



Otroci
s posebnimi
potrebami

ANGELCA ŽEROVNIK

Angelca Žerovnik Otroci s posebnimi potrebami



Dr. Angelca Žerovnik

se je rodila leta 1944 na Planini pri Sevnici. Kot raziskovalka in znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu je vodila več raziskovalnih nalog in projektov, med katerimi velja omeniti: Pomoč osnovne šole učencem s specifičnimi učnimi težavami (1978), Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije (1983), Zgodnji interventni programi za otroke in mladino z motnjami v razvoju (1989), Vzgoja in izobraževanje otrok z blagimi motnjami v duševnem razvoju (1990), Družina in šola v socializacijskih procesih družbe (1998). Vodila in koordinirala je tudi več obsežnih projektov in aplikativnih raziskav s področja vzgoje in izobraževanja in bila namestnica ter pomočnica direktorja Pedagoškega inštituta (1994–1998).

Objavila je trinajst samostojnih publikacij. Med najodmevnejšimi so: Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave (1978, 1990, 1994), Pogovor o vzgoji (1992, 1994), Družina vzgaja za vrednote (1993), Izbrana poglavja o vzgoji (1994), Pedagogika družinskega ognjišča (1996). Organizirala je več posvetov in simpozijev ter pripravila naslednje zbornike: Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1983), Vzgoja, vrednote, cilji (1996), Etična vzgoja (1997) Družina-šola (1998). Objavila je več kot petsto strokovnih in poljudnih člankov.

V prvi slovenski skupščini (1990–1993) je bila poslanka v Zboru združenega dela, odgovorna za področje raziskovanja in znanosti; članica Strokovnega sveta Republike Slovenije za šolstvo in šport (1992–1996) ter Komisije za pregled dela pri prenovi šolstva v Republiki Sloveniji (1999–2000). Je članica Komisije pravičnost in mir pri SŠK.

Predava po Sloveniji in zamejstvu. Neposredno dela v vzgojnih svetovalnicah in Centru za izvenbolnišnično psihiatrijo.

Naslov: Čebuljeva 17, 1218 Komenda

Angelca Žerovnik
OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

OTROCI
S POSEBNIMI
POTREBAMI

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI
Žerovnik, Angelca
Ljubljana : Vlada Republike Slovenije, 2004
128 str. : 22 cm
ISBN 961-223-721-4
215204730
AN 12181

dr. Angelca Žerovnik
OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Izdala in založila Družina d.o.o.

Odgovarja dr. Janez Gril

Tisk Schwarz d. o. o.

Ljubljana 2004

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

376.2/.4

ŽEROVNIK, Angelca

Otroci s posebnimi potrebami / Angelca Žerovnik. -
Ljubljana : Družina, 2004

ISBN 961-222-521-4

215294720

Angelca Žerovnik

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

DRUŽINA
Ljubljana 2004

565540



21.01.2005

0 200501419

a

Knjigi in njenim bralcem v pozdrav!

Spoštovani starši in po vas otroci, vzgojitelji, učitelji ter vsi, ki se srečujete s problematiko posebnih potreb v družinskem ali poklicnem življenju. Vsem vam je namenjena knjiga izpod peresa dr. Angelce Žerovnik. Delo izhaja iz njenih dolgoletnih izkušenj pri ambulantnem, raziskovalnem in pedagoškem delu z otroki s posebnimi potrebami, njihovimi starši in učitelji in je preplet izkušenj z osebnim pogledom, naravnanim k jasnemu, odprtemu, spodbujajočemu vzgojnemu ravnanju v nasprotju s sedaj večkrat zamegljenim in nasprotujočim si vzgojnim ravnanjem. Knjiga je napisana toplo in razumljivo, s širokim pogledom na vzgojo, s spoštovanjem do otroka ter s pogledom naprej, preko sedanjega šolskega sistema.

Otroci s posebnimi potrebami so raznolika populacija; v šolski populaciji naj bi jih bilo od 2 do 10 %. Področje posebnih potreb je zajeto v Zakonu o osnovni šoli (1996) in v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Z zakonoma so jasneje opredeljene in priznane posebne potrebe, zaradi česar naj bi bila zagotovljena dodatna individualna ali skupinska strokovna pomoč glede na obseg posebnih potreb, omogočeno naj bi bilo prilagajanje metod in strategij učenja, pripomočkov in gradiv ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Vendar to ni dovolj. Učitelje in starše je potrebno učiti ustreznega odzivanja, ravnanja in pomoči. Knjiga Otroci s posebnimi potrebami pomaga razumevati posamezne motnje in otrokove potrebe. V praksi se namreč dogaja, da starše seznanjamo s posameznimi otrokovimi razvojnimi potrebami ali posebnostmi, vendar razlag še niso sposobni sprejeti, jih ne slišijo ali jih sprejmejo zgolj razumsko. Za sprejemanje otroka in njegovih posebnosti pa razumska raven ni dovolj. Sprejemanje se zgodi šele na čustveni ravni, ko starši »predelajo« svoje pomisleke, razočaranja in jezo ter se posvetijo otroku. Da to dosežejo, potrebujejo čas, oporo, pogovor, strokoven nasvet in branje literature, ki preprosto in jasno razloži težave ali otrokove motnje. Tudi zato je ta knjiga dragocena. Lahko je dopolnitev terapevtske razlage in je na dosegu roke, ko jo starši ali učitelji potrebujejo za spoznavanje in lažje razumevanje otrok.

Pri diagnostičnem in terapevtskem delu želimo zmanjšati otrokovo stisko tako, da motnjo omilimo in hkrati naučimo otroka in družino živeti z njo. Razvijamo spretnosti, t. i. močna področja ter otroka spodbujamo, da kljub težavi ali motnji ohranja in razširja pozitivno samopodobo. Starše učimo, da mu dajo vsak dan vedeti, da ga cenijo, kljub temu da ni izpolnil njihovih pričakovanj, kljub temu da je drugačen, da naredi manj ali slabše kot bratje ali sestre ali kot vrstniki. Ob tem je staršem v pomoč, če se zavedajo, da je čas, ko so skupaj kot starši in otroci, odmerjen, in da ga je vredno preživeti čim bolje, torej ne v obtoževanju, slabe volje in zagrenjeno, temveč tako, da bogatijo drug drugega. To ne pomeni, da se ne posvečajo popravljanju motnje ter treningu posameznih veščin, temveč da v zaupanju izvajajo vaje, ki so otroku v pomoč. Pogosto jih težave otrok potegnejo v vrtinec negativnih ali slabo razrešenih čustev, tako da ne vidijo izhoda. Takrat je dobro, da poiščejo pomoč ter se pogovorijo z učitelji, šolsko svetovalno službo ali s strokovnjaki v specializiranih ustanovah. Pot oza-veščanja in zmanjševanja otrokovih težav je kratka zlasti takrat, ko gre za izolirano težavo ali motnjo, ob siceršnjih dobrih otrokovih sposobnostih in ustrezni podpori okolja, pa spet dolgotrajna ob kombiniranih motnjah, kompleksnejših učnih težavah in manjšem zaupanju otroka vase in ožjega okolja v reševanje težav. Korektivna ali terapevtska pomoč tako lahko traja nekaj mesecev, let, celotno osnovnošolsko obdobje, lahko se raztegne še v srednjo šolo ali na fakulteto. Večino težav ali motenj lahko z učinkovitim pristopom omilimo, pri nekaterih ljudeh pa segajo še v odraslost. Včasih se negativni dejavniki, ki vplivajo na razvoj in vztrajanje motnje, seštevajo in zato potrebujejo starši in učitelji še več ljubezni, znanja, potrpežljivosti, vztrajnosti in energije. In vsega tega naj bo na pretek na vaših poteh.

Tanja Černe, prof. defektologije
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše

Knjigi na pot

Avtorica v delu opisuje otroke s posebnimi potrebami, v ospredje pa postavlja skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Termin otroci s posebnimi potrebami se v današnjem času vse pogostejše pojavlja v vzgojno-izobraževalnih institucijah, svetovalnih centrih, mentalno-higienskih oddelkih pa tudi v ostalih zdravstvenih ustanovah, s tem pa tudi opredelitev vrst in stopenj primanjkljajev, ki jih ima posameznik. Za starše, šolske delavce in ostale, ki se s to problematiko ukvarjamo, so prav gotovo najpomembnejši elementi, ki pripomorejo k lažšanju otrokovih primanjkljajev, težav. To so načini in vrste različnih oblik pomoči ter vključitev v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe.

Avtorica je poleg naštetih vrst in primanjkljajev po posameznih področjih izpostavila skupino dolgotrajno bolnih otrok, ki zaradi različnih spremljajočih težavah ob bolezni nujno potrebujejo prilagoditve in posebne oblike dela v učnem procesu.

Opisuje tudi skupine otrok z motnjami v duševnem in gibalnem razvoju, otroke z več motnjami, skupino gluhih in naglušnih otrok ter skupino slepih in slabovidnih. Nekaj konkretnih napotkov in opisa vedenja lahko razberemo tudi pri opredelitvi skupine otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Avtorica je v vsaki opisani skupini nazorno prikazala, kako se otrokove potrebe izražajo in tudi, kako jih lahko bralci razpoznamo. Ob tem opozarja na otrokove potrebe: in sicer na širše, ki zagotavljajo optimalen razvoj posameznika, in na specifične, ki se izražajo v posameznikovi zmožnosti delovanja v izobraževalnem procesu. Posebne prilagoditve specifičnim potrebam so v določeni stopnji otrokovega razvoja nujne.

Knjiga odgovarja na številna vprašanja o posebnih potrebah otrok, na katera si starši, učitelji, strokovni delavci, študentje in vsi, ki se s tem ukvarjamo, dostikrat ne znamo kvalitetno in dovolj strokovno odgovoriti. Razumljivo in hkrati strokovno nas knjiga seznanja s problematiko otrok s posebnimi potrebami, z oblikami in vrstami pomoči.

Še posebej toplo jo priporočam Vam, staršem: vsem Vam, ki ob svojem otroku dan za dnem ob nastajajočih

učnih težavah »nabirate« izkušnje in odkrivате drugačne, posebne potrebe otroka. Ob branju sistematično opredeljenega opisa težav in oblik, ob konkretizaciji zapisanih primerov boste znali prepoznati znake in težave na posameznih področjih učenja, motnje in ostale primanjkljaje. V veliko pomoč bodo tudi vaje in nasveti, ki jih avtorica ob tem navaja.

Mojca Vončina, prof. defektologije
Otroška klinika, Ljubljana

Uvod

S številnimi prispevki sem v reviji Naša družina v preteklih letih pisala o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Starši in učitelji so se nanje odzivali tudi tako, da so jih kopirali še po nekaj letih, zato jih sedaj združujem v knjižni obliki.

Pojem »otroci s posebnimi potrebami« zajema nekatere kategorije, razporejene v skupine in podskupine, in sicer so to:

- otroci s primanjkljaji na posameznem področju učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z motnjami v duševnem razvoju (laže, zmer-no, teže, težko duševno prizadeti),
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti,
- otroci z motnjami sluha (gluhi in naglušni),
- otroci z motnjami vida (slepi in slabovidni),
- otroci z govorno jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci.

V knjigi posvečam največ pozornosti skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki je najštevilnejša, nekaj osnovnih podatkov in opisov izob-
raževalnih možnosti ter nasvetov glede vzgoje pa posve-
tim tudi drugim skupinam in podskupinam.

Spoznanja črpam iz neposrednega dela z otroki, z mla-
dino in družinami ter iz teorije in strokovnih ravni spe-
cialne pedagogike oziroma defektologije, pedagogike in
psihologije. V ospredju je vzgoja in izobraževanje v našem
šolskem sistemu in vzgoja ter učenje v družinah.

Knjiga je namenjena staršem, učiteljicam in učite-
ljem pa tudi študentkam in študentom, ki se bodo pri
delu v vrtcu ali šoli srečevali z različnimi vzgojnimi in
izobraževalnimi problemi. Njen namen je spoznavanje
in boljše razumevanje raznolike in kar številne skupine
otrok. Nekateri nasveti za učenje in premagovanje težav
so povsem praktični, zato je knjiga v nekem smislu tudi
metodični priročnik.

S tem delom želim spodbuditi optimističen in ustvar-
jalen odnos do otrok s posebnimi potrebami, saj me je
delo z njimi, njihovimi starši in učitelji vedno znova po-
trjevalo, da znajo ti otroci premagati marsikatero oviro
in živeti v polnosti.

Ob izpostavljenih problemih boste lahko prebrali tudi različne resnične zgodbe, pri katerih so imena sicer spremenjena, sporočila življenjskih zgodb pa so istovetna (identična) problemu. Ne glede na skupne značilnosti je namreč vsak otrok s posebnimi potrebami povsem svoja osebnost, posameznik (individuum) v svoji enkratnosti.

Knjiga ni strogo strokovna, temveč so v njej poljudno prikazana strokovna spoznanja, včasih sta celo pedagoška teorija ali metodika zaviti v zgodbo.

Zahvaljujem se vsem, ki so mi zaupali, mi spregovorili o svojih stiskah in problemih in po svojih močeh pomagali otrokom in mladini s posebnimi potrebami.

dr. Angelca Žerovnik, prof. defektologije

Enake možnosti s hkratnim upoštevanjem razlik

V šolski zakonodaji sta poudarjena cilj in načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. V izobraževalnem sistemu so zato programi in dejavnosti tako organizirani, da bi lahko prisluhnili tem zahtevam.

V storilnostno naravnanim šolskem sistemu je sicer težko uravnoteženo obravnavati različne vidike telesnega in duševnega razvoja, kadar so v telesnem in duševnem razvoju motnje nedvoumne. Tako imamo v nekem smislu še vedno dve ravni izobraževanja: programe z enakovrednimi standardi znanja in programe, ki tega ne omogočajo.

V predšolskem obdobju se otroci s posebnimi potrebami lahko vključijo v programe s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo in v prilagojene programe za predšolske otroke. Programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so v vrtcih organizirani skupaj s programi za druge predšolske otroke, le do tri ure je lahko otroku ponujena še dodatna strokovna pomoč (na primer pri specialnem pedagogu), kjer se uči nekaterih dejavnosti in veščin, ki mu delajo težave.

Prilagojeni programi pa so v malih skupinah (tako imenovani razvojni oddelki), in to samo v nekaterih vrtcih. Med ostale predšolske otroke se otroci iz prilagojenega programa vključujejo le pri posameznih predšolskih dejavnostih. Tam upoštevajo načelo integracije, kjer se otroci združujejo in skupaj delajo z večjo skupino.

Osnovna šola je za otroke s posebnimi potrebami organizirana v samostojnih osnovnih šolah ali v oddelkih osnovnih šol ali pa je organizirano integrirano delo z drugimi osnovnošolskimi učenci.

Tudi po osnovni šoli so izobraževalne možnosti raznolike.

Prilagojeno izvajanje programov

V rednem šolskem programu (osnovni, poklicni in srednji) je po postopku usmerjanja mogoče prilagojeno

izvajanje izobraževalnih programov. Organizirana pa je lahko tudi dodatna strokovno pomoč. Tu gre za prilagojeno organizacijo in predmetnik, prilagojen način izvajanja ter zagotovitev dodatne individualne strokovne pomoči. Mogoče je prilagoditi način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka. Pomoč se lahko organizira v oddelkih ali zunaj njih, občasno ali stalno, urediti je mogoče prostor glede na posebne potrebe, nabaviti dodatne pripomočke, zmanjšati število učencev v oddelku. Pri učenju lahko pomagajo pedagoški kadri (učitelji, specialni pedagogi oz. defektologi in drugi člani šolske svetovalne službe) in prostovoljci na domu ali v šoli (običajno v povezavi s centri za socialno delo). Za nudenje fizične pomoči je lahko gibalno oviranemu otroku dodeljen spremljevalec.

V teh programih pridobijo učenci in dijaki enakovreden izobrazbeni standard.

Prilagojeni izobraževalni programi

Ti programi ne omogočijo pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda. Namenjeni so otrokom, ki se duševno počasneje razvijajo ali pa so zaradi bolezni in okvar centralnega živčevja duševno manj razviti, a še sposobni izobraževanja.

Posebni programi

Skupine otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju lahko obiskujejo posebne programe, pri katerih je težišče na praktičnih vsebinah.

Za otroke s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki se ne morejo vključiti v izobraževanje, še vedno pa so se sposobni učiti osnovnih življenjskih veščin, so organizirani posebni programi s poudarkom na varstvu in urjenju praktičnih veščin v oddelkih specializiranih ustanov (dnevni centri ali zavodi za usposabljanje).

Individualni programi

Vsak otrok je osebnost zase, različne so tudi njegove izobraževalne potrebe in možnosti. S pomočjo delnih individualnih programov pa je celotno izobraževanje le treba dati na skupni imenovalec; na raven znanja, ki omogoča prehod z ene na drugo stopnjo šolanja (iz nižjega v višji razred, iz osnovnega v poklicno, srednje, višje, visoko izobraževanje). Za učence in dijake s posebnimi potrebami je zato smiseln individualiziran pristop in individualni program. Tu gre predvsem za individualiziranje metod dela, prilagojenih posamezniku, uporabo posebnih pripomočkov, gradnjo medčloveških odnosov in medsebojno pomoč, drugačen časovni ritem, celovitost in kompleksnost interdisciplinarne obravnave, pri čemer poleg učitelja sodelujejo tudi drugi strokovni delavci: šolska svetovalna služba, zdravstvene ustanove, centri za socialno delo, društva, svetovalni centri, svetovalnice, logopedske, avdiopedagoške in druge ambulate. V celostno individualno obravnavo so vključeni tudi starši.

Pedagoška pogodba

Pri nekaterih dolgotrajno bolnih dijakih, oviranih bodisi zaradi somatskih ali duševnih obolenj, je na srednješolski stopnji mogoče izobraževanje po pedagoški pogodbi, ko profesorji pomagajo dijakom glede na njihove individualne potrebe. Dijaki imajo pravico do individualnega napovedanega preverjanja in ocenjevanja znanja, maturo lahko opravijo v dveh delih, imajo podaljšan čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju (tudi pri maturi), lahko uporabljajo nekatere učne pripomočke, ki jih drugi dijaki ne uporabljajo. Pri delu s temi dijaki šola navadno sodeluje s specializirano zdravstveno ustanovo (bolnišnice, centri za zunajbolnišnično zdravljenje), s svetovalnimi centri, po potrebi tudi s komisijo za usmerjanje v teh ustanovah.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, zaostanki pri razvoju socialnih spretnosti in pri emocionalnem dozorevanju, pri čemer se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje, ali pa jih otrok pre-
raste.

Primarno niso pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjami v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi. Ta skupina otrok je zelo pestra, številna in z več podskupinami.

Uspeh v šoli je vse pomembnejši, strah pred šolskim neuspehom pa vse pogostejši. V naših osnovnih šolah obiskuje približno 27 % otrok dopolnilni pouk zaradi učne neuspešnosti.

Ponavljal boš

Matej je bil živahen deček, v veselje vsej družini. Rad je delal, bil je občutljiv in vzkipljiv, vendar dovolj vodljiv, zato staršem ni povzročal preglavic. Za knjige in pravljice pa se že v predšolskem obdobju ni zanimal. V prvem razredu je počasi osvajal črke, veliko vaje je potreboval, da jih je vezal v zloge in kasneje v besede. Pri pisanju je rad zamenjeval posamezne črke in zloge, celo pri računanju je včasih zamenjal številke. Iz šole je prihajal utrujen in nemiren, vedno bolj otožen in negotov.

Učiteljice so mu vsa štiri leta razredne stopnje pomagale, doma pa je pri njegovem učenju sodelovala vsa družina.

V petem razredu pa se je »vse zalomilo«, ob prvih kontrolkah je doživel popoln poraz. Glede na pridobljene slabe ocene so mu predmetne učiteljice že na začetku

napovedale: »Ponavljaj boš!« Starša sta prihajala v šolo h govorilnim uram, se zavzemala za razumevanje njegovih težav in za učno pomoč s strani šole; tembolj, da bi ne izgubil vse motivacije za učenje.

Sošolci so se ravnali po učiteljih; če so bili ti prizanesljivi, so bili takšni tudi oni, če pa so »padale« učiteljeve ostre opazke, so jih še stopnjevali. Svojo stisko je Matej izražal tudi v nemirnem spanju; premetaval se je, govoril, včasih kričal ali v spanju ponavljal naučeno snov.

Da šolarjem »srce ne uplahne«

Pri malem narodu kot je slovenski, je vsak otrok dragoceno upanje. S šolskim sistemom se ne zmoremo več približati specifičnim potrebam nekaterih otrok in zgubljammo preveč narodovega potenciala. Če več kot četrtnina učencev v osnovni šoli doživlja neuspeh (v srednjih, višjih in visokih šolah je ta odstotek še višji), pomeni, da je s šolskim sistemom nekaj narobe. Ne tečemo vsi enako hitro, tudi učljivost ni pri vseh enaka; šolski programi pa priklepajo vse osnovnošolce na »enako prokrustovo posteljo«.

Učitelji menijo, da so nemočni. Številni starši ob tem, ko pomagajo otroku pri učenju, »ponavljajo osnovno šolo«. Stiske ob neuspehu in »šikaniranju« povzročajo, da je vse več osnovnošolcev nervoznih. Ob tem se kot posledica pojavlja tudi učna nemotiviranost.

Učna motivacija

Motiviranost učenca za učenje je eno najpomembnejših in najmanj razrešenih šolskih vprašanj, zato postaja osrednji problem današnje šole. Zakaj prihaja do nemotiviranosti za učenje, pa se v okviru šole nimajo več časa spraševati.

Motivacija je proces izzivanja človekove pozornosti, njenega usmerjanja k posameznim predmetom, da bi dosegli določene cilje. Otrokovi motivi za učenje so predvsem socialne narave. Otrok se primerja s sošolci, hoče biti enak med enakimi, za socialne interakcije je

zelo občutljiv, a vedno ne zmore slediti vrstnikom. Učiteljevi motivi pa so sistemske narave (predpisani učni program in zahteve posameznih predmetnih področij). Učiteljevo poučevanje je vedno bolj usmerjeno iz socialne interakcije v državni mehanicistični programski mehanizem. Tako smo se znašli v nekakšnem začaranem krogu nemoči. Ne rešujemo več učnih problemov, osip narodovega potenciala je zelo velik.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami

Otroci s specifičnimi učnimi težavami so običajno v osnovni šoli med neuspešnimi učenci, pri kasnejšem izobraževanju pa ne. Ti otroci razodevajo ob sicer normalni inteligentnosti motnje v enem ali več osnovnih duševnih procesih; zajeti so pri razumevanju ali uporabi govornega ali pisnega jezika, pri računanju. Kažejo se kot težave pri poslušanju, zbranosti, pozornosti, tudi pri mišljenju, in se neugodno odražajo pri branju, pisanju, računanju in govornem izražanju že v prvih letih šolanja. Značilno za večino teh otrok je, da nimajo težav pri vseh učnih predmetih. Tudi pri posameznih predmetih nimajo vedno enakih težav, temveč so opazna nihanja učne uspešnosti tudi v okviru enega samega predmeta.

Specifične učne težave ne zajemajo učnih težav, ki v prvi vrsti izvirajo iz okvar vida ali sluha ali gibalnih okvar; niti učnih težav, ki izhajajo iz motenj v duševnem razvoju ali zgolj čustvenih motenj ali okoljskih pomanjkljivosti. Se pa le-ti kot drugotni (sekundarni) dejavniki lahko pridružijo.

Večina staršev pravi za te otroke, da so bili v predšolskem obdobju občutljivejši, nemirni, vzgojno zahtevnejši, zato potrebujejo več potrpljenja in nege, pa tudi več ponavljanja pri učenju nekaterih veščin. Pri drugih udejstvovanjih pa pokažejo veliko bistrosti, zato starši na kakršne koli težave v šoli niso pripravljeni. Vendar otroci s specifičnimi učnimi težavami največkrat opozorijo nase v prvih letih šolanja, ko šolskim zahtevam ne zmorejo ustrezno slediti. Šola pred otroka postavi svoje storilnostne zahteve in pravila ter ga tako spravi v položaj, da se njegove težave razkrijejo in ga izpostavijo.

Glavne krivce za izobraževalne in vzgojne neuspehe iščemo v otrocih, od katerih zahtevamo približno enako šolsko učno zmogljivost na posamezni šolski stopnji pri posameznih učnih predmetih, pri posamezni učni snovi in seveda v šolskem ocenjevalnem sistemu.

Na splošno otroci s specifičnimi učnimi težavami težko oziroma slabo prenašajo frustracije.

Problemi poslušanja

Splošna pripravljenost za poslušanje je pridobljena lastnost, ki naj bi bila sestavni del socialne zrelosti in razvite osebnosti. Otroci jo pridobijo s posnemanjem odraslih in jo ponavadi osvojijo nezavedno. Kaj pa je problem poslušanja, nas opozarjajo učitelji, ki pogosto pravijo: »Učenec pri pouku ne sliši, čeprav je očitno, da posluša; kar sliši, ponovi netočno; težko si zapomni, kar je slišal, čeravno je bister.«

S problemom poslušanja se srečujemo tudi v vsakdanjem življenju, ko nas ljudje navidezno poslušajo, a ne slišijo, kar govorimo. Navadno ta opažanja povežemo s slabostmi s pozornostjo, s slabo koncentracijo, z intelektualno nezmožnostjo in z okvarami sluha. O nevzgojenosti za poslušanje pa ne govorimo, čeprav je prav v tem največ problemov poslušanja.

Kaj je poslušanje?

Poslušanje je proces interpretacije živčnih impulzov v skladu s človekovimi sposobnostmi, njegovimi izkušnjami, njegovimi načrti in proces odzivanja nanje. Tako je poslušanje rezultat vzajemnega delovanja sociokulturnega okolja, umskih sposobnosti in osebnostnih lastnosti posameznika in ne nazadnje tudi namerna vzgojna dejavnost.

Poslušanje je zahtevna in tudi utrudljiva umska in čustvena dejavnost, zlasti če traja dalj časa. Zakaj?

1. Poslušanje je miselna in ustvarjalna dejavnost: miselna zato, ker ni mogoče poslušati, ne da bi bil poslušalec miselno dejaven (prepoznavanje slišanih po-

datkov in določanje njegovega pomena); ustvarjalna dejavnost pa zato, ker je sprejeto sporočilo plod dejavnega součinkovanja preteklih izkušenj, znanja, čustev ... poslušalca v nekem govorno-poslušalskem odnosu. (Zaradi tega je lahko isto govorno sporočilo za vsakega poslušalca nekoliko drugačno.)

2. Poslušanje je namensko. Navadno poslušamo z nekim namenom: da bi sporočilo razumeli, se vsebine naučili, jo spoznali itd. Ni pa mogoče poslušati tako, da bi hkrati zadostili več namenom. Ne moremo poslušati sporočila, da bi ga hkrati razumeli in vrednotili (potrebujemo čas za razmislek, ki je tako kratek, da ga skoraj ne zaznamo). Vrednotenje je proces, ki mora slediti razumevanju sporočila. Če bi sporočilo ob poslušanju tudi vrednotili, sprejeto sporočilo ne bi bilo objektivno, saj vrednotenje vpliva na izbiro, zapomnitev in miselno predelavo sprejetih podatkov.

3. Poslušanje je dinamičen proces, ki vključuje ločene, vendar močno soodvisne miselne procese (slišanje, razumevanje, vrednotenje). Proces se pojavlja zaporedno in tako hitro, da jih zaznavamo kot en sam proces poslušanja.

Človek sliši več podatkov, kot pa jih zmore osvojiti, zlasti pri otrocih je med slišanim in osvojenim velik razloček. Pri pouku (razlagi) je to najbolj očitno, ko mora učitelj večkrat in na različne načine razlagati učno snov, da otroci osvojijo temeljne podatke.

Z različnimi vajami »zavedanja«, zbranosti skušajo nekateri izboljšati sposobnost poslušanja. Pri otrocih pa so najbolj poznani ugodni vplivi poslušanja literarnih besedil, ki služijo kot predvaja za pouk (poslušanje razlage, predavanja). Zlasti v Združenih državah Amerike je veliko projektov, kjer malčkom in šolarjem (v začetni šolski dobi) berejo pesmi in literarna besedila, da bi dosegli boljši govorno-poslušalski razvoj.

Poslušanje in branje

Vaje poslušanja v družini

Zelo pomembno je učenje s poslušanjem v družini, ne le pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami, tudi pri drugih, kjer želimo doseči ugoden govorno-poslušalski

razvoj. Za predšolske in šolske otroke priporočamo poslušanje pesmi in literarnih besedil, ki jih berejo starši, stari starši in drugi odrasli.

V številnih družinah imajo navado, da večer za večerom berejo predšolskim otrokom pravljice in druga literarna besedila. To je prijetno čustveno in spoznavno dogajanje, ki poveže otroke in starše, je pa to tudi ena najboljših vaj poslušanja. Potrebujejo jo predšolski otroci, pa tudi šolarji v času naporenega opismenjevanja. Pri otrocih z motnjo branja in pisanja pa je te vaje potrebno razvijati še kakšno leto več, da ostane knjiga (zaradi naporenega učenja z branjem) otroku nekaj lepega, vsebinsko bogatega in potrebnega. Otrok se namreč lahko uspešno uči in nauči tudi poslušanja samo skupaj s svojo družino; skupaj z družino zato, ker otrok vsrka vzorec družinskega življenja.

Hitro in počasno branje

Branje je človeku obogatilo sposobnost ustnega in pisnega izražanja in s tem sposobnost različnih komunikacij. Danes ljudje premalo berejo, več gledajo (TV), če pa že berejo, iščejo le dnevne dogodke in informacije, največkrat površno in hitro. Dnevni tisk je prinesel spremembo na področju obveščanja, že celo šolski programi so usmerjeni v učenje hitrega branja in »preletavanje tekstov«. Manjka pa počasnega branja z razumevanjem, vračanja k temeljnim mislim zaradi vrednotenja in zapomnitve. Če je že (žal) v šoli premalo časa za počasnejše in premišljeno branje, vsaj v družini otroka naučimo počasnega branja zahtevnejših besedil, vračanja k temeljnim mislim in skrbnega sledenja vsebini. Doživljanje branja mora biti nekaj lepega. Najpomembnejše je, da otrok ponese v mladostniško dobo in obdobje odraslega pozitiven odnos do branja in do knjige. Številnim otrokom se namreč zgodi, da se jim razvije odpor do branja in do knjige.

Otroci, ki si pridobijo veselje do branja, so uspešnejši v šoli, duhovno bogatejši v življenju, običajno tudi dobri poslušalci. »Starši in učitelji, povejte otrokom, da branje literarnih del bistri um,« pogosto ponavljam ob svetovalnem delu.

Otroci morajo vaditi glasno in tiho branje. Tiho branje zlasti potrebujejo, kadar morajo natančno slediti vsebini, že za zapomnitev pa je potrebno vaditi besedila tudi z

glasnim branjem. Pri otrocih z motnjo branja in pisanja je dobro, da vadijo najprej tiho branje, ker pri tihem branju manj izpuščajo ali zamenjujejo črke. Vaditi pa morajo tudi glasno branje »da sebe slišijo« in se s tem naučijo prepoznavanja napačno prebranih besedil. Že v otroštvu se je namreč treba naučiti slišati svoj glas, svojo izgovorjavo, intonacijo ...

Pa še to!

Če želite, da bo otrok dober poslušalec, ne kričite nanj, mirna in razločno izgovorjena beseda najbolj pritegne otroka k poslušanju.

Pa tudi vi mu morate prisluhniti, z zgledom dobrega poslušalca mu boste najboljši starši in učitelji.

Motnje zaznavanja

V okviru širšega sindroma specifičnih učnih težav srečujemo tudi tako imenovane motnje zaznavanja. Širši sindrom pomeni več »bolezenskih« znakov, ki so kot celota značilni za kako motnjo. Zaznavanje (percepcija) je psihični proces zaznavanja in se izkazuje pri vidnem in slušnem dojetanju. To niso stalne in enako močno izražene motnje. Pri specifičnih učnih težavah gre za občasno pojavljanje v različni izrazni moči in jih je včasih težko razumeti, zato učitelji in starši takega otroka pogosto vrednotijo kot površnega, malomarnega, premalo zavzetega ... in to z besedami: Zakaj si pa včeraj prav naredil, prebral, narisal, napisal ... danes pa ne? Stevilni raziskovalci specifičnih učnih težav menijo, da gre pri motnjah percepcije za večplastno težavo v vidnem in slušnem zaznavanju; s tem mislijo na motnje v vidnem in slušnem pomnjenju, obsegu vidnega in slušnega zaznavanja, hitrosti in stabilnosti percepcije, vidnem in slušnem razločevanju in razčlenjevanju. Seveda so posamezni otroci s specifičnimi učnimi težavami različno prizadeti. Pri enih je šibko slušno razločevanje in razčlenjevanje, pri drugih vidno razločevanje, spet pri drugih vidno in slušno pomnjenje ...

Učitelji prepoznavajo pri šolskem delu to motnjo tako:

1. Včasih otrok »ne vidi«, čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan (to tudi potrdijo preiskave vida). Opazno je pri prepisu s table in iz zvezka oziroma knjige in tudi pri drugih grafomotoričnih dejavnostih.

2. »Ne sliši«, čeprav je očitno, da posluša. Najbolj moteče je to pri nareku in raznih naročilih. Če otroka še tako »zaslišujemo«, ne ve za naročilo ali pa ne ve, kako je do napake ali izpusta pri nareku prišlo. Ta neprijetnost se rada povezuje tudi z nezbranostjo (motnjo pozornosti in motnjo koncentracije), čeprav v tem primeru ne gre za to.

3. Ima težave pri razlikovanju smeri. Razlikovanje smeri levo, desno, zgoraj, spodaj, vzhod, zahod ... se kaže pri številnih predmetih; tako v mikroprostoru, kot je ploskev lista, kot v velikem prostoru, kot je telovadnica ali pa gibanje v naravi.

4. Slabše razlikuje like. Geometrijskih in drugih likov, s katerimi se srečuje pri pouku, ne loči med seboj, čeprav pojmovno snov obvlada in jih ob drugem času povsem pravilno opiše. Zlasti je očitna težava v razlikovanju, kadar je otrok pod časovnim pritiskom in v strahu pred neuspehom. Nihanja se kažejo od dneva do dneva, tako je včasih razlikovanje popolno in otrok nima nobenih težav, drugič pa se pojavi perceptivna motnja. Sprožilni vzroki so lahko že barometerske spremembe, razna razburljiva doživetja, reakcije pri strahu ...

5. Težko izloči lik iz ozadja (na primer matematični, črko, liki različnih oblik na eni ploskvi). To je dobro vidno pri različnih testih, ki se v ta namen uporabljajo, pa tudi v običajni učni snovi, kjer je potrebno izločiti del, detajl, znak ... iz obsežnega likovnega ali znakovnega ozadja.

5. Ima težave v določanju časa (v enem dnevu, v večjih časovnih enotah). Primer: porabil je veliko časa na poti iz šole, ko se je igral, zaustavljal, opazoval, se s kom pogovarjal ... Ko ga starši doma vprašajo, kod je hodil, je začuden, saj je prepričan, da je prišel v običajnem času. Normalnega občutka za čas, ki ga imajo drugi otroci, otroci s specifičnimi učnimi težavami običajno nimajo, zato jih moramo sorazmerno kmalu naučiti samokontrole na ročni uri, da ne doživljajo starši, učitelji in drugi njihove »časovne izgubljenosti«.

7. Težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto. Večina osnovnošolskih otrok (na nižji

stopnji osnovne šole) je najučinkovitejših, če sprejemajo spoznanja prek čim več čutil (vid, sluh, gib, okus, vonj), kar tudi zmorejo povezati v pomensko celoto. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami pa te zmožnosti povezovanja ali enovitosti ni.

8. Prerisuje pomanjkljivo, zlasti če je med risalno ploskvijo in sliko ali risbo, ki jo gleda, večja razdalja. Veliko več napak v prepisih in prerisovanju s table naredijo, če sedijo v razredu v zadnjih klopih. Na nižji stopnji pogosto uporabljajo tablo in slikovni didaktični material ob njej, a je za te otroke preveč oddaljen, če so zadaj. Praviloma bi morali ti otroci sedeti v prvi ali drugi klopi.

9. Kar sliši, ponovi netočno. Razume, obrazloži pravilno, ko naj bi z enakimi besedami ponovil, pa je netočen. Pri branju številne besede zmaliči (jim odvzame ali doda črko, jo zamenja, prestavi), jih tudi ponovi netočno, vsebinsko pa besedilo pravilno dojame.

Otrokov zaznavni svet, ki je svojo podlago in funkcionalnost dobil že v predšolskem obdobju, se v šolski dobi premakne od nižjih čutov pretežno na višje (ni potrebno več toliko tipanja, okušanja, gledanja). Zaznavnost se razvija zlasti v smeri zahtevnejše zaznavne stopnje in povezave (na primer iz slišanega si že predstavlja in povezuje v logične celote). Otrok tudi vedno jasneje razlikuje lastnosti in like, lastnosti in podobe, sporočila in znake ter simbole. Uspešno si zida svet predstav, pri čemer igra pojavna nespremenljivost zaznavanih reči odločilno vlogo. V predšolski dobi so prevladovale fiziognomne zaznave, to je zaznave, pri katerih je notranjost izražena kot zunanje zrcalo. V obdobju začetnega šolanja pa prevladujejo nazorne predstave. Otroci s specifičnimi učnimi težavami so v tem nekoliko neobvladani, nedorasli. Delno velja ta lastnost za vse otroke na začetku šolanja, zato potrebujejo nazorni pouk (vzorčne predstave), ki kasneje nima več tolikšnega pomena.

