



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA • 2019

# ZBORNİK

1. mednarodne konference  
DRUGAČNOST – naš izziv  
in dolžnost

Žalec

14. 3. 2019

**Zbornik 1. mednarodne konference drugačnost – naš izziv in dolžnost 2019**

**Proceeding of the 1st international conference Diversity – our challenge, our responsibility  
2019**

**Organizator/Organization**

II. OŠ ŽALEC, Šilihova 1, Žalec

**Vodja organizacijskega odbora/Organisation committee**

Pinter Brigita

**Člani organizacijskega odbora**

Bizjak Žerjav Barbara

Bregar Natalija

Dovečar Anja

Dvornik Katja

Horvat Kaja

Hrnčič Tea

Kučer-Dimnik Mojca

Palir Balta Senka

Petrovič Pražnikar Petra

Pogorevc Lavbič Katarina

Pogorevc Novak Tanja

Posedel Golob Karmen

Pražnikar Jerneja

Šeško Sabina

Vouk Nina

Vozlič Martina

Zelko Sitar Sandra

**Uredniki zbornika/Edited by**

Horvat Kaja

Kučer-Dimnik Mojca

Pinter Brigita

**Izdajatelj/Published by:** II. OS ZALEC

**Kraj in datum/Date and place**

Žalec, 25. 3. 2019

**Spletna stran publikacije/Website publishing**

<http://konferencadrugacnost.splet.arnes.si/zbornik>

**Avtorji jamčijo za avtorstvo in prevzemajo vso odgovornost za objavljene prispevke ter prevode povzetkov. Authors pledge for authorship and take full responsibility for published proceedings and abstract translations.**

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=300066560](https://nuk.urn.si/urn:nbn:si:zbiv:COBISS.SI-ID=300066560)

ISBN 978-961-290-266-7 (epub)

Današnja družba je polna drugačnosti. Drugačnost nas spremlja na vsakem koraku. Niti dve celici nista enaki, niti dve bilki in niti dva učenca. Drugačnost je v pedagoškem poklicu izredno pogosta in se z njo srečujejo vsi pedagoški delavci. Odstopanja v vedenju, znanju, gibanju, čutenju predstavlja drugačnost, ki je za mnoge ovira, vendar za najboljše izziv.

Človek je tisti, ki poskuša vse in vsakega spraviti v normalo ali povprečje. Drugačnost predstavlja neznano in kadar nečesa ne moremo spraviti v okvir, nam predstavlja grožnjo, opominja nas na to, da nam primanjkuje nekega znanja, ki bi ga potrebovali za delo z drugačnostjo.

Dobri pedagogi v tem vidijo nov izziv in hkrati čutijo dolžnost opravljati svoje delo in poslanstvo za vse učence enakovredno, ne glede na razlike med njimi.

Da se rešimo okov, ki nas spretno omejujejo pri delu z učenci, ki na kakršen koli način odstopajo od povprečnega, smo organizirali mednarodno konferenco. Mednarodna konferenca se je pričela z okroglo mizo, na kateri so sodelovali Boro Štrumbelj, Darko Đurič in Gojmir Lešnjak - Gojc. Plenarno predavanje je izvedla Silvia Philipps Reichherzer. V nadaljevanju so avtorji samostojnih referatov predstavili primere dobrih praks pri svojem delu. Predstavitve samostojnih referatov so potekale v naslednjih delavnicah:

- Prepoznavanje učencev s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami.
- Kako prilagajate delo v razredu učencem s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami.
- Izvirni pripomočki in prilagoditve.
- Primeri dobre prakse.

K zavedanju o drugačnosti so na razstavnem prostoru v II. OŠ Žalec prispevali tudi ponudniki različnih didaktičnih pripomočkov in strokovne literature. Predstavili so se Didakta, d.o.o., Inovatio d.o.o., Ječnik d.o.o., Kobi, Radovednež, Karmen Kržišnik s.p., Knjigarna in papirnica Žalec – Mladinska knjiga, Sara Hrašar – Zoks in Vegenara, Simon Pungeršek, s.p.



## Kazalo

Arčon Triler Nataša	Pomen dramskega krožka za osebe s posebnimi potrebami The importance of a dramatic society for pupils with special needs	9
Banovec Jasna	Pogled na učence z UT – podpora, svetovanje in timsko delo View on students with learning difficulties - support, counselling and team work	23
Berložnik Nina	Škatla presenečenja ali učni pripomoček? Surprise box or a didactic tool?	37
Bijeljac Kores Nataša	Spremljanje tekočnosti branja v OŠ – pomoč in podpora učencem s težavami na področju branja Monitoring the reading fluency in primary school – helping and supporting students with reading difficulties	53
Blažon Jasmina	Organizacija del v razredu z vključevanjem učencev, ki odstopajo v vedenju How to organize work in a class that includes pupils with deviation in behaviour	69
Brejc Ana	Ocenjevanje slovenščine učenke s polževim vsadkom v osnovni šoli Assessing a primary school student with cochlear implant in Slovene class	82
Brežnik Mateja	Pomagajte mi, ne morem brati! Help me, I can't read!	101
Confidenti Marjanca	MAS – socialne veščine skozi šport in gibanje ASD – Social skills through sport and movement	115
Fuchs Lukežič Mojca	Šolski gledališki oder – okolje, ki vključuje, se prilagaja posamezniku in krepi kompetence The school theatre stage – the environment which integrates, adjusts and builds up individual's competence	131
Ivanušič Petra	Učenec s selektivnim mutizmom Selective mutism student "an example of good practice"	143
Jager Lucija	Sodelovalno učenje kot podpora bralni motivaciji učencem z učnimi težavami Cooperative learning as a reading motivation for students with learning disabilities	162
Jakomini Mihaela	Učiteljev odnos in uspešnost učencev Teacher's attitude and student success	174



Jakše Nataša	Dijaki z UT – prilagoditve pri delu Students with special needs in high school - adjustments at work	187
Jančič Matej	Prilagajanje pisnih preizkusov znanja za učence z disleksijo pri pouku angleščine Adjustment of written examinations of english for students with dyslexia	199
Janžič Lea	Strategije za umirjanje učencev The strategies for calming pupils	212
Jerčič Pšeničnik Simona	Drugačnost kot izziv – oblikovanje skupine za prepoznavanje otrok s PP Individual differences among students as a challenge - designing a group of teachers to identify students with special needs	233
Jereb Margarita	Poučevanje dolgotrajno bolnega otroka Teaching children with long-term disorders	251
Jovanović Peter	Slikovna razlaga pri športni vzgoji Teaching children with long-term disorders	267
Jurkovšek Apolonija	Pomoč učitelja MAT dijakom s PPPU ter ČVM Maths teacher's help to students with specific learning, emotional and behaviour difficulties	283
Karl Simona	Drugačnost v preseku literarnih del, motivacije in faze sinteze ter vrednotenja pri pouku slovenščine The difference in the interesection of literary works, motivation and the stage of synthesis and evaluation in slovene language lessons	299
Kašman Irena	Učenci z učnimi težavami pri kombiniranem pouku Students with learning problems in the combination classes	313
Kink Žerjav Eva	Kako prepoznati, razumeti in pomagati učencu s specifičnimi učnimi težavami? How to recognise, understand and overcome specific learning difficulties in a student?	326
Klakočer Jasmina	Učenci z motnjami branja in pisanja Pupils with reading and writing disorde	342
Klančar Dušanka	Pomen učnih prilagoditev za učenca z učnimi težavami The importance of learning adjustments for a student with learning difficulties	358



Klančič Lidija	Premagovanje jezikovnih ovir pri pouku SLJ v I. VIO Overcoming language barriers in Slovene language classes in the first triennium of primary school	373
Klavž Tanja	Pomoč učenki z bralno-napisovalnimi težavami Helping a pupil with reading and writing difficulties	389
Kobe Bernarda	Veliko truda za majhne korake Substantial effort for baby steps	402
Koritnik Maja	Kaj lahko stori učitelj v razredu pri delu z učenci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami What can a teacher in the class do with students with general and specific educative problems?	421
Koželj Nives	Morski prašiček – izziv in dolžnost za vse in vsakogar A guinea pig – a challenge and obligation for all and everyone	433
Kraigher Petra	Drugačnost ni ovira za uspeh Being different is no obstacle For success	450
Križnar Sandra	Specialno-pedagoška diagnostika v prvi triadi osnovne šole Specialized detection methods used during the first triad of primary school education	467
Lorber Mojca	Učenci z glasbeno specifičnimi težavami Students with music-specific disorders	487
Maček Polona	Vključujoče učno okolje za otroke priseljence Inclusive learning environment for children of immigrants	502
Marenk Marija	Moč vprašanj The power of questions	518
Matičko Tjaša	Konkretni materiali prilagojeni drugačnosti v vrtcu in OŠ Concrete materials adapted to the differences in the kindergarten and elementary school	530
Matjašič Veronika	Šolska svetovalna služba in učitelj z roko v roki pri pomoči učencu s SUT The school's counselling service and the teacher hand in hand helping students with specific learning difficulties	548
Mejač Katja	Poštevanka na sto in en način – primer dobre prakse Multiplication table in different ways – an example of good practice	564



Mohorič Iris	Prilagoditve pri pouku, dnevih dejavnosti in šole v naravi otroku z zmanjšano zmožnostjo gibanja v programu osnovnošolskega izobraževanja Adjustments for children with reduced mobility during lessons, field trips and outdoor school in basic education program	578
Muršec Saša	Multisenzorni pristop pri učenju poštevanke Multisensory approach for teaching multiplication	595
Nared Matija	Individualna obravnava pri težavah z anksioznostjo A personal approach to anxiety disorder	611
Oblak Jasmina	Usvajanje učne snovi ob izdelavi taktilnega didaktičnega pripomočka za slepe in slabovidne Mastering new subject matter by preparing a tactile teaching aid for the blind and visually impaired	622
Palir Balta Senka	Pomoč hiperaktivnemu otroku v razredu Helping children with adhd	638
Paternoster Alenka	Disleksija in pouk angleščine v slovenski osnovni šoli Dyslexia in english classroom in Slovenian primary school	650
Pečnik Ana	Risanje in slikanje kot orodje za izvajanje likovne terapije v gimnazijskem prostoru Drawing and painting as an activity for the implementation of art therapy in the high school environment	663
Pegam Katarina	Vključujoče didaktično učno okolje za učence z disleksijo pri pouku angleškega jezika Inclusive didactic learning environment for dyslexic students at english language lessons	676
Pišk Maša	Spodbujanje zavedanja lastnega telesa kot temelj učenja Body awarness developement as background for learning	688
Pinter Brigita	Učinki refleksoterapije pri otrocih z razvojnimi in učnimi težavami po metodi Sorrensensistem® The effects of reflexotherapy on children with development and learning difficulties by the Sorrensensistem <sup>R</sup> method	705
Pitamic Jasna	Potujemo z raketo We travel with the rocket	725
Pokorny Karmen	Učenje tujega jezika – srečanje z neznanim Learning a foreign language – meeting with the <i>unknown</i>	739



Poljanšek Urška	Drugačno vedenje otroka s PP – izziv ali potreba po novih kompetencah pri strok. delavcu Different behavior of students with special needs – challenge or need for new competences for school counsellors	755
Poznič Kos Helena	Učne metode in pripomočki pri delu z učenci s splošnimi učnimi težavami Teaching methods and aids for working with pupils with general learning difficulties	770
Pražnikar Jerneja	Avtist v razredu An autistic child in the class	782
Pšeničnik Marijana	Delo z učenci različnih zmožnosti Teaching students with different abilities	795
Rojnik Anita	Izboljšali smo branje We have improved the reading	806
Rožman Ina	Učne težave učencev priseljencev Learning problems of immigrant pupil	830
Salajko Sonja	Urjenje pozornosti in koncentracije Training attention and concentration	848
Seršen Fras Alenka	Skupinsko delo s starši otrok z ADHD Behavioral parent training for parents of adhd children	862
Stankovič Klasja	Identifikacija in obravnava otrok z bralno-napisovalnimi težavami Identifying and treating children with reading and writing difficulties	873
Stošicki Mateja	Pes – moj »pripomoček« A dog – my "aid"	885
Stružnik Stanka	Kaj lahko naredim, da učenca spodbudim? What can be done to encourage a student?	899
Terbižan Slejko Petra	Prepoznavanje in ugotavljanje težav začetnega opismenjevanja s poudarkom na korekciji GJ težav Detecting and diagnosing early literacy development problems with a focus on speech disorder correction	912
Tivadar Vida	Vključevanje otrok s PP v srednješolsko izobraževanje Inclusion of children with special needs in secondary education	927
Tomšič Nina	Pomoč učencem z učnimi težavami pri pouku MAT v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju Assisting students with learning difficulties in mathematics in the first triennium of primary school	943





Trkaj Klara	Razvijanje številskih predstav z didaktično igro Developing representation of numbers with a didactic game	960
Turnšek Marjana	Bralno-napisovalne težave pri učenju tujega jezika Reading and writing difficulties when learning foreign languages	982
Uranjek Otmar	Vključitev avtistov v program MEPI Enrolment of autists in dofe	994
Volavšek Polonca	Podpora učencev z učnimi težavami pri pouku angleščine Support for pupils with learning difficulties in english lessons	1007
Vutkovič Metka	Sprejmi me in skupaj nama bo lepše »Accept me and we will have a nicer time together.«	1018
Zbičajnik Simona	Prepoznavanje drugačnosti v prvem razredu osnovne šole Difference recognition in the first class of primary school	1033
Zdolšek Marija	Odkrivanje in razumevanje posebnosti pri učencih in prilagoditve Recognition and understanding of students' specificities and adaptation of their education	1048
Zelko Sitar Sandra	Učinki masaže pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju The effects of massage for children with mild intellectual disabilities	1065
Zupančič Danko Alenka	Tutorstvo in učenci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami kot tutorji Tutoring and pupils with learning difficulties and specific learning difficulties as tutors	1082
Žiberna Simona	Vezemo uspehe pri izbirnem predmetu vezenje Embroiding success in the optional class of embroidery	1098



Osnovna šola Valentina Vodnika

Ljubljana

**Nataša Arčon Triler**

**POMEN DRAMSKEGA KROŽKA ZA UČENCE S  
POSEBNIMI POTREBAMI**

**THE IMPORTANCE OF A DRAMATIC SOCIETY FOR  
PUPILS WITH SPECIAL NEEDS**

## Povzetek

V prispevku je predstavljen dramski krožek kot dejavnost, ki omogoča učencem s posebnimi potrebami razvoj govornih, komunikacijskih in socialnih veščin, učenje v sproščenem in ustvarjalnem okolju in izboljšuje njihovo čustveno in vedenjsko odzivanje. Izkušnje kažejo, da se pri dramskem krožku vzpostavi ustvarjalna klima, ki povezuje učence različnih sposobnosti, zmožnosti, potreb, interesov v (dramsko) skupino, ki s skupnimi prizadevanji stremi k uresničitvi skupnega cilja – dramske uprizoritve. Pri tem se učenci izražajo in razvijajo v skladu s svojimi zmožnostmi in v svojem tempu napredovanja. Vsak krepi svoj talent, se s svojo drugačnostjo prilagaja drugačnim od sebe in je kot tak tudi sprejet, doživlja uspeh ter krepi samozavest in izboljšuje svojo samopodoba.

**Ključne besede:** dramski krožek, učenci s posebnimi potrebami, veščine, talent, drugačnost, samopodoba

## Abstract

This article describes a dramatic society as an activity enabling pupils with special needs to develop their speech, communication and social skills, learn in a relaxed and creative environment, and improve their emotional and behavioural responses. Experience shows that in a dramatic society a creative atmosphere is established connecting pupils of different abilities, needs and interests in a (dramatic) group, where with joint endeavours they strive to reach a common goal – staging a play. In the process, the pupils express themselves and develop in accordance with their abilities and at their own pace of progress. All of them build up their talents, and being different – they adapt to those different from themselves, and are also accepted as such, they experience success, strengthen their self-confidence and improve their self-image.

**Key words:** dramatic society, pupils with special needs, skills, talent, difference, self-image

# 1 Učenci s posebnimi potrebami in dramski krožek

## 1.1 Učenci s posebnimi potrebami

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, 12/1996) v 11. členu opredeljuje skupino otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in zanje določene programe izobraževanja. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govornimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci in
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti.

Med otroke s posebnimi potrebami uvrščamo še otroke z učnimi težavami ter skupino nadarjenih otrok. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa od leta 2007 v to skupino uvršča še otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Glede na njihove sposobnosti, zmožnosti in primanjkljaje je šolanje teh otrok prilagojeno.

V osnovni šoli se srečujemo predvsem z učenci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, zato bom navedla natančnejšo opredelitev teh dveh podskupin otrok s posebnimi potrebami.

»O težavah pri učenju splošne narave ali nespecifičnih učnih težavah govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin pri učencu ovirano zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in multikulturalnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), notranjih dejavnikov (upočasjen razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti, čustvene/vedenjske motnje ali



osebne posebnosti v samem posamezniku) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.)» (Košir, J., Kavkler, M. in Magajna, L., 2011, str. 9)

»Če so razlogi za slabše učno napredovanje na določenih področjih učenja (npr. pri usvajanju tehnike branja, miselnega računanja, časovnih ali prostorskih pojmov itd.) notranje, nevrofiziološke narave, govorimo o specifičnih učnih težavah (SUT). Za težjo obliko specifičnih učnih težav uporabljamo tudi izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ali s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so torej potenciali za učenje na nekaterih področjih učenja zmanjšani zaradi notranjih vzrokov nevrofiziološke narave.« (Košir, J., Kavkler, M. in Magajna, L., 2011, str. 9-10)

V nadaljevanju bom uporabljala izraz učenci s posebnimi potrebami, saj se v vsakdanji šolski praksi ob učencih z učnimi težavami pogosto srečujem tudi z gibalno oviranimi ter nadarjenimi učenci. Slednje v veliki meri diagnosticiramo in identificiramo že v prvi triadi, nekaj pa tudi v drugi in tretji. Poučujem slovenščino v obdobju od 6. do 9. razreda, kar pomeni, da sem o posebnih potrebah učencev obveščena s strani šolske svetovalne službe in predhodnih razrednikov.

Na učence s posebnimi potrebami smo učitelji opozorjeni ob začetku šolskega leta na razrednih učiteljskih zborih, kjer nas šolska svetovalna služba obvesti, kateri učenci imajo odločbo oz. strokovno priporočilo, kakšne prilagoditve so potrebne pri pouku in kateri učitelj oz. specialni pedagog jim bo nudil dodatno strokovno pomoč, da se z njim povežemo. Razredniki nas opozorijo, kdo od učencev zaradi lažjih težav potrebuje več pozornosti, usmeritev, pomoči. Težave pa seveda opazimo že učitelji sami pri vsakodnevnem sodelovanju z učenci. Na podlagi svojih izkušenj opažam, da vsi ti učenci kažejo stisko na podobne načine, in sicer:

- so zadržani:
  - o težje navezujejo stike s sošolci in učiteljem,
  - o ne sodelujejo pri pouku,



- izmikajo se šolskim obveznostim:
  - o prinašanju delovnih zvezkov in zvezkov,
  - o pisanju domačih nalog,
  - o opravljanju različnih zadolžitev,
- imajo slabši učni uspeh,
- so zelo potrti ob spodrseljajih in neuspehih,
- imajo veliko tremo pri pisnih in ustnih preizkusih znanja, še posebno pred drugimi učenci v oddelku,
- kažejo strah pred izpostavljanjem, (bojijo se zasmehovanja zaradi neuspeha),
- kažejo nezainteresiranost za šolske in izvenšolske dejavnosti,
- se zatekajo v odklonilno vedenje,
- vzbujajo pozornost z neustreznim vedenjem,
- imajo slabo ali slabšo samopodobo.

»Otroci s posebnimi potrebami imajo pogosto težave na področju zaznavanja, gibanja, čustvovanja, spoznavanja, govora, vedenja, učenja, kognicije.« (Banovec, 2018, str. 2 )

Pogosto tudi ne zmorejo vključevanja v socialne interakcije ali pa se vanje vključujejo na neprimerne načine. Vse to vpliva na njihovo čustvovanje in čustven razvoj. Velikokrat razvijejo slabo samopodobo, negativni občutki pa lahko pripeljejo do psihičnih motenj, kot sta depresija in anksioznost (Horowitz, 2012).

Učenci s posebnimi potrebami imajo težave na učnem področju, saj pogosto naletijo na ovire pri pridobivanju šolskega znanja, kot tudi zaznajo svojo drugačnost v okolici. Pri tem doživljajo neuspehe in začnejo dvomiti v svoje sposobnosti. Hkrati pa se ne čutijo sprejete.



Zaradi vsega naštetega sem se kot učiteljica (slovenščine) nenehno spraševala, kako te učence spodbuditi, motivirati, pripraviti, da bi se bolj aktivno vključevali v oddelek in sodelovali pri pouku. Opazila sem, da pri dramatizaciji umetnostnih besedil kažejo veselje in zavzetost, se sprostijo in uživajo v lastni ustvarjalnosti. Začela sem jih spodbujati, da se priključijo dramskemu krožku. Že pred tem sem imela dobre izkušnje z učenci s posebnimi potrebami, ki so se sami vključili v dramski krožek. V krožku so se dobro povezali s člani, odgovorno obiskovali vaje, ustvarjali in pri tem uživali. Na podlagi pozitivne izkušnje z delom v krožku in doživetja uspeha ob dramski uprizoritvi so ti učenci postali bolj motivirani za šolsko delo, bolj povezani s sošolci in bolj samozavestni.

## **1.2 Pomen dramskega krožka za učence**

Večletne izkušnje z vodenjem dramskega krožka na osnovni šoli so me tako privedle do razmisleka o pomenu te dejavnosti za psihosocialni razvoj osnovnošolskih otrok, zlasti otrok s posebnimi potrebami. Sprva se mi je zdelo, da pripravljanje gledaliških iger in šolskih nastopov otrokom pomeni predvsem sporstitev in zabavo, v kateri se lahko ustvarjalno izživljajo. Sčasoma pa sem spoznala, da se pri soustvarjanju predstav in nastopanju učijo tudi različnih veščin, razvijajo široko paleto spretnosti in sposobnosti ter spoznavajo sebe.

Vsi otroci se radi gibajo in povezujejo z ostalimi učenci. Vse to jim omogoča gledališče, ki jih vzpodbuja, da se gibljejo, govorijo in odzivajo na druge (verbalno in gibalno). Ne sili jih k sedenju in poslušanju, ampak omogoča aktivno sodelovanje. Ponuja jim možnost raziskovanja, pogovora, soočanja s težavami, predvsem pa iskanja rešitev in izražanja čustev v vzpodbudnem okolju (Farmer, 2011). Ob tem spoznavajo drug drugega, razvijajo svoje čustveno in socialno vedenje ter se učijo pozitivne interakcije z ostalimi.

Učitelji, ki se ukvarjajo z gledališko vzgojo, se zavedajo njenega pomena. Preko gledaliških iger se učenci učijo medsebojnih odnosov, strpnosti, bontona. Gledališke metode poučevanja v skupine vnašajo sproščenost, lažje sprejemanje novih informacij in posledično vplivajo na večje pomnjenje (Černel, 2013). Gledališke skupine so ustvarjalne skupine. V skupinah je potrebno izgrajevati pozitivno samopodobo posameznikov in skupine. Vsi pripadniki skupine sovplivajo z interakcijo, s čimer celostno vplivamo na razvoj posameznikov (prav tam).



»Učenci, ki se prijavijo h gledališki dejavnosti, imajo zelo različne želje, potrebe, stiske, frustracije, hotenja, iskanja lastnih močnih področij, potrebe po dokazovanju in druženju. V tem trenutku je pri mentorju potrebna velika mera senzibilnosti in pedagoške veščine, da vse to prepozna in se z otroki pogovori, kaj bi kdo rad delal in predvsem kaj bi bilo zanj dobro, da bi v oblikovanju gledališke igre počel. S tenkočutnostjo je potrebno porazdeliti vloge, zaznati, kdo je močan v govoru, igri, kdo ima tehnične sposobnosti (scena, kostumi), kdo bi se ukvarjal z masko, kdo bi bil rad čisto v ozadju, pa vendar zraven (šepetalci), kdo bi bil rad desna roka mentorja (seznam, razporedi, obvestila), kdo bi delal s tehnično opremo (računalniki, ozvočenje).« (Krečič Slejko, 2018, str. 3)

Cilji dramskega krožka ne obsegajo samo priprave in izvedbe dramske uprizoritve, temveč tudi razvijanje senzomotorične in kognitivne sposobnosti, talentov, mišljenja, vztrajnosti in motivacije, socialne spretnosti in zrelega čustvenega odzivanja (skozi različne dejavnosti), posledično s tem spodbujanje šolske uspešnosti. Poleg vsega naštetega oz. skozi vse naštetega pa je cilj dvig samozavesti in izboljšanje samopodobe vseh udeležencev.

»Premalokrat se zavedamo, da si sami krojimo svoje življenje ter da smo lahko uspešni in zadovoljni le, če zaupamo vase in v svoje sposobnosti, če na ovire v življenju gledamo kot na izzive, katerih se lotevamo z voljo in optimizmom, saj posledični uspehi veliko pripomorejo k večjemu zadovoljstvu s samim seboj. Ko pa pozitivno gledamo nase, se sprejemamo takšni, kakršni smo, tudi na druge in na celoten svet gledamo drugače. Življenje zopet dobi smisel, v katerem se ne ustrašimo živeti, temveč ga živimo, kar se da polno. Prav to pa nam omogoči dobra samopodoba.« (Zlatečan, 2014, str. 1)

## **2 Izkušnje z izvajanjem dramskega krožka**

### **2.1 Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v dramski krožek**

Dramski krožek vedno sestavlja heterogena skupina učencev, učenci se namreč razlikujejo po starosti, potrebah, željah, sposobnostih, zmožnostih, primanjkljajih ipd. Zelo pomembno se mi zdi, da se v krožek vključujejo učenci glede na lastni interes. Nadarjenost in starost sta





drugotnega pomena, saj motivacija, izhajajoča iz interesa, predstavlja odličen pogoj za začetek dela. Različnost talentov, zmožnosti, sposobnosti je zaradi narave dramskega krožka celo zelo zaželjena. V prvi fazi priprave gledališke prireditve otroci željno pričakujejo predstavitev besedila, delitev vlog in prvo branje. Ne vidim razloga, zakaj bi zavrnila otroka z učnimi, govornimi ali vedenjskimi težavami. Ravno nasprotno, pogosto določene posameznike sama povabim k sodelovanju, če predvidim možnost, da bo otroka dramska dejavnost pritegnila. Nemalokrat se je pokazalo, da so prav ti učenci izkazali veliko mero vztrajnosti, odgovornosti in celo nadarjenosti. Včasih je prišlo tudi do pozitivnega transfera na učno delo, vendar ne vedno, zagotovo pa je vsak doživel pozitivno izkušnjo doživljanja uspeha, ki posameznika opogumi, da tvega in poskusi uspeti tudi na področjih, kjer je bil pred tem manj uspešen ali neuspešen.

Skozi leta vodenja dramskega krožka sem se v skupini srečavala z učenci, ki so imeli različne težave, potrebe, motnje, primanjkljaje; nekaj učencev je imelo izraženo motnjo govora (slabša artikulacija, jecljanje), težave na področju motorike (počasnost, okornost gibanja), splošne in specifične učne težave (dispraksija, disleksija), vedenjske težave ipd.

Delo sem prilagajala individualno glede na sposobnosti in zmožnosti posameznega učenca. Potrebno je bilo vodenje in prilagajanje tempu posameznega učenca. Pri tem so mi pomagali drugi člani krožka, učenci brez izrazitih težav. Na ta način smo gradili medsebojno zaupanje, ki je ključno za vzpostavitev ustvarjalne klime in dobrega počutja vsakega posameznika.

»Učenci s posebnimi potrebami imajo zaradi svojih primanjkljajev lahko velike težave na področju verbalnega komuniciranja in izražanja, zato je poudarek slednjega pri gledališkem udejstvovanju zanje lahko obremenilen. Pri načrtovanju dejavnosti je pomembno, da je skupina otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami povezana in da procesi znotraj nje niso emocionalno obremenilni. Zaupanje učencev predstavlja pomemben dejavnik v sprejemanju predstavljene dejavnosti in pozneje v njeni izvedbi.« (Banovec in Bučar, 2017, str. 6)

Učenci so soustvarjalci gledališke predstave oz. prireditve že v fazi priprave, saj izražajo svoje želje v zvezi z nastopom, sodelujejo pri izbiri ali pisanju besedila ter predstavljajo izvirne ideje oz. predloge, med samimi vajami ves čas dejavno sodelujejo in po svojih željah preoblikujejo izvedbo. Tovrstna angažiranost pri učencih dviguje motivacijo, hkrati krepi pripadnost projektu in skupini, spodbuja izvirnost in drugačnost. Zadožitve si člani krožka razdelijo v skladu z

interesi, talenti, možnostmi in željami. Tako učenci s posebnimi potrebami dobijo zadolžitev, ki jim ustreza in so jo zmožni opraviti.

Navadno smo po prebiranju besedila razdelili vloge glede na dolžino in zahtevnost prebranega. Po potrebi sem besedilo poenostavila ali pa smo ga skupaj spremenili. Včasih smo besedilo prilagodili željam učencem, včasih sem besedilo v celoti napisala sama. Nato smo si razdelili še druge naloge: dodelili smo si šepetalca, scenske mojstre, lučkarje, kostumografa, rekviziterje ... Vedno smo delo začeli z vajami za sproščanje, koncentracijo in povezovanje skupine. Sprva so se učenci vaj lotevali zadržano, postopoma pa so se sprostiti, se začeli spoznavati in spontano povezovati med sabo. Nema lokrat so se učenci počteno sprostiti, razigrali in nasmejali, da je bilo včasih kar težko nadaljevati z resnimi bralnimi vajami. Učenci z bralnimi težavami so se pogosto naučili besedilo izključno na vajah, ko smo jim pomagali pri branju replik, sami pa so ponavljali. Vloge so oblikovali v skladu z lastno domišljijo in idejami sočlanov. Nov izziv je predstavljala preselitev na prizorišče, kjer je bilo govorjenju in gestikulaciji potrebno dodati še mimiko in premikanje po prostoru, pravočasno prihajanje in odhajanje s scene. Tudi pri tem so si učenci pomagali med sabo. V zadnji fazi smo dodali še glasbo in jo uskladili z naučenim, včasih tudi plesne elemente. Priprave so bile zabavne, ustvarjalne, pa tudi naporne. Večkrat je prišlo do različnih konfliktov, navadno med istimi učenci. Pogosto so se učenci zelo razživel in jih je bilo težko umiriti. Vmes so se dogajali procesi, ki so vključevali tako povezovanje učencev, socialne interakcije, povratne informacije ter vodenje učencev skozi čas in prostor gledališča.

Ker je delo pri dramskem krožku zastavljeno interdisciplinarno, omogoča medpredmetno povezovanje, s tem pa učencem nudi možnost, da razvijajo različne talente. Posebno primerno je za učence, ki premorejo več talentov, saj tako lahko istočasno in usklajeno uresničujejo svoje danosti in oblikujejo svoj izraz. Učenci z določenimi primanjkljaji pa imajo tudi talente in prav zanje je zelo pomembno, da jih prepoznajo/prepoznamo in razvijamo/razvijajo, saj s tem krepijo svoje močno področje. Nekdo, ki ima težave na govornem področju, lahko dobi manj besedila, ob tem pa izdelava izvirno sceno; nekdo ima težave na motoričnem področju, vendar odlično poje, daje pobude, ideje ipd. Gledališka uprizoritev namreč združuje likovno in tehnično področje (scenografija, kostumografija), glasbeno vzgojo (glasba), jezikovno



področje (govorno nastopanje) in še kaj, pri čemer gre za celosten pristop, kar pomeni, da skozi dramski krožek udejanjamo načelo življenjskosti pouka.

»V praksi smo naleteli na govorne napake otrok, ki so se na odru »čistile«, na popolne individualiste, ki so si našli družbo in prijatelje, na fante, ki nikoli ne bi z interesom zrla na gledališki oder, če ne bi bili vpleteni v igro s tehnično opremo, na učence z nižjimi sposobnostmi, ki so našli popolno vlogo zase, na skrite pevske talente, otroke z izjemnim občutkom za organizacijo, uspešne učence, ki so se sprostil in ustvarjali nekaj pomembnega tudi z užitkom, na likovne in tehnične ustvarjalce, ki so srečni v ozadju in naredijo izdelke, da jih nato lahko vsi vidijo in občudujejo, na mlade, ki bi se najrajši skrili, pa se najdejo v šepetalcih itd.« (Krečič Slejko, 2018, str. 3)

Zaradi varnosti in sprejetosti v skupini so učenci sproščeni, kar je predpogoj za ustvarjalnost, saj je za drzne ideje potreben pogum. Učenci s posebnimi potrebami često pozabijo na svoje primanjkljaje, ker so goreče osredotočeni na proces ustvarjanja, delajo, kar želijo in so deležni pomoči članov skupine in mentorja.

Prav medsebojno učenje izpostavljam tudi kot pomemben vidik dela pri krožku, saj so učenci drug drugemu najboljši mentorji predvsem v fazi intenzivnih vaj učenja in interpretiranja besedila, oblikovanja gestikulacije in mimike ter premikanja po prostoru – kar so osnovne dejavnosti krožka. Pri tem so izvirni, sproščeni in neizmerno uživajo. Užitek pri delu izredno olajša napor oz. omogoči, da se ga v procesu dela včasih sploh ne zavedamo. Zelo učinkovita je moč pozitivnega zgleda, ki med učenci spontano deluje. Učenci s posebnimi potrebami so lahko zelo izvirni in ustvarjalni, pristopajo k delu na drugačen način, s čimer navdihujejo soigralce, ti pa učencem s posebnimi potrebami pomagajo pri pomnjenju besedila, orientaciji v prostoru in času ipd. Mentorjev pristop je izrazito individualiziran, saj edino tako lahko izhaja iz otrokove osebnosti in mu pomaga, da skozi igro izrazi sebe. Ker doživetemu izražanju dajem prednost pred dobesednim učenjem na pamet, se v veliki meri poslužujem humorja in igrivosti, ki mi pomagata ustvarjati ustrezno vzdušje. Na ta način postanemo vsi bolj sproščeni in se postopoma vživljamo v besedilo, medsebojne spodbude in pomoč učencev prihajajo čedalje bolj v ospredje, mentorjeva vloga se umika v ozadje, postaja usmerjevalec in korektor.

Ker so učenci seveda različnih mnenj, kako bi oblikovali posamezno vlogo ipd., prihaja tudi do trenj. Skozi pogovore in pogajanja se učijo sprejemati drugačnost in se tako urijo v strpnosti.



Spoznavajo timsko delo, pri katerem se interesi posameznika umikajo skupnemu (skupinskemu) cilju. Takšno prilagajanje terja napor, vendar nudi tudi užitek ob doseganju skupnega cilja. Poleg tega usklajevanje interesov, izmenjava mnenj, prestavljanje novih zamisli učence vodi h konstruktivnemu reševanju nastajajočih težav. Ob tem se učijo tudi argumentiranega prepričevanja in drugih verbalnih spretnosti, ki jim koristijo tako pri pouku kot vsakdanjih življenjskih situacijah. Najpomembnejše pa se mi zdi, da se učenci naučijo prepoznavati svoje prednosti in pomanjkljivosti, saj tako uvidijo svoj prispevek k skupnemu cilju in kako se lotevati dela v timu. Lahko spoznajo, da je določena pomanjkljivost celo prednost v določeni situaciji, predvsem pa, da imamo vsi ljudje pomanjkljivosti in ni to nič nenavadnega. Pri delu pa se seveda osredotočamo na svoje prednosti in se jih trudimo maksimalno izkoristiti.

Vživljanje v gledališke vloge omogoča tudi predelovanje psihičnih težav, frustracij, strahov in napetosti, ki se jih učenci v stresnem vsakdanu morda niti ne zavedajo. Poleg tega se učenci na nastopih učijo premagovati tremo, kar jim posledično koristi pri vsakršnem javnem govornem nastopanju, kamor sodi tudi ustno odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, t.i. spraševanje v šoli ter predstavitev referatov, plakatov, eksperimentov ipd.

Na nastopih načeloma vsi člani krožka doživijo pozitivno potrditev, ki prispeva k dvigu lastne samopodobe in jih navdušuje, da z delom nadaljujejo.

Nastopi sami navadno navdušijo tudi nekatere učence gledalce, ki se naslednje šolsko leto vključijo v krožek, tako da včasih pri tem nastane težava zaradi preštevilčnega vpisa. Že to je razlog, da vpis omejim samo na učence od 11. do 15. leta starosti, pa tudi sicer se mi zdi omejitev smiselna zaradi razvojnih posebnosti otrok. Zelo težko bi namreč združevala interese ter način dela učencev prve in tretje triade, navsezadnje je problematičen že izbor ustreznega besedila. Včasih pa to pravilo namenoma prekršim, ker se mi po drugi strani zdi v vzgojno-izobraževalnem procesu smiselno povezovati otroke različnih starosti, saj tako ustvarjamo odlične pogoje za medsebojno učenje. Prav učenci s posebnimi potrebami so se velikokrat izkazali z izražanjem empatije pri pomoči mlajšim učencem.

Na gostovanjih se učenci srečujejo z različnimi okolji – obiskujemo domove starejših občanov, vrtce, zavode za otroke s posebnimi potrebami. Tudi na ta način se učijo sprejemanja drugačnosti in strpnosti, hkrati pa se bogatijo z novimi izkušnjami in spoznanji.

Kot učiteljica ugotavljam, da skozi mentorstvo dramskega krožka razvijam z učenci drugačen odnos kot pri pouku – manj formalen, bolj osebni in zato bolj pristen. Privoščim si več igrivosti in smeja, več osebne svobode, zaradi česar smo z otroki bolj povezani. Navsezadnje smo v skupnem timu, v borbi za skupni cilj, kjer si delimo napore in radosti. Učencem s posebnimi potrebami še posebej ustreza, da so osvobojeni strahu pred ocenjevanjem, tako se bolj sprostitjo, izrazijo sebe, zaupajo. Pri pouku so meje jasno postavljene in formalnost se vrne z mano za kateder, vendar motivacija in zavzetost za šolsko delo učencev zaradi tega ne upadeta, pač pa narasteta. Temu botrujejo pozitivne izkušnje iz krožka, bolj pristen odnos med nami in doživetje uspeha ob dramski uprizoritvi. In tega se skušam držati tudi pri pouku – s svojim užitek do dela želim učence prepričati, da se napori splačajo.

### 3 Zaključek

Učencem je v procesu ustvarjanja gledališča omogočeno, da so vključeni v celoten proces učenja, ne pa samo v končni produkt – predstavo. Pri tem ima vsak svojo vlogo, tudi učitelj. Pomemben je pristop, v katerem ima najpomembnejšo vlogo učenec, ki oblikuje zgodbo (Farmer, 2011).

Učenci so v okviru dramskega krožka dobili možnost, da izrazijo sebe, svoja občutja, svoja močna področja preko oblikovanja gledaliških vlog, besedila in kostumografije. Z vsakim vodenim korakom so napredovali na področju pozitivnega zaznavanja svojega telesa in sposobnosti. Skozi vaje so postajali samozavestnejši, saj so jim pozitivne povratne informacije in občutki uspešnosti omogočili, da gradijo pozitivno samopodobo. Povezovali so se, tudi preko gledaliških vlog učili ustreznega načina komunikacije in uspešno vstopali v odnose z drugimi. S svojo drugačnostjo so prispevali k bogatenju skupine, se zblíževali in učili ustreznega odzivanja.

Zastavljeni cilji so bili uspešno realizirani/uresničeni, saj so učenci s posebnimi potrebami, ki so obiskovali dramski krožek, na prvem mestu izvedli dramsko uprizoritev, ob tem pa okrepili svoje govorne, komunikacijske in socialne veščine in različne spretnosti in talente, mišljenje, vztrajnost in motivacijo, izboljšali svoje čustveno in vedenjsko odzivanje, se s svojo drugačnostjo prilagajali drugačnim od sebe in bili kot taki tudi sprejeti. Posledično so začeli kazati večjo šolsko uspešnost. Ob doživljanju uspehov so okrepili samozavest in izboljšali svojo

samopodobo. Tako so se opolnomočili za samostojnejše vključevanje v družbo, hkrati pa pokazali, kaj zmorejo, prispevali v družbeno dobrobit, ob tem pa razblinjali predsodke in strah pred drugačnostjo.

Dejavnosti dramskega krožka krepijo razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami z ali brez odločbe in z učnimi težavami, ki ne izvirajo nujno iz osnovnih potreb, ampak iz drugačnega socialnega okolja (npr. priseljenci), nizkega socialnega statusa družine, težke življenjske situacije ali stiske, v kateri se je znašla družina ali otrok, zaradi česar slabše socialno in učno deluje. V krožku se povezujejo z drugimi učenci različnih starosti. Odkrivajo in razvijajo svoje talente, pri čemer doživljajo napredek na osebem, socialnem in čustvenem področju, postajajo bolj samostojni in izboljšujejo samopodobo.

Nagrada in motivacija za mentorja dramskega krožka je seveda uspeh in užitek učencev pri gledališkem nastopanju ter stkani medosebni odnosi. Vendar pa moram poudariti, da je delo v dramskem krožku tudi izredno naporno, posebno če je v dejavnost vključenih več učencev z različnimi posebnimi potrebami. Sama sem vodenje dramskega krožka po več kot dvanajstih letih opustila. Mentor dramskega krožka, ki vključuje tudi otroke s posebnimi potrebami, bi moral biti oproščen drugih obveznosti. Rešitev vidim tudi v ustrezni organizaciji, in sicer da dramski krožek vodi več učiteljev izmenično, npr. dva učitelja, ki se na eno leto zamenjata.

