom)

Deček obiskuje zadnjo triado osnovne šole in se sooča z učnimi težavami ter težavami vedenja in čustvovanja. Je živahen in igriv deček. Zanima ga streljanje (športna panoga).

Učitelji pri njem opažajo težave s pozornostjo. Pri pouku težko ohranja pozornost. Pogosto se spakuje, dela grimase in uporablja otročji govor, opažamo, da to vedenje izbere predvsem takrat, kadar je od njega zahtevano pravo šolsko delo ali je soočen s kršenjem šolskih pravil.

Njegova delovna in učna storilnost je precej nizka, med poukom pogosto ne zapisuje, včasih zvezkov sploh ne odpre. Največ težav ima s pisanjem, tudi bere nerad.

Deček bi potreboval zaupno osebo, ki bi mu pomagala pri soočanju z intenzivnimi čustvi - jeza, bes in posledično pri samokontroli vedenja. Pri reševanju težav z vrstniki izbira fizično nasilje, dnevno doživlja obtoževanje in druge posledice, ki sledijo fizičnemu nasilju. Deček je začel zavračati poskuse razredničarke, da bi lažje in uspešneje upošteval šolska pravila, bil uspešnejši v iskanju in ohranjanju socialnih stikov ter reševanju konfliktov. Pogosto upodablja krvave prizore in strelno orožje, o tej temi piše in pripoveduje o izkušnjah z lova. Pogosto ne zmore empatije, ne zna se vživeti v stiske sošolcev in jih omalovažuje. S sošolci je pogosto v konfliktu, za katerega ne zmore sprejeti odgovornosti, krivdo vedno pripiše dejavnikom zunaj sebe, opravičila pa ne izreče. Odreagira impulzivno, nepremišljeno in burno. Večkrat se zateče v nepričakovane vzorce vedenje: pootročeni govor, dajanje prstov v usta, zvijanje rok na prsnem košu. Že v nižjih razredih so se pojavljali primeri avtodestruktivnega, agresivnega in celo promiskuitetnega vedenja. Zaradi neupoštevanja šolskih pravil in ogrožanja svoje varnosti in varnosti drugih mu je bil letos izrečen prvi vzgojni opomin.

Šolska svetovalna služba je aktivno vključena v reševanje njegovih težav – svetuje učiteljicam in učiteljem, ki delajo z njim, sodeluje s starši, predvsem z mamo, od lanskega šolskega leta pa s fantom sodeluje socialna pedagoginja, ki mu nudi podporo in pomoč pri umirjanju, reševanju težavnih in konfliktnih situacij z vrstniki in učitelji.

2. IZKUŠNJE S STARŠI IN SODELOVANJE Z ZUNANJIMI INSTITUCIJAMI

Otrokova starša živita ločeno, oče ima drugo družino, v katero se deček vključuje med vikendi in počitnicami. Staršem šola večkrat služi kot poligon za besedno obračunavanje med sabo.

Zdi se, da dečkova mama s šolo sodeluje. Redno se udeležuje roditeljskih sestankov in govorilnih ur, odzove se vabilom na izredne sestanke. Učitelje obvešča o dečkovih težavah in primanjkljajih. Z njim sedi ure in ure, da nadoknadi, kar je zamudil v šoli. Pa vendar šoli še vedno ni podala soglasja za obravnavo in spremljanje otroka v šolski svetovalni službi. Zahtevka za uvedbo postopka usmerjanja še ni vložila kljub obljubam, da bo to storila in kljub temu, da učitelji menijo, da pri nekaterih predmetih nujno potrebuje prilagoditve in učno pomoč, da bo lahko dosegal vsaj minimalne cilje, standarde znanja.

S centri za socialno delo ima slabe izkušnje, zaradi njih je otrok po njenem mnenju skušal storiti celo samomor, zato z njimi ni pripravljena sodelovati. Zamenjala je že več centrov, a ni nikjer naletela na razumevanje. Na opozorila šole, da deček potrebuje pomoč, da s svojim vedenjem močno izstopa in da z njim večkrat ogroža sebe in druge, da ni pripravljen upoštevati šolskih pravil in sodelovati pri reševanju nastalih konfliktov, reagira z iskanjem opravičil za takšna vedenja. Običajno jih najde v funkcioniranju očetove družine, ki otroka ne sprejema in ga obravnava kot »drugorazrednega« člena. Ugotavlja, da je šola pristranska, da njenega otroka vedno prepozna kot krivca, čeprav je mnogokrat žrtev – če ne nasilnega dejanja, pa provokacije sovrstnikov. V pogovoru o njenem sinu uporablja dvojino (midva). Opozorila na njegovo neustrezno vedenje doživlja kot kritiko njene osebnosti.

Mati je spretna v komunikaciji. Nastopi suvereno in daje vtis pripravljenosti na sodelovanje. V komunikaciji z učitelji otroka predstavi kot žrtev razmer, ki veljajo v očetovi družini (otrok tam nima pravega mesta, je zaničevan, zanj ni ustrezno poskrbljeno, je priča nasilnim dejanjem in preprirom, poslušna in opazuje zaničevanje nje, doživlja razočaranja). Ona je tista, ki nudi otroku varen in topel dom in skuša popraviti nastalo škodo. Svoje stališče, da je za vse težave 12-letnika kriva družina njegovega očeta, razkrije ob prvem soočenju z otrokovimi težavami v šoli. Neomajna je v prepričanju, da je edina, ki otroku lahko pomaga, ona sama, medtem ko mu druge institucije na različne načine le škodujejo. V zadnjem letu večjo krivdo za dečkove težave pripisuje tudi razredničarki, kar je zaradi groženj pripeljalo celo do prijave na policijo in preusmeritve pozornosti z otroka, ki potrebuje pomoč, na odrasle. Zaradi vpletenosti policije in s tem povezanimi postopki je deček še v večji duševni stiski, kar se izrazito odraža v šoli.

Tudi oče spretno igra igro ločenih staršev in za dečkove težave krivi mamo. S šolo manj sodeluje, a tudi sam deli iste skrbi kot strokovni delavci šole.

Šola sodeluje z različnimi CSD-ji že odkar je deček vpisan v šolo. Glede na vedenje, ki ga izkazuje in če si postavimo dve ključni vprašanji, ki ju navajata avtorici Jensen (2011)- Kje v svojem življenju se otrok v odnosu ne počuti varnega? Kje se otrok napreza prek svojih meja, da bi začutil ljubezen in povezanost za najbližjimi? - ugotavljamo, da se otrok nekje ne počuti varno (razen mogoče v odnosu z mamo, kar lahko sklepamo iz tega, da mama pravi, da z njim doma nima težav).

Kot pravita avtorici (prav tam), prepričanje, da so otroci vse od rojstva socialno kompetentni, implicira tudi, da kot otroci nenehno počnejo vse, kar je v njihovi moči, da bi sodelovali z okolico. Če vzamemo to za izhodišče, potem vemo, da je težavno vedenje otrok vedno signal za dejstvo, da ne dobijo tistega, kar potrebujejo. Odrasli smo tisti, ki moramo ugotoviti, katera eksistencialna potreba se skriva za otrokovim težavnim vedenjem. Če pogledamo na opisani primer iz tega vidika, potem lahko ocenimo, da smo neuspešni pri iskanju eksistencialne potrebe, saj se otrokovo vedenje poslabšuje in njegova duševna stiska pa povečuje. Pri tem se nam odpirajo številna vprašanja, ki so povezana z

odgovornostjo, skrbjo za otroka. Menimo, da vprašanje o tem, kdo je odgovoren za otrokovo stisko, otroku in nam ni v pomoč, čeprav se je včasih potrebno vprašati prav to, saj so nekatere situacije žal nerešljive in nespremenljive.

V tem konkretnem primeru se sprašujemo, ali se otrok v odnosu z mamo, očetom, učitelji preveč napreza, ali mu je težko zaupati odraslim, kako prepričanja mame, očeta vplivajo na dečkove odnose s sabo, drugimi in svetom? Kaj nam sporoča s svojim agresivnim vedenjem? Gre le za stisko ali že za osebnostne motnje? Kako lahko torej razredničarka, svetovalna delavka in drugi učitelji z dečkom vzpostavljamo zaupne odnose, ki bi mu bili v pomoč in podporo? Kaj lahko še spremenimo v šolskem načinu delovanja, da bomo dečka zaščitili?

Menimo, da je pomembno, da nekatere točke primera s poudarkom na sodelovanju s starši osvetlimo tudi s teoretičnega vidika.

3. TEORETIČNA KONCEPTUALIZACIJA ALI KO DIALOG S STARŠI NI MOŽEN

Učitelji naj bi nase gledali kot na partnerje v dialogu s starši (Jensen in Jensen, 2011). Ta vloga je lahko za marsikoga precej stresna, saj se mora pokazati kot človek, kot osebnost. Profesionalec se od začetnika loči po tem, da zna in je sposoben pri delu uporabljati tako strokovne kot osebnostne vire in kompetence. To pomeni, da mora poznati tudi svoje slabe strani in negativne lastnosti, da bo lahko razvijal svoje sposobnosti in ustvaril stik z večino staršev (prav tam).

Kot pravita avtorici Jensen in Jensen (2011), je pri poklicu pedagoga eden od bolj zahtevnejših izzivov ta, da stopamo v odnos z vsemi starši ne glede na osebne preference, na kar nas, po našem mnenju, tekom študija ne pripravijo. Kako se bomo odzvali v trenutkih, ko bomo morali staršem posredovati zanje težke in komaj sprejemljive novice? Kako bomo komunicirali s starši, ki so duševno bolni ali imajo motnjo v duševnem razvoju? Kako komunicirati s starš, ki so preveč zaščitniški do svojega otroka, z mamo, k ne zmore prekiniti simbioze z otrokom ipd.?

Smo povsem običajni ljudje s povsem običajnimi odzivi na določene situacije, če to spremljajo še motnje v komunikaciji, predsodki, strahovi, potem je še toliko bolj pomembno, da vemo, se učimo, kako se odzivajo ljudje v različnih situacijah in hkrati spoznavamo sebe, saj lahko le tako predvidimo svoje reakcije. Naš poklic torej s seboj prinaša tveganje in pomembnost, da se ukvarjamo tudi z nekaterimi vidiki svoje osebnosti, s katerimi se nam v drugih poklicih morda ne bi bilo treba (prav tam).

Menimo, da je osebnostna rast za učitelje in druge strokovne delavce v šolah oz. povsod, kjer je osnova dela odnos z ljudmi, ključnega pomena, za pretežno uspešne odnose. Znano je namreč, da se v stresnih situacijah, ko nas je strah, smo jezni ipd. odzovemo večinoma nezavedno, z odzivi, ki smo se jih naučili v otroštvu. Lahko smo eden od srečnežev, ki je imel emocionalno pismene starše in so naši odzivi na situacije tudi v stresnih trenutkih ustrezni, primerni. Po večini pa gre pri odzivih, kjer so vodilo intenzivna neprijetna čustva, za napadalne odzive ali umik. Oboje omenjeno pa ni konstruktivno, kadar govorimo o vzpostavljanju dialoga.

V odnosih s starši načeloma nimamo težav, ko gre za starše, ki nas spoštujejo, priznavajo našo vrednost. Več težav imamo, ko se staršem ne moremo ali ne znamo približati. Takrat se lahko počutimo manjvredne, kar je pogosto povezano z zavrnitvijo. Soočanje z zavrnitvijo nam je zagotovo lažje, ko razumemo, kateri psihološki mehanizem se sproži, da neko vedenje, kritiko, distanco staršev razumemo kot zavrnitev. Potem tudi lažje razumemo naše reakcije, ki so lahko precej »otročje«

(užaljenost, jeza – opravljanje, žaljenje ...) Gre za tako imenovano infantilno frustracijo, ki jo prvič doživimo, ko smo še dojenčki, malčki. Ko začnemo raziskovati okolico, nas starši začnejo ustavljati s prvimi zavrnitvami – vsaj mi jih razumemo kot zavrnitve. Ne smemo dati prsta v vtičnico, ne smemo se igrati s hrano ... Takrat naš miselni aparat še ni sposoben razlikovati med našo željo in nami samimi, zato je starševski ne želji razumljen kot ne nam osebno, zato je vsak ne na začetku pospremljen z vztrajnim in glasnim protestiranjem – takrat se borimo zase! Šele pri petih do sedmih letih začnemo ljudi ločiti med našim vedenjem, željami in nami kot osebami, pa še to se zgodi, če imamo okrog sebe odrasle, ki med tem ločijo in nam sporočajo, da nas imajo radi, take kot smo, čeprav nam ne izpolnijo vseh želja in se ne strinjajo z vsakim našim vedenjem. Ko nam je ta razlika jasna, potem zavrnitev, kritik ne doživljamo več tako drastično in nam je zato lažje.

Avtorici v knjigi *Dialog s starši* (Jensen in Jensen, 2011) posebno pozornost namenita »težkim« pogovorom s starši, ki jih definirata kot problemsko zasnovane. Vsebinska je pogosto skrb učiteljev za otrokov razvoj, naporno vedenje otroka ali učne težave. Včasih pa so zaskrbljeni tudi starši, ki menijo, da strokovni delavci v šoli otroku ne posvečajo dovolj pozornosti, ali pa imajo šola in starši različne poglede na to, katere vrednote v otrokovem življenju so pomembnejše (prav tam).

V tem primeru družbena govorica ne zadostuje, ampak je potreben osebni pristop, ki je možen le z osebno govorico. Osebna govorica v profesionalnih pedagoških odnosih je govorica, ki »sporoča poklicne misli, vrednote in občutja posameznega učitelja v taki izrazni obliki, ki si prizadeva za čim večje ujemanje med osebnimi občutji, poklicno perspektivo in zunanjim izrazom in je hkrati za govorce tudi spoznavni proces«. (prav tam, str. 112) Avtentično osebno govorico lahko, kot pravita avtorici (prav tam), razvijamo z odnosno kompetenco s pomočjo izobraževanja, supervizije, kolegialne refleksije in vaje.

Če pogledamo iz vidika načinov komuniciranja, ki jih omenjata Newell in Jeffery (2011), kjer gre za 3 načine: komplementarne, navzkrižne in sestavljene oz. skrite transakcije, bi lahko rekli, da gre pri osebni avtentični govorici za vzpostavljanje in ohranjanje komplementarnih transakcij. To pomeni, da učitelj, ki je senzibilen za sporočila staršev, daje ustrezne odgovore glede na ego stanje, iz katerega so starši nanj naslovili sporočilo.

Če se učitelj ne odzove iz egostanja, ki so ga starši nagovarjali, potem pride do navzkrižne transakcije, ko se komunikacija večinoma prekine in gre le še za vzporeden monolog, takrat tudi ne pridemo do rešitev.

Veliko težav v komunikaciji pa povzročajo tudi tako imenovana skrita sporočila, ko na socialnem nivoju sporočamo nekaj drugega kot na psihološkem. Če v dialogu s staršem to zaznamo, potem je najboljši način, da sogovornika konfrontiramo in razjasnimo, kaj se dogaja ter nato nadaljujemo s komplementarnim načinom komunikacije.

Kljub temu, da se zavedamo, da je sodelovanje staršev ključnega pomena, in kljub temu, da »delamo na sebi«, obstajajo primeri, ko se učitelji in drugi strokovni delavci počutimo nemočne in smo iz dneva v dan frustrirani, ker ne moremo ničesar več narediti, da bi spremenili situacijo, vzpostavili dialog, omogočili komplementarne transakcije. Po drugi strani pa nam je težko, ker v takih situacijah ne moremo zaščititi otrok.

Spoštovanje samega sebe in sogovornika je osnova za vzpostavitev dialoga, vendar včasih ni dovolj. Kako ohraniti dialog v primerih, ko gre pri staršu za izkrivljanje resnice, ko gre za izkrivljeno

doživljanje realnosti, ko vsak naš poskus vzpostavitve komplementarnih transakcij preide v navzkrižni način komunikacije in ko ni niti najmanjše pripravljenosti na spremembe?

To se lahko pojavi pri sodelovanju z osebami, kjer gre za ti. mejno osebnostno motenost, ki jo Milivojević (2008) opredeli kot pogosto obliko medčloveških odnosov v dveh fazah: idealizacija in devaluacija. Tu gre po eni strani za očaranost z drugim, ko pa ta drugi naredi kaj, kar moteni osebi ni všeč, pa iz očaranosti preide v sovrašтво (prav tam). Kako lahko sodelujemo z osebami, ki imajo tak način razmišljanja? Ko pride do faze devaluacije, je sodelovanje v bistvu prekinjeno (navzkrižne ali prikrite transakcije). V takih primerih lahko govorimo o nerešljivem problemu.

Z zmanjšano možnostjo sodelovanja, vplivanja na spremembe se srečujemo tudi v primerih kroničnega konflikta med staršema. Po navadi gre za konflikt med staršema, ko je ločitveni postopek že za njima, saj gre v procesu ločitve prav tako za več faz. Mcghee (2015) govori o ločitvi kot o izgubi in opredeli pet faz žalovanja: zanikanje, jeza, sprava, depresija, sprejetje. Predvidevamo lahko, da se ločitveni postopek spelje še v fazi zanikanja in ko preide v fazo jeze, se začnejo težave. Starši se po navadi ne uspejo držati odločbe, ki je preveč ohlapno zapisana in preko otrok in z blatenjem drugega starša rešujejo svojo stisko. Dokler kronični konflikt traja in se stvari med staršema ne umirijo, se tudi vedenje otrok večinoma ne izboljšuje, prej poslabšuje. V teh primerih gre zopet za nerešljivo in neizbežno situacijo.

Tudi razumevanje odnosov in ljubezni do otroka kot simbioze, je lahko eden od razlogov za otežen dialog s starši. Simbiozo Milivojević (2002) definira kot povezanost dveh ali več ljudi, ki funkcionirajo kot ena osebnost. Člani simbioze so popolnoma odvisni eden od drugega in ne zmorejo samostojnega delovanja. Gre za popolno negacijo individualnosti na račun skupnosti (prav tam). Kaj to pomeni za šolski vsakdan? Otrok, ki je z enim ali obema staršem povezan na tak način, je zelo nesamostojen, po navadi prezaščiten. Večina otrok v takih odnosih s starši je zelo pasivnih, nekateri pa so tudi zelo agresivni. Obe obliki vedenja opozarjata, da nekaj ni v redu v odnosu s starši, vendar je bolj moteča seveda slednja. Ko želimo korigirati neustrezno, agresivno vedenje pri otroku, ki je s staršem v simbiozi, bo ta starš to doživljal, kot da želimo korigirati njega ali pa bo razloge za otrokovo vedenje videl zunaj otroka, zunaj sebe, saj je v njuni povezanosti vse v redu, dokler ne pride ogrožajoč zunanji svet. Tudi v tem primeru je za uspešen dialog potrebno veliko potrpežljivosti, razlage, ki poudarja razliko med vedenjem in osebnostjo, kar pa ni nujno zagotovilo, za uspešen dialog. Kako vplivati na spremembe pri takih starših in v odnosih s takimi otroki? Menimo, da je aloadaptacija možna le v zelo malo primerih in smo zopet pri situaciji, ki jo lahko definiramo kot nerešljivo.

Tudi primer, ki je opisan zgoraj, na naši šoli iz več razlogov zaznavamo kot nerešljiv problem, ki se mu ne moremo izogniti. Kako to vpliva na emocionalno doživljanje učitelja, učiteljev, je zelo natančno opisal Milivojević (2008), ki pravi, da so odzivi na stimulusno situacijo, ki nas ogroža, je nespremenljiva in neizogibna, po navadi razpoloženja, ki izhajajo iz čustev žalosti, obupa ali razočaranja. Funkcija razpoloženj, ki so kronična oziroma dolgo trajajoča čustva, je »iskanje novega vedenja, ki bo uspešno in bo pripeljalo do aloadaptacije.« (prav tam, str. 103) Ker pa v tem primeru aloadaptacija (prilagoditev, sprememba stimulusne situacije) ni možna, ker gre za nespremenljivo situacijo, je edin »izhod« iz razpoloženja rekonstruiranje referenčnega okvira. Naš referenčni okvir je v bistvu naš notranji zemljevid, ki mu sledimo v odnosih s samim sabo, z drugimi in s svetom in je kot tak precej toga struktura, zato je prilagajanje tega zemljevida na novonastalo situacijo (avtoadaptacija) dolgotrajen proces, katerega emocionalni odgovor je nujno neko dalj trajajoče čustvo – razpoloženje (prav tam).

Kako si lahko učitelj pomaga s takšno razlago situacije? Menimo, da je čustvena pismenost in inteligenca v tem primeru varovalni dejavnik, saj si lahko učitelj v takšni situaciji razloži, kaj se dogaja, si poišče pomoč, si pusti čas in hkrati ve, da bo razpoloženje slej kot prej minilo, če bo s pomočjo ali brez delal na avtoadaptaciji.

Sodelovanje staršev je ključno, če želimo doseči spremembe, ki bodo otrokom s posebnimi potrebami v pomoč, zaščito. Pri tem imamo učitelji pomembno vlogo. Kljub vsej prtljagi, ki jo otrok prinese iz družine, smo mi tisti, ki z njim vzpostavljamo odnos. Kot odrasli in kot profesionalci smo odgovorni za vse odnose z našimi učenci. Kako sodelovati, negovati odnos z učencem, katerega starši nam nasprotujejo, nas sovražijo?

V Dialogu s starši (Jensen in Jensen, 2011) avtorici poudarjata pomembno vlogo učiteljev tudi v takih, težkih situacijah. Če hočemo kot učiteljice staršem opisati težave, ki jih imamom z otrokom, mora biti jasno, da se želimo osredotočiti na odnos in ne na otrokovo vedenje. Pogosto nam je težko v opisovanje vključiti sebe in svoj delež pri problemu. Zakaj je to pomembno – ker nosimo v odnosu z otrokom celotno odgovornost za kakovost odnosa in imamo zato ključ do tega, kako lahko ta odnos konstruktivno spremenimo v zadovoljstvo obeh strani (prav tam).

Tu gre za to, da sebe obravnavamo kot del problema, s tem pa tudi kot del rešitve – prenos te nove paradigme v prakso in k staršem. Tako se preusmerimo iz pokvarjenega stroja, ki ga je treba popraviti (otrok kot predmet) v to, da smo soodgovorni za to, kar se z otrokom dogaja (prav tam).

In kako to lahko naredimo? Avtorici (prav tam) poudarita, da je najprej potrebno v obdelavo vključiti sebe, nato pa staršem predstaviti sliko otroka, ki kompetentno sodeluje in tu se oddaljimo od modela pokvarjenega stroja. Kot starši si namreč želimo le najboljšega za svojega otroka, zato bi radi vse naredili prav. Ko ima naš otrok težave, težko uvidimo, da smo del težav mi sami. Velikokrat se nam zgodi, da v dialogu iščemo krivca za nastalo situacijo ... Kot pedagogi se moramo zavedati, da starši delujejo po svojih najboljših močeh – res ni veliko staršev, ki bi zavestno povzročali škodo svojim otrokom – večino počnejo iz ljubezni in po najboljših močeh. Otroci tega marsikdaj ne zaznajo, kot je bilo mišljeno, in takrat se pojavijo težave.

Avtorici (prav tam) predlagata, naj učitelj staršem prizna njihov dober namen, in menita, da bodo tako starši prej začeli razmišljati o tem, kaj bi morali spremeniti v svojem obnašanju. Če pa si učitelj kot profesionalac upa spregovoriti tudi o tem, da tudi sam ni popoln in da mu ne uspe vedno vzpostaviti konstruktivnega odnosa, se bodo toliko lažje odprli in poskušali po svojih močeh prispevati k reševanju težav.

Za zaključek bi radi opozorili še na to, da se nam zdi zelo pomembno, da bi imeli učitelji, starši in otroci pri soočanju s takimi, težkimi življenjskimi situacijami, možnosti vzpostavljanja zaupnih odnosov s strokovnjaki s področja vedenja in čustvovanja, ki lahko situacije razlagajo, poznajo različne tehnike za soočanje z njimi in na ta način spodbujajo k osebnostnim spremembam - avtoadaptaciji.

Menimo, da se posameznik, predvsem učitelj v opisanih situacijah, brez podpore in pomoči lahko zaplete v igro, kjer prevzame vlogo rešitelja za vsako ceno in sčasoma izgori.

Na naši šoli se nam je kot učinkovita podpora pri soočanju s problemi, s katerimi se srečuje učitelj, izkazala intervizija.

Literatura:

Milivojević, Z. (2008): Emocije, Razumevanje čustev v psihoterapiji. Psihopolis institut. Novi Sad

Jensen, E. In Jensen, H. (2011): Dialog s starši. Inštitut za sodobno družino Manami. Ljubljana

McGhee, C. (2015): Vzgajati ločeno: kako lahko ločeni in razvezani starši vzgojijo srečne in brezskrbne otroke. Svetovalno izobraževalni center MIT. Grosuplje

Milivojević, Z. (2002): Formule ljubavi. Prometej. Novi Sad

Newell, S. In Jeffery, D. (2011): Transakciona analiza u učionici: kako upravljati ponašanjem. Psihopolis institut. Novi Sad

Slušni viri:

Predavanja in delavnice iz transakcijske analize pri dr. Zoranu Milivojeviću

Izobraževanje Kompetentno sodelovanje s starš v izvedbi MD Jarše

IZVEDBA PETSTOPENJSKEGA MODELA NUDENJA UČNE POMOČI PRI UČENCIH Z DISKALKULIJO

Saša Šimnovec, prof. def.

Povzetek: Diskalkulija je motnja, ki lahko resno ovira nekatere otroke, da ne dosežajo izobrazbe ter optimalnega družbenega in socialnega razvoja. Pravočasna pomoč tem otrokom ne vpliva le na njihov boljši učni uspeh, temveč tudi na njihovo vzgojno oblikovanje, na izboljšanje odnosa do sebe, sošolcev, dela, šole in družbe ter s tem na njihovo bodočo uspešno vključitev v nadaljnje izobraževanje. V prispevku bo predstavljen potek obravnave učenca z diskalkulijo znotraj petstopenjskega modela nudenja učne pomoči.

Ključne besede: Diskalkulija, osnovna šola, petstopenjski model nudenja učne pomoči, prilagoditve.

Opredelitev težav pri matematiki

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

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

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

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

Različni avtorji specifične učne težave pri matematiki delijo na tri podskupine: matematične težave (to je bolj splošen termin za šibkejšje sposobnosti reševanja matematičnih problemov), specifične aritmetične učne težave (težave pri postopkih seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja), razvojna diskalkulija (gre za genetsko pogojen kognitivni primanjkljaj, zaradi katerega ima otrok s povprečnimi ali celo nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi izrazite težave pri reševanju enostavnih računskih problemov, pri štetju, usvajanju pojma števila, ...).

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

Primanjkljaji učencev z diskalkulijo

Pri učencih z diskalkulijo zasledimo naslednje primanjkljaje (Kavkler, 2011):

Slabše razvite zaznavne sposobnosti, ki vplivajo na sprejem matematičnih informacij. Učenec ima lahko dobro razvito matematično konceptualno in proceduralno znanje, a je kljub temu neuspešen, če netočno sprejema informacije. Učenec s slabše razvitimi zaznavnimi sposobnostmi ima težave:

- pri razlikovanju lika od ozadja, zaradi česar se pri matematiki izgublja na listu, ne dokonča problema, ki ga rešuje, netočno bere večmestna števila itd.
- pri sprejemu informacij po slušni poti je manj uspešen pri ustnem računanju, razumevanju pri zapisu števil in znakov po nareku itd.
- v zvezi z razlikovanjem števil (slabše vidno razlikovanje števk npr.: 6 – 9, 3 – 8 ali slušno razlikovanje podobno slišanih števil, kot npr. 17 – 70), denarja (različnih kovancev ali bankovcev), računskih znakov (+ in x) itd.

- zaradi slabše razvitih prostorsko-orientacijskih sposobnosti, ki vplivajo na pisanje v črtovje, prepisovanje s table, orientacijo levo-desno, zgoraj-spodaj, pred-za, otrok pri pisnem računanju ne ve, kje mora začeti računati (ali pri enici ali pri največji mestni vrednosti števila), zamenjuje številke v dvomestnih številih, težave ima pri določanju predhodnika in naslednika, postavljanju decimalne vejice in pri orientaciji na številski črti, pri geometriji itd. Uspešno učenje matematike je namreč pomembno odvisno od mentalne sposobnosti vizualizacije števil in matematičnih situacij.

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

Učne težave pri matematiki so lahko pogojene s slabšim:

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

Nekateri učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo na začetku šolanja hude učne težave pri matematiki, kasneje pa lahko izkoristijo svoje talente, če imajo možnost, da računske težave omilijo z žepnim računalom. Teh učencev nikakor ne smemo usmeriti v skupine z nižjimi nivoji matematičnega znanja. Spoznati moramo vzrok njihovih težav pri računanju in ne smemo pretiravati s treningom računanja. Omogočiti jim moramo delo v skupini z vrstniki, ki zanje predstavljajo model, jim pomagajo kontrolirati pravilnost izračunov in omogočajo diskusijo, izmenjavo idej, strategij z vrstniki itd. (Kavkler, 2011).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vsi predstavljeni primanjkljaji močno znižujejo učinkovitost posameznika pri učenju matematike.

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

Močna področja učencev z diskalkulijo

Ko učitelj ugotovi, da ima otrok izrazitejšo težavo pri matematiki, mora oceniti njegovo stanje. Pomembno je, da ugotovi tudi njegova močna področja (Kavkler, 2011).

Močna področja:

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

Petstopenjski model dela z učenci z učnimi težavami

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 9. 10. 2007 sprejel Koncept dela učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so postavljene strokovne osnove za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. Eden od pogojev za uresničevanje zasnovanega koncepta je petstopenjski model nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami. Petstopenjski model nudenja učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav, ki se razprostirajo od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih in od tistih, ki terjajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami. Učinkovitost izvedbe petstopenjskega modela nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami je na vseh petih stopnjah odvisna od učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse in splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem z učnimi težavami, ki jih izvajajo strokovni delavci šole, ki obvladajo bolj specialne strategije pomoči in podpore (Magajna in sod. 2008).

V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljene posamezne stopnje in načini, s pomočjo katerih lahko učencem z diskalkulijo pomagamo k boljši učni učinkovitosti.

Pomoč učencem z diskalkulijo v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami

1. stopnja: pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja.

Na prvi stopnji učitelj prepozna učenčeva močna področja in področja primankljajev. V razredu oziroma skupini naj poskrbi, da se bo lahko učenec z diskalkulijo izkazal s sposobnostmi, ki jih ima. Svoje ugotovitve in opažanja deli z učitelji, ki učenca poučujejo in ostalimi strokovnimi delavci šole. Poleg izbora primernih metod in oblik poučevanja, lahko učitelj tu izvaja individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Prilagoditve učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja obsegajo:

prostorske prilagoditve:

- učenec naj sedi stran od motečih dejavnikov, ob sošolcu, ki mu je pripravljen pomagati,
- pri frontalnem delu naj sedi blizu table,
- po potrebi naj sedi sam in ima na voljo več prostora,
- učenec naj sedi blizu učitelja, da mu večkrat lahko da povratno informacijo.

prilagoditev učnih gradiv:

- uporaba papirja pastelnih barv,
- uporaba mat papirja,
- povečan tisk (14 ali 16 pt),
- razmik med vrsticami,
- uporaba ustrezne pisave (Comic sans, Arial, Verdana),
- primeren razmik med nalogami,
- zapisana navodila naj bodo kratka, jasna in enostavna,
- učenca naučimo strategij in tehnik reševanja nalog,
- raba kompenzacijskih strategij (tabele, kartončki...)
- uporaba barvnih opor,
- uporaba grafov, skic in slik,
- uporaba konkretnih materialov in pripomočkov,
- označevanje ključnih besed v navodilu, besedilu (Fabjan 2000).

2. stopnja: pomoč šolske svetovalne službe

Če učenci s pomočjo, ki so je bili deležni na prvi stopnji, ne napredujejo, so deležni pomoči šolske svetovalne službe. Pomoč izvajajo različni profili šolskih svetovalnih delavcev: specialni pedagog, psiholog, socialni pedagog, pedagog, ... Le-ti poglobijo diagnostično oceno močnih področij in primanjkljajev učenca ter ustrezno svetujejo učencu, njegovim staršem in učitelju. Istočasno začne nastajati Izvirni delovni projekt pomoči, ki ga izpolnjujejo vsi, ki delajo z učencem.

3. stopnja: dodatna individualna in skupinska pomoč

Na to stopnjo preide učenec, ki na drugi stopnji ni napredoval v zadostni meri, čeprav je bil deležen dobre poučevalne prakse ter občasne pomoči šolske svetovalne službe. Individualno in/ali skupinsko pomoč izvajajo učitelj, specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki imajo specialna znanja s področja učnih težav. V okviru individualne in/ali skupinske pomoči se učencu z diskalkulijo nudi specifično pomoč. Usmerjena je predvsem v razvoj strategij, s pomočjo katerih se bo učenec naučil preseči svoje specifične primanjkljaje. Izvajajo se lahko prilagoditve, ki jih natančneje opredeli izvajalec individualne in/ali skupinske pomoči, na primer:

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

4. stopnja: mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove

Če učenec ob vsej pomoči, ki jo je imel do sedaj, ne napreduje, se šola poveže z zunanjo strokovno ustanovo, kjer delujejo multidisciplinarni timi. Oni potem pripravijo poglobljeno diagnostično oceno in nudijo ustrezno terapijo. Z namenom pridobitve čim večjega števila informacij, se povežejo s šolo, kjer se učenec šola. Svetujejo staršem in učiteljem. Njihova naloga je tudi presoditi, ali je šola izkoristila vse vire pomoči.

5. stopnja: program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

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

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

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

Zaključek

V prispevku je predstavljena pomoč učencem z diskalkulijo v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami. V šolskem okolju je pomembno zagotoviti spodbudno učno okolje za učence s specifičnimi učnimi težavami, saj se tako krepi in spodbuja učno in socialno uspešnost učencev. Z učinkovito organizacijo ter dobrim sodelovanjem vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa lahko dosežemo uspešno šolanje in dobre rezultate tudi pri učencih z diskalkulijo.

Literatura:

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Fabjan, M. (2000). Prilagoditve pri pouku. Priročnik za uporabo prilagoditev. Ljubljana: ZRSŠ.

Grujičić, B. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. Ko za 15 + 6 zmanjka prstov, Delo – Sobotna priloga, 7. april 2007, str. 28 – 29.

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

POMEN TIMSKEGA DELA V PROCESU VKLJUČEVANJA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Barbara Valič, univ. dipl. soc. ped.

Uvod

Z uresničevanjem inkluzivne kulture v našem šolskem sistemu kot širšem družbenem okolju, se vse bolj poudarja pomen timskega, interdisciplinarnega dela. To predstavlja pedagoškim delavcem nov način dela in sodelovanja. Zagotovo zahteva večjo usposobljenost učiteljev o posebnih potrebah otrok in timske delu z različnimi strokovnimi delavci v zagotavljanju celostne oblike pomoči in odpravo socialnega izključevanja. Številni dejavniki sodobnega življenja posredno ali neposredno vplivajo na oblikovanje vedenjskih vzorcev in osebnosti mladih. Za uspešno reševanje dilem in problemov v procesu vključevanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami različne institucije ocenjujejo kot nadvse pomembno vzpostavitev konstruktivnega in vzajemnega sodelovanja med vsemi pristojnimi resorji (vzgojno-izobraževalnim, socialno varstvenim in zdravstvenim). V praksi nepovezanost teh resorjev pomeni večjo pomanjkljivost trenutne ureditve področja.

Značilnosti timskega dela v šoli

Timsko delo v vzgoji in izobraževanju je po Polak (2007) dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice. To dogajanje poteka v eni ali več etapah kot timsko načrtovanje, timsko poučevanje, timska evalvacija. Na področju dela z otroci s posebnimi potrebami to postane poglobljen pristop dela.

Pri timske delu je pomembna osebna naravnost, ki naj bi posameznika v njegovem zaznavanju, prepričanjih in vedenju usmerjala k bolj ali manj sodelovalnemu odnosu z drugimi. Ljudje smo lahko naravnani bolj k individualizmu ali h kolektivizmu. Kolektivizem označujejo štiri temeljni pogoji:

- »1. v ospredju so skupinski pogledi, potrebe in cilji, ne pa osebni;
2. prednost ima vedenje, ki je določeno s socialnimi normami in dolžnostmi, ne pa tisto, ki temelji na osebnih koristih in užitku;
3. člani skupine imajo podobna skupna prepričanja;
4. člani skupine so pripravljeni sodelovati.« (Polak, 2007, str. 11)

Sodelovanje po Jelke van der Valle (2010) vsebuje organizacijsko strukturo in strukturo odnosov. Organizacijska struktura se deli na timsko raven in multidisciplinarno raven. Na timski ravni je cilj svetovanja usmerjen na nalogo ali proces. Tu gre za pogovor o organizaciji dela in otroku ali družini. V svetovanju, usmerjenem na proces inkluzije, pogovor teče o medsebojnem sodelovanju pedagoških delavcev in podpornih oseb otroka. Pogoji za dobro sodelovanje z vidika odnosov so resnost, varnost, vrednost, odprtost in spoštljivost vseh udeležencev. To ustvarja prostor za dialog in možnost sproščene sodelovanja. Ukrepi za zagotovitev odprtega prostora, s priznavanjem vrednosti v timske delu, so postavitve dosegljivega cilja, odprta uporaba lastnih občutkov varnosti in samozavesti, stremenje k skupnim interesom in izogibanje občutkom nemoči.

Timsko soustvarjanje

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2011) nas nagovarja k soustvarjanju procesa pomoči, ki temelji na etiki udeležnosti in varovanju otrokovega glasu. Soustvarja se delovni odnos med učitelji, učenci in starši. Povezuje vse udeležence v procesu pomoči, tako da jasno definira prispevek posameznika, a vedno

tako, da se odrasli pridružijo učencu. Ta je tudi slišan sogovornik in dejavni soustvarjalec pomoči. Vloga učenca v timskem soustvarjanju spreminja ob tem, da mu strokovni delavci omogočijo, glede na razvojno starost in čustveno zrelost, izkušnjo kompetentnosti in uresničljive odgovornosti ter etiko udeležnosti. Grahova (2010) ugotavlja, da koncept timskega soustvarjanja od šolskih strokovnih delavcev zahteva, da se pridružijo učencu, ga vidijo kot strokovnjaka iz izkušenj in mu pomagajo odkrivati njegove vire moči, izkušnje, znanja. Spodbujajo ga k odkrivanju novih znanj, razvijanju spretnosti in iskanju drugačnih uspešnejših rešitev morebitnih težav. Učenec v procesu timskega soustvarjanja v odnosu z učiteljem, z izvajalcem dodatne strokovne pomoči ali šolskim svetovalnim delavcem najde spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki mu lahko zagotovi skupno raziskovanje in delo ter prostor, v katerem razvija svoje spretnosti in znanja, ki mu omogočajo socialno vključenost v okolju.

Timsko delo pri reševanju dilem in problemov v procesu vključevanja učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v šoli

Kot izvajalci DSP se vključujemo v timsko delo iz različnih pozicij. V timih lahko sodelujemo kot zunanji sodelavci ali del kolektiva redne šole ali vrtca, mobilni učitelji ali svetovalni delavci, v vlogi koordinatorjev za delo z otroci s posebnimi potrebami. Sodelujemo na ravni vrtca, osnovne šole in srednje šole.

Najrazličnejše oblike timskega dela se v šoli organizira za reševanje težav in dilem pri vključevanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. To so otroci in mladostniki, ki izkazujejo moteče vedenje v zvezi s poukom, moteče vedenje v odnosih do sošolcev in učiteljev ter moteča vedenja v odnosu do lastne (ne)uspešnosti. Moteče vedenje je tisto, ki ga najbolj občutijo ljudje, s katerimi otrok prihaja v stik. Da lahko otroku uspešno pomagamo, moramo ugotoviti, za kakšno vedenjsko težavo gre ter poznati okolje, v katerem otrok živi in odrasča. Učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami so učenci, ki se pogosto vedejo disocialno, kar se kaže kot agresivno ali avtoagresivno vedenje, impulzivnost, nasprotovanje pravilom, normam in vrednotam. Lahko bi rekli, da so vedenjske težave tiste, ki so za določeno socialno okolje neprilagojeno in nesprejemljivo vedenje. Moteče je predvsem za okolje. Čustvene težave, kot so občutki neuspešnosti, manjvrednosti, ogroženosti ipd., pa predstavljajo težave predvsem njim samim, v okolju, v katerem živijo. Najtežje sprejmejo občutek nesprejetosti med vrstniki. Učitelji pa so največkrat v stiski, ko učenec ne sprejema avtoritete, jo zanika, se umika, uničuje tujo lastnino, izkazuje čustvene izbruhe, posega po nedovoljenih substancah, izkazuje motnje hranjenja. Težko je sprejeti dejstvo, da je za pojav motečega vedenja značilno interakcijsko delovanje različnih dejavnikov, od posameznika in njegovih osebnostnih značilnosti do dejavnikov v ožjem in širšem okolju, ki vplivajo nanj. Tu so tudi odzivi in ravnanja pedagoških delavcev, ki jih moramo kot strokovni delavci pri sebi, v odnosu do otroka kot do staršev, temeljito premisliti in ozavestiti z namenom, da bi lahko ravnali v korist otroka.

Da bi lahko pomagali otroku s čustvenimi in vedenjskimi težavami v šoli, je pomembno vzpostaviti osebni odnos. Ko je pripravljen sodelovati in izboljšati svoj položaj, se začne iskati vire moči in možnosti celostne obravnave z vključevanjem vseh akterjev, ki lahko pripomorejo k izboljšanju trenutne situacije. Še vedno se v praksi dogaja, da so učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami deležni dodatne strokovne pomoči prepozno, ko se sekundarno razvijejo ob drugih primanjkljajih, ovirah in motnjah, ki so bili morda pred tem prepoznani in se jim je posvečalo več pozornosti, a z manj učinka pomoči. Učitelji in drugo strokovno osebje na šolah poskuša storiti vse pred samim usmerjanjem otrok, z upanjem, da bodo težave izzvenele. Pomoč se ponuja s svetovanjem o ustreznih vzgojnih prijemih staršem, učiteljem in vzgojiteljem, ki so z njim vsakodnevno. Pomoč v šoli zajema tudi prepoznavanje, ozaveščanje in razumevanje drugačnosti in strpnosti otroka in njegovih vrstnikov. Pozornost se usmerja v skrb za učenčev socialno ugoden položaj v razredu in širše v šolskem okolju. Ozavešča se njegov položaj v družini in domačem okolju ter posveča skrbi za njegovo samopodobo.

Splošno znano je, da je življenje v družini pomemben dejavnik razvoja otroka. Poleg tega pa so prav specifične značilnosti otroka in mladostnika (njegovo samospoštovanje, osebna prilagojenost in odsotnost deviacij v vedenju) kriteriji, ki pomagajo pri opredeljevanju družin kot zdravih oz.

funkcionalnih ali nezdravih oz. nefunkcionalnih (Berns, 1997, v Kobal Tomc, M. et al., 2011). Razvoj otroka je potemtakem nemogoče ločiti od razvoja družine.

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami se pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vključuje v timsko delo učitelje (največkrat razrednike in učitelje predmetov, kjer so primanjkljaji, ovire ali motnje otroka bolj v ospredju), svetovalne delavce (v vlogi koordinatorjev dela, vodij strokovnih skupin ali predstavnikov šole, izvajalcev DSP), izvajalce dodatne strokovne pomoči različnih profilov (logopede, specialne pedagogoge, socialne pedagogoge, inkluzivne pedagogoge, pedagogoge, psihologe) in izvajalce učne pomoči (učitelje ustrezne strokovnosti), po potrebi vodstvo, druge strokovne delavce in starše. V kolikor je otrok dovolj star in sposoben izraziti svoje mnenje, želje in potrebe, sodeluje tudi na timskih sestankih. Njegova pripravljenost na sodelovanje in aktivna vloga je ključnega pomena za doseg napredka. V kolikor se razvija inkluzivno okolje in zagotavlja pogoje za enake možnosti napredovanja v programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, a otrok ni motiviran za spremembe in ni opaziti njegove lastne aktivnosti, se tovrstni način izobraževanja izjalovi. Veliko težav nastopi tudi, ko starši niso pripravljeni ali ne zmorejo sodelovati s šolo in drugimi institucijami, ki skušajo zagotoviti in zaščititi otrokove koristi. Tu imam v mislih družine otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami, kjer se zaradi kompleksnih družinskih razmer, rabe različnih neustreznih vzgojnih prijemov ali težavnosti vzpostavljanja zdravih odnosov, pojavijo težave tudi v drugih okoljih. Problem se pojavi tudi, ko šola ne uspe vzpostaviti pravega stika s starši in otrokom. Medsebojni stik in možnosti za nadaljnje delo se lahko izgubi s starši in otrokom ali samo z otrokom, ko že teče proces inkluzije. Običajno se tedaj poslabšajo razmere v šoli in noben vzgojni prijem ali ukrep ne zaleže več. V obravnavi otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami se poleg timskega dela v ožji strokovni skupini na šoli, sestajajo pedagoški delavci tudi v širši sestavi, ko je prisoten ves razredni učiteljski zbor ali celoten kolektiv šole. Za doseganje koristi otroka se oblikuje medsebojno timsko sodelovanje več strokovnih služb, kjer se oblikuje mreža pomoči družini, sodelujejo starši s šolo, s predstavniki centrov za socialno delo, s predstavniki specializiranih ustanov (npr. svetovalnimi centri, zavodi za usposabljanje, centri za korekcijo, pedopsihiatrični dispanzerji, bolnišničnimi šolami), s predstavniki lokalne skupnosti (mladinskimi centri, društvi...). V praksi je pri timskem delu še vedno veliko težav, ki se pojavljajo od banalnih organizacijskih in usklajevalnih težav do težav zaradi osebnih zadržkov vsakega posameznika.

Prednosti in slabosti timskega dela v procesu inkluzije v šoli

Prednosti timskega dela se po Grah (2010) kažejo pri porazdelitvi vlog, obveznosti in odgovornosti med člani tima, da timsko delo omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo. Pri multidisciplinarnem pristopu se tako zagotavljajo čim boljše možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vsakega posameznika v timu in širše pri njegovem delu. »Krepi se medsebojna pomoč, skupno reševanje problemov, manjša izolacija posameznikov, delo je obogateno z novimi pristopi in idejami.«(Grah, 2010, str. 130)

Največkrat v praksi neuspešno sodelovanje v ožjih in razširjenih timih nastopi, ko se pojavijo težave v komunikaciji in timskem delu, ko starši kot drugi strokovni delavci vidijo samo svoj zorni kot in niso pripravljeni prisluhniti drug drugemu in sodelovati. V ozadju so tudi obojestranska pričakovanja, ki se prav tako ne skladajo vedno. Ko gre za širšo mrežo pomoči in sodelovanja institucij, se možnosti neskladij in različnih pričakovanj, pristopov obravnave problemov še povečajo. Ta pričakovanja (staršev do šole in šole do staršev ter vseh ostalih vpletenih) je potrebno v začetku oblikovanja odnosa in timskega dela jasno opredeliti, saj se iz njih oblikujejo obojestranska, skupna pričakovanja do otroka, cilji individualiziranih programov in oblike sodelovanja v procesu inkluzije.

Osnova dobrega medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev s starši je vzpostavitev kakovostnega odnosa in uporaba ustrezne komunikacije. Za uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami so starši glavni in po navadi najpomembnejši akterji. Zato je njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces pravica, ki sloni na spoznanju, da bodo otroci najbolj napredovali, če njihovi starši in strokovnjaki sodelujejo (Mittler, 1981 v Schmidt, 2001). Tu bi dodala, da je tudi dodatna strokovna pomoč najbolj učinkovita, ko učitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči uspejo vzpostaviti tak

partnerski sodelovalni odnos med seboj i s starši, v dobrobit otroka. Koncept partnerstva (Fylling in Sandvin, 1999 v Schmidt, 2001) predstavlja opis dobrih medsebojnih odnosov, ki jih zakonsko podpirata tudi Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Otrok namreč ob takem sodelovanju razvije občutek varnosti in sprejetosti ter zaupa drugačnim pristopom dela, ki jih je deležen ob šolanju z ostalimi vrstniki. Ob ustrezno oblikovani podporni in sodelovalni klimi v šoli otrok doseže napredek, kljub manjši socialni vključenosti.

Skupni namen celostne obravnave in timskega dela je otrokova korist. Natančneje bi to pomenilo v šoli zagotoviti najustreznejše pogoje za kakovostno učenje. Pri tem pa imam v mislih zadovoljevanje vseh potreb učenca s posebnimi potrebami in zagotavljanje njegovih posebnih izobraževalnih potreb, ki so med drugim tudi njegove pravice. William Glasser (1990) je to pojmoval kot polno usposobljenost za življenje in socialno vključenost v okolje, kjer lahko zadovoljuje svoje potrebe in se počuti srečen. Ključni moment je največkrat, ko otrok škodi sebi in drugim. Postane nevaren sebi in drugim. Takrat ni mogoče zagotoviti inkluzije otroku s čustvenimi in vedenjskimi težavami v obiskovani osnovni šoli in se ponovno sproži postopek usmerjanja in prešolanja.

Timsko delo v svojem delovnem okolju zaznavam zelo različno. To pa zato, ker vsaka šola ima oblikovan svoj sistem kakovosti, v katerem ima vsak svoje prepričanje in izkušnje timskega dela, hkrati pa se oblikuje svojstven način medsebojnega sodelovanja. Sodelovanje, povezanost in timsko delo nihajo glede na starost in izkušnje delavcev, poklicno identiteto, vlogo, osebni interes in motivacijo, občutek dolžnosti, pripisovanje pozitivnih in negativnih prepričanj, zaznavanj učinkovitosti in neučinkovitosti ipd.

Na timsko delo v šoli, kot opaža Grah (2010), vpliva organizacija dela, ureditev pouka, število ur pouka in urnik vsakega člana tima, kadrovska sestava kolektiva, opredelitev vlog v timu, prostorske posebnosti, normativi in standardi, zahtevana in upoštevana formalna izobrazba oziroma kompetentnost, sposobnost oziroma usposobljenost za timsko delo. Kljub velikemu pomenu timskega dela pri reševanju problemov in dilem v vključevanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami, se pojavijo pri članih tima ovire na ravni zaupanja vase, v druge strokovne delavce šole ali drugih strokovnih institucij, v otroka, starše ali sam proces inkluzije. Pojavljajo se ovire glede statusa, osebne in medosebne ovire, komunikacijske ovire.

Zaključek

Za razvoj sodelovalne kulture in učinkovitega timskega dela, znotraj določene ustanove oziroma sistema, je pomembno ozavestiti, kolikšen vpliv ima vsak vključen posameznik.

Pomembno vlogo za zaposlene ima vodstvo ustanove, ki s svojimi odločitvami in vedenjem udejanja svoja prepričanja in vrednote. Če je timsko delo, interdisciplinarno delo, povezovanje z drugimi ustanovami po prioriteti kvalitete na pomembnem mestu, bodo tudi drugi delavci to prej sprejeli kot dobro. S svojo osebno in strokovno avtoriteto daje vodstvo sodelavcem zgled dobrih medsebojnih odnosov. Po Polak (2007) k premagovanju ovir lahko prispeva vodstvo šole ter člani tima sami s pogovarjanjem, načrtovanjem, evalvacijo ter supervizijo dela.

Tudi šolski svetovalni delavec, kot načrtovalec, koordinator, vodja timskih sestankov z učitelji, drugimi strokovnimi delavci, ki delajo na šoli ali strokovnimi delavci, s katerimi sodeluje izven šole, iz svoje vloge posreduje potrebne informacije, kakšno naj bi timsko delo bilo, kakšen pomen in namen ima.

Učitelj pridobi s timskim delom večjo pomoč za svoje delo. V skupnem reševanju dilem in problemov pridobi nove ideje, spretnosti in znanja, poveča navdih za delo in se lažje spoprijema z izzivi vključevanja tudi otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. S sprejemanjem »pomočnikov« v razred (od različnih izvajalcev DSP, učiteljev do spremljevalcev) razvija pogoje za kakovostno šolo in inkluzivno učno okolje.

Izvajalec pomoči soustvarja pogoje za inkluzijo in sodeluje na različnih ravneh z vsemi vpletenimi v vključevanje otroka s posebnimi potrebami. Njegova vloga zagovornika otrokovih koristi in njegovega duševnega zdravja v šolskem okolju in podporna vloga vsem vpletenim je prav tako ključna pri reševanju dilem in problemov.

Za vsakega člana tima pa je pomembno ozaveščanje lastne vloge v timu, sodelovanja z vsemi udeleženi, lastnih prepričanj o timskem delu in možnostih izboljšave tega. Posameznik v procesu inkluzije otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami brez timskega dela ne pride do želenih učinkov. V ta namen vidim potrebo po nujenju dodatnih možnosti izobraževanja o timskem delu. V praksi je potreba po izboljšanju sodelovanja različnih strokovnih služb in sodelovanja pedagoških in nepedagoških delavcev, vpetih v proces inkluzije otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011) Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvorni delovni projekt pomoči. V: L. Šugman Bohinjec (ur), Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči (str. 15-36). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Grah, J. (2010). Koncept timskega soustvarjanja pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami. V: Košak Babuder, M. e tal.(ur), Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov (129-139) Ljubljana: Bravo: društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Kobal Tomc, B. et al. (2011). Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja –analiza stanja. Pridobljeno 10.1.2016 s spletne strani: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/otroci-hude_m-porocilo-20-6-11.pdfotnje_vedenje. pdf.

Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2009). Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju. Pridobljeno 29. 12. 2015 s spletne strani: http://www.zrss.si/pdf/UPP_Razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_tezav_21jul09.pdf.

Martinšek, J. (2012). Vstopanje šole v sodelovalen odnos s starši. Socialna pedagogika (16) 4 (355-371).

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Modrijan

Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Van der Valle, J. (2010). Obvladovanje psihične in fizične agresivnosti. V: Bužan, V. e tal. (ur), Težave v vedenju kot izziv; Naša pot (102-105).CUDV Draga. Ljubljana: Narodna univerzitetna knjižnica.

Vovk-Ornik, N. (2014) Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 10.1.2016 s spletne strani: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimipotrebami.pdf>.

VLOGA SVETOVALNE SLUŽBE IN POMEN PODPORE VODSTVA PRI ZGODNJI OBRAVNAVI OPP V VRTCU »MARTIN KRPAN« CERKNICA

Erna Zabukovec, univ.dipl.psih.

Kaj je zgodnja obravnava?

Različni strokovnjaki **zgodnjo obravnavo** različno definirajo, a imajo vse definicije nekaj skupnih imenovalcev. Vsi namreč menijo, da gre za nekakšen sistem storitev, ki predšolskim otrokom (od rojstva do vstopa v šolo) z razvojnimi zaostanki ali drugimi težavami v razvoju omogoča optimalne spodbude v razvoju.

Meni osebno je najbližja definicija, ki jo navajata Shonkoff in Meisels (2000). Menita, da gre pri zgodnji obravnavi za multidisciplinarne storitve, ki so namenjene otrokom od rojstva do petih let. Njeni glavni cilji so:

- spodbujanje otrokovega zdravja,
- razvijanje sposobnosti,
- zmanjšanje razvojnih zaostankov,
- blaženje obstoječih ali nastajajočih invalidnosti,
- preprečevanje funkcionalnega poslabšanja primanjkljaja in
- spodbujanje vloge družine (Globačnik, 2012).

Zgodnja obravnava v Vrtcu »Martin Krpan« Cerknica

Prepričana sem, da se strokovni delavci v vseh vrtcih po svojih močeh trudimo, da bi vsem otrokom, torej tudi otrokom z različnimi težavami ponudili vse, kar le-ti potrebujejo za optimalen razvoj. Naše delo je še toliko bolj zahtevno zaradi zakonodaje, ki otrokom s posebnimi potrebami in njihovi zgodnji obravnavi ni ravno naklonjena.

Kljub temu se v našem vrtcu trudimo ves čas iskati načine, da otrokom, ki zgodnjo obravnavo potrebujejo, le-to tudi zagotavljamo. Naše delo vsekakor ni enostavno, a imamo neprecenljivo podporo vodstva vrta in občine ustanoviteljice. Vsi skupaj se namreč zavedamo, da je pri delu z otroki s posebnimi potrebami ključno zgodnje odkrivanje težav in čim prejšnja pomoč; ne le otroku ampak tudi njegovi družini. Dodatno strokovno pomoč tako lahko nudimo tudi otrokom:

- ki iz različnih razlogov niso vključeni v vrtec,
- pri katerih postopek usmerjanja še ni zaključen,
- pri katerih v vrtcu opazimo primanjkljaje na različnih področjih razvoja ...