Vzorčne predstave postopoma izginjajo iz metodike pouka, ker učencem niso več potrebne, otroci s specifičnimi učnimi težavami pa bi nazornost pouka potrebovali daljši čas. Tako bi naredili manj napak in jih slabe ocene ne bi tako izrazito ogrožale. Pri ocenjevanju in vrednotenju izdelkov in nastopov je potrebna večja toleranca, »da jim srce ne uplahne«. Razsodniki otrokove uspešnosti namreč niso le učitelji, temveč tudi sošolci, starši in drugi družinski člani.

Težave z orientacijo

Otroci s specifičnimi učnimi težavami se pogosto slabo znajdejo v prostoru, zato imajo tudi več težav pri osvajanju prostorskih pojmov. Težko ločijo levo – desno, zgoraj – spodaj, zadaj – spredaj, teže se znajdejo na zemljevidu, pri tlorisnih in geometrijskih nalogah.

Pregled vida običajno pokaže, da otrok dobro vidi, če pa dobi očala, težave z orientacijo in pojmi ostanejo. Nismo raziskav globinskega gledanja, ki bi nam bolj pojasnile te probleme.

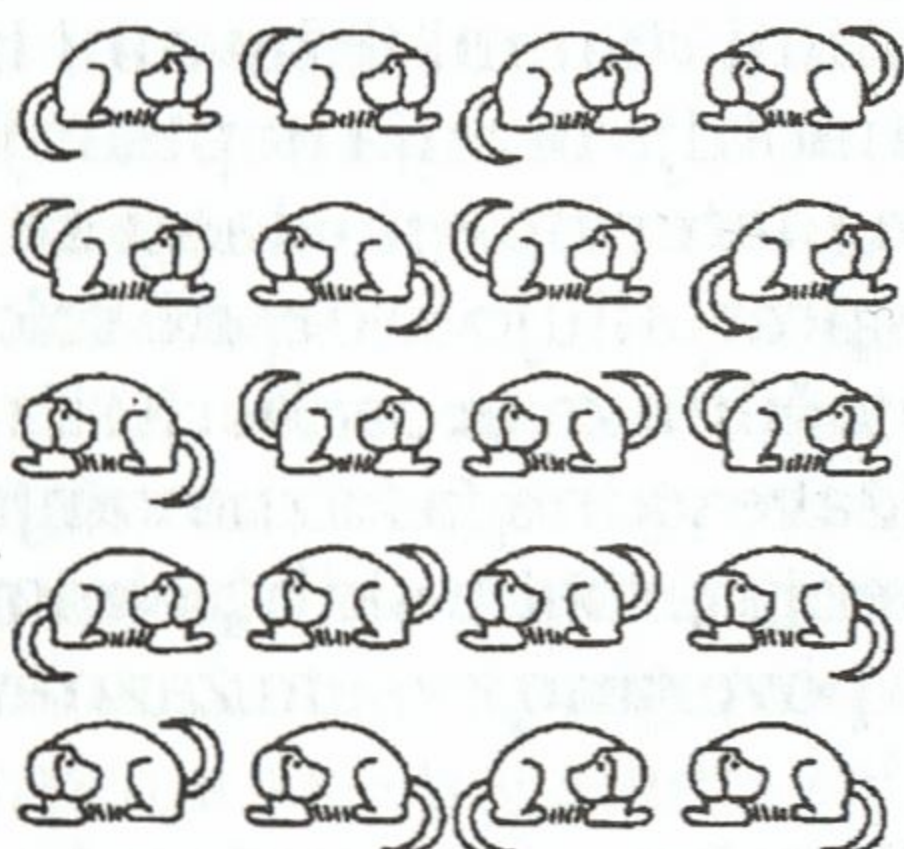
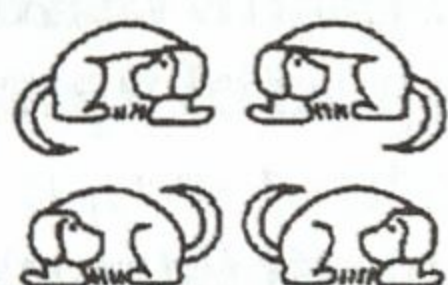
Veliko bolj pa je raziskana lateralnost (stranskost); V številnih poročilih opredeljujejo okrog 50 % križne lateralnosti pri osebah s specifičnimi učnimi težavami in tudi pri osebah, ki imajo samo motnjo branja in pisanja (legastenijo). Kaže, da je križna lateralnost, zlasti še z dominantnim levim očesom in prevladujočo desno roko (desničar), bolj kot levičnost značilna za te osebe. Križni lateralnosti tudi pripisujejo težave vidnega zaznavanja; iz tega izhaja težava pri pomnjenju prostorskih pojmov. Zaznavanje prostora je močno povezano z vsem zaznavnim svetom.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami nimajo toliko težav pri osvajanju drugih pojmov, vedno znova pa se zmedejo pri določanju: levo – desno, smeri neba, pri ocenjevanju razdalje in v natančnosti oblik. Če niso bili ti pojmi v otroštvu utrjeni, imajo nekateri še v odrasli dobi težave, ki jih posebej občutijo pri učenju prometnih predpisov in pri vožnji z motornimi vozili.

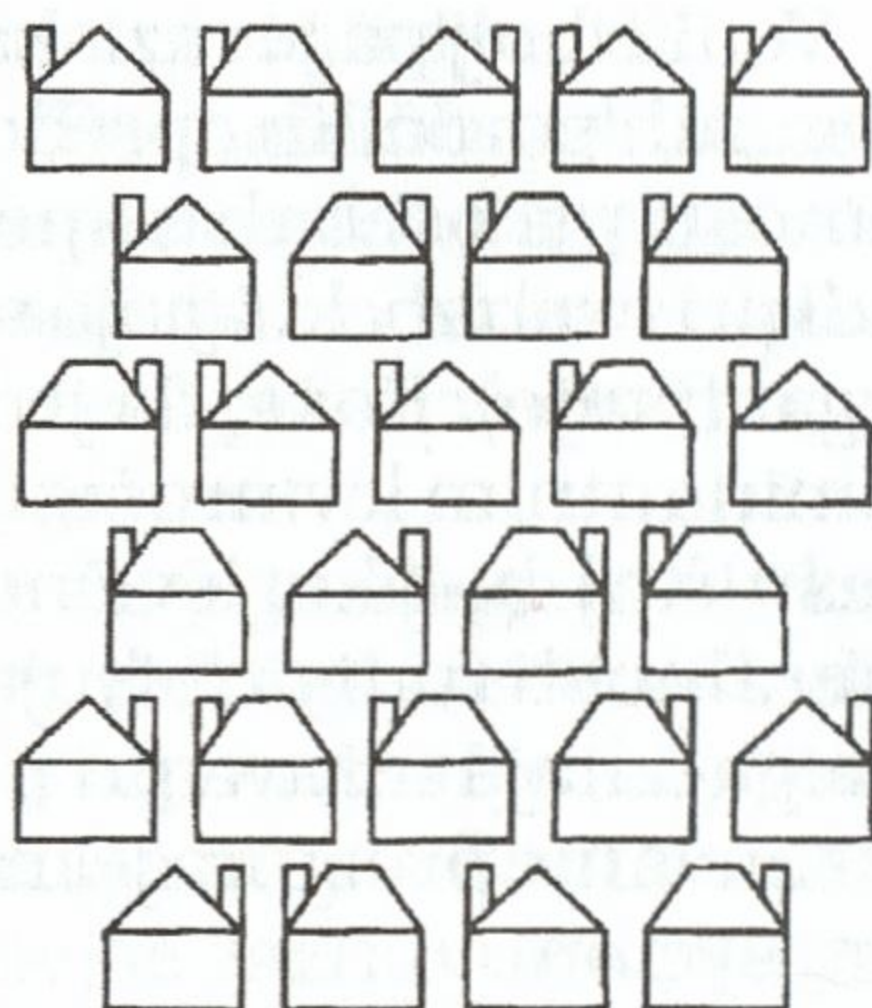
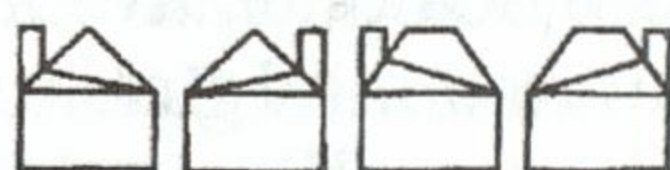
Vse te težave in osvojitvev pojmov pa je mogoče ublažiti oziroma odpraviti z vajami in s primernimi igrami. Za otroke imajo velik pomen igre na tleh: plezanje, plazenje, kotaljenje in različne igrive vaje na listkih, ki jih vsebinsko povežemo tudi z osvajanjem in utrjevanjem prostorskih pojmov. Tudi pri zapisovanju črk, kot so b – d, p – b je potrebno več vztrajnega ponavljanja. Pri šolskem delu je dobro upoštevati načelo postopnosti in »malih korakov«.

Pri začetnem branju in pisanju namenimo pozornost sočasni vidni in slušni analizi, torej da otrok vidi in sliši črko oz. besedo. Pri začetnem branju posebno skrbno razvijamo sposobnosti sintetiziranja glasov in črk, to pomeni: počasi »vlečemo« črke, da se zlijejo v besedo.

Za spodbudo k ustvarjalnemu delu z otroki na začetku šolanja predstavljam tri vaje, ki jih lahko na podoben način oblikujejo starši in učitelji. Več zgledov tovrstnih vaj pa je v moji knjigi in vajah: Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave in Igrajmo se, premagajmo težave – vaje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1990.



Poveži s črto psičke,
ki gledajo drug v drugega!
Pobarvaj psičke, ki imajo rep
obrnjen navzgor
in gledajo na desno!
Izberi psička, ga obkroži
s svinčnikom in povej
kaj o njem!



Strehe, ki imajo dimnike
na desni, pobarvaj rdeče!
Hišicam, ki imajo ravno
sleme in dimnik na levi,
nariši okna!
Hišicam, ki imajo
koničasto streho
in dimnik, nariši vrata!

	I.	II.	III.
	b	d	bd db
1	boben	dedek	budilka
2	bablca	deklica	bodica
3	klobuk	denar	doba
4	bonbon	dimnik	debeluška
5	barvice	dihur	brod
6	borovnice	direndaj	beda
7	balon	dan	brazda
8	banana	darilo	beseda
9	zob	datelji	podoba
10	zobje	duda	drobtine
11	obraz	duplo	dobrota
12	vrba	drugi	dobitek
13	obnova	dom	godba
14	obisk	domovina	odbor
15	brezbarven	dobrota	odboj
16	breza	pozdrav	obdobje
17	bilka	drevo	zbudil
18	obronek	drevored	prebudil
19	bob	jagoda	bled
20	bolečina	drva	Bled
21	obljuba	drsalke	brada
22	zbolel	voda	brezdelje
23	zabloda	odred	drobnica
24	obveznost	dopust	dobrava

Tiho preberi prvi stolpec
od zgoraj navzdol!

Podčrtaj črke b z rdečim svinčnikom!

Glasno preberi prvo vrsto
od leve proti desni, pomagaj
si z ravnilom, tako da pokriješ
spodnje vrste!

Motnje koncentracije

Za uspešno šolsko delo je koncentracija ali zbrana pozornost nujna. Tudi pri drugih dejavnostih pripomore k učinkovitosti.

Motnje koncentracije so zelo pogoste ne le pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami, temveč tudi pri drugih šolarjih, čeprav otroci in tudi odrasli neradi priznajo, da niso zbrano sledili pouku, da niso zbrano poslušali, da jih je zajel val begajočih misli in miselna odsotnost...

Zbranost običajno niha. Človek je razpet med zbrano pozornostjo in raztresenostjo. Na to nihanje vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Zato pridemo do pozornega učnega dela s pomočjo zunanjih in notranjih dejavnikov. Zunanji dražljaji (npr. proces pouka) niso zadosten pogoj za notranje živčno delovanje. Živčni sistem namreč ne dobiva spodbud in energije le od zunanjih dražljajev, temveč predvsem po običajni »nutritivni« pot: s hrano, z vodo in z drugimi hranilnimi snovmi ter s kisikom v krvi. Ta energija omogoča živčnim celicam, da niso zgolj pasivne, da so večinoma aktivne. Zunanja spodbuda (npr. zanimivo dogajanje) otroka v nekem smislu »požene v tek«. Za uspešno šolanje je potrebno zato razmišljati o zunanjih in notranjih pogojih. Dobro organiziran pouk pa tudi primerno hranjen šolar bo lahko sledil današnjim zahtevam v izobraževanju.

Za šolajoče se otroke in mladino je zato tudi izjemno pomembna prehrana. Kar pogosta navada, da otroci in mladina odhajajo v šolo brez jutranjega obroka (zajtrka), za zbrano šolsko delo ni dobra.

Težave pozornosti

Zbrana pozornost je psihični proces zavedanja, pri katerem se človek osredotoči na proces dogajanja, na predmet, razlago, pogovor ... S pozornim poslušanjem je učenec zmožen razločevati in se tudi različno odzivati. Da prav razločuje in se ustrezno odziva, pozornost ne sme biti motena.

Tudi širina pozornosti je pomembna, torej, koliko stvari je učenec sposoben hkrati spremljati. Učenec na primer posluša učiteljevo razlago, pozoren je tudi na njegove kretnje, intonacijo glasu, odzivanje sošolcev ..., ne da bi pri tem pozornost skrenila od učiteljeve razlage.

Pozornost je zavestno ravnanje, namensko in načrtno delovanje. Da bo učenec poslušal učiteljevo razlago, se mora zavestno odločiti, da se bo podano snov naučil. V tem je tudi samodisciplina: mora se potruditi, se prepustiti učiteljevi besedi, ne pa drugemu dogajanju, ki lahko odtegne ali usmeri njegovo pozornost drugam.

Iz raziskovanja specifičnih učnih težav in praktičnega dela s temi otroki povzemam najobičajnejše težave

glede pozornosti, ki so jih učitelji in starši vedno znova potrjevali.

Težko je pritegniti otrokovo pozornost. Tu običajne metode pouka večkrat odpovedo; učitelj mora uporabljati kombinacijo »dražljajev« in ukrepov, da pritegne pozornost teh otrok (slike, besede, spodbude, osebno nagovarjanje, dotik ...). Tudi pri domačem učenju postajajo nekateri starši »mojstri« za spodbujanje otrokove zbranosti; znajo ga pritegniti in vzdrževati zbranost pri domačih nalogah.

Njegova pozornost je kratkotrajna. Ti otroci imajo radi hitro menjajoče se šolsko delo, ker se lahko osredotočajo na dejavnost le krajši čas, zato lahko podaljšujemo njihovo pozornost s pestro razlago, z razgibanim delom.

Pozornost se hitro prekinja. Že nenavadni šumi, zanimiv pogled skozi okno, vzporedno dogajanje ... prekine pozornost teh otrok. Lahko pa je vzrok za prekinitev tudi v otrokovi notranjosti (na primer v počutju), ki pa ga ne znajo razložiti.

Ker ni pozoren, se v učno snov premalo pogloblja. Da otrok osvoji učno snov, da zna naučeno uporabljati v življenju, se mora v učno snov poglobljati. Površnost in površinskost ne dajeta znanja.

Pozornost bega s predmeta na predmet. Otrok s težavami pozornosti ne pozna vztrajnosti. Celo ko sam prebere neznano besedilo, začne npr. spraševati, kaj pomeni, da s tem prekine branje. Nato pritegne njegovo pozornost še kak predmet v razredu, nasmeh ali kretnja sošolca ... Učitelj ga mora dobesedno vrniti (s spodbudo, z opombo) k nadaljnjemu delu.

Pozornost ima majhen obseg. Večina učencev je lahko naenkrat pozorna na več stvari; sposobni so tudi sprejeti in uporabiti veliko informacij v določenem času. Otroci s specifičnimi učnimi težavami pa potrebujejo običajno več časa za enak obseg informacij in manj hkratnih dražljajev okolja.

V novih okoliščinah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer. Večino otrok nove okoliščine pritegnejo, postanejo pozorni in radovedni, otroci s specifičnimi težavami pa postanejo raztreseni in zmedeni. Zgubljajo strukturo, okvir, zato potrebujejo urejeno omejitev. V tem je potrebna večja angažiranost učitelja.

Včasih je povsem »odsoten«. Tudi nekakšno zamaknienost in odsotnost opažamo pri teh učencih, zla-

sti pri tistih, ki imajo v svoji etiologiji (vzrokih za nastanek specifičnih učnih težav) tudi minimalno cerebralno (možgansko) oškodovanost ali pa epilepsijo (božjastni napadi).

Pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji. Otroci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo za uspešno učenje veliko miru v svojem okolju. Že nervozen učitelj ali starši, neprimeren prostor, razgrajanje v bližini ipd. lahko zmotijo in prekinejo pripravljenost in zbrano učenje.

Pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna. Otroci s specifičnimi učnimi težavami so izrazito selektivni. Pri nekaterih, njim ljubih predmetih, so zmožni pozornosti, pri drugih ne. Določena osebnostna struktura učitelja pozornost povečuje, spet druga pa že v temelju povzroči nezadostno pozornost. Nekakšna neustrezna preobčutljivost na dogajanje in na osebe je v teh otrocih; zato se sodbe učiteljev (in drugih) o teh otrocih pogosto razlikujejo, razlikujejo pa se tudi rezultati poučevanja. Eden takega učenca uspešno vodi skozi učni proces, drugi ga kljub trudu ne privede do potrebnega šolskega znanja.

Težave predstavljivosti

Skoraj pri vseh učnih predmetih je sposobnost predstavljanja zelo pomembna. Pomembno ni le to, kar si predstavlja, kar je spoznal pri pouku, učitelji ob učni snovi kar naprej vodijo učence še k drugim predstavam iz vsakdanjega življenja, iz nekdanjega opazovanja narave, iz dogajanja v družinskem in družbenem življenju.

Kaj je predstavljivost, lahko razložimo takole: če pride učenec prvi v razred, ne vidi sicer nobenega učenca, lahko pa si jih predstavlja, tudi iz prejšnjega dne, kako so sedeli, se veselili, igrali. Lahko si prikliče v spomin njihova imena, si predstavlja njihove obraze in njihovo vedenje. Lahko si tega ali onega sošolca predstavlja v določeni obleki, z določeno pričesko ...

Predstave delimo v tri vrste: predstave iz gole obnove ali reprodukcije nekdanjih zaznav, domišljajske predstave in tiste iz notranjih krajevnih in časovnih povezovanj, ko sedanje povežemo s prejšnjimi zaznavami.

Vzrok za predstave ne nastaja od zunaj, temveč nastane v človeku (učencu), in sicer iz preteklih in trenutnih zaznav. Vsaka predstava je dejavna, v nekem smislu je bežna, in ni vedno povezana s stvarnostjo. Predstava ni toliko odvisna od zunanjih okoliščin, kot je na primer zaznavanje, zato se predstava bolj prosto premika in spreminja oblikovno, krajevno in časovno.

Nekateri otroci imajo pri predstavljanju specifične težave: ob pomanjkljivih spominskih predstavah je pri njih pomanjkljivo tudi notranje povezovanje med krajevno in med časovno predstavo. Sedanje predstave na primer težko povežejo s prejšnjimi, zato pri njih predstave niso verodostojne glede na prejšnje zaznave, v celotnem predstavnem procesu so neke malenkosti pri njih nekako spremenjene, medle, manj jasne in manj pristne. Toda te drobne pomanjkljivosti v predstavah niso v ničemer podobne izkrivljenim (bolezenskim) predstavam pri duševnih bolnikih.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami si najlažje predstavljajo stvari takrat, ko imajo gibalno izkušnjo, zato jih uvrščamo pretežno v gibalne tipe, nikakor pa ne med vidne ali slušne tipe. Veliko pa je otrok, ki jim vidne izkušnje pomagajo, da si zapomnijo in vnovič predstavljajo, kar so videli. Pot učenja z vidnimi zaznavami in pozneje s predstavami je najpogostejša na nižji stopnji osnovne šole.

Na višji stopnji se učijo predvsem po slušni poti (razlage in predavanja). Da učenci slišijo, da jim nekdo opisuje, razlaga spoznavni proces, zadošča za oblikovanje predstav in za zapomnitev velikemu delu osnovnošolskih otrok, zlasti na višji stopnji in večini srednješolcev. Zato se v šoli spreminjajo učne metode. Vzgojno-izobraževalni proces, ki odgovarja šolskim zahtevam, gre od gibalnega k vidnemu in nazadnje še k slušnemu spodbujanju in oblikovanju predstav.

Domišljija in realnost

Učenci s specifičnimi učnimi težavami včasih ne ločijo dobro med domišljijским svetom in realnostjo, zato jih starši, učitelji, sošolci ali drugi pogosto obsodijo (ob kakšni pripovedi), da lažejo. Toda ti otroci nikakor ne

morejo razumeti, zakaj jim pripisujejo laž. Takšno domišljjsko predstavo običajno kasneje opustijo, ko bolj premislijo in večkrat ponovijo prejšnjo zaznavo. Domišljija je prosto obnavljanje prejšnjih zaznav, obenem pa tudi spajanje različnih zaznav v novo predstavno enoto. Ker so pri specifičnih učnih težavah pogoste tudi težave v zaznavah, so za učence zlasti nove predstavne enote, ki jih zahteva učna snov, težavne. Zanimivo je, da prav navadne predstave, ki jih zmore večina sošolcev, tem otrokom povzročajo težave; stvariteljska domišljija in predstave pa so bogate in pri njih ni opaznih težav.

Zmožnost pomnjenja

Kadar učitelj uporablja metodo, pri kateri si morajo otroci zapomniti sliko ali lik (predmet učencem pokažejo, nato ga umaknejo) tako da videno obnovijo, opišejo, narišejo ... po notranji predstavi, večina otrok pri tem nima težav, v zadregi pa so otroci s specifičnimi učnimi težavami, ker ne znajo povzeti vsega, dodajo pa sorodne stvari, ki jih ni bilo na pokazani sliki. Ob tem doživljajo nemoč, ker si ne znajo predstavljati, kaj so videli.

Podobno je pri poslušanju: ustvarijo si predstave, ki niso (vedno) identične s predstavami, ki jih od njih pričakuje po razlagi ali po kakem drugem posredovanju učne snovi učitelj.

Kadar želimo, da otroci spoznajo pojme, ideje, misli, morajo (ko sledijo razlagi), videti proces, ne le predmeta, ki pomaga pri predstavi pojma, ideje in misli. Zato govorimo v šoli o nujnosti didaktičnih kompletov za ponazoritev, da bi otroci lažje prišli do pojmov, do idej ...

Učitelj tudi ne bi smel računati na to, da bodo vsi učenci notranjo pripravljeni, da bi spoznali snov na točno določen način; da bodo vsi poslušali in znali ali pa bodo vsi gledali, opazovali in znali ali vadili gibe in jih zmogli. Potrebno je načrtovati uporabo različnih spoznavnih poti in možnosti ponavljanja. Pomanjkljive spominske predstave in druge drobne težave učencev kličejo po jasnosti učiteljeve razlage, po večji nazornosti pouka, po spoznavanju in učenju po delih. Treba je izbirati metode, pri katerih učenec spozna učni program,

potrebno je tudi obzirno in spodbudno ravnanje v šoli in v neposrednem družinskem okolju.

Spominjanje in pozabljanje

Težko je staršem sprejeti ugotovitev učitelja, ko reče: »Vaš otrok je pozabljiv.«, »Pozablja naročila, ki mu jih dajem.«, »Pozablja, kar se je že naučil.«. Šola s svojim programom in dober spomin gresta skupaj, pozabljanje pa ovira uspešno izobraževanje.

Veliko šolarjev ima težave s spominom in zapomnitvijo »vsega«, kar jim v šoli posredujejo. Otroci s specifičnimi učnimi težavami praviloma bolj pozabljajo, pa ne iz malomarnosti in brezbržnosti; pozabljanje je njihova specifična motnja. Ne pozabljajo vsega, temveč določene, zanje značilne sklope učne snovi (s tem se bomo srečali v naslednjih poglavjih). Pri otrocih s težavami spomina je potrebno učno snov večkrat in v krajših časovnih presledkih ponavljati, običajno precej več, kot to počnejo drugi otroci. Prehitro pozabljanje že naučenega je sicer splošna in tipična lastnost šolajočih se, najboljša »terapija« proti pozabljanju pa je ponavljanje.

Spominjanje omogoča, da človek povezuje sedanost s preteklostjo, poleg tega je spomin eden glavnih pogojev za zdravo človekovo osebno zavest. Omogoča obnavljanje preteklih pojmov, misli in sklepov, skratka umskih operacij. Imenujemo ga tudi logični spomin, saj je to čudovita logična vgraditev preteklega in sedanjega. Učna snov, ki jo morajo osvojiti otroci, je grajena na logičnem spominu.

Moč spomina

Govorimo tudi o različnih tipih v moči spomina, in sicer o: vidnem, slušnem, motoričnem, abstraktnem (zgolj miselnem), gustatoričnem (okušalnem) in olfaktoričnem (vonjalnem) tipu. Večina ljudi je mešanih tipov. Za šolsko rabo nam ti tipi v moči spomina povedo, s katero metodo naj bi delali, da bi si učenci zapomnili več. Nekdo mora, da si laže zapomni, stvari videti, pri drugem

opazimo odličen spomin, če posluša, tretji potrebuje gibalne izkušnje. Nekdo odlično vonja, drugi okuša, čeravno sta v izjemnosti spomina vonj in okus tipična za nekatere živali; pri ljudeh pa sta neizrazita, vendar ju tudi ne smemo zanemarjati. Velik pomen imata na primer za delavce v prehrani in gostinstvu in še pri nekaterih drugih poklicih.

Prvo teorijo spomina je postavil Hering. Po njem naj bi imel spomin fiziološko podlago v engramih ali vpisih, ki so nekakšni sledovi prejšnjih zaznanih likov na možganski skorji, ki pa se ob primernih novih vzdraženjih obnovijo. Danes razlagajo spomin na podlagi sklenjenih nevronskega kroga (s strukturnimi spremembami na sinapsah) in z molekularno genetičnimi vidiki. Nekateri strokovnjaki skušajo spomin razložiti z likovnimi sledmi v možganih; ko spominski lik blede, se lahko celo zabrišejo in s tem pozabljam, lahko pa postanejo po zakonitosti lepega lika celo jasnejši, kar pa utrjuje spomin. Obstajajo še druge teorije, ki pa jih tu zaradi omejitve v problemskih sklopih ne obravnavam.

Lastnosti spomina

Šolska situacija vedno znova razkriva učenčev spomin. Po lastnostih razlikujemo tri vrste spomina.

1. trdnost, ki pove, kako dolgo ohranja spomin duševno vsebino (npr. naučeno učno snov);

2. zanesljivost, tu gre za natančno obnovo prejšnjega znanja (merimo jo po številu pravih in nepravilnih odgovorov in točnosti izpovedi);

3. hitrost ali učljivost, pri čemer se kaže hitrejša ali počasnejša sposobnost osvojitve snovi.

Večina otrok s specifičnimi učnimi težavami ima kratkotrajen spomin. Več časa potrebujejo, da si zapomnijo znake, simbole, pojme, obsežnejše opise, pa tudi že naučeno (iz česar so bili že pozitivno ocenjeni) »kar izginja iz njih«, še zlasti ko imajo slab dan ali teden. Nato se ob neki drugi kombinaciji to naučeno zopet pojavi in znajo za pozitivno oceno. Tako izražena lastnost spomina oziroma občasna nemoč je tako staršem kot učiteljem nerazumljiva. Če ti otroci ponavljajo razred, se rado zgodi, da so bili iz nekega predmeta dobro ocenjeni

(ponavljali pa so razred zaradi nekih drugih predmetov), ko pa so razred ponavljali, te stopnje znanja pri tem predmetu ne ponovijo oziroma ga več ne dosežejo.

Pomen ponavljanja učne snovi

Z vajami lahko učljivost izboljšamo, zato je pri težavah s spominom izjemnega pomena ponavljanje učne snovi, zlasti elementarne ali temeljne, ker je osnova za nadgrajevanje.

Za šolske otroke je dobro vedeti, da približno od 7. do 10. leta hitrost spomina raste, nato pa do 15. leta nekoliko upada. V šoli pravimo, da so učenci mladostniško pozabljivi.

Najprej se razvije spomin za vidno dane pojave; prek teh se razvije prostorsko časovni spomin; šele nazadnje pa besedno jezikovni spomin. Številne raziskave specifičnih učnih težav so pokazale, da ti otroci dobro pomnijo tisto, kar praktično uporabijo ali preizkusijo, slabše pa tisto, kar samo vidijo ali samo slišijo. Pravimo, da imajo dober mehanski spomin. Res pa je, da pri praktičnih preizkusih običajno sodelujejo vidna, slušna in motorična lastnost spomina.

Pomembna pa je tudi motivacija. Kadar je otrok motiviran za neko učno snov (gre za pozitivni čustveni in voljni nagib iz učenca samega), je zapomnitev učne snovi pomembno boljša. Tedaj se učenec sam nagiba k učenju in se bolj in povsem drugače zavzame in potru-di; manj pa takrat, ko je pod pritiskom učiteljev ali staršev, ki mu vелеvajo, da se mora učiti. Preizkusi so pokazali, da pozitivna lastna naravnost ali motiviranost do učenja tudi pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami obrodi dobre učne rezultate.

Z izbrano metodo učenja lahko krepimo spomin

Naj poslušam, berem, pišem?

Vsak učenec (dijak in študent) si želi, da bi bil pri učenju uspešen. Vendar nekaterim ne gre dobro, čeprav imajo dovolj naravnih danosti, ki so izražene v inteligenci.

Iz naravnih danosti in kar jim daje šola (učna snov) ter z lastno aktivnostjo (torej učenjem) ne dosežejo želenega učnega uspeha.

Učnega neuspeha seveda ne smemo gledati samo v luči negativnih ocen, ponavljanja razreda ali izstopa iz izobraževanja. Neuspeh v širšem smislu je tudi, kadar ne uresničimo svojih danosti, »ko zakopljemo talente«. Veliko nezadovoljstva v življenju izhaja iz razlike med dejanskimi sposobnostmi in doseženo izobrazbo; torej če je inteligenca pomembno višja, kot je dosežena izobrazbena raven. Med pogostimi vzroki neuspeha je neustrezno izbrana metoda učenja.

Prve metode učenja, kakršne navadno osvojijo otroci s pomočjo staršev, ne zadoščajo za celotno učno in študijsko obdobje. Vsakdo bi moral iskati svojo optimalno pot do uspešnega učenja, torej svoje metode, pri tem pa bi morali pomagati tudi učitelji.

Največ se naučim, če poslušam.

Nekateri se najlaže učijo in si največ zapomnijo tedaj, ko poslušajo. Zmorejo torej večjo intenziteto poslušanja, znajo z zadovoljstvom poslušati tudi »aktivno počivati« (ne poslušajo z naporom).

Poslušanje pri pouku je sprejemanje, saj nam nekdo posreduje svoje znanje, nam podarja spoznanje in izkušnje. To je tudi najlažja pot do znanja, zato je v šoli najpogostejše uporabljena metoda razlage, predavanja, predstavitve, pojasnjevanja. Poslušanja se moramo učiti z zavestnim usmerjanjem pozornosti v govorno-poslušalskem odnosu.

Moram brati, videti zapisano, da mi ostane v spominu.

Nekateri učenci morajo brati sami, torej se učijo po zapisani besedi, da si zapomnijo učno snov. So neke vrste »vidni tipi«. Branje jim omogoča lasten ritem, torej se sebi primerno ustavljajo, vzamejo odmore, vračajo. Ko vidijo zapisano besedo, misel, definicijo, enačbo ... si jo laže vtisnejo v spomin. Ponovno jo zmorejo priklicati z nekakšno notranjo vizualizacijo.

Branje učne vsebine omogoča tudi drugačno vsebinsko kombinacijo od povsem parcialnih spoznanj, asociativnega mišljenja pri posameznih ključnih besedah (ko se združijo pretekle izkušnje z novim spoznanjem) do globalnega vpogleda v učno problematiko.

Iz bralne kulture, ki jo otrok običajno osvoji že v družini in jo razširja v šoli, je močno odvisno poosnovno-šolsko izobraževanje. Tudi tu je potrebno pripisovanje pomena branju, ljubezen do knjige, vračanje pozornosti, ko se v besedilu izgubimo, in večkratno branje.

Učenje papir – svinčnik

Ob poslušanju razlage, ob branju učne snovi si morajo nekateri tudi zapisovati povedano ali prebrano vsebino, posamezne misli, ključne besede. Ali pa si rišejo miselne vzorce, z barvnimi svinčniki poudarjajo posamezne pomene, podčrtavajo in podobno. Za boljšo zapomnitev potrebujejo grafomotorično podkrepitev. So pa tudi učni predmeti, ki dobesedno zahtevajo papir in svinčnik. Matematike se nikakor ne moremo dobro naučiti, če ne delamo vaj, če z zapisovanjem ne izpeljemo potrebnih operacij. Večkrat sem se že srečala z učenci, ki so imeli težave pri matematiki in so mi opisovali učenje matematike na pamet (celo s pomočjo magnetofona), torej samo s poslušanjem in branjem.

Ali poslušamo ali moramo vključiti tudi vid (branje) ali nam pomaga tudi grafomotorično udejstvovanje, torej izpisovanje, zapisovanje, risanje, podčrtavanje, razčlenjevanje, izpeljevanje npr. matematičnega problema ... kombinacijo učnih poti moramo odkriti sami. Iskati moramo sebi primerno pot.

Veliko otrok se predolgo uči s pomočjo staršev, zato ne odkrijejo pravočasno metode, ki bi bila zanje najbolj učinkovita.

Specifične težave mišljenja

O mišljenju se govori največkrat v povezavi z učenjem. Mišljenje se pojavlja predvsem v nazornih predstavah, v besedno jezikovnih izrazih ali govorici, v gibih ali delovanju mišic (to je ravnanje v ožjem pomenu besede, ki je povezano še s centralnimi notranjimi simboličnimi procesi); v ustvarjanju z ustvarjalnostjo na miselno teoretičnem in umetniškem področju ter

končno tudi v tehničnem posnemanju miselnih procesov v samouravnalnih (kibernetičnih) sistemih. Tako moremo govoriti o nazorno predstavnem, o jezikovno besednem, o delovnem, ustvarjalnem in kibernetičnem mišljenju. Mišljenje je predvsem povezovanje in presojanje izkušenj, ki smo jih prejeli s čutnim zaznavanjem, je kot posebna duševna funkcija, ki temelji na miselnih »podobah«, predstavah in pojmi, ki nadomeščajo prvotne nazorne vsebine in omogočajo njihovo povezovanje ter presojanje. Omogoča tudi prepoznavanje pomena danega in presojanje le-tega.

Poznamo več teorij mišljenja, ki pa jih tu ne bomo obravnavali, razmišljali bomo le o specifičnih težavah mišljenja, značilnih za otroke s specifičnimi učnimi težavami. Te težave se kažejo pri učenju.

Učitelji pogosto ugotavljajo: **»Imajo ustrezne zamisli«**. Učenci s specifičnimi učnimi težavami znajo biti ustvarjalni, pogosto nas celo presenetijo z izvirnostjo in ustvarjalnimi zamislimi. Pa vendar **svojih ustvarjalnih zamisli ne uresničijo**. Med zamislijo in izvedbo nekega načrta se ti otroci nekako zaustavijo in ne premorejo tiste vztrajnosti in navora, ki sta potrebna za uresničitev. Večkrat se jim to dogaja tudi zato, ker so z lastnimi rešitvami prehitro zadovoljni. Manjka jim primerna kritičnost do slabega izdelka in vztrajnost, ki jo potrebujejo v danem učnem procesu.

Ponavljajo prejšnje napake. Pogosto ne prepoznajo narejene napake ter jo vedno znova ponavljajo. Pri pisanju na primer zamenjajo črko, zlog, besedo ali ne uporabijo ustreznega slovničnega pravila; ko jih vprašamo po napaki, razumno razložijo, kako je prav, pri zapisu pa napako ponovijo.

Pri nekaterih učencih je miselni tok včasih neurejen in begav. Zgubijo strukturo učne snovi, povezujejo jo v neurejenem zaporedju ali neurejeni vsebini, včasih imamo občutek, da begajo od podatka do podatka in kot pravijo učitelji: naučena snov »nima ne repa ne glave«.

Asociativno mišljenje je šibko. Pri miselnem »preskakovanju« med pojmi, podatki, dejstvi ... si pomagajo z asociativnim mišljenjem. Prek logičnih povezav razrešujejo učenci številne naloge pri matematiki in drugih predmetih. Poznan podatek miselno povežejo z drugimi podatki in potrebna veriga spoznanj jim nato omogoči uspešno obvladovanje učne snovi. Toda prav v tem

»preskakovanju« in »povezovanju« so otroci s specifičnimi učnimi težavami šibki.

Mišljenje poteka na nekaterih področjih še na konkretnem nivoju. Če se učenec pri pouku srečuje s konkretnimi stvarmi, zmore o njih razmišljati, pripovedovati, jih narisati, zapisati. Abstraktnemu pouku (zahtevni razlagi, predavanju brez ponazoril) pa ne zmore slediti večina otrok s specifičnimi učnimi težavami. Kako zelo potrebujejo konkretne predstave, je včasih vidno zlasti pri matematiki, ko si pomagajo k številčnim predstavam s prsti (tudi v desetiškem in stotiškem sistemu), da pridejo do ustrezne matematične abstrakcije.

Logično sklepanje jim od časa do časa povzroča težave. Učni programi zahtevajo veliko logičnega sklepanja, kar velikemu delu otrok olajša učenje, saj se jim ni treba vsega zapomniti; vsega »napiflati« pravijo učenci. Prek logičnega sklepanja in povezovanja prihajajo do številnih zakonitosti, sosledij, povezav ... Pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami pa logično sklepanje večkrat povsem odpove, kot da ne znajo opazovati, razmišljati in sklepati, kot da so duševno manj razviti. Že drugi dan ali ob podobni učni snovi pa povsem ustrezno logično sklepajo in dosegajo dobre učne uspehe.