## 4 Viri in literatura

1. BANOVEC, J. *Gledališče – dodana vrednost otrokom s posebnimi potrebami*. [Pdf].

Dostopno na spletnem naslovu:

[https://www.google.com/search?rlz=1C1SFXN\\_enSI526SI543&ei=d881XlZOG4KPsAGeggPQCw&q=JASNA+BANOVEC+GLEDALI%C5%A0%C4%8CE+KOT+DODANA+VREDNSOT&oq=JASNA+BANOVEC+GLEDALI%C5%A0%C4%8CE+KOT+DODANA+VREDNSOT&gs\\_l=psy-ab.12..33i160l2.29900.36160..38604...0.0..0.178.1487.0j11.....0....1..gws-wiz.....33i21.EWxCOadAiDY](https://www.google.com/search?rlz=1C1SFXN_enSI526SI543&ei=d881XlZOG4KPsAGeggPQCw&q=JASNA+BANOVEC+GLEDALI%C5%A0%C4%8CE+KOT+DODANA+VREDNSOT&oq=JASNA+BANOVEC+GLEDALI%C5%A0%C4%8CE+KOT+DODANA+VREDNSOT&gs_l=psy-ab.12..33i160l2.29900.36160..38604...0.0..0.178.1487.0j11.....0....1..gws-wiz.....33i21.EWxCOadAiDY)



2. BANOVEC, J. in BUČAR, U. *Rdeča kapica »v živo« na odru*. [Pdf]. Ljubljana: Tuka-taka. 2017). Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.takatuka.net/copy-of-karmen-mihelcic>
3. ČERNEL, A. *Gledališče kot pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa: magistrsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2013.
4. FARMER, D. *Learning Through Drama in the Primary Year*. [Online]. Books. [2011]. [Citirano: 14. 8. 2018] . Dostopno na spletnem naslovu: [https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=qH90NqbPwxUC&oi=fnd&pg=PR10&dq=Farmer,+D.+\(2011\).+Learning+Through+Drama+in+the+Primary+Year&ots=E-33xvNVMp&sig=G5MDtzTWPMcREJBHIZIsoWVaWAE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Farmer%2C%20D.%20\(2011\).%20%20Learning%20Through%20Drama%20in%20the%20Primary%20Year&f=false](https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=qH90NqbPwxUC&oi=fnd&pg=PR10&dq=Farmer,+D.+(2011).+Learning+Through+Drama+in+the+Primary+Year&ots=E-33xvNVMp&sig=G5MDtzTWPMcREJBHIZIsoWVaWAE&redir_esc=y#v=onepage&q=Farmer%2C%20D.%20(2011).%20%20Learning%20Through%20Drama%20in%20the%20Primary%20Year&f=false).
5. HOROWITZ, S. H. *The Social/Emotional Side of Learning Disabilities*. [Online]. Nesca-news. [2012]. [Citirano: 14. 8. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.nesca-news.com/2012/12/the-social-emotional-side-of-learning.html>.
6. KREČIČ SLEJKO, I. *Gledališka pedagogika kot izziv sodobne vzgoje in izobraževanja*. [Pdf]. Ljubljana: Tuka-taka. 2018. Dostopno na spletnem naslovu: [https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0\\_42edf588b8f54794b4857ada6ab32a5d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0_42edf588b8f54794b4857ada6ab32a5d.pdf)
7. ZLATEČAN, A. *Samopodoba učencev osnovne šole s prilagojenim programom v primerjavi z učenci redne šole: diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2014.
8. ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/2011. Dostopno preko: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714> [Citirano 7. 1. 2019].



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Dragotina Ketteja

Novo mesto

**Jasna Banovec**

**POGLED NA UČENCE Z UČNIMI TEŽAVAMI – PODPORA,  
SVETOVANJE IN TIMSKO DELO**

**VIEW ON STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES -  
SUPPORT, COUNSELLING AND TEAM WORK**



## Povzetek

V prispevku želimo predstaviti, s kakšnimi težavami se srečujejo družine otrok s posebnimi potrebami in tudi strokovni delavci, ki so vsakodnevno vpeti v delo z različnimi skupinami otrok. Detekcija otroka s posebnimi potrebami (izvzeti nadarjeni učenci) se najpogosteje zgodi, ko učitelji in starši pri otroku zaznajo učne težave in neuspeh na področju učenja. Takrat začnejo iskati rešitve in tudi dodatna strokovna mnenja, podporo in svetovanje. Predstavljena podpora in svetovalna storitev Strokovne urice v sklopu projekta *Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam* prikazuje načine reševanja ob predstavljenih primerih iz prakse. Kot zelo učinkovito se je pokazala celostna obravnava otrok s posebnimi potrebami, ki vključuje interdisciplinarni pristop, vključenost staršev, timsko delo in sodelovanje. Na takšen način se izdelajo najuspešnejši programi za delo, ob katerih je otrok uspešen in napreduje.

**Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami, strokovna podpora, svetovanje, interdisciplinarnost, timsko delo

## Abstract

In the article, we present the problems of families with children with special needs as well as the problems of professionals that daily treat different groups of children. In most cases, teachers and parents detect a child with special needs (the gifted are here excluded) at the point when the learning difficulties have already caused a child's failure in the field of a learning process. When the situation occurs, teachers and parents start looking for solutions, for the second expert opinion and for support and counselling services. *Professional hours* is a supporting and counselling service within the project called *Centre of Professional Assistance and Support for the Children and Adolescents with Special Needs and Their Families*. In the article, we present the ways of solving some of the practice cases. The holistic way of treatment of children with special needs that includes the interdisciplinary approach, parental involvement, teamwork and cooperation proved very effective. In this way, the most successful work programmes for children are developed. The children included in the programmes are successful and they progress better.

**Key words:** children with special needs, professional support, counselling services, interdisciplinary approach, teamwork

# 1 Projekt na OŠ Dragotina Ketteja v Novem mestu in začetek dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami

## 1.1 Koncept delovanja Centra za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam

Januarja 2017 sta se *Osnovna šola Milke Šobar – Nataše Črnomelj* (kot prijavitelj) in *Osnovna šola Dragotina Ketteja, Novo mesto* (kot konzorcijski partner), prijavili na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z naslovom *Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam*. Namen javnega razpisa je bila vzpostavitev strokovnih centrov za celostno obravnavo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Šoli sta bili obveščeni, da je njuna prijavnica za projekt z nazivom »Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam« izbrana in sprejeta. Cilj projekta je: vertikalna, celostna, dolgoročna podpora osebi s posebnimi potrebami, njegovi družini in strokovnim delavcem (ki jo varujejo, vzgajajo, poučujejo) od rojstva, v času šolanja in vse do vstopa na trg dela. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Projekt se bo izvajal do 30. septembra 2020 (Prijavnica, 2017).

Strokovni centri bodo omogočili in dopolnili oblike pomoči, ki so nujne in ključne za otrokov oziroma mladostnikov optimalen razvoj in socialno vključenost, kot so: celovita podpora vrtcem in šolam, izdelava individualiziranih programov, svetovanje in strokovna podpora strokovnim delavcem, razvoj in izposoja pripomočkov, učil in računalniške opreme ter osebno svetovanje in pomoč celotni družini, tako staršem kot otroku oziroma mladostniku s posebnimi potrebami (Prijavnica, 2017).

Koncept delovanja strokovnega centra vsebuje več različnih področij in storitev. Eno izmed njih je področje, ki omogoča celostno obravnavo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami z ali brez odločbe in z učnimi težavami, ki ne izvirajo nujno iz osnovnih posebnih potreb, ampak iz drugačnega kulturnega okolja (npr. romski otroci, priseljenci), nizkega socialnega statusa

družine, težke življenjske situacije ali stiske, v kateri se je znašla družina ali otrok in ima za posledico slabše učno in socialno funkcioniranje (Prijavnica, 2017). V sklopu tega področja smo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, njihovim družinam in tudi svetovalnim delavcem ponudili podporno in svetovalno storitev, ki smo jo na *OŠ Dragotina Ketteja v Novem mestu* poimenovali *Strokovne urice*. V sklopu te storitve delujejo trije specialno-rehabilitacijski pedagogi in psihologinja.

## **1.2 Analiza stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (OPP)**

»Podatki kažejo, da se je v zadnjih letih (od leta 2005 naprej) število OPP, ki so vključeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, povečalo za 3 krat. Ta porast lahko pripišemo dejstvu, da se je šele leta 2003 začelo z usmerjanjem kot novim načinom prepoznavanja in diagnosticiranja OPP. Tako usmerjanje ni več akt izločanja otrok iz rednega šolstva in vključevanje v posebno šolstvo, temveč akt prepoznavanje otrok, ki zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju pomoč in/ali prilagoditve.« (Analiza, 2010, str. 63, 64) Pri tem so se v novih situacijah zagotovo znašle tako družine kot tudi strokovni delavci.

V analizi stanja, ki smo jo opravili v pripravi na projekt, smo zaznali, da so na področju podpore in svetovanja izrazite potrebe tako pri strokovnih delavcih kot pri družinah otrok s posebnimi potrebami. Strokovni delavci pogosto nimajo dovolj znanja o delu z otroci s posebnimi potrebami, so preobremenjeni, se »bojijo« izvajanja prilagoditev pri učencih brez odločbe o usmeritvi v ustrezen program (zaradi strahu pred pritožbami drugih staršev, nepoznavanja zakonodaje,...), ne poznajo vseh možnosti v okviru 5-stopenjskega modela, zato potrebujejo pomoč in svetovanje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Starši so običajno v stiski, ko zaznajo težave pri svojem otroku, ali pa se družina znajde v neprijetni življenjski situaciji, ki vpliva na otroka. Pogosto, zaradi čustvene vpletenosti in skrbi zanj, pristopajo do učiteljev in drugih strokovnih delavcev konfliktno, zatiskajo si oči pred težavami, se umaknejo iz situacije. Tudi če se na vse odzovejo konstruktivno, pa imajo premalo znanja in se sami ne znajdejo pri reševanju težav, s katerimi so soočeni. V obeh primerih potrebujejo podporo in pomoč.



Razmišljali smo o težavah, s katerimi se srečujejo družine otrok s posebnimi potrebami in tudi strokovni delavci. Izhajajoč iz pedagoške prakse in strokovnih znanj specialne in rehabilitacijske pedagogike smo si v sklopu Strokovnih uric zastavili naslednje cilje:

- nuditi pomoč v obliki prepoznavanja otrok s posebnimi potrebami in njihovega diagnosticiranja,
- nuditi svetovanja družinam otrok s posebnimi potrebami v smislu podpore pri sprejemanju drugačnosti oz. težav otroka in podajanju konkretnih navodil za delo z otrokom,
- izvajati strokovne obravnave otrok s posebnimi potrebami v krajših časovnih obdobjih z namenom, ponuditi prvo strokovno pomoč otroku s posebnimi potrebami,
- pravilno usmeriti otroka s posebnimi potrebami in njegovo družino (v iskanje drugih, ustrežnejših oblik pomoči ali v postopek usmerjanja v ustrezen vzgojno-izobraževalni program),
- ob delu z otrokom s posebnimi potrebami se povezati s strokovnimi delavci na šolah, iz katere otroci prihajajo (razredniki, ostali učitelji v razredu, svetovalni delavci), jim nuditi svetovanje in pomoč pri načrtovanju dela z učenci s posebnimi potrebami,
- povezati vse, ki delajo z otrokom v timsko iskanje rešitev.

Detekcija otroka s posebnimi potrebami (izvzeti nadarjeni učenci) se najpogosteje zgodi, ko učitelji in starši pri otroku zaznajo učne težave in neuspeh na področju učenja. Učne težave so tako zagotovo povezane z učenci s posebnimi potrebami in večinoma prvi pokazatelj, da se z učencem nekaj dogaja. Takrat se začnejo iskati rešitve in tudi dodatna strokovna mnenja, podpora in svetovanje.

### **1.3 Družina in otrok s posebnimi potrebami**

Značilnosti in potrebe, zaradi katerih je posameznik v postopku usmerjanja prepoznan kot oseba s posebnimi potrebami, se navadno začnejo prepoznavati neformalno ali formalno že dosti prej – prepoznajo jih bodisi starši bodisi strokovni delavci šole, vrtca ali drugih inštitucij (Lipec Stopar, 2011). Ko starši prvič zaznajo drugačnost ali težave pri svojem otroku, se v njih začnejo dogajati različni procesi. Kako se soočijo s tem, je zagotovo odvisno od njihove psihične in čustvene opremljenosti. Bužanova (2011, str. 59) pravi, da je sprejemanje otrokove drugačnosti proces, ki traja zelo dolgo, če ne kar celo življenje, zato je v procesu sprejemanja

tako zelo pomembna tudi ustrezna strokovna pomoč, saj prav zgodnja pomoč preprečuje ali vsaj omili nekatere poznejše težave. Hkrati naj bi se okrepila ponudba alternativnih rešitev, da bodo imeli starši možnost izbire.

Ena izmed možnosti izbire je v sklopu *Centra za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam* tudi naša storitev *Strokovne urice*. Hrastar (1990 v Bužan 2011) pravi, da je treba takoj, ko mine akutna kriza, ponuditi pomoč, saj se pri starših pojavi potreba po praktični pomoči in čustveni podpori. Pri premagovanju razočaranja in vznemirjenosti staršev igrajo strokovnjaki ključno vlogo. Pomembno je, da se strokovnjaki, ki najprej pridejo v stik z družino, naučijo sporočati stanje otroka staršem na primernejši način; naučijo naj se vživljanja v njihovo čustvovanje in razumevanja za stisko in strah v teh prvih trenutkih srečevanja z drugačnostjo. Pot sprejemanja otroka z motnjo v razvoju ni nekaj, kar opravimo čez noč – je dolgotrajen proces, ki ga starši brez pomoči iz okolja nikoli ne zaključijo (Bužan, 2011, str. 59).

Ob zavedanju vsega zapisanega smo se za področje podpore družini odločili, da bo naša svetovalna storitev usmerjena v podporo v najširšem pomenu. Želeli smo navezati stik s starši, pridobiti njihovo zaupanje, jim dati občutek razumevanja, predvsem pa da zaznajo, da smo skupaj povezani v iskanje najboljših rešitev za njihovega otroka, ob tem pa nuditi svetovanje ter diagnosticiranje otrokovih težav.

## 1.4 Strokovni delavci in otroci s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) v 2. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in sicer: otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami opredeljujejo te otroke po značilnostih. Lipec Stoparjeva (2011) pravi, da te značilnosti pomembno vplivajo na njihovo učenje, a predstavljajo le osnovno orientacijo



prepoznavanju učnih potreb, ki učitelja vodijo k načrtovanju prilagoditev za učinkovitejše učenje in takojšnje odzivanje na potrebe učencev, prav tako pa so učitelju v pomoč pri odločitvi, kdaj je za otroka treba predlagati dodatne oblike podpore in k temu poleg staršev pritegniti še druge strokovnjake ali pa predlagati otrokovo vključitev v ustrežnejši program. Pogoj za to je seveda učiteljeva dobra usposobljenost za delo z vsemi učenci, njegova naravnost do upoštevanja raznolikih zmožnosti za učenje in prevzemanje svojega deleža odgovornosti za doseganje kompetenc programa, v katerega je posameznik vključen.

»Glede na poznano stanje v državi vemo, da številni učitelji nimajo ustreznih in potrebnih znanj za še dodatno izvajanje prilagoditev.« (Analiza, 2010, str. 70)

Izkušnje pogosto potrjujejo zgornje besede. Strokovni delavci, torej učitelji in svetovalni delavci, se v šolah pogosto srečajo z vprašanji, kako ravnati, ko zaznajo, da ima posamezen otrok težave pri usvajanju šolske snovi. Najpogosteje se obrnejo na šolsko svetovalno službo, ki večinoma dobro opravlja svoje delo, a so velikokrat preobremenjeni, včasih pa tudi nimajo ustreznih informacij, da bi lahko svetovali učiteljem. Tako učitelj pogosto ostane sam. Razpet je med željo pomagati učencu, hkrati pa se ne čuti dovolj kompetentnega, da bi to resnično lahko tudi storil. Boji se tudi odziva ostalih staršev, če bi omogočil prilagoditve otroku s težavami, sprašuje se o zakonodaji, na katero se lahko sklicuje ipd. Ob tem se dnevno srečuje z izzivi, ki mu jih postavljajo ostali učenci v razredu. Učitelji zato pogosto pregorevajo in zagotovo potrebujejo pomoč pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Vloga *Strokovnih uric* v sklopu *Centra za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam* je pomembna tudi kot strokovna podpora in svetovanje strokovnim delavcem. Namenjena je vsem, ki potrebujejo pomoč pri diagnosticiranju težav otrok s posebnimi potrebami ter pomoč pri načrtovanju dela z učenci s posebnimi potrebami.

## 1.5 Timsko iskanje rešitev

Sistem vzgoje in izobraževanja je organizacijsko vedno bolj kompleksen. Posamezni pedagoški delavci težko posredujejo številna specifična znanja in spretnosti, ki izhajajo iz potreb sodobnih učencev in sodobne šole. Zato postaja timski pristop na področju vzgoje in izobraževanja čedalje nujnejši (Polak, 2009).

Sodobne strokovne usmeritve za delo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov z otroki s posebnimi potrebami priporočajo timski pristop dela. Ta naj bi bil v primerjavi z individualnim pristopom specialno-pedagoškega dela učinkovitejši pri interdisciplinarni strokovni obravnavi, načrtovanju specialno-pedagoškega dela z otrokom, oblikovanju individualiziranih programov in njihovem evalviranju, pa tudi pri nudenju konkretne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami (Polak).

Zavedajoč se vseh sodobnih smernic stroke in hkrati izhajajoč iz pedagoške prakse poudarjamo pomembnost povezovanja vseh, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami v time, ki skupaj iščejo rešitve in delujejo celostno, v dobro otroka. Zelo pomembno je, da se vključujejo tudi starši otrok s posebnimi potrebami, saj zelo dobro poznajo svojega otroka in njegovo funkcioniranje in so kot taki lahko zelo močan člen spoznavanja otrokovih močnih in šibkih področij.

Timsko delo s skupnimi opažanji, interdisciplinarnim pristopom ter dopolnjujočimi se znanji pokaže najboljše rešitve za otroka s posebnimi potrebami. Ob tem se izdelajo najuspešnejši programi za delo, ob katerih je otrok uspešen in napreduje.

## 2 Primer dobre prakse

### 2.1 Delovanje *Strokovnih uric*

*Strokovne urice* na OŠ *Dragotina Ketteja* v *Novem mestu* so namenjene vsem otrokom, mladostnikom, staršem in strokovnim delavcem, ki si želijo pogovor, podporo, pomoč, pregled ali svetovanje strokovnjaka z izkušnjami na področju posebnih potreb. V sklopu *Strokovnih uric* delujemo tri specialne in rehabilitacijske pedagoginje ter psihologinja. Glede na opis težav, ki jih starši ali strokovni delavci ob prijavi na kratko opišejo, usmerimo uporabnika storitev k ustrezni strokovnjakinji.

Z delovanjem smo začeli septembra 2017. V sklopu projekta bodo Strokovne urice potekale do junija 2020.

Želeli bi predstaviti primera dobre prakse, ki prikazujeta različnost težav, s katerimi se srečujemo, ob tem pa način interdisciplinarnega reševanja in končni rezultat dela.

## **2.2 Primer 1 – preusmeritev v osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠPP)**

Marca 2018 nas je obiskala mama dečka, ki je obiskoval 3. razred OŠ. Na naše *Strokovne urice* jo je napotila šolska svetovalna delavka, ker so v strokovnem timu zaznali pri dečku težave na področju učenja in nedoseganje minimalnih standardov znanja. Deček je bil na Komisiji za usmerjanje opredeljen kot otrok s splošnimi učnimi težavami. Mama je opisala težave z branjem in pisanjem, da se deček težje zbere, prihaja iz šole utrujen in ga težko pripravi k delu za šolo. Po pogovoru z njim smo se odločili, da bomo izvedli preizkus zaznavno-motoričnih sposobnosti in ocenili težave na področju branja in pisanja. Že na začetku testiranja smo opazili zelo izrazito motnjo pozornosti in koncentracije z elementi hiperaktivnosti, ki je zelo oteževala tako potek testiranja (potrebno je bilo prilagoditi izvajanje preizkusa – v treh delih, postopoma), kot tudi dečkovo funkcioniranje. Ni se zmožal za dalj časa usmeriti v naloge, zmotili so ga vsi zunanji dejavniki, okolje sva morala popolnoma prilagoditi in umakniti vse moteče dejavnike. Ta motnja je že sama po sebi nakazovala na težave pri šolskem delu in učenju. Rezultati preizkusa zaznavno-motoričnih sposobnosti otrok (ZMS) so govorili o težavah na zaznavno-motoričnem področju, saj je dosegel 75% pravih rešitev, kar nam pove, da so učne težave pričakovane. Deček je bil med izvajanjem izredno nemiren, potreboval je stalne vzpodbude in usmerjanja, velikokrat se je osredotočil na telesne dražljaje, ki so ga motili (npr. srbeča koža), pri reševanju je bil izredno hiter in impulziven, potrebno ga je bilo ustavljati, da je počakal na konec navodila, med testiranjem se je ustavljal, komentiral stvari, ki niso bile povezane s samo nalogo pred njim. Pri načrtovanju izvedbe nalog je bil zelo hiter, ob tem pa kljub opozorilom in usmerjanju nenatančen in površen. Kljub razdeljenosti testa na več delov (opravljal ga je v treh srečanjih v razmiku enega tedna), je poudarjal, da je utrujen, da ne bi delal. A se ta »utrujenost« pojavi le pri delu, ki po strukturi spomni na šolsko situacijo. Pri poznejših srečanjih in delu v senzorni sobi preko gibanja in igre deček kaže motiviranost in veselje do dela. Ocenili smo, da ga šolska situacija, v kateri ni uspešen, spravlja v stres in vpliva





na njegovo splošno počutje in funkcioniranje. Zaznavamo pa tudi težave na področju branja, pisanja, izražanja, šibkega besedišča in slabih številskih predstav. Po opravljenem preizkusu ZMS smo zanj pripravili program za spodbujanje zaznavno-motoričnih sposobnosti, pri katerem smo se osredotočili na dečkova šibka področja ter trening pozornosti in koncentracije. Predvidevali pa smo, da kljub dodatnemu delu in vsem prilagoditvam učenec v šoli ne bo uspešen. Glede na zaznane težave in splošno funkcioniranje otroka smo se povezali z dečkovo razredničarko, šolsko svetovalno delavko in pedagoginjo iz *Posvetovalnice Novo mesto*, ki je ravno tako delala z njim. Z vsemi smo bili v rednem stiku pri izmenjavi mnenj in opažanj. Ko smo začeli ugotavljati, da deček kljub vsej podpori in prilagoditvah ni uspešen, smo se dogovorili za timski sestanek, na katerega smo povabili tudi njegove starše. Sestanka se je udeležila mama, ki se je jasno zavedala situacije in tudi sama poročala o težavah pri delu doma, upiranju, agresivnosti, težavah s spominom ipd. Ko smo v timu pretehtali vse možnosti, pogledali napredek in se zavedali negativnih posledic, smo se odločili, da se za dečka sproži postopek za preusmeritev v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. Deček je v šolskem letu 2018/19 vključen v 4. razred OŠPP, kjer je zelo uspešen, motiviran in zadovoljen. Pri delu je samostojen, zmore brez dodatne pomoči. Težave s pozornostjo in spominom so seveda prisotne, a jih deček uspešno premaguje v programu, ki je prilagojen njegovim sposobnostim.

### **2.3 Primer 2 – oblikovanje izvirnega delovnega projekta pomoči (IDPP)**

Mama dečka se je naročila na svetovanje v okviru *Strokovnih uric*. Oktobra 2018 je z njim prišla na srečanje. Za *Strokovne urice* je izvedela od sodelavke. V uvodnem pogovoru je opisala težave, ki jih ima deček v šoli, predvsem na področju branja in pisanja. Povedala je tudi, da ima zelo visoko dioptrijo, da jo spremljajo na Očesni kliniki v Ljubljani, a da zaenkrat uspešno funkcionira s pomočjo očal. Deček obiskuje 3. razred OŠ. Mama je rekla, da so dečka testirali tudi na šoli, vendar ne ve, kako, in da ji rezultati testa niso bili ustrezno pojasnjeni. To pa je bil razlog, da je zavrnila individualno in skupinsko pomoč v šoli. Odločili smo se, da z dečkom izvedemo diagnostiko na področju branja, kjer mama navaja izrazitejšje težave, se jih zaveda in išče rešitve zanje. Branje z njim sicer veliko vadijo tudi doma. Deček je bil zelo komunikativen in radoveden. Ni imel težav z navezovanjem stikov. Izvedli smo test motenj branja in pisanja,



nato pa še test Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (OSBZ-3). Pri branju se je pokazalo sledeče:

- deček je imel težave pri hitrosti branja, saj pri tihem in glasnem branju ni dosegel kriterijev standardov za slovensko populacijo otrok,
- ritem branja je bil neenakomeren, saj je bral zatikajoče se, s postanki, njegovo branje ni bilo dovolj izrazno, saj pogosto ni upošteval ločil,
- pri branju ni bil natančen, naredil je veliko napak in sicer: pogosto je dodajal in izpuščal glasove, jih zamenjeval (predvsem izrazito b-d), pogosto je zamenjal vrstni red glasov, pogosto prebral začetek besede in nato ugibal naprej, besede je maličil (povsem napačno prebral),
- razumevanje prebranega besedila je bilo ustrezno, saj je deček prebrano razumel in pravilno odgovarjal na vprašanja,
- ni kazal visokega interesa za branje, saj je sodil v četrtno učencev z najnižjo motivacijo za branje. Tudi sam je ocenil, da ga branje manj zanima kot sošolce. Branje, predvsem glasno, se mu je zdelo zelo težavno.

Težave, ki so se nakazale pri dečku, so opazne, zato se nam je zdelo smiselno, da se povežemo s svetovalno delavko šole, ki jo deček obiskuje. Starši so pristali na to. Po pripovedovanju mame smo zaznali težave s komunikacijo v šoli. Staršem je šola v preteklosti kot obliko pomoči dečku ponudila možnost obiskovanja individualne in skupinske pomoči, a so jo odklonili, ker jim v preteklem letu niso pojasnili, zakaj so dečka testirali in kakšni so bili rezultati. Nato smo se preko Strokovnih uric povezali z dečkovo šolo in svetovalno delavko. Po pogovoru in opisu težav smo se dogovorili za timski sestanek. Nanj je šola poleg svetovalne delavke povabila dečkove starše, razredničarko in specialno pedagoginjo s *Strokovnih uric*. Sestanka se je udeležila tako dečkova mama kot vsi povabljeni. Po odkritem pogovoru med mamo in svetovalno delavko (tudi predstavitvi informacij o preteklem testiranju) smo se dogovorili in predlagali naslednje:

- za dečka šola pripravi izvirni delovni projekt pomoči (IDPP), v katerem se upoštevajo naslednje prilagoditve (glede na dečkovo slabovidnost): potrebno bi bilo preizkusiti primerne podlage (nebleščeče), na katerih bi bilo natisnjeno besedilo za branje; dečku se omogoči primerno velik tisk za branje; tabelska slika naj bo dovolj velika; preslikave in povečave naj bodo jasne, kontrastne in razločne; sedi naj v bližini učitelja; učenec naj ima možnostčasne zatemnitve delovnega prostora oz. primerne osvetlitve delovnega prostora,

- deček potrebuje trening tekočnosti branja: branje vsak dan, primerno zahtevna besedila, vodeno glasno branje, ponavljajoče branje istega besedila – vsaj trikrat zapored, poslušanje tekočega branja različnih besedil, različne vaje za branje,

- potrebno je poiskati načine, da bo za branje še naprej ostal motiviran in vztrajen pri delu.

Z nastalim IDPP smo uspešno zastavili strategije reševanja dečkovih težav pri branju. Potrebno bo redno spremljanje otroka in evalvacija napredka. V sklopu Strokovnih uric smo z dečkom začeli izvajati trening branja. Na vsakem srečanju se staršem pojasni in pokaže, kako naj delajo z njim. Deček počasi napreduje in je zelo motiviran za branje.

Za dečkovo funkcioniranje je bilo izredno pomembno sodelovanje razrednika, staršev in vseh strokovnih delavcev. Pomembno je bilo, da šola in starši ponovno vzpostavijo stik in pridobijo izgubljeno zaupanje.

### 3 Zaključek

Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v zadnjih desetletjih doživlja spremembe, ki so med največjimi na celotnem področju vzgoje in izobraževanja. Postavili smo sistem kontinuiranih programov vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, na novo določili identifikacijo teh otrok in sistem prilagoditev ter strokovne pomoči za vse tiste, ki se bodo vključevali v redni sistem vzgoje in izobraževanja. Vsi ti OPP imajo posebne potrebe in jih je treba upoštevati v procesu vzgoje in izobraževanja. Vsem je treba prilagoditi prostor, organizacijo in način izvajanja vzgoje in izobraževanja, prilagoditi sistem preverjanja ter ocenjevanja znanja (Opara, 2011).

V vseh prilagoditvah in zahtevah sodobne vzgoje in izobraževanja obstajajo pasti, v katere se lahko ujamejo tako otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši kot tudi strokovni delavci. Da se pastem izognemo, nam zagotavljajo ustrezna strokovna znanja. Zagotovo je cilj vsakega strokovnjaka slediti znanjem in ugotovitvam svoje stroke. Zato je zelo pomembno, da vsak gleda na otroka iz svojega zornega kota, s svojimi znanji in ugotovitvami. Tako se zagotovo pridobi celostna slika, ki vodi v celostno obravnavo.

V sklopu *Centra za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam* in naše dejavnosti *Strokovne urice* dosegamo zastavljene cilje. Ob predstavljenih primerih iz prakse smo želeli prikazati pomen timskega dela in sodelovanja

vseh vključenih. Ob tem nudimo podporo, svetujemo in skušamo delovati povezovalno na vseh nivojih odnosov. Ob našem delu doživljamo potrditve naših predvidevanj in analiz. Cilji, ki smo si jih zastavili, nas usmerjajo pri vsakodnevnem odločanju in delovanju v dobro otrok s posebnimi potrebami. Zadovoljstvo uporabnikov pa nam daje pozitivne povratne informacije in zavedanje, da hodimo po pravi poti.

Glede na konstantno rast števila obiskov in uporabnikov ter ob tem zoznane potrebe po tovrstni storitvi, bi bilo smiselno s to dejavnostjo nadaljevati tudi po juniju 2020, a bo takrat potrebno zagotoviti drug vir financiranja.

## 4 Viri in literatura

1. ANALIZA vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. 1. izdaja. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut. 2010.
2. BUŽAN, V. Delo z družinami, ki imajo otroka s posebnimi potrebami. V: Usposabljanje strokovnih delavcev v obdobju 2008-2012. Ljubljana: SOUS - Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. 2011. Str. 57-68.
3. LIPEC STOPAR, M. Izzivi na področju poučevanja oseb z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. V: Usposabljanje strokovnih delavcev v obdobju 2008-2012. Ljubljana: SOUS - Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. 2011. Str. 69-73.
4. OPARA, B. Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Usposabljanje strokovnih delavcev v obdobju 2008-2012. Ljubljana: SOUS - Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. 2011. Str. 19-40.
5. POLAK, A. Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. 2. izdaja. Ljubljana: Modrijan. 2009.
6. POLAK, A. Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. [Online]. [Zadnja sprememba 17. avg. 2018; 15.41]. [Citirano 18. jan. 2019; 18.00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://core.ac.uk/download/pdf/35129052.pdf>

7. Prijavnica za projekt Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam. Naziv razpisa: JAVNI RAZPIS *Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam*. Javni razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada. 2017.

8. ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (ZUOPP-1). [Online]. Uradni list RS, št. 58/2011. [Zadnja sprememba 19. jan. 2018; 18.15]. [Citirano 19. jan. 2019; 18.15]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Zavod za gluhe in naglušne

Ljubljana

**Nina Berložnik**

## ŠKATLA PRESENEČENJA ALI UČNI PRIPOMOČEK?

## SURPRISE BOX OR A DIDACTIC TOOL?

## Povzetek

Pri svojem strokovnem delu se nenehno srečujem z otroki s posebnimi potrebami; največ pozornosti usmerjam k otrokom z avtističnimi motnjami. V lastnem procesu poučevanja v oddelku prilagojenega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z motnjo avtističnega spektra sem spoznala, da klasičen način poučevanja ni učinkovit. Učenci so dosegali slabe učne rezultate, imeli nizko samopodobo, naučeno so hitro pozabljali, motivacija za učenje je bila nizka. Z uvajanjem t. i. čarobne škatle sem učni proces popestrila in se tako umaknila od manj učinkovitega frontalnega poučevanja. Škatlo sem uvajala postopoma. Učence sem najprej seznanila z vsebino, imeli so možnost prostega preizkušanja in raziskovanja. Med samim učnim procesom so bili aktivni, predlagali so tudi lastne rešitve. Vsebino škatle sem prilagodila vsakemu učencu posebej, prav tako pa sem jo prilagajala glede na učno snov. Motivacija za delo je bila boljša, izboljšali so se tudi učni rezultati.

**Ključne besede:** pouk, čarobna škatla, učenci z posebnimi potrebami

## Abstract

In my field of expertise, I keep encountering children with special needs and I pay close attention to children with autism spectrum disorders. In my own experience of teaching in a class within the adapted education programme with equivalent education standards for children with autism spectrum disorders, I have learned that the traditional way of teaching produces less effect. In the class the pupils continued to achieve lower results, had a poor self-image, they kept forgetting what they have learnt, and the motivation for learning was low. By introducing the so-called magic box, I made the learning process more exciting and with that, I shied away from the less effective frontal teaching method. I introduced the box gradually. The pupils first got acquainted with the content of the box, they had a chance to test it out and explore it further whenever they desired. They were active during the learning process and made their own suggestions on how to use it. I then adapted the content of the box to each individual pupil, while adapting it according to the subject matter. The motivation to work was better, as were the learning outcomes.

**Key words:** learning, magic box, children with special needs

# 1 Predstavitev teme

## 1.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

V poglavju Temeljne določbe, 2. člen, je zapisano, da so otroci s posebnimi potrebami (OsPP):

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi ti potrebujejo prilagojeno izvajanje programom vzgoje in izobraževanja.

11. člen, 2. alineja, opredeljuje, da se lahko otrokom, ki so vključeni v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka.

## 1.2 Značilnosti otrok z avtističnimi motnjami (AM)

Otroci z AM izkazujejo primanjkljaje oziroma motnje na področjih:

1. socialne komunikacije in socialne interakcije (težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah ter pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju) ter
2. vedenja, interesov in aktivnosti (ponavljajoča in stereotipna gibanja, uporaba predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.



Otroci z AM imajo, ne glede na kognitivni potencial, različno znižane zmožnosti za prilagajanje zahtevam okolja, v katerem živijo. Stopnje izraženosti težav se, v različnih življenjskih obdobjih in v različnih socialnih situacijah, spreminjajo, predstavljajo pa pomembno oviro pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti. Še posebej veliko podpore, pomoči in prilagoditev pa potrebujejo na področjih konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin.

### 1.3 Izobraževanje otrok z AM

V 2. poglavju Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 5. člen, so navedeni programi, v katerih se lahko OsPP izobražujejo, in sicer v:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih in
- vzgojnih programih.

V dokumentu Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom (Berložnik idr., 2014) je zapisano, da otroci z avtističnimi motnjami po navadi težko sledijo učiteljevi razlagi in navodilom, še posebej, če so ta podana v frontalni obliki. Zato v vzgojno-izobraževalnem procesu uporabljamo veliko didaktičnih pripomočkov. Otroci se morajo pripomočke naučiti uporabljati v različnih okoliščinah (med poukom, med odmorom, v drugih prostorih šole), z različnimi osebami (učitelj, svetovalni delavec, sošolec). Končni cilj je, da bo otrok dosegel potrebne posplošitve in samostojno rabo, ki mu bo omogočala neodvisnost, samostojnost, doseganje minimalnih in temeljnih standardov znanja in prilagojeno vedenje.

Preden otroku ponudimo pripomočke, moramo poznati njegova močna področja, njegove največje primanjkljaje, senzorične posebnosti, specifične strahove, vedenje itn.

Pripomočki, ki jih lahko uporabimo:

- vizualna pomagala (piktogrami, peščene ure, semafor),
- vizualni urniki (slikovni urniki, urniki s predmeti ali besedni urniki; lahko so poldnevni, celodnevni, tedenski ...),
- opomniki (besede, slike, dotik),
- vizualna navodila (slikovna ponazorila; pozitivno naravnana (kaj naj dela)),
- vidne opore (uporaba učencu ljubih barv, predmetov) in
- IKT.

Prav tako lahko pouk prilagodimo še z drugimi dejavniki:

- odstranimo moteče dejavnike,
- pripravimo poseben prostor/škaflo, kamor učenec z AM pospravi svoje stvari,
- dnevno vodenje razpoloženskega dnevnika,
- knjiga uspehov,
- na mizi ima samo predmete, ki jih potrebuje,
- podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- uporaba motivacijskih nalepk, žigov (takojsnja nagrada),
- kratka, jasna, enoznačna navodila.

V članku Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami (Pšunder in Bračič, 2010) so zapisani predpisani pripomočki, ki smo jih strokovni delavci dolžni zagotoviti učencem s posebnimi potrebami.

Vsak učitelj pa lahko, avtonomen v svojem delovanju, uporablja druge pripomočke, ki pouk popestrijo, učencem pa pomagajo k boljšemu razumevanju podanega znanja. S posebnimi didaktičnimi pripomočki lahko proces poučevanja dodatno obogatimo.

V dokumentu Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (Burja in sodelavci, 2014) so zapisane smernice za poučevanje



učencev z AM. Pri vseh predmetih je poudarek na konkretnih materialih in izkustvenem učenju.

Ker so imeli vsi učenci, ki sem jih poučevala, predvsem težave na področju govora in jezika, sem vedno znova iskala načine, kako jim pouk približati preko igre, čim bolj preprosto in konkretno, glede na to, da je za otroke v tem obdobju značilno (Levc, 2014):

- imajo skromen besedni zaklad,
- se sporazumevajo v preprostih stavkih,
- imajo težave s pomnjenjem in
- težko razumejo abstraktne pojme.

## 2 Predstavitev teme

### 2.1 Začetek

Ko sem poučevala v 1. razredu prilagojenega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z motnjo avtističnega spektra, se je klasičen način poučevanja izkazal za ne dovolj učinkovitega. Učenci so dosegali slabe učne rezultate, imeli so nizko samopodobo, naučeno so hitro pozabljali, motivacija za učenje je bila nizka.

Sistem strukturiranega poučevanja sem spoznala na mednarodnem projektu v Londonu, marca 2010. Poskušala sem ga uvesti v pouk z uporabo slikovnih urnikov.

Julija 2016 sem šla na 5-dnevno strokovno-praktično izobraževanja na TEACCH inštitut, Severna Karolina, Amerika. Tam izvajajo eno- ali dvotedenske delavnice za otroke in strokovne delavce. Najprej so nam predstavili, kaj je TEACCH metoda, glavne značilnosti, kako jo uvesti v prakso. Med našim izobraževanjem je bilo tam tudi 5 otrok z motnjo avtističnega spektra in vsak dan smo delali z enim od njih. Najprej smo imeli čas za pogovor, spoznavanje. Nato smo dobili opis in analizo njegovih močnih in šibkih področij. Osredotočiti smo se morali na eno šibko področje in izolirati določen cilj, ki smo ga želeli razvijati. Nato smo morali izdelati pripomoček/material, ki ga je otrok preizkusil, in ga tudi prilagoditi, če prvotna izvedba ni bila ustrezna/zadostna. Pripomoček je otrok vzel domov.

## 2.2 Strukturirano poučevanje

Strukturirano poučevanje, kot način organizacije učnega prostora in procesa poučevanja, ki vključuje tudi urnik, je strategija, ki upošteva uzakonjeno individualizacijo in posebne potrebe nekaterih otrok. Kot strukturiran sistem omogoča učitelju bolj pregledno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo.

Elementi, ki jih je potrebno strukturirati, so:

- prostor,
- urnik,
- delovni sistem,
- rutina in
- vizualne opore.

Učencu približamo akademske, socialne, komunikacijske in druge veščine.

Sistem je bil zasnovan za otroke z motnjo avtističnega spektra, vendar pa je uporaben tako za otroke z drugimi težavami kot tudi za polnočutne otroke.

Ko sem sistem strukturiranega poučevanja uvajala v prakso, sem najprej uredila prostor. Učilnico sem jasno strukturirala, označila sem prostore za različne dejavnosti: učenje, igra, prehranjevanje, glasbena umetnost, likovna umetnost, individualno delo. Poseben prostor je bil namenjen urniku, kjer so učenci lahko vsak trenutek preverili, kaj se je že zgodilo in kaj sledi.

Prostor za individualno delo je imel omaro s poličkami za naloge na levi strani, na sredini je bila miza, na desni strani mize pa zaboj za odlaganje opravljenih nalog.

Urnik je vsakega učenca vodil skozi dejavnosti preko celega dneva. Jasno je bilo prikazano, kaj sledi. Naredila sem različne urnike: poldnevni, dnevni, tedenski, odvisno od učenčevih trenutnih potreb. Glede na otrokove sposobnosti sem uporabila slike ali besede. Vsak urnik je bil unikaten in prilagojen učencu, ki ga je uporabljal.

Delovni sistem sem prilagodila vsakemu učencu posebej. Najprej sem ga oblikovala sama, nato pa ga preizkusila z učencem v konkretni situaciji. Sistem je učencu sporočal, kaj in koliko je pri posamezni aktivnosti moral narediti. Jasno je bilo označeno, kaj se bo zgodilo, ko bo aktivnost

končana. Cilj je bil naučiti otroka, da dela samostojno. Delovni sistem je vedno potekal v istem prostoru (kotiček za individualno delo) od leve proti desni; učenec je določeno nalogo vzel s police na njegovi levi, opravil nalogo na sredini (na zato posebej označenem prostoru) in jo pospravil v škatlo na desni.

Vse naloge so bile v mapah ali škatlah. Bile so prilagojene trenutni učni snovi. Glede na potrebe sem oblikovala različne naloge. Vsako sem najprej preizkusila individualno z učencem. Po končanem delu sem naredila evalvacijo naloge in preverila, če jo je učenec razumel. Po potrebi sem aktivnost nadgradila, spremenila. Nato sem ponovno, individualno, preizkusila aktivnost z učencem. Ko sem bila prepričana, da lahko učenec aktivnost izvaja samostojno, sem jo uvrstila na urnik in učenec je lahko dejavnost izvajal individualno, v kotičku za samostojno delo.