V našem vrtcu se strokovne delavke s svetovalno delavko običajno posvetujejo takoj, ko pri določenem otroku opazijo kakršnekoli posebnosti. Le-ta se aktivno vključuje v delo oddelka, išče pomoč pri specialni pedagoginji vrta in zunanjih institucijah, (npr. razvojne ambulante, pedopsihiatrija, pediater v domačem kraju, pediatrična klinika, CIRIUS Vipava, svetovalni center za otroke in mladostnike...) vsi skupaj aktivno delajo z družino in z otrokom.

Opažam, da smo strokovni delavci pogosto preveč usmerjeni le na otroka s posebnimi potrebami. Dogaja se, da strokovne delavke nedoseganje ciljev, zastavljenih v otrokovem individualiziranem programu, razumejo kot lasten neuspeh. Od staršev pričakujemo takojšnje sodelovanje in celo »hvaležnost«, da smo jih opozorili na otrokove težave. S strani strokovnih delavk je pogosto slišati »Če bi meni kdo povedal, da ima moj otrok težave, bi bila vesela in takoj začela delati...« Zato menim, da je na prvem mestu vloga svetovalnega delavca ozaveščanje strokovnih delavcev. Zavedati se moramo, da otrok pripada družini, ki ima svoj način funkcioniranja, da je soočanje staršev s težavami otroka dolgotrajen proces, med katerim prehajajo skozi različne faze sprejemanja in prilagajanja na življenje z drugačnim otrokom.

In če želimo učinkovito pomagati otroku, moramo nedvomno poleg njegovih potreb, oceniti in razumeti tudi potrebe družine, da bo lahko podprla otrokov razvoj.

Zato je obdobje, ko se odkriva težave otroka in z njimi seznanja starše, izredno zahtevno, občutljivo in stresno tako za strokovne delavce kot za starše.

Pri svojem delu – iz različnih razlogov - tudi nismo vedno tako uspešni kot bi si želeli biti. Naš uspeh je odvisen tudi od tega, kako različni strokovni delavci razumemo otrokove težave. Vsekakor ugotavljam, da je za uspešno delo oz. zgodnjo obravnavo v Vrtcu »Martin Krpan« Cerknica ključnega pomena:

- **dobro sodelovanje strokovnih delavk oddelka in svetovalne delavke,**
 - o dnevna izmenjava informacij med strokovnimi delavkami oddelka in svetovalno delavko,
 - o obiski svetovalne delavke v skupini,
 - o medsebojna podpora svetovalne delavke in strokovnih delavk oddelka
 - o redni timski sestanki,
 - o skupna izvedba govorilnih ur.

- **podpora vodstva vrtca delu svetovalne službe,**
 - o omogočanje udeležbe na različnih izobraževanjih, aktivih...
 - o omogočanje prilagojene organizacije dela v vrtcu (npr. da je v oddelku lahko prisotna tretja oseba),
 - o podpora obiskom družine na domu,
 - o iskanje podpore pri občini ustanoviteljici .

- **podpora občine ustanoviteljice:**
 - o zagotavljanje finančnih sredstev za zaposlitev spremljevalca otroku, ki mu sicer odločba o usmerjanju tega ne omogoča,
 - o zagotavljanje finančnih sredstev za zaposlitev specialnega pedagoga
 - o zagotavljanje finančnih sredstev za izvajanje dodatne strokovne pomoči, četudi otroci še nimajo imeli odločbe o usmerjanju.

Kako v našem vrtcu poteka zgodnja obravnava bom predstavila z dvema primeroma.

Primer 1:

Kljub izkušnjam, možnostim in znanju, ki ga imamo, se včasih zdi, da enostavno ni mogoče ničesar narediti. Tako je bilo npr. v primeru sedaj pet in pol letnega dečka, pri katerem so se težave nakazovale že ob vstopu vrtec – bil je živahen otrok, ves čas se je vsemu upiral in hotel uveljavljati svojo voljo. Strokovne delavke oddelka so se o težavah posvetovale s svetovalno delavko, a težave se v tistem času nikomur niso zdele tako resne, da bi bila potrebna zgodnja obravnava ali celo usmerjanje.

Težave so se ves čas stopnjevale, vendar so strokovne delavke v oddelku težave skušale reševati same, saj so dečkovo odstopajoče vedenje razumele kot lasten neuspeh. Pomoč so poiskale, ko je dečkovo vedenje postalo popolnoma neobvladljivo, ko se je njegova agresivnost tako razvnela, da je bila ogrožena varnost drugih otrok in strokovnih delavk v oddelku. Temu, da se je (in se še) deček ves čas vsemu upiral in hotel vse početi po svoje, vpil pri počitku, nagajal drugim otrokom, jih tepel, pljuval, zmerjal... so se v zadnjem času pridružili še izbruhi jeze, ob katerih je napadalen tako verbalno (zmerja, žali...) kot fizično (brca, pljuva, načrtno uničuje inventar v igralnici, meče predmete po prostoru in celo v otroke ter strokovne delavke...)

Ko sta strokovni delavki svetovalno delavko seznanili s težavami, smo se skupaj z vodstvom strinjali, da v oddelek takoj vključimo pomoč tretje osebe. To smo rešili tako, da smo urnik naše specialne pedagoginje prilagodili tako, da je bila v času med zajtrkom in počitkom prisotna v oddelku. S svojim odločnim pristopom in zahtevami glede osnovnih pravil obnašanja in upoštevanja pravil dnevne rutine, pri katerih je vztrajala, dokler jih ni upošteval (tudi eno uro in pol), je bila za dečka popoln šok. V času njene prisotnosti se je čas dečkovega vztrajanja pri svojih izbrutih postopno skrajševal. Predvsem pa je pomembno to, da je strokovnim delavkam v oddelku pokazala nov pristop odreagiranja, ki je privedel do uspeha ter jima bila v oporo in potrditev pri njunem soočanju ter vztrajanju pri odločnejših pristopih pri dečku, ki so vodili k uspehu.

V tem času smo z našim posredovanjem pridobili datum pregleda za dečka v pedopsihiatrični ambulanti ter se kasneje dogovorili tudi za skupen strokovni tim delavcev vrtca, staršev in pedopsihiatrinje v ambulanti. Veliko je pomenilo, da je ravnatelj v tem primeru popolnoma zaupal delu svetovalne delavke in specialne pedagoginje in nam pustil proste roke pri organizaciji sestankov, udeležbi na timu ter pri organizaciji najinega delovnega časa.

Rezultat tega je, da sedaj čakamo na datum za izvedbo klinične psihodiagnostike za dečka, s čimer so se starši strinjali. Vse z namenom, da se čim prej določi vzrok težav in se začne z učinkovito pomočjo dečku še pred vstopom v šolo.

Primer 2:

Zelo zahtevna, a uspešna že od vstopa v vrtec je bila zgodnja obravnava, ki sta se v vrtec vključili malo pred dopolnjenim drugim letom starosti. Sedaj sta obe opredeljeni kot otroka z zmerno motnjo v duševnem razvoju in dolgotrajno bolni. Pri obeh so izraženi znaki spektroavtistične motnje. V tem šolskem letu že obiskujeta prvi razred posebnega programa osnovne šole.

Po nekem nepisanem pravilu so dvojčki navadno vključeni v isti oddelek. Iz tega razloga in zaradi zasedenosti vrtca sta bili deklici – ko sta začeli obiskovati vrtec - povsem naključno vključeni v skupino mlajših otrok.

Vzgojiteljica je pravzaprav že takoj po vključitvi začela opazovati posebnosti v njunem razvoju (na vseh področjih sta zaostajali za leto dni mlajšimi otroci, predvsem pa je bilo nemogoče zagotavljanje varnosti) in se o tem tudi posvetovala s svetovalno delavko.

Svetovalna delavka je nemudoma začela z opazovanjem deklic v skupini in nudenjem podpore vzgojiteljici (pogovori, pomoč pri dnevni rutini, vodenih dejavnostih...). Z dogajanjem v skupini je seznanila vodstvo vrtca, ki je ves čas spremljalo in podpiralo delo z deklicama. Imeli smo redne timske sestanke s strokovnima delavkama v oddelku, svetovalno delavko in občasno tudi z vodstvom vrtca. Že takrat smo ob podpori vodstva skrbeli, da smo – kolikor je bilo mogoče – v skupini zagotavljali pomoč tretje osebe.

Kmalu po vključitvi se je mati dvojčic udeležila pogovornih ur pri vzgojiteljici, kjer je z besedami: »Kako sta kaj naši puncí? Verjetno sta najslabši, a ne?« izrazila svojo zaskrbljenost. Kasneje smo starše še skupaj (strokovni delavki oddelka in svetovalna delavka) povabili na pogovor, na katerem smo jih skušali seznaniti z dogajanjem v oddelku, s težavami s katerimi se soočamo, ipd. Dogovorili smo se, da se bodo obrnili na osebnega pediatra deklic. To so tudi storili, a pediatrovo mnenje je bilo, da je z deklicama vse v redu in se iz mnenja strokovnih delavcev vrtca celo drznil ponorčevati - češ naj vrnejo svoje diplome, če ne vedo, da nekateri otroci pač začnejo govoriti nekoliko pozneje.

Verjetno ni treba posebej omenjati, da nam je to povzročilo precej dodatnih težav, a končno so se starši strinjali s tem, da deklicama nudimo individualno dodatno strokovno pomoč.

Svetovalna delavka je obiskala pediatra v domačem zdravstvenem domu in ga prosila za pogovor o deklicah. Po začetni nejevolji si je le vzel čas in po tem se je njegov odnos do vrtca popolnoma spremenil. Začel je konstruktivno sodelovati, izdal je napotnici za pregled v razvojni ambulanti in v ambulanti za avtizem, kjer sta deklici - zaradi našega posredovanja - precej hitro prišli do datuma pregleda.

Mamica se je po zmožnostih udeleževala ur dodatne strokovne pomoči z deklicama ter se tako seznanjala s spodbudami in načinom igre, ki jima bo pomagala pri njunem razvoju.

Ker sta bili deklici veliko bolni, se je vodstvo vrtca strinjalo s pobudo specialne pedagoginje, da jih obiše na domu. Mamica je bila s tem zelo zadovoljna in vesela, ravno tako deklici, mi pa smo dobili vpogled v obnašanje in funkcioniranje deklic v njunem domačem okolju ter utrip življenja celotne družine – kar je po našem mnenju zelo pomembno.

Zaključek

V našem vrtcu skušamo zgodnjo obravnavo zagotavljati vsem otrokom, ki takšno pomoč potrebujejo. Iz prav vsakega primera se veliko naučimo. Trudimo se ohranjati pristope, ki ugodno vplivajo na vzpostavitev in ohranitev dobrega odnosa s starši, opuščamo pa tiste, ki ne prinašajo dobrih rezultatov. Pomembno je, da v dialogu vedno pustimo odprte možnosti, saj so starši in otroci različni in ni nujno, da so pri vseh uspešni enaki pristopi.

Viri:

- Globačnik, B. (2012). Zgodnja obravnavo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

ČUSTVOVANJE GIBALNO OVIRANEGA OTROKA IN NJEGOVIH STARŠEV

Mojca Buzeti, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok

Povzetek: Partnerjema razumeti in dojeti, da se jima je rodil otrok s posebnimi potrebami in se naučiti živeti s to drugačnostjo je proces, ki ima pri vsakem posamezniku svoj poseben ritem. Ta proces je boleč, dolgotrajen, pogosto ga spremljajo močni občutki krivde, nemoči, negotovosti, straha in jeze ter potreba po zanikanju realnega stanja ali izolacija od okolice.

Vse to starši nezavedno prenašajo na čustvovanje svojega otroka. S tem povezan je tudi razvoj čustvene inteligence, ki se kaže v sposobnosti samozavedanja, opazovanju samega sebe in prepoznavanju lastnih čustev, upravljanju s čustvi, motiviranjem v pozitivno smer. Otrok z nizko čustveno inteligenco je pogostokrat jezen, pogosto izraža svoje frustracije, se izolira od drugih, je v večini le opazovalec in ne najde ustreznih načinov navezovanja stikov, ni pripravljen na sodelovanje.

Prav tako nezavedno sta tudi starša na svojo gibalno ovirano deklenco s cerebralno paralizo, ki je obiskovala vrtec, prenašala neprijetna čustva. Trajalo je vse do takrat, ko se nam je skupaj uspelo naučiti, kako ustrezno zadovoljiti čustvene potrebe v družini in dvigniti kvaliteto življenja v njej. Staršem smo pomagali sprejeti deklenco takšno kot je, pogovarjali smo se predvsem o njenih močnih področjih in na podlagi teh poiskali ustrezne vzgojne metode za preprečevanje neustreznega izražanja čustev otroka ter razvijali spodbudno okolje za delo doma in v vrtcu.

Ključne besede: otrok s posebnimi potrebami, čustva, interakcija starš-otrok-strokovni delavec, spodbudno okolje

1. Uvod

Odraščanje je proces, v katerem se ljudje naučimo obvladovati in na primeren način izražati svoja čustva. V tem procesu ne gre samo za obvladovanje čustev temveč tudi za učenje primerne izražanja čustev (pogovor, zavrnitev, relaksacijske tehnike, razmišljanje o doživljanju,...).

Pri otrocih je impulzivnost pri doživljanju čustev normalni razvojni del. Glede na razvojno stopnjo otroka in starost lahko ob nudenju spodbudnega vzgojnega okolja otroka naučimo oz. navadimo samostojnosti pri upravljanju s svojimi čustvi. Velik delež otrokovega čustvenega doživljanja in s tem povezanega vedenja pa izhaja iz družine, iz interakcije med družinskimi člani (način komunikacije, način izražanja čustev, reševanja problemov v medosebnih odnosih...) v kateri otrok živi. Otrokov čustveni razvoj se torej začne in razvija z njegovim doživljanjem matere, očeta, družine med ugodjem in neugodjem.

Rojstvo otroka s posebnimi potrebami močno vpliva tako na družino kot celoto kot na vsakega posameznega člana. Straši gibalno oviranega otroka kot tudi drugih otrok s posebnimi potrebami morajo prepoznati, soočiti se, razumeti, naučiti se živeti z drugačnostjo. Ob tem pa so zaradi svoje specifikke bolj občutljivi in izpostavljeni stresu, zato pogosto niso kos svojim vzgojnim nalogam. Soočanje z gibalno prizadetostjo otroka terja nešteto stresnih dogodkov v družini in zahteva veliko energije in potrpežljivosti pri procesu soočanja, razumevanja in sprejemanja drugačnosti. Njihovo življenje se vrti okrog otroka s posebnimi potrebami in vso svojo energijo usmerjajo v iskanje pomoči za njega.

2. Kaj so čustva?

Čustva lahko obravnavamo kot duševne procese ali kot duševna stanja. Izražajo človekov vrednostni odnos do zunanjega sveta ali do samega sebe. Objekte (osebe, situacije in dogodke) nevtrarno spoznavamo, hkrati pa jih s čustvi vrednotimo, določamo njihovo pomembnost za nas. Čustva so torej evalvacije oziroma presoje o tem, kaj je zaželeno in kaj nezaželeno. So specifični načini spoznavanja sveta. Čustvo oziroma latinski izraz *emocija* (lat. *ex-movere* = gibati se navzven) izpostavlja usmerjenost čustev k zunanjim objektom, torej so čustva intencionalni pojavi (ljudje ne samo ljubimo, ampak ljubimo nekoga).

Poznamo več vrst čustev:

osnovna čustva – strah, veselje, jeza, žalost;

čustva, ki se nanašajo na samega sebe – sram, krivda;

čustva, ki se nanašajo na druge – ljubezen, ljubosumje, osamljenost, zavist.

Na podlagi različnih kriterijev jih delimo glede na:

vrednostni vidik: prijetna ali pozitivna (npr.: sreča, ljubezen) in neprijetna ali negativna (npr.: žalost, strah);

aktivnostni vidik: vzburljajoča ali aktivna (npr.: jeza, strah) in pomirjajoča ali mirna (npr.: žalost, potrto);

jakostni vidik: močna (strast) in šibka (nostalgijska).

Glede na sestavljenost pa razlikujemo osnovna ali enostavna čustva in sestavljena čustva. Zmožnost čustvovanja je prirojena, vendar pa se čustva oziroma čustveni odzivi oblikujejo pod vplivom izkušenj, vzgoje v določeni ožji oziroma širši družbeni sredini in učenjem. Pri čustvovanju moramo ločiti med čustvenim doživljanjem in čustvenim izražanjem (Smrtnik, V., 2007).

2.1 Doživljanje čustev

Čustva usmerjajo in motivirajo naše delovanje, pri katerem doživljamo do okolja ali do samega sebe pozitiven (ugodje) ali negativen (neugodje) odnos. Torej so čustva zaznave določenega dogodka na katerega se odzovemo z lastno reakcijo na ta dogodek. Izogibamo se objektom in dejavnostim, ki povzročajo negativna čustva (strah, jeza, žalost), usmerjamo pa se k tistim, ki vzbujajo pozitivno čustvovanje (sreča, veselje, ljubezen). Torej, če se počutimo varnega se sproščajo prijetna čustva, če pa se počutimo ogroženega pa neprijetna.

Kognitivna ocena situacije posameznega čustva:

strah – doživljamo, kadar obstaja možnost, da bomo nekaj vrednega in pomembnega izgubili;

veselje – doživljamo, kadar dosežemo (se zgodi) tisto, kar je za nas vredno in pomembno (kar smo si želeli);

jeza – doživljamo, kadar dogodki ne potekajo v skladu z našimi željami, sami pa verjamemo, da bi lahko vplivali na situacijo;

žalost – doživljamo v okoliščinah dokončne izgube nečesa, kar je za nas pomembno;

ljubosumje – doživljamo, ko ocenimo, da tretja oseba ogroža naš odnos z nekom, ki nam je pomemben;

groza – je doživljanje strahu skrajne intenzivnosti, kadar ocenimo, da se nevarnosti ne moremo izogniti.

Čustva delajo naš svet barvit in pisan, napačna razumevanja čustev pa ga osiromašijo. Zato je treba čutiti in občutiti vsa čustva. So tisti del nas, ki dajejo pestrost našemu doživljanju. So del naše duševnosti, ki nam omogočajo čutenje in vrednotenje stvari, dogodkov, ljudi (Smrtnik, V., 2007).

2.2 Izražanje čustev

Vsak trenutek je priložnost, da se v nas prebudi kakšno čustvo. Na vsak dogodek v našem življenju se najprej odzovemo z bolj ali manj intenzivnim čustvom, šele nato z razumom. Vsi imamo možnost, da čustva obvladujemo z našim obnašanjem. Čustva so človekova intimna lastnost, sami se odločamo ali jih bomo izrazili ali ne. Da to lahko naredimo se moramo naučiti čustva prepoznati. Zdrav človek naj bi imel ozaveščena čustva in jih nadzoroval z razumom. Nekatera čustva je težko nadzorovati (npr. doživljanje krivice, ogroženost, nevarnost) in pride do nezaveščenega izražanja. Vsekakor čustva ni dobro tlačiti v sebe, kar pomeni, da jih je bolje izraziti.

Čustva so kompleksni psihični procesi in stanja, ki vključujejo različne sestavne elemente in so neločljivo povezani z drugimi duševnimi procesi. Jasen in dodelan pogled na čustvovanje in njih ustrezno izražanje bistveno vplivata tudi na druge osebne značilnosti. Tak človek postane bolj neodvisen, duševno stabilen in bolj optimističen in ne niha dnevno iz enega razpoloženja do drugega. Seveda pa ustrezno izražanje čustev izredno pozitivno vpliva na naše odnose z drugimi.

Pri izražanju in prepoznavanju čustev sta pomembna predvsem dva dejavnika in sicer način govorjenja oziroma glas (višina, glasnost in barva glasu) ter govorica telesa (mimika, kretnje).

Kako bo otrok izražal svoja čustva, je odvisno od vzgoje, spodbudnega okolja doma in v vrtcu, in ne nazadnje odnosov v katerih živi. Otroci mimogrede osvojijo nenapisana pravila; čutijo kaj se sme in česa ne. Starši, ki so sami spretni v čustvenem svetu, bodo lahko otrokom pomagali ravnati s čustvi. Starši, ki se ne zmenijo za čustva svojega otroka, jih ne spoštujejo ali pa se jim po drugi plati vsak njegov izraz zdi primeren, pa ogrožajo ne samo čustveni, ampak tudi intelektualni razvoj otroka.

3. Čustveni odzivi gibalno oviranega otroka

Poznavanje vseh vidikov gibalne oviranosti je pomembno, saj vsak od njih na specifičen način vpliva na čustvovanje otroka s telesno oviranostjo. Zavedati se moramo, da je vsak otrok individuum zase, zato ga ne smemo dojemati samo stereotipno, skozi neka globalna pravila. Kajti ni nujno, da bodo otroci s težjo stopnjo gibalne oviranosti bolj čustveno obremenjeni kot tisti z zmerno stopnjo. Saj bolj kot objektivne značilnosti gibalne oviranosti na posameznika vpliva to, kako le ta pozna svoje telo in zaupa v svoje lastne telesne sposobnosti.

Otrok pri katerem na primer prevladuje magično mišljenje, bo drugače doživljal gibalno oviranost od otroka, ki že razmišlja na konkretno logičnem nivoju. Otroka lahko lastno razmišljanje bega in vznemirja. Velikokrat se počuti celo krivega za vse kar se mu dogaja. Da otrok razumsko dojame svoje stanje, mora osvojiti pojme kot so: »čas«, »sprememba«, »nepovratnost«, »vzročnost«. Razvoj teh pojmov poteka približno od petega do desetega leta, zato otroci v tej starosti kognitivno že razumejo oviranost, niso pa je sposobni še čustveno predelati (Peljhan, 2008).

Čustveni odzivi se lahko kažejo kot zaskrbljenost, potrnost, sram ali v obliki težav, ki se kažejo bolj kot slabše prilagoditvene zmožnosti otroka. Sem sodi pomanjkanje samostojnosti, pretirana odvisnost, pomanjkanje interesov, neinicativnost, pomanjkanje notranje motiviranosti, nesposobnost samouveljavljanja, pasivnost, ... ali na drugi strani verbalna in fizična agresivnost, neupoštevanje norm vedenja, nespoštovanje avtoritete, nezmožnost odlaganja potreb, zanikanje omejitev in pretirana potreba po uveljavljanju, še posebno na področju, kjer so zaradi gibalne oviranosti prikrajšani. Samopodoba in samospoštovanje otroka z gibalno oviranostjo sta lahko slabi, spet v drugih primerih pa se lahko razvije pretirano idealna samopodoba, ki nima prave osnove z realnimi sposobnostmi otroka.

Pomembno je vedeti, da tovrstni čustveni odzivi niso nujni in jih je mogoče s pravočasnimi in ustreznimi spodbudami ter spremembami v ožjem in širšem okolju s časom v veliki meri odpraviti.

3.1 Vpliv družine na čustvovanje gibalno oviranega otroka

Čustveno ozračje v družini ustvarita starša oziroma partnerja s svojim medsebojnim odnosom in odnosom do otroka. Če ta odnos preplavljajo čustva ljubezni, sprejetosti, varnosti in pripadnosti, če je dovoljeno, da starši o svojih čustvih pristno govorijo in jih pokažejo ter, če to tudi zmorejo, potem ustvarjajo pogoje za idealni čustveni razvoj otroka.

Recept za čustveno vzgojo je zelo preprost, a v praksi lahko postane zahteven proces, zlasti ob rojstvu otroka s posebnimi potrebami. Prisluhni sebi in gibalno oviranemu otroku je staršem v dani situaciji v breme.

Zlasti v prvem obdobju po rojstvu bi morala mati in otrok vzpostaviti kvalitetno simbiozo, ki pa je v mnogo primerih otežena zaradi čustvenih reakcij matere, ki so seveda glede na situacijo popolnoma normalne. V mnogih primerih tudi vloga očeta nekako ne najde svojega mesta, predvsem zaradi slabših fizičnih zmognosti otroka v aktivnostih pri katerih bi oče sicer z veseljem sodeloval. Sprejemanje otroka s gibalno oviranostjo je dolgotrajen proces, za katerega so značilna številna čustvena stanja in obrambni mehanizmi kot so šok, zanikanje, strah, krivda, jeza, žalost, ki vsa po vrsti ne predstavljajo dobre osnove za vzpostavljanje čustvene navezanosti.

Vsak od staršev mora namreč pri sebi najprej preseči tradicionalne vzorce, se spoznavati in dograjevati ob otroku s posebnimi potrebami. Gre pravzaprav za vzajemen učinek, ko odgovor na otrokovo čustvo tudi pri starših odpira nova čustva, nove stiske, mogoče stare bolečine,...

Pri tem pa starša tudi kot partnerja spoznavata čustveni svet drug drugega, ga preoblikujeta, dograjujeta in bogatita. Gibalno oviran otrok tako da možnost, da starši sami razvijejo svoje čustvene spretnosti in obogatijo svoj odnos. Predvsem pomembno je, da je otrok brezpogojno sprejet, ljubljen in cenjen. In to je najdragocenejša popotnica za pozitivni čustveni razvoj otroka.

3.2 Partnersko sodelovanje s starši in drugimi strokovnimi delavci

Razumljivo je torej, da je razumevanje posebnih potreb gibalno oviranega otroka zelo kompleksno področje. Ni dovolj, da poskušamo posebne potrebe gibalno oviranega otroka zadovoljevati zgolj na fizičnem nivoju, na primer z uporabo primernih pripomočkov ali z nudenjem ustrezne fizične pomoči, ampak moramo razmišljati veliko širše.

Strokovnjaki bi se morali vključevati v proces sodelovanja kontinuirano skozi vsa življenjska obdobja otroka z gibalno oviranostjo in njene družine. Le pomoč osredotočena na družino, ki člane družine razume kot partnerje in jim omogoča sodelovanje pri identifikaciji problemov, organizaciji in odločanju o tem, katera vrsta podpore je najbolj ustrezna, je lahko učinkovita.

Vključevanje staršev v vzgojno izobraževalni proces je pravica, ki temelji na spoznanju, da bodo otroci najbolje napredovali, če njihovi starši in strokovnjaki sodelujejo. Partnerstvo krepi delo v korist otroka s posebnimi potrebami. Partnersko sodelovanje pa ne pomeni samo skupno delo ljudi, ampak tudi, da vključeni učijo druge in se od drugih tudi sami kaj naučijo. Pomembno je, da se moramo učiti veččin dobrega sodelovanja, od navezave stikov do zrele in učinkovite komunikacije. Sem pa zagotovo sodi tudi sposobnost empatije, razumevanja in človeške topline (Schmidt, 2007).

Za starše otrok s posebnimi potrebami velja, da si moraš pridobiti njihovo zaupanje. To dobiš ko začutijo, da si sprejel njihovega otroka, da ga imaš rad. Ko začutijo, da si sprejel in spoštuješ njih same, take kot so, z vsemi napakami. Pot do tega zaupanja pa je različna in je od strokovnega delavca odvisno, kako hitro najde pravo pot.

Prošnje in potrebe staršev otrok s posebnimi potrebami nam pomagajo razumeti pomen partnerskega sodelovanja. Tako starši kot strokovnjaki morajo biti na isti strani – na strani interesov in potreb otroka.

Sem starš otroka s posebnimi potrebami. Če si vključen v obravnavo mojega otroka, prosim...

Obravnavaj me s spoštovanjem. Sem človek in si zaslužim enako spoštovanje, kot ga izkazujem jaz tebi.

Ravnaj z menoj kot s posameznikom. Dopuščaj možnost dvoma meni in družinskim članom. Otroci z motnjo kot drugi člani moje družine smo enkratni. Ne obsojaj in ne posplošuj.

Razloži. Razumeti moram tvoja sporočila in priporočila. Če jih ne razumem, ti ne bom mogel slediti in te podpirati pri tvojih odločitvah.

Bodi odkrit. Odkritost gradi zaupanje. Moram ti zaupati, če se želim pravilno odločiti o svojem otroku. Če nisi odkrit oz. če dobim tak občutek, potem je verjetnost, da ti bom zaupal znova zelo majhna.

Bodi direkten. Nimam vedno časa in potrpljenja, da bi ugibal, kaj mi želiš povedati.

Bodi prijazen. Če ima moj otrok težave, trpim tudi jaz. Prosim upoštevaj moja čustva, visoko stopnjo stresa, ki ga doživljam in to kako tvoje odločitve in priporočila vplivajo na mene in mojo družino.

Poslušaj. Imam dragocene izkušnje in najboljši vpogled v svojega otroka, kar ti je lahko v veliko pomoč pri načrtovanju in izvajanju procesa obravnave otroka.

In še: ne pozabi, midva naj bi bila na isti strani... Vsi želimo otroku najboljše (Aberšek, 2007, po Colarusso in O'Rourke, 1999).

4. Primer iz prakse – zadnje leto v vrtcu ...

Pri svojem delu se srečujem z gibalno oviranimi otroki. Tudi Marša (zaradi varovanja osebnih podatkov je uporabljeno ime za deklico izmišljeno), ki je obiskovala vrtec je bila opredeljena kot otrok z več motnjami in sicer kot težko gibalno oviran otrok ter kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Vključena je bila v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Marša se je uspešno vključevala v izvajanje načrtovanih celoletnih vsebin v oddelku in se maksimalno razvijala kljub svojim primanjkljajem, oviram in motnjam. Odrasla oseba ji je nudila le pomoč pri premikanju v prostoru in na prostem ter pri gibalnih aktivnostih. Ob pripravljanju čim bolj spodbudnega okolja smo dosegli, da je za ostale potrebe skušala biti čim bolj samostojna ali je prosila za pomoč vrstnika.

Kar naenkrat se nam je vse ustavilo, predvsem na čustvenem področju. Deklica je postala razdražljiva, nemirna, pogosto je jokala in se razburjala. Samostojno ni mogla začeti z delom, odklanjala je vodene dejavnosti, postala je tiha in k večjemu le opazovalec tudi pri dejavnostih v katere se je že vključevala. Seveda smo kot tim takoj začeli iskati vzrok.

Po pogovoru s psihologinjo nam je takoj postalo jasno, saj je deklica omenila, da bi tudi ona rada kdaj nastopala in šla v šolo in da se ati in mama glede tega čudno pogovarjata.

Takrat smo se zavedali, da se s tistim šolskim letom deklici zaključuje bivanje v vrtcu in bo potreben vpis v šolo. V teh primerih raste obup, zlasti pri starših, ki še niso zmogli povsem sprejeti otrokove posebne potrebe in so v dvomih kako naprej. Pogosto se tudi dogaja, da se družine, zaradi izpostavljenosti ob spremembi ravni vzgoje in izobraževanja socialno izolirajo in se počasi odmikajo od aktivnega sodelovanja v širšem družbenem okolju.

Prav to je bil tudi eden izmed vzrokov Maršinega reagiranja, saj se njeni straši vedno pogosteje niso več udeleževali nobenih formalnih in neformalnih oblik srečanja (Marša je lahko naslednji dan samo poslušala kako so podoživljali srečanja vrstniki in ni mogla pokazati kaj se je tudi ona naučila za kakšen nastop) in ji s tem onemogočali samostojno prakticanje in pridobivanje lastnih izkušenj v okviru njenih zmožnosti, čeprav smo prej imeli zelo pozitiven odnos.

Sledil je razgovor s starši. Pogovarjali smo se o problemu gibalne oviranosti, kot si jo predstavljata starša. Sami pa smo staršema povedali ne samo česar Marša ne zmore, temveč predvsem katera so njena močna področja. Staršema smo dali prav, da lahko gibalna oviranost predstavlja velik rizični faktor za celoten osebni razvoj. Po drugi strani pa smo jima dali vedeti, da ima deklica zaradi svoje drugačnosti in težav na gibalnem področju tako kot vrstniki možnosti, da bo v življenju uspešna.

Poudarjali smo velike prilagoditvene zmožnosti, spodbudno okolje in tudi pozitivno čustveno ozračje, ki omogočajo, da se z razvojem težave omilijo. Poudarjali smo tudi, da otroka ni dobro pretirano ščititi in se skupaj z njim »skrivati« pred zunanjim svetom in se kar naprej predajati žalostnim mislim in občutkom sramu in krivde zaradi otrokovega stanja, ker pomilovanje otroku ne bo pomagalo. Starši so pogosto tudi tako obsedeni z otrokovo oviranostjo in skrbjo zanj, da ga sploh več ne vidijo kot osebnost, zaradi česar ne znajo ceniti dobrih lastnosti, ki jih ima otrok.

Dotaknili smo se tudi trenutnih čustvenih stisk, ki v določenem trenutku lahko negativno vplivajo na razvoj deklice, kar pa še ne pomeni, da tak otrok ne bo tudi osebnostno zdravo in zrelo dozorel. Porazi, omahovanja, tesnoba in strah so namreč sestavni del zorenja. Ključno vprašanje je le ali bodo negativni pritiski preveliki in bodo ogrozili otrokovo čustveno stanje, ali pa bodo okoliščine tako ugodne, da bodo krize samo spodbudni dejavnik pri izgradnji zrele in trdne osebnosti. Poudarili smo, da je na katero stran bo pokazal kazalec na tehtnici odvisno tudi od čustvenega ozračja v družini, od spodbudnega okolja doma in v vrtcu ter od zaupanja med straši in strokovnimi delavci. Ob tem smo starša seznanili kakšne možnosti in poti ima Marša pri samem vzgojno izobraževalnem procesu.

Starša sta ugotovila, da nista sama s svojim problemom in to jima je bilo v veliko pomoč in tolažbo. Bil je potreben čas in spet sta se začela udeleževati vseh formalnih in neformalnih oblik srečanja. Kasneje se je mama pridružila še pri vzgojnem procesu, predstavila nam je svoj poklic. Maršo smo kljub temu, da je že obiskovala eno izmed obogatitvenih dejavnosti, na njeno željo priključili še k plesnim uricam. Ob nudenju spodbudnega vzgojnega okolja smo krepili samozavest, odločnost in pripadnost. Pri deklici se je prebudil občutek enakovrednosti kar je vplivalo na dobro počutje in pozitivne med vrstniške odnose.

... Sprememba ravni vzgoje in izobraževanja

Vsak otrok je osebnost zase, različne so tudi njegove izobraževalne in vzgojne potrebe in možnosti. Tudi zakonodaja poudarja cilj in načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok s posebnimi potrebami. Zato so v vzgojno - izobraževalnem sistemu programi in dejavnosti organizirani tako, da lahko prislужnejo tem potrebam. Je pa res, da se poti, možnosti in metode vzgoje in izobraževanja razlikujejo in se morajo prilagajati vsakemu posamezniku posebej.

Pomembno je, da s pomočjo vzgoje in izobraževanja posamezniku ne zagotavljamo samo kakovosti njegovega življenja, ampak delamo na največji možni samostojnosti vsakega posameznika. Tudi želja vsakega starša otroka s posebnimi potrebami je pomagati svojemu otroku in mu omogočiti najboljši možni razvoj, da bo postal samostojen, neodvisen in enakopraven v okolju, kjer živi.

Z veliko truda in vztrajnosti s strani staršev, ki so bili večkrat postavljeni pred skorajda nepremagljive ovire in so vedno zmogli toliko moči, da so kljub stiskam vztrajali in za svojo deklico naredili največ, je tudi za Maršo prišel čas vpisa v šolo. Marša je v vrtcu bila na srečo takrat še deležna tri ure dodatne strokovne pomoči, zaradi težke gibalne oviranosti je imela stalnega spremljevalca. Te usmeritve iz odločbe pa kot vemo veljajo do spremembe ravni vzgoje in izobraževanja.

Starši so deklico vpisali v šolo že eno leto prej in zaprosili za odložitev šolanja, kar jim je s strani komisije bilo odobreno. Ker pa je Marša zlasti v zadnjem šolskem letu veliko pridobila in je tako na vseh razvojnih področjih bilo opaziti izjemne napredke, razvila je tudi boljše samopodobo, kar je vplivalo na doseganje uspehov in s tem osebne potrditve, smo v sklepnem delu poročila vrtca zapisali, da se bo uspešno vključevala v aktivnosti življenja v redni osnovni šoli. Z zapisanim v poročilu sta se strinjala tudi starša, ki sta se zavedala, da ni le dovolj njuna želja in hotenje ampak predvsem občutek za njuno deklico, da bo s pomočjo njune močne zavzetosti, prilagoditev, ustreznega spodbudnega okolja in dodatne strokovne pomoči zmogla dosegati redni izobraževalni standard.

Večina staršev otrok s posebnimi potrebami si želi slišati, da bo njihov otrok, ne glede na vse medicinske in druge diagnostike, imel priložnost za skupno življenje in učenje z drugimi otroki, s svojimi vrstniki, ki so v očeh drugih največkrat prepoznani kot »normalni«.

Tudi s staršema Marše smo se zavedali, da je deklica intelektualno dovolj zmožna, da ima starševsko podporo, da je redna šola na katero so vpisali deklico odprta za drugačnost in izpolnjuje vse potrebne pogoje in da bi bila vključitev v večinsko šolo dobra. V ospredje smo postavljali Maršino takratno doživljanje, nikakor ne prevelikih pričakovanj, s katerimi bi lahko deklici le škodovali, saj smo se zavedali, da bi jo doseganje neuspehov čustveno močno obremenjevalo. Starši so skupaj z deklico obiskali tudi šolo, ki izvaja prilagojen program in se pozanimali o možnostih, ki jih ima otrok, ko zaključi šolanje. Torej sta v primeru prve neuspešnosti bila pripravljena na prešolanje.

Starši otrok s posebnimi potrebami imajo občutek, da imajo možnost izbire nadaljnjega šolanja za svojega otroka. V samem postopku pa se izkaže, da o tem dejansko odloča komisija, starši pa se lahko na njihovo odločitev bodisi pritožijo bodisi umaknejo zahtevo, s tem pa otrok ostane brez ustrezne pomoči.

Tako so staršema Marše in nam strokovnim delavcem pojasnili člani ene izmed komisij, ko smo se takrat februarja sestali v razširjenem timu, člani katerega pa nikakor niso želeli upoštevati želje staršev za vključitev otroka v večinsko šolo in niti mnenja nas, ki že nekaj let Maršo poznamo in z njo delamo. Vztrajali so pri svojem, kot so ocenili deklico v štirih dneh (sprememba okolja, novi obrazi,...) in dali jasno vedeti, da od tega ne odstopajo in da bodo povedano zapisali tudi v strokovnem mnenju. Trdili so, da je običajna šola za Maršo vsekakor neustrezna in da lahko imajo vztrajanja hude posledice, da deklica ne bo kos rednemu programu in bo zaradi stalne neuspešnosti razvila slabo in nerealno samopodobo. Zaradi stalnih pritiskov in preutrujenosti pa lahko pride do pojava psihosomatskih težav ali pa pojava čustvenih in vedenjskih motenj. Upirali pa so se tudi na stavek »Lažja motnja v duševnem razvoju.« iz dosedanje odločbe.

Starši, ki jih je prizadela predvsem ocena psihologinje v komisiji, da je njihova deklica duševno zaostala in da ne bo nikoli taka kot drugi in vsi, ki smo Maršo dobro, predvsem pa bolje poznali, smo gledali nekoliko naprej. Pri starših niti malo ni bil problem stigme (lokacija in ime šole), ocenili so kaj njihova Marša v resnici sedaj zmora in ji želeli dati vsaj možnost, da si ne bodo vedno očitali, da se glede tega niso dovolj potrudili. Zaposleni v vrtcu pa smo ob Marši poznali tudi strokovno delo šole in vedeli, da posebno pozornost namenjajo ustvarjanju pozitivnega ozračja in poleg dobre izobrazbe omogočajo optimalen socialni in čustveni razvoj.

Posvetovali smo se s staršema, ki sta bila spet pred težko nalogo oziroma preizkušnjo, nekje v ozadju sta se zavedala, da lahko delata napako ampak sta vseeno vztrajala in zahtevo za usmerjanje prenesla na drugo komisijo. V kratkem času so pridobili vso strokovno dokumentacijo na podlagi že opravljenih obravnav deklice in poročilo vrtca ter opravili razgovor s straši. Marša je bila pregledana tudi s strani psihologa in staršema, katerima tisti trenutek ni bilo pomembno, kaj vse bo dosegla njuna deklica v življenju, pač pa to, da ji omogočita, da doseže vse tisto, kar v okviru svojih zmožnosti lahko največ doseže in vse tisto kar si sama najbolj želi, so pridobljeni rezultati vlili novo upanje. Spomnim se, da sta si na veliko oddahnila: «Na srečo obstajajo tudi strokovnjaki, ki ti dajo potrditev, da si za svojega otroka naredil vse kar se je dalo.»

Če starši ali strokovni delavci delujejo pod vplivom negativnih prepričanj, njihovi otroci ne bodo nikoli imeli možnost izkoristiti svojega potenciala. Zavedamo se problema v Sloveniji, da imamo glede na trenutne potrebe premalo strokovnjakov, da bi lahko otroka ocenili na podlagi pogostejših stikov z otrokom. Zato prihaja do takšnih in podobnih težav, kar je zaskrbljujoče, saj lahko komisija mnenje o usmeritvi izda tudi, če otroka ne oziroma preslabo pozna.

Verjamem, da vas sedaj zanima, kje in kako je Marša! V objemu pozitivnih čustev obiskuje večinsko osnovno šolo in z odliko zaključuje šolska leta.

Vsak otrok je torej svet zase, zato se moramo vsi zavedati, da nikoli ne moremo nobenega otroka posplošeno obravnavati in ga kar nekam vključevati.

Kaj bo prinašalo življenje, bomo videli, vsak dan je nov dan, nova izkušnja, včasih veselje, včasih bolečina, a ne smemo obupati. Starša sta kljub vsemu ponovno dokazala, da se je potrebno zavedati, da smo bogati, kljub dejstvu, da prepogosto mislimo, da smo oropani.

5. Sklep

Otroci imajo svoj svet,
v katerem imajo pravico živeti,
pri tem pa je treba spoštovati
njihovo videnje sveta. (M. Montessori)

Gibalno oviran otrok bo morda ves čas odraščanja potreboval posebno pozornost, vendar pa je najbolj pomembno, da zlasti starši z njim ravnajo kolikor mogoče tako kot z drugimi otroki. Tudi če je otrok težje gibalno oviran, je v svojem odraščanju lahko srečen in odprt in mora imeti možnost, da se nauči družiti se z drugimi otroki (Stoppard, 1992).

V otrokovem zgodnjem življenju se srečujeta dva sistema: sistem vrtca in sistem družine. V teh sistemih je osnovna za gibalno oviranega otroka vzpostavitev odnosa otrok – odrasel, kar predstavlja čustveno varno povezanost. Ta odnos omogoča stabilen čustveni razvoj otroka ter mu postavlja osnovo za vzpostavljanje in ohranjanje odnosov z drugimi tudi v odrasli dobi.

Osnova za razvoj samostojnosti gibalno oviranega otroka je izražanje lastnih potreb, ki se navezujejo na njegovo čustveno funkcioniranje. Pretirano vodeni in preobremenjeni otroci imajo malo možnosti za izkušnjo s samim seboj ter vzpostavljanje spontanih odnosov z drugimi.

Dora Wang, profesorica psihiatrije na medicinski fakulteti v New Mexico, pravi, da otroci nasledijo temperament svojih staršev, ne preko genov, temveč preko njihovega obnašanja in vzgoje. Otroci nas opazujejo, če smo sami optimistični, je zelo verjetno, da bodo tudi takšni otroci. Otroci zelo dobro občutijo, v kakšnem čustvenem stanju so njihovi starši in se temu primerno tudi odzivajo.

Zato vsi dragi, če želimo imeti srečne otroke, moramo srečo najprej najti v sebi.

6. Viri in literatura

Aberšek, B. in sod. (2007). Starši: Najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami, Pedagoška fakulteta, Maribor.

Milivojević, Z. (2008). Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji, Psihopolis institut, Novi Sad.

Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah, Centerkontura d.o.o., Ljubljana.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). Čustva in razvoj čustev, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Stoppard, M. (1992). Kaj zmore vaš otrok, Državna založba Slovenije d.d., Ljubljana.

Založnik, B. (2006). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija, Educa, Nova Gorica.

KAJ JE INTERDISCIPLINARNOST IN KAKO TA PRISTOP URESNIČUJEMO V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI – osebna izkušnja mame/strokovne delavke

Bernarda Okoliš, prof. spec. in reh. ped.

Interdisciplinarnost kot izraz se najpogosteje uporablja v izobraževalnih krogih, ko strokovnjaki iz dveh ali več disciplin združijo svoje pristope in jih prilagodijo tako, da bodo skupaj dosegli optimalen rezultat. Takega načina dela se običajno poslužujemo zato, ker se zavedamo, da vsako posamično strokovno področje samo po sebi ni zmožno dovolj uspešno in optimalno reševati določenih težav. Po drugi strani pa je tak način dela tudi učinkovita rešitev za težave, ki se pojavljajo ob vse večji specializiranosti znotraj vsake znanstvene discipline.

Sama sem bila vedno naklonjena sodelovalnemu delu, saj sem v takem načinu dela v prvi vrsti videla le korist za uporabnika, zaradi katerega se je tim sestel. Konkretno izkušnje sem pridobila kot mamica deklince s posebnimi potrebami, ki je imela težave na različnih področjih razvoja. Zaradi tega je bila obravnavana pri veliko strokovnjakih, ki pa – žal – mnogokrat niso bili pripravljeni sodelovati med seboj. Nad to ugotovitvijo sem bila dobesedno šokirana, saj nisem mogla verjeti, da je nezainteresiranost (egoizem) posameznega strokovnjaka prevladala nad koristjo, ki bi jo prineslo timsko/sodelovalno delo za napredek mojega otroka. Večkrat je bilo od medsebojnega sodelovanja strokovnjakov iz različnih področij odvisno hčerkino življenje. Takrat sva vlogo koordinatorja med posameznimi strokami prevzela midva z možem. Še vedno mislim, da je to samoumevna naloga stroke, vendar sem v praksi spoznala, da temu ni tako. V trenutkih, ko se tvoj otrok bori za življenje in kot starš pričakuješ, da bodo vsi sodelujoči združili moči in pomagali – pa temu ni tako, se ti dobesedno podre svet in popolnoma izgubiš zaupanje v strokovnjake, s katerimi sodeluješ.

Tudi sedaj, v vlogi strokovne delavke, velikokrat ugotovim, da pri sodelovalnem delu vsem ni tako samoumevno, da je glavni cilj takega dela napredek otroka, ne pa kdo se bo pri tem delu najbolj izkazal ali čigava ideja bo realizirana. Mnogi pa sploh niso pripravljeni niti sodelovati.

Neusposobljenost ali nezainteresiranost strokovnih delavcev?

V dosedanjih izkušnjah dela z otroki s posebnimi potrebami in njihovimi starši, sem ugotovila, da je vzrok za nesodelovanje med drugim tudi premajhna usposobljenost in ozaveščenost za sodelovanje med posameznimi strokami. Strokovni delavci v takem načinu vidijo/mo le tekmovalnost, ne pomislimo pa v prvi vrsti na korist, ki jo imajo od takega načina dela otroci, zaradi katerih sodelujemo.

Zainteresiranost za timsko delo je zagotovo odvisna tudi od tega, koliko je takemu delu naklonjen vodstveni kader. Lahko rečem, da imam srečo in me vodilni delavci v našem zavodu pri sodelovalnem delu znotraj in zunaj vrtca zelo podpirajo.

Po mojem mnenju se sodelovanje začne najprej znotraj ustanove, kjer si zaposlen. Po potrebi pa se nadgrajuje tudi zunaj ustanove, odvisno od težav otrok, ki jih imamo vključene. Logično je, da v okviru svojega poklica ne zmorem dovolj dobro poznati vseh rešitev in pristopov, ki jih potrebuje posamezen otrok, zato je naslednji korak pri iskanju pomoči predlog staršem, da poiščejo nasvet pri določenih specialistih izven naše ustanove ali pa jim pri iskanju in navezavi stikov pomagamo mi v vrtcu.

Seveda je vloga staršev pri tem izrednega pomena. Če namreč starš ugotovi, da znotraj določene stroke za njegovega otroka ni zagotovljena zadostna pomoč ali meni, da njegov otrok potrebuje pomoč še iz drugih strokovnih področij, je prav, da išče dodatno pomoč drugje oziroma vztraja pri sodelovanju različnih strok, dokler pri njegovem otroku ne bo dosežen optimalen rezultat pri napredku v razvoju.

Primer uspešnega interdisciplinarnega pristopa v vlogi mamice...

Zaradi številnih zdravstvenih težav in kasneje tudi težav v razvoju, ki jih je imela hčerka, smo bili od njenega rojstva nenehno v stiku z veliko strokovnjaki. S težavami zaradi nepripravljenosti sodelovanja v timu ali med posameznimi strokami sem se kot mamica v največji meri srečala v okviru medicine, boljše izkušnje pa doživela v vrtcu in kasneje v CIRIUS Vipava, kjer se je hčerka Anamarija šolala (in bila tedensko nameščena). Z gotovostjo lahko trdim, da smo slednje dosegli tudi po zaslugi vztrajnosti in odločnosti naju z možem, ki sva v letih bogatega življenja z njo pridobivala znanja in predvsem pogum, da sva se znala enakopravno vključiti v proces odločanja o njenem zdravstvenem in izobraževalnem programu.

Najbolj uspešen rezultat sodelovanja različnih strok in naju kot staršev, je bila zagotovo vključitev hčerke v CIRIUS Vipava, ki je od strokovnjakov z različnih področij zahtevala veliko sodelovanja in pripravljenosti dodatnega izobraževanja.

Za boljše razumevanje primera moram povedati, da je bila hčerka usmerjena kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju ter z težjo gibalno oviranostjo. Da se je lahko gibala, je morala uporabljati ortoze (opornice) za obe nogi, steznik za telo, prilagojeno zaščitno čelado za glavo, voziček ter prilagojen tricikel. Poleg tega je imela hudo motnjo pri strjevanju krvi, zaradi katere je bila pri njej uporaba vseh ortopedskih pripomočkov močno prilagojena. Dodatno je uporabo pripomočkov otežilo še dejstvo, da zaradi poškodbe hrbtenjače ni čutila desne noge od kolena navzdol. Zaradi tega smo morali biti vsi skupaj zelo pozorni na morebitne žulje, podplutbe ali druge znake, ki so kazali, da pripomočki niso ustrezni. Poleg tega je obstajala velika nevarnost za notranje in zunanje krvavitve ob morebitnih padcih. Ti pa so bili glede na njeno moteno ravnotežje lahko zelo pogosti in lahko tudi življenjsko ogrožajoči.

Zaradi vsega navedenega je bilo potrebno nenehno dogovarjanje med posameznimi strokami (ortoped, fizioterapevt, delovni terapevt, hematolog, nevrokirurg ter strokovni delavci v okviru vzgoje in izobraževanja) in starši, da smo dosegli dogovor glede načrtovanja aktivnosti, ki so bile koristne za našo Anamarijo.

Dejstvo je bilo, da so se mnenja o tem, kaj je za njo koristno med nami zelo razlikovala in kar nekaj časa smo običajno porabili, da smo dosegli skupen dogovor. Največ dogovarjanja je bilo običajno okrog količine in svobode gibanja, saj je bil vsak padec za njo lahko usoden. Mislim, da je trezna in realna presoja naju kot staršev veliko pripomogla k temu, da smo ji vsi skupaj omogočili otroštvo, v katerem je dobila največ, kar je v okviru zdravstvenih omejitev mogla.

Kot primer odličnega interdisciplinarnega sodelovanja je bila kot primer dobre prakse predstavljena le slaba dva meseca pred njeno smrtjo na mednarodnem kongresu ortotikov in protetikov na Inštitutu za rehabilitacijo Soča v Ljubljani. Na tej predstavitvi sem, poleg ortopeda, fizioterapevte ter izdelovalca ortopedskih pripomočkov sodelovala tudi jaz kot mamica.

Kombinacija njenih bolezni je bila zelo redka, zato sem bila kot mamica zelo obremenjena s tem, da sem strokovne delavce pogosto »nadzirala« ter jim svetovala... Enako je veljalo za fizioterapevtko, ki je skrbela za Anamarijo in uporabo njenih pripomočkov v času njenega bivanja v Vipavi. Naše sodelovanje je bilo vsa leta zelo dobro in korektno, kar pa ni pomenilo, da smo se vedno v vsem strinjali. V zadnjem obdobju nisem bila zadovoljna z uporabo opornic, saj je po mojem mnenju Anamarija imela na nogi prevelike žulje, ki so ji seveda onemogočali gibanje. Še večjo težavo je predstavljalo dejstvo, da sama tega ni povedala, ker žuljev in odrgnin na nogi ni čutila, kar je lahko vodilo v razvoj velikih ran in posledično »sedenje« na vozičku ali celo hospitalizacijo. Zame je bilo to nedopustno, zato sem sama večkrat odpeljala hčerko k izdelovalcu opornic, klub temu, da je fizioterapevтка menila, da za to ni potrebe. Ta je bil potrpežljiv, mi prisluhnil in me pri mojih opažanjih podprl ter opornico večkrat popravil. Po večkratnih korekcijah se je stanje izboljšalo do te mere, da hčerka ni bila več ožuljena.

Izkušena fizioterapevтка je kasneje priznala, da se je zmotila in mi »čestitala« za mojo vztrajnost. Ni ji bilo prijetno, saj je do napake prišlo na področju, ki ga obvlada in je dejansko mislila, da ima prav ona in jaz kot starš le kompliciram in se vtikam v njeno stroko. Všeč mi je bilo, da je ortoped pustil, da smo se sami dogovarjali, izdelovalec opornic pa mi je (ne glede na to, da je poslovno odvisen od dobrega sodelovanja s strokovnimi delavci) prisluhnil, zaupal in opornico popravil, dokler ni popolnoma ustrezala uporabniku – moji hčerki. Poudariti je potrebno, da sem hčerkino stanje vsa leta aktivno spremljala in imela zelo realen pogled na njeno stanje in možnosti za napredek.

Kasneje smo se o tem pogovorili in skupaj ugotovili, da smo tudi starši dobrodošli pri sodelovanju v timu strokovnih delavcev, saj je navsezadnje otrok naš in končno tudi nosimo vse posledice odločitev strokovnjakov v povezavi z njim.

Ob zaključku teh uspešnih primerov lahko ugotovim, da dobrega razumevanja in optimalnih rezultatov v interdisciplinarnem timu ni in jih ne more biti, če ni veliko pogovora, izmenjave različnih mnenj, medsebojnega sprejemanja in spoštovanja. Predvsem pa morajo vsi člani v timu imeti eden in edini cilj skupnega dela - to je zadovoljen in uspešen uporabnik rezultatov interdisciplinarnega dela.

... in še v vlogi strokovne delavke

V vrtcu, kjer sem zaposlena, najbolj intenzivno in konstruktivno sodelujem s psihologinjo, s katero skupaj tvoriva strokovni tim v okviru svetovalne službe našega zavoda. Tudi zaradi svoje osebne izkušnje, mi je vedno najbolj pomemben napredek otrok, s katerimi izvajam pomoč ter zadovoljstvo njihovih staršev. Enakega mnenja je tudi kolegica in skupaj se pri najinem delu trudiva, da tak način razmišljanja prenašava tudi na ostale strokovne delavce vrtca, predvsem tiste, ki so vključeni v proces dela z otroki s posebnimi potrebami in njihovimi starši.

Še vedno pa kje doživim izkušnjo odpora pri sodelujočih, saj mnogi ne želijo sodelovati, deliti svojega znanja, drugi se ne želijo prilagajati, ampak le uveljaviti svoje ideje...pomembno jim je, da je povsod navedeno njihovo ime...

Pri tem ima velik pomen podpora vodstvenih delavcev, saj je pomembno, da zavod zastopano enotno, sploh pri sodelovanju z institucijami zunaj vrtca ter pri sodelovanju s starši. Edino logično je, da iščemo pomoč in podporo tudi zunaj naše ustanove, sploh v primerih, ko težave presegajo naša znanja, usposobljenost in navsezadnje tudi pristojnost. Tako imamo že večletno pozitivno izkušnjo medsebojnega sodelovanja z razvojnimi ambulantami, kjer so otroci iz našega vrtca vodeni. Z nekaterimi se enkrat na leto tudi fizično srečamo in izmenjamo informacije. Ravno tako nam zaposlenim vodstvo omogoča srečanja v ambulantah izven našega vrtca, ko je to nujno potrebno in je koristno za razumevanje in pomoč otrokom in staršem (nedavno obisk otroške pedopsihiatrične ambulante).

Pri iskanju pomoči zelo spodbujamo tudi starše, saj nam je prvo in edino vodilo uspešen in zadovoljen otrok in s tem posledično tudi njegova družina. O morebitni dodatni ali celo alternativni pomoči se odprto pogovarjamo, jih pa vedno opozarjam, naj bodo pri tem previdni. Sploh pri alternativnih rešitvah, ki so plačljive, saj je na tem področju prisotnega veliko izkoriščanja staršev.

Pri delu z otroki s posebnimi potrebami v našem vrtcu dajem poseben poudarek celostni obravnavi otroka, kar pomeni, da poskušam pridobiti podatke tudi o ostalih obravnava, ki jih ima otrok in v soglasju s starši tudi vzpostavim stike z izvajalci teh obravnav. Tako si izmenjamo informacije in vidike dela z otrokom. Na tak način se izognemo podvajanju enakih pristopov, kar za otroka dejansko nima smisla in pomeni le izgubo dragocene energije. Običajno si izmenjamo svoje poglede in izkušnje pri delu z otrokom in večkrat dobimo drug od drugega nove ideje za uspešno delo vnaprej.