Težko snov nepričakovano hitro dojamejo. Da pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ne gre za umsko šibkost, pokaže tudi to, da ti otroci težko snov pogosto hitro dojamejo. Dogaja pa se, da lahko snov, ki jo večina učencev hitro razume, dojamejo zapoznelo in s težavo. Toda to ni vedno, težave se pojavljajo predvsem po »nekem otroku lastnemu bioritmu«. Nato izginejo, ne da bi ugotovili razlog (npr. sprememba učne metode, drugačna medosebna interakcija).

Težko preusmeri misli na drugo vsebino. Zdi se, kot bi se prilepil na določen miselni segment ali vsebinski sklop. Ko učitelj že hiti naprej in so drugi učenci z učiteljem pri naslednji vsebini, opazi, da učenec s specifičnimi težavami še vedno razglablja o prejšnjem vsebinskem sklopu. Pri tem se pokaže nekakšna miselna neprožnost, zlasti ko se zaustavi ob kaki zanj zanimivi snovi. To daje včasih vtis, da je učenec miselno upočasnen, čeprav v resnici ni počasen mislec.

Kadar učni proces zahteva, da se morajo učenci hitro odzivati, je rezultat največkrat napačen, nelogičen, ja-

sno pa se vidi, »da je učenec ugibal tja v tri dni« in da miselno ni bil pri reševanju problema. Ko učitelj opusti »hitrostno reševanje«, ti otroci dosežejo dobre rezultate.

Veliko otrok s specifičnimi učnimi težavami pokaže skromno domišljijo zlasti tedaj, ko morajo napisati npr. domišljijski spis ali si izmisliti pravljico, basen ... Kot da so v tistem trenutku prikovani na realna tla, na stvarni svet. Sicer pa njihova domišljija na splošno ni tako revna in v drugih učnih situacijah povsem ustreza starosti.

Zaradi specifičnih miselnih težav dobijo ti otroci marsikatero slabo oceno. Nastalega neuspeha si ne znajo razložiti, »saj so se učili, saj so razumeli, doma pokazali ustrezno znanje«, rezultata pa ni bilo. Podobno ugotavljajo tudi starši, ko otrokom pomagajo pri učenju. Opazijo ustrezno znanje, dobro razmišljanje, v šoli pa njihov otrok tega ni zmogel pokazati; oziroma včasih pokaže, drugič ne. V opisanem je mogoče iskati vzroke izrazitega nihanja med slabimi in dobrimi ocenami, ki pa vedno ne izražajo stvarnega znanja teh otrok.

Nemirni otroci

Z izrazom hiperkinetični sindrom se v današnjem času pogosto srečujejo starši in učitelji. Izraz je mednarodno dogovorjena medicinska diagnoza, ki označuje posebno vrsto nemira pri otrocih in predstavlja razvojno težavo že v predšolskem obdobju, predvsem pa v obdobju osnovnega šolanja. Pri hiperkinetičnem sindromu se kombinirajo trije vidiki motenj: pomanjkljiva pozornost, impulzivnost in motorični nemir. Nemir je tudi pogost sovzrok za primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Gre za normalno inteligentne otroke, ki se ob nemiru slabše zberejo, njihovo pozornost pa zmotijo že najmanjši zunanji in tudi notranji dražljaji. Zato pogosto njihovi učni dosežki niso pravi izraz duševnih sposobnosti (IQ), ampak so nižje ocene posledica drugačnega vedenjskega in učnega odzivanja.

Med učitelji in starši je premalo poznan pedagoški vidik in kaj bi bilo potrebno v učnem procesu narediti, da otrok ne bi doživel preveč stresnih situacij, saj je

med dejanskimi sposobnostmi in učno učinkovitostjo običajno velika razlika. Tak otrok več razume in ve, kot zmore pokazati v razredu, zlasti kadar se mora izkazati, to pa je pri preverjanju znanja. Učitelji običajno povedo: »Vaš otrok je nemiren, moti pouk, moti druge učence pri delu; kar naprej se vrti na stolu, vstaja, se igra s svinčniki, ne posluša ...« Običajno govorimo o psihomotoričnem nemiru, ker pri otroku ne gre samo za nemirno gibanje, ampak tudi za »nemir njegove psihe«. Fizični in gibalni nemir sta pri tem vidnejša, psihični pa se izraža v »stalnem vrvenju misli«, v miselnem beganju s predmeta na predmet, z dogodka na dogodek; v nezbranosti in notranji napetosti med zbranim delom pri pouku in v vdoru šumov ter dogajanj v njegovo razmišljanje. Zmotijo ga tudi nepomembne malenkosti iz okolja, ki prekinajo njihov miselni tok, medtem ko drugi učenci delajo nemoteno.

Nemir je lahko zelo izrazit, z nenehno potrebo po gibanju, ali pa manj viden, z drobnim premikanjem rok, nog in glave ... Nemirni otroci se veliko gibajo po prostoru, »nimajo obstanka«, stalno nekaj počno z rokami, se presedajo in premikajo po stolu, bingljajo z nogami in nekaj iščejo (brkljajo) po torbi. Nemir je včasih bolj izražen v šoli, nekateri otroci pa so bolj nemirni doma. Starši pogosto uporabijo blago oznako, »da je otrok zelo živ«. So dnevi, ko nemira ni toliko, in drugi, ko se močno poveča.

Pomemben vpliv ima okolje in odrasli v njem; če so starši in učitelji umirjeni, je tudi otrok bolj miren; če vlada »nervoza«, naglica in nemir, je tudi tak otrok bolj nemiren. Običajne vzgojne metode so manj učinkovite kot pri drugih učencih. Neprilagojeno vedenje zaradi nemira povzroči, da so ti otroci kaj hitro potisnjeni ob rob, zaznamovani kot neubogljivi, nagajivi, včasih tudi dežurni krivci za vse, kar se v razredu nepravilnega zgodi. Sošolci jim radi kaj podtaknejo ali jih izrabijo, nagovorijo, da namesto njih naredijo kaj takega, kar ni dovoljeno.

Kaj je treba narediti v šoli

Gotovo je, da ti otroci potrebujejo več potrpljenja učiteljev, delo v manjših skupinah, tudi individualno pomoč pri učenju in usmerjanje vedenja. Graja ne

zaleže, običajno doseže nasproten učinek. Tudi uporaba raznih kazni ni učinkovit vzgojni ukrep, nasprotno, kazni ima pri teh otrocih pogosto posledico, da ustvarijo v njih frustracijski kompleks, kar prinaša pretiran upor proti avtoriteti učitelja, pa tudi proti staršem.

Časovne omejitve so zanje škodljive, saj zaradi nemira, nepozornosti in nezbranosti zgubljajo dragocene minute in rezultati nalog ali testov običajno ne pokažejo dejanskega znanja. Zato je pri ocenjevanju potrebna večja pozornost, občasno (ob slabih dnevih) tudi tolerantnost, da otrokom ne upade veselje in motivacija za učenje in se ne razvije odpor do šole.

Veliko teh otrok je osebnostno zelo občutljivih, ranljivih, čeprav tega na zunaj vedno ne kažejo.

Tesnejše sodelovanje med učiteljem in starši je nujno, ker se v nemiru izgubi marsikaj, česar ta otrok sicer ne bi naredil, pa tudi marsikaj, kar bi osvojil. Gledati ga moramo celostno, poznati njegove potrebe in dolžnosti, iskati primerne metode in močna področja, kjer uspeva, se uveljavlja in potrjuje. Potrebuje veliko ljubezni, varnosti, potrebuje pa tudi samopotrditev, da je v razredu enak med enakimi. Zaničevanje, poniževanje, omalovaževanje in razne druge psihične kazni naredijo veliko škode na njegovem osebnostnem razvoju.

Tudi zdravila (psihostimulansi) so nekaterim otrokom s hiperkinetičnim sindromom v veliko pomoč, ker se po njih umirijo, zboljša se pozornost in zbranost. Seveda pa zdravila sama po sebi niso dovolj, če jih ne podpirajo ustrezen pristop do otroka s strani učiteljev in staršev, primerne metode in učna pomoč.

Nemirni učenec Mirko

Mirko je bil že v predšolskem obdobju nemiren, stalno v gibanju, dejavnosti so se morale hitro menjavati, sicer je delo opustil in z nagajivostjo motil druge. Risbo je mimo grede popackal, okrog njega je bilo vedno vse razmetano. Potreboval je veliko gibanja in pri tem se ni utrudil.

Z velikim veseljem je odšel v šolo, vendar je težko zdržal ure sedenja in mirnega dela. Kmalu se je pojavil nemir, učiteljica ga je morala stalno opozarjati, besede niso zalegle. V torbici je prinašal vse mogoče, velikokrat pa

pozabil katero izmed šolskih potrebščin. Večkrat je pozabil tudi domačo nalogo, tako da je učiteljica po dogovoru s starši v beležko zapisovala učne obveznosti.

Ko se je vrtel na stolu, odhajal od mize, zdaj potreboval to zdaj ono in te potrebe izražal glasno ..., je porabil veliko časa za pisanje nalog in učenje. Sam od sebe ni sedel h knjigam, brez priganjanja staršev se najbrž doma sploh ne bi učil. Če je prišel oče iz službe »nataknen«, je Mirko postal še bolj nemiren. Kadar so bili več v naravi ali se je pridružil kakšni družinski športni dejavnosti »in se zletal«, je bil potem mirnejši in učinkovitejši pri pisanju domačih nalog. Tudi hrupna glasba, ki jo je imel zelo rad, je povečala nemir.

Včasih je dajal vtis, da ničesar ne sliši, da sploh ne posluša, potem pa je učiteljico in starše presenetil s tem, da je sledil in znal vse obnoviti.

Zelo občutljiv je bil na vrednostne primerjave z mirnim in pridnim starejšim bratom. To je pokazal z jokom, burnim umikom ali ugovarjanjem, ni pa zmogel uvida, zakaj takšna vrednostna primerjava.

Starši in učitelji so rekli: »To je naporen otrok, ki ga je treba za roko voditi k učnemu uspehu.«

Pri nemirnih in notranje občutljivih otrocih je duševno počutje ob dobrohotnem, umirjenem sprejemanju in pozornosti s strani učitelja izrednega pomena. Otroka s hiperkinetičnim sindromom naj učitelji in starši sprejmejo takšnega, kot je, saj nemira ne zmore sam premagovati. Ob neustreznem (hladnem, strogem, kaznovalnem) ravnanju pa se na primarno motnjo (nemir) rada »nacepi« še sekundarna čustvena motnja. Veliko lahko naredijo zanj, da premaga to razvojno težavo. Omogočiti mu je treba učni uspeh, ga obzirno voditi h konstruktivnemu vedenjskemu odzivanju, saj te težave običajno minejo ali se močno omilijo v času hitrega telesnega in duševnega zorenja, to je v obdobju osnovne šole. V odrasli dobi so praktično nepomembne oziroma ni več tako motečega in brezciljnega nemira. Umiritev pomeni stanje osebne notranje ubranosti in ravnotežja, brez nesmiselnih napetosti. Umiritev je kot kultura mišljenja. Notranja umiritev in zadovoljstvo vplivata na zunanji nemir, ki se pri tem »minimalizira«.

Motnje branja in pisanja pri otrocih

Motnje branja in pisanja označujemo s strokovnim izrazom **legastenija**. Lahko pa govorimo samo o motnji branja ali **disleksiji**, to je delni nesposobnosti pravilnega branja in pisanja ob sicer normalni inteligentnosti). Kaže se v nerazumevanju napisanih besed, izpuščanju, dodajanju črk, besed in zlogov ali v branju črk v napačnem zaporedju; ali samo o motnji pisanja, **disgrafiji**, zmanjšani sposobnosti pisanja; pri čemer gre za motnjo v učenju pravopisa ob sicer normalni inteligentnosti. Pri nas se je udomačil izraz legastenija, ki zajema branje in pisanje, običajno je motnja branja in pisanja povezana.

Začetki preučevanja te razvojne motnje segajo v zadnja leta devetnajstega stoletja, sistematično raziskovanje pa v trideseta leta dvajsetega stoletja. Pri nas je na področju legastenije zaoral ledino Borut Šali v sedemdesetih letih, njegovo delo pa so nadaljevali številni šolski svetovalni delavci, defektologi in učitelji. Večina raziskovalcev opredeljuje pogostost pojavljanje legastenije v generaciji z okoli desetimi odstotki osnovnošolcev. Ob ostrejših merilih (glede na občutljivost in pomen pismenosti v šolskem sistemu) pa se po nekaterih opredelitvah ta odstotek podvoji.

Otroci, pri katerih se pojavi legastenija, v predšolskem obdobju ne kažejo očitnih težav. Večina je v svojem odzivanju in učenju takšna, kot so drugi predšolski otroci. Že v prvem razredu pa se pojavijo težave pri pisanju črk, še izraziteje se pojavijo napake pri branju in pisanju v drugem in tretjem razredu ter pozneje pri učenju tujega jezika (s podobnimi simptomi). Če otroku primerno pomagamo, se težave postopoma ublažijo, nekatere napake, zlasti pri pisanju, pa se pojavljajo vse življenje, predvsem ko je človek v časovni stiski ali v slabši »fizični in psihični kondiciji«. Tudi dobri glasni bralci niso »legasteniki« nikoli. Pri tihem branju pa motnja za razumevanje besedila ni posebno pomembna. Legastenija ni ovira za nadaljnji študij, težave se pojavijo pri pisnih izpitih, če profesorjeva strogost, osornost ali brezbržnost zbuja pri študentu tremo in nelagodnost, ki pomnožijo napake.

Opismenjevanje

Pri opismenjevanju začnejo otroci zamenjavati črke, težko jih vežejo v zloge in besede, pogosto zamenjujejo slušno in oblikovno podobne črke. Običajno so tudi v zapisovanju (fina motorika) okornejši. Pojavljajo se zrcalni zapisi črk.

Učenje branja je za te otroke zelo naporno, in če z njimi ne znamo prav ravnati, se napor spremeni v odpor do branja. Pri učenju branja je zato zelo pomembno, da starši, vzgojitelji, učitelji otrokom veliko berejo, da se otrok sreča z lepoto pisane besede, zanimivostjo vsebine in prijetnostjo skupnega doživljanja ob brani besedi (čustveno razpoloženje). Tudi vlivanje zaupanja, da bo zmožel slediti šolskim dolžnostim, je pogoj učne uspešnosti.

Ko otrok osvoji vse črke in začne brati, pa opažamo vse pogostejše zamenjave črk (zlasti b-d, m-n, o-a, p-b ...), izpuščanje posameznih črk in zlogov, zamenjave zlogov, prestavljanje, dodajanje črk. So dnevi, ko je teh napak manj, ob barometerskih spremembah in razburljivih doživetjih ter ob strahu pred neuspehom pa se pomnožijo. Običajno jih je več pri pisanju kot pri branju, oziroma so bolj vidne in moteče in jih otroci ter odrasli doživljajo kot izrazitejšo motnjo pisanja.

Slabe ocene in nerazumevanje težav s strani učitelja so dodatne ovire za premagovanje motnje. Legastenija namreč ni površnost; otrok preprosto ne zmore pravilno zaznavati vseh črk, zato je očitek o površnosti zanj krivičen. Svojih napak otrok sprva ne prepozna (niti pri branju niti pri pisanju), zato se tudi ne zna popravljati, šele pozneje (npr. če drugi dan prebere zapisano) bi že prepoznal narejene napake pri pisanju. Najtežji je za tega otroka narek, ker potrebuje poslušanje, zbranost, slišanje, motorično udejstvovanje in gledanje (da bo narek pravilno slišal in zapisal).

Branega besedila, posnetega na magnetofonski trak, tak otrok ne bi prepoznal, če bi skrivno posneli branje in ga pozneje predvajali.

Zanimivo pa je, da zmore veliko otrok z legastenijo, kljub napačno prebranim besedam, pravilno povzeti vsebino prebranega. Opisi, obnove, spisi ... so slabo ocenjeni predvsem zaradi napak, ne zaradi vsebine.

Podobne težave se pojavljajo pri branju in zapisovanju števil, ali pa otrok ustno pravilno izračuna, zapiše pa

napačno, ker je prestavil ali zamenjal številko. Vendar te težave otrok hitreje premaga, če nima tako imenovane diskalkulije ali motnje računanja, kar pa je sorazmerno redka motnja.

Motnje pri pisanju

Za dobro pisanje je potrebno dolgotrajno učenje. To je hkrati uvajanje v otroško in mladostniško obdobje. Danes veliko govorimo o tem, kaj pomeni biti pismen. Ali je dovolj, da se otrok opismeni le v maternem jeziku, ali je potrebno, da zahtevamo od šolske mladine tudi pismenost v vsaj enem tujem jeziku?

Učni programi zahtevajo od učencev, zlasti od dijakov, da postanejo pismeni v maternem in tujem jeziku. Zato pišejo v šoli spise, obnove, eseje v maternem pa tudi v tujem jeziku. Današnje življenje zahteva obvladovanje pisanja na različnih ravneh (nareki, dopolnjevanje, samostojno oblikovanje misli in zapisovanje, pa tudi z raznimi pripomočki (s svinčniki in z nalivnimi peresi, geometrijskimi pripomočki, s kredo, z računalnikom) v različnih velikostnih razmerjih v zvezke, na tablo, folijo, itd.

Pri pisanju gre za proces tolmačenja, ki se razvija nasprotno kot proces interpretiranja pri branju. V procesu branja prepoznavamo besedne like na podlagi njihovih optičnih značilnosti; v procesu pisanja pa se moramo ustreznih optičnih besednih likov spominjati. S psihološkega vidika je spominjanje, v primerjavi s prepoznavanjem, višja in zahtevnejša storitev. Za številne otroke je proces učenja pisanja zelo naporen, ker morajo poleg vidnega predstavljanja osvojiti še motorične predstave.

Motnje pri pisanju so najpogostejši znak legastenije in izvirajo iz šibke zmožnosti razčlenjevanja akustičnih besednih likov in pomanjkljivega zaklada besednih interpretacijskih shem. Zato najdemo pri otrocih z legastenijo dve vrsti napak:

1. napake ob uspešnem slušnem razlikovanju (odkloni v fonetičnem zapisu, v drobni strukturi pismenk, neustrezno pravopisno pravilo, napačna analogija);

2. napake na podlagi šibkega slušnega razčlenjevanja (okorne besede, zamenjani zlogi, črke, zmaličene besede).

Takšen otrok porabi od vsega začetka opismenjevanja več časa za osvojitev znakov, črk in simbolov; zamenjuje, izpušča, prestavlja črke in zloge, več težav ima pri vezavi črk v zloge in besede. Tudi samo opismenjevanje je bolj naporno, kot je to pri drugih prvošolcih.

Mnogo bolj so občutljivi na metode učenja in zlasti globalna metoda opismenjevanja jim otežuje osvajanje predpisanega znanja.

Večina legasteničnih otrok je tudi grafomotorično okornih, zato njihova pisava ni lepa na pogled, nima lepih linij in enakomernosti. Pogosto so ti otroci pri pisanju nesproščeni in krčeviti, močno pritiskajo s svinčnikom, z barvico, roka jih začanja boleti, utrudijo se. Tudi prostorsko zapis ni primerno razdeljen, ne začnejo pisati na začetku vrstice, končajo zdaj na tri četrt vrste zdaj čez vrsto in ni npr. zadnje črke. Čeravno si včasih zelo dobro pomagajo s črkovanjem in z zlogovanjem, pa se jim zapiše npr. namesto b d, namesto a o in podobno. Te zamenjave ne opazijo.

Ker je večina legasteničnih otrok normalno inteligentnih ali celo nadpovprečno bistrih, učitelji in starši težko razumejo, zakaj delajo toliko napak pri pisanju, zlasti ker otroci v številu napak po dnevih nihajo. Imajo izrazito slabe in dobre dneve.

Kako premagovati motnje pri pisanju

a) Učitelji in starši lahko ublažijo to motnjo z ustreznim odnosom in vajami. Legasteničnih otrok ne smejo zaradi težav pri pisanju kritizirati, poniževati, šikanirati ... Kazen je pri tem neprimerno vzgojno sredstvo.

b) Z otrokom morajo vaditi: razločevanje telesnih strani (levo, desno), smeri in lege v prostoru (zadaj, spredaj, zgoraj, spodaj, desno, levo).

c) Potrebno je urediti spretnost prstov in rok, in sicer z delom (hišna opravila: pomivanje, brisanje posode, pritrjevanje perila s kljukicami, vdevanje niti v šivanko ...) in z igro s plastelinom, risanje, modeliranje, igre Mikado ...).

d) Posebne pa so vaje pisanja (narek, zapisovanje zlogov s kritičnimi črkami) in samokontrole zapisanega (kar je otrok napisal, naj prebere).

e) Pri vajah in drugem šolskem delu jim ne smemo postavljati časovne omejitve (nič hitrostnih testov). Otroku je treba dati dovolj časa, mu omogočiti, da sam preveri, kaj je zapisal, ga spodbujati k natančni in lepi pisavi.

f) Za otroke z legastenijo je pomembno, da razpolagajo s čim obsežnejšim pisnim besednim zakladom. V ta namen je priporočljivo učenje na pamet: pesmi, uganke; povzemanje kratkih zgodb in pisanje dnevnika, da otrok zmore zapisati svoje doživljanje.

g) Otroke je potrebno navajati na dobre delovne navade (vztrajnost, rednost, natančnost pri delu), mu vcepljati pozitivni odnos oziroma veselje do dela (učenje je nekaj dobrega).

h) Tako kot odrasli tudi otroci potrebujejo oddih, umiritev, potrebna so srečanja z vrstniki in igra. Ne glede na zahteve šole jim ne smemo odvzeti otroštva in omejiti za njihovo dobo značilne dejavnosti (igre, vožnja s kolesom, druženje z vrstniki ...).

i) Kadar opazimo, da so motnje pri pisanju izrazitejše, da ogrožajo otrokov učni uspeh, ga je smiselno peljati k strokovnjaku (šolska svetovalna služba, psihohigien-ski dispanzer, svetovalni center, pedopsihiatrična ambulanta), kjer bodo glede na ugotovljene težave svetovali, kako naprej.

Motnje pisanja niso nekaj usodnega v človekovem razvoju in življenju. Moramo pa jih obravnavati z vso resnostjo in odgovornostjo, kajti če jih zanemarimo, ogrozimo otrokovo vitalno področje, to je uspešno šolanje. Otrok sam jih ne more premagati.

Jezikovni pouk – pisanje

Prepis, narek

Postati pismen v najširšem smislu za legastenične otroke ni lahko. Že pri prepisovanju nastajajo napake, ker je treba z očmi in miselnimi funkcijami slediti besedilu v knjigi ali na tabli in ga prepisati v zvezek. Običajno so ti otroci grafomotorično okorni in krčeviti, zato se utrudijo, pisni izdelki pa tudi niso posebno lepi.

Še težje je pri nareku: slušna diferenciacija je največkrat šibka, kar pomeni, da narekovane besede ali stavka ne slišijo dobro, tako je zaradi tega v zapisu več

napak. Prepis in narek moramo v šoli in pri domačih nalogah pogosteje vaditi. Uporabljajmo krajše tekste.

Opis, obnova

Že v prvih letih šolanja morajo učenci znati opisovati predmete in dogodke. Z besedo znajo veliko več izraziti kot pa zapisati. Ustna obnova, opis dogodkov in doživljanje je med učiteljem in učencem bolj sproščeno, tudi strukturirano tako, »da ima rep in glavo«. Težko pa je vse to tako zapisati. Ljudje znajo nasploh veliko povedati, lepo pripovedovati, opisovati, zapisovati pa ne. Za to, da bi resnično postali pismeni, je v šoli premalo storjeno; bere, pripoveduje, opisuje večina, piše pa sorazmerno malo ljudi. Dobro je, da že otroka vzpodbujamo k pisanju in izdelka ne ocenjujemo s šolskimi merili, dokler ni izpeljan učni proces. Za dobro pisanje je treba veliko brati, priporočljivo pa je tudi pisati osebni dnevnik.

Za legasteničnega otroka ne priporočamo pisnega obnavljanja dogodka, ki ga je intenzivno čustveno doživljal ali bil ob njem celo razburjen.

Ni treba obnavljati sodobnih besedil, v katerih se prepletajo predstave in stvarnost, sedanost, preteklost in prihodnost. Težave povzročajo besedila, ki vsebujejo veliko dialoga, saj je spreminjanje dobesečnega v odvisni govor posebna naloga pouka.

Spis

Spis pogosto ni priljubljen. Spisje se legasteničnim učencem zdi včasih nepotrebno in vsiljeno zaradi težav pri razvrščanju predstav in misli, zato priporočamo na začetku pisanje dnevnika. Večkrat tudi potrebujejo sistematično vodenje skozi dogodke, da starši ali učitelj z njimi v pogovoru obnovijo vrstni red dogodkov, se pogovorijo o doživljanju, o odnosu do oseb in predmetov ter tako ponazorijo togost metodičnega navodila, po katerem naj bi imel spis uvod, jedro in zaključek. Zapisovanje je najlažje, če tema omogoča pisanje o enkratnem dogodku; opisi in orisi so manj primerni za prosti spis, ker legastenik ne ve, kje bi začel in kako bi nato snov razvrstil. Tudi ocenjevanje bi moralo na začetku služiti predvsem za spodbudo.

Pomoč v dispoziciji

Učni proces v šoli, pri obnovi in spisu potrebuje najprej dispozicijo, ki pomaga učencem do pravilnega izražanja.

V začetku skupaj z učenci oblikujemo stavke, posamezni otrok pa nato zapisuje tako skupno oblikovan stavek za stavkom (nekakšna kombinacija oblikovanja stavka in narek le-tega). Ko so učenci spretnejši, naj zapis ne sledi več neposredno ustni formulaciji vsakega stavka, temveč vnovičnem prikazu delnega dogajanja. Najzahtevnejša oblika pa je, da po krajšem pogovoru in po prvem prikazu v celoti ali delno ponovimo niz dogajanj, učenci pa takoj napišejo spis po spominu in po svoje.

Za boljše pomnenje lahko učitelj naredi na tablo skico ali pa miselni vzorec, ki je s ponazoritvijo zaporedja zelo dobra pomoč pri pisanju. Takšne dispozicije v veliki meri uporabljajo na poklicnih ravneh (od novinarstva do knjižnih in znanstvenih del). Pismene dispozicije imajo lahko tudi obliko vprašanj, stavkov ali besed; najlažje imajo obliko vprašanj, težje obliko povednih stavkov in najtežje obliko besed. To stopnjevanje je treba pri učencih z legastenijo skrbno upoštevati. Poleg tega postavljamo na začetku vprašanja ustno in učenci odgovarjajo nanje pisno, in sicer sproti po vsakem vprašanju. Pozneje preidemo na niz že vnaprej pripravljenih vprašanj in drugih oblik dispozicijskih točk (stavki, besede).

Učence lahko pritegnemo k pisanju tudi z začetimi, nedokončanimi stavki. Ob današnjem ocenjevalnem sistemu in testiranju so te vaje potrebne že na nižji stopnji šolanja.

Stopnjevanje težavnosti dispozicij:

- Od konkretnih k bolj abstraktnim dispozicijam (od niza dejanj in slik k napisanim vprašanjem, stavkom in besedam).

- Od postopno izdelanih in takoj uporabljenih posameznih dispozicijskih točk k izdelavi dispozicije v celoti; šele nato sledi samostojno pisanje po posameznih dispozicijskih točkah. Pisanje se v tem primeru časovno oddalji od oblikovanja dispozicijskih točk.

- Od skupno izdelanih dispozicij k bolj samostojno izdelanim dispozicijam in samostojnemu zapisu po dispozicijskih točkah.

Učenje različnih zvrsti pisanja danes ni več le stvar šole, temveč tudi učenja doma, zato je dobro, da starši poznajo osnovno metodiko in otroku pomagajo ter ga spodbujajo k boljši pismenosti.

Vaje branja

Metodika je teorija o organizaciji pouka in poučevanja. Raziskuje in izpopolnjuje oblike in faze pouka ter uporabo učnih pripomočkov za določen predmet, tako da je metodika ustvarjalna sinteza pedagoških in drugih dejavnosti v procesu vzgoje in izobraževanja. Oblikuje vzgojno-izobraževalno pot učnega predmeta, zato učitelji namenjajo metodiki posameznega predmeta in posameznemu učnemu področju veliko pozornosti. Za otroke z legastenijo je metodika poučevanja pogosto odločilna v tem, ali se učijo z veseljem in zanimanjem, ali pa v njih naraščata odpor in upor.

Še posebno pomembno je, da otrok vzljubi knjigo, ki je človeku učna osnova tako rekoč vse življenje. Tu opozarjam na nekatere metodične posebnosti pri vajah branja v povezavi z legastenijo.

Tiho branje

Za otroke z legastenijo je pri učenju branja potrebno izbrati ustrezno zaporedje poučevanja.

Tiho branje je pomembna tehnika samostojnega in individualnega učenja in pogoj za dobro glasno branje. Opazila sem, da učenci z legastenijo bolje berejo tiho kot glasno. Za preverjanje razumevanja tihega branja obstajajo posebni testi. Po tihem branju prebrano razumejo, če besedilo ni pretežko ali če je bilo prej pojasnjeno tisto, česar glede na razvojno stopnjo ne bi mogli razumeti. Razumevanje tihega branja je zelo koristno ter za življenje in nadaljnje učenje pomembnejše od dobrega glasnega branja.

Že v prvem in drugem razredu vadimo poleg glasnega branja tudi tiho oziroma v začetku poltiho branje. To vajo uporabljamo takoj, ko otrok osvoji zloge in prebere krajše besede.

Tiho branje omogoča, da ima otrok neposreden stik z umetnino, brez tujega vpliva (z izraznim branjem, dopolnili) in popravljanja. Hitrosti, morebitnega vračanja, nepravilno prebranih besed nihče ne nadzira. Otrok je sproščen, pogumnejši in se lahko bolj posveti vsebini prebranega. Tiho branje omogoči, da otrok preide od pravopisnega branja v tekoče glasno branje z naravnim ritmom in intonacijo ter s hitrostjo naravnega govora. Tiho branje, ki je po daljši vaji hitrejše od go-

vora, otroku omogoča, da se z očmi giblje po vrsti naprej, medtem ko bere glasno. Pred glasnim branjem je zlasti v razredu pomembno, da omogočimo učencu, da besedilo pregleda in ga najprej tiho prebere.

Glasno branje

Pri legasteničnem otroku naj se učitelji in starši vzdržijo stalnega popravljanja in poseganja v prebrano. Dober nasvet otroku je: »Beri počasi in poslušaj se!« Opazila sem, da se pri tako vodenem branju začnejo otroci sami popravljati. Slušna samokontrola prebranega jih opozori na nastale napake.

Preletavajoče branje z očmi

Odrasli bralci preletavajo besedila z očmi v vseh smereh. Pri otroku, zlasti prvošolcu in v drugem razredu, najprej vadimo, da se oči gibljejo po besedilu, od leve proti desni, pozneje pa tudi od zgoraj navzdol. Otroci naj položijo ravnilo pod vrsto in ponavljajo branje vrste. Dobro je, da je v vrsti zaključen stavek z jasnim sporočilom.

Nato nadaljujejo branje na celotni strani knjige, ves čas pa uporabljajo ravnilo ali kartonček. Tudi prst je odličen pripomoček za vodoravno gibanje oči, ker se sicer legastenični otroci pogosto izgubijo (trenutna sprememba v smeri gledanja) in preskočijo zlog, besedo ali celo vrsto. Branje brez pomoči ravnila ali prsta je bolj utrudljivo. Šele ko obvladajo drsenje oči v vodoravni smeri, lahko odstranimo ravnilo oziroma pomoč drsečega prsta.

Razumevanje pri branju

Tiho in glasno branje se že v prvem, posebno pa v drugem razredu vedno bolj povezuje z logičnim branjem. Otrok prepozna vsebino in jo povezuje z drugim znanjem. Pred tihim in glasnim branjem je lahko besedilo obravnavano po običajnem metodičnem postopku za obravnavo beril (uvod, branje učitelja, očeta ali matere, razlaga, pogovor).

Po tihem in glasnem branju otroke sprašujemo o vsebini prebranega, pustimo jim, da imajo knjigo odprto in si odgovor lahko poiščejo s preletavajočim branjem. Pri lažjih vprašanjih obnavljajo podatke iz besedila, pri zahtevnejših morajo analizirati, povezovati ter ugotoviti vzročne zveze.

Izrazno branje

Izrazno branje oživlja čustva oseb iz besedila in čustva pisatelja s sredstvi govornega jezika (hitrost, spreminjanje glasnosti, odmori, intonacija). Otroci z legastenijo težko dosežejo stopnjo izraznega branja že pri prvem branju besedila, zato priporočamo ponavljanje. Pri tem je pomembna izbira besedila in primerna učiteljeva obravnava. Ta vsebuje uvod, učiteljevo branje (ali branje staršev) in tiho branje učencev, glasno branje po odlomkih in pogovor o vsebini. Otroci morajo poznati osnovno idejo, morajo si dobro predstavljati situacijo, poznati značaj in duševno stanje oseb. V pogovoru tudi ugotovimo, koliko logičnih delov ima besedilo, koliko oseb nastopa, kateri deli so bolj informativni, kateri čustveno razgibani, v katerih delih je dialog. Pri učenju izraznega branja je učitelj tako rekoč igralec pred učenci.

Pri izraznem branju je pomembna pravilna tehnika dihanja. Otrok naj se nauči izdihovati počasi, da mu ne zmanjka sape pred iztekom logične celote. Primerno je tudi branje po vlogah (tekst igre).

Če menjavamo različne dejavnosti, otrok pri bralnih vajah lažje zdrži. Zato naj v šoli in pri domačih vajah berejo tiho, glasno, izrazno in tudi po vlogah. Pri slednjem seveda sodelujejo še drugi otroci ali pa starši, kar pomeni tudi »prijetno ukvarjanje« z otrokom.

Govorica

Prehitre zahteve po pismenosti lahko upočasnijo razvoj govornice.

Šolski programi so grajeni na »verbalnem faktorju«, zato so govorne sposobnosti otroka zelo pomembne; v šoli je potrebno poslušati razlago, navodila in se z govorom tudi izkazovati.

Mišljenje je v najožji zvezi z govorico. Misli izražamo in posredujemo po govorici, ki je tako izraz, sredstvo in »posoda za misli«, pravi psiholog Anton Trstenjak. Govorica pri otroku ni samo funkcija inteligence, ampak tudi temperamenta. So bistri otroci, a vase zaprti, nedružabni in malo zgovorni, ki jim ne gre za to, da bi z govorjenjem prodrli v okolico, v kateri živijo. Drugi pa so

zgovorni, močni v besedi, nekateri tudi »klepetulje«, ki težko umolknejo. Otroci z legastenijo običajno niso govorci.

Vsi učenci pa se morajo iz govorice učiti v šolskem programu, morajo znati poslušati kar jim učitelj govori, z govorjenjem pa pokazati tudi to, kar so se naučili.

Govorica, ki je otrokom bliže

Zanimivo je, da si otroci hitro zapomnijo predvsem tiste besede učiteljev, ki so temperamentno povedane in so tudi otroka navdušile, privzdignile. Ste že bili kdaj v razredu po čustveno močno doživetem dogodku? Otroci množično opisujejo vsak svoje doživetje in v podoživljanju niti ne opazijo, da govorijo drug čez drugega. Ko jim učitelj reče, da naj govori samo eden, ker vseh ne more poslušati naenkrat, vsi začudeno umolknejo. Čez nekaj trenutkov pa spet govorijo drug čez drugega.

Tudi odrasli govorijo drug čez drugega, kadar so čustveno zavzeti ali razburjeni. Prisluhnite kakšnemu prijateljskemu omizju. Ko vsebina dobiva čustveni naboj, se sogovorniki razdelijo v skupine ali pare, da lahko več ljudi govori naenkrat. Skačejo si v besedo in to posameznikov in celotnega omizja nič ne moti. Opazovalec pa bi se težko znašel v »besedovanju vse vprek«.

Takšno govorjenje imajo ljudje radi in se po njem razidejo zadovoljni.

Šestletniki so spontani govorniki

Mali šolarji v devetletki dobro oblikujejo misel po načelu »tu in zdaj«. Če morajo počakati, ko bi radi kaj povedali, se jim trga stavek in oži vsebina pripovedi, kot da bi na nekatere stvari pozabili ali pa že preusmerili misli. Tudi ko jih usmerimo v slovnična pravila, ko zahtevamo premislek, postaja govorica siromašnejša. Kadar skušajo otroci upoštevati slovnična pravila, izgubljajo sporočilnost.

Otroke moramo pustiti, da v šoli pripovedujejo sproščeno. Počasi in postopno naj osvojijo slovnična pravila.

Med govorjeno in pisano besedo

Govorno izražanje je ozko povezano s pisnim izražanjem, ki je zelo pomembno za človeštvo. Zapisan besedno jezikovni zaklad ni le zadeva posameznika, ni le

zadeva trenutka, ampak je obenem splošna last večjih ljudskih skupin, ki se tako po jeziku čutijo miselno, simbolično in osebno povezani.

Tudi v učnih programih je pisana beseda položena že v temelje, v prva leta šolanja. Otroci se morajo naučiti govoriti in pisati v kar zahtevnih zvrsteh izražanja. In to po principu »čim bolj zgodaj in čim hitreje«.

V šoli pri pisnem izražanju prehitro zahtevajo od učencev »strukturirano pisanje«. Na primer: spis mora biti sestavljen tako, da ima uvod, jedro in zaključek. Tako imenovanega »nizanja misli« ali ustvarjanja »vsebinske rdeče niti«, ki je značilna za ustvarjalno delo in ga uporablja večina odraslih, bi se morali naučiti otroci pred »strukturiranim pisanjem«. V šoli teh vaj skoraj ni oziroma so pogosto izpuščene. Veliko učencev namreč misel na uvod, jedro, zaključek kar blokira in oslabi moč izraznosti.