Sistem dela poteka vedno enako, spreminja se le vrstni red aktivnosti, zato učenci razvijejo rutino, ki jim pomaga pri vsakdanjih dejavnostih.

V primeru nepredvidenih dejavnosti učenca vodimo z vizualnimi oporami (kartončki z dogovorjenimi znaki) in tako preprečimo agresijo in nerazumevanje situacije.

### 2.3 Uvajanje čarobne škatle v VIZ proces

V svoj VIZ proces sem postopoma začela uvajati škatle z različnimi didaktičnimi pripomočki. Moj namen je bil, da bi učno snov učencem približala kot igro. Izdelala sem številne didaktične materiale, ki so bili prilagojeni obravnavani učni snovi, upoštevala pa sem potrebe in sposobnosti učencev.



Slika 1: Čarobna škatla (osebni arhiv)

Da so bile za učence bolj zanimive, sem jih poimenovala »čarobne škatle«. Vsak od učencev je na ta način dobil pomoč »ena na ena«, saj je del strukturiranega poučevanja tudi individualno delo, ki učitelju omogoča, da se bolj intenzivno posveti posameznemu učencu, hkrati pa so učenci individualno vadili in utrjevali že naučeno snov.



*Slika 2: Individualno delo (osebni arhiv)*

Sistem strukturiranega poučevanja je zasnovan tako, da se učencem snov, ki je ne razumejo ali težje usvajajo, ponudi v obliki didaktičnega materiala.



*Slika 3: Didaktični material (osebni arhiv)*

Za izdelavo posameznega materiala sem uporabila:

- prazno škatlo za čevlje, vrečke, mape (shranjevanje materiala),
- ovijalni papir (dekoracija škatle),
- različne materiale (lesene kljukice, zamaški, kosmatene žičke, gumbi, slamice, lesene perle, koruzni zдроб, vezalke, lego kocke, lesene kljukice, sličice, male figurice ...),
- plastifikator, folije za plastificiranje,
- škarje, lepilo, vroča pištola ...

Najprej sem opredelila, katero učno snov (cilj) bodo učenci utrjevali.

*Primer cilja (MAT, 1. razred, minimalni standard znanja): Šteje, bere in zapiše števila do 10.*



Izdelala sem 3 različne pripomočke. Pri prvem sem uporabila papirnate krožnike, na katere sem zapisala števila od 1 do 10. Zraven sem dala fižolčke. Učenec je moral na vsak krožnik postaviti toliko fižolčkov, kot je bilo zapisano s številko. Ker je imel en učenec težave pri štetju in prepoznavanju števil, sem mu material prilagodila. Vsako številko sem zapisala z drugo barvo. Zraven vsake številke sem dodala kartončke z ustreznim številom pik, v enaki barvi. Na krožnik je učenec dodajal perlice, enake barve kot je bila številka. Čez čas, ko je števila ustrezno prepoznaval, sem barvne perlice zamenjala z lesenimi, da ni imel pomoči barve. Na koncu sem umaknila tudi kartončke s pikami.

Drugi material so bile kosmatene žičke, na koncu katerih so bile prilepljene zastavice s števili. Učenec je moral na žičko nanizati ustrezno število perlic. Za učenca, ki je števila že prepoznaval, sem perlice zlepila skupaj in je moral poiskati ustrezno številko zlepljenih perlic in jo natakniti na žičko. Učenec je sam predlagal, če lahko izdelava tudi stolpce iz lego kock in jih postavlja zraven žičk.

Tretji material so bile plastificirane kartice in lesene kljukice. Na njih so bili avtobusi s pikicami in 3 števila. Učenec je moral kljukico pripeti k tistemu številu, ki je sovpadalo s številom pik na oknih avtobusa. Materiala nisem modificirala za nobenega učenca.



Slika 4: Didaktični material (osebni arhiv)

Na internetu sem našla kar nekaj spletnih strani, ki imajo že pripravljene materiale. Te so:

1. <https://www.teacherspayteachers.com/>,
2. <http://roznatauciteljica.blogspot.si/>,
3. <http://voranc.si/si-SI/10102/solska-svetovalna-sluzba-helena-kokot-bujanovic-specialna-pedagoginja-ucni-listi>,
4. <https://podium.gyldendal.no/lilibi-dev/solska-ulica-1-2/matematika/ucni-listi>,
5. <http://ucilnica.abecednik.net/course/view.php?id=7>,



6. <http://www.ucnedejavnosti.si/ucnilisti/>,
7. <https://www.pinterest.com/> (ključne besede: TEACCH, shoe box tasks).

Sistem dela s čarobno škatlo sem v oddelku uvajala v treh delih:

- predstavitev didaktičnega materiala, raziskovanje v skupini, pogovor;
- delo »ena na ena«, prilagajanje, pravila;
- individualno delo z učencem.



*Slika 5: Delo »ena na ena« (osebni ariv)*

Učencem sem najprej predstavila didaktični material, ki je bil spravljen v čarobni škatli. Predstavitev je potekala v obliki zgodbe. Pripovedovala sem jo s pomočjo razredne lutke, ki so jo učenci poimenovali Zofka.





*Slika 6: Razredna lutka Zofka (osebni ariv)*

Pogovor je potekal v krogu, na tleh. Učenci so si prosto ogledovali materiale, spraševali o njihovi uporabi in vsebini, jih preizkušali. Bili so aktivni in motivirani za delo.

Pogovorili smo se o namenu uporabe in kaj bodo razvijali z didaktičnim materialom. Naredili smo miselni vzorec, da so si lažje predstavljali, kaj bodo s čarobnimi škatlami pridobili.

Nato smo skupaj izdelali sličico, ki je označevala delo s čarobno škatlo. Vsak je dobil 5 sličic. Dodali smo jih slikam, ki so jih imeli učenci za svoje slikovne urnike dneva. Dva učenca sta čarobno škatlo uporabljala vsako uro. Tako sta imela premor med učno uro, vseeno pa sta utrjevala že naučeno znanje. Sličica je bila del dnevnega urnika. Dva učenca sta škatlo uporabljala enkrat ali dvakrat dnevno, največkrat med poukom slovenskega jezika ali matematike. Ko sem presodila, da potrebujeta odmor, sem jima na mizo prilepila sličico, ki je nakazovala delo s čarobno škatlo. Takrat sta delo za mizo prekinila in šla v dogovorjen kotiček. En učenec je škatlo uporabil, ko je sam želel. K meni je prinesel sličico z dogovorjenim znakom in mi tako sporočil, da potrebuje umik v kotiček.

V razredu smo določili prostor, kjer je bila čarobna škatla shranjena in prostor, kjer so jo uporabljali.



Slika 7: Kotiček za individualno delo (osebni ariv)

Učenci so dali tudi svoj predlog, da bi vsebino čarobne škatle lahko uporabljali tudi na tleh. Vsak je zato dobil posebno preprogo, izbrali so si barvo, ki jim je bila najbolj všeč.

Nato sem učence naučila, kako se čarobno škatlo uporablja. Didaktični materiali, ki so bili v škatli, so jim bili znani in razumljivi. Snov, ki so jo utrjevali z različnimi didaktičnimi materiali, so poznali. Vsak material so najprej preizkusili z menoj, »ena na ena«. Imeli so možnost za pripombe in predloge. Sama sem vsebino in težavnost materiala prilagodila vsakemu učencu posebej. Skupaj smo izdelali tudi vizualni urnik, da so vedeli, kdaj bo čas za samostojno delo. Vsak didaktični material, ki je bil v čarobni škatli, je imel svojo sliko, ki je bila del slikovnega urnika. Tako so lahko učenci sproti sledili, kaj so že naredili in kaj še morajo narediti.

Naučila sem jih tudi ustreznega sistema reševanja nalog s pomočjo didaktičnega materiala. Čarobno škatlo so si pripravili na levo stran mize/preproge. Didaktični material so vzeli iz škatle in ga položili na sredino mize/preproge, kjer so reševali naloge. Na koncu so ga odložili na desno stran mize/preproge. Učenci so po reševanju vse materiale zložili nazaj v čarobno škatlo in jo pospravili na ustrezno mesto.



Slika 8: Primer delovnega sistema

[\(https://teachingspecialthinkers.com/workboxes/\)](https://teachingspecialthinkers.com/workboxes/)

Didaktične materiale, ki so bili v čarobni škatli, sem preko šolskega leta dopolnjevala ter prilagajala zahtevnost glede na potrebe posameznega učenca. Prav tako sem jih vsebinsko prilagajala učni snovi. Na začetku šolskega leta so vsebovali materiale za spodbujanje grafomotorike, kasneje sem pripravila materiale za začetni in končni glas, materiale za utrjevanje snovi pri matematiki in spoznavanju okolja. Celo leto pa so imeli učenci na voljo material za vizualno diskriminacijo črk, barve in grafomotorične vaje. Konec šolskega leta so bili didaktični materiali prilagojeni za usvajanje branja, števil do 20 in vaje za krepitev pozornosti in koncentracije.

### 3 ZAKLJUČEK

Uporaba čarobnih škatel se je takoj izkazala za zelo učinkovito. Zgodbica, ki sem jo pripravila za uvod, je učence pritegnila, saj je bila polna elementov presenečenja. Učenci so čarobno škatlo takoj sprejeli in jo navdušeno uporabljali celo šolsko leto. Bili so aktivni tudi pri lastnih predlogih. Vsakodnevno so vedoželjno pričakovali, kakšna bo vsebina škatle. Sčasoma so tudi sami predlagali določene materiale, ki smo jih potem skupaj izdelali pri urah likovne umetnosti.

Učenci so bili za delo bolj motivirani, saj so učni proces vzeli kot igro. Vsi so samostojno izvajali naloge. S pomočjo čarobne škatle sem lahko spodbujala razvoj več področij hkrati (samostojnost, zaporedje, organizacija), kar je bil eden od ciljev uvajanja novosti.

Vsi učenci so usvojili prvi in zadnji glas v besedi. Besede so tekoče črkovali. Prav tako se je pri vseh učencih izboljšala tehnika branja (iz črkovanja na vezanje zlogov, tudi na vezavo zlogov v celotne besede).

Čarobno škatlo sem staršem predstavila na drugem roditeljskem sestanku. Sprejeli so jo z navdušenjem. Dva od petih staršev sta podoben sistem uvedla tudi doma.

V novem šolskem letu sem predvidela, da bo vsak otrok imel svojo čarobno škatlo, ki jo bo samostojno izdelal pri pouku likovne umetnosti.

## 4 VIRI IN LITERATURA

1. Levec, S., 2014, *Liba, laca, lak: kako pomagamo otroku do boljšega govora*, Ljubljana: samozaložba.
2. Pšunder, M., Bračič, S. Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2010, št. 1 (letnik 5), str. 5–18.
3. Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM). (online).  
Citirano 24. 1. 2019; 19:20, dostopno na spletnem naslovu:  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/PP\\_AM\\_enukovredni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_AM_enukovredni.pdf).
4. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (online).  
Citirano 9. 2. 2019; 6:44, dostopno na spletnem naslovu:  
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
5. Kriteriji za opredelitev vrste in motnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (online). Citirano 10. 2. 2019, 15:23, dostopno na spletnem naslovu:  
<https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/basic-html/index.html#36>.
6. Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. (online). Citirano 9. 2. 2019; 8.05, dostopno na spletnem

naslovu:

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/PP\\_navodila\\_AM\\_NIS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_navodila_AM_NIS.pdf).



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Center Janeza Levca  
Ljubljana

**Nataša Bijeljac Kores**

**SPREMLJANJE TEKOČNOSTI BRANJA V OŠ –**  
**POMOČ IN PODPORA UČENCEM S TEŽAVAMI NA**  
**PODROČJU BRANJA**

**MONITORING THE READING FLUENCY IN PRIMARY**  
**SCHOOL – HELPING AND SUPPORTING STUDENTS**  
**WITH READING DIFFICULTIES**

## Povzetek

Današnji slovenski osnovnošolski učni načrt predvideva, da se učenci začetno opismenijo v prvih treh razredih – do konca tretjega razreda naj bi med drugim torej usvojili tudi ustrezno tehniko branja. Veliko je takih učencev, ki imajo težave na področju branja še v 4. razredu in tudi kasneje. Težave se pojavljajo zaradi različnih vzrokov. Nekateri med njimi dobijo pomoč v obliki dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga ali učitelja. Veliko jih dobi Odločbo o usmeritvi pravočasno, ko je še čas za odpravljanje primanjkljajev, nekateri žal ne.

Preizkus tekočnosti branja je formativna oblika spremljanja in vrednotenja branja, ki temelji na kurikulumu, s pomočjo katerega izboljšamo vpogled v tehniko branja vsakega posameznika. Uporablja ga lahko tako učitelj v razredu kot specialni pedagog v okviru obravnav. Predstavlja tudi odlično orodje za iskanje tistih učencev, pri katerih se na področju branja izkazujejo izrazitejša težave in tako hitreje pridejo do ustreznih oblik pomoči.

**Ključne besede:** opismenjevanje, tekočnost branja, preizkus tekočnosti branja, pomoč učencem s težavami

## Abstract

The current Slovenian curriculum assumes that students start learning to read in the first three grades – at the end of the third grade, they are supposed to have mastered the proper reading technique. There are many students who have reading difficulties in fourth grade and later on. Difficulties occur due to different reasons. Some of these students get help in the form of additional professional help of a special education teacher or a teacher. Many of these students receive a special education needs guidance order timely, while there is still time to correct the problems, others unfortunately do not.

Testing reading fluency is a curriculum based formative form of monitoring and evaluation with which we get insight into the reading technique of each individual. It can be used by teachers in classrooms as well as special education teachers when evaluating students. It represents a good tool for searching for those students, who have more pronounced difficulties with reading fluency, so they can obtain proper help.

**Key words:** literacy, reading fluency, testing reading fluency, helping students with difficulties

# 1 Branje in tekočnost branja

## 1.1 Opredelitev branja

Branje je ena od sporazumevalnih oziroma jezikovnih zmožnosti, ki skupaj s pisanjem, poslušanjem in govorjenjem predstavlja/tvori model opismenjevanja.

Slovenska vzgoja in izobraževanje v tem trenutku strmita h komunikacijskemu modelu opismenjevanja, ki ima tri značilnosti, po katerih se loči od ostalih modelov opismenjevanja: je celosten, prizadeva si, da bi bili učenci ob zaključku šolanja funkcionalno pismeni, poleg tega pa poudarja tudi aktivno vlogo učenca v samem procesu opismenjevanja (Pečjak, 1999).

Proces opismenjevanja je sicer naraven jezikovni pojav, ki se pojavi že v zelo zgodnji predšolski dobi, ko starši in okolje otroku na neformalen način približujejo veščine poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, načrtno in sistematično pa se nadaljuje skozi vsa izobraževalna obdobja (Golli, Grginič, Kozinc, 1996).

Pomembno je tudi poudariti, da se proces opismenjevanja ne konča z zaključkom osnovnošolskega izobraževanja, ampak se nadaljuje tudi v nadaljnjem izobraževanju.

V učnem načrtu za slovenščino (Program Osnovna šola, Učni načrt, Slovenščina, 2011) je opredeljeno, da naj bi začetno opismenjevanje trajalo celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. V prvem in drugem razredu se učenci sistematično učijo tehnik branja in pisanja, v tretjem razredu pa nato naučeno utrjujejo in izboljšujejo.

V nadaljnjem procesu opismenjevanja v višjih razredih učenci razvijajo kognitivne in metakognitivne jezikovne sposobnosti, ki jim omogočajo učinkovito komunikacijo s svetom. Cilj opismenjevanja pa je doseči stopnjo funkcionalne pismenosti učencev (Pečjak, 1999).

Kaj pa sploh je branje?

To je proces, pri katerem gre za pretvorbo vidnih znakov (črk) v slušno obliko (v glasove) (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak, 2012). Procesu branja pravimo tudi proces dekodiranja. Proces učenja branja se ne začne šele z vstopom v šolo, ampak že zgodaj v predšolskem obdobju in poteka po fazah oziroma stopnjah.

Končni cilj je gladko in tekoče branje z ustrežno ravnjo bralnega razumevanja.



## 1.2 Motnje v razvoju branja

Otroci, pri katerih je opaziti izrazitejša težava na področju branja, pisanja, pravopisa, računanja, pozornosti, pomnjenja, mišljenja in na drugih področjih, poleg tega pa je lahko prisoten tudi zaostanek v zgodnjem razvoju, so v procesu nudenja pomoči najpogosteje opredeljeni kot učenci s specifičnimi učnimi težavami.

»Izraz specifične učne težave je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Tem težavam je skupno, da so »notranje narave«, nevrolško pogojene.

Domnevno so posledica (subtilnih) motenj v delovanju osrednjega živčevja, ki vplivajo na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Specifične motnje učenja lahko izhajajo iz genetične variacije, nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pred- in poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, ki imajo za posledico nevrolško oviranost.« (Kavkler, Magajna, 2008, str. 27)

Oblike motenj, ki se pojavljajo pri branju (in pisanju), so odvisne od več dejavnikov. Ločimo med dejavniki, ki z motnjo niso neposredno povezani, in dejavniki, ki motnjo povzročajo ali pa pomembno vplivajo nanjo. Med prve štejemo otrokovo zdravje, intelektualne zmožnosti, temperamentne značilnosti, socialno-kulturno okolje, ekonomsko stanje družine, učiteljevo osebnost ipd., med druge pa razvitost govora, sposobnost izražanja in razumevanja, težave na področju vidnega in slušnega zaznavanja ter druge (Žerdin, 1990).

»Motnje branja (in pisanja) se lahko pojavljajo zaradi motenega delovanja tistih procesov, ki sodelujejo pri učenju branja (in pisanja), lahko le enega ali več. Čim kompleksnejša je motnja, tem večje težave ima otrok in tem težje jo bomo odpravili.« (Žerdin, 2011, str. 139)

Težave, ki jih učitelj lahko opazi, kadar ima otrok motnje v razvoju branja, se kažejo pri slušnem in vidnem razločevanju, spajanju glasov (ne zmore spojiti glasov v zlog, ampak besede in zloge glaskuje), razčlenjevanju besed, fonološkem zavedanju, pomnjenju oblike črk (avtomatizaciji), pozornosti, orientaciji (v prostoru, na ploskvi, v zvezku, na sebi ...), grafomotoriki, besednem sporočanju in razumevanju (Žerdin, 2011).

Povzamemo lahko, da so težave na področju branja lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Velik vpliv ima tudi okolje, način poučevanja ter učenčeva motivacija (notranja in zunanja) (Koncept dela: učne težave v osnovni šoli, 2008).

### 1.3 Tekočnost branja

Na uspešnost usvajanja tehnike branja in kakovost branja vplivajo tudi naslednje štiri komponente:

- fonološko zavedanje,
- besedni zaklad,
- tekočnost branja in
- bralno razumevanje.

Fonološko zavedanje zajema zavedanje o glasovih (prepoznavanje, razločevanje posameznih glasov, struktura besed), bogastvo besedišča pomembno vpliva na hitrejši priklic in prepoznavanje besed med samim branjem, tekočnost branja pa nam pove, kako hitro in natančno učenec bere neko besedilo. Vse te komponente pa pomembno vplivajo na bralno razumevanje, ki je končni cilj pri usvajanju branja.

V preteklosti so se strokovnjaki ukvarjali predvsem z razvojem fonološkega zavedanja in dekodiranja, šele v zadnjih desetletjih pa se daje večji pomen tudi bralni tekočnosti (Jurišić, 2016).

Razlog je v tem, da različne raziskave, ki jih izvajajo v tujini, in rezultati teh raziskav kažejo na to, da obstaja pomembna povezava med bralnim razumevanjem in tekočnostjo branja (Fuchs idr., 2001, Lipson in Wixon, 2009, Paris in Paris, 2006, v Košir 2011).

»Tekočnost branja je zapletena, raznolika dejavnost, ki vključuje zaznavne spretnosti avtomatizirane prepoznave črk, zlogov, besed in njihovega prevoda v ustrezne glasovne reprezentacije, ustrezno povezovanje glasovne reprezentacije z njenim pomenom (besedišče), smiselno procesiranje informacij v stavkih, med stavki, v povedih, med povedmi, povezavo besedila s prejšnjimi informacijami in uporabljanje zmožnosti sklepanj, kar vse pripomore tudi

k uspešnemu bralnemu razumevanju. Uspešen bralec vse te spretnosti koordinira hitro, brez napora in zavestnega nadzora.« (Fuchs, Fuchs, Hosp in Jenkins, 2001, v Košir, 2011, str. 106)

Tekočnost branja pomembno vpliva na (Wolf, 2001, v Jurišič, 2016):

- pomnjenje (priklic informacije iz spomina),
- ohranjanje (ohranjanje ravni izvedbe neke spretnosti določeno časovno obdobje),
- posploševanje (naučeno uporabiti v novih okoliščinah).

»Spremljanje tekočnosti branja naj bi predvsem učiteljem nižjih razredov med drugim omogočilo boljše in lažjo oceno glede izvora možnih težav, na podlagi katere bi lahko učinkovitejše načrtovali ustrezno pomoč.« (Košir, 2011, str. 107)

Samo merjenje tekočnosti branja ni način učenja ali poučevanja hitrega in natančnega branja, ampak priročen in enostaven pripomoček, s katerim spremljamo bralni napredek učencev (Košir, 2011).

Preizkus tekočnosti branja lahko izvajamo individualno, s posameznim otrokom, ali v razredu. Pri tem učenci glasno berejo neznano besedilo, ki težavnostno ustreza njihovi starosti in stopnji razvoja. Učitelj spremlja hitrost, natančnost in pravilnost prebranih besed v nekem določenem omejenem času (na primer eni minuti). Pri spremljanju tekočnosti branja pa ne smemo zanemariti spremljanja bralnega razumevanja, zato poleg hitrosti in natančnosti branja z ustreznimi vprašanji preverjamo tudi učenčevo raven bralnega razumevanja.

Rezultate preizkusa tekočnosti branja v tujini uporabljajo kot pokazatelje, s pomočjo katerih ugotovimo, ali ima učenec izrazitejšo težavo na področju usvajanja spretnosti branja, ali učenec v okviru nudenja pomoči napreduje ali pa potrebuje intenzivnejše oblike pomoči (Hasbrouck in Tindal, 2006, v Košir, 2011).

## 2 Uvajanje spremljanja tekočnosti branja v osnovno šolo

Skupina 12 mobilnih specialnih pedagoginj, ki smo zaposlene na Centru Janeza Levca Ljubljana v Oddelku za izvajanje dodatne strokovne pomoči, se je v šolskem letu 2016/2017 odločila, da bomo preizkus tekočnosti branja, prenesle tudi v svojo prakso in v šole, na katerih delujemo. Pri uvajanju smo se naslanjali na izsledke avtoric Branke D. Jurišić in Janje Košir (Jurišić, 2016 in Košir, 2011).

V prvem letu smo se ukvarjale predvsem z učenjem izvajanja in vrednotenja preizkusa. Testirale smo učence 2., 3. in 4. razreda in ugotavljale ustreznost testiranja; kje in kako deluje in kje bi bile pri uvajanju potrebne izboljšave. Skupaj smo iskale odgovore na vprašanja, ki so se med šolskim letom in testiranjem pojavljala.

V naslednjih letih smo naučeno in pridobljeno znanje in izkušnje nadgradile ter projekt spremljanja tekočnosti branja redno vpeljale v osnovne šole, na katerih delamo.

### 2.1 Preizkus tekočnosti branja

»Eden izmed načinov spremljanja tekočnosti glasnega branja je uporaba modela ocenjevanja, ki temelji na kurikulu in se osredotoča na merjenje tekočnosti izvajanja osnovnih učnih spretnosti. S pomočjo tega modela pridobimo splošne, grobe rezultate, ki nam dajejo okvirno informacijo o tem, ali učenec pri usvajanju osnovnih učnih spretnosti branja, pisanja in računanja napreduje ali ne.« (Košir, 2011, str. 109)

Kako izgleda preizkus tekočnosti branja?

Skrajšana navodila so povzeta po Janji Košir (2011), ki se je zgledovala po navodilih avtorjev Wright in Shinn, ter Branki D. Jurišić (2016), ki je preizkus opisala v gradivu za učitelje Tekočnost branja: merjenje in spremljanje.

Kot je bilo napisano že v prvem delu, lahko preizkus tekočnosti branja izvajamo individualno ali v razredu. Če izvedemo preizkus v razredu, je morda najlažje, če ga izvajamo v paru

(specialni pedagog in učitelj razrednik). Dobro je, da se nanj v naprej dobro pripravimo in organiziramo (določimo, kdo bo beležil napake pri branju in število prebranih besed ter kdo bo spremljal pretečen čas in klical učence).

Za pravilno in ustrezno izvedbo preizkusa tekočnosti branja je potrebno:

- ustrezno bralno gradivo,
- poznavanje postopka izvedbe preizkusa.

*Ustrezno bralno gradivo* pomeni, da je besedilo po zahtevnosti in težavnosti primerno za tisti razred, v katerem izvajamo preizkus. Pazimo na to, da je besedilo za učence novo in ga še niso obravnavali v razredu. Vedno pripravimo po tri različna besedila za vsak razred; pazimo, da so besedila po zahtevnosti med seboj kolikor se le da enakovredna.

Pri izbiri gradiv smo si velikokrat pomagale z mnenjem in nasvetom razrednikov, ki poučujejo v razrednih, kjer smo izvajale preizkus, ali pa knjižničarja, ki dela v šoli.

*Postopek izvedbe preizkusa* poteka po korakih, ki jim je potrebno dosledno slediti. Ti koraki so v naprej točno določeni in v literaturi dobro predstavljeni (v delih Branke D. Jurišić, 2016 in Janje Košir, 2011).

Na začetku izvajanja preizkusa, ko je učenec pred nami, mu podamo navodila – navodila so vedno enaka, priporočena in jih ne spreminjamo.

Učenec nato po eno minuto glasno bere vsakega od treh pripravljenih besedil. Najlažje je, če si pripravimo odštevalnik, ki nas zvočno opomni na to, kdaj je minuta pretekla. Ko učenec zaključi z enominutnim glasnim branjem prvega besedila, nadaljuje z naslednjim in nato še z zadnjim.

Med učenčevim branjem spremljamo branje ter beležimo morebitne napake, ki se ob branju pojavljajo. V ta namen imamo za vsakega učenca pripravljen poseben list z besedili, ki jih učenci berejo, in list, kamor beležimo napake.

Kaj štejemo kot napako pri branju in kaj ne ter na kaj moramo biti pozorni, je natančno opisano v delih Janje Košir (2011, str. 114, 115) in Branke D. Jurišić (2016, str. 19 do 21 in 25 do 29).

Po zaključku učenčevega branja preštejemo število vseh besed, ki jih je učenec prebral (v vsakem posameznem besedilu) ter število napak, ki jih je naredil. Število napak odštejemo od

števila prebranih besed in tako dobimo podatek o številu pravilno prebranih besed v eni minuti.

Pozorni smo lahko tudi na vrsto napak, ki jih je učenec delal med branjem. Na ta način lažje načrtujemo nadaljnjo pomoč otroku pri odpravljanju težav na področju branja.

## 2.2 Vpeljevanje preizkusa tekočnosti branja v osnovno šolo

Kot je bilo že omenjeno, je opisani preizkus tekočnosti branja primer formativnega spremljanja branja. Z njim lahko učitelj v razredu spremlja napredek učencev pri branju, saj lahko preizkus opravlja večkrat letno – seveda vsakič z drugim besedilom, ki ima ustrezno raven zahtevnosti. Preizkus je smotrno uporabljati na razredni stopnji, ko učenci že usvojijo osnovno tehniko branja.

Preizkus pa lahko uporabljamo tudi za zgodnje odkrivanje težav na področju branja in vključevanje otrok v individualno in skupinsko pomoč na 2. ali 3. koraku 5-stopenjskega modela pomoči. Poudariti je treba, da preizkus tekočnosti branja ni diagnostično sredstvo, ampak pripomoček, s katerim hitro odkrijemo tiste učence, ki imajo izrazitejša težave na področju branja.

In prav to je namen vpeljevanja spremljanja tekočnosti branja v osnovno šolo.

Kot mobilne specialne pedagoginje, ki delujemo na osnovni šoli, delamo predvsem z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi. Pogosto imamo manj vpogleda v morebitne težave ostalih otrok, še manj pa imamo možnosti delati s tistimi, ki še niso pridobili odločbe, pa vendar izkazujejo bolj ali manj izrazite specifične učne težave.

V zadnjem času je bilo od različnih učiteljev v šoli veliko slišati tudi o tem, da so učenci vedno slabši bralci – pogosteje opažajo težave na področju branja, učenci so manj motivirani za branje, bralno razumevanje je vedno slabše, veliko je takih, ki v 4. razredu še nimajo usvojene bralne tehnike, čeprav bi jo že morali imeti ipd.

Ker pa je branje ena od veščin opismenjevanja, ki je ključna tudi za nadaljnje uspešno učenje in izobraževanje, je smiselno, da se ji da večji poudarek.



S pomočjo preizkusa tekočnosti branja, ki ga v naši šoli izvajamo v 3. razredu, tako preverimo tekočnost branja vseh učencev, nato pa iz skupine izluščimo učence, ki izkazujejo izrazitejšo težavo (praviloma zadnje štiri, ki na preizkusu dobijo najslabše rezultate oziroma ki v eni minuti pravilno preberejo najmanj besed). Z njimi nato sistematično delamo enkrat do dvakrat tedensko na »bralnih uricah«, kjer odpravljamo težave in urimo tehniko branja in bralnega razumevanja, z njihovimi učitelji in starši pa se pogovorimo o možnih strategijah dela in načinih pomoči v šoli in doma.

V okviru skupine mobilnih specialnih pedagoginj s Centra Janeza Levca Ljubljana se s preizkusi tekočnosti branja ukvarjamo že 3. leto. Vsako leto prinese nova spoznanja ter izkušnje in glede na te smo na šoli, kjer delujem, ugotovili, da je vpeljevanje preizkusa tekočnosti branja pri nas najbolj učinkovito po korakih, ki jih bom predstavila v nadaljevanju.

Potek korakov ni nujno vezan na šolsko leto; ugotovili smo, da je 1. in 2. korak bolje izpeljati proti koncu šolskega leta, zato da nekatere potrebne podatke pridobimo že pred septembrom oziroma pred začetkom prihodnjega šolskega leta. Na ta način pripravimo podlago za tekoče in nemoteno izvajanje testiranja vseh učencev v npr. 3. razredih in čimprejše oblikovanje skupin za pomoč pri odpravljanju težav na področju branja.

#### *Predvideni koraki za vpeljevanje preizkusa tekočnosti branja v osnovno šolo:*

##### *1. korak: predstavitev preizkusa tekočnosti branja učiteljem 2. in 3. razreda*

Pomembno je, da preizkus predstavimo učiteljem, saj je to eno od orodij, s pomočjo katerega lahko ovrednotijo, kako berejo učenci, spremljajo napredek pri branju ter prilagajajo metode in načine dela glede na njihove potrebe.

Na šoli smo preizkus tekočnosti branja za enkrat predstavili le učiteljem 3. razreda, saj so njihovi učenci vključeni v spremljanje tekočnosti branja in oblikovanja podpornih skupin učencem s težavami na področju branja. Dogovorili smo se, da se udeležimo njihovega aktiva, kjer smo jim predstavili ključne informacije spremljanja in merjenja tekočnosti branja. Vse učiteljice so z veseljem sprejele izvajanje in so tudi same menile, da je to koristno orodje, ki ga bodo lahko uporabljale v prihodnje.

V nadaljevanju leta pa imamo namen preizkus predstaviti tudi učiteljem ostalih razredov.

*2. korak: predstavitev preizkusa staršem bodočih tretješolcev, pridobivanje soglasij*

Ker je branje večšina, ki se jo otroci učijo doma in v šoli in ker je to proces, ki zahteva vsakodnevno utrjevanje, smo se odločili, da preizkus predstavimo tudi staršem otrok. Z učiteljicami 2. razreda smo se dogovorili, da se pridružimo zadnjemu roditeljskemu sestanku v tekočem šolskem letu in na kratko predstavimo, kako poteka preizkus v 3. razredu ter čemu je namenjen. Hkrati smo izkoristili priložnost in od staršev pridobili še soglasja za izvajanje z njihovimi otroki. Za prihodnje leto imamo namen pripraviti tudi krajšo predstavitev bralnih vaj za vse starše otrok 2. razreda, kjer bi predstavili konkretne predloge za delo doma.

*3. korak: prvo izvajanje preizkusa tekočnosti branja in oblikovanje skupin za pomoč in premagovanje težav na področju branja*

V zadnjem tednu v septembru izvedemo preizkus tekočnosti branja v 3. razredu. Ta teden smo na šoli izbrali zato, ker so takoj v začetku septembra učenci še precej pod vplivom dolgih poletnih počitnic in potrebujejo nekaj časa, da se navadijo na šolski ritem. Predolgo časa pa ne želimo čakati zato, da lahko čim prej oblikujemo skupine za pomoč in podporo učencem s težavami na področju branja ter začnemo odpravljati težave.

Prvi preizkus smo opravili v treh oddelkih 3. razreda. Za tako število smo se odločili zato, ker smo lahko kasneje oblikovali tri skupine za pomoč in podporo. Pomembno je, da skupine niso prevelike – glede na pretekle izkušnje smo ugotovili, da je največje število vključenih otrok štiri. Če je otrok več, se vsem na enkrat težko posvetimo. Poleg tega je potrebna diferenciacija dela in nalog tudi v tako majhni skupini. Kasneje sem svojo skupino štirih otrok občasno delila na polovico in z vsakim parom intenzivno delala od 25 do 30 minut.

Prvi preizkus smo izvajali individualno, z vsakim učencem posebej. Učenci so po vrsti prihajali v kabinet, prebrali besedila in se nato vrnili v razred.

Preizkus smo vedno izvajali v paru in tako lažje spremljali branje ter beležili učenčeve napake pri branju. Za večjo točnost beleženja napak in števila prebranih besed je dobro uporabiti tudi snemalnik; glasno branje vsakega učenca posnamemo in kasneje še enkrat preverimo, če je bilo prvo beleženje in spremljanje točno.





Po izvedenem testiranju dobljene rezultate vsakega razreda razporedimo od najboljšega bralca do najslabšega (prvi je učenec, ki ima največ pravilno prebranih besed v eni minuti, in zadnji tisti, ki jih ima najmanj). Ker preverjamo tekočnost branja na podlagi glasnega branja treh besedil, pri vsakem učencu upoštevamo srednjo vrednost (mediano).

Nato pogledamo, kateri so tisti učenci, ki so dosegli najnižji rezultat, in njih vključimo v tedenske skupine za pomoč in premagovanje težav na področju branja.

#### *4. korak: tedensko delo z učenci v okviru skupin*

Preden začnemo z delom po skupinah, pridobimo soglasja staršev. V soglasjih napišemo, zakaj so učenci vključeni v skupine, kako bo potekalo delo in kdaj bo potekalo delo v skupini. Skupine po navadi potekajo v času, ko učenci nimajo rednega pouka. Dobro je, če srečanja niso prepozna, saj učenci nimajo več veliko motivacije za delo, še posebno ne za branje. Moja izkušnja je, da je skupine najboljše imeti takoj po pouku, še pred kosilom. Če je možnost, se lahko delo v skupinah izvaja tudi v času pred začetkom pouka.

V okviru skupine lahko z učenci še enkrat izvedemo preizkus tekočnosti branja (na novem besedilu), kjer se osredotočimo na vrsto napak, ki jih učenci delajo med branjem. Tako lahko še bolj usmerjeno načrtujemo vrsto pomoči posameznemu učencu.

Ker so skupine namenjene odpravljanju težav na področju branja, urimo branje in bralne veščine na različne načine (učimo učence spajanja glasov v zloge, spajanja zlogov v besede, urimo fonološko zavedanje, urimo hitro branje krajših besed in povedi, urimo bralno razumevanje idr.).

Za vsakega učenca smo na šoli oblikovali mapo, kamor vlaga vaje, ki naj bi jih delali doma. Bralno mapo ali »bralnice«, kot smo jo poimenovali, smo razdelili v štiri sklope: v prvem sklopu so vaje sledenja oči, v drugem različne vaje urjenja pozornosti pri branju, v tretjem so bodisi zlogi za branje, krajše besede ali krajše povedi (odvisno od tega, kaj učenec potrebuje), v zadnjem, četrtem sklopu pa so vaje urjenja bralnega razumevanja krajših in daljših besedil. Mapo dopolnjujemo glede na potrebe in zahteve učencev.

#### *5. korak: srečanje s starši učencev, ki so vključeni v skupine*

Ker je branje veščina, ki se jo uri le z vajo, in ker je zelo pomembno, da otrok vsak dan krajši čas vadi tudi doma, smo se odločili, da na krajši sestanek povabimo tudi starše otrok, ki so



vključeni v skupino. Sestanek izvedemo kakšen mesec po začetku sestajanja skupine za pomoč in podporo. Tako smo se odločili zato, ker otroke v enem mesecu že bolje poznamo. Na ta način lahko vsakemu staršu predstavimo, zakaj je pomembno vsakodnevno urjenje branja doma, ter predlagamo specifične bralne vaje, ki sledijo otrokovim potrebam in trenutnim dosežkom na področju branja.

*6. korak: drugo izvajanje preizkusa tekočnosti branja v razredu (skupaj z razrednikom) – ob polletju*

Ob polletju ponovno izvedemo preizkus tekočnosti branja v razredu. Tokrat lahko preizkus izvedemo v razredu skupaj z razrednikom. Pripraviti moramo dovolj dolgo besedilo, da vsak učenec bere eno minuto. Pomembno je tudi, da v naprej določimo, kdo bo spremljal pretečen čas in klical naslednjega učenca ter kdo bo beležil napake. Tudi ta preizkus lahko snemamo in kasneje preverimo pravilnost beleženja napak in števila prebranih besed.

Tako spremljamo napredek na področju branja pri vseh učencih, ne le pri tistih, ki so vključeni v skupino in glede na potrebe učencev vpeljemo eno ali več zgoraj navedenih intervencij.

*7. korak: tretje izvajanje preizkusa tekočnosti branja v razredu (skupaj z razrednikom) in evalvacija napredka*

Ob koncu leta ponovno izvedemo preizkus tekočnosti branja v razredu (z novim besedilom), kot je opisno v 6. koraku. Pazimo na zahtevnost izbranega besedila.

*8. korak: evalvacija napredka tekočnosti branja v skupini za pomoč in premagovanje težav na področju branja*

Tudi v skupini za pomoč in premagovanje težav na področju branja večkrat izvedemo vmesni preizkus tekočnosti branja (enkrat mesečno ali enkrat na dva meseca). Tako lahko natančneje spremljamo napredek učencev po mesecih ter hkrati prilagajamo način pomoči. Če rezultati kažejo, da učenec ne napreduje, potem je to znak, da naša pomoč ni dovolj učinkovita oziroma ni pravilno zastavljena (morda so vaje pretežke, so težave druge, kot smo sprva mislili ipd.). Ta proces imenujemo »odzivanje na obravnavo« (Response to intervention).

Do sedaj se je izkazalo, da večina učencev po določenem času doslednega izvajanja dela v skupini in branja doma napreduje na področju branja.

Ko tudi otrok vidi, da napreduje in da prebere vedno več besed, tudi on napredek razume kot neke vrste nagrado in motivacijo za naprej.

### 3 Zaključek

Preizkus tekočnosti branja predstavlja obliko formativnega spremljanja, pripomoček, orodje, ki je za pedagoge zelo uporaben, učencem pa omogoča napredovanje na področju branja in pisanja. Žal pogosto ugotavljamo, da podobnih pripomočkov v našem šolstvu ne poznamo dovolj dobro ali jih ne uporabljamo. Ravno zaradi tega sem se s sodelavkami, mobilnimi specialnimi pedagoginjami Oddelka za izvajanje dodatne strokovne pomoči s Centra Janeza Levca Ljubljana odločila, da bolje spoznamo preizkus in ga prenesemo v našo prakso. Dolga leta je obstajal le Šalijev preizkus branja in pisanja, ki je v določenih segmentih še vedno uporaben, vendar pa je pomembno iskati nove načine spremljanja in vrednotenja branja, saj le tako napredujemo in nadgrajujemo svoje strokovno delo.

Tekom teh treh let, ko sem v osnovni šoli, kjer delujem, sama najprej spoznavala preizkus tekočnosti branja ter se učila in kasneje, ko sem s pomočjo kolegice specialne pedagoginje in šolske svetovalne službe vpeljevala spremljanje tekočnosti branja z namenom oblikovanja manjših skupin za pomoč pri odpravljanju težav pri branju, sem z veseljem ugotovila, da je preizkus pri učiteljih in vodstvu šole zelo dobro sprejet.

V šolskem letu 2018/2019 smo tako preverili tekočnost branja v treh oddelkih 3. razreda in za vsak oddelek oblikovali skupino za pomoč pri odpravljanju težav na področju branja. V skupino je skupaj vključenih 12 učencev, ki tedensko urijo branje in odpravljajo težave. Izvedli smo sestanke s starši otrok, ki so vključeni v skupino, kjer smo se podrobneje pogovorili o strategijah dela doma. Ob polletju bomo izvedli preizkus v razredu skupaj z učiteljem.

V načrtu imamo še predstavitev staršem 2. razreda, za prihodnje leto pa načrtujemo vključitev zunanjih društev, kot so Tačke pomagačke. Želimo si, da bi zastavljen preizkus tekočnosti branja v 3. razredu postal stalnica za pomoč tistim učencem, ki imajo izrazitejša težava na področju branja.

Proces učenja vsake veščine je dolgotrajen. Tudi proces učenja uporabe preizkusa tekočnosti branja ter iskanje pravih načinov, kako ga implementirati v osnovno šolo kot njen sestavni del pri presejanju učencev z morebitnimi težavami, je tak. Kljub temu pa smo v treh letih, od kar izvajamo tak način dela, že nabrali nekaj izkušenj.