S podporo, sodelovanjem in pomočjo staršem pri iskanju informacij za njihovega otroka v okviru različnih strok jim na ta način hkrati pomagamo tudi pri širjenju socialne mreže njihove družine. Naš cilj pri tem ni le uspešen otrok, temveč zadovoljni in samozavestni starši, ki bodo sposobni dobro poskrbeti za svojega otroka s posebnimi potrebami.

VIRI:

<https://sl.wikipedia.org/wiki/Interdisciplinarnost>

PROBLEMATIKA VKLJUČEVANJA GIBALNO OVIRANIH OTROK V OSNOVNO ŠOLO

Ernest Pirnat

Povzetek: Področje gibalno oviranih otrok se je deloma uredilo leta 2000, ko se je z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/2000) omogočilo zaposlovanje spremljevalcev. V šolah so spremljevalci (ne)enakovredni člani strokovnih skupin. Praksa je različna in ni enotnih meril. Številna uporabna znanja iz zdravstva so šolskim delavcem različno poznana. Spremljevalci opravljajo opravila delovnih terapevtov, za kar niso strokovno usposobljeni. Vsi delavci, ki se srečujejo z gibalno oviranimi otroki, se soočajo s številnimi problemi. Sodelovanje med vsemi akterji je ključnega pomena za uspešno vključevanje gibalno oviranih v redne osnovnošolske programe. Informacijska družba je družba, v kateri lahko gibalno ovirani in njihovi asistenti izkoristijo številne prednosti, ki jih prinašajo sodobne tehnologije.

Ključne besede: gibalno ovirani otroci, spremljevalci, strokovni delavci, sodelovanje s starši, delovna terapija, fizične ovire, usmeritve

Uvod

Gibalna oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj. Gre za posledico prirejenih ali pridobljenih okvar/poškodb centralnega živčnega sistema, perifernega živčnega sistema ali gibalnega aparata. Gibalno ovirani v šolah po potrebi uporabljajo invalidski voziček in terapevtske ter druge pripomočke.

Področje gibalno oviranih otrok v vzgoji in izobraževanju je do danes ostalo sistemsko neurejeno. Nekatera druga področja otrok s posebnimi potrebami z urejenimi delovnimi nalogami in vlogami dopolnjujejo strokovni delavci npr. tolmači za gluhe in naglušne, psihologi za otroke s čustvenimi težavami, surdopedagogi za otroke z govornimi motnjami itd. Vključevanje gibalno oviranih otrok v redne šolske programe vključuje različne akterje, ki nudijo različne oblike pomoči (fizična, učna, svetovalna). Pomemben člen med njimi so spremljevalci, ki v šolah ne spadajo med t.i. strokovne delavce, ampak med tehnično-administrativni kader. Stalni spremljevalec je dodeljen otrokom s težjo ali težko obliko gibalne oviranosti, ki jih običajno srečujemo z invalidskimi vozički. Kažejo pa se nekatere druge težave pri integraciji teh otrok v redne programe. Posebno tistih, ki imajo dodeljenega občasnega spremljevalca. Učitelji teh otrok imajo težave pri organizaciji dejavnosti, saj morajo aktivnosti celotnega razreda prilagajati tempu in zmožnostim gibalno oviranih.

Zgolj zaradi fizičnih predispozicij naj ne bi nihče od gibalno oviranih otrok pristal v posebnih programih vzgoje ali izobraževanja. Za vsakega je prostor v redni osnovni šoli. Fizične nezmožnosti so le ovire za doseganje učnih rezultatov, ne pa prepreke, ki bi gibalno oviranim onemogočile doseganje standardov znanja. Zato je potrebno šole opremiti z dvigali, urediti klančine in odstraniti vse ovire za nemoteno mobilnost otrok. S tem jim bo omogočeno šolanje v bližini doma in lažje socialno vključevanje med vrstniki (in lokalno okolje).

Gibalno ovirani otroci se pri šolanju poleg fizičnih ovir dnevno srečujejo tudi z drugimi oblikami težav. Usmerjanje pomoči naj bi temeljilo na premagovanju fizičnih primanjkljajev in ovir. Rehabilitacijski del strokovne pomoči naj bi sodil v domeno specializiranih strokovnjakov. Kljub številnim odprtim vprašanjem je najpomembnejše to, da pri vključevanju gibalno oviranega otroka v izobraževalni sistem skupaj stopijo različni akterji: razrednik, ostali strokovni delavci, spremljevalec, starši, zdravstveni uslužbenci, uslužbenci enote za socialno delo ...

Vsakega gibalno oviranega ni potrebno obravnavati kot otroka s posebnimi potrebami v smislu učnih težav. Dogaja se, da gibalno ovirani nimajo predpisane dodatne strokovne pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev, ampak le v obliki učne pomoči, ki jo izvajajo učitelji ali specialni pedagogi. Gibalno ovirani imajo lahko v primerjavi z ostali otroki s posebnimi potrebami predpisanih več ur dodatne strokovne pomoči na teden (npr. 5 ur). Šole, kjer pomoč izvajajo specialni pedagogi preko mobilne službe, se soočajo s problematiko razporeditve mobilnih pedagogov, ki po možnosti opravljajo delo v različnih šolah in na različnih lokacijah. Zaradi natrpanega urnika teh strokovnih delavcev, se v praksi dogaja, da ima otrok vseh pet ur razporejenih zelo strnjeno (npr. 2 uri v četrtek in 3 ure v petek). Po možnosti so te ure zaradi usklajevanj z urnikom dodeljene pri učnih predmetih, kjer posamezni gibalno ovirani otrok ne potrebuje učne pomoči npr. glasbena umetnost, zgodovina, razredna ura. Da pa je situacija še dodatno nesmiselna, se ob tem pojavlja še vprašanje kam s spremljevalci, ki so istočasno prisotni? V tem času nimajo aktivne vloge, četudi so morebiti ustrezni za izvajanje nalog dodatne strokovne pomoči.

Vloga spremljevalcev

Spremljevalcem bi bilo potrebno sistemsko urediti status, saj nimajo niti pristojnosti strokovnih delavcev vzgoje in izobraževanja niti pristojnosti zdravstvenih delavcev s področja delovne terapije. Z (nedorečenimi) delovnimi nalogami opravljajo delo enih in drugih. Njihove osnovne delovne naloge se navezujejo na oblike fizične pomoči (zagotavljanje mobilnosti, uporaba različnih pripomočkov, priprava učnih gradiv, pomoč pri zapisovanju ...). Pri opravljanju vsakdanjih opravil (uporaba stranišča, hranjenje, oblačenje ...) pa opravljajo tudi dela delovnih terapevtov, čeprav za to niso usposobljeni.

Zakaj gibalno ovirani otrok pričakuje od svojega spremljevalca "polno" asistenco? Spremljevalec je v šoli otrokov največji zaupnik. To je oseba na katerega se otrok najprej zanese, mu zaupa in išče vse oblike pomoči. Lahko gre za nasvet pri reševanju nalog med poukom, podporo pri negativnih čustvenih izkušnjah, pomoč pri reševanju konfliktnih socialnih situacij med prostočasnimi dejavnostmi, asistenco pri hranjenju, nega v okviru šole v naravi itd. Varovanec spremljevalca navadno kliče učitelj in ga dojema kot svojega prvega asistenta med delavci šole. Toda spremljevalec nima ustreznih delovnih nalog za nudenje vseh oblik pomoči. Tudi v primeru, ko je na tem delovnem mestu zaposlen profesor matematike, le-ta ni ustrezen, da učencu nudi kakršno koli obliko učne pomoči (tudi pri matematičnih nalogah). Kljub temu, da lahko nudenje učne pomoči pri teh otrocih od učitelja zahteva dodatni čas. Delo z gibalno oviranimi je specifično, saj uporabljajo različne vrste pripomočkov (npr. računalnik in s tem tudi različne vrste programov) in se soočajo z različnimi primanjkljaji (npr. uporaba učnih pripomočkov pri geometriji), ki so povezani z zdravstvenim stanjem ter razvojem bolezni.

V času odmorov, varstva vozačev, interesnih dejavnosti in drugih oblikah razširjenih dejavnosti, se v pričo gibalno oviranih otrok dogajajo različne oblike negativne komunikacije, socialnega izključevanja, konfliktov ipd. Spremljevalec nima vzvodov, da posreduje pri neštetihih situacijah. Ravno tako ni določenih pravih smernic, kakšna je vloga spremljevalcev gibalno oviranih otrok v času dejavnosti šole v naravi. Ali je sprejemljivo, da je otrokov edini asistent vseh 24 ur na dan? Ali je primeren za plavalnega učitelja težje gibalnega otroka, v kolikor nima opravljene licence za plavalnega učitelja?

Spremljevalec ni delovni terapevt, čeprav mu znanja iz tega področja še kako koristijo. Uporaba raznih pripomočkov za premagovanje fizičnih ovir, pomoč pri vsakdanjih opravilih (uporaba sanitarij, hranjenje, oblačenje ...) so tipične naloge delovnih terapevtov. Toda spremljevalec je več kot to. Je oseba, od katere otrok v šoli pričakuje vse vrste pomoči (učna, fizična) in podpore (psiho-socialna).

Spremljevalec (tako kot učitelj) je poklican za to, da se posveča (vsakemu) učencu. V sodelovanju s šolsko svetovalno službo naj bi vsi akterji reševali konfliktno situacije in čustvene ter vedenjske težave. Spremljevalec je pomemben akter pri šolski uspešnosti varovanca. Je pomembna oseba pri reševanju otrokovih stisk. Večkrat se znajde v situaciji, ko je potrebno otroku nuditi čustveno podporo.

Kako pa naj odreagira drugače, saj gre za otrokovega prvega asistenta v času izobraževanja, kateremu varovanec zaupa vse oblike pomoči, tudi pomoč pri opravljanju bioloških potreb.

Kaj prinaša urejen status spremljevalca kot strokovnega delavca:
opredelitev novih znanj in poklicev npr. rehabilitacijskih pedagogov;
oblikovanje strokovnih skupin iz področja gibalno oviranih otrok, oblik tutorstva;
izvajanje izobraževanj (modulov) in posvetov;
določitev vloge delovne terapije v šoli;
izvajanje dodatne strokovne pomoči in drugih oblik učne pomoči v šoli in na domu (v času šolske odsotnosti);
druge oblike svetovanj in pomoči v sodelovanju s šolsko svetovalno službo;
dopolnjevanje delovne obveznosti v primeru skrajšane zaposlitve (delo v jutranjem varstvu, OPB);
višja motiviranost za delo (primerno plačilo).

Ob odsotnosti spremljevalca se pokaže dilema, kdo je ustrežnejši za nadomeščanje. Nekdo iz tehnično-administrativnega kadra (npr. hišnik) ali strokovni delavec šole (npr. pomočnik ravnatelja)? Obstaja neenotno reševanje nastale situacije v našem šolskem sistemu.

Sodelovanje s starši

Pomembno je, da se pri načrtovanju programov vključi starše. Osnovni cilj je skupno zagotoviti optimalne pogoje za uspešno izobraževanje gibalno oviranega otroka. Sodelovanje mora temeljiti na medsebojnem zaupanju in partnerskem odnosu. Upoštevati je potrebno družinske potrebe, navade, socialne parametre, ekonomski položaj, širše okolje in kulturne norme. S tem se zagotavlja otrokov napredek in obstaja manjša možnost, da med letom pride do konfliktnih situacij na relaciji starši – spremljevalci – učitelji.

Starši dnevno sodelujejo s spremljevalci, ko se srečajo ob prihodu in odhodu iz šole. Takrat v pogovoru opravijo dnevno evalvacijo. Med njimi se izmenjuje več informacij, kot med ostalimi akterji. Pogovorijo se o različnih temah. Od učnih uspehov/težav do povsem drugačnih tematik npr. intimne zadeve.

Pomembna področja sodelovanja s starši:

načrtovanje individualiziranega programa (pregled šolske zgradbe in okolice, določiti prostor za počitek in primerno mesto za prehranjevanje, predlagati primerno umestitev v učilnicah);
redno (mesečno) prilagajanje individualiziranega programa (izmenjati si opažanja, sporočiti pozitivne in negativne spremembe, predlagati rešitve ...);
sprotno informiranje o otrokovem počutju in zdravstvenem stanju;
povezovanje z zdravstvenimi institucijami (obisk zdravnika, fizioterapevta, delovnega terapevta);
uporaba različnih pripomočkov;
prikaz osnovne delovne terapije (fizični prijemi (dvigovanje, posedanje), oblačenje, hranjenje);
fizične oblike učne pomoči na domu (dokončati izdelek);
skupna izobraževanja (uporaba računalniških programov, pripomočkov ...);
prevoz otroka na dneve dejavnosti, ki se izvajajo izven šolskega okolja (sodelovanje z lokalnimi institucijami, humanitarnimi organizacijami);
povezovanje s strokovnjaki za druga področja (npr. plavalni učitelj za potrebe izvedbe športnega dne v bazenu).

Za nekatera naštetá področja ni predpisanih smernic. Sodelovanje je odvisno od obojestranskega interesa. Pogosto se zgodi, da družina gibalno oviranega otroka težje pristopi k reševanju problemov. So primeri, ko se starši teh otrok ne udeležujejo posvetov, roditeljskih sestankov in so družbeno izolirani. Starši so dolžni šolo obveščati o zdravstvenem stanju otroka. Priporočljivo je, da šolo obveščajo o vseh rehabilitacijskih in drugih aktivnostih otroka. Pri posameznih primerih se dogaja, da starši skrivajo dejansko bolezensko stanje otroka, in da šolo ne obveščajo o pomembnejših aktivnostih v okviru zdravstvenih dejavnosti, čeprav so le-te lahko pomembne za čas otrokovega šolanja.

Sodelovanje ostalih akterjev

Razrednik (običajno vodja individualiziranega programa) je pomemben povezovalac med vsemi akterji. Gibalno oviranemu otroku mora dati vedeti, da je enakopraven član razredne skupnosti. Učitelj naj spodbuja delo v skupinah in gibalno ovirane otroke vključuje v različne oblike skupinskega dela. Morebitne predsodke lahko odpravi z boljšo informiranostjo in izbiro primernih pogovornih tem. Spodbujati je potrebno etično komponento in upoštevati različnost posameznikov. Pomembno je, da razrednik celotnemu razredu že ob prvem srečanju predstavi razredna pravila, osnovne prilagoditve gibalno oviranega otroka in se jasno bori proti diskriminaciji zoper zdravstveno stanje in gibalno oviranost.

Pomemben delež pri vključevanju otrok v osnovno šolo prispevajo tudi drugi strokovni delavci: učitelji, svetovalna služba, specialni pedagogi, psihologi, računalnikar ... Posebno se to pokaže na predmetni stopnji izobraževanja, ko otroke poučujejo različni učitelji. Lahko se zgodi, da se nepravilno načrtovan dan dejavnosti preoblikuje v velik organizacijski izvedbeni problem.

Inkluzivno naravnani šolski sistem bi moral dopuščati boljše možnosti za razvoj učenčevih močnih področij. Tudi gibalno ovirani imajo razvita določena močna področja, ki se pogosto izkažejo pri uporabi računalniške tehnologije. Z razvijanjem računalniških kompetenc se tem otrokom odpirajo določene poklicne možnosti in uporabna znanja za nadaljnje samostojno življenje. Ob uporabi računalnika ima za nemoteno delovanje informacijskega sistema (elektronskih zvezkov, upravljanje s programi) pomembno vlogo računalnikar.

Zdravstvene spremembe so pri gibalno oviranih lahko izjemno hitre, zato so potrebne tudi ustrezne (sprotne) usmeritve. Nejasna je vloga delovne terapije in fizioterapije za čas bivanja otroka v šoli. Šest ali celo večurni šolski dan brez možnosti počitka je lahko za takšnega otroka izjemna fizična obremenitev. V posameznih primerih se dogaja, da je zahtevna že osnovna nega pri vsakdanjih opravilih (npr. preoblačenje). Otroci imajo številne terapevtske pripomočke, s katerimi upravljajo nepoučeni spremljevalci. Le-ti imajo redko možnost, da se o tem strokovno usposobijo, saj jih ravnatelji niso dolžni pošiljati na strokovna usposabljanja (npr. URI SOČA). Kaže se velika problematika zaradi (ne)sodelovanja šolskega in zdravstvenega resorja.

Nekatere usmeritve

Prilagoditve so odvisne od vrste in stopnje ovire, starosti, stopnje šolanja in drugih individualnih razlik. Upoštevati je potrebno:

PROSTOR: pred začetkom šolanja si je potrebno ogledati vse prostore in prehode v šoli ter njeno okolico. Šole (v sodelovanju z ustanovitelji) naj poskrbijo za dvigala ostale pripomočke za premagovanje fizičnih ovir. Gibalno ovirani imajo pravico do primernega dostopa do vseh pomembnejših točk: učilnice, knjižnica, telovadnica, jedilnica, šolsko dvorišče ... Pomembno je določiti ustrezno mesto gibalno oviranega v učilnici (dovolj svetlobe, bližina table) in če je mogoče, naj sedi skupaj s sošolcem/sošolko.

PRIPOMOČKI: potrebno je poskrbeti tako za prilagojeno opremo (miza, stol), kot za terapevtske pripomočke (ležišče za počitek, opornice, ortoze). Pomembni so tudi prilagojeni didaktični pripomočki. Zagotovljena mora biti strokovna uporaba vseh pripomočkov v šoli.

PRILAGODLJIVO IZVAJANJE POUKA: časovna prilagoditev naj bo poenotena pri vseh učiteljih. Učitelj naj spodbuja delo v skupinah. Gibalno oviranega otroka je potrebno vključevati v različne oblike učnega dela in ga spodbujati k aktivnemu sodelovanju. Sošolci mu lahko nudijo določene oblike pomoči pri skupinskih nalogah (npr. pomoč pri izvajanju eksperimenta). Dnevi dejavnosti morajo biti prilagojeni mobilnosti gibalno oviranih.

DODATNA STROKOVNA POMOČ: Upoštevati predvsem rehabilitacijsko komponento za premagovanje ovir. Še vedno se kaže pomanjkanje strokovnih kadrov za tovrstno obliko pomoči v šolah. Hkrati so nekateri obstoječi izvajalci preobremenjeni.

Potrebno je svetovanje za premagovanje težav, ki so povezane z dnevnimi slabimi izkušnjami v družbi (nezmožnost opravljanja vseh dejavnosti, daljši čas za hranjenje, oteženo pisanje, socialno izključevanje zoper drugačnost ...). V primerih, ko se učenec pretirano sprijazni z vlogo neuspešnega učenca, je potrebna rešitev z destigmatizacijo.

Usmeritve naj temeljijo na računalniški asistenci (npr. uporaba programa cicicad pri geometriji in tehničnem načrtovanju izdelka TIT), na integracijskih družbenih vzorcih (npr. ustvarjanje likovnega izdelka na i-tabli), na upoštevanju smernic inkluzije (npr. športni dan s pohodom po dostopnih poteh do lokalnih zgodovinskih znamenitosti) in zavračanjem segregacijskih modelov.

Zaključek

Zaposleni v šolah pogostokrat niso dovolj seznanjeni o primanjkljajih gibalno oviranih otrok in njihovem zdravstvenem stanju. Pomembno je sodelovanje s starši. Kakovost naj bo prevladujoča ponotranjena izkušnja pri integraciji teh otrok. Vsi akterji, ki pri delu sodelujejo z njimi naj implementirajo čut za odgovornost za reševanje življenjskih problemov in situacij, s katerimi se soočajo v času šolanja. Spremljevalcem je potrebno določiti aktivnejšo vlogo, natančnejše delovne naloge in dostojno plačilo. Primerno jih je umestiti med strokovne delavce vzgoje in izobraževanja. Kaže se pomanjkanje transformacije znanj delovne terapije za potrebe nemotenega vključevanja gibalno oviranih v redne vzgojne in izobraževalne ustanove.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jug, V. Spremljevalci otrok s posebnimi potrebami. URL: <http://mojpogled.com/spremljevalci-otrok-s-posebnimi-potrebami/> (pridobljeno 3. 2. 2016).

Krušec, T., Princes, T. (2006). Pomen povezovanja strokovnih delavcev in staršev pri delu z gibalno oviranimi učenci. Vipava: Center JPV.

Novljan, E., (2004). Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Opara, B., (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B., (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Sardoč, M., Kavkler, M. (2005). (Ur.). Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (povzetki predavanj). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Štraser, N., (2005). Socialna integracija, sodelovanje s starši. V: Krušec, Princes (2006). Pomen povezovanja strokovnih delavcev in staršev pri delu z gibalno oviranimi učenci. Vipava: Center JPV, str. 3–9. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/2011.

Zobec, T., (2012). Vloga spremljevalca gibalno oviranega otroka v vzgojno-izobraževalnem procesu. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Žgur, E., (2007). Motorika učencev s cerebralno paralizo v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žgur, E., (2011). Vgojno-izobraževalno delo z gibalno oviranimi učenci. Strokovni članek. V: K. Destovnik in A. Tasič (ur.), Zbornik: Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008 – 2011. Ljubljana: Centerkontura.

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZREDU REDNE OSNOVNE ŠOLE

Anja Vrečko, univ. dipl. prof. ped. in geo.

Povzetek: Osnovnošolsko izobraževanje mora biti omogočeno vsakemu posamezniku. Sem so zajeti vsi otroci in mladostniki, vključno z otroki s posebnimi potrebami. Tudi Splošna deklaracija o človekovih pravicah pravi, da ima vsak človek pravico do izobrazbe. Starši bi naj svojega otroka vpisali v tisto osnovno šolo, ki jim glede na šolski okoliš pripada, čeprav to ni obvezno. Starši otroka s posebnimi potrebami imajo slednjega pravico vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno oziroma začasno prebiva, razen če je otroku z odločbo o usmeritvi določena druga ustrežna osnovna šola. Javne oz. večinske osnovne šole izvajajo tudi izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Otroci, ki so usmerjeni v tak program, morajo dosegati za program osnovne šole vsaj minimalne standarde znanja. Vse prilagoditve časovne razporeditve pouka, organizacije ter načina preverjanja in ocenjevanja znanja ter napredovanja se pripravijo v skladu z Navodili za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. Ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami pa so tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V prispevku se bom osredotočila na teoretska izhodišča otrok s posebnimi potrebami ter na konkretnem primeru predstavila učenca, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dodatna strokovna pomoč

Uvod

Vsak človek ima pravico do izobraževanja, tudi otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Slednje je bilo uradno zapisano že leta 1948 v Splošni deklaraciji človekovih pravic. V današnjem času pa je potrebno to še posebej poudariti, ko se OPP precej rado spregleda. Spregleda na način, da učiteljem z njimi ni potrebno toliko strokovno delati in se dodatno učiti, saj tako imajo v večini primerov ure dodatne strokovne pomoči.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011 pravi, da ima vsakdo pravico do izobrazbe, zato je osnovnošolsko izobraževanje brezplačno in se financira iz javnih sredstev. Vzgojno-izobraževalno delo pa je potrebno organizirati tako, da bodo imeli vsi učenci možnosti za optimalen razvoj. Ker živimo v družbi stalnih sprememb morajo učenci pridobiti znanje, ki ga bodo potrebovali za nadaljnje izobraževanje in delovanje v družbi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011).

Poleg zgoraj zapisanega tudi tretji odstavek 57. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS št. 33/1991) določa, da mora država ustvarjati oziroma zagotoviti možnosti, da si prav vsak državljan lahko pridobi ustrezno izobrazbo; kamor so vključeni tudi OPP.

OPP so torej prav tako vključeni v vzgojno izobraževalni sistem in potrebujejo prilagoditve in/ali dodatno pomoč. S tem je zajetih približno 20-25 % populacije. Pred 15 leti, ko se je v Sloveniji začnjala šolska prenova z vključevanjem OPP se je predpostavljalo, da bo velika večina teh otrok uspešno vključena v redne šole, ne da bi jih bilo potrebno razvrščati oz. usmerjati. Naloga šolskega sistema je bila sprejeti in se prilagoditi tem otrokom. Kljub temu pa je kmalu postalo jasno, da bodo tisti OPP, ki bodo potrebovali veliko prilagoditev in pomoči v procesu vzgoje in izobraževanja, jasno identifikacijo ter prepoznavanje njihovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter točno določitev prilagoditev, pogojev in strokovne pomoči (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 8-9).

Prispevek bo v prvem delu predstavil teoretska izhodišča usmerjanja OPP, medtem ko bo v drugem delu s konkretnim primerom ponazorjen postopek usmerjanja učenca redne osnovne šole s primanjkljajem na posameznih področjih učenja ter nekatere težave na katere učitelji, svetovalni delavci naletijo še pred in med samim načrtovanjem ter izvajanjem individualnega programa (v nadaljevanju IP).

Teoretska izhodišča usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Definicija OPP

Kot navaja 2. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 58/2011) so "otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja".

Izobraževanje in usmerjanje OPP

Po Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS št. 87/2011) "imajo starši pravico otroka s posebnimi potrebami vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišju, v katerem otrok stalno oziroma začasno prebiva, razen če je otroku z odločbo o usmeritvi določena druga ustrezna osnovna šola".

Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS št. 87/2011) pa pravi, da lahko v oddelku, v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami, poleg učitelja sodeluje še učitelj z ustrezno specialno-pedagoško izobrazbo.

Izmed skupin OPP se usmerjajo vse skupine otrok, razen posebej nadarjenih otrok in otrok z učnimi težavami.

Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 58/2011). Po 24. členu le-tega se "otroke s posebnimi potrebami usmerja v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju njihovih potreb na telesnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem področju ter posebnih zdravstvenih potreb. Pri tem se upošteva tudi otrokova dosežena raven razvoja, zmožnost za učenje in doseganje standardov znanja ter prognoza njegovega nadaljnjega razvoja ob upoštevanju otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj kakor tudi kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj".

Od kakovosti diagnosticiranja primanjkljajev, motenj ali ovir ter ocene sposobnosti in funkcioniranja v procesu usmerjanja je (med drugim) odvisno, ali bo otrok usmerjen v primeren vzgojno-izobraževalni program ter ali bo imel dodatno strokovno pomoč in ustrezne prilagoditve (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011).

V primeru, da posamezni otrok potrebuje toliko prilagoditev in strokovne pomoči, da tega ni mogoče zagotoviti v okviru splošnih nalog oziroma standardov šol, je potrebno v postopku usmerjanja ugotoviti vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj pri posamezniku in določiti prilagoditve in strokovno pomoč, ki jo tak posameznik potrebuje. In ravno zaradi slednjega je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami postavil temeljne določbe postopka usmerjanja OPP in kontinuum vzgojno izobraževalnih programov, ki so na voljo usmerjenim OPP. Ti programi pa so slednji: a) programi (predšolske vzgoje oziroma izobraževalni programi šol) s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo; b) prilagojeni izobraževalni programi (z enakovrednim izobraževalnim standardom ali z nižjim izobraževalnim standardom ali posebni programi ali vzgojni program) (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 9-10).

Program predšolske vzgoje oziroma izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sta pomenila »redne« programe vseh vrst in stopenj vzgoje in izobraževanja, ki so ga izvajali vrtci in šole. Vanj se vključuje velika večina OPP, več kot 90% (vsi tisti, ki bi potrebovali manjše prilagoditve in pomoč). V specializirane programe vzgoje in izobraževanja pa se vključuje vse manjši del populacije OPP (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 10).

V Sloveniji v populaciji šoloobveznih otrok, torej v osnovni šoli, prepoznavamo približno 6,45 % OPP, ki imajo odločbo o usmeritvi in od tega se jih okvirno 4,5 % vključuje v redni program osnovne šole (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 15).

Organizacijsko vodenje postopkov usmerjanja OPP so prevzele območne enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju ZRSS), delo komisij za usmerjanje OPP in njihovo sestavo (imenovanje ter vključenost posameznih ekspertov) pa vodi neposredno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, postopke usmerjanja pa svetovalci ZRSS (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 20).

Potek postopka usmerjanja OPP

Pisno zahtevo za začetek postopka usmerjanja OPP vložijo starši, ki predhodno zaprosijo šolo, da le-ta pripravi poročilo o otroku. Starši vložijo zahtevo za začetek postopka usmerjanja skupaj s poročili šole na pristojni območni enoti Zavoda RS za šolstvo. Z zahtevo za začetek postopka usmerjanja, s poročilom o otroku in z morebitno strokovno dokumentacijo, ki jo je mogoče pridobiti na podlagi že opravljenih obravnav otroka, se komisijo za usmerjanje zaprosi za strokovno mnenje. ZRSS lahko, če je to potrebno, s soglasjem staršev pridobi dodatno psihološko in medicinsko dokumentacijo. Če so zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja podali starši, prej omenjeno soglasje ni potrebno; če pa je zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja podal vzgojno-izobraževalni zavod, ki je presodil, da je usmeritev res potrebna, starši pa sami ne vložijo zahteve za uvedbo postopka usmerjanja (kljub temu, da je otrok ponavljal razred in ne napreduje), potem takem pa je zgoraj zapisano soglasje s strani staršev potrebno. V času procesa usmerjanja OPP, so lahko starši vabljeni na uvodni pogovor, kjer se jim opiše postopek usmerjanja, seznanjeni se jih s poročilom vrtca, šole oziroma zavoda, z obstoječo zakonodajo, možnimi programi, v katere se otroci usmerjajo, ter z obveznostmi staršev in vrtca, šole oziroma zavoda v postopku do izdaje odločbe.

V šolski zakonodaji se učenci s specifičnimi učnimi težavami pojavljajo med otroki s posebnimi potrebami dvakrat: prvič kot učenci z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 1996, 11. člen) in drugič kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (ZUOPP, 2000, 2. člen).

Ker se specifične učne težave razprostirajo na kontinuumu od lažjih preko zmernih do težjih in najtežjih, naj bi se usmerjalo le učence z najtežjimi specifičnimi učnimi težavami – kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ti učenci potrebujejo program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (več prilagoditev in dodatne strokovne pomoči), medtem ko je za učence z učnimi težavami (lažje in deloma tudi zmerne specifične učne težave) šola po Zakonu o osnovni šoli dolžna prilagajati metode in oblike dela, omogočati vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (11. člen) (Opara, Barle Lakota idr. 2010, str. 23).

V primerih učencev z učnimi težavami je pred uvedbo postopka usmerjanja potrebno upoštevati še pet osnovnih stopenj pomoči, in sicer: pomoč učitelja, pomoč šolske svetovalne službe, dodatno individualno in skupinsko pomoč na šoli ter mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove. Pri čemer se peti korak uporabi le v primeru, da šolski strokovni tim ugotovi, da učenec z izrazitejšimi učnimi težavami potrebuje več pomoči in prilagoditev oziroma spremembo programa vzgoje in izobraževanja.

Vloga oziroma naloga komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je, da izdela strokovno mnenje na podlagi obstoječe dokumentacije o otroku, morebitnega pogovora z vlagateljem, po potrebi pa tudi na podlagi pogovora z otrokom oziroma na podlagi pregleda le-tega. Oblikovano strokovno mnenje vključuje osnovne podatke o otroku, sintezo mnenj vseh članov komisije, opredelitev vrste in stopnje primanjkljaja, motnje oziroma ovire, usmeritev v ustrezen program oziroma ustrežno ustanovo, po potrebi pa tudi dodatno strokovno pomoč, prilagoditve prostora in opreme, po potrebi tudi spremljevalca, in druge pravice, ki otroku pripadajo na podlagi zakonodaje. Ker pa strokovno mnenje vsebuje osebne podatke, se ga pošlje na naslov staršem.

Po 29. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 58/2011) mora ZRSS pred izdajo odločbe ugotoviti, ali lahko vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je oz. bo OPP vključen, izpolnjuje pogoje za sprejem otroka oziroma za izvajanje ukrepov, povezanih s posebnimi potrebami otroka. Če ta vzgojno-izobraževalni zavod ne izpolnjuje ustreznih pogojev za izvajanje ukrepov, določenih z odločbo, lahko za izvajanje le-teh pooblasti drug zavod, ki bo te ukrepe lahko izvedel (npr. mobilna služba) in se v tem primeru obravnava primarni vzgojno-izobraževalni zavod kot da izpolnjuje pogoje. Če pa vzgojno-izobraževalni zavod ne more izpolniti pogojev za sprejem otroka oziroma zagotoviti izvajanja ukrepov, povezanih s posebnimi potrebami otroka, potem takem pa mora

ZRSS, s sodelovanjem staršev, določiti najustreznejši vzgojno-izobraževalni zavod, ki izpolnjuje pogoje. Če se starši s predlaganim vzgojno-izobraževalnim zavodom ne strinjajo in pričakovani staršev ni mogoče uskladiti z obstoječo mrežo vzgojno-izobraževalnih zavodov, ZRSS otroka vključi v najbližji vzgojno-izobraževalni zavod, ki izpolnjuje pogoje za izvajanje odločbe o usmeritvi.

Načrtovanje in vodenje individualnega programa za OPP

Ko vzgojno-izobraževalni zavod dobi novo odločbo o usmeritvi za določenega učenca, ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda v sodelovanju s šolsko svetovalno službo (v nadaljevanju ŠSS) s sklepom imenuje strokovno skupino. Zapisnik sestanka slednje napiše razrednik kot nosilec individualiziranega programa (v nadaljevanju IP). Sledi priprava IP: osnutek le-tega pripravi ŠSS, razrednik zapiše globalno oceno otrokovega funkcioniranja in jo odda ŠSS, vsak izmed izvajalcev ur dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) pa naredi okvirni letni učni načrt, in sicer v sodelovanju z nosilci predmeta. Dokumentacijo IP zbere in uredi ŠSS, ravnatelj pa jo podpiše. Sledi sestanek strokovne skupine s starši oz. če je delo utečeno in izvajalci enaki, potem razrednik staršem na prvih govorilnih urah predstavi IP in pridobi njihov podpis.

Kot povzema Vovk Ornik idr. (2012) je IP dokument, ki v pisni obliki podaja učenčevo sedanjo raven dosežkov, kako neka težava ovira njegovo sodelovanje v skupini vrstnikov, merljive letne cilje, dodatne aktivnosti in storitve, ki jih otrok potrebuje in mu jih bodo nudili v šoli ali zunaj nje; vključuje tudi obseg dejavnosti, pri katerih otrok ne bo sodeloval z drugimi vrstniki v programu ter prilagoditve, ki jih po imel pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja in nenazadnje kako se bo meril otrokov napredek pri doseganju ciljev. IP je torej rezultat skupinskega dela, z njim pa se nadalje porazdeli odgovornost med vsemi sodelujočimi (delitev nalog, obvez, odgovornosti) ter uskladi načrtovanje.

Ob zaključku polletnega ocenjevalnega obdobja se strokovni tim, ki je oblikoval IP, ponovno sestane. Vsi izvajalci ur DSP napišejo polletno poročilo o izvajanju dodatne strokovne pomoči, razrednik kot nosilec IP pa napiše še zapisnik sestanka strokovnega tima ob zaključku polletnega ocenjevalnega obdobja. Ob zaključku ocenjevalnega obdobja pa se strokovni tim sestane še s starši. Vsi izvajalci ur DSP napišejo zaključno poročilo o izvajanju DSP, razrednik kot nosilec IP pa zopet napiše zapisnik sestanka strokovnega tima ob zaključku ocenjevalnega obdobja. Starši lahko sicer dodatne informacije o izvajanju DSP pridobivajo čez celo šolsko leto; lahko gre namreč za dopolnjevanje IP, za odpravo težav ipd.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 58/2011) določa tudi, da mora strokovna skupina venomer spremljati napredek in razvoj otroka in glede na ta dva dejavnika tudi med šolskim letom prilagajati individualizirani program otroku. Ob koncu šolskega leta mora preveriti ustreznost individualiziranega programa in izdelati novega za naslednje šolsko leto. V skladu s tem se seveda spreminjajo tudi prilagoditve pri izvajanju pouka.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

"Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so heterogena skupina otrok, pri katerih se zaradi znanih in neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju ter zaostanki v razvoju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in v emocionalnem dozorevanju. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje" (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 25/2006).

Otrok je lahko prepoznan kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le, če so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanjem šolanju in jih kljub prilagoditvam metod in oblik dela (individualizacija in notranja diferenciacija) oziroma z vključevanjem v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči ni bilo mogoče odpraviti. Sem sodita tudi svetovanje ŠSS in strokovna pomoč, ki jo šola nudi učencu v skladu z Zakonom o osnovni šoli (Vovk Ornik idr. 2012).

Konkretni primer

V tekočem šolskem letu 2015/16 obiskuje obravnavano osnovno šolo več kot 900 učencev. Izmed teh vpisanih učencev je več kot 5 % OPP, od tega 30 fantov in 19 deklic. Na šoli pa imamo 8 učencev, ki na odločbo še čakajo.

Glede na skupine OPP, ki jih navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 58/2011), je na osnovni šoli največji procent učencev, skoraj 2 %, opredeljenih kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (to je skupno 19 učencev).

Delo z OPP je na naši šoli precej utečeno in kolektivno mrežasto prepleteno. Z OPP delamo namreč delavke ŠSS (med katerimi sta tudi psihologinja in logopedinja), učitelji v obliki ur dodatne strokovne pomoči ter zunanje strokovne delavke (specialne pedagoginje, tiflopedagoginja, surdopedagoginja in socialna pedagoginja). Ves čas oz. skozi celotno šolsko leto aktivno in ažurno sodelujemo tudi s starši OPP preko timskih sestankov, kjer iščemo skupne rešitve in najboljše dogovore za otroke.

Erik

Erik¹ je bil rojen leta 2002 in obiskuje v šolskem letu 2015/16 8. razred redne osnovne šole. V obravnavano osnovno šolo je bil vključen leta 2008. Erik je bil že v vrtcu deležen obravnave logopedinje v okviru primarne občine enkrat na štirinajst dni. Logopedinja je nadaljevala z obravnavo govorne motnje (izrek glasu r, sičnikov in šumnikov) tudi, ko je bil Erik vključen v redno osnovno šolo. V omenjeni osnovni šoli so se kmalu začele kazati tako učne kot socializacijske težave. Erik je na našo osnovno šolo prihajal iz precej oddaljenega kraja in se s sovrstniki zunaj šole (npr. na igriščih) dejansko ni srečeval. V šolskem letu 2009/2010, ko je obiskoval 2. razred, je že prejemal individualno pomoč učiteljice pri pouku ter obiskoval dopolnilni pouk. Poleg tega pa je bil deležen individualne in skupinske pomoči pri predmetih slovenskega jezika in matematike. Kot sem že zapisala, se je Erik v času šolanja precej težko vključeval v socialne odnose s svojimi sošolci in sovrstniki. Njegova razredničarka Dragica je v poročilu zapisala, da je učenec drugega razreda zelo tih, boječ, nesamostojen, nesamozavesten in zadržan. Razlog morda ni bil samo v oddaljenosti njegovega domačega kraja od šole, ampak tudi v tem, da ga je ves čas na hodniku čakala mati. Slednja je celo spremljala svojega sina v jedilnico, kjer je pri kosilu sedela ob njem. Tako je bila Eriku tudi v prostem času odvzeta možnost navezovanja prijateljskih stikov s sovrstniki. Kar precej časa smo potrebovali, da smo materi dopovedali, da je osnovna šola prostor za Erika in ne zanjo. Če pogledamo s tega vidika, je bila mati zelo posesivna do svojega sina, po drugi strani pa se z njim v domačem okolju ni popolnoma nič ukvarjala. Še najbolj mu je metode socializacijskih stikov skušala privzgojiti babica, ki ga je prigovarjala, da mora pristopiti do sošolcev, se družiti z njimi, si izmenjati razne izkušnje in zgodbe. Otrok je bil postavljen v težko situacijo že kmalu po vstopu v osnovno šolo, saj je njegov oče tragično preminil. Posledica izgube očeta je njegovo nesocializacijo ter učne težave samo še poglobila. V 3. razredu je imel že toliko učnih težav, da smo že menili, da bo moral Erik ponavljati razred. Skozi vso šolsko leto namreč ni prinašal s seboj niti šolskih potrebščin in tako ni mogel kvalitetno slediti pouku. S pomočjo dodatnega dela učiteljice v razredu, nujenja dodatne individualne in skupinske pomoči (v nadaljevanju ISP), dopolnilnega pouka (v nadaljevanju DP) ter logopedskih ur je nekako uspel usvojiti vso potrebno znanje ter dosegel minimalne standarde znanja, čeravno je na ure ISP zamujal po 20 minut in s seboj ni prinašal niti zvezka za delo. Tudi v nadaljnjih šolskih letih je redno zamujal na ISP ure. Poleg tega je tudi precej zamujal k pouku ali bil celo odsoten po več dni. K pouku ga je z zamudo vozila mati, od katere se je deček le s težavo poslovil ter jo vsakokrat vprašal, če bo res prišla po pouku takoj po njega. Razredničarka Tinkara, ki ga je poučevala v 4. razredu, je materi svetovala, da bi bilo morda dobro, da bi Erik obiskoval tudi podaljšano bivanje, kjer so učenci bolj sproščeni in lažje navežejo medsebojne prijateljske stike. Poleg tega pa je nekaj časa v podaljšanem bivanju namenjenega tudi pisanju domače naloge (kjer jim dodatno pomoč pri reševanju nalog nudi tudi učiteljica), kar bi Eriku lahko koristilo. Erik je v 4. razredu pri urah ISP v glavnem dokončeval naloge v delovnem zvezku, saj svojih sošolcev v razredu ni uspel dohitevati, v domačem okolju pa ni bil deležen dodatnih spodbud, nadzora ali kakršne koli druge pomoči s strani matere. Ko se je deček znašel v stiski ter čutil, da (učnim) težavam ne bo kos, so se mu ulile solze in zelo težko ga je bilo ponovno pripraviti do učnega dela. Mati je bila s strani razredničarke večkrat obveščena o Erikovih

slabih ocenah ter seznanjena z dejstvom, da se bodo učne težave samo še poglobile, v kolikor deček ne bo redno delal tudi doma in se sproti učil.

Erik je imel z vsakim šolskim letom več učnih težav. Želeli smo, da bi ga pregledal pedopsihiater ter s tem pridobili še dodatno strokovno mnenje o njegovem stanju. Poleg učnih težav je imel deček namreč tudi socializacijske in čustvene težave. Kakršne koli podatke o stanju njegove družine smo iz pristojnega centra za socialno delo (v nadaljevanju CSD) zelo težko pridobili, saj je bila mati Simona prijavljena na dveh različnih naslovih. Delo socialnega centra za isto družino sta opravljali tako primarna kot sekundarna enota CSD. S tem je bilo delo vsem nam, ki smo želeli Eriku pomagati, precej oteženo. Med sabo smo si morali pošiljati podatke ter se skušali ažurno obveščati. Komaj pred dvema letoma je mati status stalnega prebivališča dokončno potrdila ter s tem omogočila primarni enoti CSD, da je lahko začela pomagati in sodelovati z vsemi mogočimi pristojnostmi.

Ker so se Erikove učne težave stopnjevale, smo ga skušali v šolskem letu 2012/13 še aktivneje vključiti v program ISP. Erik se je tudi tej učni pomoči tako kot vsem ostalim (DP, dodatna pomoč pri pouku) žal izogibal. Mati bi mu naj tudi sama uredila laično pomoč preko sosede, a žal neuspešno. Deček je nasprotovanje pomoči izražal s pasivnostjo, molkom in izmikanjem. Najraje bi bil na igrišču ali pred računalnikom. Z napredovanjem razrede sčasoma ni uspel prepisati niti vse učne snovi, pojavljati so se začele vse večje težave pri matematiki (pri seštevanju in odštevanju s prehodom, s poštevanko, deljenjem in množenjem).

Erik sam ni vložil dovolj svojega dela v učenje ter redno pisanje domače naloge. Tudi DP, razredna pomoč učiteljice in sošolcev ter ure ISP mu niso kaj dosti pomagala pri njegovem učnem napredku. Deček je po dveh letih na razgovoru s ŠSS povedal, da se spomni, da je bil pri pedopsihiatru oz. psihologu, ko smo ga po tem povprašali. Mati je dejala, da je otroka tja peljala. Izvidov pa kljub nenehnemu zagotavljanju ni prinesla na šolo v pogled. Ker je imel Erik velike težave predvsem pri individualnem delu, smo materi predlagali, da bi se vložila vloga za usmerjanje dečka, s pomočjo katere bi lahko pridobil določene prilagoditve ter usmerjeno strokovno pomoč. Tako je konec marca 2014 Erikova mati oddala Zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja. Ko je bila vloga oddana na Komisijo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, smo junija 2014 naknadno poslali še dopolnilo k Zahtevi za uvedbo postopka usmerjanja. Erikova mati je namreč na šolo vendarle prinesla izvid Dispanzerja za mentalno zdravje otrok in mladostnikov. Specialisti so podali strokovno mnenje, da je deček v storilnostni situaciji počasen, funkcionira zasanjano, momlja, zadnji del besed pa »požre«; je zadregljiv, ni sproščen in ni spontan. Pri konstrukcijah dela brez prave strategije, brez analitičnega pristopa, panično; podre tudi tisto, kar je že prav naredil. Glede na rezultate in socialno situacijo je Dispanzer za mentalno zdravje otrok in mladostnikov priporočil pridobitev pomoči in prilagoditev in da se ga čim bolj vključi v šolske ter izven šolske aktivnosti.

Povratno informacijo glede Zahteve za uvedbo postopka usmerjanja za dečka Erika smo prejeli v začetku julija 2015. Erik je bil opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Deček je pridobil ure dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) v obsegu treh ur tedensko. Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je bil predstavljen, ko je obiskoval 7. razred osnovne šole. Pri dečku so bile ugotovljene neharmonične intelektualne sposobnosti (besedne v povprečju, nebesedne pa nizko povprečne). Velike težave so zaznali na področju grafomotorike, deluje v upočasnjenem psihomotoričnem tempu. Pokazalo se je tudi zelo slabo slušno zavedanje. Težave so se pojavile tudi pri številskem zaporedju, medtem ko zaporedno besedno mišljenje dečku ne dela težav. Prav tako so količinske predstave boljše kot številске, poštevanka ni avtomatizirana, kljub temu da jo je že znal. Slednje kaže na težave z dolgoročnim spominom. Prerisovanje likov je nezrelo, kar pa se skupaj z grafomotoričnimi težavami povezuje s slabo natančnostjo pri geometrijskih nalogah. Poleg primanjkljajev na posameznih učnih področjih je Erik še čustveno obremenjen.

Deček je torej ostal vključen v redno osnovno šolo; pridobil pa je naslednje prilagoditve: uporaba žepnega računalna ter tabel in strukturiranih materialov, fotokopiranje zapiskov učne snovi (zaradi slabe grafomotorike in slabo berljivih zapiskov), večkratne ponovitve pomembnih podatkov (npr. da več učencev odgovori na isto vprašanje), učitelj naj preveri ali učenec razume kaj je za domačo nalogo in ali jo je natančno zabeležil (po potrebi naj mu pomaga oz. pripravi navodilo v pisni obliki), primerno podaljšan čas ocenjevanja. Izrečena usmeritev za dečka velja do spremembe ravni izobraževanja.

Z Erikom delamo precej intenzivno tako na učni kot socializacijski ravni. Dandanes je deček že precej samostojen, sošolci so ga na predmetni stopnji sprejeli in tudi sam kaže pozitiven odnos do njih. Še zmeraj je sicer precej tih, boječ in negotov fant, ki ga napredek na socialni in čustveni ravni še čaka.

Učna snov pa je zanj zmeraj zahtevnejša. Učnih rezultatov, ki bi odražali izboljšanje ali napredek, ne moremo beležiti, če sam v učno delo ne vloži nič truda. Včasih so mu ponujene še dodatne učne ure pomoči (še posebej pred preizkusi znanja), a se jih Erik niti ne udeleži.

Skozi Erikovo zgodbo lahko opazimo, kako pomembno je že samo načrtovanje, kaj šele izvedba vse dodatne (individualne) učne pomoči. Žal pa tudi dobro načrtovana pomoč nima pomena, če se je učenec ne udeleži oz. tja prihaja neodgovorno (brez šolskih potrebščin idr). Učiteljski in svetovalni kolektiv, ki dela z Erikom, dobro sodeluje in sproti oddaja elevacijska poročila, tako da se lahko kar se da hitro odzovemo na morebitne nepredvidene situacije ter se dogovorimo za potrebno spremembo izvajanja učne pomoči.

Sklep

O OPP je v današnjem času že precej zapisanega. Na področju njihovih pravic ter vključenosti v redne osnovne šole je bilo že veliko storjenega, napredki ter učinki so vedno bolj vidni. Še zmeraj pa se žal dogaja, da so morda nekateri strokovni delavci (predvsem tisti, ki so se izobraževali v starejših programih) premalo izobraženi o vseh motnjah ter potrebah in prilagoditvah, ki jih OPP potrebujejo v razredu. Učiteljice starejše generacije na naši šoli večkrat povedo, da si želijo še več izobraževanja na temo metod dela z OPP.

Sicer pa se mi v prvi vrsti zdi precej pomembno dejstvo, da šola spodbuja vrednote, kot so strpnost, solidarnost, medsebojna podpora in pomoč, tako dobre odnose med učenci kot tudi dobre odnose med učitelji in učenci in da hkrati spodbuja učitelje, da so čim bolj dostopni učencem. Obravnavana osnovna šola te vrednote vsekakor spodbuja in se jim trudi slediti. Slednje je razvidno tudi iz konkretnega primera Erik, kjer mu učitelji, ki ga poučujejo, po končanem pouku z veseljem ponudijo dodatno individualno razlago snovi, ki je ne razume, in mu podajo dodatne naloge za vajo doma ipd. Prav tako so mu tudi njegovi sošolci precej na razpolago, da mu med odmori razložijo del snovi, ki je ne razume, z veseljem pa mu posodijo tudi svoje šolske zapiske posameznih predmetov, pri katerih je bodisi zaradi bolezni bodisi zaradi podaljšanega časa pisanja preizkusa znanja manjkal, da si snov prepíše ali fotokopira.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (ur. Krek, J. in Metljak, M.) (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 8.1.2016 iz http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25. Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>

Opara, B., Barle Lakota, A. idr. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: JRZ pedagoški inštitut. Pridobljeno 30. 12. 2015, iz https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj2hquh6IPKAhUDjywKHVSDCBgQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fposebne_potrebe%2FGradivo_Analiza_vzgoje_in_izobrazevanj_a_OPP_v_Sloveniji.doc&usg=AFQjCNHT047MJZp6hqGwYC7GU_bB4f-Dg

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 88/13. Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-3192>

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (b.d). Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-3191>

Splošna deklaracija človekovih pravic. (b.d.). Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>

Ustava Republike Slovenije (1991). Pridobljeno 10. 12. 2015, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409>

Vovk Ornik, N., Murn, T., Werdonig, A., Skamlič, A. idr. (2012). Delo z otroki s posebnimi potrebami. Maribor: Založba Forum Media d. o. o.

Zakon o osnovni šoli (2006). Uradni list RS, št. 81/2006. Pridobljeno 8.1.2016 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2013). Neuradno prečiščeno besedilo, Uradni list RS, št. 63/2013. Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://pisrs.si/Pis.web/prehledPredpisa?id=ZAKO448>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Pridobljeno 8.1.2016, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

Anja Vrečko, univ. dipl. prof. ped. in geo.

Children with special needs in the class of a regular primary school

Abstract: Primary school education should be possible for every individual. All children and teenagers are included in the education as well as children with special needs. Even the Universal Declaration of Human Rights states that every human being has the right to be educated. Parents should enrol their children in the school depending on the district they belong to, although this is not mandatory. Parents of a child with special needs have the right to enrol the child in the primary school where they have a permanent or temporal residence, unless the child with a decision is directed to a certain other appropriate primary school. Public or mainstream primary schools carry out educational programmes with adjusted implementation and additional professional assistance. Children who are oriented to such a programme must meet certain standards of primary school knowledge. Any adjustments about the timing of instruction, organization and methods of verification as well as assessment and promotion are prepared in accordance to the Guidelines for the educational programme with adjusted implementation and additional professional assistance for nine-year elementary school. One of the groups of children with special needs are children with deficits in certain areas of learning. In this article I am focusing on theoretical knowledge of children with special needs, and in this particular case I am presenting a pupil who has deficits in certain areas of learning.

Key words: children with special needs, children with deficits in certain areas of learning, additional professional help

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK IN MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI: PROBLEMI, DILEME, REŠITVE

Daša Vukašinič

Pomen timskega dela interdisciplinarnega pristopa in sodelovanja s straši v procesu vključevanja otrok in mladih s posebnimi potrebami (kratek prispevek)

Po poklicu sem diplomirana socialna pedagoginja. Delovne izkušnje dela z otroki in mladimi si že 13 leto nabiram na osnovni šoli.

Moja osnovna zaposlitev je na delovnem mestu učiteljice podaljšanega bivanja. Poleg tega pa opravljam na šoli tudi dodatno strokovno pomoč že več let.

Drugo leto nudim strokovno pomoč dečku s sladkorno boleznijo tipa 1, ki ga spremljam vsakodnevno, saj sem tudi njegova učiteljica podaljšanega bivanja.

Deček obiskuje 2. razred osnovne šole in se pri nas šola drugo šolsko leto. Pred vpisom v prvi razred smo bili učitelji obveščeni, da prihaja k nam deček s sladkorno boleznijo tipa 1. Pred tem smo imeli učenko z enako boleznijo.

Ker sem delala že z učenko s sladkorno boleznijo tipa 1, sem se sama javila, da bi delala z novim učencem tako v oddelku podaljšanega bivanja kot pri strokovni učni pomoči.

Večina učiteljev na naši šoli še nima izkušenj z otroki s sladkorno boleznijo tipa 1 in je za večino izmed njih delo s takim učencem novost, nov izziv, nove izkušnje. Ker si pač nismo vsi strokovni delavci enaki, se eni lažje spopadejo z novimi izzivi, drugi težje. Pri delu z učencem s sladkorno boleznijo je vsaj z mojih izkušenj zelo pomembna fleksibilnost.

Kar bi sama rada izpostavila kot dilemo, morda tudi kot problem oz. kar sem sama najbolj pogrešala oz. še pogrešam pri delu z učencem s sladkorno boleznijo tipa 1 je interdisciplinarni pristop. Te izkušnje sama nisem imela. Učenec je bil prepuščen učiteljem, ki vsekakor niso bili opremljeni s potrebnim znanjem, ki se dotika predvsem vedenja o sladkorni bolezni, rokovanja s črpalko, individualnih posebnosti otroka, itd. Res je, da se učiteljem pred začetkom šolskega leta omogoči strokovno izobraževanje o otrocih s sladkorno boleznijo. Izobraževanje je zelo splošno, nujno potrebno, vendar te pusti v »oblakih«.

Delo z otrokom s sladkorno boleznijo od učitelja zahteva veliko potrpežljivosti, fleksibilnosti, znanja o sladkorni bolezni, dobro povezanost s starši, veliko odgovornosti.

Nekateri straši se pred vključitvijo otroka v šolo, resno lotijo zadeva, otroka na vstop v šolo dobro pripravijo, ga priučijo predvsem samostojnosti in samostojnega rokovanja z črpalko. Prav tako seznanijo učitelja o posebnostih otroka, mu natančno razložijo, kako se ravna s črpalko, in opišejo posebnosti otroka, kako na otroku prepoznati hipo ali hiperglikemijo.

Nekateri straši se lotijo stvari drugače in večino stvari prepustijo učitelju in verjamite, da se v takem primeru učitelj lahko znajde v veliki stiski! Sama osebno sem imela izkušnje tako s straši, ki so me marsičesa naučili in tudi s starši, ki tudi sami o sladkorni bolezni niso vedeli veliko. Pri slednjih smo pravzaprav učitelji bili primorani prevzeti vlogo »starša«. V takih primerih, ko se tudi sami starši še lovijo pri bolezni, bi bil nujno potreben interdisciplinarni pristop, kar pomeni, da bi bil v tim vključen **otrokov pediater ali vsaj višja medicinska sestra**, ki otroka pozna. Zdravstveni delavci so lahko učiteljem v veliko podporo zlasti, ko gre za otroka, ki ima velika nihanja sladkorja v krvi s celiakijo.

Šola je v primeru otrok s sladkorno boleznijo v večini primerov prepuščena sama sebi. Kljub temu, da po odločbi otroku s sladkorno boleznijo tipa 1 pripada spremljevalec, se praktično danes to nikjer ne izvaja zaradi pomanjkanja finančnih sredstev.

Sama sem imela srečo, da sem ostala povezano z mamo, ki ima na naši šoli deklico s sladkorno boleznijo in me je mnogokrat vodila skozi trenutke, ko sem se soočala z izrazitim nihanjem sladkorja pri mojem novem učencu. Pomagala mi je vzpostaviti stik s pediatričnim oddelkom za otroke s sladkorno boleznijo.