Ana laže govori kot piše

Spominjam se učenke Ane, obiskovala je četrty razred. Znala je pripovedovati zelo lepe zgodbe. Njene obnove beril, zgodb in basni ter opisi so bili odlični, dokler jih ni bilo treba zapisati. Tudi kadar smo se pogovarjali o vsebini spisa (priprava na pisanje spisa), jo je bilo veselje poslušati. Stavki so bili pravilno oblikovani, z bogato vsebino, s pomembnim sporočilom. V njenih stavkih je bilo zaznati »bistvo besede«. Ko pa je morala vse to zapisati in upoštevati pravopis, je osiromašila vsebino. Pisni izdelek ni bil niti približno enak temu, kar je pred tem povedala.

Težave z govorom

Marsikateri legastenični otrok ima težave z govorom, ki se kažejo v splošnem razvojnem zaostanku (zapoznel razvoj govora in jezika, infantilni govor). Še bolj pogosto se pojavljajo različne delne govorne pomanjkljivosti, kot je neslovnični govor, revno besedišče, revno in nepravilno oblikovanje stavkov, motnje v tvorbi glasov in pri izgovorjavi, v slabšem razločevanju zvočnih dražljajev in slabši

sluh. Včasih pa pri govoru ni težav, ne zmore pa otrok tega tako zapisati, kot je bilo povedano.

Ker težave in motnje ob vstopu v šolo niti v prvih letih šolanja največkrat še niso premagane, postanejo vzrok za neuspeh pri maternem, pozneje pa tudi pri tujih jezikih.

Učitelji in starši te težave govora poimenujejo takole:

1. Govori otročje

Za vsako razvojno obdobje otroka poznamo okvirne norme govornega razvoja. Če otrokov govor še ne dosega kronološke in mentalne razvojne stopnje, obstajajo diagnostične opredelitve, s katerimi opredelimo otrokove težave. Infantilno ali otročje govorjenje, ki je značilno za mlajše otroke na predšolski stopnji, se pogosto pojavi pri otrocih z legastenijo, ki bi kot šolarji morali govoriti že na višji ravni (zlasti v izbiri besed in tvorbi stavkov).

2. Ima revno besedišče

Današnji šolar potrebuje bogat besedni zaklad, ki ga mora pridobiti že v predšolskem obdobju. Pridobi ga lahko v pogovoru z odraslimi in večjimi otroki, s poslušanjem brane literarne besede (zgodbe, pravljice, basni, pesmi...) pa tudi s poslušanjem danes zelo bogate medijske ponudbe (npr. radijske oddaje, kasete s pravljicami). Treba pa je poudariti, da žive besede zlasti staršev, vzgojiteljic in učiteljev mediji ne morejo nadomestiti.

Veliko jezikovno bogastvo pa pridobi otrok, ko začne sam brati in mu knjiga pomeni nekaj lepega ter pogosto sega po njej. Če otrok nima primernih spodbud v predšolskem obdobju, ne more razviti bogatega besednega zaklada. Pri otrocih z legastenijo pa se lahko problem revnega besedišča pojavi kljub ustreznim spodbudam v predšolskem obdobju, in se starosti ustrezno izražanje nekako zakasni. Revno besedišče se pokaže zlasti tedaj, ko morajo pisati spis in obnovo, pri sproščenem govorjenju pa uporabljajo ti otroci bogatejši besedni zaklad in oblikujejo ustreznejše stavke.

3. V besedah zamenjuje vrstni red glasov

Poleg zamenjave vrstnega reda glasov se lahko kažejo težave tudi v tem, da legastenik posamezne glasove nadomešča z drugimi, da jih izpušča, jih pači, lahko pa jih tudi dodaja. Najbolj kritični glasovi, ki jih

zaznamujemo s črko, so: b, d, p, m, n, a, o ter sičniki in šumniki. Te težave so običajno bolj izražene, kadar mora otrok uporabljati govorjenje in pisanje, ter predvsem tedaj, ko »ima slabši dan«.

4. Pri pripovedovanju težko najde ustrezno besedo

Pri pripovedi se zaustavlja, uporablja mašila (mm-mm, aaaa, mhm ...), da bi pridobil čas in našel ustrezno besedo, da bi povedal, kakor si želi. Če legasteničnemu otroku pustimo čas, če ga spodbujamo, se ustrezno izrazi, če pa doživi nestrpnost ali celo poniževanje in zasmehevanje, ima čedalje več težav s priklicem ustrezne besede. Ugodno čustveno doživljanje lahko otroku pomaga, negativno čustvo pa zavira njegovo ustrezno pripoved.

5. Govorno se malo izraža

Zlasti tisti otroci, ki so doživeli frustracijo ob svojih pripovedih (nekdo jih je globoko prizadel), se govorno umaknejo ali pa se malo izražajo. Posebno se to pokaže v odnosu do avtoritete, kar so za otroke pogosto učitelji, vzgojitelji in neznani odrasli.

6. Ima strah pred govornim nastopom

Nastopiti govorno ali z glasnim branjem med poukom pred učiteljem in sošolci je ponavadi za legasteničnega otroka najtežja muka, zlasti še, če je ta nastop podvržen preverjanju in ocenjevanju. Veliko otrok od treme zardeva, potijo se jim roke, trese se jim glas, jecljajo, postanejo raztreseni ... To doživljanje s spremljajočimi telesnimi reakcijami vpliva, da postopno razvijejo strah pred govornim nastopom. »Šolska publika« pa je tista, ki strah pogloblja ali ga iz njega rešuje. Osnovni ton medčloveških odnosov ustvarja predvsem učitelj(ica). Sošolci so posmehljivi, nestrpni, privoščljivi ..., kadar jim učitelj(ica) to dopusti ali jih k temu celo spodbuja in prenehajo z njim, če tega ne dovoli in zna primerno razložiti otrokove govorne zadrege.

7. Govori zelo tiho

Za nekatere legastenične otroke je nekakšen obrambni mehanizem, da v šoli govorijo zelo tiho, sicer so dovolj glasni. Tudi starši povedo, da ti otroci znajo biti doma dovolj glasni, ne pa kričavi.

8. Glas je monoton, nerazgiban, govor je nosljiv

Te težave najdemo tudi pri legasteničnih otrocih, vendar so redke in neznačilne.

Za šolarje danes velja pregovor »govor je zlato«, saj na njem temelji celoten šolski sistem. Govorna in jezikovna moč se kažeta kot dobra naložba pri vseh učnih predmetih. Če se otrok ne zna dobro ustno in pisno izražati, trpijo tudi druge duševne sposobnosti.

Nedokončana šola pa tudi slabše izdelani razredi zapirajo pot do izobraževanja. Zato je treba namenjati posebno pozornost otrokovemu govornemu razvoju že v predšolski dobi; posebnih govornih vaj pa so še najbolj potrebni legastenični otroci.

Legastenija pri odraslih

Legastenijo opredeljujemo kot razvojno motnjo, zato pri odraslih običajno ne govorimo o legasteniji, čeprav imajo nekateri podobne težave tudi v odrasli dobi. Zamenjujejo, izpuščajo, predstavljajo črke, napake se jim pomnožijo, ko so utrujeni, razburjeni, pod pritiskom časa. To so počasni in nenatančni bralci, bojijo se javnega nastopa, brenja pred drugimi in podobno. Nekaterim se te težave vlečejo že od otroštva, drugi so jih pridobili pri kakšni nesreči (pri poškodbah centralnega živčevja) ali bolezni.

Pri svojem delu sem se srečala z več študenti in odraslimi, ki so jih težave z branjem in pisanjem ovirale pri študiju oziroma pri poklicnem delu. V odrasli dobi so se morali učiti samokontrole pri napisanih besedilih, vnovič prebrati nepravilno prebrano besedo, premagovati tesnobo pred pisanjem in branjem, upočasniti branje za boljše razumevanje in vzljubiti knjigo kot vir intelektualnega, informativnega, študijskega, duhovnega bogastva. Morali so se boriti za samozavest in samopotrditev, skratka »morali so se izkazati«.

Študentka Romana

Romana se je odločila za študij kemije, legastenične težave je delno premagala že v osnovnošolskem obdobju;

nekatero napake, ki so zlasti nastajale ob slabih dnevih, so profesorji na srednji šoli razumeli. Na fakulteti pa je najprej doživela polom pri predmetih, pri katerih je morala znanje pokazati pisno. Pri ustnih izpitih je dosegala najboljše ocene, nekatere izpite, ki so jih študentje samo pisali, pa je ponavljala tudi po večkrat, čeprav ni bil problem v znanju. Eden od profesorjev ji je rekel, da se pri formulah človek pač ne sme motiti. Ob tem je začela izgubljati pogum, ni bila več prepričana v pravilnost odločitve za študij kemije, čeprav jo je le-ta zanimala in osrečevala. Zdelo se ji je, da izgublja ves smisel svoje poklicne poti.

Ob razmišljanju kako naprej, se je srečala s psihologom, ki ji je predlagal, naj nadaljuje začeti študij, poveže pa naj se s terapevtom, ki ji bo svetoval, kako premagati legastenične težave. Večkrat sva se srečali, načrtovali strategijo izpitov, preštudirali nekatere metode učenja, komuniciranja in ohranjanja umirjenosti in zbranosti pri izpitih.

Romana je uspešno končala fakultetni študij, z vso odgovornostjo pa si je izbrala tudi zaposlitev, ki ni zahtevala precizne, oziroma »stoodstotne« pravilnosti pisanja.

Premagan odpor do branja

Lojze je imel izrazite legastenične težave v osnovni in pozneje v poklicni šoli. Šolanje je končal z velikim naporom. Do branja ni imel veselja, celo nekakšen odpor se je v njem nakopičil, tako da je bral le takrat, ko je moral. Po šolanju ni prebral nobene knjige več, tudi v časopisu je bral le naslove in kratke novice, daljših člankov se ni lotil. Opravljal je naporno, slabo plačano delo in je večkrat obžaloval, ker se ni bolj trudil in dosegel vsaj srednješolske izobrazbe. Med prijatelji je dostikrat izrazil to nezadovoljstvo in zagotavljal, da bo svoje otroke že kako prepričal, da se bodo bolj in bolje učili.

Ko je hčerka Mina začela obiskovati prvi razred, je izražala podoben odpor do branja, kot ga je oče že poznal pri sebi. Ob pogovoru z učiteljico in drugimi, kako naj pomaga hčerki pri osvajanju branja, so mu med drugim predlagali glasno branje ob večerih, ki naj ga prevzame eden od staršev. Lojze se je odločil, da bo ob večerih sam bral hčerki krajše zgodbe in pesmi. Ko pa je začel brati

zaticajoče, počasi, marsikatero besedo tudi netočno, si je premislil. Knjige, ki jih je pripravil za hčerko, pa so ga vznemirjale in hkrati privabljale. Kadar je imel čas, jih je jemal v roke, listal po njih in jih tiho bral. Lepe pesmi, kratke zgodbe in pravljice so ga pritegnile. Dvakrat ali trikrat je prebral pesem potihoma, nato je poskusil brati glasno in odkril, da »pravzaprav zna dobro brati«.

Ob rednem večernem branju hčerki Mini in spremljanju njenega opismenjevanja je tudi sam prijetnejše podoživljal opismenjevanje. Knjiga mu je postala »prijateljica«, z branjem pa je prvič v življenju izpolnjeval svoj prosti čas.

Danes pomagajo premagovati težave pri pisanju številni pripomočki. Odrasli večinoma pišejo z računalnikom, kjer jih vgrajeni programi opozarjajo na izpuščene, predstavljene, zamenjane črke ali zloge. Kadar pisno ustvarjamo, pa je dobro, da besedila prebere še kdo drug, in to ne le zaradi možnih napak, temveč tudi zaradi razkoračka med tistim, kar mislimo in skušamo sporočiti, pa pri pisanju nismo dovolj jasni.

Branje pa človek po navadi vzljubi ob bogastvu literarne umetnosti. Pri tem je včasih dobro, da sežemo tudi po literarnih delih za otroke. Tudi odraslega navdušijo pravljice, basni, novele in seveda pesmi. Ob podoživljanju otroštva lahko odraščamo za vedno zahtevnejša literarna dela. Številne raziskave opozarjajo, da ljudje malo berejo, da tudi branja v družinah ni veliko.

Branje je odkrivanje novega sveta, zatekanje k domišljiji, novim občutkom in spoznavanjem. Brez tega je življenje prikrajšano za bogastvo umetnosti in s tem izpraznjeno in osiromašeno. Zlasti otrokom in mladini je potrebno bogastvo knjige približati v družini in tudi v šoli.

Težave pri matematiki

Matematika je v šoli eden najpomembnejših, za nekatere učence tudi najtežjih učnih predmetov. Številni otroci se le z velikim naporom naučijo predpisano učno snov v času, ki ga zahteva učni program. Zlasti za otroke z motnjami branja in pisanja je trd oreh, ker imajo še posebne težave. Tako kot pri pisanju zamenjajo črko, se tem otrokom dogaja, da pri matematiki

zamenjajo številko. Ko zahtevamo od njih, da povedo rezultat kakšne naloge, so običajno izračuni pravilni, ko pa je potrebno to še zapisati, nastanejo napake: namesto 69 zapišejo 96 in podobno. Ker je v današnji šoli veliko pisanja, pisnega reševanja nalog in testov, učitelji opazijo predvsem napačne izračune, manj pa prepoznavajo specifične težave, pri čemer ne gre toliko za razumevanje, temveč bolj za zapisovanje. Vendar se ta težava v matematiki ne pojavlja pri vsakem otroku, ki ima težave pri pisanju, temveč le pri nekaterih.

Številni otroci na začetku šolanja ne obvladajo številčnih pojmov in tudi nimajo količinskih predstav, kar je specifična težava pri matematiki. V poučevanju bi otroci potrebovali najprej konkretizacijo in ponazoritev, da bi si pridobili količinske predstave. Prsti na roki so eden od najodličnejših pripomočkov. Otroci jih morajo za vajo prešteti, prišteti, odšteti (dodajati, odvzemati), uporaba prstov se pri njih pomembno podaljša. Celotno v desetiškem in stotiškem obsegu si tako naučeni otroci znajo ustrezno pomagati – prsti so jim računalnik.

Pri začetnem učenju je pomembno, da otroke navajamo računanja brez besedil, saj na začetku šolanja (prvi, drugi razred) večina še ne zna brati, ali pa so še slabi bralci, zlasti s tehniko branja so še preokupirani in vsebini težko sledijo. Besedilo morajo povedati učitelj ali starši, otroci pa napišejo račun in ga izračunajo s pomočjo pripomočkov (prsti, paličice, kroglice, fižolčki ...). Za pripomoček pri domačem učenju je na tržišču zelo prikladna knjiga Prva računica (Spisal dr. Franc Močnik, Založništvo JUTRO), kjer so zbrani primeri računov brez besedil.

Kadar ima otrok velike težave pri učenju matematike (in pri drugih predmetih), opazimo, da je kmalu prizadeta njegova samozavest. Učitelji opisujejo te težave takole: otroci so »negotovi, potrebujejo sprotne potrditve in podkrepitve«. Na začetku dela je negotovost še večja in učitelj mora večkrat pristopiti k učencu, ga spodbuditi, mu pomagati do pravilnega rezultata, ga opozoriti na napačne izračune, ki jih nato skupaj popravita (voden matematični postopek ali proces). Če samo pokaže napako, mu namreč ne pomaga, temveč še poveča otrokovo negotovost in nemoč.

Samozavest in doživljanje uspeha je proces izzivanja prizadevnosti, njenega usmerjanja na posamezne pred-

mete, da bi dosegli določene cilje. V otroku moramo spodbuditi zavestne želje in hotenja po premagovanju napornega učenja, delovati morajo torej spoznavni dejavniki, kot so pričakovanja, predvidevanja, zavestni cilji in iskanja poti do njih, presojanje položaja glede na verjetnost uspešnosti, samozaupanje itd.

Za ravnanje staršev in učiteljev je pomembno, iz kakšnih domnev in pričakovanj le-ti izhajajo. Drugače bo ravnal, če meni, da je otroka treba spodbuditi k učenju z grožnjami, s kaznijo, strogim ocenjevanjem in zopet drugače, če bo predvideval tudi otroku lastno željo po spoznanju, po odkrivanju novega, po ustvarjalni prizadevnosti. Grožnje, kaznovanje in strogost izničujejo samozavest in ne pripomorejo k premagovanju učnih težav. Zlasti pri otrocih z razvojnimi motnjami, kot sta legastenija in diskalkulija lahko s poudarjanjem otrokove nemoči, z izpostavljanjem neuspehu, s kaznovanjem in strogostjo pri učenju podkrepimo še otrokovo neustrezno čustvovanje in samopodobo (predstavo o samem sebi). Otroci s težavami potrebujejo pri učenju posebne vaje, veliko spodbud ter ljubečo pomoč tako staršev kot učiteljev.

Janko in njegovo učenje matematike

Janko je bil v predšolskem obdobju povsem poprečen, za nekatere stvari celo nadarjen deček. Ko pa je začel obiskovati 1. razred, zlasti pa v drugem razredu se je njegova bistrost izničila v površnosti in v težavah računanja in zapisovanja. Rad je poslušal učiteljico, rad ji je odgovarjal, ko pa je bilo potrebno pisati in pisno računati, je imel veliko opravka s šolskimi potrebščinami in kar ni mogel začeti z delom kot drugi učenci. Postal je napet in preplašen, kar naprej se je motil in radiral. Učiteljica je opozorila starše, naj vadi pisno računanje tudi doma. Nalogo domačega učitelja je prevzel oče. Z vso strogostjo je kontroliral sinove izdelke, ga ozmerjal pri vsaki nastali napaki, mu strgal list in zahteval ponovno pisanje računov. Celo kadar mu je uspelo pravilno izračunati in napisati dane naloge, ga oče ni pohvalil ali kako drugače pokazal zadovoljstva nad njim. Kaznovan je bil tudi, kadar je povedal, da mu v šoli ni šlo dobro pri matematiki ali

pri kakem drugem zapisovanju in kadar je učiteljica napisala kakšno opazko v beležko.

Janko je postajal – zlasti pred matematiko – nemiren in preplašen. Čeprav ni imel težav z razumevanjem učne snovi, pravih pisnih rezultatov ni bilo. Čedalje bolj je zamenjaval številke in tudi črke, pisava je bila krčevita, radiranja in popravljavanja je bilo vedno več. Vedno pogostej ni vedel, kaj ima za domačo nalogo in je prihajal v šolo brez naloge. Učiteljica je opazila vedno večji prepad med sposobnostmi in rezultatom dela. Usmerila je dečka k šolski psihologinji, ki je potrdila (s testiranjem) dečkove poprečne umske sposobnosti, odkrila pa je blage legastenične motnje in diskalkulijo (motnjo pri matematiki) ter upadanje samozavesti. Pozanimala se je tudi za domače učne metode in vzgojno ravnanje staršev. Iz vseh teh spoznanj je očetu svetovala drugačen način pomoči sinu, v domače učenje je pritegnila tudi mamo; predlagala pohvalo za majhne uspehe, posebne vaje pa je Janko delal dvakrat na teden v šoli pri specialni pedagoginji. Tam je delal vaje za izboljšanje številčnih predstav, preko individualnega vodenja računske operacije je osvajal postopke računanja, s sprotnim preverjanjem pa odkrival nastale napake. Kmalu se je naučil samokontrole pisnih izdelkov, število napak se je zmanjševalo. Pri preverjanju znanja je v šoli dobival več pohval. Negotovost in strah pred neuspehom pa so starši in učitelji opažali še potem, ko je motnje pri računanju in pisanju že prerasel.

Izgubljeno samozavest je težje pridobiti nazaj kot popraviti specifične učne motnje.

Samopodoba

Celota predstav in pojmov, ki jih oblikujemo o samem sebi, tvori samopodobo.

Kaj mislim o sebi? Kako sebe doživljam? Sem kot drugi? Ali odgovarjam na pričakovanja in zahteve okolja? To so vprašanja, ki si jih zastavljajo že tudi osnovnošolci.

Otrok se zagleda v luči drugih: starši, učitelji, vrstniki mu s svojim ravnanjem in odnosom pokažejo, kakšen je in kdo je. Pri otrocih z različnimi razvojnimi motnjami (lahko so še tako blage) ne moremo mimo refleksije (razmišljanja, odseva) v doživljanju lastnih sposobnosti

oziroma njihove ne-realizacije in mimo nevarnosti neustrezno oblikovane samopodobe.

Če je otrok v šoli uspešen, je hitro deležen oznake »pameten, bister, priden ...«; iz tega bo zaznal svojo intelektualno moč. Če je neuspešen in mu njegov neuspeh velikokrat predočijo, se v njem ukorenini doživljanje »nesposobnosti«.

Podobno je tudi z ljubeznijo. Če je otrok sprejet, ljubljen v družini, v šoli priljubljen med vrstniki, bo življenjsko odpornejši; bo v samopodobo »vkalkuliral« pri-ljubljenost. V ljudeh bo doživljal podporo.

Kadar tega ni, ostane otrok sam s seboj in s svojo življenjsko odtujenostjo ter težavami.

Ali je »skozi podcenjevanje« in neuspeh mogoče oblikovati pozitivno samopodobo?

Biti drugačen v negativnem smislu, ko pomeni drugačnost nekaj slabega, je težko. Pri delu s šolsko ne-uspešnimi učenci se pogosto srečujem z razlago učenca: »Veste, jaz sem drugačen, ne znam dobro brati, pri pisanju se motim, tudi računov ne napišem prav, sošolci se iz mene norčujejo, hodim k dopolnilnemu pouku, doma mi pravijo, da iz mene ne bo nič, če ne bom imel boljših ocen, sovražim šolo ...«

Tu ne gre samo za razlago, ki jo o sebi samokritično poda pubertetnik, in ki ni tako usodna, temveč za razlago zgodnejšega obdobja, ko je otrokovo dojemanje sveta še celostno in je takšna samoocena bolj ogrožujoča.

Uspešnost osnovne šole pa ni le v tem, koliko učencev nadaljuje šolanje na kateri od srednjih šol, temveč tudi, koliko so učitelji in šolska svetovalna služba pomagali otrokom, ki so potrebovali drugačne metode poučevanja, večjo mero tolerantnosti in potrpežljivosti, sistematično individualizirano pedagoško delo ... Umetnost in etičnost učiteljevega dela je v premagovanju učnih težav. Učenec ne sme biti objekt šolskega sistema, naloga šole je vzgajati in izobraževati, pri čemer se otrokova samopodoba ne sme »nagniti le v negativno smer«. V vzgojno-izobraževalnem procesu lahko odrasli veliko storimo za učence, če jim pomagamo uravnotežiti

predstavo o sebi (»kakšen človek sem in kako me sodijo drugi v dobrem in slabem«).

Delovne navade

Za uspešno učenje so potrebne delovne navade in pozitiven odnos do učenja. Pri učencih z učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi) starši in učitelji opažajo: »Nima delovnih navad; izogiba se učenju; hitro se naveliča; ne upošteva potrebne samodiscipline.«

Otrok pridobiva delovne navade in učne navade iz privzgojenih navad učenja, odnosa do učenja, iz urejenosti učnega procesa in tudi pravilnega premagovanja napora.

Učenje je pridobivanje novih spoznanj in je v jedru vedno delovni proces, v katerem učenec znanje pridobiva ali spreminja. Zaposluje telesne in duševne moči. Pri učenju telesnih veščin je dejavna tudi duševnost, po drugi strani pa vsakršno duševno delo priteguje tudi telo, zato ga utruja in izrablja. Ko se otroci učijo (čeprav sede), so telesno in duševno utrujeni. V zmoti so starši, ki ne verjamejo, da je otrok utrujen od učenja in potrebuje oddih. Od očetov sem večkrat slišala: »Saj ni nič delal, samo pri knjigi je sedel in bral, od tega pa res ne more biti utrujen.«

Če otrok premaguje različne razvojne težave in motnje, se hitreje utruji. Legastenični otroci se na primer pri branju in pisanju močno utrudijo zato, ker jih knjiga in njena sporočilna moč ne zanimata, veselje pa jim jemljejo tudi vedno nove napake pri branju ali pisanju in opozorila odraslih. Legasteničnim otrokom je vsaj na začetku opismenjevanja tuja misel, da se je učenja treba lotiti z veseljem. Današnji otroci nimajo veliko zgledov veselega učenja in dela, saj osnovnošolski otroci in starši veliko »nergajo« nad učenjem, ki postaja vedno bolj njihova skupna skrb in skupna časovna preobremenitev. Pogosta pritožba staršev prvošolcev, drugošolcev, tretješolcev je: »Za nalogo in učenje porabimo vse popoldneve.«

O odnosu do dela pa govorijo tudi indirektna sporočila staršev. Takole je nekoč razlagal odraščajoči fant z učnimi težavami: »Očitajo mi, da nimam delovnih navad,

pa sem že v otroštvu doživeljal v odnosu do dela marsikaj. Ko sem želel biti doma ob mami in sem moral v vrtec, mi je mama rekla: 'Ne moreš biti z menoj, moram na delo!' Torej nisem imel mame 'zaradi dela'; ko bi se rad igral z mamo ali očetom, 'ni bilo časa zaradi dela'; ko sem se kot najstnik želel pogovarjati z mamo, je bilo spet: 'Ne vidiš, da moram pospraviti?!'

Starši tudi niso prinašali veselih novic in navdušenja nad svojo službo, prej težave in nezadovoljstvo ... in takih zgledov bi lahko naštel še in še. Spominjam se njune nenehne odsotnosti zaradi dela, premalo pa sem doživeljal tistega, kar so morali starši premagovali pri delu: ali so se veselili delovnih uspehov, so bili uspešni in navdušeni nad svojimi dosežki.

Če se otrok ne nauči na ustrezen način premagati napora in če nima ob tem primerne pomoči odraslih, se kaj rado zgodi, da se začne izmikati napornemu učenju, zaradi česar si ne more pridobiti ustreznih delovnih navad.

Srečanje z Matejem po nekaj letih

Mateja sem spoznala v drugem razredu osnovne šole zaradi izrazitih težav pri opismenjevanju. Težko je osvajal črke, pisal je včasih zrcalno, zamenjaval in prestavljal črke in zloge, prebranemu ni mogel slediti, če je bral sam. Vse druge dejavnosti je hitro dojemal, do šolskega dela in učne snovi je kazal odpor, ker je pisanje in branje povezano skoraj z vsemi učnimi predmeti. Testiranje je potrdilo materino domnevo, da ima Matej legastenične težave. Svetovala sem ji posebne vaje, ji priporočila redno večerno branje, ko bo Matej poslušalec, predlagala dosledno učenje (čas glede na njegov bioritem, stalni prostor in delovno disciplino oz. samodisciplino).

Z Matejem sva se spet srečala po šestih letih, ko je razmišljal, kam po osnovni šoli. Legastenijo je premagal; hitrost in točnost prebranega sta bili pri njem podobni kot pri vrstnikih v tej starosti. Le ob slabih dnevih (vremenske spremembe) so se še pojavile napake predvsem pri pisanju. Zelo dobro je obvladal računalnik. Kadar je imel težave s pisanjem, je marsikatero nalogo rešil z njegovo pomočjo.

Zanimiva je bila njegova pripoved o delovni samodisciplini. Ker se zjutraj najlaže uči, vstaja ob petih in se uči do pol sedmih.

Mama je še povedala, da kadar Matej nima naloge ali se mu ni treba učiti na tisti dan, uporabi jutranji čas za branje. Ko sem mu v drugem razredu svetovala, da je potrebna delovna disciplina, da naj si izbere čas, ki mu najbolj ustreza in ga dosledno izrablja za učenje, je to sprejel. Sedaj je v šoli prav dober. Učitelji poznajo njegovo trdo učno pot in samodisciplino pri učenju; poznajo pa tudi skrb in podporo staršev, ki so ga ves čas spodbujali in mu pomagali v njegovem prizadevanju.

Veliko otrok in mladostnikov z legastenijo sem srečala, a tako vztrajne samodiscipline še ne, zato sem opisala Matejevo pot pri razmišljanju o delovnih navadah.

Nevarnost preobremenitve in napačne predstave o sebi

Učenje je naravno dobro, kadar ustreza etičnosti, ki ima korenine v bitnem redu. Ne smemo se bati naporne učne poti, številnih preizkusov in preverjanj. Vendar leto ne sme odvzeti nujnega časa za igro, počitek, druženje z vrstniki in tisto značilno otroško razglabljanje in »tuthtanje«, v katerem se znajo otroci poglobiti v svoj svet.

Poleg učenja sodijo k otroškim delovnim navadam še igra, pomoč staršem pri urejanju doma (drobne naloge), druženje z vrstniki in v tem doživljanje »njihove dobe«.

Otroke in mladino bi morali starši in učitelji voditi k spoznanjem, da sta učenje in preverjanje učinkovitosti naučenega smiselna. To je življenjska priložnost, ki se pozneje bogato obrestuje. Napori pa morajo pustiti toliko moči, da ima otrok čut za notranje še ne uresničene sposobnosti, s katerimi se oblikuje v stalni osebni rasti in izpopolnjevanju.

Žal imamo vse preveč otrok in mladih, za katere ugotavljamo, da nimajo učnih in delovnih navad, da so razvili strah in odpor do šole ter določenih učnih predmetov, da ne vedo, kaj bi »sami s seboj«, da nimajo ciljev in ne vidijo prihodnosti; ne sprašujemo pa se, kaj smo storili, da se to ne bi zgodilo.

Med uspehom in neuspehom

Otroci radi sodelujejo in tudi tekmujejo, niso pa radi poraženi. Sprejemajo različnost sposobnosti, se brez problemov razvrstijo v pozitivne kategorije, ne sprejemajo pa negativne uvrščenosti.

Tudi pri ocenjevanju v šoli se znajo razvrstiti v lestvico pozitivnih ocen (2, 3, 4, 5) in jim to ne vzame motivacije, zelo pa jih prizadene negativna ocena (1), ki jim jemlje polet in hromi prizadevanja. Priznajo boljšemu, da je boljši, srednjemu, da je srednji, slabšemu, da je slabši. Negativna uvrstitev pa je nekakšna zavrnitev, je doživljanje nemoči, je nikalna označitev. Otrokov bivanjski položaj v vsakdanjih okoliščinah zahteva nešteto potrdilnih ocen, s katerimi sprejema svet in sebe v njem, lahko ga uporablja sebi v prid. V ocenjevalnem sistemu (ocene, točke) vse premalo pomislimo, da je otrok kot umsko bitje najmočnejši v uvrstitvi v svojo skupino. Če v skupini ne more sodelovati in tekmovati ter z njo napredovati (oziroma ostati v njej), izgubi veselje do učenja. V zanikanju je otrok potisnjen v vlogo upornika. Postane nasprotnik pozitivnim danostim sveta, kakor mu jih dajejo čutni dražljaji, in mora zanikati celo sebe in svojo lastno veličino. Celo pri športu velja rek »pomembno je sodelovati in ne le zmagovati«.

Šolski sistem se skuša razvojnim stopnjam šolarjev približati enkrat z odpravljanjem, drugič z uvajanjem številčnih ocen. Če ni ocen, če ni razvrstitve, otrok ne more vedeti, kje je in koliko mora še delati.

Pavle in sošolci

Prvošolec Pavle navdušen pripoveduje, da ima njegova učiteljica v resnici ocene v obliki žigov. Najboljša ocena je čebelica, sledi metuljček, nato cvetlica in muca, za najslabše pa je žig psička. On sam dobi največkrat cvetlico in je s tem zadovoljen, saj njegov sošolec Peter, ki dobi va metuljčke, zna več, najboljša učenka pa je Monika, ki dobiva čebelice. Tudi Tonček, ki dobi največkrat muco, je še zadovoljen. Za Miha, ki se slabo uči in dobiva psičke, pa že vsi pravijo, da ne bo mogel z njimi v drugi razred.

Otrokovo hotenje

Otrokovo hotenje (motivacija) je povezano s čustvi in počutjem. Pri učenju izhaja motivacija iz:

1. spodbude nekoga drugega (učitelj, starši, sošolci),
2. učenca.

Zato v šoli govorimo o zunanji in notranji motivaciji. Najbolj zaželena je notranja motivacija, torej tista, ki izhaja iz učenca.

Nagibi za učenje, za notranjo motivacijo so predvsem v uspehu in neuspehu. Otrokovo občutenje uspeha ali neuspeha je odvisno od teže naloge, ki si jo zastavi. Če je naloga prelahka, nima zadoščenja ob uspehu; če je pretežka, pa zopet ne, ker uspeha sploh ni. Če vidimo otroke, da znajo prenesti neuspeh (a jim ne vzamemo utemeljenega upanja za uresničitev, torej da bodo uspešni), dobijo zaupanje vase in vztrajnost pri delu, tako da se uspeh pri učenju lahko izboljša. Otroci se morajo naučiti sprejemati začasne občutke neugodja kot pobude za prizadevnejše delo, da bi dosegli uspeh. Usodna pa je zanje stalna frustracija, ki je posledica nenehnega neuspeha.

Na otrokovo učenje in neuspehe pri tem morajo biti starši in učitelji pozorni, ob ponavljajočem se neuspehu pa ukrepati, preden pride do travmatičnega doživljanja.

Ponavljanje učne snovi

Proces učenja je ponavljanje. Ob ponavljanju se oblikujejo učne navade. Koliko ponovitev naredi malček, da shodi, koliko poskusov ponovi, da se nauči govoriti. V tem učenju so malčki samoiniciativni, »hočejo se učiti in zato ponavljajo in ponavljajo«. Tudi v šolskem obdobju je potrebno veliko ponavljanja.

So pa še druge poti učenja in razumevanja, ki jih morajo učitelji in starši prepoznati. Svoje razumevanje učne snovi namreč otroci pokažejo na različne načine. Znan je primer šestletnega Gaussa, slovitega matematika. Učitelj je v razredu dal računsko nalogo:

$$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = ?$$

in pozval:

»Kdor bo prvi izračunal, naj dvigne roko.« Mali Gauss prvi dvigne roko in vzklikne: »Petinpetdeset!« »Kako si mogel tako hitro izračunati?« se začudi učitelj. Gauss odgovori: »Če bi sešteval posamezne številke, bi se morebiti zmotil, zato sem raje takole naredil:

$$1 + 10 = 11$$

$$2 + 9 = 11$$

$$3 + 8 = 11$$

$$4 + 7 = 11$$

$$5 + 6 = 11$$

Ker pa je pet takih dvojic, torej $5 \times 11 = 55$.« Veliko pozneje so ugotovili, da je mali Gauss s tem računom našel ključ za teorem $S_n = (n + 1) n / 2$. Vsa genialnost se je pokazala že pri navadnem seštevanju v prvem razredu osnovne šole.

Tudi danes ne vemo, koliko imamo bistrih ali tudi genialnih otrok, ki najdejo svojstven model reševanja nalog. Več bi morali storiti za to, da bi razvijali in odkrivali talente, in ne le šibkosti in pomanjkljivosti. Ocenjevalni sistem je tu zelo pomemben, je pa tudi pot do notranje motivacije.

Metina zgodba

Kritiziranje ne prispeva k motivaciji.

Z menoj so bili učitelji in starši v času šolanja nezadovoljni. Imela sem učne težave, nisem bila posebno uspešna, nihče mi takrat ni govoril o nekaterih vrednotah in ciljih, ki bi mi bili lahko v oporo, le kazali so na moje napake in me grajali. Z nobenim mojim izdelkom niso bili zadovoljni; bilo je kot s tistim kmetom, ki se je s svojim sinom in konjem odpravil na tržnico in pri tem poslušal nenehno kritiko.

Zgodba pripoveduje takole:

Najprej je kmet sedel na konja, odraščajoči sin pa je hodil poleg. Pa so ljudje, ki so ju videli, rekli: »Poglejte tega kmeta, tak krepak dedec, pa sedi na konju. Sin, ki gotovo nima toliko moči, pa se muči s hojo poleg njega.« Pa kmet razjaše, in posadi sina na konja. Ljudje zopet kritizirajo: »Poglejte tega mulca, mlad, gotovo tudi spočit sedi na konju, medtem ko oče hodi poleg, ko ima že gotovo veliko delovnih ur za seboj.« Pa sedeta oče in sin v sedlo, a

ljudje zopet kritizirajo: »Ubogi konj, kar dva mora nositi na hrbtu.« Oče in sin razjašeta in hodita ob konju. Ljudje pa: »Poglejte ta dva norca, pešaćita ob krepkem konju, namesto da biga zajahala.«

Meta nadaljuje: »Imela sem občutek, da so za ljudi pomembne samo moje napake. Kaj pa je vrednega v meni in v mojem znanju? Zakaj toliko dela in učenja, če ne povročim zadovoljstva v drugih? Zakaj sem si želela, da bi me drugi sprejeli takšno, kot sem, takrat nisem vedela. Rada pa bi sedaj, ko sem odrasla, rekla otrokom z učnimi težavami, njihovim učiteljem in staršem: »Zazrite se v vrednote in cilje, ne zaustavljajte se ob kritikah, ki ohromijo otroško motivacijo in ne prispevajo k ničemur.« Tudi kritika v šaljiwi zgodbi ni koristila nikomur.«

Pomen nekaterih vrednot in ciljev

Delo in učenje

Delo in učenje sta v bistvu nekaj dobrega. Učimo se, da bi znali delati. Učenje razvija številne sposobnosti. Učenje ne privede le do poklica, temveč tudi usposobi za širše soočanje s številnimi okoliščinami v družbenem prostoru. Učimo se, da bi znali živeti v skupnosti, da bi razumeli druge ljudi in sprejemali soodvisnost. Pravilno se učimo, ko se učno snov naučimo in se do nje tudi vrednostno opredelimo.