## 4 Viri in literatura

1. GOLLI, D., GRGINIČ, M. in KOZINC, A. *ABC: govorimo – poslušamo, pišemo – beremo. Priročnik za učitelje*. 1. natis. Trzin. Izolit. 1996.
2. JURIŠIČ, B. D., *Tekočnost branja: merjenje in spremljanje*. [Elektronska knjiga]. Ljubljana: Izobraževalni center Pika. Center Janeza Levca. 2016.
3. KAVKLER, M. in MAGAJNA, L. Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine učnih težav: Opredelitev in zastopanost otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v populaciji. V: *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 23-31.
4. *KONCEPT dela: učne težave v osnovni šoli*. Prvi natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
5. KOŠIR, J. Formativno ocenjevanje s preizkusom tekočnosti branja, ki temelji na kurikulumu. V: *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011. Str. 105-123.
6. MARJANOVIČ UMEK, L., FEKONJA PEKLAJ, U. in PEČJAK, S. *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. 1. izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.
7. PEČJAK, S. Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. *Psihološka obzorja (Ljubljana)*. 1999, številka 4 (letnik 8), str. 77-90.
8. *UČNI načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. [Online]. Republika Slovenija: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [Citirano 15. jan. 2019; 21.15]. Dostopno na spletnem naslovu:



[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)

9. ŽERDIN, T. *Branje in pisanje: kako prepoznavamo motnje in kako jih odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. 1990.
10. ŽERDIN, T. *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnih pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. 1. ponatis. Ljubljana: BRAVO – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana. 2011.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OSNOVNA ŠOLA BRŠLJIN

Novo mesto

**Jasmina Blažon**

**ORGANIZACIJA DEL V RAZREDU Z VKLJUČEVANJEM  
UČENCEV, KI ODPSTOPAJO V VEDENJU**

**HOW TO ORGANIZE WORK IN A CLASS THAT INCLUDES  
PUPILS WITH DEVIATION IN BEHAVIOUR**

## POVZETEK

V prispevku predstavljam primer dobre prakse pri delu z učencem z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Navedeni učenci so ponavadi tisti, ki motijo pouk, so neprestano v gibanju in so nemotivirani za delo v šoli in doma. Vsak učitelj pa mora sam najti način, kako organizirati delo v oddelku, da vključuje vse učence, tudi tiste z odstopajočim vedenjem. Učitelj do potrebnih informacij pride z opazovanjem, spremljanjem in beleženjem učenčevega funkcioniranja in njegove učinkovitosti. Pridobljena strokovna znanja lahko uporabi v vsakdanji praksi, če učenca dobro pozna in z njim zgradi pozitiven odnos. V svoji praksi sem se srečala z različnimi učenci, ki so potrebovali različne pristope k poučevanju. Prispevek prikazuje konkretno delo, metode, didaktične pripomočke, ki so se izkazali kot ustrezne rešitve pri šolskem delu z učencem s učnimi težavami.

**Ključne besede:** prepoznavanje učencev z učnimi težavami, pozitiven odnos, konfliktna situacija, odstopanje v vedenju, primer dobre prakse

## ABSTRACT

In the article I present an example of good practice in working with pupils with attention deficit and hyperactivity. These pupils are usually those who are disturbing the lessons, are constantly on the move and are not motivated to work at school and at home. Every teacher has to find a way to organize work in the classroom to include all the pupils, including those with deviating behaviour. The teacher acquires the necessary information by observing, monitoring and recording pupil's functioning and its effectiveness. The acquired professional knowledge can be used in everyday practice if the teacher knows the pupil well and builds a positive relationship with him. In my practice I have met different pupils who needed different approaches to teaching. The article presents concrete work, methods, didactic teaching aids, which have proven to be an appropriate solution in school work with pupils who have learning difficulties.

**Key words:** identifying pupils with learning difficulties, positive attitude, conflict situations, behaviour deviation, example of good practice

# 1 Predstavitev teme s teoretičnimi izhodišči

Ena najpomembnejših značilnosti sodobne, t. i. družbe znanja, so neprestane spremembe na vseh področjih. Družbo znanja določata in opredeljujeta vse večji pomen znanja in stalno spodbujanje napredka v družbi. Posameznik je tako pod velikim pritiskom, kako uspešen bo v življenju. Sposobnost učenja je pogoj, da se posameznik lahko sooča z nenehnimi spremembami, ki se dogajajo v njegovem življenju, da je lahko konkurenčen v poklicni karieri, v družbi in da ima urejene medosebne odnose.

Posamezniki, ki začnejo šolanje s težavami na različnih področjih učenja, imajo manjše možnosti za uspešno vključevanje v družbo. Zaradi učnih težav so lahko manj uspešni v šoli, prej zapustijo izobraževanje kot njihovi vrstniki, imajo manj možnosti za dobro zaposlitev oz. lahko prej izgubijo službo, lažje postanejo trajno nezaposleni, kar pa lahko vodi v socialno izključenost. Učenci z učnimi težavami so torej ena od najbolj ogroženih skupin otrok z vidika možnosti, ki jih imajo v življenju (Peklaj, 2012, str. 7).

## 1. 1 Prepoznavanje učencev z učnimi težavami

Osnova dela z učenci z učnimi težavami je natančno ugotavljanje učenčevega stanja. Najprej je treba prepoznati in ugotoviti njegove težave, njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in močna področja, potem pa glede na to načrtovati delo z njim (Peklaj, 2012, str. 16). Še posebej je potrebno biti pozoren na njegova močna področja, saj so osnova, na katero se lahko učitelji naslonimo pri načrtovanju in izvajanju pouka. Učitelji moramo biti seznanjeni z učenčevo težavo in s tem, kako ta težava vpliva na učenje.

Prvi korak, ki je temelj za kakršnokoli ukrepanje, je natančno opazovanje učencev v razredu pri izvajanju različnih aktivnosti in v različnih situacijah. Pri opazovanju in analizi učenčevega dela moramo biti učitelji zelo jasni in natančni. Šele natančno opazovanje učenca da dovolj informacij, da lahko učitelji njegov način dela primerjamo z običajnim načinom učenja, odzivanja oz. delom, ki je značilno za določeno starost učencev (Peklaj, 2012, str. 17). Pri identifikaciji težav, ki jih imajo učenci, je dobro, da se učitelji posvetujemo s strokovnjaki na šoli, s svetovalnimi delavci ali specialni pedagogi ter strokovnjaki na posameznem področju



(npr. specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, specialnimi pedagogi idr.). Ko učitelji po pogovorih s strokovnjaki na šoli in prebiranjem literature zberemo dovolj informacij o prepoznani težavi, ukrepamo tako, da pridobljena znanja prenesemo v prakso.

Ker se učne težave razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, od enostavnih do zapletenih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, se na kontinuumu razprostirata tudi oblika pomoči in podpora učencu. Pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, razlikujemo pet osnovnih stopenj pomoči:

- 1 pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja in varstva
- 2 pomoč šolske svetovalne službe
- 3 dodatna individualna in skupinska pomoč
- 4 mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove
- 5 program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

(Magajna, 2008, str. 24)

## 1. 2 Učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo

Med vsemi učnimi težavami so za učitelje najtežje obvladljive težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti. Vedenje učencev z navedeno težavo namreč močno vpliva na delo celotnega razreda. Od učitelja zahteva veliko mero potrpežljivosti, doslednosti ter dodatnega angažiranja. Velikokrat imamo učitelji, ki imamo v razredu učenca z odstopanjem v vedenju, občutek, da smo ob koncu pouka popolnoma brez energije, dodatno iztrošeni ter nemočni.

Za učenca z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti je še posebej značilno, da:

- pri šolskem delu dela napake in ne sledi frontalnim navodilom,
- ima težave z vzdrževanjem pozornosti pri nalogah,
- izgleda, da ne posluša, kadar ga v pogovoru neposredno naslavljamo,
- zunanji dražljaji ga hitro zmotijo,



- pogosto izstreli odgovor, še preden sliši vprašanje do konca, in ima težave s čakanjem, da pride na vrsto,
- pogosto zmoti govorjenje drugega oz. vskoči v besedo,
- pogosto maha z rokami ali nogami in je nemiren med sedenjem, brez dovoljenja/nepričakovano zapusti svoj sedež,
- pogosto teka naokoli po učilnici in pri delu moti sošolce.

### **1. 3 Odnos med učiteljem in učenci pri obvladovanju konfliktnih situacij**

Konfliktna situacija nastane, ko med interakcijo učenec-učitelj ali med samimi učenci pride do neusklajenega mnenja ter različnih pogledov na situacijo. Učenec, ki odstopa v vedenju, se pogosto izkaže za tistega, ki povzroči konflikt ali pa se vmeša v nastali konflikt. Prav tako se težje sooča s konfliktnimi situacijami in njihovim reševanjem.

Pomemben člen pri uspešnem poučevanju učencev z učnimi težavami je odnos med učencem in učiteljem. Če je odnos pozitiven, se lahko učitelji nadejamo končnega uspeha pri delu z učenci z učnimi težavami. Učenci iz učiteljevega vedenja zelo hitro prepoznajo, kakšen je njihov odnos do njih. Če ni pozitivnega odnosa, učenci učitelju ne bodo zaupali. O pozitivnem odnosu med učiteljem in učencem govorimo takrat, ko učitelj učence sprejema, jih skuša razumeti. Učitelj mora evalvirati svoje delo v oddelku, da uvidi, kateri pristop je deloval in se izkazal za dobrega ter pristop po potrebi spremeniti in poskusiti drugače.

Učitelj razrednik lahko s sistematičnim delom odločilno vpliva na kakovostne vrstniške odnose v svojem razredu. Z delavnicami za krepitev komunikacijskih veščin in socialnimi igrami prispeva k večji povezanosti učencev v oddelku in sodelovalni kulturi. Ob tem se zmanjšuje obstoj skupinic in povečuje vključenost vseh. Dobro počutje je močno povezano s tem, kako so učenci med seboj povezani, kako poteka dialog in kako se rešujejo konflikti. K dobri klimi in vključenosti prispeva tudi, če učitelj pokaže učencem, da mu je zanje mar, če je spodbuden in jim sporoča, da so mu pomembni (Rutar Ilc, 2017, str. 8).



V tekočem šolskem letu sem se dnevno srečevala s konfliktno situacijo, v kateri je bil prisoten učenec, ki odstopa v vedenju. Pogosto se je vnel prepir med njim in ostalimi sošolci. Po vsakem takem prepiru sem se individualno pogovarjala z vsakim učencem. Vendar niti to niti drugi prijemi niso zadostovali, prepiri so se nadaljevali. V Priročniku za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola sem zasledila namig, kako lahko v razredu z učenci skupaj izpeljemo oblikovanje razrednega bontona. Pri razredni uri sem učence razdelila v skupine po štiri. Vsaka skupina je razmišljala o vprašanjih, ki so bila napisana na plakatih:

- Kaj me v razredu moti/žalosti?
- Kaj me v razredu razveseli/sprosti?
- Kaj potrebujem v razredu, da se laže zberem in zavzeto delam?

Posamezna skupina je svoje ugotovitve napisala na samolepilne lističe in jih nalepila na plakate. Med vsemi zapisi je posamezna skupina izbrala prednostne trditve. Predstavili so jih ostalim sošolcem. V krogu smo izglasovali trditve, s katerimi so se strinjali v posameznih skupinah in jih zapisali na končni plakat z naslovom Razredni bonton. Prilepili smo ga na steno v kulturni kotiček.

Ob vsakem konfliktu se z udeleženi učenci sprehodimo do plakata in preberemo oblikovane trditve. Učenci povedo, v kateri trditvi so kršili razredni bonton in se pogovarjajo o tem. Na ta način spodbujam medvrstniško komunikacijo in učence učim strategij reševanja konfliktov. Omenjeni učenec, ki je bil dnevno v konfliktih s sošolci, se je opisanemu načinu reševanja konfliktov težko privadil. Pogovarjanje se mu je zdelo »brez veze«, vidno mu je bilo odveč. Kljub temu sem vztrajala in dosegla, da pri pogovoru sodeluje, da ubesedi, kaj je naredil v konfliktni situaciji in kaj ni bilo ustrezno. Kljub takemu delovanju odgovornosti za svoj delež v nastalem konfliktu še ne prevzema.

## 2 Opis dejavnosti

Prej navedeni in obravnavani učenec 4. razreda, kjer sem razredničarka, kaže različne simptome, ki so me opozorili na to, da ima motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Pri ustnih in pisnih ocenjevanjih je uspešen, saj z ocenami izkazuje odličnost pri vseh predmetih. Na vseh predmetnih področjih je zelo razgledan in ni vključen k dopolnilnemu pouku; prav tako ne



obiskuje ur dodatnega pouka. Starši se težav zavedajo in poudarjajo, da imajo z njegovim vedenjem težave tudi doma. Strinjajo se z mano, da učenec potrebuje meje, ki se jih morajo dosledno držati vsi člani družine.

Učenec sedi sam v enojni klopi. Na začetku šolskega leta sem ga posedla v svojo neposredno bližino in mu ves čas izkazovala pozornost tako s pozitivnimi kot tudi negativnimi podkrepitvami. Pri prebiranju literature sem zasledila, da so strokovnjaki mnenja, naj učenec, ki ima motnjo pozornosti, sedi blizu učitelja. Dokler je učenec sedel v moji bližini, je bilo njegovo vedenje zelo odklonilo in iz dneva v dan slabše. Vsi moji poskusi, da bi ga spodbudila k poslušanju, spremljanju, opravljanju šolskih nalog, so bili zaman. Učenec se je upiral, mi odgovarjal, celo kričal name. Mojih navodil sploh ni želel poslušati. Ko sem njegovo mizo premaknila v kotiček ob zadnji steni učilnice, se je stanje izboljšalo. Tam je odmaknjen od ostalih učencev in mojega neposrednega kontakta. Velikokrat med poukom vstane in se sprehodi po učilnici, vendar s svojim sprehajanjem, mahanjem z rokami ali nogami ne moti svojih sošolcev pri delu. Če ima kakšno vprašanje, ne dvigne roke, vstane in pride do mene. S tem zadosti tudi potrebi po gibanju.

Med poukom daje vtis, da ne posluša in se ukvarja/igra s predmetom, ki ga ima v danem trenutku v roki (škarje, lepilo, svinčnik ipd.); pogosto tudi ne dokonča šolskega dela. Frontalnih navodil ne sliši vedno, saj ko preverim znanje in razumevanje, tega ne pokaže (ne zna npr. povedati, kaj je zahtevalo navodilo). Tako imam zanj pripravljene vizualne opomnike (slika 1). Ko opazim, da ni slišal mojega navodila, ga pokličem po imenu, dvignem kartonček in ga toliko časa držim, dokler ne pripravi potrebnega gradiva ali naredi določne naloge. Kartonček mu prinesem na mizo in ga postavim nanjo. Hkrati nadaljujem s podajanjem navodil za reševanje naloge. Zanimivo je, da med tem, ko pripravlja potrebščine, vsa navodila sliši in potem ne potrebuje še dodatnega navodila za delo. Ko sem začela s to aktivnostjo za pridobitev pozornosti, je trajalo kar nekaj časa, da jo je učenec usvojil.



Slika 9 Vizualni opomniki. VIR: lasten. 2018

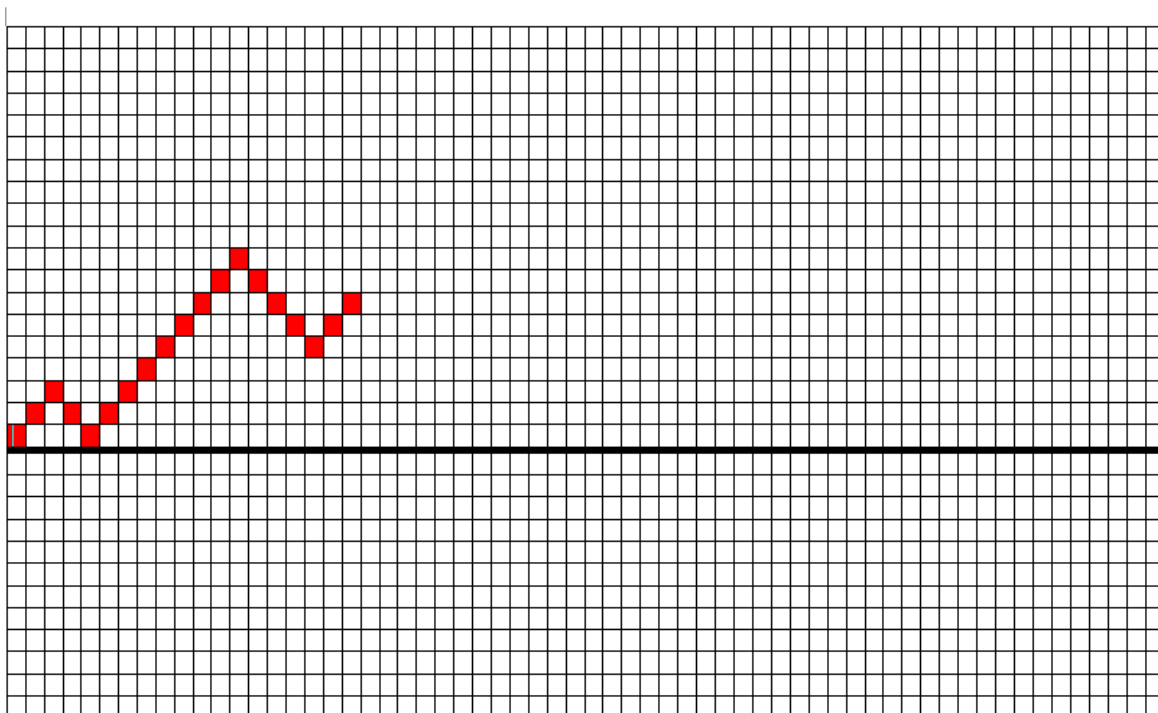
Ugotovila sem, da je izredno pomembno, da ima učenec jasno in razumno postavljene meje. Pri tem sem dosledna, saj je to po mojem mnenju zanj bistvenega pomena. Prepričana sem, če učitelj popusti, je učenec tisti, ki vodi in usmerja pouk, in ne več učitelj. To se je najbolj izkazalo pri prepisovanju tabelskih slik, ki jih obravnavani učenec ni uspel pravočasno in v celoti dokončati. Določila sem mu določen čas, da prepíše zapis v zvezek, v nasprotnem primeru bi prepisoval po pouku. Učenec sedaj prepisuje bolj osredotočeno že med poukom.

Težavo povzroča tudi učenčevo izogibanje opravljanja domačih nalog in aktivnosti. Domače naloge spremljajo učenci sami. Vsak ima svoj list (slika 2). Če domačo nalogo opravi, si pobarva kvadrateg diagonalno navzgor, če je ne opravi, si pobarva kvadrateg diagonalno navzdol. Tako beležijo vsako opravljeno ali neopravljeno nalogo v dnevni. Če imajo učenci navodilo, da morajo kaj prinesiti od doma, si to zapišejo v beležko. Kljub mojim navodilom in obrazložitvam, da je dobro, da si stvari zapišemo, navedeni učenec zapis zavrača in navaja, da si bo vse zapomnil. Temu seveda ni tako, saj je na dodatne zadolžitve vedno pozabil in se izgovarjal, zakaj je pozabil. Ni prevzel odgovornosti za neopravljene naloge. V takih primerih sem izkoristila priložnost in se z njim pogovorila. Poskušala sem ga pripeljati do tega, da bi ugotovil, da je sam odgovoren za svoja dejanja. Med pogovorom ni imel očesnega stika z mano, gledal je stran, hodil je po razredu ali pa med prsti vrtel škarje, lepilo oziroma kaj drugega. Kadar sem dosegla, da je vendarle naredil zapis v beležko, je bil ta neustrezen in pomanjkljiv (slika 3). Ker so bile take situacije pri njem pogoste, sem skušala s kaznijo (dodatno domačo zadolžitvijo ali nalogo) doseči, da bo zadolžitve vzel resno in se ne bo več zgodilo, da bo nanje pozabil. S tem nisem dosegla željenega rezultata, saj je na kazen odreagiral tako, da se je močno razburil in dodatne zadolžitve ni izpolnil. Nato sem se odločila, da učenec pri dejavnosti, ki je zahtevala prinesene pripomočke ter prej opravljene naloge, ne bo sodeloval. Z njim sem se pogovorila

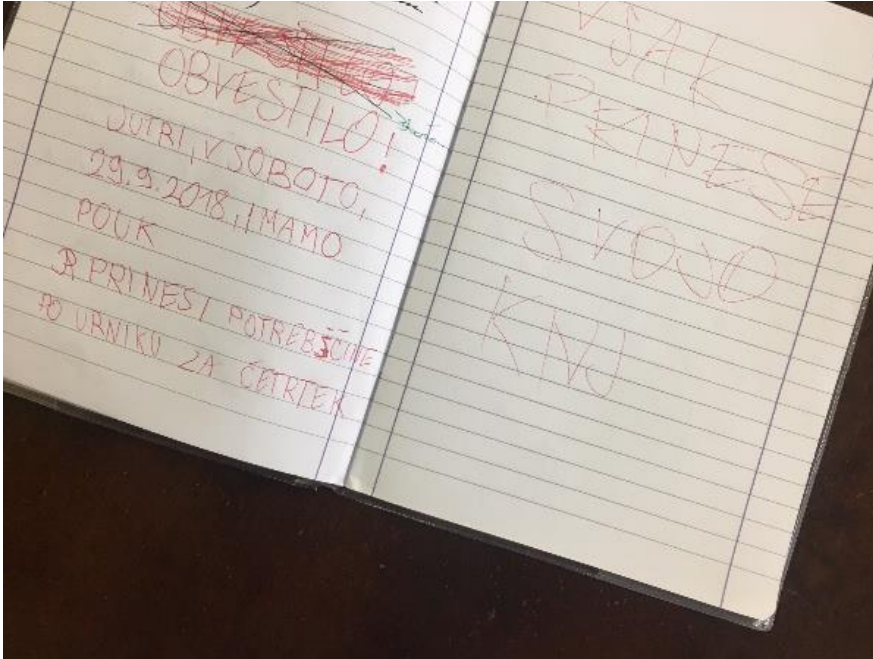
in mu sporočila, da bo ostale učence lahko le gledal. Med pogovorom mi je sporočal, da mu je popolnoma vseeno, ali sodeluje ali ne. Vendar sem opazila, da temu ni tako, da je bil njegov odziv le obrambna reakcija. Odločitev, da dejavnost le pasivno opazuje, se je izkazala za pozitivno, saj ga je to spodbudilo k aktivnosti in do pozabljanja zadolžitev ne prihaja več. Ugotovila sem, da vztrajanje pri določeni zahtevi pri učencu ne doseže željenega rezultata, če sam ni motiviran za to in če mu je onemogočeno aktivno sodelovati pri dejavnosti, ki mu je zanimiva.

ODGOVORNOST DO DOMAČIH NALOG IN DRUGIH ZADOLŽITEV

IME: \_\_\_\_\_



Slika 10 Spremljanje domačih nalog in drugih zadolžitev. VIR: lasten. 2018.



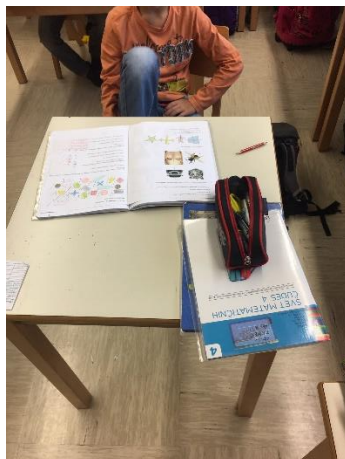
Slika 11 Pomanjkljiv zapis v beležko. VIR: lasten. 2018.

Učenec ima težave tudi z organizacijo delovnega prostora. Delovni zvezki, zvezki in peresnica pogosto ležijo razmetani po mizi. Boljšo organiziranost njegovega prostora dosegam tako, da mu z rumenim lepilom na mizi označim mesto za zvezke in mesto za peresnico. To se je izkazalo za pozitivno, saj je pri pripravi prostora vnaprej opozorjen, kje morajo biti potrebščine; po delu pa ga rumen lepilni trak na mizi usmerja k pospravljanju potrebščin. Ugotovila sem, da je tudi pohvala tista, ki usmerja pozitivne spremembe v njegovem obnašanju. Kadar se sprehodim mimo njega in ga pohvalim, da je nalogo dobro narejena, da ima potrebščine na mizi na ustreznem mestu, se pri delu še dodatno potruji in tudi njegov odnos do mene se spremeni.

Učenec med delom pri pouku ne sedi na stolu, ampak pogosto stoji za mizo in rešuje naloge (slika 4). Velikokrat sedi s pokrčenimi nogami na stolu in piše ali pa leži na tleh (slika 5). Čeprav med pisanjem ne sedi, je njegova pisava čitljiva in estetska. Po pogovoru z ravnateljico in šolsko pedagoginjo smo učencu omogočili dodaten pripomoček, in sicer kinestetično mizo. To se je izkazalo za ustrezno. Učenec pri pouku tako lahko sedi za mizo ali pa stoji ob kinestetični mizi in ohranja pozornost ter estetskost zapisa (slika 6).



Slika 12 Učenec med delom stoji za mizo. VIR: lasten. 2018



Slika 13 Učenec med delom s pokrčenimi nogami. VIR: lasten. 2018



Slika 14 Učenec za kinestetično mizo. VIR: lasten. 2018

Če je delo organizirano tako, da morajo učenci sedeti in reševati nalogo ali pisati preverjanje ali ocenjevanje znanja, imava z učencem dogovor, da lahko zapusti razred. Do tega dogovora sva prišla, ko sem opazila, da pri daljšem sedenju ne zmore več reševati nalog. Z glavo se je naslonil na mizo in se zagledal nekam v daljavo. Poskušala sem s spodbudo tako, da sem sedla poleg njega in ga skušala motivirati za nadaljnje reševanje, vendar nisem bila uspešna. Nato sem mu predlagala, naj naredi kratek sprehod po šoli npr. do jedilnice. Učenec me je sprva nezaupljivo gledal. Ko pa sem mu povedala, da mu bo sprehod koristil, je vstal in odšel iz razreda. Vrnil se je, brez besed sedel za mizo in dokončal pisno ocenjevanje znanja. Po koncu pouka sem ga vprašala, kako se je počutil, ko je šel iz učilnice. Odgovoril mi je, da je mislil, da se šalim ter dodal, da mu je bilo zelo všeč in da je lahko potem vse naloge rešil do konca. Vprašal me je tudi, če bo tako še kdaj. Dogovorila sva se, da pove, ko potrebuje sprehod, da mu dovolim, da se sprehodi do stranišča, jedilnice in pride nazaj. Pri tem je potrebno veliko zaupanja in tega se kot učiteljica zavedam. Učenec ne slovi ravno po mirnem in nekonfliktnem vedenju, kljub temu pa sem sprejela to tveganje. Ko učenec začuti, da ne zmore več, vstane in gre na sprehod. S tem je prizaneseno tudi ostalim učencem, saj jih ne moti pri njihovem delu.

Da bi spodbudila učenčevo zavedanje lastnih odgovornosti v šoli, sem mu dodelila zadolžitev, da zjutraj na tablo napiše datum in pove, kdo od sošolcev je odsoten. Na šoli na poseben seznam dnevno beležimo število učencev, ki bodo v tekočem dnevu jedli kosilo. Učenčeva naloga je, da list pred začetkom pouka izpolni in odnese do dežurnega učitelja. S tem zadovoljim njegovi potrebi po gibanju.





Pri pouku se pogosto poslužujem elementov formativnega spremljanja. Z učencem, ki odstopa v vedenju, sva skupaj oblikovala tabelo kriterijev uspešnosti. Za ta korak sem se odločila, ker nisem več našla rešitve, kako preprečiti njegovo nagajanje sošolcem, kričanje med odmorom, uhajanje iz razreda med odmorom in motenje pouka v drugih učilnicah. Z njim sem se pogovorila in sam je na plakat napisal svoje kriterije, kdaj bo uspešen pri pouku in med odmorom. Vse zapisane kriterije si je postavil sam. Na plakat se je želel tudi podpisati, saj je rekel, da bo tako njegov zapis bolj veljaven in ga bo še bolj upošteval. Vsak dan po pouku se postaviva k plakatu in sam pove, kje je bil uspešen in kje ne. Pri tistih kriterijih, kjer ni bil uspešen, ga skušam usmeriti, kaj bi lahko še naredil, da bo boljši in kaj bo naredil za to, da bo uspel obvladati svoje obnašanje. Poiskati način, kako to izboljšati, mu povzroča težave. Zgodi se tudi, da mine dan brez odklonilnega in neželenega vedenja. Pogosti pa so dnevi, ko je odstopanj veliko in ni uspešen. Takrat v pogovoru ni pripravljen sodelovati. Zavedam se, da je to, da se bo učenec začel zavedati svojih dejanj, znal prej pomisliti na posledice ter neželjeno vedenje preprečiti, dolgotrajen proces.

### **3 Zaključek**

Učenci, ki imajo kakršne koli težave, naj bodo to učne ali vedenjske, imajo pri meni posebno mesto. Ti učenci so tisti, ki od mene zahtevajo, da stopim iz okvirja udobnega poučevanja in razmišljam, kako organizirati pouk, da bo vanj vključen vsak posameznik. Od učitelja se pričakuje, da delo v razredu individualizira in diferencira. Pri delu z učencem, ki potrebuje veliko gibanja, ki mu učilnica ni dovolj, ker potrebuje tudi menjavo prostora, je zelo pomembno zaupanje. Zaupati mu moram, da med tem, ko se bo sprehodil po hodniku, ne bo naredil negativnih odstopanj v vedenju. Z vsemi prilagoditvami, ki jih izvajam, dosegam cilj: učenec je pri pouku viden, slišan in uspešen. Zelo pomembno za vsakega učitelja je, da ima podporo staršev. S tem se lahko pohvalim tudi sama, saj so slednji zelo naklonjeni vsem aktivnostim in prilagoditvam ter na njih gledajo zelo pozitivno.

Vsako leto v šolo prihajajo generacije učencev s posamezniki, ki od povprečja odstopajo navzgor ali navzdol. Učitelj se mora temu prilagoditi in vedno znova iskati nove metode in oblike dela z njimi.

## 4 Viri in literatura

1. VKLJUČUJOČA ŠOLA: *Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2017. 3. zvezek. Stran 8.
2. VKLJUČUJOČA ŠOLA: *Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2017. 2. zvezek. Strani: 63 – 71.
3. MAGAJNA, L. IN VELIKONJA, M. *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. 1. izdaja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011.
4. PEKLAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. 1. izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Antona Tomaža Linharta

Radovljica

Ana Brejc

**OCENJEVANJE SLOVENŠČINE UČENKE S  
POLŽEVIM VSADKOM V OSNOVNI ŠOLI**

**ASSESSING A PRIMARY SCHOOL STUDENT  
WITH COCHLEAR IMPLANT IN SLOVENE  
CLASS**

## Povzetek

Dve leti je avtorica prispevka poučevala učenko s polževim vsadkom slovenščino, tri leta pa je bila tudi izvajalka dodatne strokovne pomoči (za slovenščino) za to učenko. V prispevku bo v uvodu predstavila, kaj polžev vsadek je ter posebnost učenke. V nadaljevanju pa bo izhajala iz problemov in prilagoditev, na katere je naletela pred in pri ocenjevanju učenke. Zanje bo poiskala rešitev s pomočjo strokovne literature, predvsem pa bo predstavila lastne izkušnje z ocenjevanjem učenke. Prispevku bo dodala tudi konkretni primer pisnega ocenjevanja znanja, primer tem za ustno ocenjevanje ter lastna opažanja in rezultate. Ocenjevanje učenke ji je predstavljalo svojevrsten izziv, predvsem ker je morala zanjo preizkuse znanja prilagajati, saj so redni preverjali znanje, ki ga učenka ni bila zmožna usvojiti. S svojim prispevkom želi učiteljica posredovati znanje in izkušnje, ki jih je pridobila ob delu z učenko.

**Ključne besede:** slovenščina, polžev vsadek, gluhi oz. naglušni učenec, prilagoditev, ocenjevanje

## Abstract

For two years, the author of the article taught Slovene to a student with cochlear implant, and for three years she also performed additional professional help (for Slovene) for this student. In the introduction, the author will explain what a cochlear implant is. She will also present the student's characteristics (as she differed from other deaf and hearing-impaired students with cochlear implant in speech development). The next part will be based on the problems she encountered before and when assessing the student. She will find the solution in professional literature. In particular, she will present her own experiences with assessing the student. The paper will also include a concrete example of written assessment of knowledge, examples of oral assessment and the author's observations and results. Assessment of the student was a unique challenge, as she had to adapt the tests leaving out the topics that were too difficult for the student. The author's aim is to present and pass on her knowledge and experiences she gained when working with her student.

**Key words:** Slovene, cochlear implant, deaf or hearing-impaired students, adaptation, assessment

## 1 Učenci s polževim vsadkom

### 1.1 Posebnosti govora učenke

Učenka s polževim vsadkom je na šolo v šesti razred prišla s podružnične šole. Njena posebnost je bila, da je polžev vsadek dobila relativno pozno, ta pa je bil sprva napačno nastavljen, zaradi česar je deklica narobe slišala, kar je vplivalo tudi na njen govorni razvoj.

Dekletova jezikovna starost je bila, zaradi prej omenjenih okoliščin, precej nižja od njene dejanske starosti. V svojem govoru je učenka uporabljala veliko samostalnikov in glagolov, ki jih je pogosto napačno izgovorila (naglasila), samostalnikov ni sklanjala, glagolov ni spregala, glagolskih časov ni uporabljala, zelo pogosto pomena, za nas, vsakdanjih besed ni razumela.

### 1.2 Polžev vsadek

„Sistem polževega vsadka je elektronska naprava, ki pretvarja zvočno valovanje iz okolice v električne impulze. Tako se zvočna informacija prenese mimo ušesa neposredno na slušni živec. Njegova naloga je sprejeti zvok, ga kar se da fino frekvenčno analizirati in informacijo v realnem času prenesti na slušni živec.“ (Priročnik, 2010, 39).

### 1.3 Posebnosti govora in poslušanja otrok z okvaro sluha

„Gluhi in naglušni so šibkejši na področju besednega zaklada, besednih zvez in znanja jezikovnih zakonitosti. V šoli imajo otroci več težav pri slovenskem jeziku in tudi pri drugih predmetih, kjer se srečujejo z besedilom. V besedilu je poleg neznane vsebine še veliko besed, ki jih učenec ne pozna in zato snov težje razume. Naglušen otrok nepravilno sliši posamezne visoke glasove ter jih nepravilno izgovarja. Artikulacija teh glasov je negotova, nepravilna in mehka. Odraža se na celotni strukturi govora: melodija, ritem, tempo, barva in način govora naglušnega otroka se ločijo od govora otroka, ki normalno sliši.“ (Rojac, 1999, 24).

Otroci z okvaro sluha slišijo drugače od slišočih vrstnikov, saj so zanje “glasovi tišji, nekaterih sploh ne slišijo. V njihovem poslušanju se pojavljajo vrzeli.” (Priročnik, 2010, 51).

Hernja in drugi avtorji Priročnika (2010) pravijo tudi, da se „V/v razvoju poslušanja (se) lahko dalj časa zadržijo napake, ki se nato izražajo v nepravilni ali netočni izgovorjavi. Glasove, ki jih nepravilno slišijo, tudi nepravilno izgovorijo, nekatere zamenjajo ali jih izpuščajo. Neznane besede pogosto slišijo napačno.“ (Priročnik, 2010, 51). Avtorji Priročnika navajajo tudi nekaj primerov zamenjav, kot so: mehko = mleko, zmaj = maj, sto = stop, led = lep idr.

Po besedah Nade Hernja in drugih avtorjev Priročnika (2010) naglušni otroci najlažje slišijo in razlikujejo samoglasnike, poslušajo daljše besede ter prepoznajo samostalnice, glagole in pridevnike. Težje poslušajo enozložne besede, besede na koncu stavka, predloge in veznike.

## 2 Ocenjevanje učenke s polževim vsadkom

### 2.1 Pred ocenjevanjem – poučevanje

Avtorica prispevka je problematiko poučevanja učenke s polževim vsadkom podrobneje predstavila že v prispevku, predstavljenem na mednarodnem posvetu Ko tradicija trči v sodobnost, v Kranju, oktobra 2018. Tam je med drugim zapisala tudi, da „se je z deklico v okviru ur dodatne strokovne pomoči in ur rednega pouka ukvarjala tri leta. Avtorica ima deset let izkušenj s področja poučevanja slovenščine kot tujega jezika, s čimer si je sprva pomagala tudi pri poučevanju dekleta, saj ta ni imela izdelanega sistema slovenskega jezika, potrebnega za vsakdanje sporazumevanje. Velik problem je bil, ker je zaradi pomanjkljivega razumevanja učno snov le s težavo usvajala, tako da v nadaljevanju ni bilo dovolj časa za sistematično grajenje sistema slovenskega jezika in se je avtorica prispevka raje usmerila na ključne poudarke in minimalne standarde znanja redne snovi.“

### 2.2 Ocenjevanje znanja

„Učitelj naj upošteva, da se otroci z okvaro sluha od svojih sošolcev razlikujejo:

- v razumevanju vprašanj, navodil;
- v obsegu slušne pozornosti;
- v skromnejšem besedišču;
- v manjši sposobnosti oblikovanja verbalnega (ustnega in/ali pisnega) odgovora;
- v razumljivosti izgovorjave;
- v zmanjšanem obsegu pasivnega, s kulturo pogojenega znanja in izkušenj;

- v večji pozornosti za podrobnosti, neverbalno komunikacijo;
- v hitrejšem sklepanju iz situacije." (Priročnik, 2010, 135).

Opisane so značilnosti, ki niso najpogostejše in za katere učitelj potrebuje nekaj časa, da jih ozavešči.

„Ocenjevanje naj bo napovedano in medpredmetno usklajeno. (...) Iz ocenjevanja so izvzete vsebine, ki temeljijo na zvočnih elementih. (...) Slovnicična neustreznost pisnih izdelkov naj ne vpliva na oceno. (...) Ker so otroci z okvaro sluha zelo različni v usvojenih spretnostih poslušanja, je nemogoče v splošnem opisati oz. določiti, katere so vsebine, ki jih posamezni otrok ne zmore, zato jih je treba opredeliti individualno." (Priročnik, 2010, 136).

Slednje sem pri svojem delu spoznala tudi sama.

V Priročniku so Nada Hernja in drugi (2010, 136) navedli nekaj priporočil glede prilagoditev pri ustnem ocenjevanju znanja. Prilagoditve so potrebne zaradi težav pri razumevanju vprašanja, oblikovanju odgovora, težav s priklicem besed. Tako je pomembno, da ocenjevanje poteka v času, ko je učenec še spočit. Dobro je, če ocenjujemo večkrat; in sicer krajše enote učne snovi, obseg ocenjevanja snovi mora biti jasno opredeljen, kriteriji ocenjevanja naj bodo jasni in razloženi ter utemeljeni tudi pred sošolci. Glavne težave, ki jih učenci z okvaro sluha imajo, so „težave v razumevanju vprašanja, ..., težave v oblikovanju odgovora, ..., težave s priklicem besed" (Priročnik, 2010, 137). Vprašanja morajo tako biti enostavna, kratka, po potrebi izražena z drugimi besedami. Dobro je, če pred tem napovemo temo, v primeru izbire pravilnega odgovora iz množice odgovorov, naj ima učenec možnost izbrati iz manjšega števila ponujenih možnosti. Učitelj mora na odgovor čakati dovolj dolgo, njegova neverbalna komunikacija pa naj bo spodbudna in pozitivna. Ocenjevanje naj poteka individualno, izven razreda. Učitelj mora pri sprejemanju odgovora poskrbeti tudi za nehoteno korekcijo. Otroku naj ima možnost pravilni odgovor tudi narisati ali pokazati. Otroku lahko učitelj pomaga tako, da mu postavlja podvprašanja ali mu pove prvi glas besede, ki se je učenec želi spomniti. (povzeto po Priročniku, 2010, 137, 138)

Pri pisanju individualnega učnega programa za učenko sem upoštevala prilagoditve, ki so izhajale iz odločbe (na podlagi katere je bila upravičena do dodatne strokovne pomoči) in prilagoditve, zapisane v Priročniku.



Učenka je bila torej upravičena do naslednjih prilagoditev (pri ocenjevanju znanja):

- Učenki se pri preverjanju znanja postavljajo konkretna, enostavno strukturirana vprašanja z besedami, ki jih razume.
- Pravopis in izgovorjava se ne ocenjujeta, ocenjuje se vsebina.
- Naloge morajo vsebovati zgled, tipi nalog morajo biti učenki znani. Vprašanja si morajo slediti od lažjih k težjim.
- Pri pisnih preizkusih je potrebno ustno preveriti odgovore.
- Učenki se vprašanja lahko glasno prebere, večkrat ponovi in preveri razumevanje le-teh.
- Pri pisnem ocenjevanju se učenki po potrebi podaljša čas pisanja. Pogostejše naloge so naloge izbirnega tipa, dopolnjevanja, povezovanja in izpolnjevanje tabel.
- Po potrebi se zmanjša obseg nalog pri pisnem ocenjevanju; le-te so prilagojene kriterijem minimalnih standardov znanja.
- Ustna ocenjevanja so vnaprej dogovorjena in teme znane. Učna snov se razdeli na več delov. (gl. priloge)

Avtorica prispevka je ocenjevala učenkin napredek, saj se ji je to zdelo edino smiselno. Poseben izziv je bilo ocenjevanje govornega nastopa. To je imela prilagojeno tako, da je morala pesem oz. govorni nastop samo pravilno prebrati, kar ji je, glede na njeno zmožnost branja, predstavljalo zadosten izziv. Namesto deklamacije pesmi je morala to pesem prebrati interpretativno. Pri pisanju spisa je učenka dobila tudi podvprašanja, s pomočjo katerih je lahko zapisala zaokroženo besedilo. Pogosto je bilo ocenjevanje razdeljeno na več delov, kar je v skladu s priporočili z delom z gluhi in naglušnimi, vendar so učitelji potem v zadnjih razredih osnovne šole (kjer imajo učenci zelo veliko predmetov in posledično ocenjevanj znanja) naleteli na težavo, da bi bilo v tem primeru teh preizkusov ogromno, zaradi česar bi bila učenka zelo obremenjena.