Ker si s starši novega učenca dostikrat nisem mogla pomagati in ker je imel deček izrazita nihanja sladkorja, sem poiskala pomoč na pediatriji, kjer so mi res učinkovito pomagali, meni in mojima kolegicama.

Delo z učencem s sladkorno boleznijo in celiakijo je delo, ko dan ni podoben dnevu, ko ne moreš pouka načrtovati za dan naprej, ko se morajo učne vsebine prilagajati tempu razreda, ki ga določa na neka način učenec s sladkorno boleznijo. V prvem razredu pouk lahko poteka nemoteno, saj sta prisotni dve osebi, učiteljica in vzgojiteljica. V drugem razredu je zgodba drugačna. Učiteljica ostane sama z učencem in še ostalimi učenci. Zgodba postane še bolj zanimiva, če je v takem razredu 27 učencev, med njimi še učenec s motnjo pozornosti, hiperaktiven učenec, učenci z učnimi težavami. Učitelj pa ima še vedno le dve roki. Ni lahko, je stresno, včasih doma po več ur premišlujem o tem učencu in ostalih seveda. Zakaj sladkor pada tako naglo, kaj narediti, če ima sladkor več kot 15mmol/l, itd. Vsekakor pa te delo z učencem s sladkorno boleznijo tudi obogati tako osebno kot strokovno. Nauči te fleksibilnosti, kreativnosti ter dobre organizacije.

S strokovnega stališča pa menim, da smo **učitelji pri tem prevečkrat prepuščeni sami sebi**. Konec koncev je delo z otroki s sladkorno boleznijo zelo odgovorno in od učitelja zahteva veliko znanja, umirjenosti in dobre povezanosti s starši.

Pri nas je timsko delo za otroke s sladkorno boleznijo v obliki multidisciplinarnega pristopa še v povoju. Pa ne bi smelo biti, saj gre konec koncev za otrokovo zdravje. Doziranje inzulina mora biti strokovno nadzorovano in prav tako moraš zelo dobro poznati otroka, njegova razpoloženja, potrebe, posebnosti.

Učitelju je mnogo lažje, če se lahko s kom pogovori, strokovno in osebno. In tudi to je del psihosocialne oskrbe zaposlenih, ki je dostikrat zanemarjena!

Upam, da nam bo ta strokovni posvet pomagal odgovoriti na nekatera vprašanja in dileme!

SISTEMSKI PRISTOP ZA USPEŠNO IZVAJANJE PRAKTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V DELOVNIH PROCESIH

Mag. Branka Jarc Kovačič in Branka Balantič, univ. dipl. org.

Povzetek: V višješolske študijske programe se vpisuje vse več študentov s posebnimi potrebami. In prav je tako, saj je enaka možnost dostopa do izobraževanja za vse ljudi eden ključnih kazalcev pravičnosti izobraževanja. Prispevek uvodoma povzema praktično izobraževanje študentov na Višji strokovni šoli, ŠC Kranj ter kompetence, ki naj bi jih študent usvojil na praktičnem izobraževanju. Posebno pozornost namenja problematiki vključevanja študentov s posebnimi potrebami v realna delovna okolja. V nadaljevanju identificira ključne dejavnike, ki vplivajo na kakovost izvedbe praktičnega izobraževanja študentov s posebnimi potrebami in jih povzame v SWOT analizi. Ta je nadgrajena s TOWS matriko, ki višji šoli predstavlja izhodišče za oblikovanje strategij, ki jo bodo usmerjale k večji učinkovitosti dela vseh, ki so na svoji poklicni poti vključeni v proces dela s študenti s posebnimi potrebami, z namenom, da bodo ti po zaključku študija lahko uspešno vstopili na trg dela.

Ključne besede: praktično izobraževanje, študenti s posebnimi potrebami, višje strokovno izobraževanje, SWOT, TOWS

Uvod

Temeljna pravica na področju izobraževanja je pravica do izobrazbe. Mednarodni dokumenti jo opredeljujejo kot temeljno človekovo pravico, ki zajema vse stopnje izobrazbe: osnovno, srednjo in visoko. Ustava Republike Slovenije tem zahtevam sledi v 14. (Enakost pred zakonom je človekova pravica in temeljna svoboščina), 52. (Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter druge huje prizadete osebe imajo pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi) in 57. členu (Izobraževanje je svobodno, Država je tista, ki ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo) (Ustava RS). Izobraževanje študentov s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: ŠPP) ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki predstavlja dopolnitev zakonov, ki v okviru svojih določil opredeljujejo vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami za celotno vertikalo, od vrtcev, osnovnega, splošnega srednjega do poklicnega in višjega strokovnega izobraževanja. V skladu z 2. členom tega zakona so ŠPP, študenti z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni študenti oziroma študenti z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni študenti, študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani študenti, dolgotrajno bolni študenti, študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, študenti z avtističnimi motnjami ter študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ZUOPP-1, 2011). V višjih strokovnih šolah izobraževanje ŠPP opredeljuje 5. člen Zakona o višjih strokovnih šolah (ZVSI, 2013), ki določa, da se ŠPP zagotavlja potrebna dodatna oprema in strokovna pomoč v skladu z normativi za financiranje višjih strokovnih šol, lahko pa se jim prilagodi organizacija študija in ocenjevanje po pravilih, ki jih sprejme predavateljski zbor šole. Implementacija predpisov je v šoli zaupana ravnateljem šol, predavateljem in drugim strokovnim sodelavcem. Ti jo v vsakodnevni praksi udeležujejo v skladu s svojim razumevanjem, vrednotami in izkušnjami. Zato je pomembno, da vsi vključeni v študijski proces poznajo dokumente s področja ŠPP.

Spremembe pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo so zahteven proces za vsakega mladostnika, še bolj pa za vse, ki imajo kakršne koli posebne potrebe. Ko le-ti pridejo iz znanega v neznano okolje morajo ponovno spregovoriti o svoji drugačnosti in se prilagoditi na novo okolico. Zato je zelo pomembno,

kako je izpeljan prehod med osnovno in srednjo šolo (Rutar, 2010, str. 13). Negotovost se ponovi, če se mladostnik odloči za nadaljevanje šolanja na višji ravni. Na eni strani ŠPP ne želi izstopati, po drugi strani pa, kot trdi Starman, v strokovni literaturi ni dovolj teoretičnih podlag, ki bi omogočale koncept prilagoditev za ŠPP, zaradi česar se pogosto pojavijo nejasnosti in zadrege (Starman, 2014). V zvezi s tem se poraja vprašanje, kako dobro je višješolska ali visokošolska ustanova pripravljena na sprejem in delo s ŠPP.

S priporočili, ki so nastala kot rezultat projekta „Poklicno izobraževanje in usposabljanje: Politika in praksa na področju izobraževanja dijakov s posebnimi potrebami”, ki ga je v letih 2010-2012 izvedla Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb dijakov s posebnimi potrebami, starimi med 14 in 25 let, za namene izvajanja študijskega procesa (vključno z organizacijo in izvedbo praktičnega izobraževanja pri delodajalcih) v višjih strokovnih šolah, lahko potegnemo naslednje vzporednice (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2013, str. 7):

- Vodstvo šol mora razviti inkluzivno politiko, kjer se razlike med študenti štejejo za „normalen” del izobraževalne kulture ter ustvariti ozračje motivacije in zavezanosti.
- Multidisciplinarni timi z jasno opredeljenimi vlogami morajo sprejeti pristop timskega dela in sodelovati z visoko stopnjo interne komunikacije in eksterne komunikacijo z drugimi ustreznimi službami.
- V študijskem procesu je potrebno uporabljati na študente osredinjene pristope glede načrtovanja, postavljanja ciljev in načrtovanja kurikula, ki se uporabljajo v učnem procesu, tako da se kurikulum, pedagoške metode in didaktične materiale ter metode in cilje ocenjevanja prilagodi individualnim potrebam.
- Študijski proces mora uporabljati fleksibilne pristope, ki omogočajo razvoj in izvajanje individualnih načrtov.
- Študenti so od vključitve v študijski proces udeleženi pri oblikovanju individualnega načrta.
- Šole morajo vzpostaviti in vzdrževati trdne, na rastočem zaupanju temelječe povezave z lokalnimi delodajalci.

Praktično izobraževanje študentov višjih strokovnih šol

Višješolski študijski programi v Sloveniji predstavljajo pomemben del strokovnega izobraževanja. Gre za dvoletne programe, katerih osrednjo vlogo predstavlja praktično izobraževanje (v nadaljevanju PRI). Na Višji strokovni šoli ŠC Kranj (v nadaljevanju VSS) glede na potrebe lokalnega gospodarstva v okviru rednega in izrednega študija izobražujemo v programih ekonomist, elektroenergetika, informatika, mehatronika, poslovni sekretar in varovanje.

Normativne podlage za izvajanje PRI študentov v delovnih procesih opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju v 50. členu, ki določa, da morajo šole sodelovati z delodajalci in da pogodbo o izvajanju PRI lahko sklenejo s tistimi delodajalci, ki imajo ustrezne prostore in opremo, katerih poslovanje obsega dejavnost poklica, za katerega se študent izobražuje, in imajo zaposlenega, ki je lahko mentor študentu (ZVSI, 2013).

PRI je obvezno za vse redne in vse tiste izredne študente, ki niso zaposleni oziroma imajo manj kot tri leta delovnih izkušenj na ustreznih delovnih mestih. Pri delodajalcu mora študent PRI opraviti v skupnem obsegu 800 ur (400 ur v 1. in 400 ur v 2. letniku). Na rednem študiju je uspešno opravljeno PRI eden izmed pogojev za ponavljanje letnika oziroma za prehod iz 1. v 2. letnik, na izrednem študiju pa mora biti PRI v celoti opravljeno pred prijavo na diplomski izpit. Podjetje za opravljanje PRI si študent praviloma pridobi sam.

Na PRI v realnih delovnih okoljih imajo študenti priložnost razvijati in utrjevati kompetence, kot so sposobnost organiziranja delovnega časa, reševanje konkretnih problemov, uporaba v šoli pridobljenega znanja v praksi, sposobnosti ustne in pisne komunikacije. Hkrati je PRI priložnost za

razvijanje kompetenc, kot so kritičnost, samokritičnost, delo v skupini, etičnost, samoiniciativnost, kreativnost, avtonomnost pri delu, sposobnost prilagajanja ... Kot pravi Justinek (et. al, 2007, str. 11) mora PRI z neposrednim opravljanjem dela študentu omogočiti ne-le pridobivanje znanja, temveč tudi poklicno socializacijo in razvoj osebnostnih zmožnosti ter poklicnih kompetenc, pomembnih za kakovost dela in uspešen razvoj poklicne kariere.

VŠŠ ima zelo dobre izkušnje z načrtnim vzpostavljanjem in vzdrževanjem mreže podjetij za izvajanje PRI študentov. Vanjo je vključenih več kot 500 podjetij. S programom PRI, ki vključuje organizacijo in izvedbo PRI, VŠŠ sledi naslednjim ciljem (Jarc Kovačič, Balantič, 2010, str. 7):

- nadgraditi kakovost študija na VŠŠ,
- omogočiti študentom, da že med študijem pridobijo lastne izkušnje in spoznajo dobre prakse s področja za katerega se izobražujejo,
- omogočiti zaposljivost svojih diplomantov,
- povezovati VŠŠ s širšim družbenim okoljem (podjetja in organizacije doma in v tujini) ter
- usposobiti diplomante za potrebe evropskega trga dela.

Študenti s posebnimi potrebami na VŠŠ

Študenti s posebnimi potrebami potrebujejo v študijskem procesu in v študijskem okolju različne prilagoditve in pomoč, saj se zaradi dolgotrajnih fizičnih, mentalnih, intelektualnih ali senzornih okvar, v nasprotju z ostalimi študenti, srečujejo z ovirami, ki preprečujejo ali ovirajo njihovo polno in učinkovito vključevanje in sodelovanje v študijskem procesu.

Postopek pridobitve statusa ŠPP se od višje šole do višje šole razlikuje. Na VŠŠ pravice ŠPP ureja interni Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi potrebami. Ta študentom v 11. členu, glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje, omogoča prilagoditve pri izvedbi predavanj in vaj (vključno z načinom opravljanja PRI), v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagoditve pri uporabi knjižnice (Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi potrebami, 2014).

O vlogi za pridobitev statusa na prvi stopnji odloča študijska komisija, ki upošteva vrsto težav študenta, poda predlog o dodelitvi statusa ŠPP, vključno z obdobjem dodelitve statusa. Praviloma se študentu status ŠPP dodeli za tekoče študijsko leto, lahko pa tudi za krajše obdobje, če ne gre za trajni primanjkljaj, oviro oziroma motnjo. V drugi stopnji ravnatelj vezano na predlog študijske komisije izda sklep o dodelitvi statusa ŠPP z obrazložitvijo, v kateri opredeli primanjkljaj, oviro oziroma motnjo študenta in študentu določi predavatelja tutorja. Ta skupaj s študentom skozi neposreden pogovor o njegovih potrebah poišče individualne rešitve in jih v obliki prilagoditev zapiše v individualiziran program podpore. (Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi potrebami, 8. člen).

Spremljanje organizacije in izvedbe PRI študentov s posebnimi potrebami

Na VŠŠ se PRI ŠPP izvaja po individualiziranem programu z ustreznimi prilagoditvami in podporami, ki so v skladu s potrebami študenta in cilji PRI na višjih strokovnih šolah.

Da bi bilo PRI organizirano in izvedeno čim kakovostneje, si na VŠŠ prizadevamo prepoznavati medsebojna pričakovanja, možnosti, zadržke in želje tako študentov, kot mentorjev v podjetjih. Posebno pozornost v zadnjih letih namenja ŠPP, saj se njihovo število povečuje (tabela 1).

Študijsko leto	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Št. študentov s statusom ŠPP	0	0	0	0	1	1	3	2	6	4	7

Tabela 1: Število študentov s statusom ŠPP glede na izobraževalni program v študijskih letih.

Vir: Pedagoško poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta za študijsko leto 2014/2015, str. 23 - 25.

Največ ŠPP je vpisanih v program informatika, sledijo jim študenti programa mehatronika. Razlogi, zaradi katerih je bil študentu dodeljen status, so glede na pogostost »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«, »dolgotrajno bolan študent«, »govorno jezikovna motnja« in »študent z več motnjami«. Ob tem velja izpostaviti, da je dejanska številka nekoliko višja, saj med študenti opazamo študente, ki bi bili glede na prepoznane primanjkljaje, ovire oz. motnje do statusa upravičeni, a vloge ne oddajo, saj iz individualnih razgovorov z njimi izhaja, da ne želijo izstopati.

Za oceno kakovosti organizacije in izvedbe PRI ŠPP smo uporabili SWOT analizo. Za njeno izvedbo smo uporabili tehniko opazovanja, anketiranja, racionalne evalvacije, samoevalvacije ter pogovora. Izpostavljene relacije znotraj SWOT analize smo v naslednjem koraku nadgradili s TOWS matriko, ki nam je služila za oblikovanje odzivne strategije in pripravo akcijskega načrta za kakovostnejšo izvedbo PRI ŠPP.

Rezultati

SWOT analiza (tabela 2) je bila opravljena za zadnja tri študijska leta (2012/2013, 2013/2014 in 14/2015) na osnovi zbranih podatkov v okviru rednega in izrednega študija. Podatke smo pridobili od ŠPP, predavateljev, tutorjev, mentorjev v podjetjih in organizatorjev PRI.

	Koristno	Škodljivo
Notranji vir	PREDNOSTI	POMANJKLJIVOSTI
	<p>S₁: Mreža podjetij za izvajanje PRI</p> <p>S₂: Formalen in neformalen pretok informacij</p> <p>S₃: Predavatelji, tutorji razvili visoko stopnjo empatije do ŠPP</p> <p>S₄: Pomoč org. PRI ŠPP</p> <p>S₅: ŠPP na PRI imajo ustrezno visok nivo znanja</p> <p>S₆: Sprejet interni dokument (podpora dela z IPP)</p>	<p>W₁: Študenti z več motnjami težje pridobijo ustrezno podjetje za opravljanje PRI</p> <p>W₂: ŠPP (in njihov starši) imajo napačna pričakovanja in razumevanje prilagoditev</p> <p>W₃: Neodzivnost ŠPP</p> <p>W₄: Preširoko in prezahtevno zastavljene kompetence PRI</p> <p>W₅: Predavatelji, tutorji niso usposobljeni za izvajanje mentorstva ŠPP</p> <p>W₆: Predpisi o varovanju osebnih podatkov ŠPP</p>
Zunanji vir	PRILožNOSTI	NEVARNOSTI
	<p>O₁: Odprtost VSS v okolje</p> <p>O₂: ŠPP si z znanjem pridobljenim na PRI povečujejo zaposlitvene možnosti</p> <p>O₃: Pridobitev povratnih informacij o učinkih izvedenih PRI ŠPP</p> <p>O₄: Motiviranje ciljnih skupin za vključevanje v programe profesionalnega usposabljanja</p> <p>O₅: Opravljanje PRI v podjetjih, katerih dejavnosti so povezane s študijskim programom</p>	<p>T₁: Nepripravljenost podjetij za izvajanje PRI ŠPP</p> <p>T₂: Neusposobljenost mentorjev za delo s ŠPP</p> <p>T₃: Mentorju primanjkuje časa za delo s ŠPP</p> <p>T₄: Neučinkovito izvajanje PRI za ŠPP</p> <p>T₅: ŠPP v podjetjih ni zagotovljena posebna dodatna oprema</p>

Tabela 2: SWOT analiza organizacije in izvedbe PRI ŠPP na VSS

Analiza notranjih in zunanjih virov nam je predstavljala izhodišče za oblikovanje TOWS matrike (Tabela 3), ki vključuje štiri strategije (Wehrich, 1982):

- S-O strategije, ki sledijo priložnostim in se dobro prilagajajo prednostim,
- W-O strategije, ki bodo premagale slabosti, da se bodo približale priložnostim,
- S-T strategije, ki identificirajo poti, ki jih lahko organizacija izkoristi (prednosti) za zmanjšanje svoje ranljivosti in
- W-T strategije, ki so osnova za obrambni plan (organizacija zaradi svojih slabosti lahko podleže morebitnim nevarnostim).

	PREDNOSTI: S₁: Mreža podjetij za izvajanje PRI S₂: Formalen in neformalen pretok informacij S₃: Predavatelji tutorji razvili visoko stopnjo empatije do ŠPP S₄: Pomoč org. PRI ŠPP S₅: ŠPP na PRI imajo ustrezno visok nivo znanja S₆: Sprejet interni dokument (podpora dela z IPP)	POMANJKLJIVOSTI: W₁: Študenti z več motnjami težje pridobijo ustrezno podjetje za opravljanje PRI W₂: ŠPP (in njihov starši) imajo napačna pričakovanja in razumevanje prilagoditev W₃: Neodzivnost ŠPP W₄: Preširoko in prezahtevno zastavljene kompetence PRI W₅: Predavatelji tutorji niso usposobljeni za izvajanje mentorstva ŠPP W₆: Predpisi o varovanju osebnih podatkov ŠPP
PRILOŽNOSTI: O₁: Odprtost VSS v okolje O₂: ŠPP si z znanjem pridobljenim na PRI povečujejo zaposlitvene možnosti O₃: Pridobitev povratnih informacij o učinkih izvedenih PRI ŠPP O₄: Motiviranje ciljnih skupin za vključevanje v programe profesionalnega usposabljanja O₅: Opravljanje PRI v podjetjih, katerih dejavnosti so povezane s študijskim programom	S₁/O₁: Sistemski pristop izvajanja PRI ŠPP S₂/O₃: Vzpostavitev sistema za upravljanje znanja S₄/O₅: Verifikacija učnih delovnih mest za ŠPP S₅/O₂: Podpora VSS ŠPP na trg dela po zaključku študija	W₁/O₁: Organizacija srečanj z vodstvi podjetij, kadroviki in mentorji pred pričetkom PRI W₁/O₂: Osveščanje o pomenu statusa ŠPP W₂/O₃: Sprejetje usklajenega dogovora o prilagoditvah W₃/O₃: Dogovor o načinih komuniciranja W₄/O₄: Publikacija z napotki za delo s
NEVARNOSTI: T₁: Nepripravljenost podjetij za izvajanje PRI ŠPP T₃: Neusposobljenost mentorjev za delo s ŠPP T₄: Mentorju primanjkuje časa za delo s ŠPP T₅: Neučinkovito izvajanje PRI za ŠPP T₆: ŠPP v podjetjih ni zagotovljena posebna dodatna oprema	S₁/T₁: Organizacija strokovnega posveta na temo izvajanja PRI ŠPP (izmenjava dobrih praks) S₂/T₃: Vključitev mentorjev v PAUM S₄/T₅: Pomoč strokovnjakov pri izdelavi individualnega načrta za izvedbo PRI glede na prilagoditve	W₁/T₁: Opredelitev vloge mentorja na nivoju podjetja W₁/T₆: Mehanizmi podpore in financiranja W₄/T₅: Izdelava individualnega načrta in prilagojenega programa izvajanja PRI W₅/T₃: Organizacija in izvedba

Tabela 3: TOWS matrika - osnova za vzpostavitev systemskega pristopa za kakovostno izvedbo PRI ŠPP na VSS (prirejeno po Balantič, Balantič, Jarc Kovačič, 2011).

Razprava

Analiza prednosti in pomanjkljivosti odkriva in ocenjuje dejavnike organizacije PRI ŠPP na VSS, medtem, ko se analiza priložnosti in nevarnosti navezuje na zunanje dejavnike oz. samo izvedbo PRI v podjetjih.

Iz TOWS matrike v okviru S-O strategij, ki sledijo priložnostim in se dobro prilagajajo prednostim, lahko oblikujemo najboljša pričakovanja. Z oblikovano mrežo podjetij, lahko krepimo sodelovanje VSS z lokalnimi podjetji s sistemskim pristopom izvajanja PRI. Tega tvorijo štirje podsistemi: ŠPP, VSS (predavatelj tutor in organizator PRI), podjetje (kadrovik, mentor), širše okolje (strokovnjaki na področju dela z otroki s posebnimi potrebami). Če bodo vsi podsistemi, kot pravi Kavkler, delovali usklajeno, dobimo učinkovit sistem, ki lahko v procesu inkluzivnega izobraževanja lahko podpira vse študente, še posebej pa ŠPP (Kavkler, 2009, str. 365). Timski pristop omogoča vzajemno svetovanje, sodelovalno reševanje problemov in prejemanje ustrezne podpore, kadar koli jo v procesu posamezen

podsystem potrebuje. Sistem omogoča tudi oblikovanje sistema za razvoj in upravljanje znanja (prenos znanja med teorijo in prakso), preko katerega bodo udeleženci lahko izmenjavali izkušnje, gradiva in vire ter, kar je še posebej pomembno, učinkoviteje poročali o izvedenih PRI ŠPP. Na podlagi teh poročil bi lahko pridobili informacije o izidih PRI ŠPP ter predlagali izboljšave. Vzpostavljen sistemski pristop se na Gospodarski zbornici Slovenije formalno potrdi z verifikacijo učnih delovnih mest in vpisom v razvid delodajalcev, ki izvajajo PRI ŠPP. Priložnost opravljanja PRI v podjetjih, katerih dejavnosti so povezane s programom v katerega je študent vpisan, pomeni, da študenti opravljajo PRI na konkretnih delovnih mestih, kjer lahko vzpostavijo odnos z bodočim delodajalcem. Sodelovanje se lahko nadgradi še z dogovorom o alternativnih oblikah zaposlovanja ŠPP po zaključku študija (npr. socialna podjetja, invalidska podjetja).

Srednji nivo pričakovanj lahko pripišemo W-O in S-T strategijam. SWOT analiza je izpostavila dve večji pomanjkljivosti notranjega vira, in sicer, da študenti z več motnjami težje pridobijo ustrezno podjetje za opravljanje PRI in da imajo ŠPP (in pogosto tudi njihovi starši) napačna pričakovanja in razumevanje prilagoditev. Identificirane priložnosti od O₁ do O₅ (Tabela 3) omogočajo oblikovanje W-O strategij, ki pomagajo odpraviti pomanjkljivosti. Slednje lahko premagamo z organizacijo delovnih srečanj z vodstvi podjetij, kadroviki in mentorji pred pričetkom izvajanja PRI ŠPP v podjetjih. Slednje je potrebno seznaniti s formalnimi okviri izvajanja PRI, z njihovimi nalogami, z navodili za izpolnjevanje dokumentacije vezane na izvajanje PRI ter izpostaviti vsebine, ki so ključnega pomena za učinkovito izvedbo PRI ŠPP. Opremiti jih je potrebno z znanji o značilnostih ŠPP ter napotki, na kaj naj bodo pozorni pri usposabljanju študentov. Predstaviti jim je potrebno tudi mnenja in pričakovanja ŠPP o PRI. V ta namen velja pripraviti publikacijo, ki bo zaposlenim v podjetjih po srečanju v pomoč pri izvajanju PRI s prilagoditvami, predvsem pa za izvajanje refleksije lastnega dela. Na ta način bi se sodelovanje šole s podjetji še okrepilo, saj bi podjetja z doseženim dogovorom o sprejemanju ŠPP na PRI pokazala svojo družbeno odgovornost. Pogosto se vzrok težav in nesporazumov skriva v napačnih pričakovanjih in razumevanjih prilagoditev. Večkrat se namreč domneva, da ŠPP zaradi njihovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj ni potrebno opraviti študijskih obveznosti v enakem obsegu kot ostalim študentom. Takšno razumevanje je seveda napačno, zato je v ozaveščanje potrebno vedno vključiti ŠPP (in če želijo, tudi njihove starše) in jih seznanjati o namenu statusa ŠPP ter s tem povezanimi prilagoditvami. Pri tem moramo zagotoviti, da imajo ŠPP aktivno vlogo v celotnem učnem procesu, vključno z realnimi in individualnimi možnostmi izbire, da sami sprejemajo odločitve, kjer koli je to mogoče. Sprejetje usklajenega dogovora o prilagoditvah med vsemi udeleženci, bi med študenti povečalo zaupanje, da so izzivi s katerimi se soočajo v novih delovnih okoljih, obvladljivi. Pomembno pa je, da se ob tem spoštuje zaupnost uporabe podatkov. Do boljših rezultatov bi lahko prišli tudi, če se glede na pogosto neodzivnost študentov, predhodno dogovorijo načini medsebojnega komuniciranja, ki bodo prispevali k ohranjanju povezav in ozaveščanju vseh vključenih o pomenu statusa ŠPP in s tem povezanimi prilagoditvami. S povezavo osnovne priložnosti z ugotovljenimi pomanjkljivostmi, tako dobimo ključni element povezave notranjega in zunanjega vira.

Vsi, ki se v okviru organizacije in izvedbe PRI srečujejo s ŠPP, pogosto odkrito povejo, da se ne čutijo dovolj pripravljene, niti usposobljene za uspešno delo s ŠPP. Kar je povsem razumljivo, saj v času šolanja oziroma v svoji poklicni karieri niso bili deležni izobraževanj in usposabljanj s področja dela z osebami s posebnimi potrebami. Ko se znajdejo v vlogi tutorja ali mentorja, je pred njimi težka in odgovorna naloga. Ta od njih zahteva poznavanje posebnosti in značilnosti posebnih potreb, ki jih imajo ŠPP, poznavanje materialnih pogojev, ki morajo biti izpolnjeni za delo s ŠPP, razumevanje urejenosti okolja (fizičnega, socialnega in družbenega okolja), da bodo njihovi sodelavci zmožni sprejemati ŠPP. Zanje lahko organiziramo delavnice, katerih namen je medsebojno spoznavanje,

pridobivanje in razvoj znanj, veščin in spretnosti za učinkovito izvajanje tutorstva in mentorstva ŠPP. Pri tem je zelo pomembno, da na delavnicah sodelujejo tudi strokovnjaki, ki udeležence spodbudijo k skupnemu razmišljanju o prihodnosti ŠPP, jim prenašajo strokovno znanje o naravi posebnih potreb ter jim nudijo pomoč pri pripravi individualiziranega programa podpore, saj ta predstavlja ključni dokument o načinu izvedbe PRI v podjetju in pomembno prispeva k doseganju ciljev PRI. Samo usposobljeni predavatelji tutorji in mentorji bodo lažje razumeli težave, s katerimi se srečujejo ŠPP. Pomembno je, da znajo ustrezno odreagirati v situaciji, ko študent potrebuje pomoč. Za pravilno delo z njimi bi potrebovali tudi znanje o diagnozah, razvojnih značilnostih, posebnostih ter zmožnostih teh študentov, vendar se ob tem ponovno poraja vprašanje o zaupnosti podatkov.

S-T strategije pokažejo na prednosti, ki jih imamo, da zmanjšamo svoje ranljivosti. Zaradi posebnih potreb študentov in s tem povezanimi prilagoditvami, obstaja potencialna nevarnost, da se podjetja ne bodo odločala za sprejem ŠPP na PRI. Da bi se podjetja lažje odločala za izvajanje PRI ŠPP oziroma njihovo vključitev v njihov okolje in ne imela »strahu« pred prevzemanjem dodatnih nalog, je potrebno vsako študijsko leto organizirati strokovni posvet z delodajalci, na temo izmenjave dobrih praks izvajanja PRI za ŠPP. Delodajalcem, zlasti tistim, ki prvič vstopajo v proces izvajanja PRI se predstavi pomembnosti izvajanja PRI, ki ga je v luči inkluzivnega izobraževanja potrebno razumeti kot razvijajoči se model, pri katerem imajo vprašanja, povezana z raznolikostjo, vse večji pomen. Da bodo zaposleni, ki jim je zaupana (dodeljena) vloga mentorja, kos zahtevnim nalogam, jim morajo vodstva podjetij omogočiti pridobitev ustreznih mentorskih kompetenc. Te pridobijo na pedagoško-andragoškem usposabljanju, saj za uspešno mentorstvo samo izkušnje danes niso več dovolj, ampak je pomembno, da zna mentor znanje tudi pravilno prenašati. Zaradi zahtevnosti dela s ŠPP je zato nujno njihovo usposabljanje in permanentno izobraževanje mentorjev.

Najmanjša pričakovanja prihajajo iz področja W-T strategij. Te predstavljajo osnovo za oblikovanje obrambnega načrta, saj šola zaradi identificiranih pomanjkljivosti lahko podleže morebitnim nevarnostim. Ubadamo se s problemom zahtevnih kompetenc za uspešen zaključek PRI, pri tem pa nam nevarnost predstavlja nepripravljenost podjetij za izvajanje PRI ŠPP. Če hočemo povezavo optimirati, moramo podjetja spodbuditi, da v prvi stopnji opredelijo vlogo mentorjev na nivoju podjetja, jim prilagodijo delovne obveznosti v času izvajanja mentorstva ter ustrezno ovrednotijo njihovo delo. V drugi stopnji pa podjetja seznanimo z različnimi mehanizmi podpore in financiranja, npr. z možnostjo prijave na javni razpis za sofinanciranje spodbud delodajalcem za izvajanje PRI (možnost povrnjenega dela stroškov plače mentorja in nagrade študenta). Z izdelavo individualnega načrta in prilagojena programa izvajanja PRI ŠPP, ki bi obsegal in zagotavljal sistematično uvajanje, spremljanje in vrednotenje študentovega dela oz. njegovega praktičnega usposabljanja na konkretnih delovnih mestih, bi se v podjetju izognili neučinkovitemu izvajanju PRI. Študentov se ne bi vključevalo v projekte, ki ne sodijo v predpisan okvir študijskih obveznosti. Posledica nesistematičnega pristopa do izvedbe PRI v podjetju je ta, da študent na PRI v podjetju ne pridobi ustreznih kompetenc in izkušenj. Zato je pomembno, da se kakovost organizacije in izvedbe PRI skozi ves proces osredotoča na izid. Ta bo glavni pokazatelj, ali je vzpostavljen sistem PRI ŠPP učinkovit in je dosegel cilje PRI.

Izhajajoč iz realizacije zastavljenih kratkoročnih ciljev na področju organizacije in izvedbe PRI ŠPP, za zadnja tri študijska leta lahko povzamemo, da je šola uspešno izpeljala nekatere zastavljene cilje (sprejet interni dokument, na osnovi katerega se za ŠPP izdelava usklajen individualiziran program prilagoditve izvajanja PRI, večja pozornost se je namenila pridobivanju povratnih informacij o učinkih izvedenih PRI ŠPP že med opravljanjem PRI (obiski organizatorjev PRI ŠPP v podjetjih, razgovori z

mentorji in ŠPP), organiziran je bilo strokovni posvet z delodajalci in mentorji v podjetjih), dogovorjeni so bili načini medsebojnega komuniciranja. Deloma pa nam je uspelo uresničiti cilje: organizacija srečanj z vodstvi podjetij, kadroviki in mentorji pred pričetkom PRI na temo PRI ŠPP, dopolnitev obstoječe publikacije za PRI z napotki za delo s ŠPP, motiviranost ciljnih skupin za vključevanje v programe profesionalnega usposabljanja (delavnice za predavatelje tutorje in mentorje, PAUM), pomoč zunanjih strokovnjakov pri izdelavi individualnega načrta za izvedbo PRI glede na prilagoditve, zato bomo tem področjem že v letošnjem študijskem letu v skladu s strategijo šole namenili posebno pozornost.

Zaključek

Ključnega pomena za uspešno vključevanje ŠPP v realna delovna okolja je sodelovanje vseh, ki se z njimi srečujejo na svoji poklicni. Ti lahko le z medsebojnim zaupanjem, s sodelovalnim načrtovanjem in permanentnim usposabljanjem razvijajo nove strategije dela. Da bi na VSŠ ŠPP zagotovili kakovostno opravljanje PRI v delovnem procesu, smo izvedli kritično analizo stanja (SWOT analiza), v kateri smo poudarili prioritete naloge. Za oblikovanje strategij, ki bodo ŠPP pri opravljanju PRI v podjetjih zagotovile ustrezne pogoje za razvijanje njihovih potencialov do mere, ki jim bo po zaključku študija omogočila zaposlitev, pa smo oblikovali TOWS matriko. Največ možnosti za uspešno izvedbo PRI ima izhodišče, ki temelji na tesnem sodelovanju med VSŠ (ŠPP, predavatelj tutor, organizator PRI) in podjetji (vodstvo, kadrovik, mentor) na eni strani ter VSŠ in strokovnjaki na področju ravnanja oseb s posebnimi potrebami na drugi strani. Predavatelji tutorji in mentorji se kljub visoki empatiji do ŠPP in motiviranosti za delo z njimi, pogosto znajdemo v zadregi, saj, če že uspemo prepoznati njihove posebne potrebe, se ustavimo na izvedbeni ravni, ko je potrebno izdelati ŠPP prilagojen programa izvedbe. Rešitev vidimo v oblikovanju sicer enostavnih, a s študijskim programom povezanih programov PRI, ki jih bo ŠPP usvajal s »kratki koraki« in v daljšem časovnem obdobju. Ob zavedanju, da je vsak študent kot posameznik drugačen, zato tudi možnosti in rešitve za vse ne morejo biti enake oziroma prave. Zato je pomembno, da je v oblikovanju sistemskega pristopa izvedbe PRI študent čim bolj aktiven, saj bo le tako lahko izpolnjeval svoje individualne potrebe in si povečeval zaposlitvene možnosti. Pomembno je tudi, da se tovrstno sodelovanje opredeli tudi na sistemski ravni, to je z vpisom podjetja v register delodajalcev, ki izvajajo PRI ŠPP. Vpis v razvid pri GZS namreč pomeni, da podjetje izpolnjuje vse pogoje za izvajanje PRI ŠPP. Z naborom »mentorskih podjetij« bodo ŠPP, ne le lažje pridobili ustrezno podjetje, ampak predvsem priložnost opravljanja PRI v njim prilagojenih delovnih okoljih, katerih dejavnosti so hkrati povezane s študijskim programom. Predlagana strategija se mora spoprijeti tudi z manjšim nivojem pričakovanj, kjer pa ima VSŠ kljub slabim izhodiščem dobre možnosti. Z opredeljeno vlogo mentorja na nivoju podjetja ter izdelavo prilagojenih individualnih načrtov izvajanja PRI in vzpostavljenim sistemom preverjanja, bi se izognili neučinkovitemu izvajanju PRI. Hkrati izvajanje PRI podjetjem lahko odpre vir sredstev, ki bodo pripomogla k lažji odločitvi za verifikacijo učnih mest in s tem tudi sprejemanje ŠPP na PRI.

Primeri dobre prakse kažejo, da sistemski pristop organizacije in izvedbe PRI ŠPP izkazuje širše družbene koristi, kot so: povečanje študentove samozavesti, spremembe v medsebojnih odnosih, izboljšanje kakovosti življenja študenta, manjša odvisnost od različnih vrst pomoči, spremembe v odnosu sošolcev, podjetja, družbe do ŠPP ..., zato si bomo na VSŠ tudi v prihodnje prizadevali ustvarjati pogoje za vse oblike vseživljenjskega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

Viri in literatura

- Balantič, B., Balantič, Z. in Jarc Kovačič, B. (2011). *Razvoj strategij za kakovostno izvedbo višješolskega izobraževanja*. Organizacija, Kranj. Letnik 44, številka 3, str. A 104-A 110.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2013. Evropski vzorci uspešnih prakse v poklicnem izobraževanju in usposabljanju – Udeležba dijakov s posebnimi potrebami v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (online). Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. (citirano 12. 1. 2016). Dostopno na naslovu: https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_SL.pdf.
- Justinek, A., et. al. (2007). *Povezovanje praktičnega izobraževanja v šoli in delovnem procesu*. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Jarc Kovačič, B. in Balantič, B. (2010). *Učenje skozi delo - pridobivanje praktičnih znanj med študijem mehatronike*, Zbornik referatov 2. letne konference Kakovost v višjih šolah, Konzorcij višjih strokovnih šol za izvedbo projekta Impletum, Murska Sobota.
- Kavkler, M. (2009). *Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami - vpliv na spremembe v poučevalni praksi*. Sodobna pedagogika, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. Letnik 60 = 126, številka 1. str. 362-375.
- Pedagoško poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta za študijsko leto 2014/2015. (2015). Šolski center Kranj, Višja strokovna šola.
- Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi potrebami (online). 1. izdaja. Kranj. Šolski center Kranj, Višja strokovna šola. 25. 9. 2014. (citirano 12. 1. 2016). Dostopno na naslovu: http://www.sckr.si/tsc/vss/documents/2014/35/Pravilnik_o_PSS_s_posebnimi_potrebami.pdf.
- Rutar, D. *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke* (online). Ljubljana. Center RS za poklicno izobraževanje. 2010. (citirano 10. 1. 2016). Dostopno na naslovu: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/datoteke/publikacije/inkluzija_in_inkluzivnost.pdf.
- Starman, A. B. in Žitnik, U. (2014). Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami z vidika različnih perspektiv. *Sodobna pedagogika, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije*. Letnik 65 = 131, številka 1, str. 38-55.
- Ustava Republike Slovenije. *Uradni list RS*, št. 33/91-I; spremembe: 42/97, 66/00, 24/03, 69/04 in 68/06.
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 86/04 in 100/13.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/2012-ZUJF, 90/2012.
- Wehrich, H. (1982). The TOWS Matrix - A Tool for Situational Analysis, *University of San Francisco, Long Range Planning*, Volume 15, Issue 2, pages 54-66.

Mag. Branka Jarc Kovačič in Branka Balantič, univ. dipl. org.

Abstract: More and more students with disabilities and special educational needs enter in higher vocational education programs. It is a right thing as equal possibility to access education is one of key indicators of fair teaching system. This article in the beginning summarizes practical education of students at Higher Vocational College in School Center Kranj and skills which are gained during practical education. Special focus is put on challenges of inclusion of students with disabilities and special educational needs into working environments. Key factors which are important for quality of practical education of students are identified and summarized in SWOT analysis. This analysis is upgraded with TOWS matrix which at college represents foundation for the formation of strategies. These will lead to higher work efficiency of all who work with students with disabilities and special educational needs at their professional career. The main goal is to facilitate entering of students with disabilities and special educational needs into labor market.

Keywords: practical education, students with disabilities and special educational needs, higher vocational education programs, SWOT, TOWS

OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN NJEGOVA DNEVNA RUTINA

Sandra Ravš Jakob, dipl. vzg.

Povzetek: V času mojega sedemletnega službovanja sem se s prihodom otroka s posebnimi potrebami v mojo skupino prvič soočila z delom z otrokom s posebnimi potrebami. Pred prihodom otroka sem imela v tej zvezi različne pomisleke in vprašanja, predvsem pa sem razmišljala o tem ali bom zmogla. Prvi tedni so bili zame stresni, pa ne zaradi dela samega, temveč zaradi mojih razmišljanj ali delam prav, bi lahko kaj storila boljše, drugače. Po preteku nekaj časa sem spoznala, da mi delo z otroci s posebnimi potrebami pravzaprav ugaja, da rada delam z njimi.

V članku želim opisati svojo izkušnjo o delu z otrokom s posebnimi potrebami, pri tem pa poudariti, da lahko s pravilnim pristopom pomagamo prav vsakemu otroku, pa naj bo pot do zastavljenega cilja še tako težka. Cilji, ki sem jih dosegla ob delu z otrokom s posebnimi potrebami me navdihujejo in mi dajejo moč in energijo za delo s takšnimi otroci tudi za v naprej.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, prilagoditve, dnevna rutina

Uvod

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami med druge vrstnike omogoča razvoj njihovih zmožnosti in sposobnosti na različnih področjih. Obenem daje takšno vključevanje, tako otrokom s posebnimi potrebami, kot tudi drugim otrokom in odraslim, možnost za razumevanje in spoštovanje vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika.

Dnevna rutina v vrtcu se mi je, zaradi učenja osnovnih vrednot, vedno zdela pomemben del dneva, ki ga otroci preživijo v vrtcu. Ponavadi otroci dnevno rutino osvojijo v nekaj mesecih, nekateri se navadijo prej, drugi malo kasneje. Vsem strokovnim delavcem, ki delamo v vrtcu je pomemben cilj, da se otroci dobro počutijo, se počutijo varne in so jim zagotovljene njihove potrebe, želje in interesi. Ravno preko dnevne rutine jim strokovni delavci lahko nudimo največ tega. Vendar se pa pri otrocih s posebnimi potrebami zgodi, da jim dnevna rutina lahko povzroča veliko težavo, oziroma da se pri izvajanju dejavnosti s področja dnevne rutine počutijo nelagodno in neprijetno. V oddelku imam otroka s posebnimi potrebami, ki se je ob vključitvi v vrtec težko privajal na dnevno rutino, zato sem se odločila, da bom spremljala njegovo dnevno rutino od začetka do konca obiskovanja vrtca. V prispevku bom opisala otrokov napredek pri posameznih dejavnostih dnevne rutine. Opisala bom tudi prilagoditve in načine dela z otrokom v oddelku, ki so se pokazale kot učinkoviti.

Opis otroka

V vrtec je vključen tretje leto. V program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je vključen drugo šolsko leto. Opremljen je kot otrok z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami ter kot dolgotrajno bolan otrok (ima epilepsijo).

Otrok ima izrazite težave s pozornostjo in koncentracijo, pozornost je okrenljiva in kratkotrajna. Med izvajanjem dejavnosti le tej samostojno sledi kratek čas. Ob poskusih vključevanja otroka v skupne aktivnosti se pogosto odzove z jokom in kričanjem ali pa z umikom na samo. Hitro ga zmotijo določeni zunanji vplivi – dražljaji. Zelo hitro ga kaj vznemiri, vendar pa se lahko njegovo razpoloženje

že v naslednjem trenutku spremeni in postane nasmejan tako, da tekom dneva hitro menja razpoloženje. S težavo se navaja na spremembe. Senzorno je precej občutljiv. Pogosto je utrujen, deluje kot da bi bil brez energije. V vodenih pogovorih ne sodeluje.

Otrok ima tudi težave pri vključevanju v skupino in skupinske dejavnosti. Težje pristopi k vrstnikom, pri tem potrebuje spodbudo in pomoč odraslega. Prihaja tudi do konflikti z vrstniki kadar je potrebno z njimi deliti igrače.

Dnevna rutina v vrtcu

Dnevna rutina posameznika oblikuje, oblikuje njegovo identiteto, »oblikuje osebnost« (Bregar Golobič, 2004, str. 24).

Dnevna rutina podpira otrokovo iniciativnost, daje jim čas za izražanje ciljev. Rutina vzpostavlja socialni okvir, ko otrok iz prehoda od doma gradi občutek skupnosti. Preko aktivnega učenja dnevna rutina podpira kurikularne vrednote in ustvarja prilagodljivo strukturo. Dnevna rutina odraslim daje možnost, da se vsak dan naučijo kaj novega o otroku (Hohman in Weikart, 2005, str. 164).

Dnevna rutina je opredeljena kot nekaj, kar se dogaja vsak dan, vsak teden, vsak mesec, vsako leto in je vedno znova ponavljajoča. Dnevna rutina je enako pomembna pri učenju otrok kot so kurikularne vsebine v ožjem smislu (Bregar Golobič, 2004, str. 24). »Dnevna rutina, ki je vpletena v vsakodnevne dejavnosti v skupini in vrtcu, je sestavni del elementov vzgojnega vplivanja na otroke in mnogokrat posredno učinkovitejša od dejavnosti, opredeljene v zapisanem kurikulu (Medved, 2004, str. 45).«

Dnevna rutina je pomemben element dnevnega reda v vrtcu. Otroku moramo zagotoviti raspored dogodkov, ki jih razume in se nanj lahko zanesejo. Dosledna dnevna rutina otrokom pušča dovolj časa, da uresničujejo svoje interese, izbirajo in se odločajo ter rešujejo svoje probleme (Hohman in Weikart, 2005, str. 151).

Dnevna rutina otrokom predstavlja podporo, ko ti uresničujejo svoje interese in ko na različne načine rešujejo probleme. Rutina skrbi za dogodke dneva, kako bodo otroci uporabljali koticke, kako bodo vstopali v stik in interakcijo z vrstniki in odraslimi. Čeprav je rutina nekaj, kar se vedno ponavlja, pa še vedno otrokom daje možnost, da izrazijo svoje želje, cilje in interese (prav tam).

➤ Prihodi in odhodi otrok

Otroku moramo zagotoviti, da se bo v skupini počutil varnega in sprejetega. Njegova prva izkušnja je pomembna za njegovo nadaljnje počutje v skupini. Otrok bo pozitivno izkušnjo pridobil s prvim vstopom v vrtec. Vzgojitelj, ki ga sprejme, naj otroku pokaže veselje, povpraša naj ga o počutju, se mu nasmeje in dotakne, če želi (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010, str. 243).

Pri prihodu otroka v vrtec je zelo pomembno, da vzgojiteljica z njim vzpostavi osebni stik, lahko kot prijazen pozdrav, objem, dvig v naročje. Pri vsakemu posamezniku je potrebo ugotoviti, kaj mu najbolj ustreza in mu to tudi omogočiti (npr. individualno dejavnost, igro v dvoje, v skupini, pogovor z odraslim, umik v intimnost, počitek itn.). Vsak otrok mora dobiti občutek, da je dobrodošel in sprejet v skupini. Na željo otrok se lahko omogočijo jutranji skupinski pogovori (Medved, 2004, str. 45). Pri

odhodih otrok iz vrtca je pomembno, da jih prijazno pozdravimo, njihovim staršem pa poleg prijaznega pozdrava odgovorimo na morebitna vprašanja o otroku (prav tam)

➤ **Prehranjevanje**

Hranjenje v vrtcu naj poteka čim bolj umirjeno, brez hitenja in brez nepotrebnega čakanja in pripravljanja. Otrokom naj se dopušča možnost izbire in poudarja naj se samostojnost pri nalaganju hrane, če to želijo. Pri hranjenju moramo biti pozorni na to, da ne spodbujamo tekmovalnosti in otrok ne primerjamo med seboj (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 21).

Pri prehranjevanju moramo biti pozorni na prijetno in družabno ozračje. Otrokom damo možnost, da so čim bolj samostojni in neodvisni od vzgojitelja. Otroke spodbujamo, da sprašujejo o tem, kaj jedo in kako je jed pripravljena. Spodbujamo jih k uporabi pribora in prtičkov. Upoštevati moramo individualne potrebe otrok o tem, da česa ne marajo oz. nočejo in s tem spoštujemo prehranjevalne navade družine. Otrokom moramo pri hranjenju dati dovolj časa, da lahko jedo brez hitenja (Medved, 2004, str.46).

➤ **Higiena in odhodi na stranišče**

Pri odhodih na stranišče in skrbi za higieno izhajamo iz Kurikuluma za vrtce (1999, str. 12), in sicer iz načela spoštovanja zasebnosti in intimnosti. Načelo govori, da moramo otroku organizirati prostor in čas, ki mu omogoča umik od skupinske rutine oziroma, ko želi izraziti individualnost pri različnih dejavnostih. Otroku moramo omogočiti, da ne kaže tistih delov telesa, ki jih ne želi kazati, na primer pri preoblačenju, odhodih na stranišče.

Pri skrbi za higieno je pomembno, da otroke čim prej navajamo na samostojnost in neodvisnost. To bomo pridobili s spodbujanem in nudenjem pomoči, če jo potrebujejo. V čim večji meri se moramo izogibati čakanju v vrstah in skupinski rutini (Medved, 2004, str. 46).

➤ **Počitek in spanje v vrtcu**

Počitek oziroma spanje otroka v vrtcu naj se razlikuje gleda na to, koliko časa otrok preživi v vrtcu. Upoštevati moramo različne spalne navade in različne načine, da zaspijo. Otroci naj imajo svoje ležišče, na katerem je njegovo ime. Otroci smejo od doma prinesiti igračo, odejo, blazino... Najbolj pomembno pa je, da otrok ne silimo k spanju, temveč jim le pomagamo, da se lažje sprostijo in umirijo. Za otroke, ki ne spijo, pa moramo omogočiti prostor, kjer se lahko umirjeno igrajo (Medved, 2004, str. 46).

Kurikulum za vrtce (1999) poudarja tudi cilje in načela, ki so vezani na počitek in spanje:

- spoštovanje zasebnosti in intimnosti,
- pravica do izbire,
- upoštevanje individualnosti v nasprotju s skupinsko rutino,
- spoštovanje in sprejemanje drugačnosti.

Ugotovitve med izvajanjem otrokove dnevne rutine

➤ Prihod in odhod otroka

Prej: Otrok je v vrtec prihajal dobre volje, z veseljem, razžalostilo ga je, če ga je v skupini pričakala tretja oseba. Ob odhodu iz vrta ni bilo problemov.

Zdaj: Otrok prihaja v vrtec sproščeno. Večinoma se dobro počuti, je dobrovoljen in nasmejan, velika sprememba je opazna samo ob ponedeljkih. Ob odhodu iz vrta ni problemov.

➤ Prehranjevanje

Prej: Ob vstopu v vrtec je bilo ob spremljanju otroka ugotovljeno, da nima ustreznih prehranjevalnih navad, zato je bilo potrebno vložiti veliko truda, da se je pričel ob vzpodbujanju strokovnih delavcev hraniti samostojno. Po nekaj mesecih se je otrok sicer hranil samostojno, vendar je pri tem še uporabljal roke, zato je bil deležen večje pozornosti. Večkrat ga je bilo treba opozoriti, naj uporablja žlico in naj ne packa okoli sebe. Ni želel sedeti pri mizi, med obroki je vstajal in želel s hrano hoditi okrog. Vilice ni želel uporabljati. Pri pitju se je večkrat polil.

O prehranjevanju smo se večkrat pogovorili z mamo, ki je povedala, da ga doma še vedno hranijo v stolčku, ker sicer odide in da ga pustijo, da je z rokami, ker edino na ta način kaj poje. Skupaj z njo smo sestavili etapne cilje (po korakih, glede prehranjevanja).

Zdaj: Po približno dveh letih je otrok pri hranjenju samostojen. Uporablja pribor, vendar si še veliko pomaga z rokami. Ponujeno vilico še vedno velikokrat zamenja z žlico oziroma se ne trudi in ne vztraja z uporabo vilice. Med pitjem iz kozarca ugotavljam, da sicer zna samostojno piti iz kozarca, zaradi njegove narave – gre za nemirnega otroka, pa občasno še zasledim, da poliva namerno. Med hranjenjem pogosto vstaja od mize in s tem usmerja pozornost nase, zato v času hranjenja potrebuje prisotnost odrasle osebe. V kolikor na njega pravočasno ne usmerim pozornosti oziroma ga ne opozarjam na njegovo obnašanje, prične kričati, si sezuvati copate ali celo odrivati ponujeno hrano, zato je zelo pomembno, da ves čas ga spremljam in sem pozorna na znake, ki nakazujejo spremembe/težave. Pomembno je, da ga pravočasno oz. preusmerim, da z njimi ne prične motiti drugih otrok.

➤ Higiena in odhodi na stranišče

PREJ: Ob prihodu v vrtec je otrok uporabljal plenice, pri tem pa velike in male potrebe še ni nakazal oziroma je povedal šele, ko je potrebo opravil v plenico. Čez nekaj časa se je, po tem, ko je opravil potrebo, zavedal, da ga nečista plenica moti, zato je sam poiskal čisto plenico in jo prinesel v umivalnico ter s tem pokazal namero po zamenjavi le te. Ob opazovanju drugih otrok pri uporabi kahlice je otrok občutil nelagodje oziroma mu je uporaba le te povzročala stres. Namen uporabe kahlice mu je bil z opazovanjem drugih otrok pri uporabi le te poznan, prav tako pa smo ga k uporabi kahlice vzpodbujali tudi s tem, da je bil nanjo poseden oblečen, da je dobil nekakšen občutek varnosti. Kljub veliko vložene truda je na kahlici sedel zelo kratek čas, pri tem pa je pogosto vstajal s kahlice, težko pa se ga je zadržalo in zamotilo, da bi dlje časa sedel na njej.

Med izvajanjem osebne higiene je bilo ugotovljeno, da si je roke in obraz umival samo ob navzočnosti in vzpodbujanju strokovnih delavcev, pri tem pa si kljub opozarjanju ni želel sam zavihati rokavov.

Zdaj: Ugotavljam, da otrok, kljub nenehnemu opozarjanju in vzpodbujanju še vedno ne želi dalj časa sedeti na straniščni školjki, saj so zanj pomembnejši dražljaji iz okolice. Zaradi navedenega opravi le malo potrebo, velike potrebe, do sedaj še noče narediti v školjko. Le to opravi na njemu varnem prostoru, to je, ko se uleže na svoj ležalnik – pred opoldanskim počitkom. Pri počitku še vedno nosi plenico. Malo potrebo opravi v pisoar, pri tem je vedno prisoten strokovni delavec. V kolikor se v umivalnici, kjer so tudi pisoarji, nahaja sam, se začne sam igrati oziroma v trenutku pozornost usmeri drugam, na opravljanje potrebe pa pozabi. Pri tem je lahko moteč za vrstnike.

Za umivanje rok po potrebi ali po obroku poskrbi sam, vendar med samim procesom še potrebuje vodenje odraslega, saj se bi drugače igral z vodo, gledal v ogledalo ali motil vrstnike. Roke si po umivanju obriše v papirnato brisačo in le to odvrže v koš. V kolikor je prehlajen in mu iz nosa teče, ne poišče pomoči, kljub temu, da si nosu sam še ne zna obrisati oziroma si ga ne obriše do konca. Največkrat sam poišče robček in ga vzame, nato pa ga prinese do strokovnega delavca ter nakaže in počaka, da ga le ta uredi.

➤ **Oblačenje**

PREJ: V garderobi je imel otrok veliko težav, saj ga je motila gneča. Brezciljno je hodil po garderobi, medtem ko so se drugi obuvali in oblačili. Večkrat se je tudi zgodilo, da je odšel iz garderobe v igralnico ali na stranišče. Čakal na pomoč strokovnega delavca, da mu je le ta pomagal pri oblačenju in obujanju. Za učenje samostojnosti na področju obujanja in oblačenja je potreboval veliko časa in vzpodbud ter jasna, kratka in enoznačna navodila, razdeljene na posamezne korake. Ob večkratni ponovitvi navodil je šel do omarice in vzel čevlje, vendar ga je hitro kaj zmotilo in je začel begati po garderobi. Ob nenehni vzpodbudi se je tudi po prihodu nazaj v garderobo trudil sezuvati čevlje in obuvati copate, vendar samemu brez pomoči ni uspevalo. Prav tako je potreboval pomoč pri preoblačenju pred počitkom na ležalniku.

Zdaj: V zadnjem času se otrok zaveda, kaj je njegova naloga v garderobi, vendar ga še vedno zmede gneča in začne brezciljno begati po prostoru. Kljub večkratnim konkretnim navodilom se pogosto ne loti urejanja. Šele, ko so vrstniki že urejeni in odpravljeni na prosto ugotavlja, da ni enak drugim, zato takrat hitro samostojno poišče čevlje in jih obuje, pospravi copate. To opravi brez besednega vodenja po korakih. V kolikor ga, po korakih, pravočasno opozarjamo na oblačenje/slačenje in obujanje/sezuvanje le to opravi. Jopice oziroma jakne si še vedno ne zna obleči. Tudi pred in po počitku ga je potrebno vzpodbujati, da se potruzi s slačenjem in oblačenjem ter sezuvanjem in obujanjem, pri tem pa opažam, da si ne zna sam zložiti hlač ter jih pospraviti. Po počitku mu moraš pokazati na hlače in ga večkrat opozoriti na oblačenje, drugače si obuje samo copate. V kolikor je otrok poreden in ga na to opozorimo, le ta svojo nestrinjanje z našimi ugotovitvami kaže s sezuvanjem copat in metanjem le teh po igralnici. To smo rešili z uporabljanjem elastike, ki jo damo otroku preko copat.