Znanje kot vrednota

Današnja šola je izrazito storilnostno naravnana in informativna. Preveč informacij in nenehno tekmovanje učence pogosto vodi k razčlovečenju. Predvsem zato, ker se ne morejo zaustaviti, ne morejo sodelovati, temveč so prisiljeni v hlastanje po vsem, kar se od njih zahteva, za vsemi spoznanji, kar se zdi odraslim pomembno (čemur otroci pogosto še ne morejo slediti).

Tesno prepletena izobraževanje in vzgoja dajeta znanju vrednost; zato nobena ustanova ne more biti samo vzgojna ali samo izobraževalna. Kdo se ne čudi nad znanjem, kdo ga ne spoštuje, kdo si ga ne želi imeti? In to čim več. Znanje omogoča posamezniku razumeti svet, ki ga obdaja, vzgoja pa omogoči pravilen odziv na le-to.

Ob pridobljenem znanju sta zato potrebna socializacija in vzgoja. Učenci se ob učenju tudi vzgajajo, pridobivajo »kulturo duha in srca«, ki izhaja iz znanja in omike. Znanje je kot cilj utemeljeno v zadovoljstvu, ki izvira iz razumevanja, poznavanja in odkrivanja. V šoli je potrebno povezovanje vsebin in širše splošne izobrazbe s poglobljenim in ustvarjalnim delom, ki spodbudi interes učencev.

Umirjenost in mir

Pri učenju potrebujejo učenci mir. Tudi tisti, ki učijo, morajo biti mirni, zato pravimo, »da potrebuje dobra šola polno mero miru«. Naša šola, naš učitelj pa tudi naš učenec so vse prepogosto »bombardirani« z reformami, nenehnimi spremembami zaradi politike in z vedno novimi zahtevami. Tako je v njih veliko nemira. Zlasti manjka notranjega miru. Lahko rečemo, da je mir vrednota že sama po sebi. Učenci težko najdejo notranji mir, če jih nenehno grajamo, če se cilji izobraževanja kažejo kot tekmovanje in nabiranje točk.

Pripadnost in strpnost

Pripadati razredni, šolski skupnosti in njenemu zatočišču daje učencu potrebno samozavest tudi v bivanjskem pomenu. To zavedanje daje šolskemu otroku osebno moč, mir in osebni ponos. Šolska diktatura, diktatura posameznih strok, ki vnaša neustrezne kriterije v napredovanje in podpira tudi pretirani individualizem (medsebojna solidarnost in pomoč pri učenju je v šoli skoraj zamrla), na šolskem področju krni medsebojna razmerja in vodi v negotovost. Zato sta potrebna cilja sprejemanje drugega takšnega, kakršen je; sprejemanje drugačnega (otroci s posebnimi potrebami) in (skupna) pripadnost šolski skupnosti.

Učitelji in starši z roko v roki

Pripoved mame Štefke: »Na govorilnih urah in roditeljskih sestankih poslušam predvsem pritožbe, česa vse moj otrok ne zna, kako neustrezno se odziva v vedenju; kako slabo bere in grdo piše, kako je raztresen in površen. Rada pa bi slišala kako pohvalo, da bi učiteljica opazila tudi dobre lastnosti in uvrline. Ob vsem slabem se mi zdi, da

se ni vredno še truditi in obremenjevati z domačim učenjem, čeprav vem, da bi s tem naredila otroku še večjo škodo.«

Najbrž lahko trdimo, da vsi starši želijo, da bi bili njihovi otroci v šoli uspešni. Slabši otrokov učni uspeh, pritožbe učiteljice nad otrokovim učenjem in vedenjem lahko privedejo starše do čustvenih problemov in do skaljenih medsebojnih odnosov.

Ker otroci s specifičnimi učnimi težavami oziroma otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v predšolskem obdobju nimajo izrazitih težav pri učenju raznih veščin in prilagajanju na vsakdanjosti ali pa kažejo razvojne pomanjkljivosti, ki niso tako pomembne, da bi zbudile skrb, so starši ob učnih in vedenjskih težavah v šoli tem bolj prizadeti.

Slabe izkušnje marsikaterega od staršev privedejo na misel, da je »šola« kriva za vse težave, ki jih ima otrok in oni z njim. Starši običajno ne iščejo najprej vzroka za težave, temveč vidijo težave same, ki tudi njih motijo, in okolje (šolo), v katerem so se pokazale.

Za večino staršev je njihov otrok pameten, zanimiv, poln prijetnih lastnosti, najlepši, v njem vidijo bolj pozitivno, gledajo ga takšnega, kot naj bi bil, takšnega, kot si ga želijo, in ne vedno takšnega, kot ga morda vidi učitelj v šoli. Pomanjkljivosti iščejo v učiteljevem delu in v šolskem sistemu. V svojih obrambnih mehanizmih se že vnaprej z napadom branijo pred učiteljem. Nekateri starši ne prihajajo v šolo, da ne bi slišali kaj slabega o svojem otroku. Učitelji večkrat povedo, da ravno starši otrok, ki imajo izrazite težave pri učenju in vedenju, ne prihajajo h govorilnim uram, se ne odzivajo na vabila. Njihova pričakovanja so omajana, razočarani so nad otrokom in učiteljem, pred resnico se branijo z umikom. Nekatere starše mori občutek krivde, ker so prepričani, da so otrokove težave posledica njihovih napak. Dogaja se tudi, da starši pripisujejo krivdo za težave le otroku in temu ustrezno ravnajo z njim.

Večina staršev nima pedagoške in psihološke izobrazbe, pa vendar uspešno vzgajajo svoje otroke. Kadar pa je otrok drugačen, s posebnimi potrebami in potrebuje drugačno vzgojno in učno pomoč, nekateri starši tega bremena ne morejo nositi sami. Učitelji in starši bi morali delati s takim otrokom z roko v roki. Šole pa, do-

kler ne dajejo staršem strokovne pomoči, tudi nimajo pravice obsojati njihovega vzgojnega ravnanja.

Delo s starši

Sodobna vzgoja in izobraževanje ter postopna humanizacija medčloveških odnosov so usmerili učitelja v strokovno-aktivno delo s starši. Pri delu s starši so se v osnovni šoli uveljavile predvsem naslednje organizacijske oblike:

1. **Skupinski roditeljski sestanki** so običajno informativnega značaja, obravnavajo širša vprašanja šole ali pa so namenjeni problemskim predavanjem, zato niso primerni, da bi na njih sprožili problem posameznega otroka.

2. Tudi **oddelčni roditeljski sestanki** imajo širši pomen, čeprav so namenjeni tudi individualnim stikom staršev z učitelji.

3. V zadnjem času se uveljavljajo **skupinske oblike dela s starši** ali ciljne skupine. Na pobudo učitelja, članov šolske svetovalne službe, sveta staršev ali sveta šole se oblikuje program z določeno aktualno vsebino. Skupina staršev skupaj s strokovnjakom spoznava podobne vsebine, probleme izobraževanja in vzgoje. Prednost takega dela je, da nista pobudnik in dejavnik le učitelj, šolska svetovalna služba, temveč vplivajo drug na drugega tudi starši. Ti lahko spoznajo, da v težavah niso osamljeni. Pri skupinskih srečanjih lahko tudi učitelji in člani šolske svetovalne službe vodijo tematske pogovore, organizirajo tematska predavanja, lahko predvajajo filme, dajo staršem ustrezno literaturo.

4. **Individualna srečanja staršev in učiteljev** bodisi ob rednih tedenskih govorilnih urah ali pa izredni pogovori ter posvetovanja o težavah so najpogostejša oblika dela s starši. Ta srečanja omogočajo na eni strani, da starši povedo o svojih težavah pri vzgoji in izobraževanju otroka, na drugi strani pa lahko učitelji in člani šolske svetovalne službe sproti svetujejo staršem in jih usmerjajo v njihovih prizadevanjih.

5. Nekatere **šole omogočajo staršem, da so zraven med poukom**. Tako vidijo starši, kaj se dogaja v razredu, kako njihov otrok dela pri pouku.

6. Tudi **obiski na domu** so pri nas poznana, a redka oblika povezovanja šole in doma. Uveljavlja se predvsem takrat, ko je potrebna strokovna pomoč ali strokovno posredovanje s strani šole.

Pogovori s starši

Da bi starši lahko pomagali otrokom s posebnimi potrebami, morajo razumeti otrokove posebne potrebe in tudi vzroke otrokovih težav. Zato naj učitelj ali kateri od šolske svetovalne službe razloži staršem naravo otrokovih motenj in kako mu pomagati. Enako naj bi starši razložili učiteljem otrokove težave in vzroke zanje in morda tudi spoznana ravnanja za boljše vzgojno-izobraževalno delo v šoli.

Staršem moramo že na začetku šolanja omogočiti, da govorijo o svojem otroku. Tako učitelj spoznava otroka in vso družino, uvidi marsikateri vzrok otrokovih težav, ob tem pa poišče najprimernejše metode pomoči. Pogovori med starši in učitelji morajo biti enakopravni in topli.

Ko govorimo o otroku, ne govorimo le o njegovih slabih lastnostih in težavah, temveč najprej o področjih, na katerih je otrok močan, sposoben in seveda o tem, kako bomo skupno premagali nastale težave. Pomembno je, da starše spodbudimo, da otroku omogočijo uveljavljanje na tistih področjih, na katerih je uspešen.

Ne glede na izražene težave ne govorimo, da je otrok moten, temveč govorimo o otroku, ki potrebuje posebne vzgojne prijeme in posebno učno pomoč. Dobro je, da staršem povemo tudi podatke o pogostosti težav v šolski populaciji in prognozo (na primer prehodnost in možnosti preraščanja in premagovanja učnih težav).

Govorimo o konkretnih oblikah učne pomoči, svetujemo za krajši čas, da ne bomo povzročili nelagodnosti v odnosu do šole, kot nam jo je opisala mama Štefka.

Dolgotrajno bolni otroci

Ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami in organizaciji in načinu dela v šoli, so dolgotrajno bolni otroci opredeljeni (po kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami) kot otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki ovirajo otroke pri šolskem delu. Dolgotrajna je vsaka tista bolezen, ki ne izzveni v treh mesecih.

Med dolgotrajne bolezni sodijo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, hematološke, dermatološke bolezni, psihiatrične in nevrolološke bolezni (npr. epilepsija), avtoimune motnje in motnje hranjenja.

Pri večini teh obolenj naj bi zdravniki, specialisti posameznih področij pediatrije dali potrebna zdravstvena navodila učiteljem. V metodičnem smislu pa pri pouku niso potrebne spremembe.

Pri nekaterih obolenjih pa gre tudi za širšo pedagoško problematiko, zato spregovorimo tudi o njih.

Izgubljanje naravnega stika z okoljem

Jernej je že v predšolski, predvsem pa v šolski dobi kazal povsem svojstveno pot pri učenju in vedenju. Tudi med vrstniki je bil samotar, nekako vedno sam. Rad se je pogovarjal sam s seboj, se sam igral, igrače je pospravljaj po posebnem razporedu. Kadar je bil razburjen, je tudi že kot šolar metal igrače in opazoval njihov padec kot malčki.

Na smučarskem tečaju ni maral na smuči, ampak je druge otroke samo gledal, nato pa kar naenkrat plužno smučal s strmega hriba. Tudi pri plavanju je več opazoval kot vadal, vendar je na koncu tečaja znal plavati. V telovadnici se je bal iger z žogo in tudi drugih bolj dinamičnih in agresivnih telovadnih vaj. Učno snov je osvajal in dobival pozitivne ocene, a je stalno ponavljal že znana vprašanja. Včasih je odpovedal pri zelo preprostih nalogah in dobro reševal zahtevne naloge, nekatere na povsem svoj izviren način. Nihal je med pretirano mirnostjo in odmaknjenostjo in nemirom.

V svojem svetu

Učitelji se pri delu z učenci srečujejo z medicinsko diagnozo **avtistični elementi vedenja**. Ti otroci so v populaciji maloštevilni, o njihovi vzgoji in učenju pa je malo znanega. Učitelji in starši imajo na voljo zelo malo literature v slovenskem jeziku, ki bi jih usmerjala v vzgojnih prizadevanjih.

Po šolski zakonodaji ti učenci sodijo v krog otrok s posebnimi potrebami. Gre za otroke, ki se v nekaterih vedenjskih odzivih potegnejo v področje lastnega neobičajnega sveta. Zanje ne moremo podati enotne vedenjske slike, čeprav gre za določene skupne značilnosti. Večina teh otrok ostaja v svojem subjektivnem, »fantazijskem« svetu in izgublja učinkovite kontakte z okoljem. Večinoma so to normalno inteligentni otroci, ki pa zaradi svojih posebnosti v vedenju in komunikaciji naletijo na številne težave v šolskem okolju. Težko navezujejo verbalne stike; z nekom se lažje pogovarjajo, pri drugem se ne odzovejo, pred nekaterimi se umikajo, spet k drugim pristopajo sami in iščejo odgovore na zastavljena vprašanja. Nekateri so nemirni in imajo težave s pozornostjo in koncentracijo.

Pogosto se osredotočajo na neki element doživljanja in se ne morejo preusmeriti na nadaljevanje dogajanja pri pouku ali drugih dejavnostih. Drugi so bolj mirni in se na vsakem koraku umikajo v svoj svet.

Nekateri, zlasti ob neugodnih življenjskih razmerah, v puberteti ali pozneje, duševno zbolijo. Bolezen se razvija predvsem v smeri psihoz in shizofrenije.

Če so v šoli težave, imajo po šolski zakonodaji pravico do delno individualnega vzgojno-izobraževalnega procesa torej, do izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v osnovni in srednji šoli. Če so intelektualne sposobnosti znižane (na stopnji lažje motnje v duševnem razvoju), jih lahko usmerimo v prilagojeni izobraževalni program, ob zelo nizkih duševnih sposobnostih (stopnja zmerne motnje v duševnem razvoju) pa v posebni program.

Razvijanje strpnosti

Kjer je v razredu tak učenec, je to za učitelja in vrstnike poseben izziv, saj bo med njimi potrebno več

vživljanja in razumevanja, spretnosti medsebojne pomoči in razvijanja strpnosti.

Za te otroke so zelo pomembni običajni vedenjski odzivi, iz katerih se učijo, in jih lahko pridobivajo med otroki brez razvojnih posebnosti. Potrebno jim je omogočiti čim več situacij, v katerih bodo interakcije z drugimi otroki uspešne. V tekmovalnem ozračju se slabo znajdejo, zato je bolje, da se jim izognejo. Ob storilnostnih in tekmovalnih situacijah, ko v razredu zavлада »nervoza«, se običajno ti otroci umaknejo v svoj svet ali pa postanejo nemirni, spremenijo se njihov vedenjski odziv (npr. se pačijo, komunicirajo glasno s seboj, postanejo povsem pasivni, kar ležejo na mizo, klop ali na tla ...). To je znamenje, da so v stiski in potrebujejo umirjeno pomoč učitelja.

Skoraj nikoli samoiniciativno ne dvigajo rok, čeprav učno snov obvladajo; dobro je, da jih učitelj pokliče in vpraša. Nekateri naloge rešujejo po svoje, jih po svoje razlagajo, izvirno, včasih celo genialno, kar pa največkrat ne zadosti uokvirjenim šolskim pravilom, a bi bilo take rešitve treba upoštevati in nagraditi s pozitivno oceno. Več teh otrok stalno ponavlja ista vprašanja, so kot »zakajčki«, ki jim ni moč odgovoriti. Včasih reagirajo šele čez dan ali dva ali odgovorijo na zastavljena vprašanja šele naslednjo šolsko uro. Prisluhujemo jim. Ali pa se zgodi, da pišejo matematični test negativno, naslednji dan pa brez dodatnega učenja rešijo podobne naloge odlično. Tudi reakcijski čas je pogosto daljši, pravimo, da odgovarjajo z latenco (prikrito rezervo), kot da bi potrebovali pred tem nekakšno ogrevanje. Dajmo jim več časa. Ne marajo presenečenj, ampak potrebujejo znano formo (obliko, obrazec, vzorec) ali strukturo, potem lahko stopnjujemo težavnost nalog in se ne zmedejo. Kadar pa jim to ni znano, odpovedo pri zelo preprostih nalogah, ki so jih že nešteto krat uspešno rešili. Zato je priprava na ocenjevanje, na pisanje nalog in testov potrebna.

Posebej moramo paziti na njihov čustveni svet; so ranljivi, osebno občutljivi, potrebujejo veliko pozitivnih čustev sprejemanja, razumevanja in ljubezni. Glasba ima zanje poseben terapevtski pomen; pomirja jih, jim pomaga delati, jih spravlja v dobro voljo.

V razredu sprejmimo učence »takšne kot so«, dogovarjajmo se s starši o vzgoji in učenju – imejmo jih radi.

Zaskrbljeni in otožni šolarji

Potrtoost vpliva na razpoloženje, počutje, mišljenje in vedenje. Odraslih večkrat potrlih ljudi je vedno več. Doživljanje potrtosti je pri odraslih drugim največkrat skrito.

Kaj pa potrti, otožni otroci in mladostniki? Otroštvo pa tudi mladostniško obdobje sta namreč obdobji sproščenega veselja, brezskrbnosti in optimizma. Celo otroci, ki živijo v slabih življenjskih razmerah, običajno premorejo vedrino in pogosto lahko prisluhnemo njihove-mu veselemu smehu.

Pa vendar sodobni način življenja povzroča »moder-no« bolezen, **depresivna stanja**, tako da žal srečujemo tudi zaskrbljene in otožne otroke in mladostnike. Življenjski slog (osamljeni otroci, krize družin, storilnost in tekmovalni šolski sistem, razpad hierarhije vrednot ...) prinaša nove težave in motnje duševnega zdravja. Današnji način življenja nehote vpliva na to, kaj otroci in mladostniki mislijo o sebi in svojem življenju, kako čuti-jo in doživljajo svet okrog sebe, vpliva pa tudi na razna telesna dogajanja.

Potrtoost izraža pasivni odpor

Depresivna naravnost ni le prehodna slaba volja in pobitost ali bežno žalostno počutje. Je dalj časa traja-joče stanje. Zlasti dekleta, kot da so prehitro vstopila v način življenja, ki je primeren za odrasle, obremenjene z vse mogočimi objektivnimi in subjektivnimi skrbmi, kot da nimajo pravice do brezskrbnega otroštva z mla-dostniškim viharjem. Ne morem se znebiti vtisa, da so nekatera preskočila mladostniško obdobje, polno vedrine, in pristala v resnobni, odgovorni in preobre-menjeni odraslosti. Pripovedujejo mi o svojem neza-upanju vase, nezaupanju v svoje delo in učenje, o doživ-ljanju svoje krhkosti. Kot drhteče bilke se oprijemajo svoje nemoči, ki je ni mogoče premagati z močno željo in voljo, in ravnajo, kot da nočejo otipljive trdnosti. Že šoloobvezni otroci v zadnjih letih osnovnega šolanja, predvsem pa srednješolci, svoj pasivni odpor včasih izrazijo s potrtostjo. Poudarjajo, da so besede, dejanja in

drže odraslih ljudi takšne, da se ne morejo opreti nanje, vidijo individualni interes odraslih, v bolečini spoznavajo, da jim odrasli obračajo hrbet takrat, ko jih najbolj potrebujejo; zato se začno umikati v svoj otožni svet.

Dolgotrajna potrlost, tesnoba ali tudi občutek praznine začenjajo oteževati zbrano učno delo, včasih šepa tudi spomin in priklic že naučenega pri ocenjevanju v šoli. K temu se radi pridružita utrujenost in pomanjkanje energije. Nimam moči za učenje ali daljše vztrajanje pri učenju, je pogosta pritožba potrlih otrok in mladostnikov.

Premagovanje potrlosti in črnogledosti je za nekatere otroke in mladostnike temeljno vprašanje v življenju, vprašanje njihovega osebnostnega razvoja in duhovne rasti.

Pravica do brezskrbnega otroštva

Polona je bila občutljiv otrok, ob vsaki težavi in zavrnitvi se je počutila ogroženo. Ni veliko jokala, ob neprijetnih doživetjih se je le umaknila v svoj svet in se »odela z žalostjo«. Občutljiva je bila predvsem na uspeh v šoli. Vsaka osorna pripomba staršev in učiteljev, pikra opazka vrstnikov, slabša ocena, kot jo je pričakovala, primerjava z bratom v njeno škodo ali ponižanje so že porušili ravnotežje v razpoloženju in jo pahnili v potrlost. Ure in ure je nato tehtala doživetja, zaupanje je plahnelo, samoobtoževanje in samoponiževanje pa naraščala. Zatekla se je v samoto, vse manj je zahajala med vrstnike in vse bolj je bila ranljiva. Kadar je bila najbolj potrta, si je želela samo še smrt. To razmišljanje jo je tako ohromilo, da o drugih rečeh in dogajanjih ni mogla misliti, ni se zmogla zbrati pri učenju, kar ždelo je v svojem svetu, kot da bi se odklopila od resničnosti. Učni uspeh se je poslabšal, pritisk staršev in učiteljev pa povečal. Zato se je še bolj umikala v pasivnost. Starši in učitelji so njeno razpoloženje pripisovali mladostniški krizi; dekle so opominjali in zahtevali več učenja. Vrstniki so ji rekli, da je nesposobna, če se ne more »spraviti skupaj«, in postajali do nje nestrpni. Krog nemoči se je sklenil.

K šolski psihologinji brez predsodkov

Šolska psihologinja je posumila, da gre za depresivno doživljanje in jo je napotila k psihiatru. Tudi pri tem so nastale težave, starši so se branili, češ da ni nora, da bi morala k zdravniku psihiatru. Ob tem pa so se tudi spraševali, kaj so zagrešili pri vzgoji.

Pred psihiatričnimi centri in ambulantami ni treba imeti strahu in predsodkov. Veliko mladih najde zdravje in »same sebe« prav v teh ustanovah. Razbremenijo pa se tudi starši, kadar pripisujejo krivdo za potrtost ali ugotovljeno depresijo le vzgojnemu ravnanju v družini in šoli.

Da pride do potrtosti, dolgotrajne žalosti in tesnobe, nemoči za delo in učenje ali še do drugih znakov depresije, je več vzrokov: prirojene in pridobljene lastnosti ter življenjske okoliščine. Kot starši in vzgojitelji pa moramo vedeti, da so bolj ranljivi tisti otroci in mladostniki, ki ne zaupajo sami vase, v svoje sposobnosti in katerih pogled nase in na svet je prežet s pesimizmom. Potrtosti, dolgotrajne žalosti in nemoči ne moremo obravnavati le z vzgojo, tudi otroci in mladostniki potrebujejo pomoč zdravnika.

Občutki strahu in treme

Kdo se ne spominja svojih prvih korakov v osnovno šolo, vznemirjenja ob tem, pa tudi pričakovanja nečesa neprijetnega in zahtevnega. Iz šolskih klopi ne prinašamo v življenje le znanje in veselje, temveč tudi tremo in strahove.

Trema ali strah pred javnim nastopom v šoli je neprijetno stanje vznemirjenosti zaradi pričakovanja nečesa neprijetnega, zahtevnega. Gre za resničen strah in zaskrbljenost, ki nastane, ko se pred otrokom pojavijo velike naloge, za katere ne ve, ali jim bo kos. Boji se, da ne bo ustrezno odgovarjal ali naredil tako, kakor učitelj od njega pričakuje, zahteva; boji se vrstnikov, ki ga bodo tudi ocenjevali in primerjali njegov izdelek ali znanje; boji se, da bo razočaral starše ...

Nekateri učitelji menijo, da je »strah tudi mera poguma, kajti ni poguma, kjer ni strahu«. Z drugimi besedami bi lahko rekli, da mora biti nekaj strahu za protiutež lahkomiselnosti in neodgovornosti do zahtev šole. Znano je, da strah v šoli ni naključno čustvo, ampak kognitivna struktura. Je tudi eden od obrambnih mehanizmov. Poznajo ga živali in ljudje. Je sredstvo za samoohranitev, kadar ne pride v nerealno in preobčutljivo doživljanje oziroma privzgojeno bojazljivost. »Vcepljanje strahu« je priljubljeno vzgojno sredstvo v družinah, šolah in tudi širše v družbi, pogosto kot sredstvo manipulacije in discipliniranja.

Spominjam se učenke tretjega razreda, ki je prišla k meni zaradi neuspehov pri matematiki. Pri reševanju računov je postala vsa potna, roke so ji drhtele, govorica se ji je zatikala, v lica je bila pordela, dihalo je, kot bi od nekod pritekla. Za njo je bilo že veliko izkušenj neuspeha v matematiki in premalo spodbud in poučevanja za premagovanje neuspeha.

Začetki strahu

Že kmalu po rojstvu (med šestim in dvanajstim mesecem) se otrok na neznane, nenavadne stvari odziva s strahom. Pri malčku se kažejo vidne reakcije z naglim umikom, s skrivanjem in z oprijemanjem za materino krilo, s hitrejšim dihanjem, z vznemirjeno govorico, bledico, jokom. Reakcije na strah so po trditvah nekaterih strokovnih področij prirojene, izvori strahov pa se menjajo z izkušnjami. Torej obstajajo naravni strahovi, »z njimi se rodiš« in so neke vrste obrambni mehanizmi; ostali strahovi so pridobljeni na podlagi izkušenj in opazovanja reakcij drugih (modelnega učenja).

Po Plutchikovi teoriji čustev je strah eden izmed osmih čustev: strah, jeza, veselje, žalost, sprejemanje, zavračanje, pričakovanje, presenečenje. Je prvotno in ne sestavljeno čustvo in se v razvoju pojavi najprej. Sodi med neugodna doživljanja in ker otrok še ni zmožen razsoditi prave nevarnosti, je pri njem pogostejše le kot neprijetno čustvo. Otroci se bojijo neznanega, mraka in teme, neznanih predmetov in oseb, nevihte in grmenja

... Če jih starši stalno strašijo, se razvija splošna plašnost, značilna za poznejši strah. Osebnostne poteze, ki pogosto spremljajo strah, so opreznost, poslušnost in zmedenost. Otrok postaja previden in previden, ker se boji, da bi se mu zgodilo kaj nepredvidenega in neprijetnega. V preveliki poslušnosti najpogosteje brez premisleka in ugovora naredi to, kar se od njega zahteva. Ob novem in nepoznanem se zmede, je boječ in negotov, zlasti če ga presojujejo drugi ljudje.

Obnavljanje doživetij

Neprijetna doživetja že tudi otroci obnavljajo (se jih spominjajo) in se s tem učijo. Zato so jim pogosteje pred očmi kot prijetna doživetja, ki ponavadi niso deležna tolikšnega obnavljanja. Izvori teh čustvenih reakcij so različni, v šolskem obdobju jih je običajno več, ker je okrog otroka veliko povsem novega in neznanega, ker se mora nenehno izkazovati v svojem znanju, pridnosti, inteligentnosti, natančnosti ...

Odrasli se z otrokom veliko več ukvarjajo takrat, ko je preplašen, ima tremo, ko ne izpolni pričakovanj, ko naredi kaj narobe in bo kaznovan, torej ko se vanj »priti-hotapi strah«. S sproščenim in veselim razpoloženjem otroka se običajno nihče ne ukvarja, ker vesel in veselo razpoložen otrok ne kaže potrebe po ukvarjanju odraslih z njim. V tem pa je že modelno učenje.

Glede zastraševanja je v šoli veliko modelnega učenja, torej učenja strahov svojega okolja, saj si otroci že na poti v šolo ali med odmori ali na poti domov sporočajo vse strahove pred kontrolkami, pred pričakovanimi težkimi nalogami, pred strogimi učitelji, pred morebitnimi kaznimi ...

Strah ni le ovira, je tudi vir energije

Vse človeštvo je bilo v svoji biološki nuji nenehno prisiljeno, da se ob neprijetnostih in nezgodah uči, in to ne samo strahu, ampak tudi premagovanje strahu. Znano je, da zmorejo osebe, ki poznajo strah, premagati nadčloveške napore v moči, hitrosti in požrtvovalnosti

na vseh področjih. Za šolo pa velja, da nekaj treme in strahu celo pomaga ali je dober uvod v koncentracijo in zbrano reševanje nalog.

Strah uporabijo v šoli tudi za »discipliniranje« in je včasih potreben, saj strah pred neuspehom marsikoga spodbudi k učenju.

Obrambni mehanizmi pri otrocih

Obrambni mehanizmi se običajno oblikujejo v otroštvu. Človek se jih pogosto niti ne zaveda niti jih ne mara prav priznati. Opazijo, vidijo jih drugi. Lahko so pozitivni ali negativni, imajo zaščitniško vlogo ali pa človeka tudi omejujejo in ogrožajo.

Obrambne mehanizme pridobimo v neugodnih, neprijetnih okoliščinah, ki se jih ne spominjamo radi ali ne maramo priznati, in se jih morebiti celo sramujemo, zato jih potlačimo v podzavest ali zajezimo (blokiram).

Posledice trde vzgoje

Obrambni mehanizmi se običajno odvijajo mehan-sko in samodejno. Otrok, ki je živel pod močnim pritiskom in je zastrašen ali pod pritiski velikih pričakovanj, se rad umika pred vsakdanjimi zahtevami. Ta umik lahko zavzame različne oblike »obrambnih mehanizmov«: dnevno sanjarjenje, zamišljenost, beg pred ljudmi, trmo, stopnjevanje v upornosti, napadalnost; torej oblike regresije (nazadovanja). Otrok se »zatakne« na določeni stopnji razvoja zaradi »travmatičnih doživetij« tako, da se na višji stopnji razvoja pomakne na nižjo stopnjo, kjer se je bolje počutil. Tako začne npr. otrok, ki je bil prvič v šoli hudo razočaran (karan, poniževan, zasmehovan), zopet sesati palec, se cmeri, umika se v navidezno zavetje in podobno. Lahko pa reagira tudi z agresijo (napadalnostjo). V obeh primerih pretrga stik z realnostjo in vsak vzgojni vpliv tolmači kot ogrožanje lastne eksistence. Tako lahko zaide v naporno obnašanje. Srečamo pa se tudi z drugačnimi usedlinami travmatičnih doživetij.

Izgovor: »Ne vem!«

Minka je bila napadalna deklica, zlasti do svojega mlajšega brata. Bila je hitre jeze in nepremišljenih dejanj. Oče je vedno reagiral na njeno napadalnost in nepremišljenost z ostro besedo in telesno kaznijo. Ni je poskušal razumeti niti razložiti, zakaj takšna kazen in v čem njeno ravnanje ni bilo pravilno. Mati se je ob takih sporih umaknila. Minka je počasi postajala kriva za vse, marsikatero nepravilno dejanje bratca so pripisali njej. Ko se je v hiši zgodilo kaj neprijetnega, ko je bratec zajokal, se je začela Minka odzivati z »ne vem« celo, preden so jo vprašali, zakaj joka. Kasneje je bil dovolj že očetov strogi pogled, da se je Minka branila: »Ne vem.« Namesto da bi se napadalnih dejanj vedno bolj zavedala, da bi spoznavala, kaj je prav in kaj ne, da bi ločevala med dobrim in slabim, se je le postavljala v bran in svoja neprijetna doživetja zajezila. O svojem očetu ni zmogla spregovoriti, postavljala pa se je v položaj krivca in nevedneža. Tudi v šoli, celo ko ni bila udeležena v kakšnih nedovoljenih dejanjih, je reagirala prva, pred drugimi učenci. Kar nekako samodejno se je postavila med krivce. Seveda se je tako učasih znašla med kaznovanimi, čeprav ni bila kriva. O tem ni govorila, vse je potlačila v sebi, le strah jo je bilo.

Potlačitve dramatičnih doživetij se otrok težko znebi, tako da se večkrat ustvarja ponovni zmotni kolobar tudi v odrasli dobi. Lahko se je znebi le, če se prepriča, da ogroženosti ni več; toda te gotovosti ne more doseči, dokler potlačitev ne izgine. Zato je razlaga in pogovor o nepravilnih dejanjih in kaznih potrebna v otroštvu.

Poleg podzavestnih obrambnih mehanizmov obstajajo tudi zavestni in polzavestni mehanizmi, ki se jih človek zave iz vedenjskih vzorcev, prepozna svoje doživljanje in pomen dejanja; vendar reagira v nekakšni obrambni drži, ker je vedenjski vzorec nekako ustaljen že iz otroštva in se zato sproža samodejno zlasti v mladosti, ne da bi človek razmišljal ali se zavestno odločal zanj. Odzivi iz otroštva se pogosto prenesejo tudi v odraslo obdobje. Zato odrasli živijo z neštetimi povsem »otroškimi strahovi«, ne posreči se jim vedno, da bi njihovo sedanjo nestvarnost premagali in reagirajo nestvarno ali nezrelo.

Dejanja drugih in lastna dejanja

Matej je bil nagajiv deček. Ob prestopkih so domači moralizirali, strašili so ga z moralnimi kaznimi, čeprav ga telesno in drugače niso kaznovali. Tudi oni so izražali nevrotične bojazni pred nečim višjim, ustvarjali vzdušje nesreče za vso družino in krepili slabo vest. Matej je začel dobivati občutek, da ga ob vsakem prekršku domači ne marajo, celo sovražijo. Tako je tudi v drugih okoljih vsak ostrejši vzgojni ukrep (karanje, opozarjanje na moralne prekrške) projiciral v stavek: »Sovražijo me!« V resnici je največkrat on odklanjal in sovražil tiste, ki so uporabljali ostre vzgojne prijeme.

Njegov sošolec Štefan pa se je vedno hudo zgražal nad prestopki koga drugega, čeprav so ga težila podobna dejanja, kot so jih storili drugi. S tem se je boril proti svojim napakam, ki jim ni bil povsem kos. Z opozarjanjem drugih se je boril za spremembo svojega vedenja; podzavestno se je branil (z izrazito strah zbujujočim čustvom) pred podobnimi napakami v sebi.

V življenju se človek ščiti in brani na več načinov; zlasti pri vzgoji se moramo nenehno spraševati, zakaj so prisotni neki vedenjski odzivi in zakaj so tudi v odrasli dobi prisotni strahovi, ki nimajo objektivne osnove. Tako bomo lažje v vlogi staršev in vzgojiteljev prevzemali otroku prijazne in primerne vzgojne metode.

Epileptični otroci v šoli

Tudi otroci z epilepsijo (za katero pravijo, da niti ni bolezen, temveč »kompleks simptomov«, ki so v medicini dobro opisani in je zdravljenje sorazmerno uspešno) se včasih znajdejo v skupini učencev s posebnimi potrebami.

Epilepsija, nekoč so ji rekli tudi padavica oziroma božjast, je kar pogosta (okrog 1 %), v preteklosti zelo vidna. Danes je zaradi uspešnega zdravljenja skoraj neopazna.

Pedagoška tankočutnost

Marija je v zgodnjem otroštvu prebolela vnetni proces možganov (encefalitis), kasneje pa se je kot posledica pojavila epilepsija. Ob rednem jemanju zdravil ni imela napadov nezavesti, ostala pa je nemirna, potrebovala je hitro menjajoče zaposlitve, sicer se je nemir povečal in ni bila motivirana za delo. Pri zaposlitvah, do katerih je imela veselje, je vztrajala dalj časa in ni potrebovala spremljanja odraslega, sicer pa je potrebovala veliko pozornosti staršev in učiteljev. V šoli je kar naprej iskala stik z učiteljico, tudi fizični, dotik in besedo. Želela je dodatna navodila, potrditve in pohvale, občutek varnosti in sprejetosti. Tudi med sošolci je znala izzvati pozornost; včasih so rekli, da je »lepljiva«, ker je vstopala v intenzivno interakcijo s posameznikom in ga ni pustila, da bi preusmeril pozornost od nje. Tudi »stikljivost« je bila njena značilnost. V svoji radovednosti je stikala povsod, ni imela zavor, pregledala je vsak kotiček, poprašala povsem sproščeno vsakogar, ki jo je bil pripravljen poslušati. Nekatere igre si je vzela »za svoje«: rada se je igrala z žogo, z igračami, na gugalnici, se ločila, skrivala. Vse je moralo biti v nekem pomenu – v gibanju. Rada je hodila na sprehode v naravo, zelo vztrajna in vzdržljiva je bila pri hoji v gore. Občasno pa je pokazala izjemno utrujenost, najraje bi zapustila pouk, se umaknila pred dejavnostmi. Učiteljica ji je v takih trenutkih znala prisluhniti, usmerila jo je v kotiček v razredu, kjer je bila blazina in nekaj igračk in so ga imenovali igralni kotiček. Tam je Marija poležavala in v nekakšni odmaknjenosti sledila dogajanju v razredu. Večkrat je presenetila učiteljico in sošolce, ker si je prav v tem kotičku zapomnila stvari, ki so šle »mimo drugih ušes«. Njena pisava ni bila lepa in urejena, a učiteljica jo je znala voditi k uporabnosti zapisanega in pomenu pisanja. Tudi koncentracija ni bila vedno najboljša. Njeno pozornost je odvrnil vsak šum ali nenavadno dogajanje. A znala se je vračati k učenju, z lastno voljo se je naučila vračati k poslušanju.

Preveliki psihični napor, ki jih prinaša storilnost izobraževanja, in strogo določen časovni ritem, pa so včasih neugodno vplivali na Marijo in poslabšali njeno zdravstveno stanje, zopet so se pojavile kratkotrajne izgube zavesti (absence, mali napadi).

Objektivno ocenjevanje njenega znanja je bilo včasih mogoče le pri domačem ali šolskem individualnem učenju. Učitelji so to vzeli v zakup.

Izobraževalne možnosti

Učenci z epilepsijo so usmerjeni v različne izobraževalne programe, odvisno od intelektualnih sposobnosti. Največ otrok obiskuje osnovno šolo. Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54, 16. 6. 2000) imajo pravico tudi do izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na ravni osnovnošolskega izobraževanja. To je običajno do pet dopolnilnih ur individualne učne pomoči, glede na težave pri posameznih predmetih, v razredu ali izven njega. Dosežejo enake standarde znanja in zato enake možnosti za nadaljnje izobraževanje. Veliko teh otrok kasneje srečujemo v srednjih šolah, tako poklicnih kot tudi gimnazijah.