### **2.3 Ustno ocenjevanje znanja**

Pri ustnem ocenjevanju znanja je pomembno, da učitelj uporabi besedišče, ki je otroku znano. Razumeti mora, da otrok z okvaro sluha mnogokrat ne more spremljati odgovorov sošolcev. Vprašanja morajo biti, kot že omenjeno, kratka in učitelj mora na odgovor strpno čakati dovolj





dolgo. Učitelj učencu lahko pomaga tudi s slikovnim gradivom in podvprašanji. Učitelj naj bo pozoren na to, da učencu ne popravi izgovorjave ali oblike odgovora (dopustna je skrita korekcija). Priporočljivo je, da učitelj omogoči učencu možnost ogledovanja (to pomeni, da je njegov obraz učencu vedno viden) in da se nahaja v bližini učenca z okvaro sluha. (Povzeto po Priročniku, 2010, 138.)

Kot je razvidno iz priloge 3, je avtorica prispevka učenki vedno pred vsakim ustnim ocenjevanjem posredovala seznam tem, ki jih je potem tudi ustno preverjala. Ta seznam tem je dopolnila s ključnimi podatki, ki jih je učenka morala poznati. Na ta način je bila prepričana, da potrebno snov učenka ima (in tudi starši so ji lahko lažje pomagali pri učenju, saj njeni zapiski niso bili najbolj urejeni). Seznam tem je bil tudi okrnjen – od nje je učiteljica torej zahtevala manj kot od njenih sošolcev.

## 2.4 Pisno ocenjevanje znanja

Ko učitelj pripravlja pisni preizkus znanja, mora upoštevati, kot že omenjeno, da so otroci z okvaro sluha pozorni na podrobnosti, hitro sklepajo iz situacije in na to, da je njihovo besedišče veliko bolj okrnjeno. (Priročnik, 2010, 138) Z upoštevanjem specifičnosti poslušanja, razumevanja, razmišljanja in odgovarjanja učencev z okvaro sluha, bo učitelj dosegel sledeče: „Otrok bo zaupal sebi in svojemu znanju in kar je najpomembnejše, morda se bo izognil skušnjavi, da bi z učenjem na pamet skušal v formalni, slovnično pravilni obliki, zadostiti pričakovanjem.“ (Priročnik, 2010, 138) Učitelj lahko preizkuse v celoti ali delno prilagodi. „Pomembno je, da učitelj upošteva pravila dobrega sestavljanja nalog in navodil:

- izbira naj vprašanja, ki bodo enoznačna, enostavna in konkretna z vsemi potrebnimi oporami (modeli, slike, zgledi);
- zahtevne in kompleksne naloge naj razčleni s podvprašanji;
- uporabi naj naloge izbirnega tipa, dopolnjevanja, povezovanja, izpolnjevanja tabel;
- pazi naj na tiskarske in druge napake;
- nalog naj bo manj, kadar preizkusa ni možno izvesti v podaljšanem času;
- vprašanja naj prilagodi tako, da jih bo otrok sposoben prebrati in razumeti. Vprašanja naj bodo kratka, oblikovana tako kot pri pridobivanju snovi;

-kadar otrok ne zmore pisno oblikovati odgovora, naj učitelj nalogo pripravi tako, da bo otrok lahko izbral odgovor, ga dopolnil, odgovor narisal, določil, ali je risba pravilna ipd.;

-naloge naj bodo tematsko urejene in naj si sledijo od lažje k težji;

-otroku je treba omogočiti dovolj časa za izvedbo naloge ter mirno okolje." (Priročnik, 2010, 139)

Vse, zgoraj omenjene, prilagoditve je pri delu upoštevala tudi avtorica prispevka.

Pri obliki pisnega preizkusa je pomembno, da je ta „v enaki obliki, kot je bila uporabljena v procesu pridobivanja znanja. Tipi nalog naj bodo torej takšni, kot jih otrok že pozna." (Priročnik, 2010, 139) Tega se je avtorica prispevka držala, saj je resnično pomagalo učenki (gl. prilogo).

Pomembno je tudi, da naloge vsebujejo zgled, učitelj naj ne uporablja krajšav (razen dobro usvojenih). Naloge, ki zahtevajo označevanje pravih in nepravilnih trditev, so za učence z okvaro sluha neprimerne. (Priročnik, 2010, 140 in 143)

## **2.5 Analiza tipov nalog preverjanja in pisnega ocenjevanja znanja**

Pri oblikovanju vprašanj za ustno ocenjevanje znanja in pri sestavljanju pisnih ocenjevanj znanja za učenko s polževim vsadkom, je avtorica upoštevala vsa priporočila, zapisana v Priročniku za delo z gluhi in naglušni otroki ter v njeni odločbi. Upoštevala je tudi posebnosti, ki jih je odkrila v njenem razumevanju in razmišljanju. Ves čas pa je stremela k ustvarjanju spodbudnega, pozitivnega okolja.

V nadaljevanju bo podrobneje predstavljena priprava na ustno ocenjevanje znanja – seznam tem, ki jih je učenkinim staršem posredovala učiteljica, dva tedna pred dogovorjenim terminom ustnega ocenjevanja; ter tipi pisnih nalog pri preizkusih znanja.

Priloga 1 in priloga 2 so vaje pred pisnim ocenjevanjem znanja in pisno ocenjevanje znanja (v devetem razredu osnovne šole). Pri obeh je učiteljica na začetku najprej navedla teme, katerih poznavanje je preverjala. Teme je navedla na kratko. Tako vaje (preverjanje znanja) kot preizkus sta strukturirana enako – vsebujeta iste tipe nalog in sta podobno obsežna. Pri obeh se je držala priporočil, da naj bodo navodila kratka in jedrnata. Besedilo, v katerem je učenka morala poiskati ključne podatke, je bilo prirejeno (nadomestila ali izpustila je težje razumljive

besede, besedilo je skrajšala in poenostavila). Učenka je morala odgovoriti le na nekaj enostavnih vprašanj, medtem ko so sošolci morali prebrati daljše besedilo in odgovoriti na več kompleksnejših vprašanj. Učenka je pri dveh vprašanjih morala izbrati pravilni odgovor izmed omejenega števila ponujenih možnosti. Pri 2. nalogi je imela učenka ponujene rešitve, v nasprotju s sošolci, ki te možnosti niso imeli. Prav tako so bile povedi v tej nalogi kratke in poenostavljene, saj učiteljica ni preverjala razumevanja, temveč znanje rabe ustreznih veznikov. Pri 3. nalogi je morala učenka pravilno rešitev pobarvati. Pri 4. nalogi pa je avtorica prispevka preverjala samo pomnjenje, torej znanje nižje taksonomske ravni. (spletni vir) Pri 5. nalogi je morala učenka popravljati kratke in enostavne povedi, za katere je učiteljica presodila, da jih bo razumela.

Iz priloge 2 je razvidno, da je so bile pri pisnem ocenjevanju upoštewane enake prilagoditve kot pri vajah, prav tako so bili enaki tipi nalog.

Priloga 4 so vaje za pisno ocenjevanje znanja v šestem razredu. Učenkino razumevanje je bilo takrat slabše kot v devetem razredu, prav tako pa učiteljica ni še prav dobro vedela, kaj lahko od učenke pričakuje (poleg tega pa je bila učna snov tudi zelo zahtevna zanjo), zato so naloge, ki jih je učenka dobila, preverjale predvsem pomnjenje, torej so bile pretežno z nižjih taksonomskih ravni. Pri prvi nalogi je tako učenka morala le zapisati sklone in vprašalnice zanje. Pri drugi je morala sklanjati (samo) tri enostavne samostalnike. Pri tretji nalogi je imela že zapisane kategorije, ki jih je morala določiti samostalnikom. 4. naloga je preverjala samo naučeno znanje, pomnjenje.

### 3 Zaključek

Učenka je v razvoju govora in znanju v štirih letih, ko jo je avtorica prispevka spremljala, napredovala. V šestem razredu tako še ni bila zmožna napisati spisa, v sedmem pa je že napisala smiselno in zaokroženo besedilo, v katerem so bile povedi zapisane z veliko začetnico in končnim ločilom. Prav tako je v sedmem razredu učenka že bila zmožna obnoviti petih črtic, ki jo je s pomočjo staršev napisala doma, prosto predstaviti. Še bolj je bil viden napredek v devetem razredu.

Pri svojem delu je avtorica prispevka ugotovila, da je tudi sama iz leta v leto bolj poznala učenko in lažje predvidela, česa vse je sposobna in katere naloge so zanjo pretežke. Kot zelo



dobro se je izkazalo to, da je učenka dovolj zgodaj prejela seznam tem za ustno ocenjevanje, skupaj s ključnimi podatki, ki jih je morala poznati.

Dobro je bilo tudi, da ji je učiteljica pred pisnim ocenjevanjem znanja pripravila vaje (preverjanje), ki so bile podobne pisnemu ocenjevanju znanja. Tako je bila prepričana, da učenka tip nalog pozna, zato so njeni odgovori res odražali njeno znanje (ne pa na primer kazali na nerazumevanje navodil).

Avtorica misli, da je pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami najpomembnejše, da jih učitelji zelo dobro spoznajo, saj jim tako lahko pouk in preverjanje ter ocenjevanje znanja najkvalitetnejše prilagodijo. Ugotovila je tudi, da mora biti učitelj pri svojem delu zelo prilagodljiv, saj upoštevanje vseh prilagoditev pri vseh temah ni najboljša izbira. Pri določenih temah je učenka snov obvladala nad pričakovanji, zato ni potrebovala toliko prilagoditev. Prav tako se deljenje snovi na več delov ni izkazalo za najbolj smotno, saj je bila učenka nato preveč obremenjena. V devetem razredu je imela že zelo veliko predmetov in če bi bila vsa ocenjevanja razdeljena na dva ali tri dele, bi bila torej učenka ocenjevana ves čas.

Vsem učiteljem, ki se srečujejo (ali se še bodo srečevali) s poučevanjem učenca s polževim vsadkom, bi avtorica prispevka priporočila Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi, ki je zasnovan zelo pregledno in med drugim tudi po posameznih predmetnih področjih navaja priporočene prilagoditve pri poučevanju in ocenjevanju znanja. Avtorici prispevka je bil pri delu z učenko s polževim vsadkom v veliko pomoč.

## 4 Viri in literatura

1. Brejc A. INDIVIDUALIZIRANI programi, narejeni za učenko v šolskih letih 2012/2013, 2013/2014, 2015/2016.
2. Brejc A. POUČEVANJE slovenščine učenke s polževim vsadkom v osnovni šoli. Prispevek na mednarodnem posvetu Ko tradicija trči v sodobnost; 16. 10. 2018, Osnovna šola dr. Franceta Prešerna Kranj.



3. IZDELOVANJE interaktivnih vaj. [Online]. Šolski center Srečka Kosovela. [Citirano 21. jan. 2019; 14.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www2.arnes.si/~ssposesk1s/intera/gradiva.htm>.
4. *PRIROČNIK za delo z gluхими in naglušnimi otroki. 1. natis*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2010. Str. 160.
5. Rojac A. *Naglušni otrok v redni osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Enota Koper. 1999.

## Priloge

Priloga 1: primer vaj pred pisnim ocenjevanjem znanja.

Priloga 2: primer pisnega preizkusa znanja.

Priloga 3: primer posredovanih tem za ustno ocenjevanje.

Priloga 4: vaje za ocenjevanje znanja.

## Priloga 1

### Vaje za pisno ocenjevanje znanja

Teme:

opis poti, življenjepis, priredja, pravopis (pisanje skupaj in narazen, vejica, zapisovanje barv in odtenkov barv, vezaj in pomišljaj, tri pike).

#### 1. Preberi besedilo!

#### MLINARJEVA POT

Mlinarjeva pot se bo začela pri cerkvi na Bučki in nas bo vodila v dolino do Košakovega mlina in nato ob potoku do Sedlarjevega mlina. Tretji mlin na naši poti bo Marjetičev mlin, nato pa se bomo ustavili v bližini potoka, kjer bomo uredili prostor za igro, malico, druženje, delavnice v naravi, ... Tu si bomo pogledali tudi Hrvatov mlin, ki je že v zelo slabem stanju. Od tu bomo pot nadaljevali preko travnika in po poti do vasi Dolnje Radulje, kjer stoji Vajsov mlin. (Ogled zunanosti in po predhodnem dogovoru tudi notranosti mlina.) Po ogledu bomo pot nadaljevali mimo Remičevega mlina, prečkali travnik in potok in se po gozdu povzpeli do Lovskega doma in naprej do Bučke, kjer nas bo pot vodila mimo šole nazaj do cerkve sv. Matija.

Pot bo dolga 10 km. Organizirane in vnaprej najavljene skupine pohodnikov bo vodil vodič. Na dogovorjenem mestu: pri cerkvi na Bučki, Lovskem domu, Kulturnem domu, ... bomo postavili stojnice s ponudbo domačih izdelkov, spominkov in dobrot.

(Prirejeno po: [http://www.mlinarjeva-pot.si/opis\\_poti.php](http://www.mlinarjeva-pot.si/opis_poti.php).)

#### Odgovori na vprašanja!

- O čem govori besedilo? \_\_\_\_\_
- Kje se bodo igrali, malicali in družili?  
\_\_\_\_\_
- Kakšna je dolžina poti? \_\_\_\_\_

#### Izberi pravilni odgovor!

Koliko mlinov bomo videli na poti?

- 3
- 4
- 6

Kje se pot konča?



- Pri cerkvi sv. Matija.
- Pri Košakovem mlinu.
- Pri Kulturnem domu.

2. Izberi ustrezní veznik!

vendar, zato, niti, toda, in, zato, saj, a, ali, vendar

Želeli smo iti v hribe, \_\_\_\_\_ je začelo deževati. – Rada nabiram gobe, \_\_\_\_\_ se bojim kač in medveda. – Iskal je zaklad, \_\_\_\_\_ ni ga našel. – Iz jeklenke je uhajal plin, \_\_\_\_\_ se je nekaj ljudi zastrupilo. – Bil sem prvi, \_\_\_\_\_ saj sem tekel zelo hitro. – Poišči rdeče oznake \_\_\_\_\_ izberi popust. – Povej kaj pametnega \_\_\_\_\_ pa molči. – Ni se premaknil \_\_\_\_\_ ni trenil z očmi. – Že tri dni me boli glava, \_\_\_\_\_ grem k zdravniku. – Ponudili smo mu pomoč, \_\_\_\_\_ je ni sprejel.

3. Pobarvaj veznike in vstavi vejico, kjer je potrebno!

Vrnil se je k meni in mi velel sestí. – Za svoja leta je še dober saj še vedno sam skrbi zase. – Sprijazni se s sivo barvo las ali pa se odloči za barvanje. – Tega mi ni nikoli ne potrdila ne zanikala. – Imam slabo kri zato moram paziti na prehrano. – Zaveda se nevarnosti a se je vseeno odpravil na smučanje. – Želel si je prekolesariti Slovenijo in to je tudi uresničil.

4. Zapiši, za katero priredje gre!

Potrudi se ali pa ne boš cenjen. \_\_\_\_\_  
Zmagali smo, saj smo se borili. \_\_\_\_\_  
Borili smo se, zato smo zmagali. \_\_\_\_\_

5. Popravi povedi, če je potrebno!

Samo je kratkoviden, za to nosi očala. – Si zato, da postaneva prijatelja? – Sir je rezala zelo natanko. – Natanko ob osmih se dobimo. – Po tem tekmovanju bomo odšli domov. – Pred vsem razredom me je pohvalila. – Moj nov pulover je olivno zelen. – Njena jakna je modro-zelena. – Tvoja jopica je sivo-modra. – Ogledali smo si francosko-rusko nadaljevanko. – Prehitel ga je 70-letnik! – Vedno si natančno ogledam TV-spored. – Včeraj sem jedel krompir, zrezek, solato... - Danes se moram učiti slovenščino, matematiko, kemijo, ...



## Priloga 2

### Pisno ocenjevanje znanja, april, 2016 (brez točk in kriterija).

Teme: opis poti, življenjepisa, priredja, pravopis (pisanje skupaj in narazen, vejica, zapisovanje barv in odtenkov barv, vezaj in pomišljaj, tri pike).

#### 1. Preberi besedilo!

#### IVAN CANKAR

Ivan Cankar se je rodil leta 1876 na Vrhniki v revni kmečki družini z 12 otroki. Skrb za družino je prevzela mama. Nanjo je bil Cankar zelo navezan.

Cankar je bil slaboten, sanjav deček, ki se je izkazal kot uspešen učenec – osnovno šolo na Vrhniki je končal kot najboljši učenec in gospoda mu je omogočila šolanje v Ljubljani. V dijaškem društvu Zadruga se je spoznal z ostalimi modernisti: Murnom, Kettejem in Župančičem.

Na Dunaju je študiral tehniko, se kmalu prepisal na slavistiko, a študija ni dokončal. Preživljal se je sprva s poučevanjem na domu, kasneje pa s pisateljevanjem, zato ga štejemo za prvega poklicnega slovenskega pisatelja.

V letih, ki so sledila, je živel v Ljubljani, na Dunaju, pri sestrah v Pulju in pri bratu v Sarajevu. Ukvarjal se je tudi s politiko. Za kratek čas je bil tudi zaprt.

1918 je nesrečno padel po stopnicah in zaradi vnetja možganske mreže istega leta tudi umrl.

*(Prirejeno po:*

*[http://eucbeniki.sio.si/admin/documents/learning\\_unit/2394/18\\_1413404085.01/index9.html](http://eucbeniki.sio.si/admin/documents/learning_unit/2394/18_1413404085.01/index9.html))*

#### Odgovori na vprašanja!

- O čem govori besedilo? \_\_\_\_\_
- Koga je imel Ivan Cankar najrajši? \_\_\_\_\_
- Kdo so bili v dijaških letih njegovi prijatelji?  
\_\_\_\_\_
- Kako je služil denar?  
\_\_\_\_\_

Izberi pravilni odgovor!





V koliko mestih je živel Cankar?

- 2
- 4
- 6

Kdaj je umrl?

- leta 1918
- leta 1919
- leta 1820

2. Izberi ustrezní veznik!

**vendar, zato, niti, toda, in, zato, saj, a, ali, vendar**

Želeli smo iti na izlet, \_\_\_\_\_ je preveč pihalo. – Povej kaj pametnega \_\_\_\_\_ pa bodi tiho. – Ponudili smo mu pomoč, \_\_\_\_\_ je ni sprejel. – Iskal je zvezek, \_\_\_\_\_ ni ga našel. – Rada nabiram borovnice, \_\_\_\_\_ se bojim klopov. – Iz jeklenke je uhajal plin, \_\_\_\_\_ se je nekaj ljudi zastrupilo. – Preberi besedilo \_\_\_\_\_ reši naloge. – Bil sem zadnji, \_\_\_\_\_ sem bil bolan in sem tekel zelo počasi. – Ni odgovoril \_\_\_\_\_ ni trenil z očmi. – Že tri dni močno kašljam, \_\_\_\_\_ grem k zdravniku.

3. Pobarvaj veznike in vstavi vejico, kjer je potrebno!

Vrnil se je k meni in mi vse povedal. – Zaveda se nevarnosti a se je vseeno odpravil na plezanje. – Želel si je prekolesariti Slovenijo in to je tudi uresničil. – Za svoja leta je še dober saj še vedno živi sam. – Tega mi ni nikoli ne potrdila ne zanikala. – Nosim premajhne čevlje zato moram kupiti nove. – Sprijazni se s slabo oceno ali pa se začni učiti.

4. Zapiši, za katero priredje gre!

Rada bere, toda danes za to nima časa.

\_\_\_\_\_

Rada berem, saj me zgodbe zelo zanimajo.

\_\_\_\_\_

Borili smo se, zmagali nismo.

5. Popravi povedi, če je potrebno!



Samo je kratko viden, za to nosi očala. – Si zato, da greva na morje? – Salamo je rezala zelo natanko. – Na tanko ob devetih se dobimo. – Po tem treningu bomo odšli domov. – Predvsem razredom me je pohvalila. – Moj nov pulover je mornarsko moder. – Njena jakna je sivo-vijolična. – Tvoja jopica je zeleno-modra. – Ogledali smo si nemško-angleški film. – Prehitel ga je 80letnik! – Vedno si natančno ogledam televizijski-spored. – Včeraj sem jedel krompir, zrezek, solato... – Danes se moram učiti slovenščino in mat...

## Priloga 3

### VPRAŠANJA/TEME ZA USTNO OCENJEVANJE ZNANJA – 9. RAZRED

#### JEZIK

1. **Razvoj pisave** (karolinška minuskula, bohoričica, gajica) in njeni **predstavniki** (Samostojni delovni zvezek – SDZ – 1).
2. **Ljudska: LEPA VIDA**: avtor in vsebina, ženska balada, hrepenenje, predelava (Lepa Vida iz dolnjskega okolja. Pesmi pesnik ni spremenil vsebine, ampak njeno obliko.), **BALADA** (srednje dolga lirsko-epska pesem z dramskimi prvini, malo oseb, napeto, temačno in grozljivo. Opisuje nenavadne dogodke s tragičnim koncem, nadnaravne sile, značilnosti ljudskega slovstva (narečne besede, okrasni pridevki, ponavljanje, pomanjševalnice, posebitev, primera)).
3. **Giovanni Boccaccio: PREBRISANI KUHAR**: avtor, vsebina, **NOVELA** (krajša pripoved s snovjo iz resničnega življenja, o enem glavnem dogodku, malo oseb, oznaka glavne književne osebe, dramski trikotnik, zaplet in razplet sta presenetljiva (ne moremo ju videti vnaprej), predmet. Lahko se izteče tragično ali komično.).
4. **C. in M. Lamb: ROMEO IN JULIJA**: avtor in vsebina, **TRAGEDIJA** (z resno vsebino, po dramskem trikotniku. Glavni junak, ki je dober, konča tragično – propade brez osebne krivde, ali zaradi svojega značaja ali pa zaradi spopada z nenaklonjenim okoljem.). Zadnje se zgodi Romeu in Juliji, ki morata umreti zaradi slepega sovraštva njunih družin. Ker pa se družini po njuni smrti spravita, sta moralna zmagovalca.
5. **Primož Trubar: KATEKIZEM Z DVEJMA IZLAGAMA**: avtor in nauk – „ne dajajte denarja za okrasitev cerkva, ampak ga dajte raje ljudem“; (ilustracija krščanskega nauka s primerom). Trubarjev Katekizem je izšel leta 1550 in je prva tiskana knjiga v slovenščini. V njem se krščanski nauk razlaga v obliki vprašanj in odgovorov. Trubar z njim želi učiti ljudi protestantske vere. Pomemben je tudi zato, ker Trubar v njem prvič Slovence imenuje SLOVENC. Besedilo je sestavljeno iz dveh delov – krščanskega nauka in primera. Delo sodi v obdobje **PROTESTANTIZMA** oz. **REFORMACIJE** (2. polovica 16. stoletja). To je gibanje, ki se je začelo leta 1517 v Wittenbergu, ko je Martin Luther zahteval reformo Cerkve. Protestanti so širili protestantsko vero.



## Priloga 4

### VAJE ZA PREVERJANJE ZNANJA

#### 1. Dopolni tabelo!

#### VPRAŠALNICE ZA SKLONE

- 1.
2. RODILNIK                      Koga ali česa?
- 3.
- 4.
- 5.
6. ORODNIK                      S kom ali s čim?

#### 2. Sklanjaj besede:

#### svinčnik, Maja, kolo.

- |    | SVINČNIK  | MAJA   | KOLO   |
|----|-----------|--------|--------|
| 1. |           |        |        |
| 2. |           |        | kolesa |
| 3. | svinčniku |        |        |
| 4. |           |        |        |
| 5. |           | o Maji |        |
| 6. |           |        |        |

#### 3. Dopolni tabelo!

- | <u>SAMOSTALNIK</u> | <u>SPOL</u> | <u>ŠTEVILO</u> | <u>SKLON</u> |
|--------------------|-------------|----------------|--------------|
| s psi              |             |                |              |
| o mestih           |             |                |              |
| Andreju            |             |                |              |
| babici             |             |                |              |
| kurentov           |             |                |              |

#### 4. Dopolni!

Poznamo 3 vrste pridevnikov: \_\_\_\_\_, po njih se vprašamo \_\_\_\_\_, primer je \_\_\_\_\_;

\_\_\_\_\_, po njih se vprašamo \_\_\_\_\_, primer je \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_, po njih se vprašamo \_\_\_\_\_, primer je \_\_\_\_\_.



5. V povedi podčrtaj samostalnice in se z eno vprašalnico po njih vprašaj.

Pri prijateljici sem pozabila knjigo. \_\_\_\_\_

Ne maram tort. \_\_\_\_\_

Dedku sem podarila darilo. \_\_\_\_\_

Pogovarjali smo se o sosеду.

\_\_\_\_\_



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OŠ Petrovče  
POŠ Trje

**Mateja Brežnik**

**POMAGAJTE MI, NE MOREM BRATI!**

**HELP ME, I CAN'T READ!**

## Povzetek

V sodobni družbi, v kateri si uspešnosti v življenju ne moremo predstavljati brez sledenja napredku in brez nenehnega učenja, so najbolj ogroženi posamezniki, ki imajo učne težave. Te se lahko pojavijo že zelo zgodaj. Naloga vseh, ki delamo z otroki, je, da težave prepoznamo in da otroku pomagamo. Učitelj, starši in specialni pedagog so ključne osebe pri ugotavljanju težav in nudenju pomoči. V prispevku je predstavljen skotopični sindrom. Učenci s sindromom imajo težave z branjem, učenjem, nizko motivacijo, motnjo pozornosti, imajo pogoste migrene idr. Ključni problem je, da njihovi možgani niso sposobni pravilno procesirati vidnih informacij in da težave pogosto zamenjujemo z disleksijo. Menim, da bo osebna zgodba učenca oziroma njegovih staršev, predstavljena v prispevku, pomagala učiteljem razumeti in prepoznati specifično učno težavo, ki je, žal, še zelo malo znana. Šola ima ključno vlogo v življenju vsakega učenca. Zavedati se moramo, da lahko učenci s pravočasno in ustrezno pomočjo učno napredujejo, razvijejo svoje potenciale in so kasneje v življenju uspešni.

**Ključne besede:** učne težave, težave z branjem, skotopični sindrom, barvna očala

## Abstract

In a modern society in which success in life can not be imagined without tracking progress and without continuous learning, the most at risk are individuals with learning difficulties. These can occur very early. The task of all who work with children is to recognize the problems and to help the child. Teacher, parents and special educators are key persons in identifying problems and providing assistance. The paper presents a Scotopic Sensitivity Syndrome. Pupils with syndrome have difficulty reading, learning, low motivation, attention deficit, frequent migraines, etc. The key problem is that their brains are not able to process visible information properly and that problems are often confused with dyslexia. I think that the personal story of a pupil or his parents presented in the article will help teachers understand and recognize a specific learning problem, about which is unfortunately very little known. The school plays a key role in the life of each student. We must be aware that with timely and appropriate help, pupils can develop their potentials, and are successful in learning.

**Key words:** learning difficulties, reading difficulties, scotopic syndrome, color spectacles

# 1 Skotopični sindrom

Načrtno opismenjevanje se začne z vstopom v šolo. Je zahteven proces in poteka s pomočjo štirih komunikacijskih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Branje je v življenju zelo pomembno. Omogoča nam, da smo seznanjeni z vsemi pomembnimi informacijami, ki nas obkrožajo.

Danes je branja gotovo več kot včasih, saj večina ljudi, vključno z otroki, vsakodnevno uporablja svetovni splet, kjer pridobivajo informacije, iščejo prijatelje, sklepajo celo ljubezenske vezi, pošiljajo spletno pošto in brskajo po družbenih omrežjih. Branju se ne moremo izogniti, zato je zelo pomembno, da je branje spretnost, ki jo obvladamo (Kesič, Dimic, 2010, str. 7).

Dobro razvita bralna zmožnost učenca je pomemben dejavnik njegove učne uspešnosti. Razvijanju teh zmožnosti v šoli namenjamo posebno pozornost. To je pomembno še zlasti v 1. triletju, v katerem poteka pri otrocih intenziven razvoj temeljnih bralnih zmožnosti. Začetno branje je miselni proces, ki zahteva veliko vaje ob pomoči drugih – predvsem učiteljev in staršev. V tem obdobju pa moramo biti pozorni tudi na težave, ki jih imajo učenci pri branju. Ena od težav, ki se pojavlja pri branju, je skotopični sindrom, imenovan tudi Irlen sindrom.

Raziskave potrjujejo, da ima skotopični sindrom od 10 do 12 % populacije. Skotos v stari grščini pomeni temo, končnica – opia pa je novodobna beseda, povezana z očmi, in izvira iz latinščine. Besedo skotopičnost so začeli uporabljati v začetku 20. stoletja. V slovenščino bi jo lahko prevedli kot oteženo gledanje. Skotopični sindrom, po njegovi utemeljiteljici Helen Irlen je v svetu imenovan kot Irlen sindrom, je drugačnost v vidnem zaznavanju. Vizualni korteks v možganih zaradi primanjkljaja katere od barv mavrice (ali več njih) vidne signale zaznava drugače, najtežje zaznava črne črke na blešččem belem papirju. To povzroča popačenje slike in s tem težave pri branju. Črke in besede se lahko prekrivajo, bežijo po listu ali se dvigajo z njega (glej sliko 1), zaradi bleščavosti podlage so slabo vidne, nejasne, zamegljene (glej sliko 2), vrstice se prepletajo in valovijo (glej sliko 3). Bralca zaradi napora, da bi prebral napisano, začne boleti glava, pojavljajo pa se lahko tudi drugi simptomi, kot na primer pikajoč in žgoč občutek v očeh, utrujene oči, intenzivno zehanje, motnje koncentracije, slabost, omotičnost





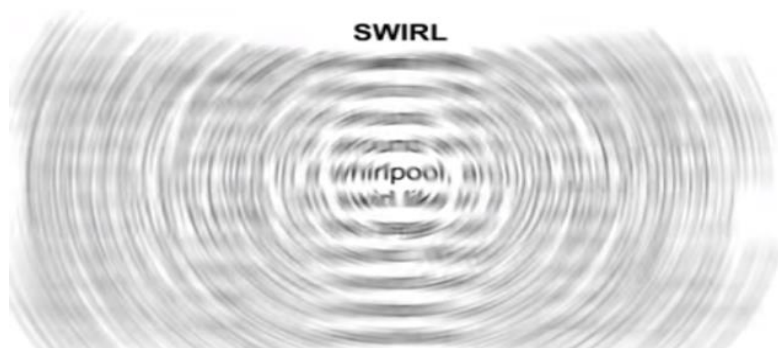


Simptomi se kažejo od lažjih do težjih oblik, v vseh primerih pa so možgani preveč aktivni že zaradi samega zaznavanja slike. To povzroči, da možgani ne morejo polno opravljati nekaterih drugih funkcij. Skotopični sindrom se od osebe do osebe izraža različno. Pri odkrivanju težav moramo biti pozorni na simptome, ki se lahko odražajo različno.

Pri učencih moramo biti pozorni na (Kosmač, 2016, str. 8):

- občutljivost na svetlobo;
- branje – počasnost branja in nezmožnost branja;
- težave s koncentracijo;
- globinsko percepcijo;
- izčrpanost in obremenitev.

Občutljivost na svetlobo opazimo, kadar posameznik ob močni svetlobi ali pri fluorescentnih lučeh občuti nelagodje oziroma se težje osredotoča na delo in branje, zanj je moteče bleščanje sonca, bleščavost belih površin, težje vozijo ponoči idr. Posameznik s skotopičnim sindromom bere počasi ali je nezmožen branja. Njegovo branje črk, števil, notnih zapisov ali več besed hkrati mu povzroča hude težave, težko sledi besedilu, ne razbira besed, ni zmožen hitro preleteti besedila. Bralec pravi, da so besede in vrstice popačene, da se po listu premikajo, da se vrtijo kot v vrtincu (glej sliko 6), zato se pri branju izgublja, napačno prebere besede, preskakuje med vrsticami, ponavlja branje istih vrstic, si izmišlja besede, slabo razume prebrano. Večkrat mora prebrati, da besedilo razume (Kosmač, 2016, str. 8–9).



Slika 6: Besede se vrtijo kot v vrtincu.

<https://www.irlenslovenia.com/o-kliniki>

Posameznik ima tudi težave s koncentracijo. Pri branju in pisanju domačih nalog potrebuje pogostejše premore, večkrat je nemiren, utrujen. Osebe imajo težave z globinsko percepcijo. Niso sposobni natančno oceniti razdalje oziroma prostorske razdalje, negotovi so pri hoji po stopnicah, pri igrah z žogo in pri vožnji. Osebe se čutijo preobremenjene, napete, izčrpane, zaspane, imajo solzne in/ali boleče oči, imajo glavobol, bolečine v želodcu, občutijo slabost, omotičnost, tesnobo, nemir, pri branju ali drugih aktivnostih so vznemirjeni. Strokovnjaki poudarjajo, da je izjemno pomembno, da otrokom verjamemo. Svetujejo, da otrok ne sprašujemo, ali vidijo, vprašati jih moramo, kaj vidijo. Opozarjajo, da težave, ki jih povzroča skotopični oz. Irlen sindrom, ostanejo vse življenje, lahko pa se spreminjajo od otroštva do odraslosti. Z Irlen metodo jih lahko odpravimo (Kosmač, 2016, str. 9).

V nadaljevanju prispevka so predstavljeni še nekateri primeri besedil, kot jih vidijo posamezniki s skotopičnim sindromom. Pomembno je, da se vsi, ki delamo z mladimi, seznanimo s sindrom, tako lažje in hitreje prepoznamo učenca, ki ima težavo. Le tako ga razumemo in mu lahko pomagamo.

Posamezniki, ki imajo skotopični sindrom, povedo, da se jim pri branju med besedami naredijo reke, kot je prikazano na sliki 7.

<b>RIVERS</b>		
<b>Words and creating trails like rivers.</b>	<b>letters may run together of white space</b>	<b>on the page, flowing down the page</b>
Words page, creating page like rivers. the page, creating page like rivers. the page, creating page like rivers. the page, creating page like rivers.	and letters may trails of white Words and letters trails of white space Words and letters trails of white space Words and letters trails of white space Words and letters	run together on the space flowing down the may run together on flowing down the may run together on flowing down the may run together on flowing down the may run together on

Slika 7: Med besedami se naredijo reke.

<https://www.irlenslovenia.com/o-kliniki>

Zelo pogosto posamezniki povedo, da sem jim pri branju črke/besede tresejo (glej sliko 8), da se izperejo (glej sliko 9).





v dveh stopnjah. Na prvi stopnji testiranja se potrdi ali ovrže skotopični sindrom, v kolikor se potrdi, se ugotovi, kakšne jakosti je in kako točno se izraža pri posamezniku, nato se določi kombinacija barvnih folij, ki olajšajo branje. To stopnjo testiranja opravljajo t. i. certificirani presojevalci sindroma Irlen. Teh je v Sloveniji trenutno približno trideset, če štejemo le aktivne presojevalce, se pa vsako leto usposobi nekaj novih skupin. Na drugi stopnji testiranja, ki jo opravi diagnostik sindroma Irlen, se določi individualna barva filtrov Irlen, ki olajša branje in vpliva še na druge vidike težav, saj imajo folije omejen doseg pomoči (Keleva, 2018, str. 283–286). V primeru zmerne ali resne oblike skotopičnega sindroma posameznika napotijo na pregled za barvna očala. Preglede opravlja britanski strokovnjak Alan Penn tudi v Ljubljani.

## 1.4 Skotopični sindrom v Sloveniji

Strokovnjaki v Sloveniji so opazili, da barvna podlaga nekaterim učencem pomaga pri branju. Na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše tako že nekaj časa za pomoč pri branju uporabljajo štiri barvna ravnilca: rdeče, modro, zeleno in rumeno, pred kratkim pa tudi vijolično. S skotopičnim sindromom se v Sloveniji že skoraj 20 let sistematično ukvarja prof. dr. Ana Kranjc z ekipo, ki je z barvnimi folijami National Reading Style Instituta iz New Yorka pomagala odpraviti težave z branjem številnim otrokom in odraslim. Plod njenega bogatega raziskovalnega dela je ustanovitev Inštituta za disleksijo v okviru Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje leta 2015. Inštitut pomeni nov premik v pomoči ljudem s sindromom in pri ozaveščanju učiteljev in staršev. V ta namen organizira tudi predavanja za starše, učitelje in širšo javnost. Na inštitutu nudijo preglede z barvnimi folijami, v sodelovanju z Irlen kliniko iz Londona pa poleg pregledov za barvna očala organizirajo tudi izobraževanja za presojevalce skotopičnega sindroma (Kosmač, 2016, str. 13).

Šelek (2018, str. 1) navaja, da so odkrili, kako barvne folije pomagajo otrokom, ki imajo težave z branjem po naključju. V začetku osemdesetih let so na trg prišli barvni plastični ovitki za knjige in zgodilo se je, da so otroci naslov knjige z lahkoto prebrali, vsebine v notranjosti, črnih črk na belem papirju, pa niso mogli. To zanimivost so med svojim delom odkrile učiteljice na Novi Zelandiji, tudi v Ljubljani so učiteljice poročale o otrocih, ki lahko preberejo samo naslov pod barvnim ovitkom. Nekateri so začeli brati z uporabo majhnih folij rožnate in modre barve,

vendar je to za premostitev skotopičnega sindroma premalo. Zdaj strokovnjaki delajo s celimi serijami folij različnih barv in odtenkov.

## 2 Deček s skotopičnim sindromom

V nadaljevanju prispevka je predstavljen primer dečka, ki ima skotopični sindrom. Za težave tega dečka sem izvedela od specialne pedagoginje, ki je zaposlena na naši šoli. Ta deček ne obiskuje šole, kjer učim, ampak se mi je vseeno zdelo pomembno, da se s skotopičnim sindromom seznanim. Prepričana sem, da bom tako hitreje prepoznala in razvrstila učence s podobnimi težavami ter pridobljeno znanje uporabila. Mamico tega dečka sem prosila za pogovor. V nadaljevanju je opisana dečkova zgodba.

Dominik se je zelo veselil šole. V prvi polovici 1. razreda je bil zelo razigran, vesel, navdušen, rad je prihajal v šolo. Z začetkom opismenjevanja pa so se začele kazati prve težave. Očitne so bile spremembe v njegovem počutju. Ni se več smejal, izmikal se je stiku z drugimi. Na vprašanje, kako se počuti v šoli, je odgovarjal običajno le z besedo dobro, pogosto pa na vprašanje ni odgovoril. Ni se več družil z vrstniki, ne v šoli in ne doma. Njegovi šolski izdelki so bili vedno slabši (grda pisava, ni se držal črtovja, črte niso bile ravne, oblika črk nepopolna). V njegovih zvezkih je bilo večkrat zapisano:

- *Nisi se potrudil!*
- *Premalo vadiš, ne znaš še dovolj!*
- *Bolj se potrudi, saj bo šlo!*
- *Vsak dan vadi branje, saj veš, vaja dela mojstra!*

Pri izdelkih je bilo opaziti veliko napak. Mamica se je veliko pogovarjala z učiteljico, vendar se ji je zdelo, da učiteljica ne razume Dominikovih težav. Učiteljico je najbolj motilo, da je deček odklanjal delo in ni želel sodelovati. Proti koncu šolskega leta so se težave še poglobile. Začel se je izmikati šoli, imel je hude glavobole, od pouka je izostajal vedno pogosteje. Večkrat je doma bruhal, tarnal, da mu je slabo in da ga boli trebuh. V šolo ni želel, ker ga je bilo sram, kajti sošolci so se iz njega večkrat norčevali, predvsem zaradi težav z branjem. Govorili so mu, da ničesar ne zna. Domače naloge je opravljal s težavo in zelo dolgo. Mamica je bila vedno bolj obupana. Sumila je, da ima Dominik disleksijo, zato ga je začela voditi na različne preglede,



najprej k okulistu, ki ji je zatrdil, da je vid »dokaj« v redu, vendar je kljub temu dobil očala. Potem so sledili različni pregledi za usmerjanje in pregledi glave v Ljubljani. Tu so dejali, da bi lahko bile učne težave posledica prebolele borelioze ali hujšega padca na glavo. Proti koncu šolskega leta je dobil odločbo in prilagoditve za disleksijo: uporaba folije, pisanje preverjanja znanja na zelenem listu, prilagoditve pisave, individualno delo. S prilagoditvami so se stvari nekoliko izboljšale, a občutnega izboljšanja ni bilo. Deček je kmalu začel tožiti, da ničesar ne vidi, da se s črkami nekaj dogaja, da se premikajo, slabo je razlikoval barve.

V 2. razredu so se težave stopnjevale. Dečku in mamici je postajalo vedno težje. Mamica ni več vedela, ali si Dominik izmišlja ali govori resnico. Ponovno je obiskala osebno otroško zdravnico in jo prosila, da ga napotijo k strokovnjakom. Zdravnica ji je predlagala pregled na Irlen kliniki v Ljubljani, kjer diagnosticirajo skotopični sindrom, ki je sicer v Sloveniji redek in še dokaj nepoznan, a da je vredno poskusiti. Odpravila sta se tja. Vrstili so se številni in dolgotrajni pregledi, z vsakim pa so bili strokovnjaki bližje temu, da ima deček skotopični sindrom. Klinika je sodelovala s šolo in učiteljem dajala navodila. Dečkovo počutje se je izboljšalo, pritisk, ki ga je čutil, se je zmanjšal, izboljšal se je tudi uspeh v šoli. Dobil je dodatno strokovno pomoč in prilagoditve (individualno pisanje preverjanja znanja na zelenem listu, večje črke, podaljšan čas pisanja idr.). Zanj so začeli izdelovati posebna očala. Proti koncu drugega ocenjevalnega obdobja je ta očala dobil. Težave so izginile. Deček je bolje bral, pisal in računal.