➤ **Počitek in spanje v vrtcu**

Prej: Otrok je težko zaspal na ležalniku. Potreboval je veliko časa in dodatno individualno pozornost, da se je pri počitku umiril. Zelo težko je sprejel njemu neznanu oziroma tretjo osebo, bolj varno se je počutil, če je bila ob njem vedno ista, njemu znana oseba, ki je morala ostati pri njem, dokler ni zaspal. Obvezno je pri počitku uporabljal dudo. Čez nekaj časa pri počitku dude ni več potreboval, še vedno pa je potreboval bližino njemu znane osebe.

Zdaj: Otrok še vedno, kljub temu, da se čez dan veliko gibanje in na trenutke deluje zelo utrujeno, v vrtcu težko zaspi. Še vedno potrebuje veliko individualne pozornosti – bližino njemu znane osebe, da se umiri in kar nekaj časa, da zaspi. Pri tem največkrat ni potrebna neposredna prisotnost njemu znane osebe na ležalniku, dovolj je, da ima ob sebi plišastega medvedka. V kolikor pri njem ni njemu znane osebe oziroma v kolikor ga ne opozarjamo, da ne sme motiti drugih otrok pri počitku se zgodi, da prične kričati, se smejati, vstajati iz ležalnika ali kako drugače motiti otroke. Če ga pravočasno ne pričnemo opozarjati, lahko takšno stanje pri njem traja dalj časa, kar pa je za nekatere druge otroke utrujajoče oziroma moteče.

Zaključek

Med delom z otrokom smo ugotovili, da je za dobro vseh v oddelku, še posebej pa za njegov napredek, da je z njim vzpostavljena pravilna komunikacija. Zelo pomembna pri omenjenem je doslednost, vztrajnost in nepopustljivost. Velikokrat se namreč poskuša na različne načine uveljaviti v negativnem smislu, tega pa mu ne moremo in ne smemo dopustiti. Zato je pomembno s kakšnim tonom in barvo glasu ga opozarjamo na njegove napake, pri komunikaciji z otrokom pa je zelo pomemben tudi neposreden očesni stik, da nas razume kaj mu želimo povedati. Sprejeti ga moramo takšnega kot je, se pravi nekoliko drugačen od ostalih, otrok, ki potrebuje več pozornosti. Pri posvečanju pozornosti pa lahko, če nismo osredotočeni na svoje delo in tega ne opravljamo strokovno, prav hitro pridemo do točke, ko bo otrok dobil občutek, da vanj silimo oziroma, da imamo nad njim prevelik nadzor, zato se bo poskušal upreti (kričanje, brezglavo tekanje, . Med komunikacijo s takšnim otrokom je zelo pomembno za njega in njegov napredek, da ga tudi vzpodbujamo in pohvalimo. Ob neuspehu hitro odneha in želi delati kaj drugega, vendar pa ga prav z vzpodbujanjem pripeljemo do tega, da zastavljeni cilj vsaj delno doseže. Ko cilj doseže lahko gre delat druge stvari, nemalokrat pa je za svoj uspeh nagrajen tudi z osebnim kontaktom – objemom. Objem je za otroka tudi sredstvo za pomiritev, posebej takrat, ko je razdražljiv, nemiren, nevaren za druge otroke. Za doseganje uspehov otrok velikokrat potrebuje dodatna navodila, ki morajo biti jasna in enostavna, večkrat jih je potrebno tudi ponoviti.

Literatura

Bregar Golobič, K. (2004b). High/Scope kurikulum, Dnevna rutina.

Hohmann, M. in Weikart D. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Medved, I. (2004). Dnevna rutina v vrtcu nekoč in danes. V Dolar Bahovec, E. in Bregar

Retuznik Bozovičar, A. in Krajnc M. (2010). Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Velenje: Modart.

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

TIMSKO NAČRTOVANJE, IZVAJANJE IN EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV V PRAKSI

Marija Podstenšek, spec. ped.

Povzetek: Vsak otrok s posebnimi potrebami (OPP), vključen v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), ima pravico do kvalitetnega in oplemenitenega aktivnega preživljanja časa, ki ga preživi v vrtcu. Vsi delavci, ki so kakorkoli vpleteni v proces preživljanja otrokovega življenja v vzgojno varstveni ustanovi, so po svoji strokovni plati zadolženi, da bodo otroku na vseh področjih njegovega razvoja, v največji meri zagotavljali pogoje za uresničevanje njegovih potreb. Poznavanje otroka in njegovih potreb ter odgovorno, kooperativno sodelovanje vseh članov tima vodi h kvalitetnemu načrtovanju individualiziranih programov (IP). Med izvajanjem programa lahko prihaja do sprememb, ki niso bile predvidene, zato je pomembno, da vsi člani tima ves čas aktivno sodelujejo ter vedo, da IP ni zacementiran dokument, temveč dokument, ki se lahko med letom tudi spreminja. V sam proces načrtovanja, izvajanja in evalviranja IP za otroka morajo ves čas biti vključeni tudi starši in vodstveni delavci vrta. Z ažurnim delom bodo strokovni delavci uspešno rešili težave, ki se bodo med delom pojavljale.

Ključne besede: Timsko načrtovanje, individualizirani program, evalvacija, otrok s posebnimi potrebami, dodatna strokovna pomoč

Najpogostejša vprašanja strokovnih delavcev o načrtovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranih programov

Vedno več otrok je usmerjenih v predšolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Porast usmerjenih otrok s posebnimi potrebami in raznolikost njihovih potreb ter vključenost teh otrok v oddelke rednega predšolskega programa pri strokovnih delavkah lahko povzroča neugodne občutke. Kljub njihovi empatiji do teh otrok, imajo pogosto občutek, da imajo premalo znanja o razvojnih značilnostih otrok, o njihovem funkcioniranju ter o pristopih in metodah dela za uspešno delo z njimi.

V letu 2014 sem izvedla anketo med strokovnimi delavci in zbrala njihova najpogostejša vprašanja:

Katere so zakonske osnove za načrtovanje IP?

Kaj naj vsebuje IP?

Katere podatke potrebujemo?

Kakšna je vloga strokovnih delavcev in svetovalne delavke pri pripravi IP?

Kakšno vlogo imajo starši?

Kdo izvaja svetovalno storitev?

Kaj zapišemo v strokovno oceno o otrokovem funkcioniranju?

Katere cilje načrtujemo (dolgoročne ali kratkoročne)?

Kako se cilji merijo?

Kaj se zgodi, če so cilji preširoko, previsoko ali prenizko nastavljeni?

Kakšne prilagoditve naj načrtujemo?

Kaj storiti, ko ugotovimo, da prilagoditve niso uspešne?

Na koga se lahko obrnemo, ko ugotovimo, da prilagoditve niso uspešne?

Pri katerih dejavnostih omogočimo otroku umik iz igralnice, skupine?

Kakšna je vloga spremljevalca gibalno oviranemu otroku?

Kdaj bom izvedela, če dobim v skupino otroka s posebnimi potrebami, da pripravim prostor in pridobim znanje o njem?

V želji, da na ta vprašanja odgovorimo, sem v sodelovanju delavcev ZRSS pripravila in izvedla strokovno srečanje za strokovne delavke vrta.

Zakonske podlage

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP - 1), Uradni list RS, št. 58/2011, v 18. členu določa, da predšolsko vzgojo po programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo javni vrtci, izjemoma pa tudi javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki izvajajo ta program. V 36. členu določa, da mora vzgojno izobraževalna ustanova najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati za OPP individualizirani program. Prav tako ta člen v 3. odstavku predpisuje, kaj določa individualizirani program. 4. odstavek tega člena določa, da morajo biti v pripravo in spremljanje individualiziranih programov, vključeni starši otrok in tudi otroci s posebnimi potrebami, upoštevajoč njihovo zrelost in starost. V 37. členu zakon predpisuje ravnatelju, da imenuje strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13) v 6. členu določa:

(odločba o usmeritvi)

V odločbi o usmeritvi se na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje določi:

Razmerje ur dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in tiste dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na učno pomoč

Način izvajanja, ki je lahko individualen ali v posebni skupini, v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi delno v oddelku, delno izven oddelka, ter izvajalce dodatne strokovne pomoči. Podrobna opredelitev vrste dodatne strokovne pomoči, dinamika izvajanja ter način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z individualiziranim programom.

Vsi člani strokovne skupine aktivno sodelujejo pri načrtovanju, spremljanju, izvajanju in evalvaciji IP
Člani strokovne skupine so strokovni delavci, ki načrtujejo in izvajajo individualizirani program (vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, vzgojitelji za izvajanje DSP) in svetovalni delavci. Spremljevalci gibalno oviranim otrokom niso člani strokovnih skupin, vsekakor pa je nujno, da sodelujejo na sestankih strokovnih skupin, da pridobijo in podajo koristne informacije o otroku. Starši aktivno sodelujejo s svojimi opažanji o otroku in koristnimi nasveti za delo z otrokom. Vodja tima sklicuje sestanke in koordinira delo.

Na uspešno delovanje strokovne skupine vpliva več faktorjev.

Poznavanje otroka, o katerem se pogovarjamo.

Poznavanje posebnih potreb otroka.

Razumevanje otrokovih reagiranj v različnih situacijah.

Poznavanje otrokovih močnih in šibkih področij.

Poznavanje različnih pristopov, metod dela z otrokom.

Strokovna znanja, ki jih ima strokovni delavec.

Motiviranost delavcev za dodatno izobraževanje.

Zaupanje v strokovno znanje vsakega posameznega člana strokovne skupine.

Zaupanje v starše, v njihova opažanja o otroku.

Zaupanje v otroka in spremljanje njegovih reakcij med izvajanjem programa.

Sodelovanje z vodstvenimi delavci vrtca.

Page Break

Individualizacijski funkcijski križ ali individualizacijski paralelogram - izhodišče za načrtovanje, spremljanje in evalviranje individualiziranih programov

»Individualizacijski funkcijski križ ali individualizacijski paralelogram

Iz miselnega vzorca je vidno, da individualizacijski koncept zajema vse štiri didaktično metodične funkcije vzgoje in izobraževanja, da so vse štiri funkcije med seboj tesno povezane in individualizirane, oziroma prilagojene posebnim vzgojno - izobraževalnim potrebam posameznega otroka.« (Galeša, 2003, str.38).

Svetovalno in strokovno delo z otrokom s posebnimi potrebami se prične že mnogo prej, preden je otrok z odločbo ZRSŠ usmerjen v program predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Strokovni delavci v oddelku zaznajo odstopanja v otrokovem razvoju. Na pogovornih urah se pogovarjajo s starši ter sami ali v sodelovanju svetovalne delavke in specialnega pedagoga predstavijo staršem oblike pomoči otroku. Starši s pisnim soglasjem dovolijo svetovanje in delo z otrokom. Povežemo se z zunanjimi institucijami, kjer je otrok obravnavan, pridobimo mnenja, ali bi bila usmeritev ustrezna in predlagamo staršem usmeritev v ustrezen program.

Ko je otrok usmerjen v predšolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, na sestanku strokovne skupine vsak član poda svoja opažanja o otroku. Pridobimo si tudi strokovna mnenja zunanjih strokovnjakov, pri katerih je otrok v obravnavah (delovnega terapevta, fizioterapevta, psihologa, logopeda, otrokovega pediatra v razvojni ambulanti, pedopsihiatra). Večinoma nam te podatke posredujejo starši. Prav tako je pomembno, da smo seznanjeni z otrokovim reagiranjem, usvojenimi veščinami, spretnostmi in znanji v različnih okoljih (domačem, vrtčevskem). Na podlagi vseh opažanj in na podlagi Poročila o otroku, ki ga izda ZRSŠ, izdelamo globalno oceno otrokovega funkcioniranja na posameznih področjih kurikula. Določimo njegova močna in šibka področja ter vrste strategij, metod, ciljev, didaktičnih pripomočkov in opreme, ki jih otrok potrebuje. Predvidimo časovne prilagoditve, ki jih potrebuje otrok za izvajanje posameznih aktivnosti in čas, v katerem naj bi bili cilji doseženi. Dogovorimo se za čas - urnik izvajanja DSP. Le ta je odvisen od prisotnosti otroka v vrtcu, od aktivnosti, ki se izvajajo v skupini v določenem času. Izvajalci DSP ne jemljejo otroka iz skupine, ko imajo na programu uro gibanja v telovadnici, plavanje, smučarski tečaj, ko se izvajajo različna projektna dela, ko so v knjižnici, med obroki, ko se izvajajo različne oblike sodelovanja vrtca v kraju – po potrebi pa se vključijo v aktivnost. Načrtujejo se prilagoditve prostora (urejenost igralnice in koticov – odvisno od posebnih potreb otroka). Načrtuje se tudi prostor za izvajanje DSP (v posebnem prostoru ali s sovrstniki, ali kombinirano). Predvidevati je potrebno spremstvo na različnih prireditvah, tečajih, ko otrok takšno spremstvo potrebuje. Pripraviti je potrebno varnostni načrt, v kolikor otrok bega. Razmisliti je potrebno o različnih možnostih reagiranja odraslih in ostalih otrok v skupini, ko lahko otrok s svojimi dejanji poškoduje sebe ali druge otroke.

Kurikulum za vrtce in Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sta osnova za načrtovanje ciljev v IP. V primeru, da se izkaže, da so cilji previsoko zastavljeni, jih lahko med izvajanjem programa razgradimo in konkretiziramo. Cilji morajo biti merljivi. Vsi strokovni delavci se vsak na svojem področju trudimo, da jih otrok dosega. Vse aktivnosti za doseg ciljev morajo potekati preko iger, ki so otroku razumljive. Pri delu prehajamo iz njegovih močnih področij in krepimo šibka področja. Upoštevati je potrebno načelo postopnosti (od manj do več, od lažjega k težjemu). Načrtujemo cilje s tistih področij kurikula, kjer ima otrok težave, upoštevajoč stopnjo otrokovih zaznavnih, kognitivnih, govorno jezikovnih, čustvenih, motoričnih in finomotoričnih sposobnosti ter s področja skrbi za samega sebe. Aktivnosti s področij umetnosti in gibanja so najpogosteje največja motivacija otroka za doseganje ciljev iz ostalih področij. Strokovni delavci načrtujejo individualizacijo programa za posamezne teme, ki jih obravnavajo, za vsakega otroka in jo sprotno tudi evalvirajo.

Ves čas izvajanja programa vsi člani strokovne skupine izmenjujejo opažanja, si svetujejo in sprotno načrtujejo aktivnosti za otroka. Dialog poteka tudi med strokovnimi delavci in starši (neformalni pogovori s starši ob prihodu ali odhodu otroka, obveščanja preko pisnih sporočil v zvezkih, sodelovanje na skupnih delavnicah za skupine otrok, pogovorne ure, telefonski pogovori, preko elektronske pošte, eAsistenta).

V individualiziranem programu načrtujemo različne oblike svetovalnih storitev, ki jih bomo izvedli za otroka s posebnimi potrebami, za skupino otrok v oddelku, za starše in strokovne delavce. Pripravljamo različne specialno pedagoške in logopedске delavnice za otroke, v katerih se ostali otroci seznanjajo z različnostjo in posebnimi potrebami otrok (v te delavnice se otroci motivirano vključujejo). Izvajamo predavanja in delavnice za starše vseh otrok in strokovne delavce, kjer jih seznanjamo z novostmi na področju predšolske vzgoje in specialne pedagogike. Strokovni delavci se

udeležujemo različnih oblik izobraževanj, kjer pridobivamo nova znanja. Povezujemo se z zunanjimi strokovnjaki, kjer so otroci v obravnavi in ZRSS. Spremljamo novosti s področja zakonodaje. Povezujemo pa se tudi z društvi in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, v katere bodo otroci vključeni, ko bodo nadaljevali programe vzgoje in izobraževanja. Pogosto nam s svojim tehničnim znanjem priskočijo na pomoč tehnični delavci vrtca (hišniki, kuharice, perice), ki nam pomagajo izdelati didaktični material in pripomočke, ki jih uporabljamo med delom.

Med polletno evalvacijo programa se pogovorimo o realizaciji ciljev in strategijah, ki so bile uspešne. V kolikor uvidimo, da ciljev ne bomo zmogli realizirati, ugotovimo vzrok za to, spremenimo cilj ali strategijo dela z otrokom. Načrtujemo nadaljnje aktivnosti za delo z otrokom. V primerih, ko prihaja do večjih sprememb v vedenju otroka, se člani strokovne skupine sestanejo večkrat letno.

V zaključni, letni evalvaciji, vsi člani strokovne skupine in starši ovrednotimo program in načrtujemo cilje za naslednje obdobje.

Pasti, ki lahko nastanejo pri načrtovanju in izvajanju individualiziranega programa

Najpogostejša težava, ki se pojavlja, je nepoznavanje otroka in njegovih potreb. V začetku šolskega leta je otrok vključen v novo skupino otrok, k strokovnemu delavcu, ki ga otrok ne pozna, strokovni delavec pa otroka pozna le na osnovi lastnih opažanj v vrtcu. To se dogaja v večjih organizacijskih enotah vrtca. Zato bi bilo potrebno, da je strokovni delavec, ki bo v naslednjem šolskem letu imel v svojo skupino vključenega otroka s posebnimi potrebami, prisoten na zadnjem sestanku strokovne skupine, kjer se evalvira individualizirani program za preteklo obdobje in načrtuje individualizirani program za naslednje obdobje.

Daljša odsotnost otroka ali strokovnega delavca lahko pomembno vplivata na doseganje ciljev, ki smo si jih zadali. Na spremembe otroci zelo različno odreagirajo, kar pa lahko vodi v upočasnjeno aktivnost ali neaktivnost.

Nerazjasnjeni in različno pojmovani cilji so lahko ovira na poti do uspeha. Zato je pomembno, da se pri načrtovanju ciljev natančno pogovorimo, kaj so otrokove potrebe in kaj želimo doseči.

V krajih, kjer ni oddelkov s prilagojenim programom, so otroci z zmernimi, s težjimi ali težkimi motnjami vključeni v program predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Ti otroci potrebujejo še dodatne prilagoditve programa, saj se zaradi svojih motenj težje vključujejo v vsakodnevne aktivnosti v vrtcu. Pričakovanja staršev in strokovnih delavcev lahko postanejo previsoka, kar pa še dodatno otežuje življenje in igro otroka v vrtcu. Pridobitev oddelka s prilagojenim programom daje možnost vključitve otroka v ustrezen program.

Korak po koraku stopajmo naprej

Otroci s posebnimi potrebami imajo različne primanjkljaje, ovire in motnje. Strokovni delavci, ki delamo s temi otroki, se moramo zavedati in predvidevati, da z našim delom teh motenj ne bomo odpravili, lahko pa otroke naučimo strategij, s katerimi si bodo v bodoče pomagali pri premagovanju primanjkljajev in ovir. Ozaveščati moramo okolje, da se seznanjajo s potrebami otrok v vsakdanjem okolju. Sprejetost teh otrok ni odvisna samo od otrokovih sposobnosti vključevanja v okolje, pač pa tudi od našega vedenja o različnosti. Individualizirani program ne predstavlja samo ciljev in prilagoditev, ki jih otrok potrebuje, pač pa posredno tudi način sprejemanja otrok s posebnimi potrebami vseh vpletenih v proces vzgoje in izobraževanja (otrok, staršev in strokovnih ter ostalih delavcev ustanove).

Literatura:

Galeša, M. (2003). Pomoč otrokom s posebnimi potrebami, Celje: VALMAR d.o.o

Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2003). Ljubljana, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport

SAMOEVALVACIJA KOT POMOČ PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Tjaša Siter Jegrišnik, prof. ped. In teo., dipl. vzg.

Povzetek: Danes pedagoška načela in pojmovanja kakovostnega izobraževanja vse bolj nakazujejo in se trudijo vključevati vse otroke v vrtce, ne glede na njihove individualne potenciale in posebne potrebe. Priča smo inkluzivni šolski kulturi, ki omogoča optimalni razvoj in vzgojo celotnih populacij otrok za čimbolj samostojno in vsestransko funkcionirajoče življenje v raznoliki družbi.

V vrtcu Šentjur stremimo k nenehnim izboljšavam svojega dela. Tako smo bili med prvimi vrtci v Sloveniji, ki so se vključili v usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij. Kar poenostavljeno pomeni, da se na globalni in konkretno – izvedbeni ravni izvaja samoevalvacija. Samoevalvacijo smo sprejeli kot način dela in jo še nadalje uspešno izvajamo. Pomaga nam pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju našega dela z vsemi otroki. Skratka nam pa je v veliko pomoč tudi pri otrocih s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje na določenem področju in jim je prav zaradi tega potrebno nameniti posebno skrb in pozornost ter predvsem individualni pristop.

Ključne besede: samoevalvacija, otroci s posebnimi potrebami, razvoj in samostojnost posameznika

Vizija, vrednote in izhodišča vzgojno izobraževalnega dela vrtca kot temelj za sprejemanje, vzgojo in izobraževanje vseh otrok (Uvod)

Že sama vizija Vrtca Šentjur nam nakazuje inkluzivno šolsko kulturo saj se zavzemamo za prijazno in urejeno okolje, ki pogojuje demokratičen stil komunikacije in **ustvarjalnost za vse**.

Razumevanje, strpnost in prijateljstvo so osnova vzgojnega dela v vrtcu.

Vrednote vrtca so spoštovanje narave in kulturne tradicije našega okolja, ki sta hkrati smernici življenja in dela v vrtcu.

Izhodišče vseh dejavnosti v vrtcu je **otrok s svojimi potrebami, načinom doživljanja in spoznavanja sveta ter izkustvenega učenja**.

Poslanstvo Vrtca Šentjur pa je **razvoj in dobro počutje vsakega otroka**, starša in zaposlenega.

Samoevalvacija kot izhodišče za načrtovanje, izvajanje in načrtovanje kakovostnega vzgojno izobraževalnega dela za vse otroke

Samoevalvacija je pri načrtovanju in dela v vrtcu nepogrešljiv člen, saj gre za proces, v katerem ugotavljamo do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo z namenom, da bi ovrednotili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistega, kar evalviramo in opredelili potrebne izboljšave (Usposabljanje za samoevalvacijo 2011).

Tudi za delo z otroki s posebnimi potrebami je samoevalvacija pomembna, saj nam kaže kje smo oziroma kje otrok je in nas usmerja k boljšem in uspešnejšem delu s vsakim posameznikom. Pomaga nam pri zgodnji detekciji otrok, ki odstopajo v razvoju, da lahko le te usmerimo in predlagamo za pridobitev odločbe. Ta jim nudi individualno obravnavo, pripravo in izvajanje individualiziranega programa v skupini in individualno z mobilno defektologinjo v našem vrtcu.

Vzgojiteljici samoevalvacija služi kot orodje sprotnega vrednotenja dosežkov posameznika s posebnimi potrebami in načrtovanju nadaljnjih ciljev in dejavnosti s katerimi bo zastavljene cilje dosegla. Seveda je tukaj zelo pomembno da vzgojiteljica na podlagi IP otroka prilagodi cilje in dejavnosti otroku s posebnimi potrebami in s tem spodbuja njegov vsestranski razvoj. Vsaka

vzgojiteljica pozna Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami in če ima v oddelku otroka z odločbo izhaja tudi iz tega dokumenta. Seveda je bistveno sodelovanje s strokovno skupino in mobilno defektologinjo v našem vrtcu.

Potek seznanjanja in uvajanja samoevalvacije

V vrtcu Šentjur smo se vključili v Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij uKVIZ v šol. l. 2010/11, z implementiranjem samoevalvacije v prakso pa smo začeli s šol. l. 2011/12.

Vsako leto si v Vrtcu Šentjur izberemo dve prednostni področji iz kurikula in rutine glede na vizijo vrtca, prednostne usmeritve vrtca in prednostne naloge podane iz Zavoda RS za šolstvo

Na izbranih področjih si vsako leto zastavimo nove cilje in tako smo v preteklih letih s samoevalvacijo želeli doseči, izboljšati in ugotoviti stanje na področjih:

- komunikacijskih spretnosti (izboljšati govorno-jezikovne kompetence otrok, s poudarkom na procesu porajajoče se pismenosti),
- higiensko prehranjevalnih navad (izboljšati samostojnost otrok pri higiensko prehranjevalnih navadah),
- gibalnih sposobnosti otrok in
- komunikacijskih spretnosti zaposlenih.

Samoevalvacija poteka tako, da na začetku šolskega leta oblikujemo akcijski načrt na ravni vrtca. V načrtovanje in izvedbo dejavnosti vključujemo: ravnateljico, tim za samoevalvacijo, strokovne delavce, otroke, starše in okolje. Izvedbe potekajo v obliki izobraževanj, delavnic, vmesnih refleksij, evalvacij v strokovnih aktivih, tandemih in spremljanj dosežkov na ravni posameznih otrok in skupine. Izvedli smo več izobraževanj na to temo za strokovne delavce. Z vzgojiteljicami vsakoletno oblikujemo merila za spremljanje doseganja ciljev. Merila oblikujemo posebej za 1. (1.3 let) in 2. (3-6 let) starostno obdobje, ki jih vzgojiteljice vključujejo v vsakodnevno načrtovane dejavnosti.

Izvajanje načrtovanih dejavnosti spremljamo dnevno (opazovanje, beleženje, spodbujanje posameznikov), ob zaključku sklopov (evalvacija) in z oblikovanimi merili za spremljanje (opazovanje, beleženje in primerjanje) v treh časovnih obdobjih in sicer v sep.-okt., feb.-mar. in maj-jun.

V štirih letih izvajanja samoevalvacije na ravni celotnega vrtca, smo prišli do naslednjih rezultatov in ugotovitev:

- zastavljene cilje smo dosegli glede na starost otrok, vendar pa le ti niso bili enako doseženi pri vseh otrocih zaradi različne starosti, razvojnih značilnosti in njihovih sposobnosti,
- samoevalvacija nam je vsakoletno v pomoč pri zgodnji detekciji otrok, ki odstopajo v razvoju in tudi pri nadaljnjem usmerjanju otrok s posebnimi potrebami,
- dejavnosti izvajamo načrtno, sistematično in postopno z različnimi sredstvi, načeli, oblikami, metodami in glede na interes otrok, njihovo motivacijo in vedoželjnost,
- dejavnosti potekajo preko projektov, pogovorov, ponavljanja dejavnosti in preko simbolne igre,
- otroci postajajo samostojnejši in spretnejši, njihovi dosežki so tudi bolj ozaveščeni,
- samostojnejši in spretnejši so pri vsakodnevnih rutinskih opravilih, kot so prehranjevanje, pripravi in pospravljanju po obroku, opravljanje potrebe na stranišču, higiena, pripravi igrač, sredstev ter pospravljanju le teh, obujanju in oblačenju ter uporabi vljudnostnih izrazov.

Zaključek

Misli, občutki in reakcije v zvezi s samoevalvacijo so pozitivne. Ob dosežkih in napredku otrok čutimo veselje. Čutimo se strokovno kompetentne in varne. Vrednotimo lastno delo, otroci nenehno napredujejo in vidni so dosežki na vseh prednostnih področjih.

Naučili smo se biti pozorni na vsa področja, posebno na tista, ki smo si jih zadali v ciljih. Otroka upoštevamo kot posameznika, na drugi strani pa ga tudi primerjamo z vrstniki. Otrokom omogočamo dovolj časa za ponavljanje, utrjevanje in napredovanje. Spodbujamo jih k večji samostojnosti, njihovi dosežki pa so višji. Otrokom s posebnimi potrebami prilagajamo cilje in dejavnosti z izhajanjem iz njihovih IP programov. Tako se samoevalvacija povezuje in dopolnjuje tudi z IP programom in strokovnimi usmeritvami za vsakega posameznika. Ugotovili smo, da so otroci včasih sposobni veliko več, kot od njih pričakujemo.

Samoevalvacija nam omogoča večjo preglednost opravljenega dela in bolj poglobljeno evalvacijo, hkrati pa nam je vse to v pomoč pri našem uspešnem nadaljnjem delu: predvsem pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, vrednotenju, evalviranju lastnega dela ter spremljanju dosežkov in razvoja vseh otrok kot tudi otrok s posebnimi potrebami.

Viri in literatura:

Strokovno gradivo iz usposabljanja za samoevalvacijo. (marec 2011 – februar 2013). Kranj: Šola Za ravnatelje

Kurikulum za vrtce. (2007).Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport

Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2003). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje

VLOGA RAVNATELJA IN SVETOVALNEGA DELAVCA PRI VKLJUČEVANJU IN OBRAVNAVI OTROK IN MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI V PEDAGOŠKI PROCES

Orodje za ravnateljevo povratno informacijo o vključenosti/inkluziji učenca s posebnimi potrebami v šolo na osnovi koncepta pripoznanja

mag. Marjeta Šmid in dr. Martina Ozbič

Uvod

Naloga ravnatelja je, da vodi (načrtuje, spremlja in vrednoti) procese inkluzije na šoli. To pa je zahtevna naloga, saj je ključno vprašanje, kako inkluzijo najbolje uresničevati v praksi. Vplivi na vključevanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) v šolo so namreč tako raznoliki in odvisni od številnih dejavnikov, lastnih vsaki posamezni šoli, da imamo pravzaprav toliko inkluzij, kot je šol. Težava pri udejanjanju inkluzije je lahko prav "strahospoštljiv nabor dejavnikov" (Lindsay 2007, str. 5) in obseg kazalnikov, ki jih je za učinkovito prakso potrebno upoštevati, kar v razredu pedagoškim delavcem ob obilici dela jemljejo pogum pri izvedbi. Učitelji pogosto ne vedo, kako vnašati inkluzijo v razrede. De Silva (2013, str. 431) navaja dilemo učiteljev, kaj je res dobro za učenca: "...izobraževati ga v ločenem okolju ali v okolju kjer je ves čas zavržen s strani vrstnikov." Konkretno je vloga ravnatelja pri vključevanju in obravnavi OPP v pedagoški proces pomembna npr. pri sprejemu učenca v šolo, pri zagotavljanju petstopenjskega modela, še zlasti pa je pomembna njegova naloga zagotavljanja kvalitetnega pouka za vse učence, za kar šola in učitelji potrebujejo veliko informacij. Eden od načinov zagotavljanja kvalitetnega pouka in s tem dviga dosežkov učencev, poteka preko spremljave pouka (Erčulj 2015). Spremljanje učiteljevega dela ravnatelju nalaga Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007-2012, 49. člen), kamor sodi tudi prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu. Nameni spremljave pouka so različni (informativni, svetovalni, nadzorni, ...), glavni namen pa so kvalitetne povratne informacije učitelju o njegovem delu in o učencih, svetovanje in načrtovanje dodatnega izobraževanja in izpopolnjevanja. S spremljavo pouka se zlasti pridobiva podatke, katere se ne more pridobiti na noben drug način: spoznavanje razredne klime, medosebne odnose, funkcioniranje učencev v razredu, idr., pri čemer se opazuje zunanje manifestacije učencev, ki so lahko telesne, verbalne, etične ali manualne (Rejc 2014). V prispevku bomo predstavili orodje, ki ga lahko uporabljamo za pridobivanje kvalitetnih informacij o vključevanju oziroma funkcioniranju OPP v šoli in širše. Izdelali smo ga s pomočjo koncepta pripoznanja, za katerega menimo, da omogoča celostno informacijo o vključenosti. Na njegovi osnovi učitelji, šola, starši in učenci načrtujejo cilje za izboljšanje vključenosti OPP. Orodje se lahko uporabi za vse OPP, že uporabljeno je bilo v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), v prilagojenem programu z nižjimi izobrazbenim standardom (NIS) in v posebnem programu (PP), kjer je z izbranimi pojavi za opazovanje dosegel stopnjo zanesljivosti 0,803 (Cronbachov koeficient alfa) (Šmid in Ozbič 2015 str. 7).

Koncept pripoznanja ali koncept pripoznane socialne pravice (angl. *Recognitive justice*, Fraser, 2003) izpopolnjeno osvetljuje vključevanje posebno občutljivih skupin v družbo (Fraser 2000, 2003; Dahl in dr. 2004; Palacio Avendaño 2009; Kroflič 2010; Lesar 2013,...). Na nivoju družbe Nancy Fraser (2003) zagovarja tri razsežnosti pravičnosti: redistribucijo na gospodarskem področju, reprezentacijo na političnem in rekognicijo na družbeno-kulturnem področju (3R). Tridimenzionalnost avtorica (prav tam) utemeljuje s spoznanjem, da pravičnost ni odvisna le od pravične razdelitve ekonomskih dobrin, temveč so zanjo enako pomembni kulturni vzorci vrednot. Redistribucija pomeni ponovno, pravično distribucijo virov in sredstev, reprezentacija predstavlja participacijo v družbi in udeležbo pri odločanju, rekognicija pozitivno vrednotenje prispevkov različnih skupin in medosebno pripoznanje (prav tam). Na nivoju šole in razreda so model uspešne inkluzije na osnovi pripoznanja oblikovali Higgins in dr. (2009, str. 474). Model povzema 3R na način, da za redistribucijo obravnava sredstva za demonstracijo sposobnosti učencev (*Capability*), za reprezentacijo določi zahtevo zastopstva (*Agency*)

in za rekognicijo zahtevo pozitivne vidnosti raznolikosti (*Diversity*) (prav tam). Tri področja smo operacionalizirali. Elementi dobre vključenosti na področju redistribucije so zadostni viri in sredstva, dostopnost kurikula, ustrezno vodenje razreda ter uporaba metod in oblik dela, ki spodbujajo prikaz sposobnosti in omogočajo interakcijo. Elementi dobre reprezentacije so polna (verbalna in fizična) participacija pri aktivnostih pouka, pri razširjenih dejavnostih šole in izven nje ter participacija pri odločanju oziroma zastopstvo v ožjem smislu. Elementi rekognicije so pozitivno vrednotenje rezultatov vsakega učenca ter razviti vzajemni medosebni odnosi.

Predstavitev orodja

Orodje sestavlja več instrumentov: opazovalni list za opazovanje pouka (Priloga 1), vprašalnik za starše (Priloga 2), obrazec Obvestil za razširjene dejavnosti šole (Priloga 3, le-tega predpisuje Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli, 2012), nadalje pa nekatere informacije pridobimo s pomočjo dokumentacije šole ter s pogovori z učencem in učitelji.

Prvo področje, ki ga želimo opazovati, je kulturno oziroma rekognicijsko področje. Glavni značilnosti sta vidnost učenca in transformacija, ki jo vidnost omogoča. V pripoznanju priporočamo transformacijski kurikulum (Artiles, Harris-Murri in Rostenberg 2006). S transformacijskim kurikulumom omogočamo preobrazbo, v primerjavi s kurikulumom, ki sicer nudi izkušnjo, a le informira. Transformacija izhaja iz teze pripoznanja, da v pripoznanju gre za spremembo samega sebe, torej lastnih vrednot (Fraser 2003; Galeotti 2009), kar se zgodi zgolj prostovoljno (Bingham 2006). Pripoznanje izvira iz Heglove filozofije, natančneje fenomenologije duha (Hegel 1998: str. 104–5, odstavek 191–3). Pojem pripoznanja pomeni odobravanje oziroma pozitivno videnje drugega človeka; ko se nekomu da priznanje, pomeni, da ga cenimo, spoštujemo, hvalimo in pozitivno vrednotimo, kjer drugega prepoznamo kot vrednega (prav tam). Transformacijska pedagogika pa izvira iz socialnega konstruktivizma (Novak 2012), kar je za kontekst pripoznanja pomembno. Konstruktivistično zasnovano poučevanje poteka s prisposodbo sodelovanja, kjer je v ustvarjanju in izmenjavi pomena najpomembnejša vloga drugih in vloga sodelovanja v skupnosti, ki pelje v spremembo mišljenja posameznika in vodi do skupnega koncepta ali ideje (Koren, idr. 2011; McCormick idr. 2011). Transformacijska pedagogika spoštuje komunikacijske interakcije (Novak, 2012) in se enako kot v vsebino, usmerja v proces učenja, kjer je v ospredju sodelovalno in kreativno učenje in poučevanje ter interpersonalni odnosi kot temelji za razvoj osebnosti. Konstruktivistično učenje lahko povežemo s transformacijskim kurikulumom, kot ga razumemo v pripoznanju, kjer učenje prinese "spremembo identitete", tudi spremembo vrednot (Higgins idr. 2009; Rinaldi 2006, Artiles, Kozleski, Dorn in Christensen 2006). Pri OPP bi pomenilo, da se vrednote, ki OPP opredeljujejo kot nezmožne, preoblikujejo v vrednote, ki jih opredeljujejo kot zmožne, vrednote, ki jih opredeljujejo kot manjvredne, pa v vrednote pozitivne vidnosti (Higgins idr. 2009, str. 473; McOuat 2011, str. 173,...). Pri pouku zato opazujemo pripoznanje v medsebojnih odnosih, ki se kažejo v pristnih, vzajemnih, medsebojnih odnosih in vidnost učenca zaradi njegovih realnih dosežkov.

Drugo opazovano področje je ekonomsko. Glavne značilnosti so prikaz sposobnosti, funkcioniranje in interakcija (Higgins idr. 2009, str. 474; Keddie 2012, str. 271). Za njihovo čim boljše uresničitev potrebujemo zadostne materialne vire, ki so državni (npr. število učiteljev, število ur dela, načini dela) in domači, dosegljiv kurikulum za vse učence (tu so aktualne prilagoditve), metode in oblike dela, ter ustrezno vodenje razreda. Ugotavljamo, da so transformacijski načini zahtevnejši načini, ker zahtevajo več fleksibilnosti, samostojnosti in aktivnega učenja. Pri njih učenci, ob pomoči ali brez, sami prihajajo do informacij (Jereb 1998). Mednje sodijo različne strategije pouka, kot so praktično raziskovalni pouk, projektno delo, problemski pouk oz. projektno učenje (Ivanuš Grmek idr. 2009). OPP pa potrebuje najprej kvalitetna temeljna znanja in spretnosti, ko so osvojena, bo lažje sodeloval v aktivnih oblikah dela, kjer je potrebno več komunikacijskih spretnosti in samostojnega učenja. Pri opazovanju namenjamo pozornost splošnim in specialno rehabilitacijskim didaktičnim pristopom. OPP potrebuje metode dela z direktnimi navodili (Kroesbergen in Van Luit 2003), učenje po enotah, praktično delo s poskusi, demonstracijo (Burn in Ysseldyke 2009), posebej primeren sodelovalnega načina dela za OPP je večnivojska participacija (Kavkler 2009; Kagan b. l.) in individualizacija

(Galeša 1995). Pri poučevanju OPP se upoštevajo načela specialne pedagogike: individualizacija, konkretizacija, nazornost, postopnost, vodenje, nenehna dvosmerna komunikacija s povratno informacijo.

Učitelj podpira transformacijsko učenje tudi s tem, ko učencem razred predstavi kot skupnost, ki ne izključuje zaradi etničnosti, spola, oviranosti, socialnega ozadja, spolne usmerjenosti, itd. (Alton-Lee 2003, str. 26), podpira sodelovalno učenje vsakega učenca v razredu, daje kakovostna znanja in uporablja transformacijske načine (npr. Binghamove tehnike 2006). Učiteljeva vloga pri vodenju razreda je, da posluša, oblikuje možnosti za aktivno delo, omogoča situacije, kjer je z dosežki viden vsak učenec, in od njega veliko pričakuje. Usmerjanje pozornosti na transformativno raznolikost v inkluzivnem socialnem okviru gre v korak s sedanjim mišljenjem o poučevanju in učenju, ki nagovarjata k raznovrstnosti in raznolikosti ter aktivnemu učenju v šolah (Koren idr. 2011). Pogoj je demokratičen, nepodrejen položaj vseh udeleženi. Podrejenost in odvisnost ovirata učenje in razvoj ter ne omogočata drugačnega mišljenja in vodita v brezpogojno vdanost in podrejenost (Razumevanje globokega učenja, 2012; Bakračević Vukman in Rozman 2010).

Tretje področje, ki ga opazujemo, je politično. Glavna značilnost je zastopstvo (Higgins idr. 2009) oziroma participacija v širšem smislu (Rutar 2011). Olli in sodelavci (2009, str. 794–795) "zastopstvo" opredelijo kot polnopravno odločanje o svojem življenju, kar povečuje samozaupanje, kontrolo nad svojim življenjem, omogoča izkušnjo biti vreden, povečuje občutek pripadnosti, krepi socialne odnose in odnose naredi raznolike. Aktivna vloga učenca v procesu učenja je bistvena. Tudi Batistič Zorec (2010, str. 71) zagovarja, da participacija (v vrtcih) ne pomeni zgolj sodelovanja otrok, temveč predvsem način vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces, ki stremi k izgrajevanju skupne identitete. Rutar (2011, str. 181) participacijo predeli kot skupno metakognicijo, ki temelji na pogovarjanju z drugimi o svojih zapisih, razumevanju tega, kar napišejo drugi (sošolci, sovrstniki, odrasli) ter zapisovanju svojih spoznanj, svojega in skupnega razumevanja, temelji na skupnem razmišljanju, pogovarjanju o spoznavanju ter procesu, poteku in načinu spoznavanja.

Zastopstvo se kaže v verbalni in fizični participaciji v ožjem smislu oziroma sodelovanju OPP v aktivnostih pouka, v razširjenih dejavnostih v šoli in izven nje. Verbalna prisotnost in s tem vidnost učenca se kaže v iniciatorskih in pogajalskih akcijah, v odločanju, soodločanju v zadevah, ki se nanašajo nanj in na njegovo ravnanje in učenje, na to, kaj bo z njim (Olli idr. 2012). Element zastopstva je tudi zastopanje drugih učencev, opazujemo ga pri sodelovanju v skupini, poročanju o delu skupine, posebnih zadolžitvah (priprava projekcije za učno uro ali pomoč pri pripravi pripomočkov za celotno skupino, ipd.).

Korekcija vključenosti oziroma inkluzije učenca je potrebna povsod, kjer smo dobili nizke rezultate. Npr. če smo ugotovili da je učenec pretežno tiho, kar tudi ugotavljajo raziskovalci in na to opozarjajo v literaturi (Higgins idr. 2009; Čačinovič Vogrinčič 2013,...), potem pouk, šolske in obšolske dejavnosti načrtujemo tako, da je učencu s posebnimi potrebami verbalna aktivnost omogočena v večji meri. Če ne participira, potem je potrebna analiza, kje bi lahko sodeloval, odločal; če nima nikakršnih interakcij, je potrebno uporabiti več sodelovalnih načinov dela, kjer se participacija načrtuje natančneje (npr. večnivojska participacija). Našteto, ki je izjemno pogosta izkušnja OPP (Šmid in Ozbič 2015) ter bornost položaja OPP na področju participacije (tudi Kodele in Lesar 2015) pa kaže, da bi bila reprezentacija eden najaktualnejših področij inkluzije, ki bi ga bilo potrebno spodbujati. Nadalje, če je učenec učno manj uspešen, potem mu poiščemo področja, kjer je viden in prepoznan zaradi drugih dosežkov itn.. Težimo k uresničevanju vseh posameznih elementov in kar je ključno na vseh treh področjih. Če ne bomo dosegli zadovoljive enakomerne uravnoveženosti vseh področij, bomo težko pričakovali dobro inkluzijo OPP.

Zaključek

Prednost opazovalnega lista vidimo v tem, da ga lahko uporablja tako ravnatelj kot učitelj sam ali "prijateljski" kolega, zlasti če učitelj spremljavo doživlja preveč stresno in bi zato ne dobili verodostojnih informacij (Pjer Šemrl 2005) ali zaradi triangulacije, ki omogoča večjo objektivnost. Opazovalni list za istega učenca lahko uporabi več učiteljev in za boljše načrtovanje podatke

primerjajo. Kadar učitelj spremlja učenca in izpolnjuje opazovalni list sam, je potrebna določena previdnost. Npr., ko smo povprašali učitelja, kako se opazovani učenec pri pouku počuti, je poročal, da se počuti zelo dobro, medtem ko je opazovalka doživela učenca popolnoma nasprotno. S tem ni nič narobe, pomembno je ugotoviti razloge za nasprotujoča si mnenja, povprašati tudi učenca, pridobiti informacije še od drugih učiteljev ter skladno z ugotovitvami načrtovati delo. Orodje učitelji in šola lahko spreminjajo oziroma dopolnjujejo glede na svoje izkušnje, kar naj bo odprto za diskusijo kot tudi, katerim področjem bi bilo v danem trenutku potrebno nameniti pozornost ter kakšne ovire vidijo pri njegovi uporabi.

Orodje na osnovi koncepta pripoznanja usmerja pozornost na ključna področja vključenosti OPP na nivo razreda, šole in širše. Njegova prednost je tudi operacionalizacija na nivoju pouka, zato povratne informacije omogočajo konkretne izboljšave vključenosti v najpomembnejšem prostoru učenja učenca, v razredu. Z njihovo pomočjo učitelji načrtujejo pouk, strokovni skupini služijo pri izdelavi individualiziranega programa, svetovalni službi služijo za načrtovanje pomoči in sodelovanje s starši ali za konkretnije napotke kje in kako učenca vključiti v vzgojno izobraževalni proces in razširjene dejavnosti. Sodelovanje s starši bi bilo smiselno dopolniti z vsebino o pomenu celostne inkluzije učencev. Potreben je dialog ne le o pomembnosti prilagoditev in dodatni strokovni pomoči, temveč tudi o sodelovalnih možnostih učencev, o aktivnem sodelovanju učenca pri pouku in šolskih dejavnostih, doživljanju sprejetosti, življenju v vidnosti in slišnosti, ki temelji na realnem ocenjevanju in dosežkih. Starši z razumevanjem pomembnosti celotnega procesa in podpiranjem aktivne participacije lahko pripomorejo h kvaliteti inkluzije v šoli. V nasprotnem primeru so učinki inkluzije lahko razvrednoteni.

Literatura

- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N. in Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45, št. 3, str. 260–268.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. in Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30 (Posebna izdaja), str. 65–108.
- Bakračević Vukman, K. in Rozman, B. (2010). *Globinski pristop k učenju pripomore k razvoju kompetence učenje učenja*. Filozofska fakulteta UM. Pridobljeno s http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2013/01/Vukman-B.K.-Globinski-pristop_brosura.pdf.
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurilulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta, str. 77–85.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and after: The Education Critique. *Educational Theory*, 56, št. 3, str. 325–344.
- Burns, M. K. in Ysseldyke, J. E. (2009). Reported Prevalence of Evidence-Based Instructional Practices in Special Education. *Journal Of Special Education*, 43, št. 1, str. 3–11.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 11–40.
- Dahl, H. M., Stoltz, P. in Willing, R. (2004). Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: An Interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47, št. 4, str. 374–382.
- De Silva, N. L. (2013). Inclusive Pedagogy in Light of Social Justice. Special Educational Rights and Inclusive Classrooms: on whose terms? A Field Study in Stockholm Suburbs. *European Journal Of Education*, 48, št. 3, str. 419–435. doi:10.1111/ejed.12032

- Erčulj, J. (2015). Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljve in medsebojne hospitacije. V: M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, J. (ur.). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 27–49.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review* 3, str. 107–120.
- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. V: N. Fraser in A. Honnet, (ur.). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London, New York: Verso, str. 7–109.
- Galeotti, A. E. (2009). *Toleranca: pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina.
- Galeša, M. (1995). *Specialna pedagogika individualizacije*. Didakta: Radovljica.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Analecta.
- Higgins, N., MacArthur, J. in Kelly, B. (2009). Including disabled children at school: is it really as simple as 'a, c, d'? *International Journal of Inclusive Education*, 13, št. 5, str. 471–487.
- Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. in Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. (Elektronski vir). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jereb, J. (1998). *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Kagan, S. (b. l.). Some Thoughts on Cooperative Learning. Pridobljeno: www.technology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/ (18. 7. 2011).
- Kavkler, M. (2009). Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 5–6, str. 6–11.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53, št. 3, str. 263–279.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 3–22.
- Koren, A., MacBeath, J. E. C. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2011). *Učenje učenja : delavnica 1*. Učno gradivo. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega - element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V N. Ličen (ur.), *Kulture v dialogu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–12.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 76–95.
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, str. 1–24
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P. in Procter, R. (2011). *Researching and Understanding Educational Networks*. New York : Routledge.
- McOuat R.C. (2011). *Inclusion: Classroom Teachers' Perspectives and Experiences in a Bourdieusian Framework* (Doktorska disertacija). Chapel Hill: University of North Carolina.
- Novak, B. (2012). The Question about the Scientific Position of Transformative Pedagogy. *Šolsko polje : revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 23, št. 1/2, str. 163–180, 273–274.
- Olli, J., Vehkakoski, T. in Salanterä S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: literature review. *Disability & Society*, 27, št. 6, str. 793–807.
- Palacio Avendaño, M. (2009). *Interview with Nancy Fraser: Justice as Redistribution, Recognition and Representation*. Barcelona. Pridobljeno s <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/en/pagecb15.html?id=21&ui=181&prevNode=33&tagId=131> (16. 12. 2015).
- Pjer Šemrl, M. (2005). Pogledi učiteljev na hospitacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, št. 1, str. 75–81.
- Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* (2008, 2012). Uradni list RS, št. 59 (13. 6. 2008) in Uradni list RS, št. 61 (10. 8. 2012).
- Razumevanje globokega učenja : Učenje učenja ; delavnica 2* (2012). Delovno gradivo. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Rejc, Z. (2014). Hospitacija kot pomoč pri reševanju vzgojne problematike v oddelku. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 27, št. 1, str. 117–127.

- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
- Rutar, S. (2011). Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost. V B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.), *Social Cohesion in Education*. Horlivka: Ministry for Education and Science of Ukraine, Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, str. 171–186.
- Šmid, M. in Ozbič, M. (2015). Dejavniki sodelovanja pri oblikovanju podpornega okolja ob upoštevanju koncepta pripoznanja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 32, št. 3, str. 3–22.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15).

OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTCU. OPIS PRIMERA

Meri Koren

Uvod

V mojem prispevku bom predstavila otroka s posebnimi potrebami, ki je bil identificiran kot otrok z avtistično razvojno motnjo. Otroka sem spremljala v vrtcu 5 let. Vključil se je v vrtec, ko je bil star 20 mesecev. Pri treh letih je dobil odločbo z usmerjanjem in s tem pridobil 3 - urno dodatno strokovno pomoč na teden.

Opis primera

Otrok je imel težave na področju finemotorike, pozornosti in koncentracije, govora in komunikacije, vedenja ter na socialnem področju.

Že kmalu po vključitvi v skupino se je opazilo, da otrok ne želi tolažbe odraslih, tolažbo je odklanjal tudi od staršev. Rad je bil sam, ni pa ga motila prisotnost ostalih otrok, nekako kot da jih ni zaznal.

Otrok je pri verbalni komunikaciji uporabljal le posamezne besede, s katerimi je izražal najosnovnejše potrebe. Kadar je odrasli poimenoval predmet, ki ga je želel, je otrok besedo ponovil, včasih nerazumljivo, popačeno. Med izvajanjem aktivnosti je pogosto nerazumljivo čebljil ali si prepeval. Razumel je osnovna, preprosta navodila, ki sem mu jih podajala. Navodilo je lažje razumel in ga hitreje upošteval, če sem ga povedala na kratko, s čim manj besedami (npr. Ko sem želela, da je z določeno aktivnostjo prenehal sem uporabljala besedo "konec"). Kadar sem od njega zahtevala nekaj, česar ni želel narediti ali zahteve ni razumel, je začel kričati ali je udaril odraslo osebo. Težko je počakal, da pride na vrsto pri dejavnostih, ki so mu bile všeč. Večinoma se je igral sam.

Pri igri je občasno sodeloval le z eno odraslo osebo (vzgojiteljico, defektologinjo). Rad se je igral z mehanskimi igračkami, kjer je lahko ponavljal iste gibe, oz. kjer se je ponovil isti dogodek (npr. avtomobilčke). Rad je imel igre in igrače, ki jih je dobro poznal. Najraje se je večkrat igral z enakimi igračkami, ki so mu bile blizu oz. prebiral enake knjige, ki jih je že dobro poznal. Rad je poslušal glasbo in melodije, ki so mu bile všeč, če določene glasbe ni prenesel oz. mu ni bila všeč je začel kričati. Pomirjalo ga je zibanje, guganje na gugalnici, vrtenje na vrtiljaku.

Očesni kontakt je vzpostavljala le z osebami, ki jih je poznal in sprejemal.

Barvic in drugih pisal ni maral. Jih ni želel prijati in z njimi ustvarjati (risati, barvati). Niti barvanje s tempera barvicami in čopičem mu ni bilo všeč. Ko je pisalo prijel je bilo opaziti, da je drža neprimerna, pritisk na podlago je bil slab.

Otrok je bil spreten pri grobomotoričnih dejavnostih (tek, plezanje...). Rad se je objemal in žgečkal. Zanimanje je kazal za črke in številke.

Glede na otrokove potrebe in sposobnosti sem pripravila prilagoditve za spodbujanje otrokovih strategij učenja.

Prilagoditve, ki so bile otroku omogočene:

- primeren prostor za individualno delo,
- več vzgojiteljske pozornosti in pomoči, ki se je postopno zmanjševala,
- izvajanje aktivnosti po modelu posnemanja,
- specialno-pedagoška pomoč v in izven skupine,
- individualen pristop v oddelku in izven njega,
- kratka, jasna navodila,
- pogosto vzpostavljanje očesnega in telesnega kontakta,
- veliko nazornega in konkretnega materiala,
- ponavljanje in usmerjanje dejavnosti,
- zagotavljanje sprejetosti v skupini,
- jasno postavljena pričakovanja, meje,
- pozitivne potrditve,
- omogočanje doživljanja uspeha,
- napoved sledeče dejavnosti,
- prekiniti morebitne neustrezne aktivnosti.

Prilagoditve so bile pri izvajanju učinkovite. Z otrokom se je poskušalo čim več delati individualno, kjer je tudi primerno sodeloval. Zelo učinkovita so bila kratka in jasna navodila, saj je le tako otrok nehal delati določeno aktivnost in začel delati drugo. Otrok se je zelo veselil uspeha. Izboljšal se je predvsem pri obnašanju, saj se kričanje ali udarjanje ob nezaželenih situacijah ni pojavljalo tako pogosto. Kasneje sem začela uporabljati tudi PECS, kateri se je izkazal kot učinkovita metoda pri razvoju komunikacije.

Zaključek

Velika težava s katero se še srečujemo v predšolskem obdobju je, da imamo v skupinah več otrok, ki imajo posebne potrebe normativi ostajajo enaki. Mnenja sem, kar se mi je pokazalo tudi v praksi, da otroci s posebnimi potrebami funkcionirajo v skupini bolje, če je prisotno manj otrok.

Poraja pa se tudi vprašanje kdaj, koga integrirati v vrtec, da niso ostali otroci prikrajšani za nemoteno igro in dejavnosti, ki jih nudi vrtec. Vemo, da se življenje in delo v oddelkih, kjer so vključeni otroci s posebnimi potrebami prilagodi otroku s posebnimi potrebami in ne ostalim otrokom.

INKLUZIJA UČENKE Z DOWNOVIM SINDROMOM

Ester Mlaj, univ. dipl. pedagog.

Povzetek: Izsledki dobre prakse lahko veliko pripomorejo k dobremu modelu vzgojno-izobraževalnega načrtovanja in izvedbi učnega procesa. Tako lahko s pomočjo dobro izvedenega inkluzijskega načrtovanega dela vseh vključenih posameznikov v vzgojno učno komponento veliko doprinesemo prav k temu modelu izobraževanja.

Tako močan pomen, kot ga ima inkluzija za učenca s posebnimi potrebami, tolikšen je seveda tudi za vse ostale udeležence v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Rezultat dobrega timskega sodelovanja s strokovnjaki in starši je uspešna inkluzija in vsestranski razvoj učenke z Downovim sindromom na naši osnovni šoli.

Ključne besede: Inkluzija, Downov sindrom, učenci s posebnimi potrebami, individualizacija, diferenciacija, inkluzivni pedagog.

Uvod

Biti učitelj pomeni veliko več kot le biti mentor, usmerjevalec, povezovalac, vodja učnega procesa ter svetovalec v vzgoji in izobraževanju. Pomen je tako globalen, da povezuje vse možne aspekte na področju osebnostnega in trajnostnega razvoja slehernega posameznika v procesu vzgoje in izobraževanja. Zavedanje, da lahko prav učitelj bistveno pripomore k slednjemu, pa je seveda najpomembnejše dejstvo današnjega vsakdana. Tako je strokovnost prva, ki nam narekuje upoštevanje vseh najnovejših pristopov in metod dela na področju vzgojno-izobraževalnega sistema, v sklopu inkluzije, individualizacije in diferenciacije učnega procesa.