Kljub učni uspešnosti je za zdrav osebnostni razvoj ter srečno otroštvo in mladost teh otrok potreben skrbnejši pedagoški odnos, razumevanje njihovih drobnih težav in upoštevanje slabega počutja. Potrebno pa je tudi znanje za ravnanje ob morebitnih velikih epileptičnih napadih (grant mal).

Nekateri od teh otrok, pri katerih so umske sposobnosti na stopnji lažje motnje v duševnem razvoju, pa potrebujejo prilagojen izobraževalni program, ki je organiziran v »posebnih« osnovnih šolah in se lahko nadaljuje v prilagojenih programih poklicnega izobraževanja. So pa tudi otroci, ki zaradi okvar centralnega živčevja in še drugih bolezni ob epilepsiji potrebujejo posebni program vzgoje in izobraževanja, kjer se učijo predvsem praktičnih življenjskih veščin.

Epilepsija danes ni več zastrašujoč sindrom, ne gre več za neko »učno neuspešno skupino«, za katero bo potrebna vseživljenjska družbena podpora. To potrebuje le majhen del te populacije. Pri epileptičnih otrocih so nekatere skupne značilnosti in ravnanja (postopnost, nazornost, primernost psihičnih obremenitev, upoštevanje bioritma, časovna toleranca ...), so pa tudi povsem individualne osebnostne lastnosti, ki jih moramo upo-

števati v procesu vzgoje in izobraževanja – kot pri vseh drugih otrocih.

Predvsem pa si je pri teh učencih treba vzeti več časa za učenje; potrebni so pozornosti in ljubezni. Učitelj mora iskati njihova močna področja; opustiti »lov« za pomanjkljivostmi in tistim, česar v nekem trenutku otrok ne zna in ne zmore.

Prehranjevalne navade in motnje hranjenja

Sprehrano imamo danes veliko opravka. Preštevamo kalorije, iščemo optimalno zdravo prehrano, opazujemo težo ob tej ali oni dieti. Otroke in najstnike silimo ali jim prepovedujemo določene jedi. Dajemo prednost samo rastlinski prehrani (vegetarijanski) ali pa nasedamo reklamni prehrambeni industriji. Poznamo prenajedanje, a tudi načrtno stradanje.

Lakote ne poznamo več, neješčih otrok in najstnikov pa je kar veliko. Z njimi se prav v prehrambenem smislu starši kar naprej ukvarjajo. Verjetno se sprašujete, zakaj toliko problemov hranjenja, zakaj lačen otrok odklanja hrano, ko ga mati sili v strahu, da ne bo zaužil dovolj? Ali nasprotno, zakaj se ob frustracijah nekateri otroci, najstniki pa tudi odrasli zatekajo k hrani.

Modne zahteve: blede in shujšane

Pri mladih se pojavljajo tudi zelo nevarne prehranjevalne motnje. Psihiatri že govorijo o epidemiji motenj hranjenja. »Moderni« bolezni sta bulimija in anoreksija. Pri bulimiji mladi predvsem iz psihogenih razlogov bruhajo in se prenajedajo, anoreksija pa je pomanjkanje apetita in odklanjanje hrane na nevrotski osnovi. K temu veliko prispeva širši družbeni vpliv z modnimi zahtevami. A kljub temu ne pozabimo, da so nastavki za motnje hranjenja zgodnejši in da imajo vzgoja ter medčloveški odnosi med bližnjimi prav tu vodilno vlogo.

Sprašujem se na koliko lepih, mladih in pametnih deklet vpliva splošno družbeno sprejet in z reklamami podprt kult lepote (z vitko oziroma suho postavo), ki najpogosteje sproži hujšanje, in se dekleta nevede znajdejo v vrtincu motenj hranjenja. V receptih za hujšanje se podpirajo in izmenjujejo izkušnje, tudi take, ki so zdravju škodljive. Ko se dekleta zavedo svojih motenj, je zdravje običajno načeto, učni uspeh v šoli pa je že padel. Učitelji telesne vzgoje pripovedujejo, da se dijakinje v telovadnicah, oblečene v drese, zelo pogosto primerjajo med seboj (vitka dekleta) in nekaj velja le tista, ki je že močno koščena.

Hujšanje brez nadzora

Romana obiskuje 2. letnik gimnazije. V osnovni šoli je bila ves čas odlična. Bila je pridna, ubogljiva, natančna. Mama je bila nanjo zelo ponosna. Sama je bila prava perfekcionista in je to pričakovala tudi od hčerke. Kot najboljša med najboljšimi je Romana dobila Zoisovo štipendijo. Z dobrim predznanjem, pridnostjo in natančnostjo je dosegla odličen uspeh tudi v 1. letniku gimnazije. Ves čas je posvetila učenju, rada pa je bila tudi urejena: pričeska, ličila, obleka, čevlji, vse je bilo usklajeno in skrbno izbrano. Da bi bila s čim nezadovoljna, ni nihče opazil. Ni izražala kakih neuresničljivih »pubertetniških« zahtev, v vsem je bila prilagodljiva, ubogljiva in tiho predana utripu družine.

V drugem letniku je začela močno hujšati po vzoru suhih vrstnic in med drugim pod močnim vplivom modne industrije, ki ni nikoli zanemarljiv. Sprva ni tega nihče opazil. Ko pa je shujšala že skoraj štirinajst kilogramov, so postali starši pozorni na njeno hranjenje. Jedla je normalno, včasih celo večje količine, a odkrili so, da redno bruha po obilnem obroku. V tem času je padel tudi učni uspeh, saj je za zahtevno učno delo gimnazije potrebna polna energija, za to pa primerna zdrava prehrana. Romana se je tudi vse manj družila z vrstniki. Če ni bila dovolj pripravljena na ocenjevanje, ni šla k pouku. Čeprav suha, se je zdela sama sebi debela, ni več verjela v svoje intelektualne zmožnosti, o sebi je razvijala le slabo podobo, mnenje. Šele to neugodno stanje in obisk zdravnika, ki je po-

vedal, da je zbolela za motnjo hranjenja (bulimijo), jo je opozorilo, da z njenim zdravjem in načinom življenja ni vse v redu. Začela se je dolga in naporna pot zdravljenja. Sama je rada rekla: »Včasih sem zmagala jaz, včasih bo-
lezen.«

Družina in tudi nekateri profesorji so ji bili v oporo, razumeli so njeno stisko, ji omogočili napovedno spraševanje, jo spodbujali, razumeli njeno izčrpanost in utrujenost, ko je pred koncem pouka odšla domov. Ko je premagala najhujšo krizo in začela redno obiskovati pouk, mi je pripovedovala o povsem novem odnosu do sošolcev. »Kot da bi vrstnike na novo odkrila. Zanimivi so, z njimi se je lepo družiti, pogovarjati in razumejo moje težave.«

Tudi ocene, za katere je bila prej tako občutljiva, četudi niso bile ravno najboljše, je sprejemala brez notranjega nezadovoljstva. Ob dieti, ki jo je predlagal zdravnik, se je tudi redila, refleksno bruhanje pa se je pojavljalo le še ob močno stresnih položajih. Nekajkrat mi je rekla: »Opozorite mlada dekleta na nesmisel suhosti, na motnje hranjenja, naj ne gledajo tako kritično nase, na svojo postavo, naj ne gojijo nespoštovanja do sebe, naj ne padajo v samopodobi. Spoštovanje do sebe, do svoje enkratnosti je bolj prava pot mladosti.«

Ne vem, ali bom izpolnila njeno opozorilo, a Romana je bila s svojim razmišljanjem tako močna v sporočilu, da sem to morala zapisati.

Učencem in dijakom z motnjo hranjenja lahko v okviru šolskega sistema pomagamo s sklenitvijo »pedagoške pogodbe«, ki omogoča prilagajanje obiska pouka, dogovorno preverjanje znanja in pomoč šolske svetovalne službe. Lahko pa je sprožen tudi postopek usmerjanja, kjer lahko komisija predlaga izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo profesorjev do pet ur individualne učne pomoči tedensko. Možen je tudi podaljšan čas pri preverjanju znanja. Učna pomoč ob medicinskem zdravljenju je zelo pomembna, saj so učenci in dijaki, predvsem pa učenke in dijakinje na izobraževanje navezani. Zavedajo se pomena tega, zanje vitalnega področja, kjer želijo uspeti, čeprav v »akutni fazi bolezni« včasih nimajo moči za učenje in redni obisk pouka.

Šola in duševno zdravje

Za učence, ki imajo različne učne težave zaradi kroničnega obolenja ali so občutljivejši na področju duševnega zdravja, se pogosto spremeni vrstni red vzgojno-izobraževalnega hierarhičnega zaporedja (sicer je vedno na prvem mestu pridobivanje znanja) takole:

1. socializacija,
2. ohranjanje duševnega zdravja,
3. pridobivanje znanja.

Pri individualiziranih programih dela z učenci se morajo šole zavzeti za otrokovo zdravje in omogočiti zdrav osebnostni razvoj. Izkušnje iz spremljanja večjega števila otrok z različnimi somatskimi in duševnimi boleznimi mi nakazujejo, da se številne osnovne in srednje šole zavzemajo za učenčevo in dijakovo telesno in duševno zdravje in socializacijo. Neštetokrat je bilo potrebno vsaj za določen čas spremeniti odnos do znanja in zmanjšati zahteve v pridobivanju znanja. Tudi merila ocenjevanja so se (vsaj začasno) morala prilagoditi otrokovim individualnim potrebam. Takšen način dela je obrodil uspeh.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Kakšne so možnosti izobraževanja za otroke, ki se duševno počasneje razvijajo ali pa so zaradi bolezni in okvar centralnega živčevja duševno manj razviti, a še zmožni izobraževanja?

Kriteriji za opredelitev in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami so naslednji: »otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar vse se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.

Za posamezne enake stopnje duševne nerazvitosti oz. zaostalosti se uporabljajo še druga poimenovanja: **otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju**, lažja duševna manjrazvitost; prizadetost, zaostalost; debilnost. Ali **za otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju** srednje duševna manjrazvitost; prizadetost, imbecilnost. Glede na ti dve kategoriji sta v šolskem sistemu opredeljena dva programa na osnovnošolski stopnji, in sicer: prilagojeni izobraževalni program za lažje do zmerno motnjo v duševnem razvoju in posebni program za zmerno do težjo motnjo v duševnem razvoju. Ti programi se nato lahko še prilagajajo potrebam vsakega posameznega učenca (individualni programi). Izvajajo se povsem ločeno od rednih osnovnih šol. Razredi so maloštevilni, metode in didaktični pripomočki pa prilagojeni stopnjam razvoja.

Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju so drugačni, so otroci s posebnimi potrebami, saj so običajne življenjske in učne zahteve zanje nedojemljive in prezahtevne. Že v predšolskem obdobju jih lahko prepoznavamo zaradi upočasnjene in zakasnelega psihomotoričnega razvoja, ki se kaže pri učenju gibalnih ve-

ščin (prijemanje, gibanje, hoja, samostojno hranjenje, oblačenje), privajanju na higieno, pri osvajanju govornih sposobnosti (izgovorjavi glasov, besed, stavkov in njihovega pomena), kot tudi prepoznavanju in razumevanju drugih duševnih lastnosti (mišljenje, sklepanje, logika ...). Vendar so to učljivi otroci, ki so v odraslem obdobju zmožni samostojnega življenja (se poklicno usposobijo za enostavnejša dela, znajo skrbeti zase).

Psihološki testi, ki so še vedno odločilno diagnostično sredstvo pri usmerjanju, jih opredeljujejo z IQ (kvocientom inteligence).

Za starše je včasih zelo težka odločitev všolanja ali prešolanja v prilagojeni izobraževalni program, saj mejniki duševnega razvoja niso vedno povsem predvidljivi oziroma upanje za boljši duševni razvoj staršem običajno ne upade. Včasih celo potrebujejo kakšno leto šolanja v rednem osnovnošolskem programu, da bolj spoznajo otrokove zmožnosti in ovire in se bolje seznanijo s »posebnimi ustanovami«, kjer so organizirani prilagojeni izobraževalni programi.

Del krivde za težko odločitev staršev pa je tudi pri komisijah za usmerjanje, ki namenjajo premalo časa za delo s starši.

Lažje duševno prizadeti otroci se v prilagojenih programih večinoma dobro počutijo in dosegajo primeren učni uspeh, saj so razredi majhni, učitelji (defektologi) pa izobraženi za poučevanje in vzgojo. Veliko je individualnega dela, nazornega pouka o praktičnih stvareh. Odprte so tudi možnosti nadaljnjega osnovnošolskega izobraževanja v skrajšanih prilagojenih poklicnih programih.

Prilagojeni programi

Prilagojeni izobraževalni programi otrokom s posebnimi potrebami ne omogočajo pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda. Vendar jim s tem niso zaprte izobraževalne poti. S kasnejšim prehajanjem lahko v poklicnih šolah pridobijo enakovredni izobrazbeni standard in nadaljujejo tudi srednje izobraževanje. Dejstva kažejo, da so v prilagojenih programih včasih tudi otroci s primarnimi višjimi intelektualnimi sposobnostmi zara-

di kombinacije z drugimi motnjami in boleznimi pa so bili v obdobju usmerjanja, običajno na začetku šolanja, funkcionalno na stopnji lažje motnje v duševnem razvoju.

V vseh programih (osnovnošolskih in poklicnih) morajo šole zagotoviti ustrezne razmere, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

Moj učenec Janez

Nekega dne je pristopil k meni suhljat moški z brčicami. Smehljaj se je, me poklical po imenu, pozdravil: »Ali me ne poznate, Janez sem, vaš učenec v posebni šoli.« V zadregi sem se mu opravičila, ker ga nisem takoj spoznala. Povprašala sem ga po njegovem življenju. Uspel je poklicno, dosegel več, kot običajno dosežejo učenci iz prilagojenega programa. Z večerno osnovno šolo si je omogočil vstop v poklicno izobraževanje. Ustvaril si je družino in zgradil dom. Nobene grenkobe in očitka ni izrekel zaradi daljše poklicne poti, nobene pritožbe nad družbo in zgrešenimi posegi v šolstvu, ki so včasih krivični do posameznika, saj kot je pokazal poklicni in življenjski uspeh, ni sodil v populacijo, moteno v duševnem in telesnem razvoju. Strpno in prijazno je govoril o ljudeh, s katerimi se je srečeval v obdobju šolanja, o sodelavcih in drugih, s katerimi je živel. Blago in občudujoče je pripovedoval o svoji materi, ki je še vedno živela v hiši, prislonjeni v breg. S posebnim žarom in toplino se je spominjal drugega razreda, ko je bil moj učenec.

Tudi moj spomin je osvežil lik učenca Janeza in njegovo življenjsko zgodbo za leto, ko sem bila njegova učiteljica. Obraz mu je pačila ne posebno lepo opravljena operacija »zajčje ustnice« (preklana ustnica). Zdelo se je, kot bi se vsemu svetu izzivalno in škodoželjno smejal. Otroci, ki ga niso poznali, so ga izzivali in napadali: »Zakaj se nam pa smeješ?, Zakaj se nam režiš?« Tudi ko je spregovoril, sta njegov doneči glas in nosljajoča izgovorjava nekam neprijetno delovala, tako da nekateri sploh niso prisluhnili vsebini izgovorjenega, temveč so sledili tej barvi glasu in slabše razumljivi izgovorjavi, ki je bila posledica volčjega žrela (prirojena preklana zgornja ustnica, zgornja čeljust in nebo z jezičkom). Tudi po postavi je bil nenavaden, preklasto upognjen in suhljat.

Njegova duševnost pa je bila nekaj posebnega, lepega. Janez je bil notranje nraavstveno urejen. Ni prelomil besede, ni zatajil dolžnosti, do sošolcev je nastopal z vso odgovornostjo in »odraslo« resnobllostjo. V njem je bila zvestoba v najširšem pomenu besede, tista velika notranja moč, ki je neomajno kljubovala vsem oviram in mikom. Čeprav devetleten fantič je deloval v svoji duševnosti odraslo. Kar je obljubil, je brezpogojno izpolnil. Zdelo se mi je, da je bila njegova obljuba, čeprav otroško izrečena, odraslo potrjena iz moralne samozavesti in kar je izrekel, je bila tudi zvestoba samemu sebi.

Bil je prešolan v posebno šolo zaradi učnih težav, slabo razumljivega govora in drugačnosti odzivanja, program te šole pa je povsem presegel. Vsemu, kar se je dogajalo v šoli in internatu, je sledil z lahkoto, veliko pa je pomagal drugim, ki so bili duševno manj razviti.

V posebno šolo je bilo lahko priti, iz nje pa težko. Zato je ne glede na poznejše ugotovitve pač ostal tam, kot še približno 6 % otrok, ki so bili v tistih letih prešolani.

Opravljal je še drugačno poslanstvo, ker je zmogel, ker je bil takšna osebnost. Bil je tako rekoč mali učitelj, ki je prišel začasno in po pomoti v manj zahtevno posebno šolo. Koliko razlag je opravil, z vso potrpežljivostjo je zmogel dopovedovati, razlagati in ponavljati toliko časa, da je tudi zadnji najpočasnejši učenec osvojil učno snov. Nikoli se mu ni mudilo, nikoli ni izgubil potrpežljivosti do šibkejših.

Bil je lačen čustvene topline in stalni darovalec pozitivnih čustev drugim otrokom. Vidna je bila naklonjenost in ljubezen do drugih, vidna je bila dobrota, iskal je možnosti, da bi druge razveseljeval, lajšal je domotožje učencem, ki so bili v internatu in hrepeneli po domu. Z opisovanjem narave in z izjemno fantazijo je znal vsakega zamotiti. Vsaka stvar in vsaka situacija mu je prišla prav, da je iz nje naredil prijeten konec in vnesel v razpoloženje neko iluzijo. Hvaležno je sprejemal tudi pozornosti in naklonjenost drugih.

Po pouku je rad ostal v razredu, da je lahko spraševal in se pogovarjal. Nikoli se ni pritoževal in tarnal nad svojim življenjem, ki ni bilo posebno lahko.

Očeta je zgubil kot malček, smrtno se je ponesrečil pri podiranju lesa. Z mamo, bratom in s sestro so živeli v skromni hišici, prislonjeni na strmo pobočje, kajža so ji rekli. Zemlje ni bilo veliko in težko jo je bilo obdelovati. Mati,

tiha, v delo zaverovana žena, po Janezovem pripovedovanju pravi »angel«, je morala veliko postoriti, da jim ni zmanjkalo kruha, z razkošjem pa se sploh še niso srečali.

Harmonijo njihovih medčloveških odnosov je bilo takoj čutiti, ko si se srečal s katerim od njih.

Ko je Janez pripovedoval o svojem domu, je bil tako zaupljiv, kot bi mi dopovedoval, da sva vredna medsebojnega zaupanja. Vsak kotiček je znal opisati, iz njega vzeti samo lepo. To, kar je bilo za navajene na mestno življenje le trdo delo, težko dostopna narava, revščina, je Janez kot mali kmetič z vraščenostjo v slovenske bregove znal prikazati kot pravljичni svet, poln blaginje, naravne lepote in bogastva.

Njegova drugačnost je bila vidna tudi v vedenjskih odzivih, ko je na svoj način opozarjal nase; tudi sam jo je opredeljeval nekako tako »kot biti drugačen je lepo«. Nikoli ni pokazal, da je zanj kaj grdo ali da je kdo hudoben ali da je treba kaj kritizirati. Vse je vdano sprejemal in se vse mu smehljalo.

K pouku je rad prišel malo pred drugimi, vsaj kako minuto. Prišel je k meni, da se je pocrkľjal. Iskal je dotik, morala sem ga pobožati, kdaj pa kdaj vzeti v naročje. Sedeč na mojih kolenih je nato pričakal sošolce. Sprva je bilo slišati kako pikro na račun »crkljančka«, vendar so se otroci tega kmalu navadili in še kdo drug je izkoristil minute pred poukom po Janezovem zgledu. Tako so bili dotik, crkljanje, pogovori, smeh naš skupni vzgojni utrip.

Petki pa so postali kar za ves razred posebno razburčljivi in polni pričakovanja. Že ob prihodu k pouku je Janez naznanil, da gre popoldne domov, da pride ponj mati, morda še sestra ali brat. Vedno znova je opisoval uro dolgo pešpot v hrib. Kar nekakšno potovalno mrzlico in pričakovanje velikega dogodka nam je vcepil, da smo skoraj vedno porabili uro namesto narave in družbe za opisovanje domov in domačega življenja. Za lepoto doma je znal navdušiti in prepričati celo nekatere otroke, nagnjene k beganju od doma.

Ko sem se prvič srečala z njegovo mamo, je močno deževalo. Prišla je v »bata« škornjih, poškropljena z blatom, saj njena dolga pot do avtobusa ni omogočala drugačne obutve. Pokrita je bila z ruto, njena obleka je bila skromna. Janez jo je prijel za roko in jo z žarečim obrazom predstavil: »To je moja mama.« V kratkem pogovoru sem lahko spoznala vso njeno blagost in dobroto,

kot jo je opisoval in v njej znal videti njen sin. Tako kot je bila za Janeza mati »pomembna osebnost« v vsem poveličanju, se je izražala tudi mati do sina. Opisovala ga je z vsem spoštovanjem in nekakšnim ponosnim čudenjem.

Med šolskim letom je bilo še veliko srečanj in pogovorov in vedno znova se je potrjeval vtis prvega srečanja.

Pred počitnicami sva se z učencem Janezom poslovila kot dobra prijatelja, ki sta sodelovala v vzgojno-izobraževalnem procesu. Zaradi svoje drugačnosti je bil zaznamovan in določen za prilagojen program šolanja, kot osebnost pa je presegal vrstnike, čeprav njegovega osebnostnega razvoja še nismo mogli predvidevati. Prvo spoznanje o dragocenostih, ki jo je skrivala že otrokova oseba, pa mi je pokazal ob srečanju po toliko letih.

Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Otrok ima različno razvite posamezne sposobnosti. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposoben je sodelovati v enostavnem razgovoru in razume navodila. Lahko uporablja tudi nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zna sporočiti. Pri skrbi zase zmore preprosta opravila, sicer pa potrebuje vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celo življenje. Usposobi se za enostavna praktična dela, le izjemoma pa za povsem neodvisno socialno življenje.

Sprejeti drugačnost

Sprejeti drugačnost otrok s posebnimi potrebami ni vedno lahko. Mama zmerno duševno prizadetega Damjana mi je pripovedovala o svoji veliki bolečini, ko je spoznala, da njen sin ne bo nikoli samostojen, nikoli »odrasel«. Zdelo se ji je, kot da se ji je »življenje iztirilo«; počutila se je nemočno, opeharjeno v materinstvu in izgubljeno. Tudi oče je to doživljal predvsem kot »krivico usode«. Večkrat je rekel: »Zakaj se je to zgodilo ravno meni?« Ko pa sta sprejela Damjanovo motnjo, sta na življenje začela gledati drugače. Veselila sta se najmanjšega

napredka na sinovi razvojni poti in našla vsebinsko bogata srečanja z družinami s podobnimi problemi.

Damjan je družino vedno presenečal z močjo čustvenega dajanja in sprejemanja, čustveno in socialno je neko napolnil družinsko življenje in začetna bolečina je izginila. Družina je polno zaživela, pomagali pa so prek društva Sožitje tudi drugim staršem, ki so doživljali podobne stiske kot oni.

Posebni programi

Otroci, ki so vključeni v posebne programe, se naučijo predvsem praktičnih veščin, večina ostane slabo pisмениh ali nepismena, oziroma je pismenost tako majhna, da nima funkcionalne uporabnosti. Tak otrok »ne bo nikoli dorasel«, odvisen ostane od tuje pomoči in oskrbe. Večina teh otrok je dobrovoljnih in vodljivih, preprosto komunikativnih, znajo dajati in sprejemati čustva. Na socialnem področju pa so običajno bolj razviti, znajo deliti, biti solidarni, čuteči, obzirni.

Po postopku usmerjanja in izdani odločbi imajo po zakonodaji starši olajšave pri dohodnini ter pri nakupu nekaterih ortopedskih pripomočkov in vozil, povečan otroški dodatek; urejena je tudi pravica do pokojnine po starših. Za odraslo obdobje imamo več centrov za usposabljanje in varstvo invalidnih oseb z dnevnimi zaposlitvenimi in rekreacijskimi programi, obstajajo pa tudi zavodi oziroma stanovanjske skupine, v katerih je poskrbljeno za celotno organizacijo življenja.

Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju

Otrok ne more v šolo

Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju se ne morejo vključiti v izobraževalni sistem, še vedno pa jih je mogoče učiti osnovnih življenjskih veščin.

Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju so tisti, ki imajo tako zmanjšane sposobnosti, da so omejeni v gibanju, govoru in skrbi za svoje osnovne potrebe ter so

nesposobni za samostojno delo, lahko pa se priučijo najbolj enostavnih opravil. Pri skrbi zase pogosto potrebujejo pomoč drugih. Razumejo enostavna sporočila in se nanje odzivajo. Orientirajo se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebujejo varstvo. Lahko pa so prisotne tudi druge motnje in bolezni.

Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju pa imajo tako slabo razvite sposobnosti, da so močno omejeni v svojih sposobnostih gibanja, govora in skrbi za svoje osnovne potrebe, zato potrebujejo stalno varstvo, posebno oskrbo in nego, pomoč in vodenje. Lahko se usposobijo le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. v gibanju so omejeni, imajo težke dodatne motnje in obolenja.

Prednost človečnosti

Starši običajno ob otroku razmišljajo tudi o njegovi osamosvojitvi in ekonomski samostojnosti. Vsi živimo z načrti zase, za svoje otroke, za družinsko skupnost. Ti načrti niso vedno realni, so le želje in pričakovanja. Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ne bodo nikoli zmogli skrbeti zase, temveč bodo ostali vse življenje odvisni od drugih. Čeprav se marsičesa naučijo, čez nekatere meje preprosto razvojno ne zmorejo. Seveda pa so osnovne človeške potrebe pri njih enake oz. podobne kot pri drugih ljudeh in skrb zanje morajo prevzeti starši ali ustrezne ustanove. V slovenski zakonodaji obstaja več določb o pravicah, obveznostih in nekaterih olajšavah za te osebe oziroma za njihove zakonite zastopnike. Z denarno pomočjo, povečanim otroškim dodatkom, možnostmi socialne pomoči, nadomestili za nego, pokojnino, ortopedskimi pripomočki, davčnimi olajšavami, možnostmi namestitve v ustrezne ustanove tudi država omogoči življenje v kvalitetnih življenjskih razmerah. Informacije o tem lahko dajo staršem društva in različna združenja za pomoč duševno prizadetim osebam, centri za socialno delo, otroški dispanzerji, posvetovalnice pa tudi nekateri vrtci in osnovne šole, ki obravnavajo otroke s posebnimi potrebami. Ne nazadnje pa se je mogoče obrniti tudi na Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ter Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Za uveljavljanje nekaterih pravic pa je potreben vnaprejšnji postopek razvrščanja oziroma usmerjanja, za kar je sestavljena komisija z različnih strokovnih področij. V komisiji so otroški zdravnik, otroški psihiater, po potrebi še drug zdravnik specialist, psiholog, defektolog, vzgojiteljica ali učitelj in socialni delavec. Vsi ti strokovnjaki morajo opraviti pregled in pogovor, podati izvid in mnenje ter zbrati še drugo potrebno dokumentacijo. Pred končno odločitvijo se strokovna skupina sestane zato, da oblikuje skupne ugotovitve in predloge za izobraževanje, zdravljenje, pomoč prostovoljcev, spremljevalcev, ortopedske pripomočke, olajšave, namestitve v ustanovo ali druge možne ukrepe v dobro družini in otroku. O vseh ugotovitvah in predlogih mora strokovna komisija seznaniti tudi starše.

Naj damo otroka v zavod?

Ali naj damo otroka v zavodsko oskrbo ali naj ostane doma? Na to pogosto vprašanje staršev ni preprostega odgovora. Za otroka so najustreznejše razmere v družini, saj ljubezni, požrtvovalnosti, nege in skrbi, kot jo običajno zmorejo starši, bratje in sestre, ne more dati nihče drug. Za tak odnos pa morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji: ekonomski, zdravstveni, prostorski, časovni ... Vsaka družina jim ni kos, zato v Sloveniji obstaja več ustanov z možnostjo dnevnega bivanja in zavodov z možnostjo stalne namestitve.

Tudi starši morajo videti svoje potrebe in poslanstvo v svetu in se po potrebi (brez slabe vesti) odločiti za namestitev v ustanovo. S tem se niso odrekli otroku, kot mi včasih o svojih občutjih govorijo starši, ki so oddali otroka v bolj oddaljeno ustanovo (ker je bliže ni bilo) in nima jo več vsak dan stika z njim. Otroka lahko še vedno pogosto obiskujejo, mu pišejo, ga ob koncu tedna, ob praznikih in počitnicah vzamejo domov in mu dajejo vsa tista čustva in pozornosti, ki jih potrebuje.

Potrebno pa bi bilo zgraditi in odpreti več majhnih, giblivo organiziranih ustanov z možnostjo dnevnega varstva, organizirane pomoči na domu (ko so starši v službi), saj bi v tem primeru starši otroku v družinskem okolju lažje podarjali skrb in čustva, ki jih ustanova nikoli ne zmore dati.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče se in trajnejše ter se kaže v neuspešni socialni vključitvi.

Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje.

Otrok je lahko prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko dotedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otroki, socialno skupino in družino ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav.

Kljub temu da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že v zgodnjem otroštvu, osebnostne motnje ne diagnosticiramo, dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.

Ker se različni neustrezni vedenjski odzivi in vedenjske motnje pojavljajo tudi ob učnih težavah, obravnavam tudi nekatere vzgojne stile, ki vodijo v vedenjske in osebnostne težave, in sodijo v neko blago obliko »težavnega vedenjskega odzivanja in načina življenja« in se v nekaterih kombinacijah (otroci z več motnjami) pojavljajo v skupini otrok s posebnimi potrebami. V mislih imam pa tudi preventivo, vedno je namreč veljalo in še velja pravilo, »da je bolje preprečevati kot zdraviti«. V vzgoji smo k temu poklicani.

Agresivni vedenjski odzivi

Največ motenj vedenja in osebnosti se vrti okrog agresivnih vedenjskih odzivov. Ker sta tu osebna in družbena prepletenost močni, najprej podajam nekoliko širši okvir agresivnega vedenja. Agresivni vedenjski odzivi so namreč pogosti tudi v drugih skupinah otrok in mladostnikov in tudi pri odraslih in to ne le kot izraz motnje vedenja in osebnosti.

Agresija (lat. aggressio) je nasilnost, napadalnost, ki ima za cilj poškodovanje, odstranjevanje ali uničenje nekoga ali nečesa. To je dejaven odnos do nekoga ali nečesa, značilen po uporabi sile.

Objekti agresije so ljudje, druga živa bitja ali stvari.

Posameznik, oseba je lahko tudi predmet lastne agresivnosti, najbolj drastična manifestacija tega je samomor.

Človek je takorekoč programiran, da reagira z napadom ali obrambo, če so njegovi vitalni interesi ogroženi (življenje, svoboda, imetje, zdravje). Zato govorimo o agresiji iz strahu; o agresivni obrambi svoje integritete (ko je ogrožena človekova predstava o sebi in doživljanje identitete); o biološko neadaptivni agresiji, ki je odgovor na ogrožene interese in je namenjen odpravljanju ogroženosti; o instrumentalni agresiji, kjer je cilj doseči neobhodno in želeno; o konformistični agresiji, ki izhaja iz poslušnosti (usmeritve kolovodja, povelja v vojski – avtoritativno naročilo); o nenamerni ali psevdoagresiji (ki ni namerno storjena); o agresiji, ki jo pogojujejo športne veščine; o agresiji, ki izhaja iz samopotrjevanja (agresivni predavatelj, lovstvo); o agresiji, ki je povezana z vplivi moških hormonov; o agresiji v prometu (objestne vožnje, pretirana hitrost, alkoholno omamljeni vozniki); o mentalni agresiji (želje in dejanja, ko se poniža, zmerja, psuje ali kako drugače prizadene duševno doživljanje).

Govorimo pa tudi o drugačni zvrsti agresije, t. i. maligni agresiji (sadizem, destruktivnost in okrutnost, ubijanje, mučenje drugih in pri tem uživanje), ki ne nastaja zaradi ogroženosti, temveč je značilnost okrutnega človeka. Sadistične strasti so v človeku navadno organizirane v značajski sistem, čeprav niso prirojene lastnosti. V te okvire sodi tudi agresija kot strast po uničenju.

V agresiji je vedno vprašanje vrednosti človeške osebe, torej je to personalistično gledanje: po Kantu pojmovanje človeške osebnosti kot najvišje vrednote; te vrednote v storilcih maligne agresije ni.

Zdi se nam, da smo na agresivne vedenjske odzive vse bolj navajeni. Spremlja nas v našem vsakdanjiku, agresijo gledamo na TV-zasloneh, jo spoznavamo v časopisih in literaturi, slikarstvu ... Tako agresijo sprejemamo kot nekaj samoumevnega in se nad njo vse manj zgražamo.

V današnji družbi je do neke mere agresivnost vključena v sistem vrednot. Družbena klima se gradi na moči in vplivu (politični, materialni in fizični), javni in medijski prisotnosti, ki je pogosto agresivna. Celo pri reprezentativnih osebah pogosta brezobzirnost in bojevitost mnogih ne moti, ampak jih privlači in ima veliko posnemovalcev.

Človek bi rad podjarmil sočloveka, kar pomeni vedno tudi zanikanje človekovega bistva in pravic. Pravimo celo, da se v človeku ustvarjalcu skriva hkrati človek uničevalec. »Čudno protislovno bitje je človek: v uničenju ima isti užitek kakor v ustvarjanju,« je zapisal Anton Trstenjak v knjigi *Za človeka gre*.

Zgodovina nas uči o ritmičnem nastopanju ene agresije za drugo, enega gorja za drugim, vedno povezanega z agresivnimi dejanji ljudi. Brskanje po zgodovini odkriva primere masovnih agresivnih dejanj, celo genocidov, torej je agresivnost že od nekdaj spremljevalec človeške skupnosti, menjajo pa se načini in izrazna sredstva agresivnosti. Pogled v zgodovino kaže, da je bilo v 5600 letih 14000 vojn na svetu. Samo deset od 165 generacij je živelo v miru.

Če pogledamo, kako se v zgodovinskih opisih in literarnih delih obravnava osnovno človekovo obnašanje, bomo videli, da je pretežno obravnavana agresivnost. Številna tovrstna dela opisujejo, da je človekova agresivnost le splet nesrečnih okoliščin, ki jih prinaša življenje. Ko se spremenijo te okoliščine, pride neagresivno (miroljubno) vedenje spet do polne veljave.

Kako človek zares reagira, je odvisno od mnogih okoliščin. Opažamo lahko, kako v popolnoma enakih situacijah reagirajo ljudje enkrat mirno, drugič pa agresivno. Torej človek lahko izbira, ali bo reagiral agresivno ali miroljubno.

Psihoanalitični teoretični koncept govori celo, da je agresivnost v človeku imanentna (v njenem bistvu), miroljubnost pa stalno obvladuje agresivnost. Ko razmišljamo o miroljubnosti kot antipodu agresivnosti, se moramo zavedati, da šele aktivno načelo (proti agresivnosti) nosi v sebi moč, ki se potem lahko izrazi in prepreči agresijo. Neagresivnost je kot dejavno načelo možno v osebnem pa tudi družbenem življenju, vendar le v primeru, ko je osmišljeno prek osebnega izkustva (to je dobro zame, vrednejše kot jeza, žalitev, udarec ...).

Nenasilnost se začne, ko se človek prostovoljno odloči, da na agresijo ne bo odreagirал, tudi kadar je očitno, da je upravičen do tega. Seveda se tu postavi vprašanje krivice, saj je največ agresivnih dejanj prav zaradi krivic. Zdi se, da se krivica začne z nastankom posameznih bitij. »Svet s svojo množico bitij lahko obstaja samo s krivico; nič ne more nastati in rasti brez prekoračevanja meja,« je zapisano v Anaksimandrovem fragmentu. Če je krivica popravljena in so stvari spet postavljene v svoje prave meje, je ponovno ustvarjena harmonija. Z izrazi Anaksimandrove trditve to pomeni, da popolne poravnave med nasprotji zagotavljajo ponovno uskladitev.

Popolno pravičnost lahko dosežemo, če dosežemo izenačenje poravnave z zlorabo.

Kdo se danes oprijemlje latinskega izraza – in necentia, imeti voljo in pripravljenost nikomur škodovati –, nikomur povzročati trpljenja? Tega marsikdo ne zmore, ker so s tem povezane vrline: tolerantnost, miroljubnost, sočutje, pravičnost ... Mnogo ljudi v odnosu do sebe zahteva in pričakuje toleranco, miroljubnost, sočutje, pravičnost, v odnosu do drugih ljudi pa tega ne zmore. Zato so te lastnosti »popolne vrline«, kadar se zna človek, ki jih ima, ravnati po njih tudi v odnosu do drugih in ne le v odnosu do samega sebe. Za te vrline pa je potrebna vzgoja, potrebna je kultura srca. Naj se sliši še tako staromodno, toda tudi ustanove, zlasti vzgojno-izobraževalne so še kako pomembne pri preprečevanju nasilnih vedenjskih odzivov. Seveda pa je k temu poklican celoten družbeni ustroj, ki lahko ustvarja pogoje za bolj prijazen svet, kjer bo več prostosti, varnosti, dobrin in zadovoljstva za slehernega. Prav preko ustanov postanejo vrednote, kot so miroljubnost, sožitje, vzajemnost, pravičnost ... vidne.