Danes je v 3. razredu in lepo napreduje. Pri branju in prepisovanju uporablja očala in ima vse prilagoditve, ki veljajo za dislektike. V šoli ima tudi dodatno strokovno pomoč. S pisanjem in branjem nima posebnih težav, težave se pojavijo le še pri prepisovanju s table.

Po pogovoru z mamico sem ugotovila, da se je dečkovo počutje v šoli občutno izboljšalo. Je veliko bolj pozoren, razlagi lepo sledi, branje je veliko boljše, glavobolov ni več. Najbolj pa se veselijo dečkovega zadovoljstva, ko prebere kakšno besedilo. Tudi njegova samopodoba se je izboljšala in ponovno so se okrepile socialne vezi med sošolci.

### 3 Zaključek

Ko opazimo v razredu učenca z učnimi težavami, mu moramo nemudoma pomagati. Seveda se je treba najprej pogovoriti s starši in jim ustrezno svetovati. Vsak učenec si zasluži, da si



učitelj zanj vzame čas in ga obravnava individualno. Zagotovo pa je v tej verigi zelo pomemben člen specialni pedagog, ki je zaradi svoje strokovnosti najodgovornejši. Zelo pomembno je, da učitelj, starši in specialni pedagog znajo prisluhniti učencu kot človeku. Morajo mu zaupati in verjeti v uspeh. Pri delu z učencem z učnimi težavami morajo biti vsi – učitelj, starši in specialni pedagog – zelo fleksibilni in prilagodljivi. Opaziti morajo, kdaj otrok ne zmore več, in ugotoviti, kdaj je potreben kratek gibalni odmor. Otroka je potrebno pohvaliti za vsak najmanjši napredek.

V današnjem času je pri vseh ljudeh prevelika obremenjenost s svetlobo. Veliko več gledamo televizijo, skoraj vsi imamo telefone, več uporabljamo računalnike in tablice. Povsod je polno neonskih luči. Vse to povzroča preobremenjenost možganov, sploh pri ljudeh, ki imajo skotopični sindrom.

Dominikova mamica, ki mi je natančno opisala, kako so se pri njih začele težave in kako so jih reševali, želi, da se o skotopičnem sindromu govori. Tudi posnela je sina, kako bere brez očal in z očali. Na posnetku je razlika zelo očitna. S pomočjo Dominikove zgodbe sem se veliko naučila, predvsem pa sem veliko bolj pozorna na različne učne težave, ki jih imajo učenci. Pozorna sem tudi na njihovo sledenje besedilu, na preskakovanje med vrsticami, ponavljanje branja istih besed, izmišljanje besed, utrujenost, zaspanost, glavobole idr.

Da imamo učitelji ključno vlogo v življenju vsakega učenca, se zavedamo tudi na šoli, kjer poučujem. Prepričani smo, da lahko učenec z učnimi težavami, če te pravočasno odkrijemo in mu nudimo ustrezno pomoč, učno napreduje, razvije svoje potenciale in je kasneje v življenju uspešen. Tako že razmišljamo o nakupu barvnih folij, s katerimi bi lahko ob pomoči specialne pedagoginje preizkušali, s katero barvno folijo branje učencem, pri katerih opažamo, da imajo resnejše težave, lažje steče.

## 4 Viri in literatura

1. KELEVA, P. *Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih. Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih, eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2018. Str. 281–305.
2. KESIČ, DIMIČ, K. *Priporočnik o branju*. Ljubljana: Alba 2000 založba, d. o. o., 2010.



3. KOSMAČ, L. [Online]. *Oh, ne morem brati, mali vodnik o skotopičnem sindromu*. Inštitut za disleksijo. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2016. [Citirano 2. feb. 2019, 19.10]. Dostopno na spletnem naslovu:

[http://www.os-velikigaber.si/files/2016/11/skotopicni\\_sindrom.pdf](http://www.os-velikigaber.si/files/2016/11/skotopicni_sindrom.pdf)

4. ŠELEK, M. [Online]. *Skotopični sindrom – kaj je to?* [Zadnja sprememba 14. avg. 2018]. [Citirano 2. feb. 2019; 19.20]. Dostopno na spletnem naslovu:

<https://revijazarja.si/clanek/zgodbe/5b7156f1be269/skotopicni-sindrom-kaj-je-to>

5. IRLLEN klinika Slovenija. [Online]. *Irlen Syndrome Sample Print Distortions*. [Citirano 18. feb. 2019; 18.25]. Dostopno na spletnem naslovu:

<https://www.irlenslovenia.com/o-kliniki>

II. Osnovna šola Žalec

**Marjanca Confidenti**

**MAS – SOCIALNE VEŠČINE SKOZI ŠPORT IN GIBANJE**

**ASD – SOCIAL SKILSS THROUGH SPORT AND MOVEMENT**

## **Povzetek**

Sodoben pristop, ki usmerja otroke z različnimi vrstami težav, med katere štejemo tudi motnje avtističnega spektra – MAS, v redne šole, predstavlja izziv za te otroke same, njihove starše in učitelje. V procesu integracije v vrtcih in šolah ima spodbujanje socialnih veščin, šport in tudi razvijanje socialnih veščin skozi gibanje veliko vlogo. Specialni pedagogi so tista skupina strokovnjakov, ki z interdisciplinarnim pristopom in drugimi strokovnimi delavci lahko zagotovijo optimalen razvoj pri tistih otrocih z MAS, pri katerih ugotovljena diagnoza terja individualen pristop. Vključenost v gibalno vzgojo in športno dejavnost sodi med pomembne vzpodbujevalce procesa utrjevanja socialnih veščin.

## **Ključne besede**

Motnje avtističnega spektra – MAS, socialne veščine, šport, gibanje, pristop, zaupanje, sposobnost

## **Abstract**

The modern approach that deals with children with different kinds of difficulties, including autism spectrum disorder - ASD in mainstream schools, presents a challenge for these children themselves, their parents and teachers. Encouraging and developing social skills engaged in physical education has an important impact in the process of integration in kindergartens and schools. Special educational needs teachers are those group of experts, who can, together with other professionals, and an interdisciplinary approach, ensure an optimal development of children with ASD whose diagnosis requires an individual approach. Participating in physical education and sports activities is the most important factor in encouraging and improving social skills.

## **Key words**

Autism spectrum disorder - ASD, social skills, sport, movement, approach, confidence, ability

# 1 Opredelitev predmeta in teoretična izhodišča

V sodobnem času integracije otrok v sistem predšolske vzgoje in šolskega izobraževanja postaja vse pomembnejša in odgovornejša vloga vzgojiteljev v vrtcu in učiteljev v šolah. Najbolj pa je pravočasno prepoznavanje in ustrezno diagnosticiranje motenj avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) v najzgodnejši fazi pomembno pri specialnih pedagogih, saj le ti posameznikom omogočajo čimhitrejšo ustrezno strokovno pomoč, ustrežnejše programe ter terapije.

## 1.1 Kratek oris in razlaga zgodovine in značilnosti avtizma

Sama beseda avtizem izhaja iz grške besede autos in v prevodu pomeni sam. Nanaša se na osebo, ki je zaradi svojih posebnosti v razvoju izključena iz družbe. Težave se kažejo na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije. Je del spektra, ki ga imenujemo motnje avtističnega spektra ali na kratko MAS. Nekateri ljudje z avtizmom so sposobni živeti relativno "vsakdanje" življenje, drugi potrebujejo doživljenjsko strokovno pomoč. Avtistična motnja je kompleksna razvojna motnja, ki se začne v obdobju malčka in traja vse življenje. Pri avtistični motnji (AM) govorimo o spektru, saj otroka z avtističnimi motnjami družijo simptomi, ki se lahko individualno izražajo zelo različno, zato tudi v obravnavi otrok z avtističnimi motnjami ne moremo zagovarjati enotne metode, pristopa ali prilagoditve za vso populacijo, temveč se vedno prilagajamo posamezniku in njegovi manifestaciji motnje s ciljem, naučiti ga veščin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje.

### 1.1.1 Socialna komunikacija

Težave v socialni komunikaciji se kažejo v odsotnosti ali pomanjkanju govorno-jezikovne komunikacije in neverbalne komunikacije. Kot izraz nesposobnosti komuniciranja z okoljem se pogosto pojavljajo nezaželeni vedenjski vzorci (stereotipije, agresija). Okoliščine si pogosto razlagajo dobesedno, ne razumejo sarkazma, metafor, norčevanja, kar jih kaže kot socialno nerodne, čudaške, pogosto tudi zaradi neupoštevanja socialnih pravil nevljudne in nesramne. Uporaba govora je povezana s stopnjo duševne prizadetosti, zato nekateri ljudje z avtizmom ne govorijo, ali pa imajo dokaj omejen govor.

Za komunikacijo raje uporabljajo druga sredstva, kot so znakovni jezik ali vizualni simboli. Drugi imajo spet dobro razvite jezikovne veščine, vendar pa imajo lahko težave z razumevanjem veščine sodelovanja v pogovoru; morda ponavljajo tisto, kar je nekdo rekel ali le določene fraze (to imenujemo eholalija) ali pa celo neprestano govorijo le o tistem, kar jih zanima.

### **1.1.2 Socialna interakcija**

Otroci z MAS imajo veliko težav pri vzpostavljanju in razumevanju socialnih interakcij in pri njihovem vzdrževanju (jih ne znajo). Preko socialnih iger otrok pokaže sodelovanje, izraža pripravljenost upoštevanja pravil, pripravljenost prilagajanja vrstnikom in odraslim. Vrstniška kultura je pomemben del socialnega razvoja, še posebej v medsebojnih interakcijah in odnosi med vrstniki. V odnosu s starši, vrstniki, vzgojitelji se naučijo pogajati tudi o svojih interesih in željah. Prav z gibalnimi dejavnostmi lahko pomembno vplivamo na socialno integracijo otroka. Socialne spretnosti temeljijo na sistemu stališč, interesov, vrednot in socialnih norm, ki posamezniku omogočajo, da razume samega sebe in svoje okolje ter se na podlagi tega odzove na dogajanje s strategijo v skladu s cilji, ki jih ima v danem trenutku (Kmetič, 2010 v Pertoci 2015). Socialne spretnosti obsegajo vedenje, ki ga mora obvladati posameznik, da se lahko učinkovito in konstruktivno vključi v socialno okolje. Gre torej za bolj zavestno izbiro lastnih (učinkovitejših in bolj zadovoljivih) ravnanj v socialnih položajih, ob čemer kaže posebno pozornost nameniti čustveni dimenziji oz. pomenu čustev in izbiri vzorca v socialnih interakcijah.

## **2 Socialne veščine**

Otroci z MAS pokažejo težave pri učenju socialnih veščin. Ne znajo sodelovati v skupini, se opravičiti, sposoditi si ali vrniti stvari, kontrolirati impulze, adekvatno odgovarjati različno poznanim ljudem. Najbolj prepoznavna socialna oškodovanost pri MAS je zmanjšana sposobnost empatije, kar pomeni živeti se v čustva drugih ljudi, nesposobnost tolažiti druge ali sprejemati tolažbo drugih. Tako otroci kot tudi odrasli z motnjo avtistističnega spektra (MAS) so večinoma raje sami in ne kažejo pretiranega zanimanja za soljudi. Ne opazijo, da ljudje skušajo z njimi navezati pogovor. Nekateri ljudje z MAS neobičajno (specifično) vstopajo v socialne odnose. Lahko so zainteresirani za komunikacijo, pa ne vedo, o čem govoriti, kako se igrati in se odzivati na druge ljudi. Skupno vsem ljudem z MAS je, da se redko "vključijo," saj

jim je posebej težko "prebrati" oz. razumeti druge ljudi. Za avtista je lahko verbalna ali neverbalna komunikacija z drugimi zelo stresna. Otroci z avtizmom pa se lahko izogibajo družbe svojih vrstnikov in imajo raje družbo odraslih. Nekateri ljudje z avtizmom ne vzpostavijo očesnega kontakta ali pa se nanj ne odzivajo, drugi imajo periferno gledanje raje kot pa pogled direktno v nekoga. Lahko se ne odzovejo ali ne razumejo nasmeha, mimike ali drugih oblik neverbalne komunikacije. Dotik lahko osebi z MAS povzroča bolečino ali jo razburi. Nekateri otroci ne želijo biti v naročju, ne marajo objemov ali "crkljanja". Ljudje z avtizmom imajo pogosto težave govoriti o svojih čustvih in občutjih. Težave pri kontroliranju čustev in vzbujenja prav tako negativno vplivajo na socialno interakcijo z drugimi ljudmi (Center za avtizem, 2019).

## 2.1 Učenje socialnih veščin otrok z MAS

Socialnih veščin otrok ne more pridobiti z individualno obravnavo, vzgojnimi ukrepi in kaznimi. Pridobiva jih skozi aktivno vključenost v skupino vrstnikov, kjer mu je omogočena pozitivna izkušnja lastnih spretnosti in sposobnosti ter stalna povratna informacija s strani vodje in drugih udeležencev. Uspeh posameznika v skupini je ključnega pomena za širši uspeh v življenju. Raziskave kažejo, da so otroci, ki so priljubljeni, simpatični in sposobni ter zmorejo samostojno in na primeren način reševati konflikte, uspešnejši v šoli/v življenju in bolj prožni, kot otroci s slabše razvitimi socialnimi veščinami.

Socialne veščine so zapletene in večplastne in tesno povezane z razvojem posameznika. Vedno bolj se pričakuje, da se bo otrok teh veščin naučil spontano. Čeprav se otrok veliko socialnih spretnosti nauči nevede/spontano, niso vse socialne veščine zlahka in spontano učljive. Nekateri otroci potrebujejo podporo odraslih pri krepitvi učenja specifičnih socialnih veščin in pogostejše ponovitve navodil. Posamezni otroci imajo določene soc. spretnosti dobro razvite, druge pa ne, npr. zmorejo delati sodelovalno, vendar jim primanjkuje samozavesti, ko se je potrebno izpostaviti pred drugimi. Mlajši predšolski in šolski otroci z motnjo avtističnega spektra se v rednem vrtcu in izobraževalnem programu osnovne šole težje vključujejo v družbo vrstnikov. Njihovo razumevanje socialnih situacij je šibko. Zaradi pomanjkljivih komunikacijskih in socialnih veščin v socialni interakciji pogosto reagirajo manj ustrezno. Otroci z avtizmom si zaslužijo spoštovanje in spadajo k drugim otrokom. Delovati moramo, kot



da je avtizem le drugačna sposobnost in ne nesposobnost. Niso si sami izbrali te poti, zato nas prosijo, da bi jih razumeli in jih imeli radi (J. Fuentes, 2011).

## 2.2 Igra in dejavnosti za uspešno socialno učenje pri otroku z MAS

Igra je raznoliko in kompleksno vedenje, ki je ključno za normalen razvoj otrok (Jordan in Libby, 1997). Je spontana in ni ciljno naravnana od odraslih, otroku nudi zadovoljstvo in užitek. S pomočjo igre se otroci učijo, izražajo in oblikujejo lastno osebnost. Z igro želimo doseči:

- višjo raven psihosocialne kompetence,
- oblikovanje in izboljšanje kakovostnih medvrstniških odnosov,
- vzgojo za aktivno strpnost (medkulturnost).

Socialne igre se delijo v dva sklopa, ki pa se med sabo prepletata, in ju pravzaprav ne moremo ločiti. Tako sklop socialnih iger razdelimo na:

- razvijanje pozitivne samopodobe – igre sprostitve, razumevanja ter govorni in negovorni znaki;
- usvajanje socialnih veščin – igre predstavljanja in spoznavanja, razlik in podobnosti, skupinske identitete in pripadnosti, sodelovanja in reševanja sporov.

Igra je pomembna, a nekoliko drugačna tudi za otroke z MAS. Največ težav imajo z domišljjsko, simbolno igro ter igro pretvarjanja. Večkrat se otroci igrajo sami in ne kažejo potrebe po igri z vrstniki ali pa to težko izrazijo. Osebe z avtizmom potrebujejo sprostitev in rekreacijo ravno toliko, če ne več, kot ljudje brez težav v razvoju. Treba jim je omogočiti raznolike kulturne, zabavne, rekreacijske in športne aktivnosti, v katerih lahko sodelujejo ali pa jih samo opazujejo. Posameznike je treba k aktivnemu vključevanju v te aktivnosti spodbujati, ne pa siliti. Zelo pogosto je pri tem potrebna določena mera prepričevanja zaradi pomanjkanja samozaupanja, ki izhaja iz avtizma. Čeprav osebam z avtizmom bolj ustrezajo individualne aktivnosti v zaprtih prostorih, naj se spodbuja tudi uporaba zunanjih prostorov, kjer se s prostočasnimi aktivnostmi ukvarjajo tudi ljudje brez težav v razvoju. Takšne aktivnosti naj bodo zanimive in raznolike. Golo ponavljanje ritualov in drugih nesmiselnih aktivnosti ni niti stimulatívno niti terapevtsko upravičeno. Osebe z avtizmom imajo lahko koristi od sodelovanja v vrhunski umetnosti, glasbi in drugih kreativnih aktivnostih.

### 3 Šport in gibanje

V šport se lahko vključuje skozi najrazličnejše socialne vloge, ki mu vsaka na svoj način prinašajo izkušnje in koristijo v drugih življenjskih situacijah. Šport po svoji naravi omogoča precej nebesednega sporazumevanja, kar je za otroke z avtizmom precejšna prednost v primerjavi z nekaterimi drugimi dejavnostmi. Obvladovanje osnovnega sporazumevanja je pogoj za varno vadbo. Športna aktivnost je velikega pomena za vsakdanje življenje in zdravje otrok. Osebam z avtizmom nudi veliko pozitivnih izkušenj. Prilagojena aerobna aktivnost otroku z avtizmom poveča pozornost, pomaga pri kontroli vedenja, izboljša držo telesa in jim pomaga pri socializaciji, s katero imajo avtistični otroci veliko težav. Ukvarjanje s športom ima velik pomen pri socializaciji otroka, saj so pri športu, predvsem pa pri športni vzgoji, vedno v interakciji z drugimi otroki in profesorjem.

Strategija gibalne vzgoje od zgodnjega otroštva naprej temelji na optimalnem razvoju motoričnih sposobnosti (med katerimi imata najpomembnejšo vlogo koordinacija in ravnotežje), na zavedanju lastnega telesa in doživljanja ugodja v gibanju, pa naj bo to v telovadnici ali na prostem. Otrok med gibanjem pridobiva zaupanje v svoje telo in gibalne sposobnosti, postopno spoznava in osvaja osnovne prvine različnih športnih zvrsti ter spoznava pomen sodelovanja, spoštovanja in upoštevanja različnosti.

Za doseg tega cilja je zato potrebna strokovno utemeljena in načrtovana gibalna/športna vzgoja v primernem in stimulativnem okolju, ki bo vplivala na celoten psihosomatični status otroka (Filipčič, 2010).

Zaradi nekaterih že v uvodnem delu predstavljenih značilnosti, kot so občutljivost na hrup, telesne kontakte in ostalo, je priporočljivo upoštevati tabelo v nadaljevanju.



Tabela 1: Kategorizacija in diagnostika gibalnih in psihičnih motenj – prevod, vir: Lohre, J. str. 4, (2013), Autistische Kinder und Jugendliche in Sportunterricht

Kriteriji DSM IV	Kakšno je vedenje otroka	Kakšne so težave pri pouku športa
Senzorična preobčutljivost	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Obstaja strah pred dotikom?</li> <li>➤ Kako bo reagiral na hrup v prostoru?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Veliko telesnega kontakta.</li> <li>➤ Veliko hrupa.</li> <li>➤ Veliko zunanjih dražljajev.</li> </ul>
Vedenjske posebnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nesigurno vedenje in opazovanje?</li> <li>➤ Kaže posebne interese?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ni vzpostavljenega reda kot v učilnici.</li> <li>➤ Vrstni red se vedno spreminja.</li> </ul>
Stereotipi	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Obstaja posebno zanimanje ali interes za osebne vaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Veliko novih materialov in orodij.</li> <li>➤ Veliko novih dražljajev pri delu z materiali in orodji.</li> </ul>
Socialne veščine	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Je očesni kontakt pri igrah prekinjen?</li> <li>➤ Ni vzpostavljenih prijateljskih vezi?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Očesni stik pri veliko igrah je neizogiben.</li> <li>➤ Potrebno je veliko interakcij med posamezniki.</li> </ul>
Sposobnost empatije	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pravila igre niso razumljena?</li> <li>➤ Zmage pri igri ni mogoče skupno praznovati?</li> <li>➤ Se pri poškodbi soigralcev ne kaže nobene empatije?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vživeti se v igro.</li> <li>➤ Spoštovati je potrebno pravila igre.</li> <li>➤ Izživeti čustva pri igri (športu).</li> </ul>
Komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ustrezna medsebojna komunikacija ni vzpostavljena?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Igra je zaradi šuma ali neustrezne komunikacije prekinjena.</li> </ul>

Strategija gibalne vzgoje od zgodnjega otroštva naprej temelji na optimalnem razvoju motoričnih sposobnosti (med katerimi imata najpomembnejšo vlogo koordinacija in ravnotežje), na zavedanju lastnega telesa in doživljanja ugodja v gibanju, pa naj bo to v telovadnici ali na prostem. Otrok med gibanjem pridobiva zaupanje v svoje telo in gibalne sposobnosti, postopno spoznava in osvaja osnovne prvine različnih športnih zvrsti ter

spoznava pomen sodelovanja, spoštovanja in upoštevanja različnosti.

Pri obravnavi ljudi s posebnimi potrebami se je potrebno seznaniti z nekaterimi značilnostmi, preden začnemo načrtovati in izvajati prilagojene športne dejavnosti. Te posebnosti se nanašajo na vprašanja:

- kakšno vrsto motnje v razvoju oziroma prizadetostjo delamo,
- na katere sekundarne značilnosti moramo biti pozorni,
- ali je motnja v razvoju oziroma prizadetost progresivna ali neprogresivna,
- kateri telesni del je prizadet in koliko ga je mogoče krepiti oziroma je vadba omejena,
- ali vključitev v katero od športnih dejavnosti poslabšuje stanje vadečega.

Če na zastavljena vprašanja poznamo odgovore, lažje izberemo pravilne metode dela, pripravimo ustrezne prilagoditve dejavnosti, zagotovimo varno vadbo in upoštevamo potrebe in posebnosti vsakogar v vadbeni skupini (Vute, 1999).

Potreba po prilagajanju športnih dejavnosti je odvisna predvsem od vrste in stopnje prizadetosti, poglavitno pa je omogočiti posamezniku, da uživa v športnih dejavnostih in ima možnost doseči uspeh (Vute, 1999).

Večina otrok z MAS potrebuje prirejeno okolje in specializirano osebje, ki jih lahko primerno delovno spodbudi in zna preprečevati moteče, samodestruktivno in agresivno vedenje. Pogosto spreminjanje okolja šolanja in ločitev od staršev ne vplivata ugodno na take otroke, ki na splošno potrebujejo daljšo dobo šolanja s poudarkom na socialnem in vzgojnem programu. Upoštevati moramo, da potrebujejo spremljanje in spodbude za različna opravila tudi po šolanju.

### **3.1 Šport in socialna integracija**

Lahko rečemo, da šport in športne aktivnosti ponujajo možnost dinamičnega srečevanja ljudi in komunikacije med njimi, prevzemanja različnih vlog, učenja socialnih veščin (strpnost, spoštovanje do drugih), sprejemanje vedenjskih navad, povezanih z aktivnostmi, spoznavanja emocij, ki niso prisotne na drugih področjih življenja, sprejemanja nekaterih pozitivnih elementov življenjskega stila (prehranjevanje, počivanje), prilagajanje skupinskim zahtevam (sodelovanje, kohezivnost, postati družbeno aktiven, skupinska učinkovitost). Šport je

ustrezno socializacijsko okolje (Levovnik, 2009).

Integracija in inkluzija sta procesa, ki imata pomembno vlogo v vsakdanjem življenju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in pa tudi v širšem družbenem socialnem okolju. Zatorej je toliko večji pomen pripisati tudi socialni integraciji, saj se s tem odpira prostor za strpno, solidarno, nediskriminantno, zdravo in srečno družbo (Ahčin, 2008).

Vključevanje ljudi s posebnimi potrebami v prilagojene športne programe odpira vrsto možnosti, pred vodje dejavnosti pa postavlja dodatne zahteve po poznavanju in upoštevanju raznolikosti motoričnih in intelektualnih sposobnosti ter po splošnem poznavanju vadečih (Vute, 1999).

Izbira športnih dejavnosti za mlade z avtizmom je odvisna od starosti in stopnje težav. Na splošno velja, da starejši ko je posameznik, bolj je pomembno, da razvijamo funkcionalne spretnosti, medtem ko je pri mlajših pomembnejše razvijati osnovne motorične sposobnosti, npr. ravnotežje in koordinacijo. Pomembno je, da so besedne razlage čim krajše in jedrnat. Za ponazoritev gibalnih nalog, posebno na začetni stopnji učenja, uporabimo način vodenja, pri katerem vadečega primemo npr. za roko in mu usmerjamo gibanje. Pri menjavah dejavnosti in postaj uporabimo izbrane znake, s katerimi opozorimo na potrebno zamenjavo mest oziroma dejavnosti. Uredimo lahko kotichek, kamor otrok po potrebi pride k učitelju po nasvet ali navodilo (Vute, 1999).

### **3.2 Gibalne sposobnosti otrok z avtizmom**

Gibalne sposobnosti so v osnovi odgovorne za učinkovitost človekovih akcij in reakcij. Predstavljajo skupek notranjih dejavnikov, odgovornih za razlike v gibalni učinkovitosti. V določeni meri so prirojene, z ustrezno vadbo pa jih lahko še nadgradimo in izboljšamo. Za otroke z MAS lahko rečemo, da se nahajajo v nekem posebnem stanju, ki je še vedno zelo nerazumljivo. Vemo pa, da imajo težave pri pridobivanju znanja in razumevanju ljudi ter sveta, ki je okoli njih. Tako kot smo posamezniki med seboj različni, so različni med seboj tudi otroci z MAS – vsak tak otrok je zgodba zase. Tega se moramo zavedati tudi učitelji, ki s temi učenci delamo. Pozorni moramo biti na stopnjo razvoja njihovih duševnih in gibalnih funkcij ter upoštevati morebitno zaostajanje ali prehitevanje v razvoju. Za otroka je zelo pomembna tudi



socialna zrelost. Za socialno zrelega smatramo otroka, ko primerno in neodvisno izvaja vsakodnevne aktivnosti. Poskrbeti je potrebno, da bo veščine in spretnosti, ki jih potrebuje, obvladal in bo svojim letom primerno samostojen. Učitelj športa bo takšnega učenca lažje pripeljal do različnih novih izkušenj; udeležili se bodo izletov v naravo, obiskovali plavalni tečaj, vključili se bodo v šolo v naravi, si ogledali športna tekmovanja (Medved, 2010).

Izbira športnih dejavnosti za mlade z avtizmom je odvisna od starosti in stopnje težav. Na splošno velja, da starejši ko je posameznik, bolj je pomembno, da razvijamo funkcionalne spretnosti, medtem ko je pri mlajših pomembnejše razvijati osnovne motorične sposobnosti, npr. ravnotežje in koordinacijo. Pomembno je, da so besedne razlage čim krajše in jedrnat (Vute, 1999).

Pri hipoaktivnih učencih je ta problematika povezana s strahom pred višino, premikanjem gor ali dol (npr. po stopnišču). Učenec se nam zdi negotov, ne želi se gibati v naravi ali na igrišču, lahko pa se tudi upira iti k uram športne vzgoje.

Nasprotje je hiperaktiven učenec; pravimo, da ga je povsod polno, nenehno se premika, se vrti, poskakuje, maha z rokami, teka po namišljeni liniji in podobno. Učitelj je tisti, ki mora začutiti, kdaj je učenec na stopnji, ko mu pomoč ni več potrebna, oziroma mu je potrebna le delno (Medved, 2010).

### **3.3 Prepoznavne motnje gibanja pri otrocih z avtizmom**

Osebe s MAS imajo poleg klasične triade primanjkljajev tudi številne težave na motoričnem področju, vendar to ne velja za vse otroke z avtizmom v enaki meri, saj je spekter te motnje zelo širok. Predvsem je prisoten primanjkljaj pri izvajanju motoričnih nalog, ki se kažejo pri organizaciji tekočih in koordiniranih gibanj. Ti znaki se še povečajo, ko je otrok z avtizmom pod stresom. Drugi znaki se kažejo pri izvajanju neželenih gibanj – tikov, spremembi mišičnega tonusa ter v nepravilni drži telesa. Otroci in odrasli z avtizmom imajo težave tudi pri ravnotežju, še posebej, kadar naloga zahteva integracijo vizualno-proprioceptivnih, vestibularnih in motoričnih spretnosti. Nekateri otroci so spretni pri preprostih motoričnih aktivnostih in imajo težave pri sestavljenih motoričnih aktivnostih. Zanje pa je značilno, da so uspešnejši pri motoričnih dejavnostih v smiselnih situacijah, manj v nesmiselnih.

Pri otrocih z MAS so lahko pojavijo nenavadni vzorci senzomotoričnih aktivnosti, (npr. božanje



površin, tleskanje s prsti, zibanje telesa, odsotnost reakcije na dražljaj, pretirana reakcija na dražljaj). Vzrok za tako vedenje otrok z MAS je v tem, da imajo ti otroci težave pri filtraciji in prilagajanju reakcij na novosti, na ta način pa se navajajo na spremembe (Werdonig idr., 2009).

Otroci z avtizmom imajo veliko težav pri načrtovanju sestavljenih in včasih tudi motoričnih akcij (npr. kako vreči žogo, voziti kolo, uporabiti škarje, izvajati gibe). Do nenavadnih senzomotoričnih reakcij lahko pride v vseh okoliščinah, zato je potrebno tudi proces izobraževanja prilagoditi tako, da upošteva otrokove posebnosti na senzornem in motoričnem področju. Pomembno je, da poskrbimo za strukturirane in ponavljajoče se situacije. Vedeti moramo tudi, kako reagirati, kadar pride do nepredvidljivih situacij. Za manj odzivne otroke je dober igriv pristop, usmerjen k otroku. Vemo, da vsi otroci ne bodo sprejeli metod, s katerimi jim mi pomagamo izvajati motorične gibe. Uporabljamo metode, s katerimi pomagamo otrokom pri usklajevanju telesne sensorike (Werdonig idr., 2009).

### **3.4 Gibalne zgodbe – kaj so gibalne zgodbe?**

Pri gibalnih zgodbah otroci pridobivajo samozavest, saj so vsi gibi, ki jih otroci izvajajo, pravilni in ne pride do napak. Ob gibanju si otroci razvijajo in raziskujejo plesno ter gibalno izražanje, ustvarjajo svoj plesni izraz, urijo se v orientaciji v prostoru ter se ob poslušanju in gibanju hkrati učijo vrednotiti medsebojne gibalne in plesne razlike, ker se v interpretaciji zgodb srečujejo z drugačnimi, zanje novimi, načini gibanja. Otroci urijo besedno izražanje, spoznavajo in razumejo nove besede ter jih začnejo tudi uporabljati (Schmidt, 2009).

Vzgojitelj otroke povabi, da se pridružijo gibalni aktivnosti. Pripovedovanje naj bo dramatično, vsebuje naj premore, da lahko otroci v celoti pokažejo, kar želijo. Prisoten mora biti očesni stik. Strokovnjak naj otroke spodbuja k iskanju novih rešitev, potrpežljiv naj bo, da naj jim dovolj časa ter jih ob končani zgodbi pohvali. Otroci naj svobodno izrazijo svoja občutja ali mnenja in povedo ter ocenijo svoje zamisli (Schmidt, 2009). Gibalne zgodbe so namenjene vsem skupinam otrok, tudi tistim z učnimi težavami, fizičnimi pomanjkljivostmi ali drugimi specialnimi potrebami. Pomembno je, da vzgojitelj zgodbe in njihov cilj priredi glede na otrokovo fizično in duševno stanje (lahko jih skrajša ali podaljša, doda nove gibalne gibe, ki pomagajo otroku pri fizičnem, mentalnem in gibalnem razvoju ...)(Schmidt, 2009).

### 3.5 Primer iz prakse

Sedemletna deklica z diagnozo asperger ima izrazite težave na celotnem gibalnem področju, kakor tudi na področju športnih, rajalnih in socialnih iger. Odločila sem se, da vam predstavim njeno težavo in strah na področju naravnega elementarnega gibanja; to je hoja po stopnicah. Ko sem dobila deklico v obravnavo, ni hotela ne z mano, ne s skupino otrok odditi po stopnicah. Vrgla se je na tla, kričala in se upirala. Ni dovolila dotika, na vzpodbude se ni odzvala, očesnega kontakta ni vzpostavila, zaprla se je v svoj svet.

Počakala sem, da se je deklica umirila in se sama odpravila nazaj v igralnico. Pred tem se je pozibavala naprej in nazaj, z rokami pa izvajala krožne gibe. Zato sem za deklico izdelala knjižico s sličicami, ki so po korakih prikazovale potek hoje po stopnicah. To knjižico si je večkrat ogledala, vsak korak in potek je znala na pamet.

Ob odhodu v knjižnico se je odločila, da bo odšla po stopnicah. Pri hoji ni želela niti ni dovolila pomoči. Počakati sem jo morala na podestu, medtem ko se je sama, ob krčevitem držanju ograje, podrsavanju vedno ene in iste noge naprej in ukrivljeni drži telesa, počasi pomikala po stopnicah. Ob spuščanju po stopnicah je bila z moje strani velikokrat pohvaljena in deležna ustreznih vspodbud. Ko se mi je približala, je želela, da se ji umaknem na začetek stopnišča. Ko je dosegla podest, si je navdušeno zaploskala in na isti način nadaljevala pot do konca stopnišča. Svojega uspeha je bila tako vesela, da si je čestitala z besedico bravo in uporabo lastnega imena. Tako deluje tudi pri hoji po stopnicah v skupini.

### 3.6 Pomen športa in gibanja pri otrocih z avtizmom

Športna aktivnost ima velik pomen za vsakdanje življenje in zdravje otrok. Osebam z avtizmom nudi veliko pozitivnih strani. Prilagojena aerobna aktivnost otroku z avtizmom poveča pozornost, pomaga pri kontroli vedenja, izboljša držo telesa in jim pomaga pri socializaciji, s katero imajo avtistični otroci veliko težav. Športna aktivnost daje jasne signale o tem, kdaj se neka aktivnost začne in kdaj se konča. Navodila športnih pedagogov so nasplošno kratka, jasna in pospremljena s konkretnimi primeri (učitelj pokaže, kaj mora otrok narediti) in s specifično mimiko, ki jo pozna skoraj ves svet, torej so zelo uporabna za neverbalne otroke. Športna



aktivnost sprošča napetost in porablja odvečno energijo, ki jo imajo avtistični otroci in je ne znajo kontrolirati.

Otroka je potrebno najprej čim bolj celostno spoznati. Poznati moramo njegovo medicinsko diagnozo, gibalne (ne)zmožnosti, morebitne kontraindikacije in tveganja pri specifičnih gibalnih aktivnostih, vpliv telesne okvare ali obolenja na otrokovo življenjsko funkcioniranje, osebnostne poteze, interese, motivacijo, način spopadanja s težavami, idr. Z njim moramo vzpostaviti odnos, ki bo temeljil na zaupanju, spoštovanju, empatiji, sprejemanju in seveda strokovnosti. Tako kot moramo najprej na primeren način pripraviti otroka, je potrebno kasneje veliko pozornosti posvetiti tudi pripravi skupine in okolja, v katerega se bo otrok vključil (Vute, 1999).

## Zaključne misli

Namen avtorice je zaradi omejitve dolžine prispevka bil zgolj v najosnovnejšem delu predstaviti nekaj teoretičnih izhodišč o povezave športa in socialnih veščin avtističnih otrok in hkrati izzvati strokovno javnost za nadaljevanje proučevanja tega področja, ki je v našem prostoru še vedno premalo raziskano.

Za vsakega otroka je najboljša aktivnost tista, v kateri otrok uživa, in mu pomaga pri vključevanju v okolje s svojimi vrstniki. Enako je pri otrocih z MAS. Skozi različne športne aktivnosti pride otrok v kontakt z odraslo osebo in ostalimi otroki, kar je pomembno, saj se otrok z avtizmom težko integrira v družbo. Ko izbiramo športne aktivnosti za otroke z avtizmom je najbolj pomembno poznati potrebe in interese ter sposobnosti otrok z avtizmom. Nekateri so bolj dovzetni za individualne športe, saj so ti otroci konkretni misleci in jim ekipni šport lahko predstavlja težavo. Vsi otroci z avtizmom imajo težave s socialno integracijo, predvsem ekipni športi pa zahtevajo socialno razumevanje.

V referatu je na kratko predstavljenih zgolj nekaj teoretičnih izhodišč, ki vplivajo na razvoj veščin socialne interakcije in komunikacije pri otrocih z avtističnimi motnjami s pomočjo vključevanja v športne aktivnosti. Zaradi enostavnejše in preglednejše vsebinske ponazoritve bodo nekateri praktični primeri predstavljeni v sklopu diskusije na konferenci.

## 4 Literatura

1. Ahčin, N. (2008). Pomen javno organiziranih dejavnosti za socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
2. Bressan, L. (2004). Disturbi motori asociati al autismo. Pridobljeno 15. 1. 2019, iz [http://www.angsaonlus.org/disturbi\\_motori.pdf](http://www.angsaonlus.org/disturbi_motori.pdf)
3. Center za avtizem; <https://www.csgm-avtizem.si/avtizem/> 15. 1. 2019.
4. Drobež, J. (2010). Gibalne motnje v najzgodnejšem razvojnem obdobju. V Sodobni pogledi na gibalni razvoj otroka – 6. mednarodni znanstveni in strokovni simpozij (str. 85-86). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče Koper.
5. Filipčič, T. (2010). Gibanje otrok v prostoru in na prostem – pomen športa na celoten psihosomatičen status. Pridobljeno 12. 12. 2018 iz [www.gibalneurice.si/files/CLANKI/vrtec\\_clanek.doc](http://www.gibalneurice.si/files/CLANKI/vrtec_clanek.doc)
6. Filipčič, T. (2010). Otroci s posebnimi potrebami pri pouku športne vzgoje. Pridobljeno 12.01.2019, [www.os-hpuhar.si/mobilna/.../gradivo-ucenci-s-posebnimi-potrebami-09.doc](http://www.os-hpuhar.si/mobilna/.../gradivo-ucenci-s-posebnimi-potrebami-09.doc)
7. Fuentes, J.(2011). Effectiveness of health education in low back pain in adults.
8. Kmetič, S. (2010). Predstavitev inovacijskega projekta. Razvijanje socialnih veščin preko gibanja. Pridobljeno 29. 12. 2018. iz <http://www.vrtec-miskolin.si/projekti/razvijanje-socialnih-vecin-preko-gibanja/media/clanek.projekt.pdf>
9. Kroflič, B., Gobec, D. (1995), Igra-gib-ustvarjanje-učenje. Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
10. Kurtz, L. A.( 2008), Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination (JKP Essentials Series) (Jkp Essentials), Jessica Kingsley Publishers, London.
11. Levovnik, M. (2009). Sociologija športa. Pridobljeno 11.01.2019, iz [http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud\\_gradivo\\_oddelek/4642\\_OPIS\\_TEM\\_IZPIT.pf](http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud_gradivo_oddelek/4642_OPIS_TEM_IZPIT.pf)
12. Lohre, J. (2013), Autistische Kinder und Jugendliche in Sportunterricht – (K)ein problem? 30.Tag des Schulsports am Mittwoch, 9.10.2013



12. Medved, B. (2010). Skrb za gibanje in športna vzgoja pri otrocih z motnjami avtističnega spektra. V *Sodobni pogledi na gibalni razvoj otroka – 6. Mednarodni znanstveni in strokovni simpozij* (str. 251–253). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče Koper.
13. Mihelič, S, (2011). Šport in socialna integracija avtističnih otrok. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
14. Pistotnik, B., Pinter, S. in Dolenc, M. (2002). Gibalna abeceda. Naravne oblike gibanja v športni praksi. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
15. Schmidt, G.(2010). Gordana Schmidt. Pridobljeno s <http2.arnes.si/gschim/>.
16. Vute, R. (1999). Izziv drugačnosti v športu. Ljubljana: Debora.
17. Werdonig idr. (2009). Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS. Pridobljeno 28. 11. 2010, iz [http://www.zrss.si/pdf/SMERNICE\\_ZA\\_DELO\\_Z\\_AVTISTI\\_22apr10.pdf](http://www.zrss.si/pdf/SMERNICE_ZA_DELO_Z_AVTISTI_22apr10.pdf)
18. Schor, B. J .; Schweiggert, A. (2001). Avtizem – pogosto napačno razumljen problem: Otroci in mladostniki z avtističnim vedenjem v vseh vrstah šol. – Donauwörth: Auer.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OŠ Marije Vere

Kamnik

**Mojca Fuchs Lukežič**

**ŠOLSKI GLEDALIŠKI ODER – OKOLJE, KI VKLJUČUJE, SE  
PRILAGAJA POSAMEZNIKU IN KREPI KOMPETENCE**

**THE SCHOOL THEATRE STAGE – THE ENVIRONMENT  
WHICH INTEGRATES, ADJUSTS AND BUILDS UP  
INDIVIDUAL'S COMPETENCE**

## Povzetek

V prispevku izhajam iz prepričanja, da je učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter nadarjenim učencem pogosto skupno, da imajo težave z razumevanjem, poslušanjem in vživljanjem v drugega, neuspešno sprejemajo in rešujejo konfliktno situacije. Za vsakega učenca je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti, še posebej pa za učence s posebnimi potrebami. Zato na OŠ Marije Vere že desetletje deluje gledališka skupina Verine zvezdice, zadnjih sedem let pa še interesna dejavnost Mala impro šola, katerih glavni cilj je pridobivanje in krepitev socialnih kompetenc s poudarkom na socialno-emocionalnem in intelektualnem razvoju z dejavnostmi, ki pomagajo razumeti samega sebe, svoje čustvovanje, doživljanje, motive, vrednotenje in osmišljanje.