Vsak učenec zase je edinstven, poseben, unikatni. Vsak se zaveda svojih potreb in kar je še bolj spodbudno, potreb njegovih sovrstnikov. Čeprav deluje vsak zase, je pri tem del velike skupne sestavljanke, oddelka. Z njim čuti, biva, diha in raste. Učenci so drug brez drugega nepopolni, nekaj jim manjka. Najboljša socialna slika oddelka pa je vsekakor ta, da otroci drug drugega učijo, opozarjajo in vsak z vsakim sodeluje. Se dopolnjujejo in izpopolnjujejo. Seveda se najdejo posamezniki individualisti, pa vendar se vsaj potrudijo in pokažejo interes sodelovanja, ki je ključni motivator za nadgradnjo socializacijskega odnosa. In prav učenci s posebnimi potrebami lahko k zrelosti socializacijsko emocionalne slike oddelka veliko prispevajo.

Downov sindrom

Downov sindrom imenujemo tudi trisomija 21. Gre za genetsko nepravilnost delitve celic. To pomeni, da ima oseba z Downovim sindromom v celici namesto 46 kromosomov enega več, torej 47 kromosomov. Namesto dveh kopij 21. kromosoma se pri delitvi namreč slednji potroji.

V Sloveniji se vsako leto rodi približno 17 otrok z Downovim sindromom.

Telesne značilnosti

Otroke z Downovim sindromom odkrijemo zelo hitro. Največkrat že ob rojstvu zaradi tipičnih zelo opaznih obraznih potez in seveda tudi drugih telesnih značilnosti. Značilni zunanji znaki v fiziologiji telesa so:

- poševno oblikovane oči in poševno položene očesne reže z navpično kožno gubo na notranjih straneh očesnih rež, ki deloma pokriva notranji očesni rob;
- majhna, okrogla glava, z ravnim, skoraj vbočenim obraznim delom;
- majhen nos in majhni uhlji nenavadnih oblik, včasih brez ušesne mečice;
- širok in kratek vrat, s preveč kože in podkožnega maščevja, sploščeno zatilje;
- hipotonija – slabši mišični tonus in hiperfleksibilnost – čezmerna gibljivost sklepov;
- kratke roke in značilna dlan z eno črto, krajši prsti, mezinec zelo kratek in ukrivljen (z eno samo črto), palec manj gibljiv (brez srednjega sklepa);
- kratke noge v primerjavi s telesom, širši podplati s kratkimi prsti, večji razmak med palcem in drugimi prsti in
- krajši prsni koš neobičajne oblike.

Značilne zdravstvene posebnosti pa so lahko: neplodnost, pogosta vnetja, napake srca, nekateri se rodijo prezgodaj, ob rojstvu tehtajo manj od povprečja, težave pri dihanju, naglušnost, počasna rast, nepravilna rast zob, značilna drža telesa, nepravilnosti okostja, manjkajoče dvanajsto rebro, majhna medenica, ploska stopala, težave z vidom in šibki refleksi.

Vedenjske značilnosti

Za otroke z Downovim sindromom je značilno, da imajo veliko skupnih značilnosti, vendar pa je še vedno vsak svoj individuum s svojo osebnostjo. Vsak ima svoje značajske lastnosti ter vizualne poteze svojih staršev. Prav tako kot drugi otroci so včasih slabo razpoloženi, nesrečni, nepredvidljivi, trmasti, kljubovalni, žalostni ali nagajivi. Vendar je veliko bolj značilno zanje, da so prisrčni, dobrodušni, ubogljivi, nežni, imajo smisel za humor in posnemanje, so topli, družabni, komunikativni, radi imajo glasbo ter ustvarjanje, kadar so vodeni v dejavnostih.

Delujejo kot zelo srečni otroci, saj v bistvu zaradi svoje stopnje duševnega razvoja nikoli ne odrastejo do popolne samostojnosti. So prijazni do okolice. Imajo zelo močno razvito čustveno inteligenco in niso nagnjeni k tekmovalnosti.

Intelektualni razvoj

Ponovno velja poudariti, da niso vsi otroci z Downovim sindromom enaki. Vsi se razlikujejo tako po višini intelektualnega razvoja kot po sposobnostih. Vsak zase ima močna in šibka področja. V razvoju zaostajajo, hkrati pa je njihov razvoj drugačen kot pri zdravih otrocih. Načeloma poteka v istem vrstnem redu kot pri ostalih otrocih, vendar bolj počasi, zaradi česar je potrebna velika potrpežljivost in vztrajnost. Dobro je razvito področje socialnega in čustvenega razvoja. Govor in jezikovni razvoj sta med najbolj počasnimi, saj je njihova fiziologija (velik jezik, ohlapno mišičje) tista, ki onemogoča hitrejši razvoj govora. Bolje razvit je vizualni sprejemni kanal, kar jim omogoča, da se lažje učijo iz slikovnega gradiva in s pomočjo konkretnega materiala. Osvojijo lahko večino veščin za vsakodnevno življenje, le da potrebujejo za slednje več časa. Brati se naučijo podobno kot drugi otroci. Potrebujejo pa veliko več dopolnjevanja znanja na področju branja in pisanja ter jezikovnega izražanja, da ga nato osvojijo. Njihovi zaostanki so še posebej očitni pri razvoju kratkoročnega spomina. Prav tako ti otroci slabše uporabljajo že pridobljene spretnosti. Pogosto se pojavljajo dodatne težave ali motnje, ki pa

niso vzrok Downovega sindroma, kot so avtizem, epilepsija, sindrom pomanjkljive pozornosti... Seveda se v življenju njihove sposobnosti razvijajo različno in prav zato je intenzivnost spodbujanja njihovega razvoja na vseh možnih nivojih tako pomembna. Le tako je možno izboljšanje njihovega vsakodnevnega življenja.

S pomočjo zagotavljanja čustvene varnosti, zgodnjega učenja in razvijanja spretnosti ter dobre zdravstvene oskrbe bo večina otrok spadala v obdobju adolescence med osebe z zmerno do lažjo zaostalostjo v duševnem razvoju. Obvladali bodo osnovne spretnosti, kot so skrb zase, verbalno sporazumevanje, kazali bodo različne interese in se ukvarjali z različnimi dejavnostmi. Vsekakor se pa najdejo tudi izjeme, ki imajo izjemne sposobnosti in kvalitete ter postanejo povsem neodvisni od okolice.

Inkluzija

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo s prilagoditvami okolja potrebam posameznika je tako imenovana inkluzija. Inkluzivna pedagogika predvideva zagotavljanje pravic in ustvarjanje čim boljših pogojev za osebni razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami skupaj s sovrstniki. Temelj sprejemanja in razumevanja različnosti s preprečevanjem socialne izključenosti je osnovni vidik inkluzivne pedagogike. In prav tukaj je bistvo vključevanja otrok z Downovim sindromom v redno osnovnošolsko izobraževanje.

Razlogi, ki nam inkluzivno izobraževanje omogočajo in ga spodbujajo ter celo zahtevajo, so v različnih intenzitetah zastavljeni tako v zakonodaji kot v splošnih smernicah novodobne pedagogike. Skozi osnovne človekove pravice, ki bi nam jih naj zagotovila zakonodaja, je pogled na enakopravnost, pravičnost in nediskriminatornost vseh udeležencev v vzgojno izobraževalnem sistemu osnova, na kateri gradimo. Zavedati pa se moramo, da tako posamezniki s primanjkljaji in ovirami kot tisti brez njih, pridobijo v vsakem pogledu inkluzivnega izobraževanja. Kvaliteta izobraževanja se lahko tako za ene kot za druge bistveno poveča in ojača, v kolikor se tako inkluzija in integracija kot tudi diferenciacija izvajajo načrtno in s podpornimi modeli dobre prakse.

Iz slednjega pa izhaja dejstvo, da brez timske obravnave za slehernega posameznika v inkluzivni pedagogiki ni možno izvesti dobre prakse. To pa za vse sodelujoče pomeni, da se je potrebno nenehno izobraževati, dopolnjevati svoja znanja, se povezovati s strokovnjaki na vseh področjih vzgojno-izobraževalnega sistema, predvsem pa je v delo zajeta velika mera odgovornosti in prilagajanja na vsakodnevne situacije tako v oddelku kot izven njega.

Še zmeraj se največji problem v inkluzivni pedagogiki pojavlja prav pri učiteljih in strokovnih sodelavcih. Želje staršev po inkluzivnem izobraževanju za otroke z Downovim sindromom največkrat naletijo na nezainteresiranost in strah učiteljev, ki ga izžarevajo zaradi osebnih prepričanj. Nestrokovna odklonitev do možnosti vključitve takega otroka v redni razred osnovne šole je lahko zelo usodna za osebni razvoj posameznika. Žal pa nekateri učitelji še zmeraj niso pripravljeni sprejeti vključitve otroka z Downovim sindromom in ne želijo sprejeti dejstva, da lahko tak otrok dobro sodeluje v oddelku rednega šolanja v nižjih razredih osnovne šole.

Praksa in pričevanja znotraj strokovnih krogov, ki smo jim bili zadnjih nekaj let priča, kažejo na zelo negativen odnos, v določenih primerih tudi odpor do inkluzije otrok z Downovim sindromom. Vključenost teh otrok načeloma naj ne bi bila moteča za vzgojno izobraževalni proces, vsekakor pa so ti otroci na nek način odrinjeni iz skupnosti. Če jih ne izločijo vrstniki, potem to storijo sami. In res, najtežji del vsega dela je prav socializacija in upoštevanje drugačnosti vsakega posameznika.

Učiteljeva naloga je, da z vsakodnevnim pristopom s pomočjo specifičnih učnih metod vzgojno deluje na učence. S tem pa jih poskuša naučiti, kako upoštevati in razumeti vsakega posameznika, oziroma kako naj poteka sodelovalno učenje na različnih učnih področjih. To pa vsekakor presega splošne vzgojno izobraževalne cilje, ki si jih zastavimo na začetku vsakega šolskega leta. Vsekakor pa je za takšno obravnavo zaslužen timski pristop, kjer se lahko vzgojno-izobraževalno delo kvalitetno opravi le s skupnimi močmi, trudom, doslednostjo in vztrajnostjo.

Inkluzivni pedagog – učitelj mentor

V kolikor želimo, da je inkluzija uspešna, se moramo zavedati dejstva, da je popolna vključenost učenca z Downovim sindromom v vse aktivnosti dela v oddelku največjega pomena. Najpomembnejši akter realizacije inkluzije je učitelj. Učitelj je tista oseba, ki načrtuje, povezuje in prilagaja vso učno gradivo, vse dejavnosti in pridobivanje spretnosti sposobnostim vsakega posameznika. Samo učitelj lahko neposredno zmanjša stigmatizacijo in skozi pozitivno kreiranje dobre razredne klime maksimalno vpliva na vsestranski kognitivno emocionalni razvoj slehernega posameznika. Je oseba, ki vodi, oblikuje in kreira kompleten učno-vzgojni proces s pomočjo multisenzornih metod, oblik in strategij učenja z interdisciplinarnim pristopom dela.

Zato je toliko pomembno dejstvo, da mora učitelj strokovno zastopati vsakega posameznika, kar pomeni, da je za vzgojno-izobraževalni proces nujno, da odpravi vse stereotipe in omejitve, ki jih ima do otrok s posebnimi potrebami. Učitelj mora biti strokovnjak na vseh vzgojno izobraževalnih področjih, poznati mora vse specifične potrebe vsakega posameznega učenca, zastopati mora vsa načela vzgojno-izobraževalnega procesa na najvišjem nivoju. Permanentno izobraževanje je osnovnega pomena za vsakega učitelja in želja ter volja do slednjega, ga dopolnjujeta na najvišji ravni strokovnosti. V delu učitelja ni prostora za nestrokovna ravnanja in odzive, saj so posledice takih ravnanj žal lahko zelo usodne za sam vzgojno izobraževalni proces.

Za učitelja, ki se ni pripravljen soočiti pri delu z otroki s posebnimi potrebami z vsemi dejstvi in specifikami dela v oddelku, je bolje, da se v inkluzivno delo ne poda. Velik vpliv v celotnem procesu in želji po inkluziji ima v osnovni šoli na tem področju vodstvo ter vključevanje svetovalne službe v delo strokovnih delavcev in učiteljev.

Model inkluzije – dobra praksa v timskem sodelovanju

Kako prepričati nekoga, da je zanj nekaj dobro? Vsekakor samo na način, da verjamemo v to tudi sami. Pa smo bili res prepričani, da nam bo uspelo? Nikakor ne. Na začetku lahko vsaj zase, ki sem sicer optimist, trdim drugače. Osebnostno so me prevevale misli, da bi bilo učenki z Downovim sindromom na osnovni šoli s prilagojenim programom lažje, bolje, enostavneje, prav tako tudi njenim staršem. In zakaj? Tudi mene so v to prepričevali strokovnjaki in delavci drugih šol. Še posebej tisti, kjer so se s »problemom« inkluzije otroka z Downovim sindromom v osnovni šoli že srečali. Prav zato sem se odločila, da zberem naša opažanja in pridobljene dragocene izkušnje. Ne morem mimo dejstva, da me »jezijo« nenehna nerganja, ki jih spremljajo v glavnem negativni vidiki inkluzije, ki jih izražajo prenekateri posamezniki naše stroke.

V prvi razred smo v lanskem šolskem letu vpisali učenko z Downovim sindromom. Ker je učenka že obiskovala vrtec v sklopu osnovne šole, so jo tako učenci, kot tudi učitelji že dobro poznali. Prav zaradi tega tudi ni bilo večjih strahov ali težav, ki bi se kazale ob vključenosti v oddelek prvega razreda. Vendar pa zaradi posodobljene zakonodaje na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami otroci z duševno motnjo, kamor je vključena tudi učenkina motnja, Downov sindrom, niso

upravičeni do izdaje odločbe za usmeritev v redni program osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo.

Kadrovske razsežnosti

Otroci s tovrstno duševno motnjo so lahko usmerjeni le na osnovno šolo s prilagojenim programom. Prav zato za našo učenko nimamo izdane odločbe in s tem zagotovljenih dodatnih ur pomoči strokovnjaka, ki bi ga učenka vsekakor potrebovala. Krog se s tem zaključi, problem ostane, ravno zato pa marsikatera osnovna šola rešuje ta problem »po svoje«. Problem, ki je plod pomanjkljive in nezadostno učinkovite slovenske zakonodaje. Na naši osnovni šoli, smo za lansko šolsko leto našli primerno rešitev. Vpis je bil ravno zadosten (nad 15 učencev) za sistemizacijo drugega strokovnega delavca v prvem razredu osnovne šole. Namesto dodatnih zaposlitev strokovnih delavcev je bila v veljavi politika varčevalnih ukrepov, ki jih je ministrstvo izvedlo s prerazporeditvijo delovnih obvez trenutno zaposlenih delavcev. Prav zaradi tega je na naši šoli nastopil problem, saj bi morali zaposliti novega delavca, vendar zaradi omenjenih omejitev nismo uspeli realizirati zelene zaposlitve. Kljub temu pa smo uspeli težavo na hitro rešiti, saj sama izpolnjujem zakonske pogoje tudi za drugega delavca v prvem razredu osnovne šole. Ob delovnem mestu svetovalne delavke (pedagoginja) sem prevzela tudi delo kot druga učiteljica v prvem razredu. In delo je lahko nemoteno steklo. Sedaj lahko tudi trdim, da boljše rešitve nikakor ne bi uspeli najti.

Učenka je bila na tak način deležna popolne vključenosti v oddelek. Delo v oddelku smo prilagodili popolnoma njenim individualnim potrebam in ji omogočili vsestranski razvoj s pomočjo zgodnje obravnave in individualizacije ter diferenciacije pouka. Učenka je bila tako deležna popolne individualne obravnave v oddelku skupaj s svojimi vrstniki. Ne samo, da se je tak način inkluzije izkazal kot dobra praksa za učenko z Downovim sindromom, prav tako so v socializacijsko emocionalni komponenti razvoja ogromno pridobili njeni vrstniki.

Problem bi se pojavil na prehodu v drugi razred, saj bi tako ostali učiteljica in učenka v oddelku brez dodatne strokovne pomoči strokovnjaka, saj učenka po slovenski zakonodaji še vedno nima pravice do izdaje odločbe za usmeritev v redni program osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, hkrati pa se delo drugega učitelja v prvem razredu osnovne šole zaključi. Tako smo se z novim šolskim letom s pomočjo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Društva Downov sindrom Slovenija povezali in se vključili v projekt spremljanja otrok z Downovim sindromom, ki so vključeni v izobraževanje v rednih osnovnih šolah v Sloveniji. V sklopu tega spremljanja nam je pripadla dodatna strokovna pomoč za učenko v sklopu 5 pedagoških ur na teden. S to pomočjo sta učenka ter učiteljica ponovno prejeli kadrovsko podporo v razredu. Zaradi dobrih rezultatov, smo tudi v tem šolskem letu sklenili nadaljevati z inkluzivnim izobraževanjem učenke v enakem konceptu popolne vključenosti v oddelek.

Načrtovanje pouka in izvedba inkluzije v praksi

Začetki dela v prvem razredu so bili nekoliko bolj naporni, saj so se tako otroci kot midve z učiteljico navajali na skupno delo, postavljanje mej in norm ter utečenost vsakdana. Hkrati sva se odločili za delo z metodo takojšnje povratne informacije in formativno spremljanje učenčevega napredka. Ta metoda poučevanja zahteva od učitelja izjemno zbranost in pripravljenost na delo. Učenci so zelo hitro usvojili pravila, norme in način dela. Na posameznih področjih so veliko hitreje postali samostojni ter odgovorni do sebe in posameznika. Samopodoba jim raste iz dneva v dan, hkrati z njo pa tudi odgovornost do šolskega dela, pravil in norm.

Kot že omenjeno, pri učenki z Downovim sindromom zelo pozitivno deluje model popolne vključitve v vse dejavnosti v oddelku. Izvedba vseh 5 učnih ur dodatne strokovne pomoči na teden v oddelku in ne v osamitvi ali izven oddelka omogoča tako učiteljici kot učenki zelo dober model inkluzije v praksi. Učenci jo tako doživljajo kot svojega enakopravnega člana, kar jim omogoča enostavno navezovanje stikov, hkrati pa lahko učenka tako preizkuša in osvaja primerne vedenjske vzorce za svojo starost, kar je ključnega pomena za dobro socializacijsko sliko in osebno moralno rast posameznika. Učenka se uči iz lastnih napak in model izkustvenega učenja je tako na najvišjem nivoju. Učenka sodeluje pri organizaciji, načrtovanju in izvedbi vseh vsebin enako kot vrstniki in zanjo je to edinstven kakovostni model razvijanja vseh sposobnosti in njenih močnih področij.

Osvojitev standardov znanja na različnih učnih področjih

Skozi integriran in diferenciran pristop je učenka do sedaj osvojila večino minimalnih standardov znanja v drugem razredu osnovne šole. Hkrati pa s pomočjo dosega tudi nekatere temeljne standarde znanja na različnih področjih učenja.

Slovenščina

Zna brati, pisati z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Ustrezno uporabi izraze za različne načine izražanja, zapovedi in prepovedi v pozitivnih besedilih. Po poslušanju ali branju besedila ustno in ob pomoči pisno odgovori na postavljena vprašanja. Ustno zna odgovoriti na vprašanja o sebi, svojem okolju, doživetjih, videnem, prebranem, slišnem. Govorno nastopi z vnaprej pripravljeno temo. Sledi počasnemu nareku besed in enostavnih povedi. Glasno in tiho bere kratka preprosta besedila ter jih s pomočjo vprašanj obnovi. Zazna zvočnost pesmi in niza asociacije ob tematski besedi. Doživeto recitira na pamet naučeno pesem. Sodeluje v domišljjski igri vlog oz. pri uprizoritvi krajšega dramskega besedila.

Matematika

Opredeli položaj predmeta v prostoru in na ravnini ter se pri opisu položaja pravilno izraža. Po navodilih se premika po prostoru in na ravnini ter oblikuje navodilo za premikanje. Prepozna in poimenuje osnovna geometrijska telesa: kroglo, valj, kocko, kvader ter jih ob pomoči vprašanj opiše. Razlikuje osnovne geometrijske like: trikotnik, kvadrat, krog in pravokotnik; like nariše prostoročno in s šablono. Pozna različne črte in jih nariše (ravne, krive, sklenjene, nesklenjene, lomljene). Nariše in označi presečišče črt s točko; uporablja geometrijsko orodje. Prepozna simetrijo pri predmetih in ponazori simetrične oblike na različne načine. S konkretnimi materiali sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20. Razvrsti predmete, like, telesa, števila po dveh lastnostih; opiše kriterij razvrščanja ter razvrstitev prikaže z različnimi diagrami. Zbere in uredi podatke ter jih prikaže z ustreznim prikazom; podatke tudi prebere.

Likovna umetnost

Razlikuje in poimenuje pojme: risba in različnost črt (linij). Opiše pojme: barva, barvna linija, ploskev, slika, slikar. Pozna in pojasni najosnovnejše pojme: kip, kipar, kiparski materiali. Opiše posebnosti trdih in tekočih materialov, orodij. Opiše posebnosti risarskih in slikarskih podlag. Nariše risbo brez predhodno narisane risbe. Naslika sliko od risbe do poslikave ploskev. Zmodelira preprosto človeško in živalsko figuro. Iz različnih materialov izdelava matrico in napravi odtis. Razvija likovno domišljijo, spomin in predstave. Se sproščeno in izvirno likovno izraža.

Glasbena umetnost

Ritmično ustrezno izreka otroška ljudska in umetna besedila. Poje ljudske in umetne pesmi ter pogloblja tehniko petja. Pravilno drži glasbila in ustvari kratke ritmične/melodične motive. Poslušala krajše skladbe, razlikuje zvočne barve glasbil in pevskih glasov. S pomočjo vprašanj prepoznava skladbe in načrtovana izrazna sredstva. Glasbene izkušnje in doživetja primerno izrazi besedno, plesno in likovno. Stopnjuje kakovost ritmičnega in melodičnega posluha.

Šport

Pozna različne položaje telesa, rok in nog: stoja, leža, sed, čep, klek, opora ... Izvaja naravne oblike gibanja v različnih pogojih: tek, elementarni meti, skoki, poskoki, plezanje, lazenje, valjanje, visenje, nošenje, kotaljenje, potiskanje ... Skladno se giblje ob različnih glasbenih spremljavah in zapleše dva otroška plesa. Pozna in upošteva preprosta pravila elementarnih in drugih iger. Pozna in prilagojeno uporablja drobno športno orodje: žoge, kolebnice, kije, obroče, ovire, loparje ... Pozna osnovna načela varnosti v telovadnici, na igrišču. Pozna pravila varne hoje na izlete.

Podporni tim

Zelo dobro se je izkazala strokovna podpora in posveti, ki so organizirani na ravni izobraževanj in pomoči s strani Društva Downov Sindrom Slovenija in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Slednja organizirata posvete o delu z otroki z Downovim sindromom v osnovni šoli. Skupno sodelovanje strokovnih sodelavcev, učiteljev in staršev na področju načrtovanja, poučevanja in spremljanja napredka otrok z Downovim sindromom je v veliko podporo. Izkušnje iz prakse nam omogočajo večji napredek in boljšo kakovost v pristopu in uporabi strategij v izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa v sklopu inkluzije.

Sodelovanje s starši

Izrednega pomena je timsko sodelovanje in dnevno sodelovanje s starši. Takojšnja povratna informacija, ki jo vsak dan prejmejo starši s strani učiteljev, je ključna za dobro in intenzivno sodelovanje, kar učenki omogoča vsestranski napredek v razvoju. Prav tako pa je obdelava in evalvacija takojšnjih povratnih informacij o napredku edini način za izboljševanje kazalnikov kakovosti na vzgojno-izobraževalnem področju.

Zaključek

Delo v oddelku je zelo pestro in raznoliko. Včasih zahteva tudi več kot enega učitelja za vsakega posameznika, vendar se delo obrestuje. Vesela sem, da nam je uspelo skoraj nemogoče! Uspelo nam je to, da oddelek, ki ga sestavlja 15 posebnikov, deluje kot eno, kot ena celota v vseh pogledih vzgojno-izobraževalnega procesa. Hkrati pa učenka z Downovim sindromom napreduje v učnem pogledu doseganja standardov znanja na enak način kot njeni sovrstniki.

Vendar pa se kot strokovnjaki zavedamo, da bo enkrat prišel čas, ko minimalnih ciljev in standardov znanja kljub veliki angažiranosti staršev in učiteljev, učenka ne bo zmogla več dosegati. Takrat bo čas, da nadaljevanje vzgoje in izobraževanja učenke zaupamo osnovni šoli s prilagojenim programom. Ob tem pa želim ponovno poudariti, da ima lahko inkluzija otrok z Downovim sindromom vsaj v prvih letih osnovne šole zelo pozitivne učinke na vse udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Literatura

Borovac-Bekaj A. (2007/08). Inkluzija u praksi. Uključivanje učenika sa Downovim sindromom u redovnu školu. Sarajevo: Udruženje defektologa.

Cunningham C. (1999). Poskušajmo razumeti Downov sindrom. Ljubljana: Sekcija za Downov sindrom pri Društvu za pomoč duševno prizadetim Sožitje.

Lorenz S., Ravnik I. (prevod). (1998). Otroci z Downovim sindromom. Ljubljana: Zveza Sožitje-zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije.

Stuart M., Žerdin T. in J. (prevod). (2013). Downov sindrom – vodič za starše novorojenih otrok. Ljubljana: Slovensko društvo za Downov sindrom.

Ester Mlaj, B. Ed.

Inclusion of the pupil with Down Syndrome

Abstract: The results of good practice can contribute significantly to the good model of educational planning and execution of the learning process. Due to the help of a well-planned work carried out an inclusion of all individuals, who are involved in the educational learning component, we contribute to this model of education.

As much as a powerful meaning, at the integration of pupils with special needs, it is exactly the same for all remain participants, involved in the educational system. The result of a good teamwork with professionals and parents is the successful inclusion and comprehensive development of the pupil with Down syndrome at our primary school.

Keywords: Inclusion, Down Syndrome, pupils with special needs, individualisation, differentiation, inclusive pedagogue

POMEN TIMSKEGA SODELOVANJA PRI DELU Z OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI

Valentina Nemec, dipl. vzg.

Povzetek: V članku želim povzeti svojo izkušnjo o delu z otrokom s posebnimi potrebami. Ker pred prihodom tega otroka v našo skupino nisem imela konkretnih izkušenj za delo z otroki s posebnimi potrebami, so me večkrat mučile različne dileme in vprašanja ali delam prav, kako naprej, ali je dovolj vse to ali sem izbrala pravo prilagoditev, kako bom sodelovala z vsemi strokovnjaki ipd.

S pravim pristopom in načinom dela in z usmerjenostjo k razvoju otroka, ki ima omejitve, lahko dosežemo tisto kar je najboljše za otroka. To je da mu vlijemo samozavest, voljo, da vidi da zmore, kljub temu da je drugačen od vrstnikov.

Med vsemi strokovnjaki, ki so vključeni v delo z otrokom s posebnimi potrebami pa mora potekati odkrita in direktna komunikacija, ki temelji na opazovanju otroka in ki stremi k temu, da bi otrok iz vsega potegnil samo to, kar je najboljše za njega in njegov razvoj. Le s pravim in odkritim timskim sodelovanjem dosežemo optimalen otrokov razvoj.

V članku je opisan otrok, ki je opredeljen kot težje gibalno oviran in dolgotrajno bolan. S prihodom tega otroka v skupino sem posledično spoznala njegove pripomočke in načrtovala prilagoditve, ki pa so od mene zahtevale večjo fleksibilnost. Če sem hotela otroku nuditi optimalne pogoje za razvoj, sem se bila primorana dodatno samoizobraževati, posebej načrtovati in prilagajati dejavnosti, ter ves čas sodelovati s strokovnimi delavci, spremljevalci, zunanjimi delavci in starši. Prav tako vključenost gibalno oviranega otroka v oddelek prinese posebnosti ostalim otrokom, ki se morajo naučiti sprejemati drugačnost, kar je seveda pozitivno.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, timsko sodelovanje

Uvod

Otroci s posebnimi potrebami so vsekakor sposobni učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato naj ne bodo izvzeti iz nobenega področja življenja v vrtcu. Ob odgovarjajoči osebni pomoči in drugih vrstah pomoči, naj mu bo, glede na njegov razvoj, zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje z drugimi otroki v oddelku in tudi soodločanje o svojem življenju.

Delo otrok s posebnimi potrebami zahteva specifične pristope, ki izhajajo iz otrokovih sposobnosti in potreb. Motnja oz. ovira, z vsemi posledicami je le ena od niza značilnosti otroka, ki jih morajo odrasli v vrtcu prepoznati in upoštevati pri vsakodnevnem načrtovanju in izvajanju vzgojnega dela. Pri tem so usmerjeni v otrokove pozitivne lastnosti in njegove sposobnosti. Otrok med seboj ne primerjajo, saj se lahko enaka motnja pri različnih otrocih zaradi interakcije z nizom drugih lastnosti in okoliščin odraža različno. Razlika v razvoju sposobnosti otrok se kaže v obsegu in kakovosti dosežkov, kar je poleg stopnje in vrste motnje odvisno od spodbud, ki jih je otrok deležen. Pri tem je pomembno omogočanje razvoja pozitivne samopodobe otroka, ki je najpogosteje produkt interakcije z drugimi osebami, objekti in situacijami (povzeto po Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP).

Gibalno ovirani otroci so skupina otrok s posebnimi potrebami z različnimi primanjkljaji in težavami, ki izhajajo iz najrazličnejših vzrokov. Vključujejo se v vse programe vzgoje in izobraževanja. V vrtcu z njimi delajo vzgojitelji skupaj v sodelovanju z različnimi strokovnimi delavci.

Gibalna oviranost se kaže v manjših zmožnostih pri hoji, uporabi rok in izvajanju drugih motoričnih aktivnosti. Gibalno ovirani otroci lahko imajo poleg težav na področju gibanja in mobilnosti težave tudi pri izvajanju osebne nege, govora, učenja in pri drugih življenjskih aktivnostih. Kadar je gibalna oviranost posledica okvare osrednjega živčnega sistema, so specifične potrebe otrok še posebej kompleksne, najpogosteje pride do posebnosti tudi v intelektualnem in psihosocialnem razvoju (Petkovšek, 2009). Pri Kesič Dimičevi (2010) najdemo bolj splošno opredelitev, da imajo gibalno ovirani različne telesne motnje, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok in drugih vsakdanjih dejavnostih. Opozori še na heterogenost skupine teh oseb, saj imajo nekateri pri gibanju le nekaj težav, drugi pa pri gibanju potrebujejo različne pripomočke in prilagoditve v okolju. Restoux (2010) navaja podobno trditev, da gre pri gibalnih okvarah za prizadetost celotnega telesa oziroma njegovega dela ali za zmanjšano gibljivost in samostojnost pri premikanju.

Kriterij za opredelitev in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2004) gibalno ovirane otroke deli na:

a) Lažje gibalno ovirane otroke

Značilnost te skupine otrok je lažja funkcionalna oviranost. Hodijo samostojno, težave jim lahko povzročata tek in daljša hoja po neravnem terenu. Pripomočkov, razen pri nekaterih oblikah dela, ki zahtevajo posebna pisala, orodje, mizo in stol, ne potrebujejo. Prav tako lahko vse dejavnosti opravljajo sami, razen tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok.

b) Zmerno gibalno ovirane otroke

Značilnost te skupine je zmerna funkcionalna motenost. Samostojno premagujejo krajše razdalje in hojo po prostorih ob uporabi posebnih čevljev, ortoz in bergel. Največ težav jim povzroča hoja po neravnem terenu in stopnicah, tam potrebujejo nadzor ter oprijemanje. Pri premagovanju večjih razdalj uporabljajo prilagojeno kolo ali invalidski voziček, lahko pa jim pomoč nudi druga oseba. Pri opravljanju vsakdanjih opravil potrebujejo nadzor in pomoč pri zahtevnejših opravilih ter prilagoditve ali pripomočke. Fino motoriko rok imajo zmerno moteno, pojavi se lahko tudi motnja kontrole izločanja, ki jo otroci obvladajo sami ali s pomočjo drugega, prav tako potrebujejo občasno pomoč v procesu vzgoje in izobraževanja.

c) Težje gibalno ovirane otroke

Značilnost te skupine otrok je težja funkcionalna oviranost. Hoja otrok je lahko samostojna na kratke razdalje, čeprav ni mogoča brez uporabe pripomočkov, povsem nemogoča je hoja po stopnicah. Za premagovanje krajših razdalj del dneva uporabljajo ortoze, če se gibajo več pa uporabijo prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Fina motorika pri otrocih je slabo razvita in ovira funkcijo rok, zato potrebujejo nenehno pomoč drugih pri vseh dnevnih opravilih. V procesu vzgoje in izobraževanja praviloma ves čas potrebujejo fizično pomoč.

d) Težko gibalno ovirane otroke

Značilnost teh otrok so zelo hude motnje gibanja in so popolnoma funkcionalno odvisni. Samostojnost gibanja jim omogoča le elektromotorni voziček. Tudi v vseh dnevnih opravilih, kamor spadajo hranjenje, oblačenje, urejanje in izločanje, potrebujejo pomoč druge osebe. Praktično nimajo funkcionalnih gibov rok, potrebujejo pripomočke za sedenje, hranjenje (sonda), v procesu vzgoje in izobraževanja pa potrebujejo stalno fizično pomoč.

Wilson in Pirrie (2000) poudarjata multidisciplinsko timsko delo, v katerega so poleg vzgojiteljev vključeni še specialni pedagog, socialni pedagog, spremljevalec otroka, psiholog in še kateri od strokovnjakov, ki so povezani z otrokom. Navajata, da skupine različnih strokovnjakov poudarjajo skupno delo od načrtovanja in poučevanja do vrednotenja. Pojem multidisciplinsko delo uvajata zato, ker zajema več kot dve disciplini. To delo ne zajema le brisanje mej med področji, ampak se z njim oblikuje nov način dela, ki zahteva zaupanje med člani, toleranco in pripravljenost na deljenje odgovornosti, saj je pomembna kakovost dela.

Opis otroka

Deček je v vrtec vključen peto leto. V program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je vključen tretje šolsko leto. Opredeljen je kot otrok z več motnjami in sicer kot težje gibalno oviran otrok ter dolgotrajno bolan otrok in je dobil stalno spremljevalko dokler obiskuje vrtec. Po medicinsko naravnani opredelitvi obolenj in poškodb, ki povzročajo gibalno oviranost je vzrok mišična distrofija.

Otrok ima izrazite težave pri gibanju. Je sicer mobilan in hodi, vendar se način njegove hoje izrazito razlikuje od vrstnikov. Hodi tako da »meče« noge iz kolkov in jih ne upogiba v kolenih. Že ob najmanjši oviri oz. neravni površini pade in se ne zmore sam pobrati. Po stopnicah ne zmore hoditi. Pri hoji uporablja ortoze. Pri premagovanju daljših razdalj uporablja voziček oz. prilagojen tricikel.

Sam vstane tako, da se ob opori (v igralnici ob stolu) z rokami potegne navzgor.

Izrazite težave ima tudi pri fini motoriki in grafomotoriki. Nakazuje na pincetni prijem, vendar ta še ni izrazit. Težave ima tudi pri natikankah, saj se pojavlja tremor rok. Tremor se pojavlja tudi pri novih stvareh in neznanih situacijah.

Pri dejavnostih, kjer je potrebna večja koncentracija (npr. rezanje s škarjami na vzmet) se pojavlja izrazito potenje.

Otrok je v skupini zelo dobro sprejet. Sovrstniki ga zelo radi vključijo v igro. Ko pa potrebuje pomoč, mu po svojih zmožnostih pomagajo ali opozorijo odraslega.

Mišice ohranja na tej ravni in jih krepi s pomočjo nevrofizioterapevtke, ki mu je bila omogočena v sklopu vrtca s sofinanciranjem občine.

Timsko sodelovanje

Priprava individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v večinskem oddelku s prilagoditvami rednega programa ter dodatno strokovno pomočjo zahteva vseskozi razvojno procesno ter timsko delo.

Tudi po usmeritvi otroka s posebnimi potrebami ostaja nosilka programa še vedno otrokova vzgojiteljica v skupini. Njena ključna vloga se prepoznava skozi načrtovanje, izvajanje ter evalvacijo ustreznih vsakodnevnih prilagoditev rednega programa ter prepoznavanja transfera nudenja dodatne strokovne pomoči otroku v njegovem vsakodnevem funkcioniranju.

Za celovito obravnavo otroka s posebnimi potrebami skrbi skupina strokovnjakov. V vrtcu so to vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, svetovalni delavci vrtca in tudi drugi strokovnjaki. Konkretno v našem primeru je to še spremljevalka tega otroka, izvajalka dodatne strokovne pomoči in nevrofizioterapevtka in seveda otrokovi starši.

Da bi tako postavljeni strokovni tim dejansko otroku omogočil različne oblike neposredne posredne podpore, se mora spremeniti tudi komunikacija in odnos med člani strokovne skupine.

Zlasti vzgojiteljice in pomočnice rednih oddelkov vrtca smo s tem postavljene v drugačno, in za večino vsaj na začetku, tudi izredno zahtevno strokovno vlogo. Otrok s posebnimi potrebami preživi večino aktivnega časa v vrtcu skupaj z ostalimi otroki oddelka ter ob vzpodbudah in klimi, ki jih, bolj ali manj ustrezno, posebej zanj vsakodnevno kreirava strokovni delavki.

Glede na otrokovo stanje in diagnozo pa vsi skupaj stremimo k temu, da bi stanje ohranjali na tej stopnji in se trudimo, da se stanje ne bi poslabšalo oz. da bi ga še izboljšali. Pri tem pa je potrebna velika mera samodiscipline, dogovarjanja in doslednosti med strokovnimi delavci. Glede na opazovanja in ugotovitve smo se dogovorili kakšne pristope bomo uporabili in da bomo otroka spodbujali da čim več stvari naredi sam. Čeprav je včasih pri določenih stvareh potrebno veliko spodbude in tudi prilagoditev predvsem na področju grobe in fine motorike in posledično s tem tudi pri grafomotoriki.

Glede na opazovanja in ugotovitve se vsi skupaj na začetku šolskega leta dogovorimo glede pripomočkov in prilagoditev, katere na podlagi opazovanja tudi spremenimo.

Konkretno pri tem otroku smo se glede na opazovanja dogovorili, da bo uporabljal debelejša barvice, škarje na vzmet, odebeljen rob pri barvanju, večjo žogo, žogico za stiskanje (ko se razburi), več didaktičnega materiala za razvijanje fine motorike, uporaba lastnega vozička za premagovanje srednjih oz. daljših razdalj.

Opažamo pa tudi, da se pri dejavnostih, katere zahtevajo več koncentracije pojavlja prekomerno potenje (npr. rezanje s škarjami), zato dejavnost prekinemo, ga usmerimo k manj zahtevnejšim dejavnostim in potem nadaljujemo.

Prilagoditve ima tudi učenju veččin skrbi zase; pomoč in nadzor pri gibanju v smislu skrbi, da ne pade; pomoč pri premagovanju ovir; ob utrujenosti, vznemirjenosti usmeritev v igro v mirnejšem kotičku; vnaprejšnja priprava na novo dejavnost, situacijo; ustrezna namestitvev otroka v oddelku in razporeditev v igralnici; ustrezni načini ponujanja dejavnosti, spodbude, ponavljanja in vztrajnosti; prilagoditev pri izvajanju programa Mali sonček.

Ugotovitve

PREJ

Razvoj samostojnosti in navad

Na področju dnevne rutine je samostojen v skladu s svojimi zmožnostmi. Na začetku je imel težave pri hranjenju. Ni posegal po hrani, čeprav je bil drugače ješč otrok. Ob obrokih je roke držal nazaj k ušesom. Po daljšem času je začel prijemat hrano (ko smo mu košček hrane dali med prst, jih stisnili, da je hrana ostala v roki in ga dalje vzpodbujali, da je poskušal sam prenesti hrano do ust). Tako je bilo potrebno veliko vzpodbud tudi z žlico (glede prijema, samostojnega prinašanja k ustom). Kljub

začetnim težavam, sedaj samostojno je in pije iz kozarca, čeprav se ob tem pojavlja tremor (drhtenje rok). Opazala sem, da mu tudi med umivanjem rok le te drhtijo. Bolj intenzivno drhtenje rok se pojavi ob novih situacijah, občasno pa tudi ob vsakdanjih stvareh. Zaveda se mokrih pleníc in se navaja na kahlico, vendar ima pri tem težave, ker ne zmore sam vstati s kahle in pri tem potrebuje pomoč. Pri obujanju in oblačenju se trudi, želi biti samostojen, vendar ima težave ker ne zmore.

Motorika

Deček sicer samostojno hodi, vendar hodi težko in opazno drugače, kot vrstniki. Pri hoji ima težave z ravnotežjem, pogosto se spotika in pada. Pri hoji je sicer dinamičen, poskuša hoditi hitreje in se želi gibati. Pri gibanju nima strahu, a se ne zmore gibati tako kot vrstniki. S težavo premaguje ovire, zmoti ga že vsaka manjša ovira. Ob prehodu čez manjši prag rabi pomoč, saj ne stopi čez oviro. Med gibanjem pogosto pade in ne zmore vstati. S težavo stopa po vzpetini, a se trudi. Pri sestopanju in stopanju na stopnice potrebuje pomoč, sicer pade ali pa tega sploh ne zmore. Ne zmore pobrati stvari s tal, vstati s kahle, pokrčiti nog, se obuati. Pri izvajanju teh dejavnosti imam občutek, kot da v nogah nima dovolj moči. Pri rokovanju z žogo deluje nespretno glede na starost – težave ima predvsem zato, ker žoge ne zmore pobrati s tal.

Deček ne želi manipulirati in se igrati z barvami, niti čečkati z voščenko. Likovni material odklanja in se ga brani.

SEDAJ

Samostojnost in navade

Tekom dneva je pri otroku opaziti dobro počutje. Igra vrstnikov ga zanima, brez težav se priključi v njihovo sredino. Predlaga in organizira igre z vrstniki. Uporablja primerne načine za pridobivanje vrstnika za igro ali didaktični material. Rad sodeluje pri družabnih igrah. Z radovednostjo se vključuje v usmerjene dejavnosti.

Dejavnosti s področja dnevne rutine mu lahko zaupamo. Odrasel skrbi le za varnost in opozarja otroka k doslednemu opravljanju nalog brez hitenja. Obvladuje toaleta. Hlače navzdol vleče sam, pri potegu navzgor je občasno še potrebna pomoč. Pri urejanju v garderobi zna biti samostojen.

Motorika

Zaradi narave svoje bolezni je deček ves čas bivanja v vrtcu na področju gibanja omeje, vendar sedaj bolje pozna svoje zmožnosti in ovire ter bolje zaupa v svoje telesne sposobnosti. To se odraža pri sproščnem vključevanju v gibalne aktivnosti, ki jih izvaja v okviru svojih zmožnosti. Sproščeno se giblje tako v prostorih vrtca, kot na prostem. Hodi po označenih linijah z razširjenimi rokami, po klopi se po trebuhu z rokami vleče v smeri naprej, ob pomoči odraslega (prijem za roko) prestopa nizke ovire, uspešno se kotali čez blazino, ob držanju za oporo samostojno stopi na prvo lestvino, z žogo se trudi zadeti cilj, jo poda v smeri naprej in lovi z obema rokama. Tudi, ko hodi hitreje, hodi stabilnejše.

Fina motorika in grafomotorika

Bolje je pripravljen za sodelovanje pri dejavnostih na tem področju. Z manj zadržki se loti aktivnosti za spodbujanje drobno gibalnih sposobnosti, kot so prelaganje, vstavljanje, natikanje. Spretnejši je tako s prsti, kot s pripomočki (prijemalka, pinceta).

Vztraja pri rokovanju s samolepilnimi etiketami, pritrjanju ščipalk, polnjenju mreže z žetoni, vstavljanju pikic, potiskanju pvc kroglic iz kanalov, prelaganju penic z leseno palčko. Pri izvajanju

tovrstnih dejavnosti ga je potrebno opozarjati na počasnejši tempo dela in s tem kvalitetnejši trening motoričnih spretnosti.

Vedno bolj spontano in brez zadržkov prime pisalo z desno roko. Vmes še potrebuje potrditev, da je prijem ustrezen. Nakazuje na pincetni prijem, vendar je sama drža pisala še precej ohlapna in nežna, kar se odraža pri pritisku na podlago. Opažamo, da več samoiniciativno pristopa k barvanju in risanju, vendar hitro z aktivnostjo zaključi. Ob spodbudi še nekoliko vztraja in kasneje rad pokaže izdelek. Natančen je pri sledenju različnih grafomotornih predlogov s prsti in pisali. Spreten je pri rokovanju s škarjami na vmet.

Zaključek

Ob evalviranju teh petih let vključenosti in dela s tem dečkom, lahko z gotovostjo trdim, da je pri doseganju ciljev in prilagoditev, ki smo si jih zadali pri tem dečku najbolj pripomogla ustrezna komunikacija in sodelovanje z vsemi strokovnjaki, ki smo bili vpeti v življenje in delo tega otroka v vrtcu. S sprotnim dogovarjanjem in upoštevanjem dogovorov in doslednosti pri izvajanju le teh smo dosegli optimalen razvoj otroka. To se odraža tudi z dobrim sodelovanjem z otrokovimi starši in s sprotnim obveščanjem in dogovori, ki so koristni za njegov razvoj in napredek.

Učili smo se vsi, otrok od nas odraslih, še bolj pa odrasli od otroka, ki je kljub svoji oviranosti srečen, radoživ in navihan malček, ki je željen raziskovanja in odkrivanja novih stvari. Od nas odraslih, ki smo vpeti v ta proces pa je odvisno v kolikšni meri mu to omogočimo.

Literatura:

Gregorčič, A. (2012) *Pogledi vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice na timsko delo v vrtcu*. Diplomski nalog

Petkovšek, M. (2009). Predstavitev centra za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik-Cirius Kamnik (5-11). Celostna in varna obravnava otroka in mladostnika z gibalno oviranostjo v Cirius Kamnik. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije.

Wilson, V. Pirre, A. (2000). Multidisciplinary Teamworking Indicators of Good Practice. Pridobljeno (16. 1. 2016) s strani http://moderntimesworkplace.com/good_reading/GRWhole/Multi-Disciplinary.Teamwork.pdf

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

Kesič Dimić, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf (pridobljeno 1.2.2016)

IZZIVI IN DILEME PRI DELU Z UČENCEM Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Kristina Pelc Zupančič, univ. dipl. soc. pedagog.

V prispevku predstavljam primer učenca z motnjo avtističnega spektra v redni osnovni šoli ter izzive in dileme, s katerimi se srečujem pri delu z njim. Predstavljam ovire, s katerimi sem se soočila ter možne rešitve in načine dela z učencem. Pri svojem delu me vodi cilj, da bi se učenec čim bolj celostno razvil za samostojno življenje. Primer je tako predstavljen kot dobra praksa, saj smo z učencem uspeli vzpostaviti odnos, ki učenca bogati in mu omogoča napredek. V besedilu pa ne morem mimo tega, da se ne bi dotaknila tudi osebnih pomislekov, strahov in dilem, ki se pojavljajo pri delu oziroma jih pričakujem v bodoče.

Splošni podatki o učencu

Gašper je učenec 4. razreda redne osnovne šole. Po odločbi je opredeljen kot otrok z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji in kot otrok z zmernimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Dodeljenih mu je 5 ur dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) na teden, od tega 4 ure za premagovanje primanjkljajev ter 1 ura svetovalne storitve. Pomoč izvajam socialna pedagoginja.

Vzpostavljanje odnosa in začetek sodelovanja

»Teoretična znanja pridobljena v času študija in kasneje na raznih seminarjih daje učitelju osnovo, nek temelj, da se lahko poda v stik z učenci, ki zahtevajo posebno obravnavo. Tako se je dogajalo tudi v mojem primeru. Prepričana vase, da zmorem, opremljena s teorijo in znanjem, sem se lansko šolsko leto prvič v svoji praksi srečala z učencem z motnjo avtističnega spektra. Moram priznati, da sem imela srečo in sem še danes hvaležna, da lahko sodelujem z Gašperjem, ki mi je dal veliko izkušenj in me še danes uči.«

Začetni kontakt z učencem sem vzpostavila preko učenčeve predhodne učiteljice. Ta naju je spoznala in bila nekaj začetnih ur tudi sočasna pri delu. Predhodna učiteljica je tudi podala pomembne podatke o učenčevem funkcioniranju, potrebno dokumentacijo, me spoznala s starši ter učitelji. Sčasoma sem prevzela samostojno izvajanje pomoči.

»Že med prvimi urami najinega sodelovanja sva imela besedni spopad, pri katerem je vztrajal, da je puščica »puščica« in ne peresnica. Seveda sem zavoljo dobrega začetka popustila.«

Gašper je že na začetku kazal neobičajne oblike vedenja. Pogosto se je posluževal ritualov, togosti, slabše prilagodljivosti, uporabljal specifičen jezik in govor, imel težave pri izražanju in poimenovanju čustev, slabšo zmožnost posploševanja. Po drugi strani pa je presenečal z dobrim znanjem, razumevanjem določenih področij, odličnim spominom, odkritostjo, neobičajnim načinom reševanja problemov.

Uporablja nenavadne rituale. Vedno steče pred učiteljem v kabinet, kjer se skriva vedno na isto mesto (za predalnik), učitelj pa ga mora iskati. Vedno tudi prinese s seboj kakšno igračo od doma. V kabinetu za individualno delo odpre omaro in poišče prstno lutko, ji podari ime, nato jo mora učitelj »igrati« in preko pogovora med učencem in lutko začeti DSP. Po končani uri vedno prosi za igrico na računalniku, ali pa pobarvanko.

»Gašperja rituali sproščajo in mu nudijo varnost, zato jih pri delu dopuščam. Srečanje je zaradi tega pogosto togo, suhoparno, vedno po enakih korakih.

To šolsko leto sem uspela vpeljati nekaj sprememb pri izvajanju učenčevih ritualov. Včasih je delo takšno, da ne uspeva izpeljati pogovora preko prstne lutke, pa tudi časa ni vedno za igro na računalniku. Včasih se zgodi, da zamenjam prostor pomoči. Če Gašperju povem, kje, kaj in kako bova

delala in pojasnim razloge, se s tem sprijazni, se ne upira, ampak uspe slediti. S pogovorom, pojasnili mu občasno uspe opustiti težnjo po ritualih.

Delo z učencem

Delo z učencem poteka tako individualno kot v posebni skupini, občasno tudi v paru, izven oddelka ali v oddelku. Na individualno obliko dela se bolj pozitivno odziva. Odhod iz učilnice mu predstavlja razbremenitev od dražljajev, možnost umiritve in večjo pozornost na učno snov. Občasno pomoč izvajam tudi individualno v oddelku, še posebno, kadar je vsebina učne snovi zahtevnejša ali če delo poteka v skupinah (dnevi dejavnosti, projekti).

Enkrat na teden se Gašper v skupini svojih sošolcev (4 do 5 članov) uči temeljnih socialnih veščin (znati sodelovati, komunikacija, empatija, spoznavanje samega sebe, reševanje konfliktov, deliti med seboj, počakati na vrsto, približati se, govoriti pred drugimi ipd.). Uporabljam metode igre vlog, socialne zgodbe, pogovor, didaktične igre. Na področju učenja socialnih veščin napreduje, predvsem v zmožnosti prilagajanja, vzpostavljanja stika, preproste empatije, telesni dotik. Pozornost bo potrebno nameniti še prepoznavanju neverbalne komunikacije, upoštevati mnenja drugih, pogajanju, prositi odraslega za pomoč.

Pri učnem delu ga najbolj ovira zmanjšana pozornost in pomanjkljiva koncentracija. Pri tem potrebuje vodenje in stalno usmerjanje, da začne in dokonča delo. To od učiteljice zahteva veliko potrpežljivosti, vzame ji veliko časa. Pri dejavnostih, ki mu niso všeč, vendar so nujne, se sooča z nizko motivacijo. Potrebuje dodatno motivacijo (zunanja), da se dela loti in ga dokonča.

»Omenjenim težavam se poskušam izogniti z jasnim načrtovanjem učne ure po korakih, ki jih pred začetkom dela določiva skupaj z učencem. Na listek napišem, kaj bova delala tokratno srečanje in ko opraviva obveznost, jo odključava. Gašper tako lažje predvideva, načrtuje in ve, kaj se od njega pričakuje. Ko so odključane vse obveznosti, sledi nagrada, ki si jo sam izbere (največkrat igra na računalniku, pobarvanka).

Na tem mestu se srečujem s težavo, kako bo v višjih razredih. Mislim, da bo v višjih razredih, ko ga bo poučevalo več različnih učiteljev in ko bo snovi več, učna snov pa zahtevnejša, težav več. Skrbi me, da bo imel neurejene zapiske, da se ne bo nihče brigal zanj, da se bo med poukom dolgočasil. Kako ga pripraviti, da se bo dela lotil samostojno in da bo pri tem vztrajal, vzdrževal zbranost? Morda mu bodo »kontrolni listki«, katere uporablja zdaj pomagali.

Še vedno se porajajo področja socialnih veščin, kjer Gašper kaže neobglenost, ne ve, kako bi ravnal, se odzval, ne razume, kaj dela narobe. Dobro se odziva, če mu odrasli pojasni socialne situacije, da pridobi uvid v dogajanje. Potrebuje pa konkretne napotke, kako naj ravna v določeni situaciji.«

Prilagoditve

Gašper potrebuje prilagoditve, kot so prilagojen sedežni red bližje učiteljici in sošolcu, ki mu pomaga (usmerja), podaljšan čas, po potrebi zmanjšan obseg nalog, razdelitev nalog na več delov, preverjanje razumevanja in dodatna pojasnila, uporaba tabel za lažje načrtovanje učnega dela (urnik, kontrolni sezname), odmor za razbremenitev, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja (vnaprej napovedano, razrezan test na posamezne naloge, kontrolna tabela za usmerjanje poteka reševanja), usmerjanje pozornosti, spodbujanje koncentracije, toleranca do specifičnih primanjkljajev.

»Prilagoditve se izvajajo glede na potrebe učenca. Gašper je pred časom dejal, da prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, to je razrezan test po posameznih nalogah, ne potrebuje več. Še vedno pa mu koristi kontrolni listek s številom nalog, da lažje spremlja potek reševanja. Njegovo mnenje smo zelo pozitivno sprejeli in upoštevali.

Pomen timskega dela

Napredka in uspeha učenca je bi bilo brez dobrega timskega sodelovanja in povezovanja vseh odraslih, ki vstopajo v odnos z učencem. Celoten tim se srečuje najmanj trikrat na leto, po potrebi tudi večkrat. Timsko delo vključuje evalvacijo dela, načrtovanje, izmenjavo idej, medsebojno podporo. Zame kot izvajalko DSP je ključno dobro sodelovanje z razredničarko vsakodnevno osebno ali po elektronski pošti. Pomembno se mi tudi zdi, da je bila razredničarka deležna visoke strokovne podpore pred in ob začetku novega šolskega leta (izpeljan je bil sestanek s prejšnjo in sedanjo razredničarko ter učiteljico DSP). Dodaten timski sestanek je bil izpeljan še z ostalimi učitelji, ki poučujejo učenca. Vsi so bili seznanjeni z učenčevimi posebnostmi ter s specifičnimi potrebami in prilagoditvami. Potreba po strokovni podpori učiteljev je večja ob začetku šolskega leta, med letom pa po potrebi.

Sodelovanje s starši je vsaj trikrat na leto na timskem sestanku, po potrebi osebno tudi večkrat. Sodelovanje je konstruktivno. Gašper ima podporo svoje družine, še posebno mame, ki opravlja pedagoški poklic.

Sodelovanje poteka tudi z zunanjimi institucijami, to je Ambulanto za avtizem in razvojne motnje ter z Inštitutom za avtizem in sorodne motnje.

Delo v oddelku in z razredom

Dodatna strokovna pomoč pri delu z učencem z motnjo avtističnega spektra zajema tako individualno delo z učencem kot delo s skupino oziroma oddelkom. Individualno delo v oddelku poteka vsaj enkrat na teden. Cilj je opremiti učenca za čim bolj samostojno delo v razredu, medtem ko se učitelj vključuje po potrebi ali ob kritičnih situacijah. Gašper največ podpore potrebuje ob »slabih dnevih«, ko je manj motiviran, bolj razdražljiv, slabše zbran. Potrebno je spremljati njegovo šolsko delo, ga po potrebi usmerjati (individualna navodila, spodbude, možnost odmorov). Podporo mu je potrebno nuditi na socialnem področju (razreševanje konfliktov, razumevanje situacije, počakati, da pride na vrsto). V razredu se redno izvajajo dejavnosti za razvoj skupine, medsebojne pripadnosti, razumevanja, sprejemanja, pomoči in sodelovanja. Pomembno vlogo ima pri tem tudi razredničarka, ki z oddelkom preživi največ časa.