Postmodernistično obdobje se izmika temeljnim vrednotam, do neke mere je razpadel etični in moralni sistem. Pri tem je vzgoja med najbolj samoumevnimi stvarmi na tem svetu. Vzgoja pa je v pravem pomenu lahko le tam, kjer imajo ljudje o bistvenih ravnanjih v življenju tako jasne predstave, takšne vrline in vrednote, da mislijo, da jih morajo za vsako ceno zapustiti tistim, ki prihajajo za njimi.

Živimo v obdobju etičnega nihilizma. Tak etični nihilizem je pripeljal v tip cinizma, znotraj katerega se danes odvija življenje.

Tam, kjer vladata le še tehnični interes in dobiček, je v veliki meri razpadel etični in moralni sistem, ki ureja odnose med ljudmi in vpliva na delitev dobrin. Zato je danes toliko splošne skepse o prihodnosti. Nepravična delitev dobrin, hedonizem in moralna razpuščenost, pomanjkanje trdne etične norme v političnem, družbenem in tudi družinskem življenju... vse to res ne vpliva optimizma.

Agresija razčlovečuje človeka in barbarizira človeštvo. Naravno je, da v življenju od časa do časa sproščamo svoje emocije in agresivne težnje, pri tem pa je večkrat problem, kje najti primerne cilje in objekte za takšno sproščanje.

Otroci in agresija

Vsak kmet ve, da bo iz semena zrasla rastlina potrebovala določeno stopnjo vlage, toplote zraka in hranilnih snovi. Če teh pogojev ni, tudi dobro seme propade. Ob najboljših pogojih bo rastlina obrodila obilen sad.

S podobnim vprašanjem se srečamo pri vzgoji otrok, ko gre za namerne in nenamerne pogoje in vplive, ki lahko vodijo v agresivne vedenjske odzive.

Imperativ hitrega doseganja ciljev zahteva veliko mero agresivnosti, tako se že v vzgoji, na primer v šoli omogoča tekmovanje dobiti najboljše ocene, največ točk, zasesti najboljše mesto, po najlažji poti vzeti največ, iz vzgojnih stilov pa izginjajo vzajemnost, umirjenost, miroljubnost, potrpežljivost, skromnost, pravičnost. Celo dolgo obdobje govornjene in pisane uporabe prispevov, zgodb, mitov, ki so dajali vzgojni poduk »da pravičnost in miroljubnost na koncu le zmagata«, so kar izginili iz vzgojnih programov.

Na vprašanje: Kaj me kot učitelja v šoli najbolj prizadene, žali, užalosti, razjezi, prestraši? je 19 učiteljev odgovorilo z naslednjimi opisi: neodkritost, prepirljivost, neobvladanost, afektivno govorjenje, kletve, neprijaznost, grobost, brezčutnost. Tudi ignoranca, da ne ločijo ravni komunikacije med vrstniki in učitelji, da si vse upajo, da odgovarjajo »Ne bom!«, »Ne grem!«, pa tudi goljufivost, zvižčnost in aroganca. Veliko je tudi zavračanja vsake učiteljeve pobude, pogosta je nezainteresiranost, neresnost in igračkanje. Srečujemo

se ali z vzvišenim odnosom do učiteljev ali pa z nezdravim prilizovanjem. Skrbi nas, da pri pogovorih skačejo v besedo, ne počakajo, da bi bila misel dokončana, ali pa se sploh niso sposobni pogovarjati. Zelo pogosto izkrivljajo resnico, viden je tudi občutek »nekrivde«.

Je čudno, da kjerkoli se shajajo skupine otrok in mladine brez nadzora odraslih (staršev, vzgojiteljev, učiteljev), ugotavljamo, da je kaj poškodovano, odbito, odkrušeno, zlomljeno?

Agresivnost pomeni napadalnost, nasilnost in bojevitost tudi pri otrocih. Otrokova borba proti odvzemanju svobode, »trma, negativizem, odklanjanje hrane, psevdamentalna debilnost, tudi to je revolucionarni potencial, ki se lahko mobilizira ob posebnih okoliščinah«, ugotavlja Erich Fromm.

O agresivnosti med šolskimi otroki poročajo iz Amerike, Francije, iz Nemčije in tudi iz drugih dežel. Psihologinja Elizabeth Lukas pravi, »da se vsaka tretja nesreča zgodi v šoli, ker učenci napadajo drug drugega, se pretepajo, praskajo, grizejo, zbadajo ...«

Nasilje v šoli narašča tudi pri nas; starši so zaskrbljeni, učitelji pogosto pretreseni in nemočni, ugašajo tudi mlada življenja. Krivdo zvrčajo drug na drugega. »Učitelji so strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje in bi morali obvladati agresivne izbruhe učencev,« so prepričani starši. Učitelji jim vračajo: »Otroci bi se morali doma naučiti pravilnega obnašanja, toda mnogi starši jih z zgledom naravnost navajajo na nasilje.«

Agresivni odzivi pri otrocih in mladini se včasih pokažejo v brezglavem tveganju, ki se izraža na več načinov: v nevarnih vožnjah, plezanju, nezaščitenosti pri nevarnih opravilih ... Naš čas je poln tega.

Kaže se tudi v vandalizmu, v uničevalni strasti, divjaškem pustošenju, brezumnem uničevanju kulturnih dobrin.

Poslušamo ga v različni stopnji glasne agresivnosti: v zmerjanju, žaljivkah, prepiranju, kričanju, odgovarjanju, preklinjanju ...

Kaže se v brezobzirni tekmovalnosti, ko otroci in mladina v »klapah« preizkušajo svoje junaštvo z izzivanji, s pretepi, s trpinčenjem slabičev in slabotnih.

Izraža se z agresivnostjo iz dolgočasje in na predmetih (na učbenikih, zvezkih, pohištvu, igralih), hkrati

pa se mladi niso sposobni pogovarjati, odklanjajo stik z učitelji, vzgojitelji, starši.

Razkriva se v posredni agresivnosti: razodevajo jo zlasti »slabiči«, ko dajejo drugim denar ali nagrade, da kaznujejo nasprotnika, ki mu sami niso kos. Nasilneži tožarijo sošolce učiteljem, zahrbtno klevetajo močnejše tekmece, prezirajo njihove uspehe.

Te posredne napadalnosti je veliko tudi pri odraslih, ko brez slabe vesti lažejo, obrekujejo, podtikajo in se ob tem celo sprenevedajo.

Nema agresivnost je značilna za otroke in mladino, ki so se »notranje odklopili« po reku: »Ne morem!«, »Me ne briga!«, »Me ne zanima!«, »Ne bom!«, »Ne grem!« in si s to vedenjsko držo povzročajo škodo. Nanje ne deluje ne pohvala ne kazen, nobena obljuba ne pritegne njihove pozornosti, nobena grožnja ne zaleže, nobena še tako izoblikovana perspektiva jih ne more premakniti. Ne odzivajo se ne staršem, ne učiteljem, tudi vrstniki jih ne zanimajo.

Z mazohističnim gonom se nekateri otroci in mladostniki mučijo, škodujejo svojemu zdravju in s tem skušajo prizadeti tudi starše (»Jim jo bom zagodel. Bodo že videli, ko bom zbolel!«). Tak otrok stori vse, da grožnjo uresniči.

Ali vzgajamo za agresivnost

Vzvodi agresivnosti so najrazličnejši: od posnemanja drugih brez pravega razumevanja zakaj in čemu do posledic organskih cerebralnih poškodb, pa do posledic nekaterih bolezni in notranjih napetosti, ki jih je težko razložiti. Celotni predsodki lahko postanejo pravi eksploziv, ki se vtihotapi v vse plasti kulture in bivanja in v nekem trenutku postane tista psihična nedoumljiva sila, ki vzdigne človeka proti človeku, narod proti narodu.

Vedno gre za preplet več dejavnikov: za razvojne danosti ali dispozicije, življenje v družini, izjemne dogodke in družbeno dogajanje, socialne strukture in različnost slojev.

Lahko bi rekli, da je agresija nekaj notranjega in zunanjega, nekaj kar nasprotuje notranjemu redu, ga

ruši in opozarja zunanjost. Notranji red je v tem primeru utrjenost vrednostnega sistema, moralnih ter družbenih norm, ki jo je človeštvo zgradilo v tisočletjih svoje kulture. Ta notranji red je globalno smiseln in naraven – v skladu s človekovo naravo – in ustvarjen v smislu iskanja skupnega dobrega. Agresija prodira v notranji red kot zunanja sila. Ruši tisto urejenost, ki omogoča smiselnost življenja in je hkrati tudi odraz te smiselnosti.

Agresivnost je lahko relevantna (pomembna, bistvena, odločilna) in na najrazličnejše načine sporočilna. Mnogi moralni nauki in etika opozarjajo nanjo, jo zavračajo ter obsojajo. To velja tako za razmerja med posamezniki kot za razmerje med skupinami, med narodi.

V psihološki teoriji je zanimiva razlaga, da je agresija najbolj pogosto reagiranje osebe na frustracijo, lahko gre bodisi za fizično bodisi za verbalno ali pa za kakšno drugačno frustracijo. Pogost pojav je prenos agresije: namesto da bi oseba napadla pravega povzročitelja frustracije, si izbere kak nadomesten (substituirani) objekt. Agresijo neogibno spremljajo različne čustvene antipatije.

V psihologiji pojasnjujejo agresijo tudi kot simptom in posledico neprilagojenosti osebe okolju. Psihoanalitiki pojasnjujejo agresijo zlasti kot posledico oddrivanja (represije) naravnih teženj ali gonov.

Jemati, kar ni tvoje, je človekova večna skušnjava. Da bi ljudje to opravičili, so jemanje, ropanje in zasluževanje v vsej zgodovini sankcionirali s pisanimi in nenapisanimi pravili, kjer si je nasilnež (ali nasilni politični režim) seveda izmislil takšno mišljenje, ki bo nasilje opravičilo. Včasih je za to potrebna posebna ideologija, včasih resnična in izmišljena krivica.

Freud je menil, da je agresija zavestna manifestacija superiornega instinkta, medtem ko je A. Adler podkrepil to misel, da se v vsakem njenem aktu izraža »volja po moči«, to je težnja subjekta, ki hoče biti superioren in hoče uveljavljati svojo nadvlado (glede na hierarhijo, glede na socialne sloje, glede na raso, vero, narodnost ...).

Ustvarjanje predsodkov nam naravnost ponuja takšne cilje za agresivno ravnanje, ki potem celo ni v nasprotju z ravnanjem večine in s predpisi.

Verbalna agresivnost

Nasilje preprečujemo (pa tudi povzročamo) z besedo, z govorjenjem. Vendar ima beseda, govorjenje različne stopnje ali razvojne korake prav pri povzročanju agresije ali pa pri preprečevanju le-te.

Beseda je vez med ljudmi, je vez »med nami«. Gotovo ste že kdaj vsaj pri sebi razmišljali o besedi, se včasih čudili njeni lepoti in njenemu miku; ali pa vas je bilo groza njene praznine, zlorabe, nasilnosti, ubitega zvena ...

Že pri osnovnošolskih otrocih lahko zasledimo besedne vedenjske odzive z agresivno osnovo. Učitelji (iz dveh osnovnih šol ljubljanske regije) opisujejo naslednje pogoste moteče besedne odzive: prepirljivost, odgovarjanje, škodoželjno izražanje, nevoščljivost, privoščljivost, zasmehovanje neuspeha, zasmehovanje drugače mislečih, nestrpnost do drugačnosti, zmerjanje in tožarjenje.

Pri nekaterih mlajših otrocih sta lahko vzrok za prepirljivost in pretepe lakota in utrujenost, ker takrat pade toleranca do drugega.

Menijo pa tudi, da manjka kulture pozdravljanja, prijaznosti in olike; da nekateri učenci ne ločijo komunikacijske ravni med učenci in učitelji.

Ko obravnavamo otroke z motnjami vedenja in osebnosti, moramo razmišljati tudi o bolj subtilnem (nadrob-nem, rahlem), manj vidnem a medsebojno pogojenem agresivnem dogajanju v človeku.

Številni učenci se niso sposobni pogovarjati. Komunikacija v teh družinah je največkrat naročilo, opominjanje, kreganje, poveljevanje ... Če se v družini z otroki in mladino ne pogovarjajo, kdo se z njimi sploh še pogovarja; v šoli ni časa za pogovor, vrstniki pa ne morejo prevzeti dolžnosti odraslih. Kdo sploh uči otroke in mladino pogovarjati se, se sprašujejo učitelji.

Učitelji višjih razredov opažajo, da se med učenci pojavlja **obrekovanje z namenom odvzeti identiteto drugemu** in ga s pomanjkljivostmi negativno zaznamovati. Nasploh zelo radi govorimo o pomanjkljivostih drugih ljudi, kar ima pogosto agresivno ozadje. Da človeka bolj motijo nepopolnosti drugih kakor njegove lastne, je več razlogov. Eden je **projekcija**. Po tej zakonitosti človek projicira v dozdevno zunanji svet vse, kar v resnici doživlja v svoji lastni zavesti. In po nekem čudnem

protislovju lažje in prej zaznava stvari, ki jih opazi v projeciranem zunanjem svetu kakor tiste v svoji notranjosti. Indijska filozofska misel pravi: »Izprašaj samega sebe brez usmiljenja, da boš bolj dobrotljiv in usmiljen do drugih«.

V povezavi s projekcijo je tudi zakon resonance (soniranja), ki povzroči, da **pomanjkljivost** (neprijetno osebno lastnost) **začutimo tudi v sebi**, ali pa nam omogoči, da bi se je zavedali tudi v sebi, kjer je pogosto »skrbno skrita« (se je ne zavedamo), saj jo odrivamo iz svoje zavesti in si je ne želimo priznati. Pomanjkljivosti drugih nas motijo toliko bolj, kolikor so takšne pomanjkljivosti tudi v nas. Zato je resnično miroljubnim in plemenitim ljudem tako težko izrekati obsodbe ali kako drugače biti agresiven do drugih; na drugi strani pa taki ljudje tako lahko odpuščajo žalitve in krivice. Človek, ki je sam poln pomanjkljivosti, vidi in izreka veliko slabega o drugih, je agresiven, besediči, ne zna pa odpuščati, zlasti če se ima vrh vsega za pravičnega in si taji lastne slabosti.

Naša notranjost do pomanjkljivosti drugih je v resnici pokazatelj ali merilo naših lastnih skritih pomanjkljivosti. Vendar bi se morali temu v nekem smislu upreti in zlasti, ko gre za vzgojo, te vplive in lastno delovanje prepoznati.

Usmerjanje v zunanji svet in ne v človeka ima že zgodovinske korenine in se celo zrcali v razvoju znanosti; astronomija (proučevanje zakonov zvezd in planetov, najbolj oddaljenih in zunanjih stvari) je na primer eno od prvih znanstvenih področij, za katero so se zavzeli ljudje, medtem ko je antropologija (nauk o človeku) bolj med zadnjimi na spisku znanosti. In še v njej je na zadnjem mestu proučevanje lastne duševnosti. To se pravi, da za lastno osebno rast in notranjo urejenost premalo storimo v primerjavi z drugimi področji, zunanjim urejanjem stvari. Zato danes pogosto govorimo o notranjem brezvladju.

Skrajni individualizem in notranja anarhija porazno odsevata v medčloveških odnosih. Človek, ki ni gospodar samega sebe, ki mu je neznana notranja disciplina, je tudi navzven (v vedenjskih odzivih) anarhičen.

Pri preprečevanju nasilja (v sebi in drugih) bi bilo dobro, da bi razvijali nekatera načela, kot so (po Kochu):

1. načelo divinitete kot nasprotovanja presežnega iz družbenosti, ekonomije, politike,

2. načelo personalnosti zoper erozijo temeljnega človekovega dostojanstva,
3. načelo socialnosti zoper individualistične, kolektivistične oblike totalitarnosti,
4. načelo miroljubnosti zoper agresijo.

Izzivalni verbalni izrazi

Brbranje ali čvekanje marsikoga »nervira«, tako da reagira nanj napadalno, torej ta zvrst govorjenja lahko sproži agresijo. Po Heideggerju brbranje ali čvekanje ni sta brez vrednosti, saj izražata bivanjsko občutje in že ponazarjata razumevanje življenja, ki ustvarja neko atmosfero življenjskega utripa. Tudi čvekanje že daje človeku neko tonaliteto, neko barvitost. Zapita družčina ob šanku na primer pred izbruhom prepira običajno burno čveka.

Sporočilo ali nagovor je kot zvrst govorjenja bolj miroljubno, ker implicitno ne izraža samo nekega stanja, ampak to stanje že začčenja razumevati in ga sporoča drugim. To je torej stopnja besede, s katero nekaj pove-mo, kar pomeni, da ne govorimo samo zato, da bi ustvarjali neko občutje, ampak da bi tudi sporočali. Sporočilo pa ima lahko agresivno vsebino. Za to stopnjo tudi velja rek: »Besede so lahko stvar nesporazuma.«

Agresivnega govorjenja je zelo veliko. Kdo ne pozna prepirov, zmerjanj, ki se včasih nadaljuje tudi v fizično agresijo.

Kdo ne pozna **obrekovanja**, ki nosi v sebi subtilno, manj vidno agresivno dogajanje v človeku. Vedno ga je bilo preveč in vedno znova povzroča bolečino in trpljenje v ljudeh.

Z različnimi nameni obravnavamo človeka: lahko le informiramo o sočloveku, lahko ima beseda slabšalni prizvok, lahko je nasilno naslajanje in vživljanje le v slabosti sočloveka.

Poslušam ljudi, ki se naslajajo ob zgrešenih korakih drugih: na poslušalce skušajo vplivati z vso močjo pripovedi, s prepričevalnostjo, podoživljanjem napak drugega tudi iz davne preteklosti. V tem primeru ne govorimo o informaciji niti o analizi, temveč o naslajanju ob napakah drugih. Kakšne procese doživljanja lahko

sprožimo pri otroku in mladini s takšnim govorjenjem? Nič drugega kot slabe misli. Sovraštvo, ki veje iz pripovedovalca ima izredno moč; tako pritegne poslušalca, da dobi na primer agresivno ali kako drugo slabo dejanje poseben čar, zamika, ne odbija. Z vzgojnega vidika se tako naslajanje lahko preoblikuje v napačne pobude in s tem v napačen učinek. Vživljanje v napake drugega pomeni namreč zadrževanje pri slabih mislih in predstavah, ki so predhodnica besedam in dejanjem.

Obrekovanje prinaša še eno neugodno razsežnost v vzgojnem sporočilu: nečimrno slavohlepje. Pripovedovalec si pripisuje čast, da ni on storil opisanega slabega dejanja. Tudi to je napačna vzgojna pobuda.

Prav o tem je potrebno razmišljati pri obravnavi in pri delu z otroki in mladino, ki imajo vedenjske in osebne motnje.

Kadar govorimo o drugih le slabo, ne znamo pa videti dobrega, takorekoč načrtno odvrčamo otroke in mladino od pozitivne naravnosti k ljudem. Če privzgojimo negativno naravnost k ljudem, pripravimo bližnjico k agresivnim vedenjskim odzivom, ki se realizirajo ob določenih okoliščinah.

Vsakdo lahko opazi, da se spontane naravne sodbe pri otroku le redko nanašajo nanj samega. Skoraj vedno zadevajo druge(ga) in to zato, ker otrok še ne more biti samokritičen. Pri njem razsojanje o sočloveku še nima samorefleksije, nima odboja. Poudarjanje slabega v sočloveku v vzgojnem vplivu je zato napačen zgled, odvrčanje od samokritike, je pozunanjanje in odvrčanje od spoznavanja sebe.

Agresija iz ljubosumnosti in sebičnosti

Ljubosumnost je pogost pojav v odzivanjih ljudi. Že malčki se odzivajo z ljubosumnostjo, ko hočejo npr. imeti mammo le zase in so sposobni pravih agresivnih scen, ki neprijetno presenetijo tudi odrasle. Znana je ljubosumnost otrok ob novorojenem bratcu ali sestrici, ko morajo starši povečati skrb za »ljubosumneža« in novorojenčka, da ne nastane ob tem kaj neprijetnega, kaj pregrobeca. Pogosto lahko opazujemo pri otrocih tudi ljubosumno čuvanje igrač pred drugimi otroki in raz-

lične izraze sebičnosti, kričanja in tudi fizičnega napadanja, s katerim skušajo zaščititi »svojo lastnino«. Tudi v šolskih situacijah je veliko ljubosumnosti usmerjene proti uspehu drugega; to se kaže v različnih oblikah zavidanja, zanikanja uspeha, omalovaževanja, zmerjanja, izsiljevanja ...

Ljubosumnost je naravna razvojna stopnja (stopnica), ki pa jo je treba z razvojem prerasti. Žal se to pogosto ne zgodi, zato se tudi pri mladostnikih in odraslih pojavlja ljubosumnost v najrazličnejših oblikah do pravih osebnostnih motenj in ostane model učenja mladim, pospremljena z agresivnim besediščem pa tudi fizičnimi napadi ali pa z uničevanjem predmetov in drugo.

Največ ljubosumnosti je v partnerskih odnosih (dekle do fanta, fant do dekleta, žena do moža, mož do žene). Veliko ljubosumnosti pa je tudi glede na delovni uspeh, poklicni položaj drugega človeka. Etienne Gilson je zapisal zanimivo misel o tem: »Bodisi da veste ali ne, vi ste veliki in to vam zavidam in to vam ne bo nikoli odpuščeno« (po Rebula A., Koraki apostolskih sandal, Celovec, 1993).

Ljubosumnost je v bistvu zavidanje in sla po posesti, torej izraz egoizma. Ljubosumnost spreminja človeka v predmet svoje posedovalnosti, to se pravi v objekt, s tem pa ponižamo človeka iz neponovljive Osebe v »predmet, ki mora pripadati in služiti nekomu, ali pa predmet, ki ga drugi ne bi smeli imeti«.

Ljubosumnost tudi ni izraz ljubezni, kot nekateri v zmoti mislijo in zatrjujejo in jo s tem tudi opravičujejo, temveč je samo dokaz egoistične posedovalnosti, ki jo včasih res lahko spremlja tudi čustvo ljubezni. Če ljubosumnost primerjamo z ljubeznijo, opazimo povsem nasprotujoče si psihološke sile. Ljubosumnost dejansko duši pravo ljubezen. Zato pravimo, da ljubosumnost in ljubezen nista zaveznici, še manj izraza iste stvari, prej sta sovražnici.

Pri ljubosumnosti gre pogosto za ogorčeno obsojanje drugih, za omalovaževanje drugih, za grobo oškodovanje identitete drugega.

Nesporazumov in sporov ne moremo nikoli razrešiti z nobenimi agresivnimi besednimi izrazi, ne z ljubosumnostjo in ne s sebičnostjo, lahko je še tako subtilna, še tako malo vidna. To se pravi, da smo vabljeni v miroljubno ravnanje, ki se ga pa moramo učiti tako rekoč od

rojstva. Če pogledamo, kako funkcioniramo, bomo videli, da v naši glavi deluje cel program, vrsta zahtev:

A. de Mello se takole sprašuje: »Kdo je sestavil ta program? Ti ne, dejansko nisi ti določil niti tako osnovnih stvari, kakor so tvoje zahteve, tvoje želje, tako imenovane potrebe; tvoje vrednote, tvoj okus, tvoj odnos. Pač pa so tvoji starši, družba, omika, vera, tvoje pretekle izkušnje v tvoj računalnik vlagali navodila za delovanje.« (De Mello A.: Pot do ljubezni, Ljubljana 1994).

In tako smo pri dolžnostih vzgoje. Ne vzgajajmo mladih za ljubosumnost in sebičnost, ne kažimo jim vzorcev, ki so pogosta osnova grobostim in agresijam.

Samozadostnost in pasivni protest – pot k samoagresiji

Vedno pogostejše se srečujemo s pojavom samozadostnosti in pasivnim protestom, s problemom mladih in odraslih, ki se umikajo v pasivnost in brezzdelje, ki vedno znova izjavljajo: »To je brez zveze«, »To se mene ne tiče«, »Me ne briga ...« Zapredenost vase, umik, zanikanje dolžnosti niso več osamljeni pojavi, vse več ljudi prevzema to držo. Medsebojno zavzeto delo slabi, krepí pa se samozadostnost. Srečanja oziroma stiki vzbujajo in krepíjo vezi med ljudmi, dajejo zavest medsebojne povezanosti. Moč skupine in skupnosti pomeni tudi moč posameznika.

Samozadostnost ugotavljamo tam, kjer je med posameznimi ljudmi, skupinami ali skupnostmi ohlapen stik. Med seboj postajajo ti ljudje neenakopravni, ker drug drugega ne potrebujejo, se sami izločijo, postanejo nekakšna osamljena manjšina, si ne pomagajo, ne ščitijo drug drugega, tako da še tiste rahle stike, kijih vežejo, lahko poruši tista družbena sila, ki povezav in moči med ljudmi ne želi razvijati.

S tem postajajo ljudje družba številnih manjšin in posameznikov, v kateri ni moči za kakršno koli akcijo in protest. Izoliranost je zato za mnoge ljudi velika nesreča, ker si ob dejanskih kriznih razmerah in nesrečah ne znajo pomagati ne najti ustrezne rešitve, temveč čemíjo v nesreči in trpijo kot izobčenci. Skrajni primer take nepovezanosti so brezposelni, ki kot skupina razodevajo za skrbljivo socialni razpad. Zaradi nepovezanosti si tudi ne morejo ustrezno urediti svojih pravic.

Podoben pojav lahko zasledimo že celo med otroki in mladino, ki je drugačna (otroci in mladostniki s posebnimi potrebami) in tudi pri drugih.

Na drugi strani pa vsi poznamo močne gospodarske, politične in druge povezave ali »klane«. Ti gojijo komunikacijo, gojijo sorodstvene, prijateljske in delovne povezave ter imajo vedno skupen cilj (denar, moč, nadvlado ...) Tu gre za notranjo povezanost.

Dezintegracijsko naravnani starši in učitelji dobesedno privzgojijo samozadostnost preko »individualne tekmovalnosti, zazrtosti vase, vzpodbujanja le k lastnemu uspehu, s širjenjem nerazpoloženja do drugih.

Težnja po samozadostnosti je značilna za vse ljudi ne glede na nazor ali prepričanje. Nihče ni varen pred samozadostnostjo, ki je v nekem pogledu projekcija in prikrivanje samega sebe, ko je je preveč, pa postane moteča za družbo.

Že v vzgojnih stilih, ki so jih bili deležni mladi, opazimo včasih posebno držo staršev, kar lahko privede k oblikovanju »samozadostne osebnosti«. Pogosto so že starši v načelih in vrednotah neopredeljeni, nezainteresirani ali ravnodušni v moralnih, vzgojnih, delovnih ... opredelitvah. Ob takih odraslih se otrok sreča z odsotnostjo opredeljenega stališča, saj takšne osebe tudi različne težave, spore in krize »premagujejo« z indiferentnostjo, brezbržnostjo. Pomanjkanje opredelitve, pomanjkanje pogovora in vzorec samozadostne drže je bližnjica do samoagresije.

Zasvojenost

Zasvojenosti je veliko vrst. Med mladimi je najbolj usodna zasvojenost z alkoholom in drogami.

Ugotavljajoča zasvojenost z alkoholom je ob opitostih očitna, njeni začetki pa so manj vidni. Včasih se je potrebno zazreti v otroštvo in človekov vrednostni sistem, da razumemo prekoračitev zmernosti, ki ugonablja posameznika že v mladosti, predvsem pa ga ugono- bi v odrasli dobi.

Jernej in Ana

Starša sta rada segla po kozarcu, mati pa je jokajočega otroka tolažila z dudo ali cunjico, ki jo je namakala v vino ali liker. Takšno je bilo srečanje z alkoholom že v Jernejevih otroških letih in tudi nemir pubertete je pogosto tolažil z alkoholom. Nekoč se je napil do nezavesti. Starša sta bila do tega fantovega početja strpna. Oče je večkrat rekel: »Ko ga malo popijem, je svet lepši, napak ne vidim, ko pa sem trezen, je kot v pravljici o Snežni kraljici, ki je s koščki ogledala popačila vsako podobo.« Podobno je doživljal pijačo tudi Jernej. Tako so živeli kot družina in si domišljali, da rešujejo življenjske težave in prenekatere prikrajšanosti. Alkohol je marsikdaj nadomeščal obroke hrane. Uklenjen v takšno življenje je Jernej pridobival vrednote, »ki so bile zamegljene kot omama od alkohola«. Kje je kritična meja pri zasvojenosti, kje se začne osebni propad, doma ni mogel zvedeti, saj je bilo v domači vzgoji vse kot lahkotno in površno bivanje.

Ko je odrasel, je težave utapljal v alkoholu. Pil je za tolažbo in veselje, najprej pomalem, nato vedno več. Ob kozarcu je imel dovolj prijateljev, ki so ga »v vsem razumeli«.

Skoraj streznil pa se je, ko je spoznal Ano. Tako veselo se je znala smejati, tako radoživaje bila, da se je njene ga veselja nalezal in pozabil na kozarček. Ana je bila dobra kuharica v gostilni, kamor je rad zahajal.

Pohitela sta s poroko, kot bi se bala temeljitejšega poznanstva, saj sta oba občutila »pogojno ljubezen«, ki ji je bilo ime »treznost«. Ana je sanjarila, kako bo Jerneja odvracala od njegovega nagnjenja do alkohola, on pa je čutil oporo in prelagal skrbi na njena ramena.

Zasvojenosti ni pripisoval velikega pomena. »Prijatelji ga pijejo, zakaj bi se moral jaz odrehati žlahtni kapljici?« se je branil, ko mu je poočitela preveliko pijanost.

Vse do rojstva sina, ki pa je po nekaj dneh umrl, se je Jerneju zdelo, da pije zmerno, nato pa se mu je utrgalo. Ni imel več treznega dne. Z ženo sta si bila vse bolj tujca. Zmerjanje, včasih tudi udarci, so nadomestili pogovor in družinsko harmonijo. Anin smeh je zamrl.

Beg pred samim seboj

Novo upanje sta začutila, ko se je Jernej odločil, da gre na delo v Francijo, v rudnik, kjer da bo dobro zaslužil. Ana je premišljevala: novo okolje, novi ljudje, to bo nova priložnost za njuno življenje. Tujina ji je bila obljubljena dežela. Nova poznanstva, novi zgledi, vse bo drugače; če se bo Jernej napil, je ne bo sram pred domačimi. Tudi zase je videla prihodnost, saj je dobra kuharica; v rudarskih krajih kuharic gotovo manjka. Imela bo svoj zaslužek, od nikogar ne bo odvisna in tudi nikomur ne bo na očeh, saj ju nihče ne bo poznal.

Alkohol pa se je kot grozljiva senca preselil z njima v tujino. Ob vsakem najmanjšem nesporazumu je Jernej segel po pijači, rudarska družčina pa mu je bila pri tem v pomoč in potuho. Kadar se je Ana jezila nanj, ji je odgovoril: »Rad te bom imel samo pod pogojem, da se ne boš vtičila v moje pitje.« Jernejeva »pogojna ljubezen« je Ani jemala pogum in moč, da bi kar koli ukrenila. Tujina ji ni dajala nobene opore. Hrepenela je po domačih in domovini, a ni zmogla priznati polomije njunega družinskega življenja v tujem svetu. Sorodnikom je pisala o dobrem zaslužku in to potrdila s paketi za sestro in nečake, o moževi vdanosti alkoholu pa je molčala. Ker nista imela otrok, se je veselila sestrinih ter si izbrala nečakinjo za varovanko. V njej je našla smisel svojega dela in moč za premagovanje odpora do zapitega moža, ki je v zasvojenosti nezadržno propadal.

»Prava ljubezen je srečanje dveh duš in ne srečanje dveh teles,« je premišljevala Ana. Zveza z Jernejem pa ni imela nič več duševnega in duhovnega, le telesnost je bila obema poznana. V tem uvidu se je odločila za vrnitev v domovino, med domače, ne glede na Jernejevo nasprotovanje. Po petnajstih letih se je tako Ana vrnila iz Francije, sama. A že čez nekaj mesecev so za njo poslali povsem zapitega in bolnega moža »po šupi«, kot so takemu »zastonjskemu prevozu v domovino« rekli tedaj. Življenjsko pot je morala z njim dokončati v domovini, ker so mu bili dnevi šteti zaradi hitro napredujoče ciroze jeter. Na pogrebu je pred sorodniki razgrnila vso bolečino življenja z Jernejem, kar jim je bilo ves čas njunega bivanja v tujini prikrito.

»Preteklost je svetovalka za prihodnost,« je rada rekla Ana. »Tudi iz napak se je treba kaj naučiti, zato vam pra-

vim, ne segajte po alkoholu in drugih omamnih sredstvih, ko boste v stiski. Ne bežite pred samim seboj, s težavami v življenju se spoprimate v treznosti.«

Kleptomanija

Kleptomanija je patološki (bolezenski) nagon po kraji. Kleptomani kradejo na vsakem koraku, pogosto predmete, ki jim niso potrebni in niso predmet njihovega osebnega zanimanja ali osebne potrebe, temveč je kraja navidezno brezciljna, ali kot pravimo »kraja kar tako«. Kleptomanija je izraz različnih psihičnih mehanizmov, včasih je kot instinkt zbiranja, lahko je v krajah tudi simbolična nevrotska motnja ali pa je nadomestek zadovoljevanja nagonских želja. V odrasli dobi ima kleptomanija še nekatere druge vzročno-posledične povezave.

Kleptomanček

Vidim dečka, tu mu ne bom dala imena; kot da stoji pred menoj, ker je že davno, kar sem ga srečala, ga gledam z notranjim pogledom in iz spominjanja. Bil je nemirnega pogleda, stalno v gibanju, trdoglav pri učenju in močan kot »hrust«. Skoraj ni bilo dneva, da ne bi kaj ukradel. Kar je ukradel prejšnji dan, je pod vodstvom staršev drugi dan vrnil, sam od sebe pa tega ni nikdar storil. Brez kraje ni mogel živeti kakor tudi brez gibanja ne. Stalno gibanje in nenehno jemanje najrazličnejših stvari je bila njegova vedenjska drža. Jemal je le male, manj pomembne stvari.

V razredu je med poukom plezal po ceveh centralne kurjave, večkrat je med odmorom ali pa že med uro splezal na omaro. Kako je prikobacal gor, ne vem, bil je v tem hiter in izjemno spreten, nikoli pa ni mogel z visoke omare dol. Nemočno je čakal na pomoč. Nekega dne je celo skočil iz razreda z odprtim dežnikom skozi okno, na srečo je bil le-ta v pritličju in skok ni povzročil poškodb. Strahuje bilo kar precej, ker je to naredil pred mojimi očmi in sošolci in smo bili prepričani, da bi to preprečili, če bi bili nanj dovolj pozorni. Zakaj je preizkušal skok z

dežnikom, mi je utemeljeval pozneje s tem, da je podobne skoke videl na televiziji s padali, »ki so samo malo večji dežniki in zato je tudi višina večja. Za tako malo višine, iz pritličja na trato, pa me bo nesel dežnik, tako bom tudi jaz padalec.«

Imel pa je še druge posebnosti, ki jih ni bilo moč kar tako razložiti. V razredu je bila pred tablo poleg krede paličica, ki je služila za kazanje po tabli, zemljevidu, projekcijah iz grafoskopa. Učenci in tudi sama nisem opazila »palice kot palice«, torej kaznovalnega pripomočka, temveč kot praktično pomagalo. Ta deček pa se je z grozo oziral v palico in kadar je le mogel, jo je pokril ali kako založil, da ni bila vidna. Nikoli pa ni ničesar rekel. Ko sem opazila njegovo ponavljajočo nelagodnost, sem palico odnesla in prinesla namesto nje daljše ravnilo. Takoj je opazil to spremembo, prišel je k meni in mi rekel: »Hvala!« Več ni želel govoriti. Brskala sem po anamnezi, pregledovala vse druge zbrane podatke o dečku, a o nasilju in o grobostih v njegovem otroštvu ni bilo nobenih podatkov. V posebno šolo je bil vključen zaradi nižjih (mejnih) duševnih sposobnosti in vedenjskih motenj, ki pa v podrobnosti niso bile opredeljene. O dogodkih pred prešolanjem pa nismo kaj dosti vedeli, razen da je bil učno neuspešen. Nekakšna skrivnost ali pa stvar, o kateri se ne govori, je bil začetek šolanja. Spoštovala sem ta molk in z vprašanji nisem drezala ne v starše ne v dečka. Nikoli nisem zvedela ali mogla kako drugače najti zveze za njegovo tesnobo ob palici in med olajšanjem, koje ni bilo več v razredu.

Starša sta bila blaga, neagresivna, skrbna, pošteno prizadevna, zelo potrpežljiva, iz ravnotežja ju ni vrglo niti nenehno, skorajda vsakodneвно ukvarjanje z ukradenimi predmeti, ki jih je prinašal sin iz šole in jih z njuno pomočjo naslednji dan vračal lastnikom. Pri tem se je naš kleptomanček včasih obnašal »kot navdušen hazarder«, ki se ga izguba pridobljenega in zopet zgubljenega ne dotakne.

Tudi njegove kraje so bile drugačne od tistih običajnih, ki jih pogosto srečujemo v različnih okoljih. Deček nikoli ni jemal papirnatega denarja, jemal je le kovance in najrazličnejše predmete, in to tako spretno, da tega jaz niti njegovi sošolci nismo opazili. Res pa je bil v svojem nemiru in gibanju povsod po razredu, da mu v vsem nismo sledili.