**Ključne besede:** učenci s posebnimi potrebami, socialne kompetence, šolski gledališki oder, improvizacijsko gledališče

## Abstract

I come from the belief that pupils with deficits in individual areas of learning and students with emotional and behavioural disorders and talented pupils is often in common to have difficulty understanding, listening and experiencing in another, unsuccessfully accepting and resolving conflict situations. For every student, everyday concrete experience of taking into account and integrating differentness is important, experience of participation and co-creation, tolerance and solidarity, and especially for students with special needs. That's why, for a decade, the theatre group Verine zvezdice has been active at the elementary school of Marija Vera, and in the past seven years there has been interest in Mala impro šola, whose main goal is to acquire and strengthen social competences with an emphasis on socio-emotional and intellectual development through activities that help to understand themselves, their emotion, experience, motivation, evaluation and design.

**Keywords:** pupils with special needs, social competences, school theatre stage, improvisational theatre

## 1 Učenci s posebnimi potrebami

Sedanost označujejo številna znanstvena odkritja, velike družbene spremembe ter spremembe vrednot. Hiter tehnološki razvoj, razvoj novih komunikacijskih tehnologij in globalizacija spreminjajo svet (Peklaj idr., 2008: 3). Za uspešno življenje v taki družbi pa so potrebne drugačne spretnosti in kompetence, kot so bile potrebne v preteklosti, kar opažam tudi kot učiteljica na osnovni šoli. Učitelji se vsakodnevno in vedno pogosteje srečujemo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Med njimi pa so tudi učenci, ki so posebej nadarjeni. Prav vsi pa po šolski zakonodaji spadajo med učence s posebnimi potrebami (Zakon 6 o osnovni šoli, 1996, 2007, 11. člen).

Dejstvo je tudi, da ne velja več prepričanje, da je nadarjenost povezana le z intelektom ter da so nadarjeni učenci tudi nezainteresirani za šolo, imajo nizko samopodobo, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, imajo slabo pozornost, so hiperaktivni, čustveno in socialno nezreli (Žagar, 1999: 6).

Učne težave se pojavijo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Učnih težav se zato ne razume in v zvezi z njimi ukrepa samo z vidika posameznika, ki se (ga) uči, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se (ga) uči. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto posledica tudi manj ustreznega ali neustreznega procesa poučevanja in učenja. Za vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami dandanes tako po svetu kot pri nas velja t.i. koncept vključevanja. Temeljno izhodišče vključujočega načina dela z učenci s posebnimi potrebami je pogled na otroke v učilnici kot na skupnost različnih, izvirnih posameznikov. Ko se o posebnih potrebah učencev z učnimi težavami govori v jeziku vključevanja, se jih razume kot posebne zaradi različnosti in posebnosti (izvirnosti) samih učencev. Vključujoči pristop ali način posebej izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja otroku. Pod drobnogled poleg ovir, ki izhajajo iz učenca oziroma njegove narave, v večji meri postavlja tudi pogoje in ovire, ki v samem učnem okolju omogočajo ali onemogočajo učenčevo optimalno učenje. Nekdanjo osredotočenost na posameznika in njegovo notranjo naravo je zamenjala osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico



oziroma na kurikulum v najširšem pomenu besede, vključno s prikritim kurikulumom (najbolj samoumevno vsakdanjo šolsko rutino). Različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost učencev potemtakem predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način. Temelj socialnega povezovanja tako postanejo individualne razlike in individual(izira)no delo z učenci (namesto prevladujoče skupinske norme in čezmerne skupinske rutine), kar vsakemu posamezniku poveča možnost, da se po svojih zmožnostih, vrlinah in znanju na svoj poseben, izviren način smiselno vključuje v družbeno skupnost. Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti. (Magajna, 2008)

## **1. 1 S pridobljenimi socialnimi kompetencami je lažje ...**

Sama opažam, da je učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter nadarjenim učencem pogosto skupno, da imajo težave z razumevanjem, poslušanjem in vživljanjem v drugega, neuspešno sprejemajo in rešujejo konfliktne situacije. Prepogosta uporaba sodobne tehnologije (računalniki, tablice, telefoni) pa jim omejuje, če ne že onemogoča grajenje pristnih odnosov s sovrstniki. Zato je krepitev in urjenje socialnih veščin nujno, da učenec razume sebe in svoje okolje in se ustrezno odzove na dogajanja v okolju ter se učinkovito in kakovostno vključi vanj.

Eno izmed najpomembnejših splošnih izhodišč pri odkrivanju in prepoznavanju učnih težav učencev oziroma težav pri učenju, ki na področju preprečevanja in reševanja učnih težav zagotavljajo celovit in kompleksen pristop, je odkrivanje in prepoznavanje učenčevih kompetenc (močnih področij, interesov, talentov). (Magajna, 2008)

Pojem kompetenca v mednarodnih dokumentih pogosto nadomešča pojem znanje. Vendar kompetenco lahko razumemo kot sinonim za znanje in veščino, ki ju posameznik ima, ali pa tudi kot zmožnost, da znanje in veščine praktično uporabi v vedno novih okoliščinah. Kompetence v tem drugem pogledu uporablja področje poklicnega izobraževanja. Tretje razumevanje kompetenc pa dodaja znanju in veščinam še prepričanja, vrednote in osebnostne

značilnosti kot nujen pogoj za uspešno izpeljano dejanje. (Anžman idr., 2012: 4) V pričujočem prispevku razumem kompetenco kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

Socialne kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposabljaajo posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Za uspešno medosebno in socialno udeležbo je bistveno razumeti kodekse ravnanja in splošno sprejete načine v različnih družbah in okoljih. Jedro te kompetence so spretnosti konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, strpnosti, izražanja in razumevanja različnih pogledov, pogajanja z ustvarjanjem zaupanja in sočustvovanje. Posamezniki morajo biti sposobni obvladati stres in frustracije ter to izraziti na konstruktiven način. Ta kompetenca temelji na sodelovanju, samozavesti in integriteti. Posameznik se mora zanimati za medkulturno komuniciranje, spoštovati mora različnost in soljudi ter biti pripravljen premagovati predsodke in sklepati kompromise. (Uradni list EU, št. L 394/10, 2006)

Socialna kompetenca se torej kaže na področju besedne in nebesedne komunikacije, sposobnosti delovanja v skupini, reševanja konfliktov ... In prav šolski gledališki oder je prostor, kjer lahko učenci krepijo svoje socialne kompetence.

## **2 Šolski gledališki oder – okolje, ki se prilagaja, vključuje in krepi kompetence**

Draga Ahačič, začetnica gledališke vzgoje v Sloveniji, je zapisala: »S pedagoškega vidika pomeni torej sodobna gledališko vzgojna dejavnost sooblikovanje samostojne, odgovorne, ustvarjalne osebnosti, medtem ko z gledališkega vidika pomeni to delo vzgojo gledališko kultiviranega, presoje zmožnega občinstva kakor tudi nujno in koristno predpripravo za morebitne kasnejše amatersko ali poklicno gledališko udejstvovanje.«



Na OŠ Marije Vere Kamnik se zavedamo, kako pomembno vlogo pri pridobivanju kompetenc lahko ima gledališki oder. Zato že desetletje deluje šolska gledališka skupina Verine zvezdice in zadnjih 7 let interesna dejavnost Mala impro šola (MIŠ). Glavni cilj gledališke skupine in MIŠ je razvijanje socialno-emocionalnega in intelektualnega razvoja z dejavnostmi, ki pomagajo razumeti samega sebe, svoje čustvovanje, doživljanje, motive, vrednotenje in osmišljanje. Ker pa v MIŠ velja načelo »Vse je prav, če spoštuješ pravila impro discipline«, se učenec osvobodi nepotrebnih zavor, pritiska iskanja pravega odgovora, ki ga onemogoča spoznati sebe. Tudi zato število učencev s posebnimi potrebami, ki se priključijo interesni dejavnosti MIŠ ali gledališki skupini, iz leta v leto raste.

## 2. 1 Interesna dejavnost Mala impro šola (MIŠ)

Mala impro šola (MIŠ) so delavnice gledališke improvizacije, na katerih se učenci urijo v impro disciplinah in ki jo kot interesno dejavnost na OŠ Marije Vere izvajamo že sedmo leto. Osnovnošolcem zadnje triade devetletke nudi možnost spoznavanja z gledališko improvizacijo na popolnoma netekmovalen način. Sprva je skupina štela le pet, šest članov, zadnja leta pa je najmanjše število otrok na delavnici vedno višje od štirinajst. MIŠ-karji, kot se učenci sami poimenujejo, so pogosto učenci s posebnimi potrebami, najpogosteje tisti, ki imajo vedenjske težave, so pri pouku zelo nemirni in rušijo delo in klimo razreda. Predvidevam, da zato, ker v MIŠ velja načelo »Vse je prav, če spoštuješ pravila impro discipline« in učencev ni strah, da bi storili kaj narobe, hkrati pa jim interesna dejavnost ne nalaga dodatnega dela, jim ne daje občutka, da so šibkejši od sovrstnikov, ampak jim pomeni sprostitev in priložnost, da so nagrajeni z aplavzom.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika 'improvizirati' pomeni posredovati, poustvarjati kaj brez priprave, načrta (SSKJ 2014), Gledališki terminološki slovar (2011) pa geslo opiše kot: igrati brez priprave in režijskih navodil, le na podlagi domišljije, trenutnih domislekov in situacij.

Impro discipline so kratke gledališke družabne igre (gledališke vaje, »theatre games«), ki zahtevajo stalno zavzetost, koncentracijo in motivacijo, hkrati pa nudijo osebno svobodo. Tako lahko učenec doživi neposredno gledališko izkušnjo s pomočjo intuitivnega vedenja, kjer domiselnost in iznajdljivost lahko rešita vsak problem. Učenci se naučijo pravil discipline, postopke, tehnike in metode. Preigravanje in urjenje impro disciplin omogoča učencu povečati



osebne zmožnosti doživljanja na fizični, čustveni in intelektualni ravni, predvsem pa ga na intuitivni ravni, s pomočjo intuitivnega odziva, ki je lahko samo takojšen, vrača k spontanosti, kjer se sproščata osebna svoboda in lastni ustvarjalni izraz. Z zmožnostjo v domišljiji ustvariti situacijo in v njej igrati vlogo, kar je izredna izkušnja, ki jo lahko doživi vsak, se pridobivajo temeljne igralske izkušnje, spoznava se odrski prostor in zakonitosti igranja v njem, razširjajo se estetska, intelektualna obzorja, predvsem pa se učenci usposablajo za kritično-analitični odnos do sebe ter ustvarjajo tudi lastni gledališko-predstavitveni, idejni in estetski svet. Psihološka svoboda na impro delavnici ustvarja pogoje, v katerih sta prisila in konflikt odpravljena. Vsaka impro disciplina v sebi skriva neko odrsko nalogo in osnovne cilje dosežemo predvsem z reševanjem odrskih nalog. (Impro discipline 2017)

Delavnice improvizacijskega gledališča pri posamezniku in skupini razvijajo veščine in lastnosti, ki lahko okrepijo posameznika in mu olajšajo bivanje v spreminjajočem se modernem svetu – posameznik razvija domišljijo, iznajdljivost, predstavnost in opazovalni čut, smisel za estetsko pa tudi etično presojo, bogati notranje doživljanje in dožemanje, razvija zmožnost prevajanja iz abstraktnega v konkretno in obratno. Pri tem se navaja na sproščeno in naravno telesno izraznost in se hkrati intenzivno uri v ustvarjalni zbranosti. S tem pa premaguje in obvladuje tudi tremo, ki v večji ali manjši meri neizogibno spremlja vsako javno nastopanje, zadržanim, tihim in vase zaprtim otrokom lahko pomaga do boljših učnih uspehov, vsakemu posamezniku pa je v pomoč pri navezovanju stikov z drugimi in boljšem sodelovanju z njimi. Obenem pa ponuja udeležencem občutek varnosti in sproščenosti, jim izboljša samopodobo in samozaupanje, izboljša medosebne odnose, poveča strpnost do drugih, razvoj čustvene inteligence in krepitev empatije ter poveča zmožnost reševanja problemov, krepitev sposobnosti izražanja in podobno. (Strehar Benčina, 2017: 2)

V MIŠ velja načelo »Vse je prav, če spoštuješ pravila impro discipline«. To načelo učence osvobaja, začnejo se zavedati, da niso več na »šolskem bojišču, kjer štejejo le pravilni odgovori«, da so lahko uspešni, da dobijo potrditev, da imajo možnost stopiti iz množice, kjer so pogosto prezrti ali izpostavljeni kot šibki. Na prvi delavnici učencu z igro »palec, kazalec« pokažem, da ni nič narobe, če se zmoti, pomembno je, da je sproščen, ker zmotljiv je vsak. Sledijo »samuraji«, katerih glavni namen je biti dovolj glasen na odru. Večletne izkušnje potrjujejo, da sta učencem pogosto neprijetna bližina in dotikanje, zato se urijo v igri »stroj« in »flamingo«.

Sledijo discipline, namenjene spoznavanju z osnovnimi principi improvizacijskega gledališča in pomenom statusa v odnosih gledaliških likov. Učenci znajo opredeliti, v katerem statusu se dobro počutijo in katerega v vsakdanjem življenju najpogosteje zavzemajo. Izkušnje kažejo, da zelo radi uprizarjajo like s pomočjo živalskih lastnosti, več težav imajo v igranju različnih čustvenih stanj gledališkega lika, zato na delavnicah pogosto igramo »šizorandi«. Eden izmed igralcev je na zmenku z osebo, ki ima razcepljeno osebnost. To osebnost uprizarjajo 3 igralci, ki jim občinstvo določi različna čustvena stanja. Z glasnim »stop« se igralci vmešavajo v gradnjo prizora. Igralec, ki je na zmenku, ostane vseskozi na prizorišču in poskuša ohranjati stik s svojo izvoljenko/izvoljencem in njuno temo pogovora, trojna osebnost pa poskuša vzpostaviti dialog skladno z njej določenim čustvom.

To je le nekaj impro vaj in disciplin, ki jih učenci spoznajo na impro delavnicah, jih preigravajo in se v njih urijo. Glavno načelo improvizacijskega gledališča »Vse je prav!« je tisto, ki učence pritegne. Ni jih strah reči ali narediti kar koli, saj ne bodo vrednoteni. In prav to načelo je po mojih izkušnjah za učence bistveno, da Malo impro šolo vzamejo za svojo, da že po nekaj delavnicah začutijo skupino kot ustvarjalni tim in ne »bojišče« za prave odgovore. To potrjujejo tudi izjave učencev s posebnimi potrebami, ki sem jih prosila, da mi napišejo, zakaj jim je MIŠ všeč, kaj so pridobili z urjenjem impro disciplin. Zapisali so sledeče:

*- Ni me strah, da bom rekla kaj narobe. Učiteljica me ne bo grajala. Sem uspešna, saj se mi sošolci nasmejijo, ko dobro razvijem prizor ali mi uspe kakšna »fora«.*

*- Ko sem vprašan za oceno, me ni več toliko strah. Znajdem se in skušam iz sebe izvleči čim več znanja. Nimam več velike treme.*

*- V razredu se s sošolci ne razumem najboljše. Pri MIŠ pa imam občutek, da smo vsi isti, kot ena družina, ki hoče nekaj doseči – da nam disciplina uspe in da nasmejimo gledalce.*

*- Na impru sem šele 3 mesece. Naučil sem se govoriti bolj glasno, ker pri samurajih moraš res biti zelo glasen.*

*- Miškarji se nikoli ne skregamo. Dobila sem nove prijateljice, s katerimi se družim tudi po šoli.*

Kot mentorica sodelujem pri disciplinah in tako iz pozicije učiteljice stopim na mesto mentorja, nekoga, ki jih razume, se z učenci krohota ali pa sama »zmrznem« na odru in sem tako enaka njim. Učenci obožujejo MIŠ, predvsem pa so v pričakovanju srečanja z drugimi MIŠ-karji, ki

potekajo v Pionirskem domu v Ljubljani. Nastop jim predstavlja izziv, hkrati pa sproščeno druženje s sovrstniki in priložnost, da pokažejo svojo iznajdljivost in kreativnost.

## 2.2 Gledališka skupina Verine zvezdice

Gledališka skupina Verine zvezdice deluje pod okriljem ŠKUD Verine zvezdice in OŠ Marije Vere, od leta 2013 pa smo tesno povezani z Mladinskim centrom Kotlovnica Kamnik in zunanjim mentorjem Goranom Završnikom, naši projekti pa nastajajo v okviru izbirnih predmetov gledališki klub in glasbeni projekt.

Naš prvotni cilj je bil na oder postaviti mjuzikl. Pri iskanju primerne besedila, ki vsebuje tudi že melodije, smo učiteljice ugotovile, da nimamo veliko izbire. Tako smo leta 2011 na oder postavili spevoigro R. Gobca Kresniček, leta 2012 spevoigro Uroša Vošnjaka Želvetica Bara gre na morje, leta 2014 pa mjuzikl V deželi Oz, priredbo Baumanovega Čarovnika iz Oza, ki sva ga napisala z Goranom Završnikom (MC Kotlovnica). Gledalci so sicer bili nad predstavami navdušeni, a vedno bolj izkušeni učenci igralci so želeli več, nekaj sodobnega, predstavo, ki jim je blizu, ki je »čisto njihova« ..., da niso le liki na odru, ki so jih ustvarili odrasli. Ta izjava učencev nas je mentorje zbudila in prisilila, da začnemo razmišljati drugače.

Prvo slovensko umetno pripovedko, Levstikovega Martina Krpana, smo uprizorili na nekoliko drugačen, sodoben in mladostniško obarvan način. Dejstvo je, da so učenci precej kritični, če jim le damo možnost in svobodo izražanja lastnega mnenja. Prav tako jih zaznamujejo aktualni dogodki, bolj kot si odrasli mislimo. Z učenci smo najprej prebrali in natančno interpretirali Levstikovega Martina Krpana, se seznanili z zgodovinskim ozadjem povesti, analizirali motive za ravnanje likov in situacije. Šele ko smo bili mentorji prepričani, da jim je Levstikovo besedilo popolnoma razumljivo, smo se lotili improvizacijskega gledališča in urjenja impro disciplin. Ker v improvizacijskem gledališču velja načelo »Vse je prav!«, se učenci osvobodijo nepotrebnih zavor, pritiska iskanja pravega odgovora. Zato se v učencih zbudi bujna domišljija in razmišljanje, okrepi se sodelovanje med skupino. Učenci so bili ves čas zelo aktivni, saj so sodelovali v vsakem koraku nastajanja predstave in niso dobili le besedila, ki bi se ga naučili in interpretirali na odru. Tako so imeli možnost, da so se v like resnično vživeli, saj so jih sami ustvarjali. Učenci so z različnimi impro disciplinami ustvarjali nenavadne prizore z motivi iz Martina Krpana, ki smo jih zapisali ali pa snemali z diktafonom, kamero. Učencem smo mentorji postavljali provokativna vprašanja, v njih zbuvali kritičnost in zahtevali utemeljevanje. Krpana



smo postavili v prihodnost, namesto konja je imel avto, Brdavs je imel samo pozitivne lastnosti ipd. Učenci so bili še posebej izvirni pri ustvarjanju provokativnih tv-oglasov, ki so del predstave. Mentorji smo si najboljše ideje zapisali, učenci pa so jih morali na naslednji vaji še nadgraditi, jim dodati komičnost/kritičnost ... Učence je tak način dela tako prevzel, da so prihajali do mentorjev tudi na dneve, ko ni bilo vaj, in povedali, kako bi izboljšali prizor. Z vsako novo vajo je motivacija samo naraščala. Tako je nastalo ogrodje predstave – nepovezani prizori, ki so temeljili na motivih iz Martina Krpana. Sledili so ogledi posnetkov, analiziranje, iskanje novih, inovativnih prizorov in zapletov, učenci so zaigrali ali besedno utemeljili, kako bi se lahko prizori nadaljevali ali končali. Ves čas nastajanja predstave smo bili mentorji le usmerjevalci dogajanja, učenci pa so bili tisti, ki so ustvarili potek dogodkov. S pomočjo Gorana Završnika smo prizore povezali v celoto. Učenci so predstavi dali naslov MartinKrpan.com.

Pri izbiri nastopajočih mentorji nikoli ne delamo selekcije, ker ne želimo zapreti vrat nikomur. Tako smo dobili seznam 26 učencev, ki so se prijavili k izbirnima predmetoma. Učenci so bili zelo raznoliki, imeli so različno predznanje in sposobnosti, kar nekaj učencev je bilo učencev s posebnimi potrebami (specifične učne težave). Delo s tako skupino je naporno, vendar se trud izplača, saj na odru zasijejo tudi tisti, ki imajo šibko šolsko znanje ali pa skozi vaje okrepijo svojo samozavest in suvereno izpeljejo svoj del. Prijavilo se je tudi kar nekaj učencev, ki med poukom pogosto povzročajo težave, so nemirni in rušijo klimo in delo v oddelku. Že po nekaj srečanjih so se zlili s skupino, težave so bledele. Morda zato, ker so začutili, da so sprejeti, da se bodo lahko izkazali, v čemer so močni, da so del skupine, kjer ni ločevanja na manj in bolj uspešne. Hkrati pa nam mentorjem sploh ni bilo potrebno delati selekcije in dodeljevati vlog, saj je na koncu tisti, ki je najbolj izpilil svojo idejo, prevzel tisto vlogo. Nekaj dni pred premiero so vaje potekale tudi pet, šest ur dnevno, imeli smo štiri delovne sobote, vendar se učenci niso pritoževali. Prevladal je ponos, da je to »njihova« predstava in nihče ni želel, da njegov lik ne bi bil izpiljen do popolnosti.

Rezultat skupinskega dela in kolektivne pripadnosti ter zavedanja, da je predstava delo njih samih, je bilo zlato priznanje za predstavo na 23. državnem tekmovanju Kekčevo srečanje otroških gledaliških skupin.

### 3 Zaključek

Naše predstave so dokaz, da učenci zmorejo veliko več, kot učitelji mislimo. Ko učenci uvidijo, da je del predstave njihov dialog, njihov predlog za kostum ali scenski pripomoček, motivacija zraste in jim niso odveč delovne sobote ali pa večurne vaje pred premiero. Kot mentorico pa so me presenetili predvsem s kritičnostjo ter spremljanjem in poznavanjem aktualnega družbenega dogajanja. Zanimivo je tudi to, da se k izbirnemu predmetu in interesni dejavnosti Mala impro šola pogosto prijavijo učenci, ki so sicer ali učno manj uspešni in/ali v razredu povzročajo nered, kar se pa na srečanjih oz. vajah ne opazi.

Na našem šolskem gledališkem odru niso pomembne ocene. Učenci razvijajo ustvarjalnost, ki ni pogojena s predznanjem. Prav tako uporabljamo sodelovalne oblike učenja, upoštevamo posebne sposobnosti, močne interese, predvsem pa spodbujamo individualnost. Učence navajamo samostojnosti in odgovornosti, hkrati pa imajo učenci svobodno izbiro. Nujno je sodelovanje med skupino, da zgradijo prizor, posameznik mora sprejeti status, ki mu ga dodeli soigralec.

Šolski gledališki oder ustvarja pozitivno in sprejemajoče okolje, kjer učencev ni strah delati napak, zato krepijo svojo samozavest, samopodobo in ustvarjalnost, naučijo se zaupati sebi in soigralcu. Na našem odru ni pomembno, če ima učenec težave z branjem, če je učno šibkejši.

Učencem pomagamo pri obvladovanju in premagovanju treme, spodbujamo sodelovanje in zaupanje. Ker je delo na odru zelo dinamično, se na njem najdejo tudi hiperaktivni učenci. Z leti sem ugotovila, da najbolj tihi in plahi učenci že po nekaj srečanjih prevzamejo iniciativo za vzpostavitev prizora, karakterno glasnejši in močnejši pa se naučijo umakniti in se podrediti skupnemu cilju – ustvariti dober prizor. Učence, ki so sprva nezainteresirani, pa delavnice spodbudijo k odzivnosti in reagiranju, saj vsi učenci strmijo k pripadnosti, pomembnosti in potrditvi. In to s predstavo, ki spodbudi smeh in aplavz pri gledalcih, prav gotovo dosežejo.

### 4 Viri in literatura

1. AŽMAN, T., JENKO, G., SULIČ, T. Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere. [Online.] Andragoški center Slovenje. Ljubljana: Andragoški center

- Slovenije. 2012. [Citirano: 29. 10. 2018; 15.00]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje\\_vrednotenje\\_in\\_razvijanje\\_kompetence\\_nacrtovanje\\_kariere.pdf](http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf).
2. GLEDALIŠKI terminološki slovar. Improvizirati. [Online.] Inštitut za slov. jezik Frana Ramovša. Ljubljana: ZRC SAZU. 2011. [Citirano: 28. 10. 2018; 14.00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/slovarji/gledaliski/iskalnik?iztocnica=improvizirati#v>
3. IMPRO discipline. 2017. [Online.] [Citirano: 28. 10. 2018; 17.00]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.ljudmila.org/~improklub/osili/impro.htm>.
4. MAGAJNA, L., idr. Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
5. PEKLAJ, C. idr. Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. [Online.] Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2008. [Citirano: 29. 10. 2018; 12.30]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2008/crp\\_V5\\_0229\\_porocilo.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0229_porocilo.pdf).
6. SLOVAR slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Ljubljana: Cankarjeva založba. 2014.
7. STREHAR BENČINA, U. Impro liga. Seminarska naloga 2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 2012.
8. URADNI list EU, št. L 394/10, 2006
9. ŽAGAR, D., idr. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. [Online.] Zavod RS za šolstvo. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. 1999. [Citirano: 28. 10. 2018; 19.00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OŠ Šmartno, PŠ Štangarske Poljane,  
Šmartno pri Litiji

**Petra Ivanušič**

**UČENEC S SELEKTIVNIM MUTIZMOM**  
**"PRIMER DOBRE PRAKSE"**

**SELECTIVE MUTHISM STUDENT**  
**"AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE"**





## Povzetek

Selektivni mutizem je redka in kompleksna anksiozna motnja, pri kateri otroci zaradi hudih občutkov tesnobe ne zmorejo verbalne komunikacije v specifičnih socialnih situacijah. V slovenskem prostoru je motnja še dokaj nepoznana, s tem pa ostajajo neznanka tudi pristopi in strategije, ki bi lahko bile v pomoč pri obravnavi, zmanjševanju in odstranjevanju motnje. Pojavi se pri manj kot 1 % otrok in prizadene več deklic kot dečkov. V nadaljevanju članka je predstavljen primer prakse pri poučevanju učenca z motnjo selektivnega mutizma, ki je prišel v prvi razred kombiniranega oddelka podružnične šole. Učenec predhodno ni imel stika z različnimi vzgojnimi institucijami, zato je bil zanj to popolnoma nov korak v neznanu. Tudi jaz, kot njegova učiteljica, sem se znašla pred posebnim izzivom, saj je bil v mojem oddelku učenec, ki se ni zmožal sporazumevati tako kot ostali otroci. Članek je zasnovan z željo, da bi selektivni mutizem postal bolj prepoznaven v slovenskem prostoru.

**Ključne besede:** selektivni mutizem, otrok z motnjo selektivnega mutizma v šoli, prvo triletnje, pomoč učencu pri pouku

## Abstract

Selective mutation is a rare and complex anxiety disorder where children cannot verbally communicate in specific social situations due to severe feelings of anxiety. In Slovenia, this disorder is still relatively unknown, and so are the approaches and strategies that could be helpful in treating, reducing and removing the disorder. It occurs in less than 1% of children and affects more girls than boys. This article presents an example of teaching a student with a disorder of selective mutation who came to the first year of a combined class in a branch school. The pupil had not previously had contact with various educational institutions, and this was a completely new step for him. Being his teacher, I found myself facing a special challenge since in my class there was a student who could not communicate like other children. This article is projected with the desire to make selective mutation more recognizable in the Slovenia.

**Key words:** selective mutation, child with selective mutation in elementary school, first three years, help for pupils in class

# 1 Selektivni mutizem

Selektivni mutizem je redka motnja, ki zahteva specifične načine dela, pristope in strategije pomoči ter veliko mero sodelovanja vseh udeležениh v procesu obravnave. Zaradi kompleksnosti in specifičnosti, ki spremljajo omenjeno motnjo, ta ne sme ostati prezrta ali zakrita z idejo, da je to prehodno stanje, ki bo minilo samo po sebi. Pomembna je zgodnja detekcija ter zgodnja, konkretna in ustrezna obravnava (Anja Svetin, 2011).

Selektivni mutizem močno vpliva na življenje otroka in resno otežuje njegovo socialno interakcijo. Težave mu povzročajo verbalna komunikacija. Ne gre za to, da otroci ne bi znali govoriti ali da ne bi razumeli govora. Večina izmed njih ima močno željo po tem, da bi govorili, ampak zaradi nezmožnosti prenašanja izjemno anksioznih občutkov, ki jih v njih povzročajo socialne situacije in/ali ljudje, iz sebe ne morejo spraviti niti glasu. Njihov običajni govor in verbalna komunikacija se tako pojavljata zgolj takrat, ko jim ljudje in/ali situacije ne predstavljajo strahu. Navadno so to družinski člani in redki drugi posamezniki. Obravnavana težava vpliva tako na otroka in njegovo življenje, kot tudi na družinske člane in njihovo skupno življenje. Pomembno se je izobraziti motnjo, da bi znali na različnih področjih otroka (on sam, njegova družina, šolski prostor, vrstniki ...), ki so zoperstavljeni, primerno in ustrezno nuditi pomoč. Motnja je premostljiva in ni trajen pojav. Potrebni so le pravilni, otroku ustrezni in zanj učinkoviti pristopi, ki jih moramo kot socialni pedagogi, učitelji, vzgojitelji, starši, prijatelji poznati.

Leta 1877 je nemški zdravnik Kussmaul prvi opisal motnjo, pri kateri otroci niso govorili v določenih situacijah, kljub temu da so sicer bili zmožni govora. Prepričan je bil, da so ti otroci prostovoljno sklenili, da ne bodo govorili. Tramer, švicarski otroški psihiater, je razvil termin »elektivni mutizem«, v katerega je zajel iste simptome in pri katerem je izhajal iz iste predpostavke, da je otrokovo negovorjenje njegova izbira.

Šele leta 2000 je »elektivni mutizem« uradno prešel v termin »selektivni mutizem« z izdajo ameriškega Diagnostično statističnega priročnika za duševne motnje. Tu je selektivni mutizem tudi uradno opredeljen, in sicer kot »duševna motnja, pri kateri otroci niso zmožni govoriti v določenih socialnih situacijah, ob katerih se to od njih pričakuje, čeprav povsem normalno govorijo v drugih situacijah« (Anja Svetin, 2011).



## 1 Značilnosti selektivnega mutizma

»Obstajajo določene značilnosti, ki so skupne vsem otrokom s to težavo. Vsak posameznik razvije še dodatne načine vedenja in reagiranja« (Kesič Dimic, 2010).

»Ko je otrok v stanju preplašenosti, v neprijetni situaciji, lahko pri njem opazimo:

- molčečnost;
- prazen izraz na obrazu;
- strmenje v prazno;
- nepremičnost, »zmrznjenost« otrok predstavi tako, da nepremično, s celotnim telesom v krču, stojijo na enem mestu;
- težave pri navezovanju očesnega stika;
- zategnjenost v neverbalnem izražanju« (prav tam).

»V šolski situaciji lahko opazimo:

- ne govori z učiteljico ali vrstniki;
- ne govori le z določenimi izbranimi osebami;
- komunicira le neverbalno, verbalno pa ne;
- govori s starši, ko pridejo ponj;
- zgleda nervozen;
- je osamljen;
- izogiba se očesnemu stiku z učiteljico in vrstniki;
- zavrača hrano (ali le določena živila) v šoli;
- po nesreči se polula, ker ne upa vprašati za izhod na stranišče (ali se šolska stranišča boji uporabljati)« (Kesič Dimic, 2010).

»Druge značilnosti, ki jih lahko opazimo pri otroku so:

- težave pri osnovnem sporazumevanju (hvala, prosim, dober dan ...);
- počasnejše odzivanje (po vprašanju porabi več časa za verbalni ali neverbalni odziv kot



vrstniki);

- počasnejši odziv pri neverbalni komunikaciji (kazanje s prstom, kimanje z glavo ...), zaradi česar lahko podvomimo v njegove kognitivne sposobnosti;
- ekstremna nagnjenost k zaskrbljenosti in strahovom;
- višja občutljivost na okolje, dotike in zvoke;
- značilna vedenjska odzivanja doma, kot so: togost, razdražljivost, počasnost, občutljivost (hitro joka), ukazovalnost, zgovornost, izraznost;
- dobre intelektualne sposobnosti;
- interes za različna področja;
- kljub težavam pri lastnem izražanju čustev dobro razume čustva drugih oseb okoli sebe;
- zanimanje za umetnost«.

Poleg vseh zgoraj naštetih, Shipon – Blum (2007) dodaja:

- »pred in med socialnimi situacijami poročajo o bolečinah v trebuhu, slabosti, tudi bruhanju, imajo diarejo, glavobole...;
- obračajo glavo stran od ljudi, žvečijo ali vrtijo lasne konice, izogibajo se očesnemu kontaktu, se umikajo v kote prostorov;
- v socialnih situacijah večino časa komunicirajo neverbalno ali zelo tiho govorijo, vendar v obeh primerih samo z izbranimi posamezniki«.

Mutizem je torej le eden od mnogih kriterijev in značilnosti, ki nakazujejo, da ima otrok opraviti s selektivnim mutizmom. Izogibati se moramo tudi preprostim, laičnim sklepom, da je otrok samo sramežljiv, plah ali boječ. Shipon – Blum (2007) opozarja, da so otroci z omenjeno težavo pri spektru sramežljivosti na absolutnih ekstremih. Nepravilno, neprimerno in nevarno je torej podajati laične domneve, da je otrok samo sramežljiv, da bo vse skupaj prerasel, da je kljubovalen, manipulativen. Brez prepoznavanja vseh znakov in brez primerne obravnave lahko otroci več let ostajajo v tišini, ne spregovorijo, nimajo normalnih interakcij in ne razvijejo primernih socialnih veščin.

## 1. 2 Elementi podpore strokovnega delavca v šoli

Shipon – Blum (2007) pravi: »Šola je običajno najtežji prostor (so)bivanja za otroke s selektivnim mutizmom. Učitelji in sošolci pričakujejo, da se bodo prav vsi učenci interakcijsko in sodelovalno vključevali v razredne aktivnosti. Če se ne, je vsa pozornost obrnjena ravno nanje. In to je natanko tisto, kar se otrokom s selektivnim mutizmom običajno zgodi«.

Učitelji in strokovni delavci bi se tako v prvi vrsti morali podučiti o motnji (vzrokih, značilnostih in primernih pristopih), da do tovrstnih neugodnih reakcij ne bi prihajalo.

Strokovni delavci začnejo delati z otrokom na podlagi odločbe o usmerjanju, po kateri je so mu dolžni nuditi dodatno strokovno pomoč. Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) med strokovne delavce, ki izvajajo strokovno pomoč v razredu ali izven tega, spadajo tudi socialni pedagogi. Shipon – Blum (2007) pravi, da je »najpomembnejše, da se strokovni delavci izobrazijo o motnji in pristopajo k otrokom s selektivnim mutizmom s sprejemajoče in razumevajoče perspektive. Za glavni cilj naj si postavijo zmanjšanje anksioznosti pri otroku, da se bo počutil čim bolj ugodno in sproščeno«.

## 2 Opis dela z učencem z motnjo selektivnega mutizma

V prvi razred je prišel učenec (v nadaljevanju Matej), ki je imel veliko težav pri vključevanju v novo socialno situacijo. V novih okoliščinah je ostal preprosto tiho in ni govoril. Govoril je le z znanimi ljudmi, v poznanih situacijah. V prvem tednu pouka sva z materjo dosegli, da je Matej samostojno obiskoval pouk. Prišel je sam v šolo, vendar je sedel v garderobi, dokler ga nisem pospremila v učilnico. Tam se je usedel na svoj prostor in tiho sedel do konca pouka. Tretji dan pouka se je tudi polulal, ker ni upal prositi za odhod na stranišče.

Tretji teden pouka se je Matej prvič pridružil skupini v koticu in pri malici. Ob vzpodbudi je odšel tudi na stranišče. Nekajkrat sem ga spremljala, potem pa je odšel samostojno z drugimi otroki. Na začetku meseca oktobra je Matej samostojno prihajal v razred, odšel po malico, pospravil za seboj, odprl delovne zvezke (nalog še ni rešil); pripravil, oddal in pospravil je sporočila za starše, samostojno se je obul in oblekel.



V oktobru se je Matej prvič igral s sošolci. Samostojno je pripravil peresnico, svinčnik in barvice. Skupaj sva rešila naloge, tako da je Matej prijel svinčnik, jaz pa sem ga vodila z dotikom za dlan. Če sem prijem popustila, je Matej sam reševal nalogo, če pa sem dlan umaknila oz. sem se posvetila drugim učencem, je prenehal z delom.

V drugem tednu oktobra se je Matej že bolj aktivno in sproščeno vključil v pouk. Samostojno je reševal naloge v delovnih zvezkih in na učnih listih, priključil se je jutranjemu krogu in se igral v koticu.

Proti koncu oktobra je ob moji vzpodbudi prvič aktivno sodeloval pri likovni vzgoji. Pri malici je prvič popil malo čaja in pojedel polovico jabolka. Samostojno je rešil naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Kljub velikemu napredku glede vključevanja v novo socialno skupino sem bila še vedno zaskrbljena, saj po treh mesecih pouka uporablja le neverbalno komunikacijo. Po poročanju staršev je Matej v domačem okolju normalno govoril, bral, pisal ... Starši so trdili, da bo Matej začel govoriti, potrebuje le dovolj časa. Počutila sem se zelo nemočno in potrebno pomoči, zato sem se posvetovala s kolegicami v šolski svetovalni službi, kjer sem dobila nekaj nasvetov za delo in literaturo. Med prebiranjem literature o avtizmu sem zasledila tudi omenjeno motnjo selektivnega mutizma. Ko sem podrobno prebrala vse znake in simptome selektivnega mutizma, sem bila prepričana, da gre tudi pri Mateju za tovrstno motnjo. Najpogostejši znaki so:

- otrok ne govori na izbranih mestih,
- molčečnost se nepretrgoma pojavlja vsaj mesec dni,
- otrok ima težave pri navezovanju očesnega stika,
- otrok se sporazumeva samo neverbalno,
- otrok je videti nervozen,
- izogiba se očesnemu stiku z učiteljico in vrstniki,
- v šoli zavrača hrano (Kesič Dimic, 2010).



Po vsej predelani literaturi, posvetovanju s šolsko svetovalno službo, psihologinjo na CSD, pedagoginjo na sosednji OŠ in Matejevo družino sem oblikovala program dela za premagovanje njegove motnje:

- velika mera potrpljenja s strani učiteljic in učencev,
- velika mera potrpljenja staršev,
- ne smem mu zbujati občutka, da čakam nanj, da bo nekaj povedal (zanj anksiozna situacija)
- neizpostavljanje pred razredom,
- veliko vzpodbud, pohval,
- velika mera zaupanja,
- individualno delo,
- izvajanje socialnih iger,
- razvijanje samopodobe,
- nadaljnje sodelovanje s starši in ŠSS ...

Velike težave so se pokazale tudi pri načinu ocenjevanju, saj je pri pouku sodeloval le neverbalno. Zagovarjam stališče, da je ocenjevanje prvošolcev v prvem obdobju povsem nepotrebno, vzame veliko dragocenega časa, ko bi se učitelj učencu bolj iskreno posvetil, ne pa da mora ves čas ugotavljati, ali je učenec nek cilj dosegel v celoti, delno ali pa sploh ne.

V marcu je Matej obiskoval Center za mentalno higieno v Ljubljani, toda pri obravnavi ni sodeloval. S starši sem sodelovala tudi tako, da smo ga s sošolci obiskovali na domu. Doma je Matej s sošolci normalno komuniciral – govoril, toda ko smo prišli v šolo, ni spregovoril besede. Takoj ko se je oddaljil od domačega okolja, se je enostavno zaprl vase in ni spregovoril. Matej je bil sicer v šoli zelo uspešen. Njegovo močno področje je bila matematika, saj je znal zelo hitro in natančno seštevati in odštevati do 10, tudi številske predstave do 20 so bile zelo dobro razvite. V šoli je bil živahen, sproščen in zainteresiran za delo. Vendar kljub učiteljičinemu trudu ob koncu 1. razreda ni prišlo do verbalne komunikacije.

Ob prehodu v 2. razred se situacija ni spremenila. V prvi polovici septembra je bilo ponovno sproženo sodelovanje s ŠSS, kamor so bili starši vabljeni na sestanek. Dogovorili smo se, da se zopet obrnemo na Center za mentalno higieno v Ljubljani – tokrat resnično po natančne nasvete za delo z Matejem tako doma kot v šoli.

V šoli sem se zelo trudila, da bi čim hitreje spregovoril. V ta namen sem uporabila različne metode dela:

- različne socialne igre,
- delo z lutko,
- samostojno delo z Matejem,
- razvijanje pozitivnih čustev,
- izrekanje pohval za pridobivanje samopodobe,
- individualne razgovore,
- spremljanje vedenja pri malici,
- motivacija z dodatnimi vzpodbudami,
- sodelovanja s starši.

Napredka ni bilo, leto se je počasi prevešalo drugo polovico, zato sem ob začetku meseca februarja s pomočjo defektologinje sklicala timski sestanek. Sestanka sta se udeležila oba starša, dogovorili pa smo se, da se po nasvet obrnemo tudi na Center za mentalno higieno, saj bi mi bila vsakršna pomoč in svetovanje pri nadaljnjem delu dobrodošla.

Ob koncu 2. razreda je Matej dobil štiri ure dodatne strokovne pomoči, ki sva jo izvajali razredničarka in psihologinja. Starši so pričeli tudi z obiskovanjem družinske terapije na Centru za socialno delo.