»Trenutno Gašper v razredu dobro funkcionira, se vključuje, je sprejet med sošolci. Menim, da ima Gašper srečo, da je vključen v takšen razred. V njem ima veliko priložnosti za učenje področij, v katerih je šibkejši. Deležen je prijateljske podpore skupine sošolcev, razumevanje in tolerantnost, vodenje in usmerjanje, učno podporo, razumevanje in sprejemanje učiteljic. Dobra razredna klima se je gradila že od prvega razreda (z nekaterimi sošolci se pozna že iz vrta), tako da je posledično tudi manj motečega vedenja. Morebitno reševanje težav poteka s pogovorom. Do sedaj ta metoda zadošča. Za šolska leta, ki prihajajo, pa se sprašujem, kako se bo Gašper soočal s spremembami, s puberteto, z razvojem identitete?! Ali ga bodo vrstniki še tako tolerantno razumevali, sprejemali?

Izziv, ki se poraja je tudi premestitev na drugo šolo, ki jo starši načrtujejo v prihodnjem šolskem letu. Potrebno je sodelovanje z novo šolo ter učitelji, ki ga bodo poučevali. Kako se bo Gašper znašel na novi šoli? Menim, da je potrebno sklicati sestanek z prihodnjimi učitelji, jih seznaniti s funkcioniranjem učenca, morda predlagati izobraževanje za učitelje. Pomembno pa se mi zdi predvsem, da je izbor razrednika, če ne učiteljev, premišljen, saj morajo biti le-ti razumevajoči in večji metodike dela z učencem s posebnimi potrebami.«

Močna področja

Gašper ustvarjalno riše (stripi). Ima dober spomin. Nastopa v dramski skupini, kjer je igralsko prepoznaven. Rad ima tudi lego kocke.

»Na šoli mu omogočamo, da svoja močna področja uresničuje in da se čim bolj pozitivno uveljavi. Trenutno, kamor je vključen, je dobro sprejet in napreduje. V bodoče si želim, da bi bil Gašper še naprej dobro vključen v dejavnosti, kjer bi razvijal svoja močna področja. Ni pomembno zgolj odpravljati primanjkljaje, ampak tudi razvijati učenca kot osebo.«

POMEN DELA S STARŠI V PRIMERIH, KO SE IZKAŽE, DA USMERITEV OTROK V IZOBRAŽEVALNI PROGRAM IN DODATNO STROKOVNO POMOČJO NI USTREZNA

Mojca Školaris

Uvod in opredelitev problema

Že več kot petnajst let delam kot mobilna specialna rehabilitacijska pedagoginja na rednih OŠ. Usmeritve učencev v vzgojno - izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo se v večini mojih primerov izkažejo kot pravilne: učenci lažje in bolje napredujejo, njihova šolska samopodoba se izboljša, sodelovanje s starši, učitelji in drugimi strokovnimi delavci večinoma dobro poteka.

Občasno pa se tovrstni programi kljub vsem prilagoditvam izkažejo za neustrezne in zato tudi za neuspešne: učenci - kljub redni in obsežni dodatni strokovni pomoči ter kljub prilagoditvam - ne dosežajo minimalnih standardov znanja in bi potrebovali preusmeritev v programe vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, a se to ne zgodi. V takih primerih se moramo povprašati kaj je šlo narobe, ali obstajajo značilni vzorci neuspehov v teh primerih in kje se kažejo šibkosti v večjem delu sicer uspešno urejenega področja pomoči učencem s posebnimi potrebami. Takšna vprašanja so nujna osnova za izboljševanje sedanje prakse.

Opis značilnega primera

Na šolo, kjer izvajam dodatno strokovno pomoč, je bila prešolana deklica, ki je bila že pred tem v neki drugi osnovni šoli neuspešna - ob koncu šolskega leta ni dosegla minimalnih standardov. Že pred vstopom v prvi razred »prejšnje« šole je pridobila odločbo o usmeritvi Zavoda za šolstvo. Opredeljena je bila kot dolgotrajno bolan otrok. Dodelili so ji pet ur dodatne strokovne pomoči specialnega rehabilitacijskega pedagoga. Strokovna skupina, ki je z deklico delala v predhodni šoli, je staršem svetovala usmeritev učenke v prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. Starša se s takim predlogom že takrat nista strinjala in sta za dekličin neuspeh krivila predvsem nerazumevajočo šolo. Prepričana sta bila, da bo v drugi šoli drugače. Tako sta prosila vodstvo osnovne šole, kjer izvajam dodatno strokovno pomoč, da sprejme njunega otroka. Ravnateljica je prošnji staršev ugodila, saj je bila prošnja podkrepljena s priporočilom Zavoda za šolstvo, ki se je zavzemal, da se otroku omogoči ponovno obiskovanje prvega razreda na redni osnovni šoli.

Deklica je bila tako ponovno vpisana ponovno v prvi razred redne osnovne šole in starša sta bila ponovno polna upanja, da bo njuna hči – ob ustrezni dodatni strokovni pomoči in prilagoditvah – zmožna za šolanje v redni osnovni šoli. Izvajanje petih ur dodatne strokovne pomoči sva si s kolegico – po izobrazbi prav tako spec. pedagoginjo - porazdelili. Že pred izvajanjem tovrstne pomoči sva se sestali z učiteljico, šolsko pedagoginjo ter s starši. Skupaj s starši smo pripravili individualni program, starše sva seznanili z urnikom dodatne strokovne pomoči, razložili sva jima dodatne oz. prilagojene oblike in metode dela z deklico. Vsi strokovni profili v naši strokovni skupini - učiteljica, šolska pedagoginja ter midve kot spec. pedagoginji – smo starše še posebej opozorili, da so programi prvega razreda povsod v rednih osnovnih šolah enaki, prav tako minimalni standardi znanja ob zaključku prvega razreda. Starša sta takrat povedala, da želita pri hčeri še enkrat poskusiti s šolanjem v redni osnovni šoli, saj v prvi šoli nista bila zadovoljna z načinom komunikacije in z izvajanjem dodatne strokovne pomoči. Kot že navedeno, sta vzroke za do takratno neuspešno šolanje hčere pripisovala izključno strokovnim delavcem v prvi šoli. Starša sta se na naših uvodnih sestankih izrecno strinjala,

da bosta upoštevala morebitna dodatna priporočila naše strokovne skupine, če se bo izkazalo, da deklica kljub prilagoditvam in dodatni strokovni pomoči ne napreduje uspešno .

Šolsko delo je sprva dobro steklo. Starša sta pripovedovala, da njuna hči rada hodi v šolo in da ji gre bolje kot v predhodni osnovni šoli. Poudarjala sta njuno zadovoljstvo zlasti s tem, da njihova deklica obiskuje redno osnovno šolo. Vendar smo strokovne delavke našega tima kaj kmalu pričele opazati rastočo stisko deklice, ki zahtevam šole preprosto ni bila kos. Zato smo v timu ukrepali tako, da smo v sodelovanje intenzivneje vključili še dekličino zdravnico. Kljub vsemu pa je bilo potrebno staršem ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja sporočiti, da deklica ne dosega minimalnih ciljev in bi bilo bolj smiselno podati vlogo za spremembo programa. Takrat sta se starša - v nasprotju z našim predlogom - raje odločila, da za deklico poiščeta dodatno pomoč še pri zdravnici - pedopsihiatrinji, saj sta opazala, da je deklica pogosto nezbrana in ima šibko koncentracijo. Starša sta zaključila, da bo dodatna pedopsihiatrična pomoč ter sprememba v medikamentozni terapiji (šibka koncentracija deklice) zadoščala, zato lahko deklica ostane v redni osnovni šoli.

Glede na to smo se pri nadaljnjem delu strokovnega tima povezali še s pedopsihiatrinjo in psihologinjo v zdravstvenem domu. Pri izmenjavi mnenj smo se enoznačno strinjali, da je za tega konkretnega otroka najbolj primerna preusmeritev v prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, saj trenutna situacija deklici povzroča prevelike stiske. Enotnega mnenja smo bili, da tudi dolgoročno sedanja rešitev ne vodi v uspeh, pač pa le v višanje že tako ali tako prevelikih stisk tega otroka. V strokovnem timu smo še ugotovili, da starši ob ločenih pogovorih vsakemu strokovnemu delavcu našega tima pripovedujejo izrazito drugačen vidik problematike ter da znatno manipulirajo z informacijami. Staršema smo zato posredovali poenoteno mnenje celotnega razširjenega strokovnega tima ter jima še osebno povedali, da za njuno deklico redna osnovna šola ni ustrezna. Starša se z našimi ugotovitvami nista strinjala. Kljub prvotnemu dogovoru, da bosta upoštevala morebitna dodatna priporočila našega strokovnega tima, se starša sedaj tega dogovora nista držala, zato pri šolanju deklice do znatnih sprememb ni prišlo.

S strokovnim timom smo ob koncu šolskega leta podali soglasen predlog na Zavod za šolstvo za spremembo odločbe o usmeritvi - da se otroka usmeri v šolo z nižjim izobraževalnim standardom. Seveda smo delavke strokovnega tima starše o tem obvestile in jim prebrale strokovno poročilo. Zavod za šolstvo je izdal strokovno mnenje, v katerem deklico usmerja v prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. Starša sta na to strokovno mnenje zavoda podala pritožbo in s tem dosegla, da deklica v tej šoli vsaj še nekaj časa ostane ter da napreduje v drugi razred. Na podlagi sedanje zakonodaje namreč učenec brez soglasja staršev – ne glede na vse strokovne ugotovitve - ne more ponavljati (prvega) razreda. Pa tudi za deklico ne bi bilo primerno, da bi še tretjič obiskovala prvi razred.

Tako sedaj za to učenko poteka šolanje v drugem razredu redne osnovne šole. Starša sta v tem šolskem letu zelo hladna in - za razliko od predhodnega leta - nenadoma ne moreta več usklajevati časa za redne sestanke s strokovnim timom. Jasno je, da se strokovnih delavcev načrtno izogibata. A to sploh ni glavna težava strokovnega tima. Strokovne delavce namreč najbolj boli, da je učenka vedno v večji stiski, celotna stroka pa je ob tem nemočna. Učenka od staršev doma prejema izraziti pritisk, da mora »biti pridna in uspešna v šoli«. Ne glede na to, da strokovni delavci – tako pri pouku kot pri individualnih urah - uporabljamo veliko didaktičnega materiala, s poudarkom na skrajno minimalnih standardih, deklica vedno bolj zaostaja za vrstniki. To tudi sama opaža in zato še bolj trpi. Postaja vedno bolj negotova in vase zaprta. Učiteljica opaža, da ji domače naloge piše tudi mama, večkrat pa nalog tudi nima narejenih. Sošolci so jo začeli izključevati, saj se tudi v njihove igre in v pogovore ne vključuje.

Strokovni delavci se v tej situaciji čutimo nemočne. Zavedamo se, da so tudi starši v stiski, kar jim verjetno še dodatno otežuje začititi najprej stisko lastnega otroka ter postaviti otrokovo stisko in otrokove potrebe na prvo mesto - pred lastne želje in ambicije, zlasti pa pred lastne predstave o tem, kaj je za njihovega otroka res dobro.

Zaključek in predlagana vprašanja za diskusijo

Nekateri učenci kljub individualiziranemu programu in prilagoditvam ne zmorejo programa rednih osnovnih šol ter zato potrebujejo preusmeritev v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. V kolikor pa se s takimi preusmeritvami starši učencev ne strinjajo, lahko s pritožbami znatno časovno odlagajo prešolanje svojih otrok, kar ima za posledico bistveno povečanje duševnega trpljenja in drugih stisk njihovih otrok. Iz take prakse se poraja več vprašanj, npr.:

- Kje oz. pri kom pravzaprav leži glavni vzrok za tovrstne nepotrebne stiske otrok, katerim se predolgo odlaga nujno potrebno prešolanje na šolo z nižjim izobraževalnim standardom; so to zgolj starši?
- Kdo in kako naj pripravi starše, da bodo zmožni sprejeti in se sprijazniti z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi svojega otroka?
- Zakaj smo strokovni delavci še zmeraj preveč prepuščeni samim sebi v primerih, ko delamo s »težavnejšimi« starši in njihovimi otroki, potrebovali pa bi strokovno supervizijsko pomoč (npr. za podporo strokovnim delavcem pri vztrajanju v strokovnih odločitvah tudi takrat, ko se straši ali drugi ne strinjajo)?
- Ali lahko posredujemo kakšne predloge za izboljšave šolske zakonodaje, da bi okrepili prednosti otroka in otrokovih potreb pred ambicijami, željami in čustvi njihovih staršev?

SLOVENŠČINA V OKVIRU DSP IN ISP V OSNOVNI ŠOLI

Maja Kovačič, prof. ang. in slov.

Med otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja, spadajo tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Slednji imajo izrazite težave na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. V prispevku bo predstavljeno načrtovanje, izvajanje in evalvacija pomoči učencem izven pouka, torej dodatne strokovne pomoči (DSP) ter individualne in skupinske učne pomoči (ISP) pri učencih, ki imajo zaradi različnih vzrokov težave pri slovenščini.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1, Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12) omogoča integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Dodatna strokovna pomoč pripada učencem, ki imajo odločbo o usmeritvi, zanje se pripravi individualiziran program. Ti učenci običajno potrebujejo pomoč enega izmed strokovnih delavcev (pedagoga, socialnega pedagoga, specialnega pedagoga, psihologa, defektologa ...) in učiteljev različnih predmetov. Strokovna skupina, imenovana s strani ravnatelja in sestavljena iz strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, je zadolžena za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa. Glede na potrebe otroka se individualiziran program med šolskim letom lahko spreminja, zato je evalvacija potrebna najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, vključevanje staršev v postopek usmerjanja in oblike pomoči, individualiziran pristop, interdisciplinarnost, ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, čim prejšnja usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalna prehodnost in povezanost programov, organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja in zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka (4. člen ZUOPP-1).

»S prilagojenimi programi osnovnošolskega izobraževanja, ki omogočajo otrokom s posebnimi potrebami pridobiti enakovreden izobrazbeni standard, se lahko prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka« (11. člen ZUOPP-1).

Učenci s splošnimi ali specifičnimi učnimi težavami nižje stopnje, pri katerih metode dela pri rednem in dopolnilnem pouku ne zadostujejo za premostitev težav, so vključeni v individualno ali skupinsko pomoč.

Za učence, ki so deležni dodatne strokovne pomoči ter skupinske in individualne pomoči velja: »Razvoj učenčeve kompetentnosti na kognitivnem, čustveno-motivacijskem in socialnem področju zagotavljamo: z razvijanjem prilagojenih načinov pristopanja k učenju (usmerjenost na nalogo, reševanje problemov) in reduciranjem obrambnih pristopov, katerih cilj je predvsem zmanjševanje občutkov negotovosti in ogroženosti (izogibanje, pretirana odvisnost, itd.); s spodbujanjem in opogumljanjem (»Uspel boš.«, »Imaš dobre ideje.« ipd.); s tem, da se znamo otroku približati, mu

prisluhniti, prepoznati njegove stiske, ki mu jih povzročajo primanjkljaji, in mu pri tem dati ustrezno podporo; s tem, da zares pozorno spremljamo otrokovo napredovanje, da opazimo vsak njegov uspešen korak (ujamemo ga pri dobro opravljeni nalogi, opazimo trud, pozitivno vedenje ipd.); s spodbujanjem in usmerjanjem k primerjanju\tekmovanju s samim sabo, ne pa z drugimi; z razporeditvijo v skupino otrok, ki ga sprejema in se z njimi dobro počuti; z odkrivanjem, spodbujanjem in poudarjanjem učenčevih močnih področij; s strpnostjo, potrpežljivostjo in razumevanjem« (Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 2008, str. 26).

DSP in ISP na področju slovenščine

V osnovni šoli je slovenščina eden izmed temeljnih predmetov, je tudi učni jezik. Za večino učencev predstavlja prvi oz. materni jezik, za nekatere pa drugi oz. tuji jezik (manjšine, priseljenci ...), zato imajo ti učenci lahko več težav pri sporazumevanju, razumevanju in osvajanju učne snovi, zaradi česar posledično ne dosegajo zastavljenih učnih ciljev. Prilagajanje v okviru pouka s pomočjo različnih učnih oblik (delo v parih, manjših skupinah ...), metod dela (pogovor, metoda dela s slikami in fotografijami, metoda dela z listki ...) in vključevanjem bralnih učnih strategij (dopolnjevanje manjkajočih podatkov, iskanje teme, bistvenega sporočila ali podatkov, branje preglednic in grafov, časovno zaporedje dogodkov ...) večkrat ni dovolj, saj učenci potrebujejo individualno vodenje in (formativno) spremljanje.

V šolskih letih 2011/12, 2013/14 in 2014/15 sem na področju slovenščine izvajala individualno in skupinsko pomoč v 6. in 7. razredu, v katero je bilo vključenih več učencev, v šolskem letu 2014/15 pa sem izvajala tudi dodatno strokovno pomoč iz slovenščine, ki jo je obiskoval učenec 6. razreda.

Načrtovanje izvajanja DSP in ISP na področju slovenščine temelji na posodobljenem učnem načrtu za slovenščino (2011) ter konceptih, smernicah in navodilih, sprejetih na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje: Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (2008), Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008), Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009), obsega pa neposredno delo z učenci, sodelovanje s starši, razrednikom, (drugimi) učitelji slovenščine in ostalimi učitelji, šolsko svetovalno službo ter drugimi strokovnimi delavci (psihologom, pedagogom, specialnim pedagogom, socialnim pedagogom idr.).

V procesu poučevanja in učenja otrok s primanjkljaji na posameznih področjih je potrebno upoštevati njihove potrebe, kar zahteva:

- »uvodne povezave vsake nove teme z že obravnavanimi temami, da otrok lahko poveže informacije v mreže podatkov ter tako snov bolje razume in potem laže prikljiče podatke;
- povezavo obravnavanih tem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami;
- multisenzorno učenje (sprejem informacij po vseh možnih senzornih poteh: slušni, vidni, taktilni poti in tudi s pomočjo vonja in okusa);
- kratka in jasna navodila, s sprotnim preverjanjem razumevanja navodil, kombiniranjem ustnih in pisnih navodil;
- pomoč pri organizaciji zapiskov, učnih pripomočkov, beležk za starše itd.;
- prednost odprtih vprašanj (ti učenci tako bolje prikažejo razumevanje snovi, resnično znanje) pred vprašanji, ki terjajo le prikljiče točno določene informacije;
- odgovore večjega števila učencev na isto vprašanje, ki je pomembno za resnično razumevanje snovi, da si bolje zapomnijo ključne informacije;
- razdelitev kompleksnih nalog, postopkov, navodil na krajše dele;

- rabo vizualnih pripomočkov (grafov, tabel, slik, videoposnetkov itd.);
- pogosto menjavo dejavnosti (zagotavljanje pestrosti pouka s spremembo metode, materialov itd.);
- zanimivo predstavljanje snovi, da pritegne otrokovo pozornost (več gestikuliranja, dramatizacij, vključevanja lutk, gibalnih dejavnosti itd.);
- aktivno učenje, ki omogoča konstrukcijo lastnega znanja (z eksperimenti, diskusijo, delom v paru ali skupini itd.);
- sprotne povratne informacije učitelja o napakah, da jih učenec lahko odpravi in da ne pride do razvoja napačnih pojmov ali utrjevanja napačnih vzorcev;
- sporočanje ocene učencu naj vedno spremlja širša razlaga, ki naj poleg analize napak vključuje tudi analizo uspešno izkazanega znanja, v zvezi z napakami pa se ne ustavi samo pri njihovem izpostavljanju, temveč pri obveznem skupnem delovnem pogovoru/dogovoru z učencem, kako naprej;
- več odmorov med nalogami itd.« (Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 2008, str. 25).

Učenec, ki je imel z odločbo dodeljeno **dodatno strokovno pomoč pri predmetu slovenščina**, je prihajal enkrat tedensko na individualno uro v času pouka, kasneje pa tudi po dogovoru z učencem zaradi doprinosa odpadlih ur (dnevi dejavnosti, ekskurzije, bolezni ipd.). Delo se je prilagajalo glede na njegove potrebe in zmožnosti, poudarek je bil na dodatnem utrjevanju in ponavljanju snovi (umetnostna in neumetnostna besedila), nadgrajevanju predznanja, dodatnih vajah za lažje razumevanje obravnavane snovi, ponovni razlagi in pojasnjevanju nerazumljene snovi, urejanju zapiskov, poudarjanju bistvenih informacij, dopolnjevanju pomanjkljivo zapisane snovi, dopolnjevanju in pregledu (tudi že rešenih) vaj v delovnem zvezku – večkrat je bila kakšna vaja pomanjkljivo rešena, včasih pa tudi napačno rešena ali nerešena. Učenec ni imel izrazitih težav z branjem, včasih je potreboval dodatno pojasnilo pri navodilih, večkrat je bil površen, pri določenih tipih nalog je celo obupal ali pa se sploh ni lotil reševanja.

Učenec je rad kaj povedal o sebi, svoji družini in času, ki ga je preživel v rejništvu. Čustvene težave in stiske (tudi spomini) so ga ovirale pri zbranosti, koncentraciji, sicer je bil pripravljen delati. Vsekakor so bile dodatne spodbude, pohvale, motivacijske dejavnosti pri njem nadvse dobrodošle.

Individualna in skupinska pomoč učencem z učnimi težavami na področju slovenščine (branje, pisanje, pravopis ...) je potekala eno šolsko uro na teden, v A-urniku za učence 6. razreda in v B-urniku za učence 7. razreda; zaradi doprinosa odpadlih ur pa tudi po dogovoru z učenci – predvsem pred pisnim ali ustnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Poudarek je bil na dodatnem utrjevanju snovi (umetnostna in neumetnostna besedila), dodatnih vajah za lažje razumevanje obravnavane snovi, ponovni razlagi, pojasnjevanju, izboljšavi tehnike branja in govornega nastopanja ... Delo oz. naloge so se prilagajale različno razvitim zmožnostim in potrebam učencev.

Na naši šoli je precej otrok priseljencev. Za otroke, ki imajo status tujca prvi dve leti po prihodu v Slovenijo, je v skladu s Smernicami za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009) organiziran tečaj slovenščine za tujce, prilagodi se tudi ocenjevanje, običajno pa se primanjkljaji na področju jezika kažejo tudi v prihodnjih letih, ko nimajo več statusa in posebnih prilagoditev. Največkrat gre za neobvladovanje učnega jezika, ki je zanje abstrakten, vizualnih opor je malo, struktura povedi zapletena, včasih pa so prisotne tudi težave pri sporazumevanju z okoljem, čustvene stiske (osamljenost), drugačne kulturne norme itd. V takih primerih je obiskovanje dopolnilnega pouka ter individualne in skupinske pomoči še toliko bolj priporočeno.

Najpogostejše težave, ki so jih imeli učenci, ki so obiskovali ISP (in DSP):

- težave pri branju (počasno, zatikajoče se branje, ki ni avtomatizirano, veliko napak, težave pri prepoznavanju besed, zmožnost ohranjanja pozornosti na prebrano med samim branjem),
- težava pri obnovi umetnostnih in neumetnostnih besedil, pomnjenju podrobnosti,
- težave pri pomnjenju prebranega, navodil,
- težave pri bralnem razumevanju,
- težave s sklepanjem na podlagi več dejstev,
- težave pri razumevanju pomena (besed, besednih zvez, povedi, besedil, (daljših) navodil),
- težave z razumevanjem prenesenih besednih zvez, metafor in besednih iger,
- težave z razumevanjem vprašanj,
- težave pri priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu),
- težave pri obračanju, preskakovanju in dodajanju črk pri branju in zapisu,
- težave pri prepoznavanju, zapomnitvi zaporedja črk in glasov,
- težave pri priklicu besed (še posebej pri pripovedovanju ali pisanju spisov),
- težave pri oblikovanju stavkov in povedi (neustrezna zgradba), izražanju misli v pisni in ustni obliki, npr. govorni premori, zatikanje, ponavljanje besed, uporaba mašil,
- težave pri ustreznem logičnem zaporedju misli,
- skromno besedišče,
- težave pri pisanju (oblika in hitrost pisanja),
- težave pri tvorbi ustreznih besedilnih vrst,
- pomanjkljiva in napačna raba slovničnih pravil jezika (napačna uporaba obrazil za sklone, težave z dvojino in množino, napačna raba spola, pri glagolih se kažejo težave z ujemanjem z osebkom) ...

Ti učenci imajo pogosto težave tudi z nizko samopodobo, prepričanjem o lastnih zmožnostih in sposobnostih, pri učenju so nesamostojni, imajo težave pri izbiranju učnih strategij, ne znajo se učiti iz učbenikov (in drugih virov), ne znajo poiskati bistvenih podatkov in povzeti vsebine snovi, težave imajo pri branju tabel, grafov, seznamov ipd., težko se osredotočijo na učno snov, hitro jih zmotijo razni (zunanji) dejavniki, lahko se tudi izogibajo obveznostim. Za te učence je realna povratna informacija v procesu formativnega spremljanja še posebej pomembna – potrebno je spremljati njihov napredek glede na predznanje in jih pohvaliti ob trudu in doseganju boljših rezultatov. Ker je njihova motivacija za delo, opravljanje domačih nalog in učenje šibka, je potrebno veliko spodbud ter sodelovalnih oblik dela med učenci. Dokazati jim je treba, da so lahko uspešni – občutek zadovoljstva ob doseženem cilju jim praviloma da energijo in motivacijo za nadaljnje delo. Gradivo je večkrat potrebno prilagoditi in poenostaviti (tudi zmanjšati obseg nalog, ki vključujejo branje in pisanje), preveriti razumevanje prebranega, daljše naloge je potrebno razdeliti na krajše dele oz. korake, utrditi osnovne pojme, poudariti bistvene informacije, ključne besede, zagotoviti dodatne naloge za preverjanje razumevanja snovi, dati jasna (kratka) navodila, preveriti razumevanje navodil in besedil, prilagoditi domače branje, podaljšati čas branja daljših besedil in pisanja, združevati vizualna sredstva in načine z besednim sporočilom, učencu pomagati z opornimi točkami in podobno. Pomembno je, da vsi učitelji (ne samo učitelji slovenščine) motivirajo učence za branje, nujne so bralne naloge na različnih ravneh. Pri tem si lahko učitelji pomagamo z različnimi didaktičnimi pripomočki, učili in strategijami (ilustracije, skice, miselni vzorci, računalnik, projektor, projektno delo ...). V zadnjem času so še posebej aktualne interaktivne naloge na računalniku, s pomočjo katerih učenci osvajajo znanje na bolj »zanimiv/zabaven« način. Namenjene so predvsem samostojnemu delu doma, občasno pa jih lahko uporabimo kot popestritev v šoli, saj so učenci vedno navdušeni nad poukom v računalniški učilnici.

V nadaljevanju bi rada izpostavila le nekaj primerov učencev, ki so obiskovali individualno in skupinsko pomoč pri predmetu slovenščina.

- Učenka s statusom tujke (prihaja iz Bosne in Hercegovine) je bila v razredu zelo pasivna, ni želela sodelovati, tudi če si jo kaj vprašal, je bila večinoma tiho. Sčasoma se je opogumila, njena samozavest se je dvignila in se ni več toliko obremenjevala, če je besede narobe prebrala ali naglasila. Z vztrajnostjo in veliko dodatne spodbude s strani vrstnikov in učiteljev se je njen interes za branje povečal, izboljšali so se tudi samostojni zapisi v slovenščini.
- Učenka kitajskega porekla je na ure dopolnilnega pouka in ISP redno prihajala. Njene težave z branjem so bile po dveh letih bivanja v Sloveniji še vedno precej velike, izrazite pa pri razumevanju pisnih in ustnih navodil, prebranega, pa tudi pri zapisovanju. Potrebovala je dodatna navodila in bolj podrobno oz. obširno razlago ter dodatne vaje za boljše osvajanje snovi. Kljub različnim oblikam in metodam učenja besed in jezika, je napredovala počasi. Na začetku je bilo potrebno predvsem veliko motivacije in bralnih spodbud s pomočjo slikanic, uporabo pantomime, risanjem ..., saj je bilo učenkinino znanje angleškega jezika ravno tako šibko. Učenka je napredovala zelo počasi, doma se sporazumevajo v maternem jeziku, priložnosti za rabo slovenščine je bilo premalo, posledično tudi ni uspela osvojiti minimalnih standardov znanja in zaradi prevelikih primanjkljajev razred ponavlja.
- Pri dveh učencih je bila z mojo pomočjo prepoznana disleksija, vendar zaradi (dobrih) ocen nista čutila potrebe po obiskovanju individualne in skupinske pomoči, čeprav bi bila za izboljšanje učnega uspeha priporočljiva.
- Učenka albanskega porekla je redno prihajala na ure dopolnilnega pouka in ISP. Imela je težave z branjem in razumevanjem navodil in prebranega. Potrebovala je dodatna navodila in razlago, kar bo verjetno potrebno še v prihodnje.
- Učenka albanskega porekla s statusom tujke drugo leto je redko obiskovala dopolnilni pouk in ISP, čeprav je bilo njeno razumevanje in znanje slovenskega jezika šibko. V domačem okolju ne govorijo slovensko, ravno tako se je v šoli večinoma družila s sošolci in prijatelji, s katerimi se je sporazumevala v albanščini. Ni imela interesa za delo pri pouku in osvajanje jezika, večkrat ni imela potrebnih učnih pripomočkov, ni želela sodelovati. Njena nezainteresiranost, pomanjkanje motivacije za učenje slovenščine in opravljanje šolskih obveznosti ter odklanjanje pomoči s strani učiteljev je privedlo do ponavljanja razreda.
- Večina učencev slovenskih in neslovenskih staršev, ki je obiskovala ISP v preteklih letih, je imela težave z branjem – netekoče, počasno branje z zatikanji in napakami. Veliko težav so imeli tudi pri razumevanju navodil in (daljših) besedil, tvorbi besedil, potrebovali so dodatno razlago in vaje za utrjevanje snovi, ki so jo obravnavali pri rednem pouku slovenščine. Njihov napredek je bil najbolj opazen, če so bili poleg zunanje motivacije tudi sami odločni, da lahko izboljšajo svoje znanje, zaradi česar so se res trudili in z veseljem sodelovali pri vseh oblikah in metodah učenja. Še posebej so poudarili prednosti dela v manjši skupini otrok, ki ima podobne težave kot oni, zato jih ni sram, če je njihov odgovor napačen, vprašanje nenavadno in podobno.
- Več učencev pa je prišlo na ISP le nekajkrat, saj zaradi različnih »izgovorov« niso obiskovali dopolnilnega pouka.

Neobiskovanje dopolnilnega pouka je za nekatere učence stalna praksa na naši šoli, čeprav bi bila tovrstna oblika pomoči nujna za njihov napredek. Kljub razgovorom z učenci, starši, učiteljico slovenščine (v primeru, da ne gre za isto osebo) in razredničarko nekateri učenci dopolnilnega pouka niso obiskovali (redno), kar se je odražalo tudi pri prisotnosti na urah ISP, saj učenec, ki ne obiskuje dopolnilnega pouka ni upravičen do individualne in skupinske pomoči. Razlogi, ki so jih navajali

učenci, so bili različni: neustreznost termina pred oz. po pouku, sočasnost z interesno dejavnostjo, dopolnilni pouk izvaja druga učiteljica slovenščine ipd. V prihodnje predlagam, da ima isti učitelj dopolnilni pouk in ISP, saj je pregled nad obiskovanjem obeh učnih pomoči večji, obravnava snovi oz. dopolnjevanje učnih primanjkljajev glede na obravnavano učno snov pri rednem pouku pa lažja. Učence je potrebno motivirati za obiskovanje dopolnilnega pouka in pomoči tudi s pomočjo staršev – vsem je potrebno predstaviti prednosti skupinske in individualne obravnave, navsezadnje gre za izboljšanje učenčevih šibkih področij, kar jim bo koristilo tekom šolanja kot tudi v nadaljnjem življenju. Za načrtovanje dela ter kratkoročnih in dolgoročnih ciljev je ključnega pomena vmesna in zaključna evalvacija (strokovna skupina, starši ...).

Zaključek

Izvajanje ISP in DSP na področju slovenščine zahteva veliko prilagodljivosti s strani učitelja, saj se metode dela prilagajajo učnim primanjkljajem in različnim potrebam učencev, pri čemer je potrebno izhajati iz posodobljenega učnega načrta za slovenščino ter upoštevati navodila in smernice za izvajanje dodatne strokovne pomoči ter individualne in skupinske pomoči. Za optimalno doseganje rezultatov je nujno sodelovanje z učiteljem, ki učenca poučuje v oddelku, učiteljem, ki izvaja dopolnilni pouk (v primeru, da ne gre za istega učitelja), razrednikom, šolsko svetovalno službo ter ostalimi učitelji in strokovnimi delavci – pedagogom, specialnim pedagogom ali socialnim pedagogom idr., ne nazadnje pa tudi s starši, saj na ta način lažje prepoznamo vrsto težav, s katerimi se sooča učenec, in izberemo specifične metode dela in pomoči, s pomočjo katerih bo dosegel vsaj minimalne standarde znanja. Ključnega pomena pri tem je, da učenec sprejme pomoč in si želi napredka. Pri tem se ne sme ozirati na okolico (težave so večkrat povezane z večjezičnostjo in večkulturnostjo) in vrstnike, ki ga zaradi obiskovanja dopolnilnega pouka in dodatne strokovne oz. individualne in skupinske pomoči morda celo zasmehujejo, temveč mora vztrajati in trdo delati, saj sicer učne težave v kombinaciji s slabimi delovnimi navadami ovirajo učenje šolskih veščin, kar se tekom šolanja samo še stopnjuje. Načeloma ti učenci neradi berejo, saj gledanje televizije, uporaba telefona in računalnika predvsem za igranje igrice, brskanje po internetu in uporabo socialnih omrežij zahtevajo manj napora, zato bi bilo smiselno osnovati oz. nadgraditi projekte tudi v sodelovanju s šolsko in splošno knjižnico, ki bi spodbujali njihovo željo po branju, s čimer bi obogatili besedni zaklad ter ponotranjili slovnične strukture. Pri priseljencih je ključnega pomena vključitev v novo okolje, za kar bi lahko poskrbele tudi nevladne organizacije ali projekti, podprti s strani občine. Organizacija intenzivnega tečaja slovenščine za učence in starše je le ena izmed možnosti. Na splošno pozitiven odnos do šole in učenja olajša delo učitelju, ki s svojim znanjem, prilagajanjem strategij in tehnik za osvajanje osnovnih jezikovnih spretnosti (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) pa tudi z razumevanjem in primernim odnosom pomaga učencu pri premagovanju težav in razvijanju njegovih šibkih področij, kar je bistvo dodatne strokovne ter individualne in skupinske pomoči.

Viri in literatura

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo / [Stane Košir et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf (januar 2008).

Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah / [Marta Novak et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/101013125838_smernice_za_izobra%C5%BEevanje_otrok_tujcev_v_osnovnih_%C5%A1olah_in_vrtcih.pdf (januar 2016).

Učne težave v osnovni šoli: koncept dela / [Lidija Magajna et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf (januar 2016).

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [elektronski vir] / člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta Mojca Poznanovič Jezeršek ... [et al.]. El. Knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (januar 2016).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (januar 2016).

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENSKE OSNOVNE ŠOLE – IZZIVI INKLUZIJE

asist. dr. Andreja Kozmus, univ. dipl. ped.

Povzetek: Vsako leto je v Sloveniji več otrok s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v večinske osnovne šole s prilagojenim izvajanjem programa in z dodatno strokovno pomočjo. Kljub spremembam, ki na ravni zakonov omogočajo inkluzijo, pri njenem konkretnem udejanjanju ostaja še mnogo odprtih dilem.

V prispevku bom natančneje predstavila izzive, s katerimi se srečujemo učitelji in svetovalni delavci pri vsakdanjem delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Trije predstavljeni primeri se osredotočajo na tri izzive: a) doseganje minimalnih standardov znanja, potrebnih za napredovanje učencev, b) nesodelovanje staršev in odklanjanje vsakršne pomoči ter c) opuščanje predpisane medikamentozne terapije, zaradi katere so bili otroci na komisiji za usmerjanje opredeljeni kot dolgotrajno bolni, in posledično pogostejše vedenjske težave otrok.

Ključne besede: inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, osnovna šola, izzivi

Uvod

V postmoderne družbi znanja, informacijske tehnologije, splošne globalizacije, pluralizma etičnih teorij in vrednot velik izziv pred nas postavlja inkluzija otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) v večinske osnovne šole (v nadaljevanju: OŠ). Inkluzija je namreč pojem, o katerem se mnogokrat krešejo mnenja zagovornikov in nasprotnikov, saj obstaja razkorak med teorijo in prakso, med ideali in realnostjo, med dobrimi nameni in vsakdanjimi izzivi.

Vsako leto je v Sloveniji več otrok s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v večinske osnovne šole s prilagojenim izvajanjem programa in z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju: DSP) (Opara, Barle Lakota 2010). Kljub spremembam, ki na ravni zakonov omogočajo inkluzijo, pri njenem konkretnem udejanjanju ostaja še mnogo odprtih dilem in pomanjkljivosti.

Prispevek je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu predstavim teoretska izhodišča inkluzije, v drugem delu pa opišem nekatere izzive, na katere naletimo pri delu z OPP v OŠ. S predstavljenimi primeri bi rada prispevala k izboljšanju pogojev za delo z OPP.

Teoretska izhodišča inkluzije

Uvod

OPP so ranljiva skupina, ki je bila še nedolgo časa nazaj odrinjena na rob družbe. Že sama definicija inkluzije pomeni uresničevanje človekovih pravic o izobrazbi za vse, svobodni izbiri staršev do izobraževanja, tudi uresničevanje težnje po zmanjševanju vsakršnega izključevanja na osnovi ovir, rase, spola, invalidnosti ...

V zahodnih državah so se v 60. in 70. letih krepile zahteve po pravici do šolanja OPP v lokalnih, večinskih OŠ in reorganizaciji posebnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Opara, Barle Lakota, idr. 2010, str. 191). Glede na svojo politiko vključevanja OPP v večinske OŠ so države še danes razdeljene na tri skupine: od popolne inkluzije z močno podporo različnih služb, do spodbujanja različnih oblik sodelovanja med večinskimi OŠ in razvejanim sistemom šol s prilagojenim programom (v nadaljevanju: OŠPP) ter ločenega sistema šolanja in zakonodaje za OŠ in OŠPP (Meijer, Soriano, Watkins 2003). Zgodovinsko gledano pa je obravnava OPP potekala od segregacije, integracije, socialne integracije, do danes pogosto deklariranega pojma in teoretskega ideala inkluzije (Kobal Grum 2009).

V zadnjih letih se, vsaj na načelni ravni, odnos do pripadnikov ranljivejših skupin v družbi bistveno spreminja. V Analizi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je navedeno, da se vpis OPP, ki so vključeni v OŠPP in zavode zmanjšuje (glede na razmerje z vpisom OPP v večinske OŠ), kar najverjetneje kaže na prisotnost nenamerne, tihe integracije (Opara, Barle Lakota, idr. 2010), a narašča vpis OPP tako v OŠ kot OŠPP. Govorimo o večji ozaveščenosti družbe glede vključevanja različnih skupin posameznikov v skupnost, pa tudi porastu usmerjanja otrok. V javnosti se izpostavljajo mnoge dileme varovanja človekovih pravic, na drugi strani pa nastajajo skupine, ki so vedno bolj nestrpne do drugačnih.

Definicija

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je inkluzija opisana kot »odnos med množicama, pri katerem je ena množica podmnožica druge; vsebovanje,« (SSKJ 2000), v povezavi z integracijo, ki pomeni »povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje,« (prav tam). V šolskem polju sta izraza inkluzija in integracija pogosto povezana. Sprva sta se prekrivala, z bolj natančno opredelitvijo pa inkluzija pridobiva širši kontekst, pomen ter označuje drugačne procese.

Razlike med integracijo so v a) opredelitvi, b) populaciji, c) pojmovanju oviranosti, č) vzrokih oviranosti, d) usmerjenosti pri iskanju rešitev, e) potrebnosti formalizacije, f) diskurzih, g) vidiku prilagajanja, h) cilju oz. namenu (Peček Čuk, Lesjak 2009, str. 191-192). Inkluzija teži k popolnemu vključevanju socialno izključenih posameznikov v socialno skupino in širše družbeno okolje, a hkrati ne pomeni izenačevanja posameznikov. Ne nanaša se samo na OPP, temveč tudi na skupine, ki so tako ali drugače odrinjene na rob (npr. manjšine, brezposelni, priseljenci).

Za inkluzivno paradigmo je na področju VIZ sprejemljiv šolski sistem, iz katerega lahko posameznik izstopa v posebej prilagojeno obliko za krajši ali daljši čas le, če je strokovno dokazano, da je to zanj boljša rešitev. Uresničitev ideje »šole za vse« zahteva kvalitativno prenovo šolskega sistema, ki omogoča različno vrednotenje učnega uspeha in širše razumevanje vključevanja. Na stopnjo inkluzije posamezne šole pa odločilno vplivajo ljudje (otroci, starši, strokovnjaki in odgovorni za zagotavljanje pogojev), njihovo znanje, spretnosti, izkušnje, osebnostne značilnosti, stališča, vrednote, prepričanja.

Zagotavljanje inkluzije

Da bi lahko v šolah živeli inkluzijo, morajo biti izpolnjeni določeni pogoji: prostorski, kadrovski in materialni, ki morajo biti opredeljeni z zakonodajo, organizacijske in vsebinske spremembe pa nato vzpodbujajo in razvijajo bogatejše izobraževalno okolje (Schmidt 2001, str. 15). V reševanje kompleksnih problemov OPP je potrebno vključevati mnoge strokovnjake. Njihovo sodelovanje zahteva fleksibilnost, dinamičnost in jasno definirano vlogo, na kar morajo biti vodstva šol pripravljena. Učitelji, ki imajo v razredu OPP, morajo biti deležni strokovne podpore, imeti možnost stalnega sodelovanja in timskega dela. Omogočiti jim je potrebno strokovno izpopolnjevanje tako na področju metodično-didaktičnih pristopov z OPP, kakor na področju načrtovanja, izvajanja in vrednotenja individualiziranih programov. Najuspešnejši model nudenja pomoči OPP je zagotovo timsko delo, v katero je vključen tudi ravnatelj. Od ravnatelja in vodstva šole sta namreč odvisni tudi šolska kultura in klima, ki določata odnos do OPP.

Analiza stanja v državah EU iz leta 2003 (Kavkler 2005, str. 20-21) je identificirala dejavnike, ki najbolj vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Ti so: a) premik od medicinske k bolj socialno-interaktivni usmeritvi, b) spremembe zakonodaje in sistema financiranja šol, c) razvoj kontinuuma oblik izobraževanja, č) pravica staršev do izbire šole in d) preoblikovanje specialnih šol v »centre virov inkluzivnega izobraževanja« (Kavkler 2005, str. 20-21).

Prednosti inkluzije

Prednost inkluzije je zagotovo sprejemanje različnosti oz. zmanjševanje strahu pred njo. Drugim učencem je dana možnost sodelovanja z OPP in neprecenljiva izkušnja naučiti se skrbeti za drugega. Soočenje s težavami in potrebami drugih razvija empatičnost in pripomore k moralnemu razvoju.

Na drugi stani pa OPP vključenost v večinske OŠ omogoča stik s sošolci, z ali brez posebnih potreb. OPP pridobijo izkušnje pri navezovanju socialnih stikov z vrstniki. Učijo se živeti v svetu, ki je poln različnosti, se soočati s težavami sprejemanja, predsodki in se tako krepijo.

Mnoge prilagoditve, ki so zapisane v strokovnih mnenjih za OPP, koristijo učenju vseh učencev, npr.: podajanje snovi, ki temelji na različnih oblikah dela, uporaba številnih didaktičnih pripomočkov in učil za nazornost pouka, maksimalna uporaba vseh kanalov za sprejem informacij, poudarjanje učenčevih močnih področij, celostni razvoj posameznika, večji pomen vzgojnega delovanja ...

Izzivi inkluzije

Večina učiteljev podpira inkluzijo bolj na načelni ravni, saj njena operacionalizacija v praksi ni enostavna. Po Schmidtu so učitelji skeptični zaradi uresničevanja individualizacije in zahtevnosti učnega programa v OŠ, ki je zelo storilnostno naravnana (Schmidt 2001). Andreja Trtnik Herlec (2002) pa meni, da je temu tako, ker se učitelji bojijo večje količine dela, večje psihične obremenjenosti, zahtevnejšega vodenja razreda, morebitnih prikrajšanosti drugih otrok, pritiskov staršev, večjega nadzora. Mojca Lipec Stopar (2003) je s svojo raziskavo ugotovila, da imajo učitelji premalo znanja o tem, kako pomagati OPP, da se šole soočajo s pomanjkanjem izvajalcev DSP, da so postavljeni previsoki normativi za oddelke z vključenimi OPP. Izpostavila je problem pomanjkanja časa strokovnjakov, ki obravnavajo OPP in pomanjkanje časa za sodelovanje, izpopolnjevanje in dodatno izobraževanje učiteljev.

Za učinkovito delo je potrebna ustrezna usposobljenost (bodočih) učiteljev. Nekateri (predmetni) učitelji se šele na delovnem mestu prvič srečajo s potrebami in težavami OPP. V okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja so bili v zadnjih letih razpisani številni seminarji (različni po vsebini in obsegu), vendar sistemsko do danes še nismo prišli do celovite rešitve izobraževanja učiteljev za delo v inkluzivni šoli. Samo 3 % učiteljev, ki so sodelovali v evalvacijski raziskavi, je navedlo, da so se v zadnjih treh letih udeležili usposabljanja s področja OPP (Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan 2005).

V OŠ opazujemo, da se sočasno z večjim vpisom OPP v večinske OŠ spreminja tudi struktura ostalih učencev v razredu, ki potrebujejo individualno obravnavo (so občutljivi, vzkipljivi, zanemarjeni ...). Potrebni je vedno več specialnih znanj in individualizacije pouka, kar je zelo naporno za učitelja, ki ima včasih tudi več OPP v razredu; inkluzija ni primerno ovrednotena. Prav tako primanjkuje usposobljenega kadra, še posebej logopedov in specialnih pedagogov. In še: a) ni sistemskih raziskav z omenjenega področja, b) ni posodabljanja vzporednega šol. sistema, c) postopki so dolgotrajni, č) ni prehajanja med programi (Šelih 2013, str. 8 - 9) in d) ni enotnih obrazcev za IP.

Primeri iz prakse

V nadaljevanju so opisani trije primeri, pri katerih se učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki koordiniramo postopke povezane z OPP, kljub mnogim izkušnjam (v šolo imamo vključenih 49 OPP, ki imajo različne primanjkljaje, ovire oz. motnje), pogosto počutimo nemočne. Največ učencev je po kriterijih opredeljenih kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (19), sledijo otroci z več motnjami (13), dolgotrajno bolni (8), otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (5), gluhi in naglušni (2), slepi in slabovidni (1), in gibalno ovirani (1). Dva izmed njih sta opredeljena še kot nadarjena učenca.

Tim šolskih svetovalnih delavk (v nadaljevanju: ŠSD), sestavljamo 4 pedagoginje, 1 psihologinja in ena specialna pedagoginja – logopedinja. Pedagoginje in psihologinja smo v deležu zaposlene kot ŠSD in kot učiteljice DSP, učiteljica podaljšanega bivanja in kot pomočnica ravnatelja. Specialna pedagoginja – logopedinja izvaja ure DSP v šoli in bližnjem vrtcu ter vodi logopedsko službo. Na šoli ure DSP izvajajo še zunanje sodelavke, večinoma zaposlene na OŠPP: 3 mobilne specialne

pedagoginje (36 ur DSP na teden), 1 socialna pedagoginja (4 ure DSP na teden), 1 surdopedagoginja (4 ure DSP na teden) in 1 tiflopedagoginja (1 ura DSP na teden). 36 ur DSP izvajajo tudi učitelji kot učno pomoč.

Delo z OPP je utečeno. Vsi učenci in učitelji so navajeni, da smo ŠSD prisotne v razredih, da se dogovarjamo z učitelji, da OPP (radi) prihajajo v naše kabinete. Utečen je način pisanja pisnih preverjanj in preizkusov v individualnih situacijah oz. manjših skupinah izven razreda, vodenja timskih sestankov, sodelovanja s starši, priprava in uravnavanje razredne klime ... Sama menim, da delo dobro poteka in da se OPP večinoma dobro počutijo v šoli ter da jim je vedno nudena pomoč oz. lahko zanjo zaprosijo. Tudi sodelovanje s starši večinoma lepo poteka. Starši so navajeni na naš način dela, se udeležujejo timskih sestankov, kjer skušamo najti skupen jezik in rešitve, s katerimi bi bili vsi zadovoljni in bi te bile v največjo korist otroka.

V nadaljevanju bom opisala 3 primere otrok, kjer je (bilo) sodelovanje s starši zelo stresno in opisujejo področja, za katera menim, da bi morala biti deležna sprememb in izboljšav: a) doseganje minimalnih standardov znanja, potrebnih za napredovanje učencev, b) nesodelovanje staršev in odklanjanje vsakršne pomoči ter c) opuščanje predpisane medikamentozne terapije, zaradi katere so bili otroci na komisiji opredeljeni kot dolgotrajno bolni, in posledično pogostejše vedenjske težave otrok.

Nedoseganje (minimalnih) standardov znanja

Inkluzija OPP v redne osnovne šole postane zahtevnejša, ko OPP ne dosegajo več minimalnih standardov znanja, ne zmorejo slediti pouku, razlike v znanju pa se iz dneva v dan povečujejo. Takrat pogosto starši postanejo jezni na šolo, iščejo napake v delu učiteljev in ŠSD, tudi v drugih učencih ... Obtožujejo nas, da ne izvajamo prilagoditev in si nekatere prilagoditve razlagajo po svoje, grozijo z inšpekcijami ... Vključitev OPP v večinski program mora imeti za posledico uspešnejšega učenca, kot če bi obiskoval OŠPP ali drugo specializirano ustanovo, v nasprotnem primeru je sama sebi namen. OPP pa pogosto doživljajo neuspehe pri izkazovanju znanja, saj današnji šolski sistem posveča največ pozornosti učnemu rezultatu. Socialne kompetence in vsestranska rast učenca v socialni sredini je pogosto zapostavljena.

Pogoji dela niso prilagojeni OPP; obseg snovi, načini ocenjevanja, hitrost pri osvajanju znanja in število otrok v razredu v OŠ onemogočajo kvalitetno delo z OPP. Učitelj ima vedno občutek, da nima dovolj časa za OPP in ostale učence. Raziskava iz leta 2010 kaže, da so rezultati pri nacionalnem preverjanju znanja OPP pogostejše kot pri otrocih brez posebnih potreb pod povprečjem. »Analiza zajema 7.683 učencev in kaže, da se OPP ob drugem triletju pri slovenščini v 41% uvrščajo pod polovico rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 12%), pri matematiki se v 38% uvrščajo pod polovico rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 10%)« (Opara, Barle Lakota 2010, str. 68). Če ima šola več OPP, ki opravljajo NPZ, lahko to pomembno zniža rezultate. Šola mora rezultate NPZ zagovarjati pred svetom staršev.

Nik

Nik (vsa imena so izmišljena) je v šolskem letu 2014-15 obiskoval 3. razred naše šole. Sredi aprila smo ga po (pre)mnogih sestankih v soglasju s starši prešolali na OŠPP. Menim, da sta bila naš odnos in delo izjemno korektna in smo naredili mnogo korakov proti mami, ki je do prepisa s šolo dobro sodelovala, z očetom smo imeli manj stikov.

Nik je v vrtcu obiskoval logopeda ter Svetovalni center. Šolanje ni bilo odloženo. Ob vpisu nas starši niso opozorili na težave. Deček je ob prihodu v šolo celo leto pogosto jokal, zato je bil napoten k ŠSD. Sedel je sam, blizu učiteljice oz. z drugo strokovno delavko, ki sta z njim individualno delali. Konec šolskega leta smo mami predlagali predstavitev na komisiji, zaradi težav s pozornostjo in koncentracijo, upoštevanjem pravil ter zaradi učnih težav, še posebej s številske predstavi. V 2. razredu smo ga na šoli vključili k individualni in skupinski pomoči (v nadaljevanju: ISP), kasneje pa je bil usmerjen kot dolgotrajno bolan otrok. Pedopsihiatrinja je navajala, da so bili pri dečku prisotni vsi znaki hiperkinetične motnje ter nekaj znakov s področja socialnega vključevanja, ki so nakazovali možnost sočasne motnje iz kroga avtizma. Menila je, da bo deček s težavo usvajal znanja enakovrednega šolskega programa. Psihodiagnostični rezultati so kazali odstopanja v kognitivnem

funkcioniranju, ki je kazal nivo mejne podnormalnosti na besednem področju in blažje stopnje podnormalnosti na nebesednem področju. Po odločbi mu je pripadlo 5 ur DSP: 1 ura psihologa, 2 uri specialnega pedagoga in 2 uri učitelja. Tedensko je imel vsak dan po eno uro DSP, v času pouka, izven razreda, kjer so se izvajalke trudile, da so na konkreten način, z mnogo odmori in s spreminjajočimi se aktivnostmi delale na samopodobi, odpravljale primanjkljaje in mu pomagale pri usvajanju minimalnih standardov.

Sprva je ure DSP z veseljem obiskoval, zelo rad in lepo je pripovedoval o znanih dogodkih, naravi, knjigah. Še posebej so mu koristile pri slovenščini, saj je krajša besedila že prebral. Pisati ni želel. Takrat se je pogosto samozadovoljeval in smo ga morali preusmeriti. Zelo rad se je igral. Na mizi je vedno imel veliko majhnih igrač, ki jih je prinesel od doma. Pri šolskem delu je bil počasnejši, potreboval je veliko spodbud, vodenja in usmerjanja, saj so mu misli uhajale oz. je preskakoval s teme na temo. Občasno je postal odsoten, ali je tožil, da je zelo utrujen. Pri nalogah, ki jih ni znal, je postal zelo odklonilen. V razredu se je zapletal v konflikte z drugimi učenci. Ob neuspehih je agresivno reagiral (govoril grde besede, metal potreščine, brcal ...). Razredničarka in izvajalke DSP so skupaj z Nikovo mamo načrtovale delo, pri matematiki le osvajanje minimalnih standardov. Mama je ves čas (tedensko, dnevno) sodelovala s šolo. Z veliko domačega dela, urami DSP in prilagoditvami učenec ni usvojil minimalnih standardov znanja, še posebej pri matematiki ne. Ob koncu 2. razreda je šola predlagala ponavljanje, a se starša s tem nista strinjala.

V začetku 3. razreda je Nik še z veseljem obiskoval ure DSP, kasneje pa jih je začel povsem odklanjati. Ob prihodu izvajalke v razred se je razjezil, začel jokati, ali butati z glavo ob mizo. Že za začetek dela je bilo potrebno ogromno spodbud, potem je v celi uri zmozel delati le nekaj minut (zapisati dva računa). Pogosto je govoril, da noče hoditi v šolo, da bo pobegnil, izdelan je imel načrt, kako bo pobil vse učitelje in zrušil šolo, govoril je, da se bo ubil. Pri tem se je močno razburil, trgal liste, lomil svinčnike ... Umirjal se je z risanjem po želji in z igranjem s svojimi igračami. Razredničarka ga ni mogla oceniti, ker je odklanjal vsakršno delo. Na hodnikih je bil še vedno nasmejan, pripravljen pomagati.

Na pogovore je prihajala večinoma mama, ki je sprotno komunicirala tudi z izvajalkami DSP. Ko so se začele težave stopnjevati, je zahtevala spremembo izvajalke učne pomoči. Ugodili smo ji, a so v kratkem tudi pri drugi učiteljici nastopile iste težave. Prilagoditev pisanja pisnih preizkusov v več delih smo si različno razlagali (različne dni, en dan z odmori, vsaka naloga na svojem listu – nejasna opredelitev). Mami smo morali dokazovati izvajanje še nekaterih prilagoditev (razlaga navodil, spodbude, pomagala – konkretni predmeti pri matematiki, stotični kvadrat, bralno ravnilo). Vsak pisni preizkus smo morali mami razložiti, utemeljevati. Zahtevala je povsem prilagojene teste, kljub zagotovitvi, da so preizkusi sestavljeni tako, da je z minimalnimi standardi znanja mogoče dobiti pozitivno oceno. Očitala nam je, da nismo vztrajali pri ponavljanju 2. razreda.

Mama, ki se je doma ogromno učila z otrokom, je težave, o katerih smo pripovedovali v šoli, dobro poznala. Včasih nam je pritrdila, spet naslednjič vse zanikala, češ da otrok doma zna. Po nenehnih sestankih in ob negativnih ocenah, je mama postajala zelo utrujena. Sodelovanje je bilo stresno. Kljub profesionalnemu odnosu je ostal grenek priokus, da želimo otroku slabo, a smo vsi na šoli gledali le na otrokovo dobro; varnost, samopodobo in primerno težavnost.