Tudi s pregledom šolske torbe ob odhodu iz razreda nismo mogli preprečiti teh njegovih dejanj. Zaradi tega ga nisem kaznovala, le dopovedovala sem mu, kaj je njegovo, kaj je last drugih, kaj človek sme vzeti in česa ne. Vendar v vsem letu te neprijetne lastnosti nismo spremenili; ves čas se je kazala enako močno in pogosto. Bil je pač kleptoman. Z njim smo se naučili živeti in mu pomagali v vsakodnevnem vračanju nakradenih drobnarij. Imeli smo že kar »razredno folkloro«, da smo vsako jutro prepoznavali prinešene predmete in jih pomagali vračati lastnikom. Naučili smo se tudi tega, da dečka nismo imeli ali zmerjali za tatu. To je bil pač On, učenec našega razreda, ki smo ga takšnega kot je bil, drugačnega, vzljubili in vedno občudovali to, da je zmožni vrniti celo zelo mikavne reči, kot je npr. čokolada, ki bi jo lahko zadržal zase, pojedel, ne da bi vedeli za to. Razumeli so ga vrstniki in mu pomagali pri ohranjanju lepe lastnosti vračanja, zato je ostal v ravnotežju med jemanjem in vračanjem. S spoštovanjem pa smo gledali tudi njegove starše, ki so morali zaradi dejanj pogosto stopiti v razred, opravičevati neljubo jemanje stvari in se zahvaliti okradenemu, da iz tega ni delal »cirkusa«. Nikoli se tudi ni zgodilo, da bi mu sošolci podtaknili dejanje, ki ga je storil kdo drug, kot bi se zavedali pomena interakcije (medsebojnega vpliva), ki bi lahko porušilo »poseben izraz spoštovanja«, ki se je kazalo v vračanju vzetega. V teh posebnostih je bil nekako v središču pozornosti in dogajanja, kar mu je očitno godilo.

Iz tega vzgojnega ravnanja je deček očitno le nekaj povzel; počasi je preraščal svojo motnjo in se odvajal neprijetne lastnosti. Tudi pozneje ga nisem našla med prestopniki. Očitno ga je potrpežljivo uravnoveženje med jemanjem in vračanjem ohranjalo in mu pomagalo k duševnemu zdravju ter ga v moralnem pogledu privedlo v pošten odnos do imovine.

Takšni primeri so redki, morda tudi takšna vzgojna ravnanja, a sprejemati »drugačnost« v ljudeh in vedno s potrpežljivim učenjem ponavljati moralno držo, je vredno.

Nepotrebno razvajanje

Iz pretirane razvajenosti nastajajo marsikateri neustrezni vedenjski odzivi, težave in tudi motnje. Vča-

sih se v družini izoblikujejo povsem navidezno nepomembni vrednostni sistemi, ki pa otroka ne usmerijo v ustrezen odziv na življenje.

Očetove predstave

Mala deklica me je z zanimanjem opazovala pri pospravljanju in pri uporabi sesalca. Nasmehnila sem se ji in rekla: »Le glej me, pridi, se bova tega naučili; takšno delo te gotovo čaka v življenju!« Njen oče se je užaljeno oglasil: »Moja hči pa že ne bo snažilka, delal bom, kolikor bom mogel, da bo dosegla kaj več in ji ne bo treba pospravljati!« »Ali mamica, vaša žena, ne pospravlja?« sem skušala ublažiti nenavadno predstavo. A oče je vztrajal pri »podobi svoje princeske«.

Današnje predstave o ženski in o ženskem delu so pogosto neobjektivne, njenemu družbenemu uveljavljanju se pripisuje vsa veljava, delu za družino in dom pa se odvzame osnovna vrednost.

Prav pri otrocih z motnjami vedenja in osebnosti pogosto manjka trdno družinsko življenje z vidnimi temeljnimi vrednotami.

Materino razvajanje

Veliko žena in mater v skrbi za družino in dom dela tako, da vodijo družinske člane v neproduktivno razvajanje.

Izjemni skrbi matere in žene za člane družine, ko postanejo odvisni od njenih storitev in pogosto nesamostojni, na drugi strani pa zahtevni, a nikoli zadovoljni odjemalci, pravi psiholog Erich Fromm neproduktivno razvajanje; pri nas pa se uporablja tudi izraz »crkljanje«. Nastane zaradi materine zaščitniške ljubezni, ko postanejo mož in otroci objekt zaščite, postajajo vsi skupaj »otroci«, za katere je treba skrbeti. Žena, ki dela po tem vodilu, odvzame možu dolžnost zaščitne ljubezni, tako postane on zaščiten, namesto da bi ščitil. V konkretnem življenju se to vodilo kaže v delitvi vlog in organizaciji življenja, v katerem mati – žena vodi in usmerja življenjski utrip družine s pretirano darovanjsko držo, ki ne

osrečuje niti nje niti drugih družinskih članov. V luči gmotne preskrbljenosti odigrava mati – žena povsem drugo vlogo kot pa v duševno duhovnem svetu, kjer postane voditeljica.

Ker so predvsem ženske udeležene v vzgoji (mama, vzgojiteljica, učiteljica), so za otroke simbolno močnejše, in se ta lik osebe vcepi v otroka že v prvih letih življenja kot tudi kasneje. Tak odnos se pogosto udejanja v možu in sinovih. Pri le-teh hromi potrebo po osebni rasti (torej deluje zaviralno) in prispeva k zakopavanju talentov. Duševna in duhovna odvisnost je zlasti vidna, ko se sin ne more odtrgati od matere, ko si je že ustvaril svojo družino (še vedno se v vsem zateka k materi).

Potrebno pa je pri darovanjski drži razločevati tista dejanja žene – matere, ki preprečuje odtujenost, ta dejanja možu in otrokom veliko pomenijo v vsakdanjem življenju, jih ne pehajo v pasivnost in odvisnost; dajejo pa prijetnost bivanja v družini.

Ko žena ravna z možem, kot da je otrok

Pogosto srečamo družino, kjer žena naredi »vse«, tudi kar bi moral mož opraviti sam. Moža razvaja z boljšo hrano, s priboljški, ki jih sama, pogosto pa tudi otroci, niso deležni. Žena opravlja vsa hišna dela, gospodinjska in negospodinjska, medtem ko ostaja mož pasiven (ali počiva, ko se vrne iz službe, bere časopise, stopi v bife, se brez ciljno udejstvuje v politiki, prav tako pa se umika s pomočjo sodobne tehnike, ki ga nadomešča, kjer je bil nekoč nenadomestljiv ...). Tako je mož in oče vse manj potreben v družini, če pa že je, je bolj »gost, ki se mu streže«, kot pa partner ženi in skrbnik ter vzgojitelj otrokom; torej nima več objektov zaščite. Poznavalci družinskega življenja domnevajo, da je nekoč trdnost zakonov slonela prav na razvoju ljubezni do bližnjega, torej na zaščitni ljubezni, ki pa je danes moškemu skorajda odvzeta.

Prisilno in lastniško (posesivno) ravnanje pride do izraza v partnerskem odnosu (in odnosu nekaterih mater do enega sina) zlasti tedaj, ko žena začne skrbeti za moža (sina) in ga usmerjati tako, kot bi bil otrok: mu streže, ga razvaja in usmerja njegovo vedenjsko odzivanje, kar njegovo odraslo samostojnost slabi, zato po-

staja od nje vedno bolj odvisen tako v vsakdanji bivanjski preskrbljenosti kot tudi v vrednostno-vedenjskih sodbah. Čaka na njeno odobravanje in celo navodila v komunikaciji. Tu ne gre za razumno (racionalno) delitev dela ne za smotrnost obremenitve v skupnem gospodinjstvu in gospodarstvu ne za vednost (znanje, spoznanje) temveč za »prikrito« prisilno vodenje v odvisnost prek nesamostojnosti v vsakdanjih opravilih. Prav zaradi takšnih medsebojnih vplivov so dobile ženske (in dobivajo še danes) pridevek »gospodovalne« in »prisiljevalne«, čeprav so v delovnem smislu požrtvovalne, na področju duha pa prisilne in lastniške ter zaslužnjoče. Seveda dobi tako ravnanje in tak odnos plodna tla samo tam, kjer zakonca nista sposobna shajati drug z drugim brez tega, da ima eden oblast nad drugim.

Ker žena – mati ponavadi »razvajanja« ne opravlja iz dobre volje ali zaradi dobre organizacije vsakdanjih potreb, so v takih razmerah pogosti nesporazumi med možem in ženo, očitki, ostre besede, nezadovoljstvo. Taka delitev dela in oblikovanje medosebnih odnosov vpliva na moža, da išče v ženi »mamo skrbnico«, »kuhario, služkinjo«, »spolni objekt« ... ne pa življenjske sopotnice za uresničitev družine, osebne rasti in uresničevanje danosti (talentov) obeh.

Zahteve po novih storitvah se običajno večajo, kar pa ne prinaša zadovoljstva; velja le še Epikurova in Gidova šola: »piti in se ne odžejati«, dobivati, a ne dajati«. Ta užitek pa je daleč od osrečujočih čustev. Ker so takšne drže v večini družin nezavedne ali vsaj neuzaveščene, se organiziranost življenja v njih ne spreminja, življenjski slog pa postaja vzgojna stalnica, ki močno zaznamuje otroke.

Vsaka prepoved potrebuje razlago

Tega ne smeš! To ni dovoljeno! Tiho bodi! Ne govori tega pred drugimi! Ne plezaj, padel boš! Te in še druge vzklike prepovedi, skrbi in strahu staršev posluša otrok v predšolskem in šolskem obdobju. Pogosto kratko izraženim prepovedim in izrazom strahu ne sledi razlaga; zakaj nekaj prepovedujemo, zakaj nas skrbi, kje so nevarnosti.

Otrok je dejansko v nekem smislu »nezgodnik«; občutek za nevarnosti in samovarovanje v današnjem

»civiliziranem svetu« (za otroke nevarna arhitektura, pripomočki, stroji, ceste, višine ...) mu moramo šele privzgojiti. Otrok potrebuje razlago, da razume, zakaj prepovedi in omejitve, sicer se v njem razvijajo trma in razne oblike kljubovanja. Prepovedi brez razlage povzročijo neučinkovitost v vzgoji, pogosto neubogljivost, po drugi strani pa mora otrok dojeti, da mu tudi ne moremo dovoliti vsega, kar bi si želel.

Posredna in neposredna izkušnja

Otrok naj ve, zakaj mora ubogati. Na svoji učni poti je večina otrok zelo radovednih in raziskujočih. Vse jih zanima, pogledajo v »vsako špranjo, v vsak kotiček«, plezajo ne glede na objektivne nevarnosti. Čeprav smo mu prepovedali, je tako kot da prepovedi ni dojel, prepovedana dejanja, tudi nevarna, ponavlja. Edino prepovedano dejanje, ki ga ne ponavlja, je izkušnja, povezana s takojšnjo bolečino. Dotakne se vročega štedilnika in si opeče prst. V tem primeru gre za pogojni refleks ali dražljaj – odgovor, ki si ga zapomni. Na tej psihološki osnovi starši včasih zasnujejo telesno kazen (namesto razlage in pogovora), češ bolečina bo zadostovala, da nečesa, kar je prepovedano, ne bo naredil ali ponavljal. Vendar je med neposredno izkušnjo (ko si je opekel prst) in posredno izkušnjo (ko je bil tepen) velik razloček. V posredni izkušnji se je namreč pojavila med dejanjem in neprijetnim doživljanjem oseba (mati, oče, vzgojitelj), katere vloge ne more prav dojeti, če ni razlage. Tudi pri udarcu, ki je hitra in pogosta reakcija staršev na kršitev prepovedi, potrebuje pojasnilo oziroma pogovor.

Dva vzgojna sloga

Matej je bil zelo radoveden otrok. Vsega se je hotel dotakniti, vsepovsod pogledati, rad je plezal v višine ... Ena izmed vzgojiteljic je videla v tem same nevarnosti, druga priložnost za razlago in dopovedovanje. Le-ta mu je vedno potrpežljivo pojasnjevala vzročno posledične odnose, kaj je nevarno, zakaj nečesa ne sme. Prva vzgojiteljica je

v nenehni naglici med mnogimi potrebami otrok želela vzgajati s kratko izrečeno prepovedjo, saj je želela doseči Matejevo ubogljivost, nekakšen pogojni refleks na prvo besedo. Dosegla pa je prav nasprotno. Matej je pri njej trmaril, jokal, ponavljal prepovedana dejanja. Spraševali sta se, ali gre v njunem različnem ravnanju za škodljivo »dvotirnost« ali za dva neškodljiva vzgojna sloga, ki pri fantku izzoveta različen odziv.

Vzgojni slog moramo prilagajati posameznemu otroku, njegovi individualni osebnosti, dvotirnost sama ni škodljiva, če dosežemo z njo primeren odziv. V nasprotnem primeru pa je prav neubogljivost otrokovo sporočilo, da nismo izbrali pravega ravnanja.

Vse mu dovolijo, da je le mir pred njim!

V današnjem času starši in vzgojitelji pogosto ne znajo več postaviti otrokom omejitve. Tudi v širšem okolju (soseska, vrtec, šola) so močno poudarjene pravice in svoboda otrok, niso pa postavljene meje, kaj sme in do kod sme. Preveč anarhije je v današnjih vzgojnih vplivih. Že pri predšolskem in šolskem otroku se starši in vzgojitelji včasih umaknejo, da imajo »mir pred njim«. Še več je tega pri mladostnikih. Otroci potrebujejo skladnost (strukturo), urejenost, doslednost v omejitvah in prepovedih. Dejstvo pa je, da starši, vzgojitelji in učitelji ne dopovedujejo, ne razlagajo, se z otroki premalo pogovarjajo. Ali res otroci vzamejo odraslim preveč »drago-cenega« časa?

Otroci imajo najraje tiste odrasle, ki si vzamejo čas za pogovor, za razlago. »Vedno znova, kadar se znajdem v družbi otrok in se z njimi pogovarjam, jim razlagam, se mi kar »prilepijo«. Vedo, da so vredni moje pozornosti in mojega časa,« mi je pripovedovala učiteljica, ki je veljala za strogo in zahtevno, a priljubljeno. Otroci hitro odkrijejo doslednega vzgojitelja, ki ima čas zanje, in mu sledijo.

Upravičeno ugotavljamo, da so današnji neubogljivi in uporni otroci ter mladina sad nedoslednosti, predvsem pa sad pomanjkanja pogovora med odraslimi in otroki. Kar je za odrasle razumljivo in samoumevno, ni tako tudi za otroke, zato si je potrebno vzeti čas zanje.

Skupine in podskupine slepih in slabovidnih otrok, gluhih in naglušnih otrok, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in gibalno oviranih otrok opredeljujem le v okvirih poenotenja vseh strokovnih področij. Te opredelitve so tudi osnova za komisije za usmerjanje v izobraževalne programe, za opredeljevanje individualne učne pomoči in urejanje drugih pravic, izhajajočih iz zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Slepi in slabovidni otroci

Slepi in slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja.

Slaboviden otrok

Slaboviden otrok ima ostrino vida od 0,30 do 0,10 oziroma ostrino vida manj od 0,10 do 0,05 ali zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Glede na slabovidnost razlikujemo:

a) Zmerno slabovidne otroke: otrok ima 10 %–30 % vida in dela v šoli po metodi za slabovidne. Hitrost dela je lahko enaka kot pri ostalih otrocih. Nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo. Potrebujejo posebna znanja o uporabi pripomočkov.

b) Težko slabovidne otroke: otrok ima 5 %–9,9 % vida, uporablja preostali vid. Potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kako je oko okvarjeno, še zlasti je nujna primerna osvetlitev. Ima težave pri rokovanju z majhnimi predmeti in z opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrezno previdnostjo in z obvladovanjem specialnih znanj samostojen. V šoli dela po metodi za slabovidne, vendar je počasnejši.

Slep otrok

Slep otrok ima ostrino vida manj od 0,05 do 0,02 ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke na 5 do 10 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida manj od 0,02 do zaznavanja svetlobe ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke do 5 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida 0 (amaurosis).

Glede na slepoto se razlikuje:

a) Slepe otroke z ostankom vida: otrok ima 2 %–4 % vida in prepozna z vidom manjše objekte na 1–2 metra. Poleg razvijanja ostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke za slepe. Pri gibanju in delu potrebuje primerne osvetlitev, kontraste itd. V šoli dela po kombinirani metodi; v glavnem v braillovi pisavi, s pomočjo raznih povečal pa tudi vidno.

b) Slepe otroke z minimalnim ostankom vida (projekcija svetlobe – 1,9 % vida): otrok vidi sence, obrise večjih objektov (projekcija), predmete v velikosti prstov prepozna do razdalje 1 metra (okoli 1,9 % vida). V vsakdanjem življenju pridobiva znanje in spretnosti na podoben način kot popolnoma slepi. Potrebuje stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v braillovi pisavi. Slep otrok z minimalnim ostankom vida, določenim na zgornji meji, ki opredeljuje skupino, bere močno povečane črke. Poleg razvijanja ostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida.

c) Popolnoma slepe otroke (amaurosis): otrok mora tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporabljati ostala čutila. Omejen je v raziskovanju okolja in aktivnem poseganju vanj. Če je ustrezno obravnavan, se s svojimi vrstniki v povprečju kasneje izenači pri oblikovanju abstraktnih pojmov in v drugih vidikih razvoja. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v braillovi pisavi.

Gluhi in naglušni otroci

Gluhi in naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njim.

Naglušen otrok

Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) manj kot 91 decibelov (dB) in ima resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in delno moti sporazumevanje s pomočjo govora.

Glede na naglušnost razlikujemo:

a) otroke z lažjo izgubo sluha (26–40 dB): otrok ima težjo ali težko izgubo sluha na enem ušesu ter lažjo obojestransko izgubo sluha. Pri njem je lahko prizadeto sporazumevanje in poslušanje govora. Prisotne so lahko tudi druge vrste prizadetosti poslušanja. Otrok je oviran v orientaciji.

b) Otrok z zmerno izgubo sluha (41–55 dB): Otrok ima lahko obojestransko zmerno izgubo sluha, popolno izgubo sluha na enem ušesu, lažjo izgubo ali je brez izgube na drugem oziroma ima težko izgubo sluha na enem ušesu in zmerno, lažjo ali nima izgube na drugem ušesu. Pri otroku je lahko prizadeto sporazumevanje, poslušanje govora, lahko so prisotne tudi druge vrste prizadetosti poslušanja. Možna je prizadetost vedenja in prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji in telesni neodvisnosti.

c) Otrok s težjo izgubo sluha (56–70 dB): Otrok ima težjo obojestransko izgubo sluha ali težko izgubo sluha na enem ušesu in težjo izgubo sluha na drugem ušesu. Pri otroku je prizadeto sporazumevanje, razumevanje govora in poslušanje govora. Možna je istočasna prizadetost vedenja, pridobivanja znanja in prilagajanja vedenja okoliščinam. Otrok s težjo izgubo sluha je oviran v orientaciji, pri vključevanju v družbo in pri telesni neodvisnosti.

d) Otrok s težko izgubo sluha (71–90 dB): Otrok ima popolno izgubo sluha na enem ušesu in težko izgubo sluha na drugem ušesu oziroma težko obojestransko

izgubo sluha. Pri njem je prisotna prizadetost sporazumevanja, predvsem razumevanja in poslušanja govora. Pogosta je istočasna prizadetost vedenja, prilagajanja vedenja okoliščinam, prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

Gluh otrok

Gluh otrok ima najtežjo izgubo sluha, pri katerem ojačanje zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) je 91 decibelov (dB) in več.

Glede na gluhoto razlikujemo:

a) Otroke z najtežjo izgubo sluha (91 decibelov in več): Otrok z najtežjo izgubo sluha ni sposoben slišati in razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok ne more v celoti sprejemati govora niti s slušnim aparatom. Gre za okrnjeno sporazumevanje, razumevanje in poslušanje govora ter druge vrste prizadetosti poslušanja. Pogosto ima gluhi otrok težave z orientacijo v času in prostoru, s prilagajanjem vedenja okoliščinam in s pridobivanjem znanja. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

b) Otrok s popolno izgubo sluha: Otrok s popolno izgubo sluha ne loči niti dveh jakosti zvoka niti ne dveh frekvenc, ni sposoben slišati ali razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok ne more sprejemati govora niti s slušnim aparatom, zato ima težave s sporazumevanjem, razumevanjem in poslušanjem govora. Pogosto ima vedenjske težave, težave z orientacijo v času in prostoru, težko prilaga vedenje okoliščinam, pridobivanje znanja je okrnjeno. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri ustvarjanju in razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha.

Motnje se kažejo v razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, in sicer od blagega zaostanka do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi.

Sekundarno se motnje v govorno-jezikovnem sporazumevanju kažejo tudi na področju branja in pisanja ter pri učenju v celoti. Funkcionalno znanje branja in pisanja je lahko prizadeto v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti.

Glede na govorno-jezikovne motnje poznamo:

a) Otroke z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami: otrokovo govorno-jezikovno sporazumevanje odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok, in sicer na enem od področij: pri izgovorjavi, sestavi ali pri pomenu. Lahko se sporazumeva s pomočjo zahtevne multimodalne nadomestne in dopolnilne komunikacije. Z njeno uporabo se lahko uspešno sporazumeva, pridobiva in izraža znanje o sebi in svetu okoli sebe. Z ustreznimi prilagoditvami se je sposoben pisno sporazumevati.

b) Otroke z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami: oviranost na področju govorno-jezikovnega sporazumevanja otroku preprečuje uspešno sporazumevanje z okolico. Zaostanek v govorno-jezikovnem razvoju se kaže na področju izgovorjave, oblikovanja, pomenoslovja in zgradbe. Lahko je sposoben uporabljati multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Pisno sporazumevanje je omejeno.

c) Otroke s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami: otrokovo sporazumevanje je zelo omejeno, vezano je na osebe iz ožje okolice. Potrebuje stalno vodenje in različne stopnje pomoči. Z osebami iz ožje okolice se sporazumeva z uporabo enostavne nadomestne in dopolnilne komunikacije.

d) Otroke s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami: otrok se odziva le na situacijo, za sporazumevanje pretežno uporablja le govorico telesa. Nadomestna in dopolnilna komunikacija sta omejeni na ponavljajoče se situacije in zadovoljevanje le najosnovnejših potreb. Za sporazumevanje uporablja konkretne predmete.

Gibalno ovirani otroci

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj.

Glede na gibalno oviranost ločimo:

a) Lažje gibalno ovirane otroke: gibalne motnje povzročajo pri otroku lažjo funkcionalno motenost, tudi zunaj hodi samostojno, lahko ima težave pri teku in daljši hoji po neravnem terenu; samostojen je pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok. Ni odvisen od pripomočkov, potrebuje le manjše prilagoditve. Za izvajanje šolskega dela ne potrebuje fizične pomoči, pri nekaterih oblikah dela so potrebni pripomočki (posebna pisala, orodje, miza ali stol).

b) Zmerno gibalno ovirane otroke: gibalne motnje povzročajo zmerno funkcionalno oviranost, sicer otrok samostojno hodi znotraj prostorov ali na krajše razdalje, možna je uporaba pripomočkov (posebni čevlji, ortoze, bergle), ima težave na neravnem terenu in stopnicah, kjer je počasnejši, potrebuje nadzor ali oprijemanje. Z srednje in večje razdalje uporablja prilagojeno kolo ali voziček za transport ali na ročni pogon ali pomoč in nadzor druge osebe. Fina motorika rok je lahko zmerno motena. Pri dnevnih opravilih potrebuje nadzor ali pomoč pri zahtevnejših opravilih, za izvajanje potrebuje prilagoditve ali pripomočke. Lahko je prisotna motnja kontrole sfinktrov, ki jo obvladuje otrok sam ali pod nadzorom. Pri izvajanju šolskega dela občasno potrebuje fizično pomoč druge osebe.

c) Težje gibalno ovirane otroke: gibalne motnje povzročajo težjo funkcionalno oviranost, sicer otrok samostojno hodi na krajše razdalje, čeprav hoja tudi na kratke razdalje brez pripomočkov ni funkcionalna, lahko tudi na kratke razdalje uporablja ortoze in hoduljo. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostorov potrebuje voziček na ročni pogon, zunaj prostorov tudi prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Po stopnicah ne more hoditi. Fina motorika je motena in ovira dobro funkcijo rok. Pri dnevnih opravilih potrebuje stalno delno pomoč druge osebe. Morebitne motnje kontrole sfinktrov zahtevajo iztiskanje mehurja ali samokatetrizacijo. Pri izvajanju večine šolskega dela potrebuje fizično pomoč.

d) Težko gibalno ovirane otroke: zelo hude motnje gibanja povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Otrok se ne more gibati samostojno, samostojen je v gibanju z elektromotornim vozičkom. Za sedenje potrebuje posebej prilagojene pripomočke. Gibi rok niso vidno funkcionalni. Možne so posebne prilagoditve hranjenja (sonda). Odvisen je od tuje pomoči, le hrani se lahko delno sam. Morebitna motnja sfinktrov je težje oblike in zahteva urejanje s pomočjo druge osebe. Pri izvajanju šolskega dela potrebuje stalno fizično pomoč.

Otroci z več motnjami

Otroci z več motnjami so tisti otroci s posebnimi potrebami, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oziroma motenj (otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci z motnjami vedenja in osebnosti). Pri njih se upošteva primarna motnja.

Ali poznamo otrokove potrebe

Pogosto opazimo neustrezen odnos do osnovnih otrokovih potreb. Navade, ki jih odrasli lahko prenesemo brez posebne škode, otroke ogrožajo.

Mama Lojzka pripoveduje, da je odhajala v službo brez zajtrka, v dopoldanskem času je popila le skodelico prave kave, šele v času kosila je začutila lakoto. Kljub takšni prehranjevalni navadi je vse dopoldne zbrano in uspešno delala. Zmogla je delati dolgo v noč, pa je kljub temu naslednji dan premagovala utrujenost. Z upanjem v dobro in z optimizmom je prenašala težave podjetja, ki se je znašlo v poslovnih težavah. Tudi nesporazume in napete medčloveške odnose je prenašala z močno osebno držo potrpežljivosti. Ob ponižanjih in nezdravem tekmovanju med sodelavci ni vračala žaljivk.

»Vem, da se v takšnem načinu življenja nisem vedno ustrezno odzivala na svoje osnovne potrebe, a vse to sem zmogla,« še doda Lojzka.

Vrstni red otrokovih potreb je ustaljen

Med potrebami odraslih in otrok so velike razlike. Kar zmorejo odrasli brez posebne škode, ne zmorejo otroci in mladostniki. Osnovne človekove potrebe se med otroki in odraslimi odražajo v nekakšnem nasprotnem sorazmerju. Nekaterne osnovne potrebe, ki nimajo odločilnega pomena za odrasle, so odločilne za zdrav razvoj otrokove osebnosti. Le-te je treba upoštevati v organizaciji življenja in vzgoje.

Če hočemo, da bo otrok dobre volje pri igri, da se bo uspešno učil v šoli in doma, je treba najprej zadovoljiti fiziološke potrebe. Med najosnovnejšimi je potreba po hrani in pijači: lačen ali žejen otrok predvsem sitnari; še igrati se ne more, šolski otroci pa ne morejo uspešno slediti pouku ali se učiti. Zato potrebujejo redne obroke hrane, zlasti zajtrka ni pametno opustiti, tekočina pa naj bo, posebno predšolskemu otroku, vedno na voljo. Šolskemu otroku pripomore k zbranosti tudi kak sladek napitek (čaj, limonada, sok...).

Tudi potreba po počitku je pri otrocih močno izražena, preveč utrujeni in zaspani so povsem neučinkoviti pri igri in delu. Potrebujejo dovolj spanja, predšolski otroci tudi čez dan, šolarji pa se že zadovoljijo z oblikami kratkega oddiha in sprostitve, kjer se odpočijejo in lahko nadaljujejo z učenjem. Za marsikaterega sta vrtec in šola naporna (program, skupina, prilagajanje novostim, stalna pozornost in zbranost ...) in potrebujejo več počitka kot doma, kjer ni toliko sestavljenih in celovitih obveznosti.

Med osnovnimi potrebami je tudi varnost. Predšolski otroci in mlajši učenci morajo v ravnanju staršev, vzgojiteljev in učiteljev doživljati varnost in zaupanje. Iz občutka zaupanja bodo lažje premagali napore vsakdanjih opravil v vrtcu in učenja v šoli. Če se počuti otrok ogrožen (npr. od vrstnikov, od odraslih), če ima učne težave ali pa ni sposoben slediti drugim zahtevam in ne doživlja zaščite in razumevanja odraslih, se ne bo moglo razviti zaupanje. Ne bo zaupal vase ne v druge ljudi. Pozneje se to negativno izraža zlasti v samopodobi in samozavesti.

Tudi ljubezen sodi med osnovne potrebe. Starševska ljubezen in sprejemanje otroka takšnega, kakršen je, je kot vsakdanji kruh, brez katerega otroku ni moč srečno živeti. Primerno stopnjo ljubezni in naklonjenosti pa naj izražajo tudi vzgojitelji in učitelji. Ob sprejemanju čustev ljubezni bodo otroci delali in se učili z veseljem, lažje bodo sledili tudi velikim zahtevam. Celo ubogljivost je pomembno večja, kjer vlada ljubezen.

K osnovnim potrebam sodita še ugled in potrditev. Vsak otrok v družini, v vrtcu in vsak učenec v šoli mora doživeti potrditev in pravo stopnjo ugleda, da ga starši, vzgojitelji in učitelji, pa tudi vrstniki opazijo. Da je v skupini pomemben. Da ima tudi pri starših, vzgojiteljih in učiteljih svoje mesto. To dviga motivacijo, ki vodi k večjemu prizadevanju in tudi uspešnosti pri učenju.

Starši, vzgojitelji in učitelji, ki delajo z otroki in mladino, bi morali upoštevati tako imenovano shemo motivacije psihologa Maslowa, ki pravi: »Če hoče biti učenec uspešen, morajo biti zadovoljene njegove fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, po ljubezni, ugledu; iz zadovoljitve teh raste potreba po osebni rasti. Ta pa je temeljni notranji vzgib za uspešno učenje.«

Viri

1. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Uradni list Republike Slovenije, št. 54 / 6. 6. 2003.

2. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list Republike Slovenije, št. 54 / 16. 6. 2000.

3. Žerovnik, Angelca. Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1994.

4. Žerovnik, Angelca. Moj učenec Janez. Naša družina, 1995, št. 5, str. 10

Kleptomanček. Naša družina, 1995, št. 10, str. 10.

Zasvojenost. Naša družina, 1997, št. 4, str. 10.

Motnje branja in pisanja pri otrocih. Naša družina, 1999, št. 1, str. 10.

Motnje zaznavanja. Naša družina, 1999, št. 2., str. 10.

Težave predstavljalivosti. Naša družina, 1999, št. 3, str. 10.

Spominjanje in pozabljanje. Naša družina, 1999, št. 4, str. 10.

Motnje koncentracije. Naša družina, 1999, št. 5, str. 10.

Specifične težave mišljenja. Naša družina, št. 6–7, str. 10.

Motnje govora. Naša družina, 1999, št. 8–9, str. 10.

Poslušanje in pomen branja. Naša družina, 1999, št. 10, str. 10.

Motnje pri pisanju. Naša družina, 1999, št. 11, str. 10.

Težave pri matematiki. Naša družina, 1999, št. 12, str. 10.

Delovne navade. Naša družina, 2000, št. 3, str. 9.

Težave v orientaciji. Naša družina, 2000, št. 4, str. 9.

Vaje branja. Naša družina, 2000, št. 5, str. 9.

Jezikovni pouk – pisanje. 2000, št. 6–7, str. 9.

Učitelj in starši z roko v roki. Naša družina, 2000, št. 11, str. 9.

Legastenija pri odraslih, Naša družina, 2000, št. 12, str. 9.

Zavračanje hrane pri najstnikih. Naša družina, 2002, št. 6–7, str. 9.

Zaskrbljeni in otožni šolarji. Naša družina, 2002, št. 8–9, str. 6.

Nemirne bistre glave. Naša družina, 2002, št. 11, str. 5.

Otroci s posebnimi potrebami. Naša družina, 2003, št. 1, str. 5.

Epileptični otroci v šoli. Naša družina, 2003, št. 2, str. 5.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju. Naša družina 2003, št. 3, str. 5.

Otrok ne more v šolo. Naša družina, 2003, št. 4, str. 5.

Ali poznamo otrokove potrebe? Naša družina, 2003, št. 11, str. 5.

Kazalo

Knjigi in njenim bralcem v pozdrav!	5
Knjigi na pot	7
Uvod	9
Enake možnosti s hkratnim upoštevanjem razlik	11
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	14
Otroci s specifičnimi učnimi težavami	16
Poslušanje in problemi poslušanja	17
Poslušanje in branje	18
Motnje zaznavanja	20
Težave z orientacijo	23
Motnje koncentracije	25
Težave pozornosti	26
Težave predstavljalivosti	28
Spominjanje in pozabljanje	31
Z izbrano metodo učenja lahko krepimo spomin	33
Specifične težave mišljenja	35
Nemirni otroci	38
Motnje branja in pisanja	42
Opismenjevanje	43
Motnje pri pisanju	44
Jezikovni pouk – pisanje	46
Vaje branja	49
Govorica	51
Težave govora	53
Legastenija pri odraslih	56
Težave pri matematiki	58
Samopodoba	61
Delovne navade	63
Nevarnost preobremenitve in napačna predstava o sebi	65
Otrokovo hotenje	67
Pomen nekaterih vrednot in ciljev	69
Učitelji in starši z roko v roki	70
Dolgotrajno bolni otroci	74
Izgubljanje naravnega stika z okoljem	74
Zaskrbljeni in otožni šolarji	77
Občutki strahu in treme	79
Obrambni mehanizmi pri otrocih	82
Epileptični otrok v šoli	84
Prehranjevalne navade in motnje hranjenja	87

Šola in duševno zdravje	90
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	91
Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju	91
Prilagojeni programi	92
Moj učenec Janez	93
Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju	96
Sprejeti drugačnost	96
Posebni programi	97
Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju	97
Prednost človečnosti	98
Naj damo otroka v zavod?	99
Otrok z motnjami vedenja in osebnosti	100
Agresivni vedenjski odzivi	100
Agresivni otroci	104
Ali vzgajamo za agresivnost	106
Verbalna agresivnost	108
Samozadostnost in pasivni protest, pot k samoagresiji	113
Zasvojenost	114
Kleptomanija	117
Nepotrebno razvajanje	119
Vsaka prepoved potrebuje razlago	122
Slepi in slabovidni	125
Gluhi in naglušni otroci	127
Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	128
Gibalno ovirani otroci	130
Otroci z več motnjami	131
Ali poznamo otrokove potrebe?	132
Viri	134



COBISS eE284

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA



00000334920

Da šolarjem "srce ne uplahne"

Pri malem narodu, kot je slovenski, je vsak otrok dragoceno upanje. S šolskim sistemom se ne zmoremo več približati specifičnim potrebam nekaterih otrok. Če več kot četrtna učencev v osnovni šoli doživlja neuspeh (v srednjih, višjih in strokovnih šolah je ta odstotke še višji), pomeni, da je s šolskim sistemom nekaj narobe.



Otroci s specifičnimi učnimi težavami so običajno v osnovni šoli med neuspešnimi učenci, pri kasnejšem izobraževanju pa ne. Ti otroci razodevajo ob sicer normalni inteligentnosti motnje v enem ali več osnovnih duševnih procesih. Kažejo se kot težave pri poslušanju, zbranosti, pozornosti, tudi pri mišljenju, in se neugodno odražajo pri branju, pisanju in računanju in govornem izražanju že v prvih letih šolanja. Značilno za večino teh otrok je, da nimajo težav pri vseh predmetih.



Pripoved mame Štefke: "Na govorilnih urah in roditeljskih sestankih poslušam predvsem pritožbe, česa vse moj otrok ne zna, kako neustrezno se odziva v vedenju; kako slabo bere in grdo piše, kako je raztresen in površen. Rada pa bi slišala kako pohvalo, da bi učiteljica opazila tudi dobre lastnosti in vrline."



Meta pripoveduje: "Imela sem občutek, da so za ljudi pomembne samo moje napake. Kaj pa je vrednega v meni in v mojem znanju? Zakaj toliko dela in učenja, če ne povzročim zadovoljstva drugih? Zakaj sem si želela, da bi me drugi sprejeli takšno, kot sem, takrat nisem vedela. Rada pa bi sedaj, ko sem odrasla, rekla otrokom z učnimi težavami, njihovim učiteljem in staršem: "Zazrite se v vrednote in cilje, ne ustavljajte se ob kritikah, ki ohromijo otroško motivacijo in ne prispevajo k ničemur. Tudi kritika v šoli ni koristila nikomur."

Slika na naslovnici: Jošt Snoj, Jezus z otročiči, olje na platnu

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA

565 549

COBISS 8

Dr. Angelca Žerovnik v knjigi opisuje otroke s posebnimi potrebami, v ospredje pa postavlja skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Opisuje tudi skupine otrok z motnjami v duševnem in gibalnem razvoju, otroke z več motnjami, skupino gluhih in naglušnih otrok, skupino slepih in slabovidnih ter skupino dolgotrajno bolnih otrok. Avtorica je v vsaki opisani skupini nazorno prikazala, kako se otrokove potrebe izražajo in tudi, kako jih lahko bralci razpoznamo.

Mojca Vončina, prof. defektologije
Otroška klinika, Ljubljana

Otroci s posebnimi potrebami so raznolika populacija; v šolski populaciji naj bi jih bilo od 2 do 10 %. Knjiga pomaga razumevati posamezne motnje in otrokove potrebe. Za sprejemanje otroka in njegovih posebnosti pa razumska raven ni dovolj. Sprejemanje se zgodi šele na čustveni ravni, ko starši "predelajo" svoje pomisleke, razočaranja in jezo ter se posvetijo otroku. Da to dosežejo, potrebujejo čas, oporo, pogovor, strokoven nasvet in branje literature.

Tudi zato je ta knjiga dragocena.

Tanja Černe, prof. defektologije
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše

DRUŽINA



9 789612 225315