Nesodelovanje staršev in odklanjanje vsakršne pomoči

Starši nekaterih otrok namerno prikrivajo podatke in posebnosti iz predšolskega obdobja in s tem onemogočajo ustrezno pomoč, ki bi jo otroci lahko dobili. Sami se znajdejo v zelo težavnem obdobju sprejemanja otrokove realnosti in zato večkrat ne pristanejo, da bi ga predstavili komisiji za usmerjanje. V 1. razredu druga strokovna delavka tako prevzame mnogo individualnega dela. Otrok sicer individualno napreduje, a s počasnejšim tempom. Po pogovornih urah, ko staršem opišemo težave, se nekateri cele popoldneve učijo z otrokom in zaradi tega oboji pregorevajo v želji, da bi bili uspešni, drugi starši krivdo pripisujejo šoli. Skladno z zakonodajo učenci v OŠ praviloma napredujejo, razkorak z ostalimi učenci pa se veča, v 2. razredu pa je še precej manj individualne pomoči.

Prav tako opazamo, da starši, ki so otroke že v vrtcu predstavili komisiji, zaradi nestrinjanja s strokovnim mnenjem o všolanju otroka v OŠPP, odstopijo od usmeritve in otroka vpišejo v redno OŠ brez vsakršne pomoči. Svoje ravnanje utemeljujejo s tem, da bodo »poskusili, če bo šlo« v redni OŠ, nato pa ne pristanejo na ponavljanje do 3. razreda, ker je v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja v 23. členu določeno, da lahko na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika učenec ponavlja razred (od 3. razreda naprej) brez soglasja staršev (Ur. list RS 52/2013). Šele v 3. razredu starši uvidijo težave, ko vidijo v redovalnici zapisane enke, opisne ocene niso dovolj. Pri otroku tako izgubljam čas, ko bi mu lahko intenzivno pomagali.

Lenart

Lenart je v letošnjem šolskem letu učenec 3. razreda v kombiniranem oddelku 1. in 3. razreda podružnične šole, v katerem je skupaj 20 otrok. Učencu smo za 1 leto odložili všolanje. Vrtca do odložitve všolanja ni obiskoval, zadnje leto je imel pomoč logopedinje. Prihaja iz neslovensko govoreče družine, kjer se doma pogovarjajo samo hrvaško.

Že v 1. razredu je učiteljica opazila velike primanjkljaje pri grafomotoriki, risanju, številskih predstavah in seveda pri slovenščini. Na sestankih smo starša uspeli pregovoriti, da otroka predstavi komisiji: upali smo na ure DSP, saj je deček že v 1. razredu precej zaostajal za vrstniki. Oče je otroka peljal na pregled. Članica komisije je zgrožena klicala na šolo, da se je oče vmešaval v njihovo delo, da jim ni pustil izvajati testiranj, da je bil nespoštljiv, celo žaljiv. Ko je oče drugič pripeljal otroka na pregled, jim je pregled uspelo izpeljati. V strokovnem mnenju so člani strokovne skupine predlagali preusmeritev v OŠPP, a se je oče pritožil in odstopil od postopka usmerjanja. Brez vsakršne pomoči učenec sedaj obiskuje šolo, oče pa je v 1. in v 2. razredu zavrnil ponavljanje razreda. Sedaj je Lenart v 3. razredu, z ogromnimi primanjkljaji. Ima negativne ocene pri matematiki, slovenščini in okolju. Oče govori, da bo otroka prepisal na drugo šolo, dnevno se vtika v delo učiteljic, jih uči, kako bi morale učiti, jim razlaga metode poučevanja, niha od zagovarjanja kaznovanja do tega, da primanjkuje pohval, piše otroku domače naloge, učiteljicam očita neznanje ...

Kot šola še nikoli nismo podali zahteve za usmeritev brez soglasja staršev. Bojimo se, kako bo letos, ko starši nimajo več možnosti zavrnitve ponavljanja. Leta pa tečejo ...

Neupoštevanje medikamentozne terapije

Težave opazamo tudi pri otrocih, ki jim je pedopsihiater diagnosticiral motnje pozornosti in/ali hiperaktivnost ter predpisal ustrezno medikamentozno terapijo. Ko je, na podlagi diagnoze, otrok usmerjen kot dolgotrajno bolan otrok in pričnemo z izvajanjem prilagoditev in ur DSP, starši prenehajo z dajanjem tabletk otrokom, češ da so te škodljive. Na neprimerno in agresivno vedenje svojih otrok v šoli pa odgovarjajo »da bodo morale učiteljice pač malo potrpeti«, ali »naj si naredijo red v razredu same.«

Pravice posameznika vedno omejujejo pravice drugih posameznikov. Kje se konča meja sprejemanja in se začne skrb za varnost ter pravica do izobrazbe drugih učencev?

Tine

Tine je letos iz podružnične šole prišel na centralno šolo. Je učno uspešen učenec 6. razreda. Konec 3. razreda je bil usmerjen kot dolgotrajno bolan otrok, zaradi motenj aktivnosti in pozornosti. S specialnopedagoškim pregledom so bile ugotovljene visoko povprečne do nadpovprečne intelektualne sposobnosti. Težave ima na področju pozornosti, grafomotorike, motorike in hitrosti motorične obdelave podatkov. Pri njemu se kaže impulzivnost pri odzivanju in težave pri socialnem vključevanju v skupino, kar posledično povzroča vedenjske težave. Glede na odločbo mu pripadata 2 uri DSP, 1 uro izvaja psiholog in 1 uro specialni pedagog. V individualni situaciji učenec zmore ohraniti vizualno in slušno pozornost, a potrebuje vmesne odmore in takojšnje povratne informacije. V teoriji pozna ustrezne odzive na moteče dejavnike v razredu, ki pa jih v praksi ne more izvesti. V razredu preklinja, komentira vsako dejanje sošolcev, kriči ...

Po pripovedovanju mame je nanjo zelo navezan in ima nočne more ter velik strah, da bi mama odšla. Mama je zato sama, brez posvetovanja z zdravnikom, ukinila terapijo, češ da je ta vzrok nočnim moram. Sledi alternativnim metodam zdravljenja, ki po našem mnenju niso uspešne. Učenec kljub vključitvi v miren razred nadaljuje z zelo neprimernim vedenjem, ob postavljanju vprašanj glede medikamentozne terapije smo dobili odgovore, da je njena opustitev pravica staršev.

Sklep

O vključevanju OPP v VIZ programe s prilagojenim izvajanjem in urami DSP je veliko napisanega na teoretski ravni, manj na ravni učitelja oz. svetovalnega delavca – praktika, ki se skoraj vsakodnevno srečujemo z dilemami. Trije predstavljeni primeri se osredotočajo na tri izzive: na doseganje minimalnih standardov znanja, potrebnih za napredovanje učencev, na nesodelovanje staršev in odklanjanje vsakršne pomoči ter opuščanje predpisane medikamentozne terapije, kar vodi v pogostejše vedenjske težave otrok.

Dolgotrajnost sprememb je v šolstvu razumljiva, tudi pričakovana, saj šolski sistem dolgoročno spreminja zavest družbe o nekem pojavu in potrebna so leta, da je večinska populacija pripravljena spremeniti stališča do neke problematike, kot je na primer inkluzija OPP v večinske OŠ. Ni pa dovolj otroka le vključiti, če je pri tem neuspešen, nima (dovolj) strokovne pomoči, ali pa je onemogočeno izvajanje zakonskih določb v otrokovo največjo korist.

Literatura

Kobal Grum, D., Kobal, B. (2009). Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/12_09_sociopsiholoski_vidiki_izo_brazevanja_oseb_s_posebnimi_potrebami.pdf (pridobljeno 30. 12. 2015).

Lipec-Stopar, M. (2003). Nekateri vidiki vključevanja učencev s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Defektologica slovenica, 11, št. 1, str. 17-37.

Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.

Meijer, C., Soriano V. in Watkins, A. (2003). Special Needs Education in Europe. Bruselj: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostopno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf (pridobljeno 30. 12. 2015).

Opara, B., Barle Lakota, A. idr. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: JRZ pedagoški inštitut.

Peček Čuk, M., Lesjak, I. (2009). Moč vzgoje. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Rutar, D. (ur.). (2010). Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Schmidt, M. (2001). Strokovno srečanje ravnateljev osnovnih šol v Portorožu. Dostopno na: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/VZGOJNO.pdf> (pridobljeno 15. 12. 2015).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Ljubljana: ZRC. Dostopno na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (pridobljeno 22. 11. 2015).

Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 64 - 74.

Trtnik Herlec, A. (ur.). (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami - vloga ravnatelja. V: *Strokovni posvet Menedžment v izobraževanju*, Portorož, 2001. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Vovk Ornik, N., Murn, T. idr. (2012). *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Založba Forum Media d. o. o.

asist. phd. Andreja Kozmus, univ. dipl. ped.

Children with special needs in slovenian primary school - challenges of inclusion

Abstract: Every year in Slovenia more children with special needs are included in the primary schools with adapted program implementation and additional professional assistance. Despite the changes at the level of laws, which promote inclusion, in the concrete implementation there are many dilemmas.

In this article I am going to present challenges teachers and school consultants are facing in our daily work with children with special needs in primary school. Three examples presented focus on three challenges: a) to achieve minimum standards of knowledge for the promotion in the next class b) non-cooperation of the parents and the rejection of any aid and c) abandoning the prescribed medical therapy, due to which commission defined the children as long-term sick, and consequently their more frequent behavioral problems.

Key words: inclusion, children with special needs, primary school, challenges

SOOČANJE NESODELUJOČIH STARŠEV Z MOŽNOSTJO PONAVLJANJA RAZREDA OZ. PREŠOLANJA OTROKA

Lea Ražman, prof. speci. in rehabilitacijske ped.

Strokovni delavci v šolah smo v vsakodnevem stiku z učenci in njihovimi starši. Nekateri bolj, drugi manj. Izvajalci dodatne strokovne pomoči oz. specialni pedagogi pa se pri našem delu pogosto soočamo z različnimi izzivi tako pri obravnavi učencev z različnimi primanjkljaji kot v interakciji z njihovimi starši. V nadaljevanju bom predstavila primer soočanja z dilemo, kako nesodelujočim oz. neodzivnim staršem priseljenega otroka na primeren način razložiti, da bo njihov sin primoran ponavljati razred oz. kako jim predlagati ponovno usmerjanje in prešolanje v institucijo s primernejšim izobraževalnim programom.

Kljub temu, da podpiram idejo inkluzije, opažam, da včasih tudi ogromno vloženega truda in časa s strani strokovnih delavcev, ni dovolj, da bi učenec z nizkimi sposobnostmi in brez motivacije, iz drugega jezikovno-kulturnega in nespodbudnega domačega okolja, napredoval in dosegal vsaj minimalne standarde znanja ter uspešno dokončal redno osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP).

Decembra 2012 sem v individualno specialno-pedagoško obravnavo dobila dečka v 4. razredu osnovne šole. Opredeljen je bil kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Dodeljene so mu bile 3 ure DSP na teden. Po preverjanju odločbe septembra 2014 sta mu ostali le 2 uri DSP specialnega pedagoga in 1 ura svetovalne storitve. Pri tem se je takoj pojavilo vprašanje, kako izvesti del svetovalnih storitev s starši, če so ti neodzivni na šolska vabila na sestanke za predstavitev, spremljanje in evalviranje individualiziranega programa (IP), govorilne ure, roditeljske sestanke itd. Na moja pisna vabila se starši niso odzvali, IP so po navadi (kljub več pozivom), z večmesečno zamudo, podpisali pri razredničarki.

Po naključnem srečanju z učenčevu mamo sem opazila, da ima težave z razumevanjem slovenščine in, da se težka izraža z mešanico srbo-hrvaškega in albanskega jezika. Izvedela sem, da starša nimata dokončane osnovne šole. Oče, ki se zna sporazumevati v slovenskem jeziku, cele dneve dela kot zidar, mama pa sinovoma ne zna pomagati, zato sta prepuščena samemu sebi. Sprva sem jim skušala pomagati s preprostim zapisom učenčevih primanjkljajev in močnih področij ter razlago vzpostavitve vsakodnevnih rutine učenja in domačega dela, ki bi mu pomagala lažje slediti učni snovi. Učenec je moje predloge posredoval staršem, vendar od njih nisem prejela nobene povratne informacije. Pri domačem delu in učenju ni bilo sprememb.

Ob pričetku dela z učenecem je bil vztrajen, zainteresiran in motiviran za učenje ter imel pozitivno samopodobo, saj je bil uspešen na športnem področju. Deček je težje sledil sestavljenim navodilom in izredno počasi usvajal učno snov. Njegov tempo dela je bil izredno počasen. Zaradi šibkega dolgoročnega spomina je potreboval veliko poenostavljanja, ponavljanja in utrjevanja s konkretnimi pripomočki. Poleg splošnih učnih težav in težav s kratkotrajno pozornostjo, so se kazale še težave na področju tehnike branja in bralnega razumevanja, tehnike pisanja in pravilnosti zapisa, proceduralnega znanja pri reševanju matematičnih aritmetičnih in besednih problemov ter težave na govorno-jezikovnem področju. Imel je daljši čas odzivanja, počasen in preišljen govor, težave s priklicem iz spomina. Poleg omenjenih težav je slabše razumel informacije po slušni poti.

Ob koncu 4. razreda oz. šolskega leta 2012/13 je bil opazen manjši napredek pri matematiki (hitrejši priklic poštevanke, reševanje preprostih besedilnih nalog), pisanju (bolj tekoč in čitljiv zapis) in branju (nekoliko bolj tekoče branje in boljše razumevanje krajših besedil). Na področju pozornosti ni bilo sprememb. Starši niso prišli na sklicane sestanke.

Ob koncu 5. razreda oz. šolskega leta 2013/14 je bil napredek manjši, saj se je zahtevnost stopnjevala. Usvojil je le postopke pisnih aritmetičnih operacij in utrdil čitljiv zapis. Še vedno je imel težave s pozornostjo, z reševanjem besedilnih nalog, s hitrostjo in tekočnostjo branja ter razumevanjem in tvorjenjem besedil. Pojavile so se večje težave pri angleščini in italijanščini. Učenec je pričel dobivati slabe ocene, doma ni prejemal podpore, občasno obiskovanje popoldanske pomoči Zveze prijateljev mladine pa ni zadostovalo. Postopoma je izgubljal motivacijo in vztrajnost. Tudi to leto starši niso prišli na sklicane sestanke.

Ob koncu 6. razreda oz. šolskega leta 2014/15 smo ugotovili, da učenec ne dosega zastavljenih ciljev iz IP in minimalnih standardov znanja pri polovici predmetov (slovenščini, matematiki, angleščini, italijanščini, geografiji in naravoslovju). Pri matematiki so prišle do izraza neutrjene osnove. Zaradi vse daljših in zahtevnejših besedil, so se hitrost, tekočnost in razumevanje prebranega še poslabšale. Hitrejši tempo pouka ga je silil v hitrejšo zapisovanje snovi, kar je vodilo v nečitljiv in neurejen zapis iz katerega se ni znal učiti. Vedno bolj opazne so bile težave s pomnjenjem in pozornostjo. Prehod iz podružnice na glavno šolo, novi učitelji in predmeti ter manjše število ur DSP so negativno vplivali tako na učenčev odnos do šole in učenja, kot na njegovo vedenje, saj je pričel z brezbržnim, uporniškimi in nasilnim vedenjem. K pouku je prihajal brez potrebščin in domačih nalog, med poukom pa je bil moteč. Opazna sta bila upad motivacije in šibkejša samopodoba.

V 6. razredu je bilo že po 1. ocenjevalnem obdobju jasno, da učenec kljub vsem uram DSP in prilagoditvam pri ocenjevanjih znanja ne dosega minimalnih standardov znanja pri večini predmetov in šele takrat je pričela učenčeva mama sodelovati s strokovno skupino (t.j. šolsko pedagoginjo, razredničarko in mano). Gospa je stežka prisluhnila pojasnilom, kako učenec funkcionira v šoli, kaj vse je bilo narejeno na različnih področjih, kaj se mu prilagaja, kje je napredoval, kje pa se kažejo primanjkljaji itd. in ni želela sprejeti naših nasvetov ter svojega dela odgovornosti pri vzpostavljanju domače rutine oz. vsaj pri čustvenem podpiranju učenca. Med pogovorom je bila nespoštljiva, povzdigovala je glas in brez sramu zahtevala, da mu učitelji podarijo zadostne ocene, da ne bi ponavljal razreda. Ko smo ji pojasnili, da to ni zakonito, nas je pričela obtoževati, da ne znamo ustrezno poučevati, da učitelji žalijo in ponižujejo otroka pred razredom, da preveč zahtevamo, mu ne prilagajamo itd. Nobene ni poslušala, prav tako se ni želela pomiriti in sodelovati z namenom, da bi našle rešitev, kako učencu ustrezno pomagati, da bo uspešno zaključil osnovnošolsko obveznost. Pred nami ga je v albanskem jeziku skregala, da je pričel jokati, in nam večkrat povedala, da ga raje pošlje nazaj na Kosovo, kot da bi moral ponavljati razred, ker je to zanje sramota. Pri tem se ni ozirala na sinova čustva in stisko, ki jo je doživljal zaradi šolskih neuspehov in njenega poniževanja.

Nato me je kot izvajalko dodatne strokovne pomoči obtožila, da mu ne nudim dovolj pomoči in razlage na primeren način ter da v treh letih nisem naredila ničesar, da bi lahko napredoval. Po tem, ko veš, da si jim napisal napotke za pomoč otroku, mu nudiš več ur pomoči kot je predpisano, da si delal na področjih s primanjkljaji in skušal na najrazličnejše načine razložiti učno snov pri več predmetih, mu pomagati z izdelavo pripomočkov, svetovanjem in učenjem organizacijskih in izvršilnih veščin ter da je učenec napredoval v skladu s svojimi zmožnostmi, te takšne obtožbe staršev močno prizadanejo. V tistem trenutku sem ji z mirnim glasom povedala, da je učenec napredoval glede na svoje potencialne, vendar je osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in DSP zanj pretežek, zato bi bilo potrebno razmisliti o prešolanju na osnovno šolo s prilagojenim programom. Ostala je presenečena nad mojim odzivom in dani predlog takoj zavrnila. Videla sem, da ne namerava sprejeti dejstva, da ima otrok nizke oz. mejne inteligentne sposobnosti (to potrjuje tudi dejstvo, da so učenca iz 1. razreda dali nazaj v vrtec, kar se zgodi zelo redko), zato sem dodala, da v kolikor dvomi v mojo strokovnost in ni zadovoljna z mojim delom, zahtevam, da se z novim šolskim letom zamenja izvajalec DSP. Gospa se je nato pričela opravičevati, da to ni potrebno, vendar sem vztrajala pri svoji zahtevi, saj menim, da ne bi smel noben strokovni delavec tolerirati tako hudih obtožb staršev, še posebej, če ve, da svoje delo opravlja s srcem in korektno.

Ob koncu sestanka smo ugotovile, da gospe pomeni več mnenje okolice, kot sinovo osebno zadovoljstvo in pozitivna samopodoba, zato smo ji le dale vedeti, da bo tudi brez njihovega soglasja ponavljal 6. razred in nismo skušale spremeniti njenega mišljenja. Kultura iz katere izhajajo je izredno drugačna od naše in jo je včasih težko razumeti, kaj šele, da bi lahko vplivali nanjo. Matere albanskih otrok so pogosto slabše oz. neizobražene in brezposelne, očetje pa preživljajo družino. Ob vstopu otroka v osnovno šolo velikokrat pričakujejo, da jo bodo zmogli otroci sami, brez njihove pomoči uspešno izdelati, vendar včasih temu ni tako in v teh primerih preložijo celotno odgovornost za otrokov neuspeh na šolo. Strokovni delavci ne moremo in ne smemo pričakovati, da bodo starši teh otrok prevzeli kakršnokoli odgovornost do pomoči otroku, saj za to niso usposobljeni, vendar smo včasih tudi strokovni delavci v takih primerih nemočni in zavedati se moremo, da žal ne moremo vedno razrešiti vseh težav oz. primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami, saj nimamo čarobne palčke.

S šolskim letom 2015/16 deček kljub nesoglasju staršev ponavlja 6. razred in ima novo izvajalko DSP. Kljub ponavljanju razreda in novi izvajalki je učenec nezadosten pri večini predmetov, njegovo vedenje se ni spremenilo, saj domače delo ni redno, v šoli pa se učitelji še vedno pritožujejo, da se ne drži datumov ocenjevanj znanja in se nanje ne pripravi. Navedena dejstva mi dajejo potrditev, da nisem bila edina odgovorna za njegov neuspeh in upanje, da bodo starši postopoma uvideli, da ni težava v strokovnih delavcih, pač pa v zahtevnosti programa oz. (minimalnih) standardov znanja, ki jih učenec žal ne dosega.

Opis primera bi zaključila z vprašanji, ki so se nam vsa leta obravnave učenca porajala v strokovni skupini in na katera nismo vedno našli ustreznega odgovora. Na kakšen način lahko starše priseljencev privabimo k aktivnem sodelovanju v strokovni skupini za otrokovo dobrobit? Kako odreagirati na zahteve teh staršev, naj učitelji popravijo oz. »podarijo« ocene, da bo učenec izdelal razred? Kako staršem priseljencev sporočiti novico o ponavljanju razreda in predlog za prešolanje, če je oboje zanje sramotno dejanje, ki ga ne odobravajo? Kako se pogovarjati z neizobraženimi starši, ki nas prekinjajo, skačejo v besedo in se do nas vedejo povsem nespoštljivo? Kaj lahko še dovolimo in kje so meje? Na kakšen način odreagirati na verbalne napade in obtožbe staršev, da je naše delo nestrokovno in nekorektno?

VPLIV REVŠČINE NA UČNE DOSEŽKE

Breda Vöröš

Povzetek: Revščino najpogosteje povezujemo z materialnimi dobrinami, hrano, obleko ... Posledica pomanjkanja teh dobrin lahko privede do socialne izključenosti. Ni nov pojav in obstaja povsod. Ljudje živijo v revščini tako rekoč v vsaki državi na svetu, tudi v najbogatejših.

Revščina ima številne razsežnosti – ne gre zgolj za to, koliko denarja kdo zasluži. Revščina lahko pomeni tudi, da nimaš čiste vode ali dovolj hrane. Pomeni, da nimaš primerne bivališča, da ne dobiš primerne zdravstvene oskrbe, ko jo potrebuješ, ali da nimaš dovolj denarja, da bi svojim otrokom omogočil šolanje. Pomeni, da nimaš dostopa do vseh dobrin, storitev, spretnosti, izbir, varnosti in moči, ki jih vsi potrebujemo. Pomeni marginalizacijo in diskriminacijo. Še posebej so ranljivi otroci, mladi in starostniki.

V slovenskih osnovnih šolah se v šestem in devetem razredu opravljajo nacionalna preverjanja znanja, kar je oblika zunanega preverjanja in ene vrste zunanja evalvacija uspešnosti, tako učencev kot učinkovitosti učiteljev.

Rezultati teh preverjanj znanja na posameznih šolah bistveno odstopajo od povprečja. Na nekaterih elitnih (mestnih) šolah so neprimerljivo višji, žal pa na nekateri podeželskih šolah bistveno nižji.

Kje so razlogi za takšne rezultate? Ali jih lahko povezujemo z revščino, ki narašča, žal tudi pri nas?

Ključne besede: revščina, socialna izključenost, šolska (ne)uspešnost, učenci Romi

1. Uvod

Leta 2009 je po podatkih Mednarodne zdravstvene organizacije 8,1 milijona otrok umrlo, preden so dopolnili pet let. Umrla so zaradi bolezni, ki bi jih lahko preprečili, in ozdravljivih bolezni, ki so neposredno povezane z revščino in s podhranjenostjo.

Tisti, ki odraščajo v revščini, pogosto ne pridobijo izobrazbe – 67 milijonov otrok po svetu leta 2009 ni hodilo v šole.

Ljudje, ki živijo v revščini, so svoje izkušnje opisali kot:

negotovost,
diskriminacijo,
marginalizacijo,
ranljivost,
ponižanje,
nemoč,
izkoriščanje,
strah,
izključenost¹.

Mednarodna meja revščine pomeni, da posameznik mora preživeti dan z manj kot 0,92 evra (1,25 ameriškega dolarja).

Okoli milijarda in 400 milijonov ljudi, torej eden od štirih, živi pod to mednarodno mejo revščine. Sedemdeset odstotkov med njimi je žensk in deklet².

¹ Voices of the Poor, Svetovna banka, 2000

² Svetovna banka, 2010

2. Revščina

Vsak ima svojo predstavo o tem, kaj pomeni biti reven. Nekateri vidijo revščino kot stanje bede, brezupa ter odvisnosti, drugi pa povezujejo revščino zlasti z višino osebnega dohodka.

Evropski ministrski svet je revščino opredelil: »Revni so posamezniki, družine in skupine, katerih viri (materialni, kulturni, socialni in drugi) so v tolikšni meri omejeni, da so ljudje zaradi tega izključeni iz še sprejemljivega minimuma načina življenja države, kateri pripadajo.« Vsekakor so objektivni kazalci revščine predvsem dohodek, dosežena izobrazba, delovni status, materialni standard, bivalne razmere, zdravje in način preživljanja prostega časa. To pomeni, da revščina ni edini problem, s katerim se spopadajo, ampak se nanjo vežejo še številni drugi, od brezposelnosti, nizke izobrazbe, slabega zdravja do slabih stanovanjskih razmer.

Revščina ima številne razsežnosti – ne gre zgolj za to, koliko denarja kdo zasluži. Revščina lahko pomeni tudi, da nekdo nima dostopa do čiste vode ali dovolj hrane. Pomeni, da nima primerne bivališča in ne dobi primerne zdravstvene oskrbe. Pomeni tudi, da nima dovolj denarja, da bi svojim otrokom omogočil šolanje. Prav tako nima dostopa do vseh dobrin, storitev, spretnosti, izbir, varnosti in moči, ki jih vsi potrebujemo. Vse to vodi v marginalizacijo, lahko tudi v diskriminacijo.

Absolutna revščina je definirana kot minimum za preživetje. Po tej definiciji lahko predpostavimo, da obstajajo minimalni standardi, pod katerimi ljudi, ki te meje ne dosegajo, uvrščamo v kategorijo revnih. Najbolj pogosto uporabljeno merilo je prihodek. Posameznik ali družina, katere prihodek je pod določeno mejo, ki je sprejeta kot minimum, potreben za življenje, se uvršča med revne. Svetovna banka je postavila mejo revščine pri 1 in 2 dolarjih na dan.

Kadar pa govorimo o relativni revščini, je položaj določene skupine definiran in merjen v razmerju z drugimi v enakem okolju, skupnosti ali državi. Kar pomeni, da bo nekdo, ki se uvršča med revne v razviti državi, lahko imel večji prihodek kot tisti, ki se v manj razviti državi uvršča med bogate. Tako je razumevanje in definiranje revščine velikokrat odvisno od navad, standardov in vrednot vsake države in regije. Poleg tega je pomemben tudi kulturni vidik, kaj nekomu predstavlja revščino.

Najpogostejši razlogi za revščino so:

izguba dela,

pomanjkanje ustreznih ukrepov države, predvsem v obliki socialne pomoči in delavskega zavarovanja, v katerega bi bili vključeni nezaposleni,

gospodarske, politične, rasistične, seksistične in druge oblike neenakosti, ki preprečujejo, da bi se podpora splošnega mnenja revnim izboljšala.

Najpogostejše posledice revščine so:

lakota,

brezdomstvo,

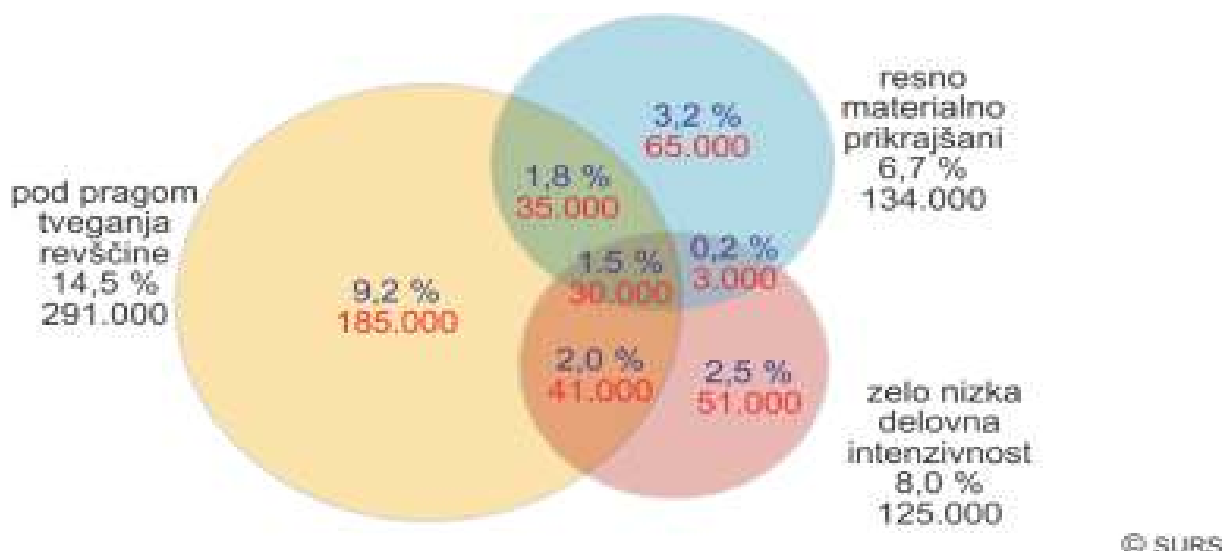
odsotnost oz. pomanjkljiva izobrazba,

odsotnost oz. pomanjkanje virov za uresničitev osnovnih življenjskih potreb.

2.1 Razlika med revščino in socialno izključenostjo

Najpogostejša navezava z revščino je socialna izključenost. Sklepamo lahko, da izhaja koncept socialne izključenosti iz zavedanja o posledicah, ki jih ima revščina za tiste, ki jo izkušajo. Revščino lahko definiramo kot koncept, ki izhaja iz nizkih prihodkov ali iz nezadostnih razpoložljivih prihodkov. Revščino vidimo kot statični položaj, v katerem je dohodek pokazatelj pomanjkanja. Treba je poudariti, da je revščina specifična oblika socialne izključenosti, ni pa nujno, da socialna izključenost vodi v revščino.

Katherine Duffy razliko med revščino in socialno izključenostjo opredeli kot razliko med "neustreznimi ali neenakimi materialnimi resursi in neustrezno ali neenako participacijo v javnem življenju" (Duffy 1998). Revščina se nanaša na nedostopnost denarja in storitev, socialna izključenost pa presega samo izključenost iz porabniške družbe in zajema izključenost iz mesta v družbi. Revščina in neenakost kažeta veliko mero prekrivanja v današnjih družbah.



Slika 1: Osebe z visokim tveganjem socialne izključenosti, Slovenija, 2013

3. Vpliv revščine na otrokov razvoj

Otrok, ki prihaja iz družine z nižjim socialno ekonomskim standardom zaradi nespodbudnega okolja, ki mu ponudi premalo igrac, knjig, ne omogoča učenja branja, risanja, niti vključevanja v različne interesne dejavnosti, prav tako ne obiskovanja raznih kulturno-zabavnih prireditev, že v predšolskem obdobju ne razvije znanja, sposobnosti in spretnosti, potrebnih za uspešno in enakovredno sodelovanje v procesu VIZ. Posledice in učinki revščine se lahko pokažejo pri otrocih že zelo zgodaj na kognitivnem in telesnem zdravju, v vedenjskem in emocionalnem ravnanju ter na učno izobraževalnem področju.

Ker so že ob vpisu v prvi razred otroci iz ekonomsko bolj preskrbljenih družin z verbalnimi in matematičnimi sposobnostmi na višjem nivoju, kot jih imajo otroci iz ekonomsko revnejših okolij, slednji že ob začetku izobraževanja nimajo enakih izhodiščnih možnosti, kar se v procesu VIZ samo še pogloblja. Posledično velja, da v sodobni družbi ni reven le tisti, ki nima dovolj finančnih sredstev za preživetje, ampak tudi tisti, ki ni dovolj izobražen. Kot takšen ima omejene kompetence in s tem omejene možnosti zaposlitve.

4 Vpliv nižjega socialno ekonomskega položaja na šolsko uspešnost učencev

(Povzeto po članku v Vestniku z dne 12.11.2009, v rubriki Aktualno, pod naslovom Revščina jim niža ocene)

V družinah, kjer so starši bolj izobraženi, imajo doma več knjig, med njimi tudi slovarje in leksikone ter knjige za učenje, možnost za obiskovanje tečajev, delavnic in glasbene šole. Učenci iz takšnih družin imajo višje ocene predvsem pri matematiki in slovenščini, v zadnjem triletju pa višje dosežke NPZ, so praviloma v višjih nivojskih skupinah in se vpisujejo zahtevnejše srednješolske programe.

Pokazatelj nižjega socialno-ekonomskega statusa otrokove družine je tudi brezplačen obrok hrane v šoli, ki ga je že pred 10 leti v slovenskih osnovnih šolah imelo 14,34% otrok. Ker raziskave kažejo, da število teh otrok iz leta v leto narašča, je to skrb vzbujajoč podatek. Podobno velja za podatek o odstotku gospodinjstev z osebnimi dohodki, ki so 50 odstotkov pod povprečjem slovenskih dohodkov, kar prav tako predstavlja merilo revščine. Vedno več otrok je tudi podhranjenih, slabo oblečenih ter s slabimi higienskimi navadami, iz revnih družin pa prihaja tudi veliko otrok z vedenjskimi in emocionalnimi motnjami.

Vzroki za učne težave otrok iz revnih družin so primarno bodisi v okolju, bodisi v otroku, najpogosteje pa so kombinacija vzrokov okolja in v posamezniku. Pri večini otrok iz revnih družin

učitelji v šoli opažamo skromne sposobnosti izražanja – skromen besedni zaklad, nižjo splošno poučenost, manj razvite sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo uspešnejše učenje osnovnih šolskih znanj, kot so branje, pisanje in računanje, slabšo motivacijo za učenje. Zaradi finančnih težav v družini imajo ti otroci manj kvalitetne izdelke ali pa nekaterih šolskih pripomočkov niti nimajo. Zaradi pomanjkanja materialnih in finančnih virov so ti otroci prikrajšani tudi za različne oblike obšolskih dejavnosti. Starši pa pogosto, zaradi svojih lastnih težav, niso sposobni poiskati niti tistih oblik pomoči, ki so jim na razpolago, morda tudi brezplačno. Vse to otrokove specifične učne težave le povečuje. Vendar pa ne smemo učnih težav učencev pogojevati z revščino oz. nižjim socialno ekonomskim standardom.

5. Učenci Romi

Romski otroci (iz revnih družin) imajo pogosto že pred rojstvom in v zgodnjem otroštvu slabše pogoje za optimalen razvoj svojih potencialov. Matere teh otrok so slabše prehranjene, zato imajo številni otroci nizko obporodno težo. Živijo v slabših pogojih. Pogosto to izhaja iz pomanjkanja hrane, prisotnosti različnih bolezni, slabih stanovanjskih pogojev, pa tudi uživanja alkohola. Posledica teh razmer so brezposelnost, zmanjšana možnost izobraževanja, nemoč in neznanje pri iskanju pomoči ... Vpliv revščine je potrebno pojmovati v povezavi s prikrajšanostjo posameznika glede na možnosti udobja, samospoštovanja in tudi šolanja, ki se v določeni družbi razume kot normalno (Novak, 1994). Za svoje otroke se Romi zelo bojijo, zato so večkrat preveč zaščitniški, kar onemogoča otrokov normalen socialni razvoj. Otroštvo romskega otroka se razlikuje od otroštva drugih otrok. Po eni strani je brezskrbno in svobodnejše, po drugi strani pa vzrok številnim težavam, ki se odkrijejo šele v šolskem obdobju, saj vrteca po navadi ne obiskujejo.

Starši romskih otrok zelo zgodaj vključijo svoje otroke v družinsko življenje, kjer jih poleg zabav in žalovanj, ki v romskem svetu predstavljata posebne obrede, navajajo na opravila, ki se razlikujejo glede na spol. Dekleta skrbijo predvsem za svoje mlajše brate in sestre, fantje pa sodelujejo pri načinu preživljanja družine, na primer z zbiranjem odpadnih surovin. Otroštvo se torej zelo zgodaj prevesi v dobo odraslosti.

Za izboljšanje ali dvig splošne izobrazbe Romov skrbi država s svojo aktivno politiko in jih z različnimi aktivnostmi spodbuja k boljšemu vključevanju v vzgojno izobraževalni sistem: zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo, pomoč romskega pomočnika v razredu, fakultativno učenje romščine, stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev ipd.

Republika Slovenija posebej obravnava in šolam priznava ugodnosti za vzgojo in izobraževanje romskih učencev. Za individualno ali skupinsko delo z romskimi učenci Ministrstvo za šolstvo in šport v šolskem procesu namenja dodatna finančna sredstva, ima ugodnejše normative za oddelke z Romi, posebej financira prehrano, učbenike, ekskurzije, itn., financiralo je razvojno-raziskovalne naloge povezane s problematiko uspešnejšega vključevanja učencev Romov ter standardizacijo romskega jezika kot podlago za poučevanje romskega jezika (Baluh, 2009). Romski učenci so vključeni v ISP, ki je namenjena njim. Zanj država predpisuje normative in št. ur, ki jo financira za posamezno šolo je odvisna od števila romskih učencev na šoli.

Slovenija se z vključevanjem Romov v vrtece, v obvezno osnovno šolo in nasploh z integracijo romskih otrok v večinsko kulturo veliko ukvarja in si prizadeva za večji in hitrejši napredek ter uspeh. (Barle Lakota, 2004).

Kljub vsem oblikam pomoči pa ugotavljamo, da je znanje učencev Romov slabše. Učenci imajo velike težave z napredovanjem in doseganjem osnovnih, t.i. minimalnih ciljev. Zagotovo je najtežje tistim, ki v predšolskem obdobju zaradi drugačnih življenjskih razmer in okolja, v katerem živijo in odraščajo, niso imeli dovolj možnosti za ustrezen razvoj, kar vpliva tudi na razvoj in doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Ob vstopu v šolo celo opažamo, da imajo nekateri izmed njih pomanjkljivo razvite osnovne sposobnosti, spretnosti in navade, ki so predpogoj za uspešno delo v šoli. Ti učenci imajo pogoste učne in vzgojne težave ter nizko motivacijo za delo, saj so njihove življenjske izkušnje skromne, splošna razgledanost pa nizka.

Nepoznavanje slovenskega jezika še dodatno onemogoča hitrejši napredek. Slovenščina je zanje že tretji jezik, saj za sporazumevanje v domačem okolju uporabljajo romščino in prekmurščino. Imajo

skromen besedni zaklad, ki se bogati zelo počasi. Spodbud od doma nimajo in vse, kar lahko naredimo, je delo v šoli.

Učne in socializacijske težave nastopijo takrat, ko je otrok umeščen v povsem drugačno okolje kot je domače, in ima to okolje do otroka tudi drugačna pričakovanja, kot so pričakovanja domačega okolja. Otrok s svojimi znanji in strategijami v novem okolju ni učinkovit. Pogosto ima slabo razvite predpogoje za učinkovito formalno izobraževanje, npr. pozorno sledenje navodil, besednjak, finomotorične sposobnosti in spretnosti. Težave je mogoče odpraviti z razvijanjem znanj in strategij, ki otroku omogočajo učenje v novem okolju.

Pri romskih učencih pogosto opazimo prvine motenj branja in pisanja³, kot so: otrok začne pozno govoriti, pozneje kot večina drugih otrok začne izgovarjati glasove, poimenovati predmete ter oblikovati povedi, nekatere glasove dlje časa izgovarja popačeno ali zamenjuje samoglasnike, nespretno uporablja pisala, hitro se naveliča dejavnosti, ki zahtevajo vztrajnost, usmerjeno pozornost, lahko pa dolgo vztraja pri kakšni gibalni dejavnosti, počasi se odziva na določene naloge, zamenjuje levo in desno, spodaj in zgoraj, pogosto zameša vrstni red glasov v besedi, besed v stavku ali vrstni red števk, besede piše in bere napačno, pogosto jih tudi izmaliči do neprepoznavnosti, črke oz. glasove lahko dodaja, odzema, podvaja, zamenjuje, obrača, bere neritimčno, zelo počasi, lahko ponavlja že prebrano, bere sprva tiho in nato glasno ponovijo, tem težavam pogosto sledijo še jezikovni primanjkljaji, ima težave z grafomotoriko.

Pri numeričnih operacijah so nekoliko spretnjši, predvsem ob konkretnih ponazoritvah, kot z besedami.

6. Razlogi za nižje učne dosežke

Razloge za nižje učne dosežke lahko razvrstimo v tri skupine (Magajna, 2008) :

vzroki tipa I so primarno v učenčevem okolju (kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje, večjezičnost in multikulturalnost),

vzroki tipa II so v recipročni interakciji med posameznikom in okoljem (pri posamezniku so prisotni neki notranji dejavniki, ki povzročajo večjo ranljivost in ob neustrezni metodi poučevanja povzročijo spirhalno učno neuspešnost ter povzročijo posledice na čustvenem in socialnem področju),

vzroki tipa III so primarno v posamezniku (nižje kognitivne sposobnosti, nevrološke motnje, zmerne do težje specifične učne težave, razvojne ali motivacijske posebnosti).

Revščina je zunanji dejavnik, ki je prisoten pri vzrokih tipa I in II. Prav tako je socialno-ekonomski status tisti dejavnik, ki je neposredno prisoten v vzrokih za slabšo učno uspešnost tipa I in II.

Tako revščina kot socialno-ekonomski status sta lahko neposredno prisotna tudi v vzrokih tipa III, če je nastanek omenjenih motenj ali primanjkljajev povezan z ekonomskim statusom. Page Break

7. Analiza učnih dosežkov

Vsako leto na osnovnih šolah analiziramo tudi rezultate nacionalnega preverjanja znanja. Na eni od pomurskih šol, kjer je znaten delež romskih učencev, smo pred leti pristopili k analizi tudi z vidika socialno ekonomskega položaja družin iz katerih so bili učenci 6. in 9 razredov in primerjali tudi dosežke otrok s posebnimi potrebami z dosežki njihovih vrstnikov, ki niso bili usmerjeni.

Bili smo pozorni na štiri dejavnike, ki bi lahko vplivali na učne dosežke naših učencev:

- število učencev s PP v generaciji,
- število otrok iz romskih naselij,
- število otrok z regresirano malico,
- učinkovitost in kakovost dela strokovnih delavcev po posameznih predmetnih področjih.

Ugotovili smo, da učenci s PP niso zniževali šolskega povprečja, saj ob prilagoditvah, ki jim jih omogoča njihova Odločba o usmeritvi in individualiziran program, dosegajo rezultate, ki so primerljivi s povprečjem na šoli.

Otroci iz romskih naselij in otroci, ki imajo regresirano malico/kosilo, torej otroci iz družin z nižjim ekonomskim standardom, pa so na omenjenem preverjanju znanja dosegali podpovprečne rezultate.

Analiza kakovosti dela strokovnih delavcev je pokazala, da so v povprečju višje rezultate dosegali učenci, katerih učitelji so dosledno izvajali timsko delo. Učenci z nižjimi učnimi dosežki so vključeni v individualno oz. skupinsko obliko pomoči, ki jo izvajajo učitelji kot dodatno učno pomoč.

Prav tako se opaža, da prihajajo učenci, ki pogosteje sodelujejo v konfliktih, iz družin z nižjim socialno ekonomskim standardom.

7. Sklep

Šola ni samo prostor posredovanja in sprejemanja znanja. Učenci v šoli tudi oblikujejo svoje osebnosti in zadovoljujejo svoje številne druge potrebe, kot so druženje in podobno. V danih razmerah socialnih in ekonomskih stisk je še posebej velik pomen na ustreznem in podpornem delovanju strokovnih delavcev v VIZ. Če želimo biti pri tem uspešni, bomo morali v naših šolah pripraviti programe dejavnosti, ki bodo pri učencih razvijali pozitivno samopodobo, jih učili sprejemati odgovornost za svoja dejanja in razvijali tehnike ustrežnejše komunikacije, ki bodo omogočale boljše odnose med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Podporne oblike delovanja strokovnih delavcev na šolah, kjer učenci dosegajo nekoliko nižje učne dosežke zaradi nespodbudnega socialno ekonomskega okolja, lahko v neki meri ublažijo stiske otrok, nikakor pa ne morejo v popolnosti nadomestiti primanjkljajev, ki jih je dani socialno ekonomski položaj povzročil.

Pri učencih, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših družin moramo biti strokovni delavci še posebej pozorni na razloge za njihovo manjšo učno uspešnost. Večina teh otrok ima učne težave, ki pri mnogih preraščajo v specifične učne težave, in kot taki potrebujejo dodatne oblike strokovne pomoči. Če kot razlog učne manj uspešnosti spregledamo njihov socialno-ekonomski položaj in ga pripisujemo samo učenčevi nižji motiviranosti, lahko povzročimo nesprejemljivo in skoraj nepopravljivo poglabljanje primanjkljajev.

Romski učenci so v slovenskih šolah specifična skupina učencev, saj večinoma izhajajo iz okolja nižjega socialno-ekonomskega standarda in iz drugojezičnega okolja. Učenci Romi so, glede na ostale drugojezične učence, v slabšem položaju, saj ob vstopu v vrtec oz. šolo, ko se aktivno srečajo s slovenskim knjižnim jezikom, nimajo in tudi ne morejo imeti statusa tujca. Tako se začne njihovo opismenjevanje v zanje tujem jeziku. Iz tega izhajajo težave, ki jih imajo na področju opismenjevanja in bralne pismenosti. Pri iskanju boljših možnosti za vključevanje učencev Romov je potrebno razmisliti tudi o tem dejstvu.

Glede na rezultate interne analize, da otroci s posebnimi potrebami na nacionalnih preizkusih niso izkazovali bistveno nižjih dosežkov od ostalih vrstnikov, bi bilo smotrno razmisliti o sistemski rešitvi za učence Rome. Učenci Romi samo zaradi svoje etnične pripadnosti in kulturne specifičnosti niso učenci s posebnimi potrebami v ožjem pomenu zakonske podlage. Razlogi za njihovo učno manj uspešnost so pri večini njih tipa II. Zato jih večina v učnem procesu potrebuje dodatno strokovno pomoč v obliki didaktične pomoči, kar pomeni, da je potrebno odkriti po kateri poti ter s kakšnimi prilagoditvami in pripomočki se posameznik najbolje uči (Opara, 2009). Če jim tega ne zagotovimo, prihaja tudi do odklonilnih vedenj, ki se kažejo v agresivnosti, neupoštevanju pravil in (neopravičenem) izostajanju od pouka.

Zelo je pomembna kakovost odnosov, ki jih ustvari učitelj z učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu. Individualen pristop do učenca in vzpostavitev zaupanja prispevata k zmanjševanju konfliktnih situacij in povečata možnost za reševanje nastale problematike.

Sicer obstaja možnost vključevanja v individualno-skupinsko pomoč učencem Romom, vendar se je v našem primeru ta pokazala premalo učinkovita. To obliko pomoči izvajajo učitelji v kot učno pomoč. Ena od možnih rešitev bi bila ta, da bi bili na osnovnih šolah zaposleni inkluzivni pedagogi, ki bi v okviru ISP za učence Rome v delo z njimi, poleg učne komponente pomoči, vključevali nekatere prvine rehabilitacijske funkcije dodatne strokovne pomoči.

V praksi poznamo delo na terenu, kar pomeni, da sodelovanje z družinami romskih učencev poteka v njihovem domačem okolju. To je zelo pomembno, saj je tradicionalno družinsko življenje Romov specifično, matere so večinoma doma, še manj izobražene kot moški, skrbijo za številčne družine. Vse to so razlogi zaradi česar redko prihajajo v šolo.

Napredek lahko pričakujemo šele z generacijami, ki so ali še bodo končale vsaj osnovnošolsko izobraževanje. Zadovoljive rezultate bomo dosegali le, če bomo upoštevali, da mora biti pomoč sistematično grajena, da moramo v načrtovanje vključiti otroka in upoštevati njegove interese in sposobnosti, kakor tudi upoštevati dinamiko otrokovega primarnega okolja.

8. literatura in viri

Baluh, S. (2009). Informacija o Romski skupnosti v Sloveniji. Ljubljana: Urad Vlade republike Slovenije za narodnosti, št. 382-3/2009-24.

Barle Lakota, A. et. al. (2004). Strategija vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Duffy K. (1998), Opportunity and Risk: Trends of Social Exclusion in Europe. Council of Europe, Strasbourg.

Magajna, L., Pečjak, S., Čačinovič Vugrinčič, G. in drugi (2008). Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: ZRSŠ.

Novak, M. (1994). Dober dan, revščina. Zbirka Socialni izzivi. Socialna zbornica Slovenije. Ljubljana.

Opara, B. (2009). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Ljubljana: Centerkontura d.o.o.

Vestnik (2009). Revščina jim niža ocene. Rubrika Aktualno, z dne 12. 11. 2009.

www.amnesty.si/files/Delavnica%20Revscina%20in%20clovekove%20pravice.doc (26. 1. 2016)

www.cpm-drustvo.si/programi/za-nove-moznosti/ (26. 1. 2016)

www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=6490 (11. 10. 2015)

www.ucne-tezave.si/UserFiles/File/RevscinaUT.doc (28. 1. 2016)

Žerdin, T. (2003): Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in Društvo Bravo.

POMEN TIMSKEGA DELA, INTERDISCIPLINARNEGA PRISTOPA IN SODELOVANJA S STARŠI V PROCESU VKLJUČEVANJA OTROK IN MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI

dr. Vasja Žibret, univ. dipl. psih.

Vloga in pomen timskega pristopa k delu

Na Osnovni šoli Neznanih talcev Dravograd imamo zaposleno psihologinjo, pedagoginjo, specialno pedagoginjo in po urah z naslova odločb tudi socialno pedagoginjo. Gre za strokovno pester in bogat kader, ki si ga normativno gledano lahko privoščijo le dovolj velike šole. Seveda pa takšna bogata »kadrovska pestrost« znotraj pedagoško – svetovalnega dela omogoča in zagotavlja tudi višjo raven strokovnosti opravljenega dela. Potrebno je vedeti, da je poleg otrok, ki imajo odločbo o dodatni strokovni pomoči, na šoli še veliko drugih učencev s takšnimi ali drugačnimi težavami, ki prav tako potrebujejo svetovalno pomoč. Te učence, si strokovne delavke zgoraj omenjenih profilov, smiselno porazdelimo za sprejem v obravnavo, glede na vrsto, obliko in obseg učenčeve osebne problematike. Tako večino učencev s čustveno- vedenjskimi in socialnimi težavami ter težavami na področju medosebnih odnosov (v razredu, v šoli, doma) obravnavata psihologinja in socialna pedagoginja, bralno-napisovalne in učne težave, pa v večini specialna pedagoginja in pedagoginja. Specifike se na šoli obravnavajo timsko, po potrebi tudi v sodelovanju z zunanjimi strokovnimi službami.

Za vsakega učenca z odločbo o dodatni strokovni pomoči se na šoli določi strokoven tim, v katerega so vključeni vsi izvajalci dodatne strokovne pomoči, razrednik in starši otroka. Naloga delovnega tima je, da nudi pomoč, podporo otroku pri njegovem šolskem udejstvovanju in da spremlja ter evalvira njegov napredek oziroma razvoj.

Samo s timskim pristopom, v kontekstu katerega vsak posameznik prispeva lastno strokovnost, znanje in pogled na stvar, lahko otroku nudimo na njegove potrebe usmerjen suport in s tem kakovostno pedagoško delo.

Vključevanje v pedagoški proces

Vključenost učencev s posebnimi potrebami v pedagoški proces, potegne za sabo ustrezno načrtovanje, organizacijo in izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela na večih nivojih. Seveda mora biti učitelj oziroma izvajalec pomoči ustrezno pripravljen za delo v razredu, v katerem so tako učenci, ki potrebujejo dodatno pomoč, nadarjeni učenci s svojimi potrebami kot tudi morebitni učenci »tujci«. Menim, da je dober pedagoški eros nujen, da se vse te entitete kakovostno izpelje.

Kar pa se tiče normativov glede števila učencev v razredu, pa bi za doseganje boljše kvalitete poučevanja, kazalo slediti načelu »manj je več«. Manjše število učencev v razredu omogoča učitelju boljši vpogled v posameznikovo znanje in osebnost ter boljše medsebojno poznavanje. Prav tako omogoča več individualnega pristopa in višjo raven aktivnosti učencev, s tem pa tudi boljšo motivacijo za šolsko delo. Zagotavlja pa tudi več časa za dodatno razlago (učenci z učnimi težavami) ali pa za aktivnosti na višjem nivoju (nadarjeni učenci).

Inkluzivna kultura bi morala več poudarka nameniti prepoznavanju in razvijanju otrokovih močnih področij. V pehanju po zmanjševanju primanjkljajev na posameznih področjih učenja, pa se zdi, da je vsa pozornost skoncentrirana na otrokov »primanjkljaj«, kamor gre tudi večina časa in energije vseh navzočih. Za boljši osebni razvoj otroka, pa bi bilo nujno vzporedno nadgrajevati tudi področja na katerih je uspešen, saj se učenci z učnimi težavami pogosto soočajo s slabo samopodobo. S takšnim pristopom, bi zadeve nekako »uravnotežili«.

Sprejemanje medosebne raznolikosti, pestrosti v intelektualnem funkcioniranju, čustvovanju in posledično vedenju človeka, spada na področje osnovnega spoštovanja vsakega posameznika kot enkratnega in neponovljivega individuuma – to pa je tisto, kar je v razredni, šolski, družinski, delovni ali katerikoli drugi skupnosti potrebno razumeti, sprejeti in seveda v vsakdanji praksi tudi uveljavljati ter negovati. Gre namreč za zelo pomembno področje medosebnih odnosov, socialnega učenja, osebnostne rasti in nenazadnje tudi etike. Zavedati se je potrebno, da ima osnovna šola, poleg izobraževalne funkcije, tudi vzgojno, kateri kaže prav tako nameniti ustrezen čas in pozornost. Na učenje je potrebno gledati kot na vsakodneven sestavni del življenja, zato bi kazalo tudi v pedagoški proces vnašati več »življenjskosti«. Včasih smo o osnovnih človeških vrednotah manj govorili in pisali, pa jih bolj živeli, danes pa o njih zelo veliko razpravljamo, pišemo, kako pa jih živimo, pa kaže »večerni pregled dogodkov po državi«.

Sodelovanje s starši

Delo s starši je posebna specifika. V šoli je pogled na otroka in njegovo funkcioniranje dokaj objektivni, medtem ko so starši v odnosu do otroka subjektivni, saj zaradi narave odnosa drugače tudi ne more biti. Zna pa biti ravno ta razkorak, med objektivnim in subjektivnim, dostikrat »kamen spotike« v odnosu med šolo in starši – pa ni treba, da je tako. V praksi je videti, da potrebujejo starši svoj čas, da dojamajo in predelajo vse skupaj - še posebej takrat, ko se ugotovi, da ima otrok takšne ali drugačne težave ter primanjkljaje. Dostikrat se zgodi, da potem sami pridejo in prosijo za pomoč, seveda pa se tudi starši med seboj zelo razlikujejo v razumevanju, angažiranju in reševanju problemov. Tudi kasneje, ko se dodatna strokovna pomoč že izvaja, potrebujejo starši podporo in sprotno evalvacijo otrokovega napredka, hkrati pa oni tudi nam posredujejo pomembne informacije o otrokovem funkcioniranju v domačem okolju, ki so lahko dobra podlaga ali smernica za nadaljnje delo z učencem. Pomembno je, da skušamo najti stik s starši ter da se potrudimo za sodelovanje, kajti sodelovanje staršev in šole, je za otrokov občutek lastne vrednosti ter njegov napredek in celosten razvoj ključnega pomena.

Za zaključek ...

Šola je pravzaprav okolje v katerem je otrok, z odločbo o usmeritvi ali brez nje, ocenjevan, vrednoten in v katerem naj bi dal od sebe najboljše kar zmore, tako v intelektualnem smislu kot vedenjskem. Današnji otroci doživljajo precejšnje stiske, katerih vzročni dejavniki nastajajo v družinah, njihov vpliv, pa se kaže v njihovih učnih dosežkih. Osebnostne stiske, motnje hranjenja, depresija, samopoškodbeno vedenja, samomorilne misli med mladimi so teme, ki jim bo kazalo v prihodnje nameniti ustrezno skrb.

Ker torej proces učenja, poleg sposobnosti, pogojujejo še številni drugi dejavniki, tako čustveni kot socialni, pa tudi specifični življenjski dogodki (ločitev staršev, bolezen v družini, smrt...), je individualen pristop k učencu zelo pomemben in celosten pogled nanj tako potreben – pa najsi gre za učenca s potrebo po dodatni strokovni pomoči ali brez nje.