Tudi v 3. razredu učenec pri šolskih dejavnostih v šolskih prostorih ali kjerkoli izven njih še ni spregovoril niti besede – ne z učitelji in ne s sošolci ali ostalimi učenci v šoli, niti z odraslimi, ki so prišli v stik s šolsko skupino, v kateri je bil prisoten. Vrstniki si z njim niso želeli delati v paru ali v skupini treh, če je bila pri delu potrebna verbalna komunikacija. V večjo skupino so ga vključili (sam se ni, čakal je na povabilo), tu so mu dodelili vlogo, za katero so pričakovali, da jo bo odigral. Napredoval je toliko, da je z obrazom in telesom več komuniciral – s sošolci in učiteljem, a za to je še vedno potreboval vzpodbudo (je odkimal, prikimal, usmeril pogled v sogovornikov obraz). Sam od sebe ni oddal učnih listov ali pokazal sporočil staršem, ki jih je





odnesel domov v podpis; na to ga je bilo potrebno posebej opozoriti. Pogosto je pozabil narediti domačo nalogo, kar se je s pomočjo pozitivne vzpodbude izboljšalo.

Ob koncu tretjega razreda se je hitro odzval (celo ponudil), če sem potrebovala pomoč npr. pri urejanju učilnice in "asistiranju" pri izvedbi poskusov.

Učenca smo ves čas vključevali v vse aktivnosti, ki jih izvajamo pri pouku in ob njem (proslave in prireditve, interesne dejavnosti) in ga vzpodbujali k sodelovanju in h komunikaciji. V prvih treh razredih je bil ocenjen na podlagi pisnih izdelkov, občasno je prinesel v šolo posnetek svojega govora naučene pesmice (tudi že letos).

V 3. razredu, ko je bil Matej opismenjen, sem uspešno uvedla komunikacijo preko interneta (MSN). Z njim sem komunicirala občasno v popoldanskem času. S pomočjo računalnika je bil vprašan za ustno oceno pri dveh predmetih (matematiki, naravoslovju in tehniki). Delo je bilo zahtevno in izredno dolgotrajno, saj še ni bil zmožen hitro komunicirati s pomočjo tipkanja, zato sva to opravila po pouku.

Pogovori preko interneta v popoldanskem času so bili vse pogostejši. Bili so sproženi z njegove strani. Nekega dne sem si upala Mateja vprašati, zakaj v šoli ne govori. Njegov odgovor je bil: »Ne vem.« Med pogovorom sem mu napisala, da se pozna že tri leta, tudi sošolci ga zelo dobro poznajo, z njim si želijo sodelovati v skupinskem delu, toda včasih so zelo žalostni in tudi malce jezni, ker z njimi ne vzpostavi dialoga. »Vsi vemo, da se na domačem igrišču zelo rad pogovarjaš in igraš z njimi.« Takrat je prišel nazaj le odgovor: »Mogoče bom jutri govoril.«

Naslednji dan je bilo v šoli kot vsak običajen dan. Imeli smo matematiko in slovenščino, vendar se ni zgodilo nič neobičajnega. Po malici je bil na vrsti šport. Ko sem vprašala otroke, kdo bo danes »škarjica«, je Matej bil v moji bližini in čisto tiho je rekel: »Jaz bi bil.«

Učenci so ga pogledali, se spogledali med seboj, pogledali mene, potem je nekaj otrok planilo na Mateja, nekaj sošolcev pa mu je zaploskalo. Ko se je situacija umirila, sem Mateju povedala, da sem zelo vesela njegovega sodelovanja, zelo me je razveselil, ko je premagal strah in da bomo vsi v razredu zelo veseli, če ga bomo večkrat slišali.

Toda kljub eni povedi pri športu, niso bili premagani vsi strahovi. Matej je od tistega dne govoril le v svoji učilnici in to zelo tiho. Nič ga nismo izpostavljali, kregali, spodbujali. Ves čas sem imela v glavi – ne izpostavljaj otroka, potrebuje čas in varnost. V ostalih šolskih prostorih

ni govoril, ko je šel po malico, s kuharico ni govoril, ko smo odšli na šolsko igrišče, ni govoril ne z menoj ne s sošolci. Verbalna komunikacija je bila zelo tiha in samo v učilnici.

V mesecu juniju se je zopet zgodil napredek, ko je lutka Bine na Matejevi roki lovila učence na igrišču. Matej se je samostojno javil, da bo lovec in dobil je lutko. Med lovljenjem je vedno izrekel: »Ujet!«

Sošolci niso pokazali pretiranega navdušenja, jaz pa sem bila zelo vesela. Pokazala sem mu to z nasmehom in pozitivnim odobravanjem pri nadaljnjem delu. Matej je v mesecu juniju govoril s sošolci in učiteljico v razredu in preko lutke na igrišču.

Žal je šolsko leto prehitro minilo in Matej je zaključil šolanje na podružnični šoli, kjer poučujem. Seveda nisem ostala brezbrizna, saj sem v delo z njim vložila ogromno truda, prebrala sem ogromno literature, se posvetovala z različnimi strokovnjaki, zato sem želela Mateju čim bolj omiliti prehod na matično šolo, saj smo bili vsi v skrbeh zanj. Učiteljici, ki ga bo poučevala, sem predala ogromno znanja o selektivnem mutizmu ter vse beležke o delu z Matejem. Vsi smo upali na čim uspešnejši pričetek šolskega leta.

Kljub pestremu dopoldnevu z novimi prvošolci sem komaj čakala konec pouka, da sem lahko poklicala učiteljico na matično šolo. Povedala mi je, da Matej govori zelo tiho in samo s sošolci, ki so prišli z naše šole. Mislim, da je bilo to izredno spodbudno, saj je to za njegovo motnjo velik napredek. Kljub novemu prostoru je vzpostavil verbalno komunikacijo. Sedaj je mesec januar in Matej na matični šoli govori z razredničarko in s sošolci v njihovi učilnici. Počasi napreduje in premaguje strah, kar je najpomembneje. Sedaj je ocenjen ustno in pisno – pesmice, govorne nastope in ustna ocenjevanja znanja opravlja pri razredničarki po končanem pouku ali v času dodatne strokovne pomoči, ki mu jo nudi razredničarka.

Delo z Matejem je bilo naporno; velika želja da bi spregovoril, me je usmerjala k pripravi najrazličnejšega materiala, iger, lutk, dramatizacij, ki bi vzpodbudile govor in pripomogle k premagovanju strahu ... Vse to je bilo iz dneva v dan zelo naporno. Toda ko zaslišiš otrokov glas, je ves trud poplačan.

### 3 Zaključek

Vsak otrok s tovrstno težavo je edinstven. V naboru strategij pomoči in podpore niso primerne prav vse za vsakogar. Ključnega pomena je, da izhajamo iz otroka kot posameznika, iz njegovih interesov, želja, značilnosti. Omenjeni težavi moramo nameniti veliko pozornosti, skrbno načrtovane korake obravnave in ustrezno prilagojene pristope pomoči. V celoten proces pa morajo vedno biti vključeni vsi, ki se jih selektivni mutizem kakorkoli zadeva – otrok, starši, šola, zunanji sodelavci ... Z medsebojnim sodelovanjem in soustvarjalnimi odnosi, ki se vztrajno prepletajo med seboj, lahko dosegamo premike v smeri omiljenja ali celo izginjanja mutizma. S tem hkrati prispevamo k lažjemu in kvalitetnejšemu življenju posameznika, ki se sooča z omenjeno težavo. Naj končam članek z mislijo, ki jo je povedala učenka pri športu, ko je Matej prvič spregovoril: »POGUMEN NI TISTI, KI SE NIČESAR NE BOJI; POGUMEN JE TISTI, KI STRAH PREMAGA!«

### 4 Viri in literatura

1. Bergauer, S. (2005). Pomoč otrokom s selektivnim mutizmom v osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.
2. Kesič Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.
3. Nowakowski, M. E., Schmidt, L. A., Cunningham, C. E., & McHolm, A. (2009). Language development and selective mutism in children. V M.A. Reed, Children and language: Development and training. Nova science publisher: New York.
4. Shipon – Blum, E. (2007). When the words just won't come out: Understanding selective mutism. Pridobljeno s:  
<http://www.selectivemutism.org/resources/library/SM%20General%20Information/When%20the%20Words%20Just%20Wont%20Come%20Out.pdf>
5. Svetin, A. (2011). Strategije in načini pomoči otroku s selektivnim mutizmom v vrtcu in



šoli: študija primera. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.

## 5 Priloge

### Primer 1: Prvi pogovor z Matejem v učilnici

Čas	Od	Za	Sporočilo
12:01:18	Petra	matej.ulcar@abecednik.net	Matej, a je povezava uspela?
12:20:41	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	O, Matej, pozdravljen!
12:20:45		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kje pa si?
12:21:10		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, nekaj natipkaj!
12:21:17	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kje si?
12:22:20			V učilnici
12:22:44	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	A si sam za računalnikom?
12:23:02	Petra		Da
12:23:16		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Vidim, da kar hitro tipkaš.
12:23:23	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	:)
12:24:31	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Napiši mi, katero nalogo sem danes dala za matematiko.
12:26:07			SDZ 45 OD 5. DO 11.
12:26:19	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Aha, menda res.
12:26:32		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kako se ti zdi takole tipkanje? Je naporno?
12:26:47			NE
12:27:47	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Popoldne pričakujem, da se boš prijavil na MSN - tako kot zdajle v šoli, pa bova še kaj natipkala.
12:29:15		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Se boš prijavil?
12:29:33	Petra		DA
12:29:54		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, me veseli.
12:30:00	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Bi šel zdaj domov?
12:30:31	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Lahko pa še malo tipkava, kakih 10 minut, če hočeš.



Čas	Od	Za	Sporočilo
12:32:42		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, a si še tam?
12:32:58	matej.ulcar@abecednik.n(poštni naslov ni preverjen)		DA
12:33:14	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Nisi mi odgovoril na prejšnje vprašanje.
12:33:37			DA
12:33:53	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ne vem, kaj misliš s tem DA. Povej.
12:35:14			DA SE ŠE POGOVARJAVA
12:35:30		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Prav. Pa ti mene kaj vprašaj.
12:37:02	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Se ne moreš spomniti vprašanja?
12:39:06		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ti bom pa pomagala.
12:39:13		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kaj boš delal popoldne?
12:41:16		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ja, kaj je sedaj, a še ne veš, kaj bo popoldne?
12:41:47	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		NAREDIL NALOGO
12:42:03		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Dobro, ampak to ne bo trajalo celo popoldne.
12:43:27	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		IGRAL
12:43:56	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	S kom se boš pa igral?
12:44:25	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		Z NINO
12:44:47		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kaj se pa igrata? Šolo? Trgovino? Ali morda kaj drugega?
12:45:49	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		Z AVTOMOBILČKI
12:46:05		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Aja? Imata morda kakšno dirkalno stezo?
12:46:37		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Uh, mene je ven vrglo!
12:46:41	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	A tebe tudi?
12:47:22		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Povezava se je prekinila.



Čas	Od	Za	Sporočilo
12:47:35		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Nisi povedal, ali imata stezo.
12:48:09	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		NE
12:48:19		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Se igrata zunaj v pesku?
12:48:46	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		DA
12:49:06		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Zdi se mi, da je zdaj kar premrzlo za igranje v pesku.
12:49:12	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Vaju nič ne zebe?
12:49:55	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		DA
12:50:18		matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kakšne avtomobilčke pa imata?
12:50:58	Petra		Osebo matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) ste povabili, da naj zažene program Tabla. Počakajte na odgovor ali pa pritisnite Alt+Q (Prekliči), če želite preklicati čakajoče povabilo.
12:51:16	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Klikni na sprejmi!
12:51:23	Petra		Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) je sprejela vaše povabilo, da naj zažene program Tabla.
12:51:57	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Počakaj, da se poveže!
12:52:18	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Hmmm, noče.
12:52:31	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ali na tvoji strani računalnik kaj zahteva?
12:52:43	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		NE
12:53:03	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, ni se hotelo povezati.
12:53:19	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Bova še drugič poskušala.
12:53:42	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Lahko bi narisala eno risbico, pa očitno ni šlo.
12:53:58	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Zdaj je pa verjetno že več kot 10 minut minilo.
12:54:08	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Si za to, da greva domov?



Čas	Od	Za	Sporočilo
12:54:25	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		DA
12:54:46	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Pa le glej, da se popoldne kaj prijaviš na MSN!
12:55:02	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Na primer ob 16. uri.
12:55:31	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Pričakujem, da se boš.
12:55:43	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Naj bo to tvoja dodatna domača naloga.
12:55:49	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Na svidenje :)
12:57:01	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Hej, čakam na pozdrav.
12:57:18	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)		NA SVIDENJE
12:57:29	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Zdaj se moraš pa še odjaviti.
12:57:44	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Naj ti pridem pokazat?
12:58:38	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	DA

## Primer 2: Drugi pogovor z Matejem v popoldanskem času, 6. 12.

14:53:09	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Pozdravljen, Matej!
14:53:43	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	živijo učiteljica
14:54:07	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Si res ti na drugi strani?
14:54:19	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	JA
14:54:37			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) vas vabi, da zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere. Sprejmi (Alt+C) povabilo. Odkloni (Alt+D) povabilo.
14:54:38	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Imaš ob sebi še koga?
14:54:43			Sprejeli ste povabilo, da naj zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere.



14:55:03	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	NE
14:55:07	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Hmm, že dolgo nisem uporabljala kamere.
14:55:44	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ups, sem se zmotila in prekinila kamero.
14:55:58			Video klic z osebo matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) ... Odloži (Alt+Q)
14:56:03			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) je odgovorila na vaš klic. Odloži (Alt+Q).
14:56:23	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ali me ti vidiš?
14:56:29	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	JA
14:56:45	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Aha, nekaj mi nagaja in pritiskam napačne gumbе.
14:57:02	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Menda imaš tudi ti kamero. Je res?
14:57:29	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	NIPRIKLJUČENA
14:58:02	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Škoda, boš za naslednjič poskrbel, da jo bo nekdo priključil.
14:58:17	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Me lahko slišiš po zvočnikih?
14:58:49	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Zdajle ne govorim, lahko pa poskusiva, ali boš kaj slišal.
14:59:15	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Naj poskusim?
14:59:43	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	BO ZDAJ JANEZ PRIKLJUČIL KAMERO
15:00:03	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Prav, lahko počakam.
15:00:23	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Se lahko vseeno pogovarjava ali moraš proč od računalnika?
15:00:24			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) želi video klic. Odgovori (Alt+C) Odkloni (Alt+D)
15:00:28			Odgovorili ste na klic. Odloži (Alt+Q).
15:00:32			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) vas vabi, da zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere. Sprejmi (Alt+C) povabilo. Odkloni (Alt+D) povabilo.
15:00:39			Sprejeli ste povabilo, da naj zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere.
15:01:02	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Uh, kar naprej nekaj zvoni. Ali tudi pri tebi?





15:01:11	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	NE
15:01:43	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Najbrž nekdo pritiska napačne ikone. Mogoče celo jaz.
15:02:09	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kakšna je slika? Me dobro vidiš?
15:02:21	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	jaž
15:03:26			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) želi video klic. Odgovori (Alt+C) Odkloni (Alt+D)
15:03:30			Odgovorili ste na klic. Odloži (Alt+Q).
15:03:48	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Spet je ven vrglo.
15:04:31	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	kamera nedela
15:04:55	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Nič hudega, verjetno jo bo treba še malo nastaviti.
15:05:11	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Včasih je potrebno biti potrpežljiv.
15:05:21			Oseba matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen) vas vabi, da zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere. Sprejmi (Alt+C) povabilo. Odkloni (Alt+D) povabilo.
15:05:26			Sprejeli ste povabilo, da naj zaženete program za pošiljanje slike prek spletne kamere.
15:05:36	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Jaz pa ne vidim tvoje slike.
15:05:58	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Videti je, da imaš eno gibljivo sličico, ki je pri meni ne pokaže.
15:06:10	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kakšno sličico pa imaš? Kaj prikazuje?
15:07:12	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	PRIKAZUJE VESOLČKA
15:07:31	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kakšen pa je, ima več rok, nog ali akj?
15:07:50	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Hotela sem reči: Ali kaj?
15:08:37	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Dobila sem dregljaj :)
15:08:44	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Vračam :)
15:08:54	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	HVALA
15:08:56	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Nisi mi opisal vesoljčka.



15:10:36	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Saj lahko kratko.
15:10:37	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	JE ZELENE BARVE, IMA DVA ROŽIČKA, EN ZOB IN ŠTIRI NOGE
15:10:46	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	:D
15:10:57	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, prav škoda, da ga ne vidim.
15:11:11	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Piše, da moram namestiti en program.
15:11:16	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Že klikam.
15:11:23	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	:)
15:11:52	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Nekaj se dogaja, najbrž se bo tisti program uspešno pretočil.
15:12:41	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Evo, vidim ga, res je takšen. Meni se zdi, da joka kot otrok.
15:12:52	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Kaj pa ti misliš? Kakšen se zdi tebi?
15:13:44	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	KUŽITA SEM ŽE NAHRANIL, ZVEČER PA ŠE ENKRAT
15:14:21	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	No, lepo od tebe. Nalog pa najbrž še nisi uspel narediti, še ni bilo časa.
15:14:36	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Petra	TUDI KOT OTROK
15:15:08	Petra	matej.ulcar@abecednik.net (E-poštni naslov ni preverjen)	Ja, pa če ga še enkrat pogledam, se mi zdi, kot da se je razjezil in bo zacepetal z nogami.

Osnovna šola Dramlje

Lucija Jager

**SODELOVALNO UČENJE KOT PODPORA BRALNI  
MOTIVACIJI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI**

**COOPERATIVE LEARNING AS A READING MOTIVATION  
FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES**

## Povzetek

Sodelovalno učenje je inovativen učni proces, ki omogoča aktivno vlogo vsakega posameznika v učnem procesu. Učni proces poteka v heterogeni ali homogeni skupini, v kateri ima vsak posameznik pomembno vlogo in z njo sprejema odgovornost za uspešne rezultate svoje skupine. V razredih, kjer so posamezniki z učnimi težavami, lahko s sodelovalnim učenjem in heterogenimi skupinami dosežemo, da se lahko tudi ti otroci dokažejo na svojih močnih področjih in s tem dobijo potrditev ter motivacijo za nadaljnje učno delo. V I. triadi je npr. zelo pomembna bralna pismenost. S sodelovalnim učenjem lahko bistveno zvišamo bralno motivacijo pri vseh učencih, saj omogoča tako individualizacijo kot tudi diferenciacijo učnega dela.

**Ključne besede:** sodelovalno učenje, inovativne učne metode, učne težave, bralna motivacija.

## Abstract

Cooperative learning is innovative learning process that enables active role of each individual in the learning process. Learning process can be performed both in heterogeneous or homogeneous group, since every individual has important role on the basis of which he takes responsibility for successful results of his group. Cooperative learning and heterogeneous groups can cause that students with learning disabilities can prove themselves on their strong areas, and they consequently acquire confirmation and motivation for further learning work. Reading literacy is for instance of great importance in the first triad. Cooperative learning can essentially improve reading motivation with all students, since it enables individualization and also differentiation of learning work.

**Key words:** cooperative learning, innovative teaching methods, learning disabilities, reading motivation.

# 1 Bralna pismenost pri učencu z učnimi težavami

Učenci z učnimi težavami se pri bralni pismenosti znajdejo pred velikim zidom, ki ga ne znajo oz. ne zmorejo sami preplezati. V prispevku bom opisala učno uro, ki je učencu z velikimi učnimi težavami in z diagnozo ADHD pomagala dvigniti njegovo samozavest, povečati notranjo motivacijo do branja oz. do bralne pismenosti in sodelovanja s sošolci. Na zgoraj napisano se navezuje tudi Bucikova (2003), ki poudarja, kako pomembno je, da učitelj prepozna individualne razlike med učenci in k njim pristopa z različnimi strategijami, kot je na primer sodelovalno učenje, da bi bili uspešni. Hkrati pa se moramo zavedati, da je razvijanje bralne pismenosti tisto, kar je ključnega pomena za učni razvoj vsakega učenca. Pečjakova in Gradišar (2012) pišeta, da je bralno pismen tisti, ki prebrano besedilo razume in je zmožen pridobljene informacije uporabiti v realnih, življenjskih položajih. Za dvig učenčeve bralne motivacije je zelo pomembno, da mu predstavimo pozitiven bralni model. Učitelj lahko predstavlja dober bralni model, če je sam navdušen in dober bralec ter deli prepričanje, da je branje pomembno. Le tako lahko širi in spodbuja ljubezen ter motivacijo do branja (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).

## 1.1 Sodelovalno učenje

Kaj je sodelovalno učenje? Sodelovalno učenje temelji na medsebojnem sodelovanju vseh članov v učni skupini. Marentič Požarnik (2000) poudarja, da je pomembno, da delo organiziramo tako, da vsak član doseže največji možen učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo največ. Najpomembnejši pa so odnosi, ki se v skupini razvijajo med učenci. Sodelovalno učenje spodbuja poleg spoznavnih procesov tudi čustveni, socialni in duhovni razvoj (Peklaj s sod. 2001).

Učitelj, ki želi, da bi bilo sodelovalno učenje uspešno, mora poznati nekaj ključnih elementov sodelovalnega učenja:

- pozitivna povezanost (soodvisnost) med člani skupine,
- neposredna interakcija (dogovarjanje, načrtovanje, skupno delo),
- odgovornost vsakega posameznika za lastno delo in delo celotne skupine,
- heterogene skupine (manjše skupine; vsak član se lahko dokaže in pripomore s svojim znanjem do uspešne zaključitve dejavnosti),



- razdelitev vlog članom (zapisovalec, usmerjevalec, redar, poročevalec, kontrolor časa, opazovalec ...),
- pridobivanje in razvoj socialnih veščin.

Učiteljeva naloga v sodelovalnem učenju je, da skupino spodbuja, usmerja, nadzoruje, opazuje, meri čas, svetuje in daje sprotno povratno informacijo. Učitelj, ki želi učiti bolj sproščeno in si želi pristnejšega stika s svojimi učenci, bo posegel po sodelovalnem učenju. Učni uspeh v razredu se viša z učiteljevim odnosom do učencev ne pa z njegovo strokovnostjo, kot bi morebiti pričakovali. Učitelj ni več glavni akter v učilnici. Ne podaja rešitev. Usmerja učence v učni proces z različnimi dejavnostmi, dodatnimi vprašanji, namigi in nalogami. Vendar pa se je potrebno zavedati, da učiteljeva vloga v učnem procesu sodelovalnega učenja ni pasivna, temveč temelji na dobro načrtovanem vodenju oz. usmerjanju skupine pri učni dejavnosti. Učenci sčasoma, ob dobrem učiteljevem zgledu, dosežejo sodelovalne veščine in postanejo bolj notranje motivirani in aktivnejši za učno delo. Ob učnem uspehu pa si gradijo tudi svoje socialne veščine: potrpežljivost, spoštovanje, deljenje svojega znanja z vrstniki. Ko se začnejo zavedati, da so v skupini vsi enakopravni člani in tako enako odgovorni za učni proces, je rezultat uspešno opravljena naloga. V skupinah, v katerih je član učenec z učnimi težavami, mora učitelj učno delo dobro načrtovati, ga po potrebi individualizirati, diferencirati in pripraviti na način, da lahko vsak član maksimalno sodeluje pri izvedbi dejavnosti. Tako lahko učitelj dosledno spremlja vsakega učenca in njegov učni napredek.

Učenci postanejo strpnejši, odgovornejši in samostojnejši posamezniki. Vse te veščine pa jim koristijo v nadaljnjem šolanju kot tudi v odrasli dobi. Vidmar (2001) piše, da je sodelovalno učenje tisto, ki učencem omogoča, da so pri pouku maksimalno aktivni in samostojno prihajajo do rešitev, kar v svojih ciljih zahtevajo tudi prenovljeni učni načrti.

Skupino lahko oblikujemo naključno ali načrtno. Skupina je načeloma uspešnejša, če je sestavljena načrtno in heterogeno.

Prednosti manjših heterogenih skupin, kot pravi Peklajeva (2001) so:

- omogočajo različne miselne procese, ki pripeljejo do boljšega učnega rezultata,
- dajejo največ možnosti za razlago in podporo sovrstnikom,
- izboljšujejo medrasne, mednacionalne odnose in odnose med spoloma,
- delo v skupini je lažje, saj si učenci med seboj pomagajo.

Skupino pa lahko sestavimo tudi homogeno na podlagi interesov, sposobnosti in spola. Pri takih skupinah se pojavi nevarnost, da se v skupino zberejo samo učenci z nižjimi sposobnostmi ali učenci samo z višjimi sposobnostmi ali učenci, ki hodijo skupaj na obšolske dejavnosti itd. Vse to pa pospešuje hierarhijo znotraj razreda, kar dolgoročno pomeni izločanje posameznikov, norčevanje, slabše učne rezultate itn.

Ključno je, da mora pred vsakim sodelovalnim učenjem učitelj podati učencem jasna in razumljiva navodila, poskrbeti mora za razdelitev učencev v skupine in določitev njihovih vlog. Med samim učnim procesom je učitelj usmerjevalec in nakazuje poti, ki vodijo do rešitve. Hkrati dosledno in temeljito daje povratno informacijo učencem. Po končanem delu sledi poročanje. Poročajo lahko vse skupine ali ena skupina, predstavitve so lahko v obliki plakata, praktičnega izdelka, računalniške predstavitve itn.

## 1.2 Bralna motivacija

Kaj je bralna motivacija? Bralno motivacijo pojmuje kot poimenovanje za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo ponoviti (Pečjak in Gradišar, 2002).

Na bralno motivacijo učencev po nekaterih raziskavah vplivajo naslednji motivacijski dejavniki:

- učitelj kot bralni model (glasno branje učitelja v razredu, pogovor o prebranih knjigah),
- količina branja učitelja in učencev v razredu,
- raznolikost in količina bralnega gradiva, ki je na razpolago v razredu,
- možnost, da učenci sami izbirajo bralno gradivo,
- možnost pogovora in druženja v razredu ob knjigah s sošolci in drugimi odraslimi,
- zunanje bralne spodbude v obliki priznanj, nagrad, pohval,
- bralna naloga mora učencu predstavljati izziv, ne sme biti ne pretežka in ne prelahka,
- učenec mora imeti občutek kontrole nad bralno nalogo,
- učenčevo konstruktivno razumevanje smisla naloge.

## 1.3 Učenci z učnimi težavami in motivacija

Magajna (2008) pravi, da je za vsakega učenca v šoli, še posebej pa za učenca s težavami pri učenju, pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti,



izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti, solidarnosti. Učenci z učnimi težavami so namreč vse prepogosto tisti učenci, ki imajo o sebi slabše razvito samopodobo in se skrivajo za svojimi vzgojnimi težavami, ki posledično nanj mečejo slabšo luč. Kaj lahko učitelj naredi za takega učenca? Najprej ga mora učitelj spoznati in si pustiti dovoliti, da mu učenec pokaže kaj zmore, kakšni so njegovi talenti. To pa mu lahko uspe le, ko v klasični način pouka z inovativnimi učnimi metodami, pristopi in strategijami uvede nov način učenja to je učenje preko sodelovalnega načina, formativnega spremljanja, projektnega dela, dela na prostem itn. S takim načinom dela lahko učenci z učnimi težavami, ki so pogosto mnenja, da je vzrok za njihove šolske rezultate njihovo notranje pomanjkanje sposobnosti, dosegajo učne cilje na vseh učnih področjih. S tem se strinjajo tudi Magajna in drugi (2008), ki menijo, da spodbujanje učenčeve samoiniciativnosti in omogočanje izbire poveča občutek angažiranosti in odgovornosti do razvijanja bralne motivacije.

Ključnega pomena pri razvijanju notranje motivacije učenca z učnimi težavami je, da učitelj upošteva njegove želje, zahteve in potrebe. Hkrati pa naj v učni proces doda različne učne prilagoditve, kot so: prilagoditve učnih procesov, učnih gradiv, dodatno usposobljen strokovni kader, uporaba ustreznih didaktičnih pripomočkov. Pri pouku se učitelji z vsemi učenci srečujemo z različnimi učnimi in vzgojnimi situacijami. S pravim didaktično-metodičnim pristopom, strategijo dela in z uporabo ustreznih in sodobnih didaktičnih pripomočkov se lahko vsi učenci hitreje razvijajo v vseh svojih potencialih. Tudi učenci z učnimi težavami napredujejo hitreje in posledično bolje dosegajo učne cilje na vseh taksonomskih ravneh pa tudi na kognitivnem, psihomotoričnem in konativnem področju. Vključenost oz. inkluzija je koncept, ki prevladuje danes v vzgoji in izobraževanju. Ta koncept izpostavlja, da je treba prilagoditi okolje otroku. Tako je temelj učiteljevega dela učno okolje in pouk, v katerem je izhodišče za njegovo delo različnost, drugačnost, izvirnost in individualnost učenca. V inovativnem učnem pristopu, kot je sodelovalno učenje, mora učitelj učenca spodbujati in mu omogočiti, da soustvari učni proces s svojim unikatnim, lastnim načinom dela. In ko si krepí sodelovalne veščine v skupini, spozna, da tudi on zmore in ima veliko talentov, s katerimi lahko v skupini učno nalogo uspešno opravi in tako pripomore k skupnemu uspešnemu zaključku učne dejavnosti. S sodelovalnim učenjem posledično lahko tako zvišamo notranjo motivacijo učenca in krepimo njegovo samozavest, saj se lahko s svojimi sposobnostmi v skupini in pred





razredom dokaže ter hkrati podzavestno gradi svojo samopodobo in občutek sprejetosti v skupini.

Motivacija je ena izmed najpomembnejših psiholoških procesov. Deluje v interakciji z okoljem in osebnostno rastjo in se spreminja in omogoča človeku njegovo enkratnost in neponovljivost. Je proces izzivanja, usmerjanja in uravnavanja človekove aktivnosti k cilju oz. zadovoljitvi potrebe, ki je bila izvor motivacije (Marentič-Požarnik, 1988). Razdevšek-Pučko (1999) dodaja, da motivacija omogoči človeku, da zadovolji potrebo, cilj, ki si ga je zastavil ali pa mu je bil postavljen. Učitelj lahko v učnem procesu uporabi različna motivacijska sredstva, le da omogočajo učencu boljšo predstavljenost in razumevanje novega.

## 2 Niko Grafenauer, Sladkosned

Pesem Nika Grafenauer, Sladkosned smo obravnavali v 2. razredu s pomočjo sodelovalnega učenja.

SLADK 😊 SNED

(NIKO GRAFENUER)

V PEDENJCARSTVU UMNO VLADA

VISOČANSTVO PEDENJPED.

TAM SE TOČI LIMONADA

IN PONUJA SLADOLED.

TORTA, PUDING, ČOKOLADA,

VSE LETI V PREPAD BREZ DNA.

V PEDENJCARSTVU JE NAVADA,

DA SE CAR VES DAN SLADKA.

KAKOR BOBEN SE NAPOKA,

NITI HIP NI PRAZNIH UST.

POTLEJ SE KRIVI IN STOKA,

V POSTELJO GRE NA DOPUST.

**Učni cilji** pesmi so: doživljajo interpretativno prebrano pesem, odkrivajo vrata za identifikacijo, besedilno stvarnost opazujejo s svojega zornega kota, razumejo sporočilnost oziroma temo besedila.

Za doseg zgoraj navedenih učnih ciljev uporabimo pri izvedbi učne ure naslednje **učne metode**: *verbalno tekstualna* – razlaga, razgovor, pripovedovanje, poslušanje, poročanje, grafično delo, branje, pisanje, opazovanje; *demonstrativno ilustracijska* – prikazovanje oz. demonstracija; *eksperimentalna* – eksperimentiranje; *izkustveno učenje* – igra, praktično delo.

### **Sledi izvedba učne ure.**

V uvodni motivaciji poteka pogovor med učenci in učitelji. Učencem naročimo, naj zaprejo oči.

*Vodimo vizualizacijo:*

- Predstavljajte si domače nedeljsko kosilo. In na mizi je vaša najljubša jed. Povohaj jo, kako diši. Poskusi jo – mmmmm, kako je dobra. Obrnite se k sosedu in mu opišite, kaj ste imeli na mizi. *Postavimo izzivalno trditev*: Prepričani smo, da vam doma vsa dan skuhajo vašo najljubšo jed. *Poteka pogovor in izmenjava izkušenj ter različnih mnenj med učenci*. Pridemo do zaključka: »A tako, torej pri vas doma kuhajo tudi jedi, ki vam niso tako zelo všeč. In včasih skuhajo celo jedi, ki jih sploh ne marate. Kaj pa na primer? *Poteka pogovor*. Zakaj vam kuhajo jedi, ki jih ne marate? Zakaj ne kuhajo samo tistih jedi, ki jih radi jeste?

Predvsem je pomembno, da učitelj vsem učencem možnost, da izrazijo svoje mnenje, pripovedujejo o svojih izkušnjah, postavljajo vprašanja sebi in sovrstnikom ter samostojno pridejo do argumentiranega zaključka.

- Z učenci si ogledamo pesem, avtorja in njen naslov. Takoj opazijo, da je naslov malo drugačen, »smešen.« V naslovu pesmi si ogledajo črko O. Vprašamo: Kdo je to? Čigava so ta usta? Kaj dela? *Poteka pogovor*. Kaj mislite, kaj ima rad in česa ne mara? *Nadaljujemo s stavkom*: Danes je otroški dan! Danes si bomo privoščili najslastnejše, najiminenitnejše, najslajše jedi. Spodbudimo učence, da naštejejo jedi, ki bi si jih na otroški dan zaželeli. Svojo izbiro jedi utemeljijo.
- *Sledi najava besedila*: pesnik Niko Grafenauer si je za Pedenjpeda želel, da bi bil svet kdaj pa kdaj uravnan po otroško, po Pedenjpedovo. Zato je napisal pesem Sladkosned.



- Učenci se pripravijo na poslušanje in učitelj interpretativno prebere pesem. Sledi čustveni odmor, kjer učenci poglobijo svoja doživetja ter uredijo vtise, ki jih je nanje naredila pesem. *Izjava po čustvenem odmoru:* Ni kaj, imenitna zadeva–biti Pedenjcar v Pedenjcarstvu s pedenjslužabniki.
- Izjava po čustvenem odmoru učencem nakaže, kako lepo je biti Pedenjcar v Pedenjcarstvu. Učenci nato samostojno, v dvojicah, v skupini berejo pesem.

Učenec z učnimi težavami bere oz. poslušča besedilo v paru. Tako lahko učenec, ki še ni usvojil glasov, črk in branja doživlja besedilo s pomočjo dela v dvojicah in dela v skupini. Dobi tudi možnost glaskovanja, vezanja glasov oz. zlogov z individualno pomočjo učitelja. Učenec zelo rad poslušča pesmi in pravljice. Vanje se globoko vživi in jih doživlja na sebi specifičen način, saj si kdaj pa kdaj sporočilnost prikroji po svoji meri. Svoje doživljanje težje ubesedi, zapiše jih ne. Posledično so ure književnosti in pa tudi ostali učni predmeti prilagojeni njegovim bralno–pismenim zmožnostim.

- *Nadaljujemo s skupno interpretacijo besedila.* Kakšna je sporočilnost in tema pesmi? *Sledi razgovor.* Pogovor teče spontano. Učitelj vstopi vanj le kot usmerjevalec, če in ko učenci preveč zaidejo s teme. Sprašujemo in pogovarjamo se o: »Kdo je Pedenjped? Kako velik je? Je on odrasel ali otrok, tako kot vi? Kje živi Pedenjped? (Uporaba medbesedilnih informacij o carstvu, cesarstvu., Kaj je cesarstvo – poiščemo sopomenke). Kaj je Pedenjped po poklicu? Kako to veste? Poiščite verze, ki pripovedujejo o tem. Kaj pomeni, da »vlada«? Kaj veste o carjih, kakšni so, kaj delajo, kako živijo? *Usmeritev na to, da imajo cesarji, kralji služabnike; da jim zato ni treba kuhati, nositi jedi na mize, pomivati posode, pospravljati itn.* Kaj car ukaže služabniku, ki zanj skrbi zjutraj, kaj tistemu, ki ga oblači, kaj tistemu, ki mu posadi krono na glavo ...? Kaj je najpomembnejše pravilo v Pedenjcarstvu? Katere nevarnosti lahko skriva takšno Pedenjcarstvo? Kaj pomeni, da gre v posteljo na dopust? *Učence učitelj spodbuja, da aktivno sodelujejo v pogovoru, da svoje odgovore utemeljijo, pazijo na svoje izražanje in pustijo svoji domišljiji prosto pot.*

Po pogovoru sledi sodelovalno učenje. Učitelj že pri načrtovanju učne vsebine oblikuje heterogene skupine. Izbira skupin ni naključna, temveč skrbno premišljena, da se lahko vsak posameznik v skupini kar najbolje dokaže in izkaže. Petnajst učencev razdeli v tri skupine.



Vsako skupino na mizi čaka barva. Učenec je v tisti skupini, ki jo določi igra slišimo glasove. Določen glas pomeni barvo skupine. S to igro učenci urijo svoje fonološko zavedanje.

V 2. razredu je sodelovalno učenje še v povojih, zato še ni v celoti razvita celotna specifika sodelovalnega učenja, predvsem določanja vlog v skupini. Vloga posameznika se razvije ob učno–vzgojnem delu podzavestno, glede na karakter učenca. S tem, da se je potrebno zavedati, da pa je vseeno sodelovalno učenje namenjeno temu, da lahko preko izkustvenega medsebojnega sodelovanja učenci uspešno zaključijo dano nalogo.

- Vsaka skupina si najprej nadene ime, ki mora biti v skladu s temo pesmi. Izbrali so si: Torte, Sladkosnedi, Sladoleđ. Ta imena so zapisali na predstavitveni barvni list, ki je določal barvo njihove skupine. Nato v skupini učenci ponovno drug drugemu glasno preberejo pesem. Ob poslušanju svojih sošolcev doživljajo pesem. *Za zaključek poglobimo doživetje z zelo »težko« nalogo.* Učenci morajo v svoji skupini s pomočjo lego kock upodobiti Pedenjcarstvo. Ob sestavljanju pa se morajo dogovoriti, kako bodo svoj izdelek predstavili ostalim skupinam.

Ob zadnji dejavnosti lahko ta učenec z učnimi težavami, ki je izredno spreten v sestavljanju lego kock, pokaže svoj talent in z njim pripomore k uspešnejšemu rezultatu končne naloge. Delo v skupini poteka z učiteljevim usmerjanjem, vendar se je tu treba zavedati, da je glavno delo na skupini sami in njihovi zmožnosti prilagajanja, spoštovanja mnenja ostalih članov, deljenja svojega znanja z drugimi in zavedanja, da bodo uspešni le, če bodo vsi člani maksimalno aktivni v dejavnosti.

- *V zaključku učenci predstavijo svoje Pedenjcarstvo ostalim skupinam.* Pokažejo jim svoja zgrajena Pedenjcarstva ter kako so si v skupini predstavljali, da to carstvo izgleda. Učenci so zgradili prave palače in sobane iz lego kock. S svojim sestavljanjem so bili izredno natančni; npr. zgradili so kuhinjo z vsemi kuhinjskimi pripomočki, spalnico s Pedejpedom, ki stoka od bolečin, mizo polno barvnih tort in ostalih dobrot itn. S svojim izkustvenim delom so tako posledično globlje podoživeli prebrano besedilo.

Učenec je najprej želel s kockami ustvarjati sam. Ni se zmenil za delo svoje skupine. Namerno pa ga je učiteljica umestila v skupino, kjer so bili ostali člani izredno visoko socialno razviti in so ga povabili v skupno gradnjo Pedenjcarstva in k sodelovanju h končni predstavitvi njihovega izdelka svojim sošolcem. Učenec je resnično užival v sodelovalnem učenju. Svoje zanimanje je pokazal prav za vsak izdelek in člane skupin spraševal, kako so kaj sestavile, kaj predstavljajo

določeni elementi v palači itn. Na koncu tudi ni pozabil vsak izdelek pohvaliti, s čimer je izkazal prav posebno lepo plat svoje osebnosti. Vse to so zaznali tudi ostali sošolci.

- Svojo skupno obdelavo pesmi smo zaključili s formativnim spremljanjem, s katerim želi učitelj preveriti dve stvari: kaj so se danes novega naučili in kaj jim je bilo danes najbolj všeč. Vsi učenci so odgovorili, da so danes spoznali pesem Sladkosned in kaj vse Pedenjped rad spravi v svoj trebušček. Najbolj pa jim je bilo všeč, da so lahko v skupinah sestavljali kocke in s konstrukcijskim (praktičnim) delom poustvarili dogajanje v pesmi. Enoglasno so izrazili mnenje, da si še želijo spoznavati, utrjevati ter poglobljati svoja občutja na takšen malo drugačen način.

### 3 Zaključek

Učenec z učnimi težavami je v učni uri, ki je bila načrtovana s pomočjo sodelovalnega učenja neizmerno užival. Vsem nam je lahko pokazal, kako spreten je v sestavljanju z lego kockami. Svoje navdušenje je nadaljeval s skupnim poročanjem o dokazu – Pedenjcarstvu, ki so ga zgradili skupaj. Notranja motivacija, individualizirano in diferencirano delo, povezano s sodelovalnim učenjem, je v njem kot tudi v vseh ostalih učencih spodbudila ustvarjalno mišljenje in željo po ponovnem sodelovanju. Posledično pa se je dvignila njihova samozavest, strpnost in potrpežljivost. Z inovativnimi učnimi pristopi lahko učitelji pripomoremo k razvijanju otrokovih talentov in potencialov, ki jih bodo v prihodnosti potrebovali in uporabljali.

### 4 Literatura

1. BUCIK, N. (2003). *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. GAMBRELL, L. in MARINAK, B. (2009). *Reading Motivation: What the research Says*. LD Online. Pridobljeno 4. 12. 2018, s <http://www.readingrockets.org/article/reading-motivation-whatresearch-says>.
3. GRAFENUER, N., (2013). *Pedenjped*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. MAGAJNA, L. in drugi. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



5. MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. MARENTIČ POŽARNIK, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
7. PEČJAK, S., BUCIK, N., GRADIŠAR, M. in PEKLAJ, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. PEKLAJ, C. s sodelavkami (2001). *Sodelovalno učenje - Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
11. RAZDEVŠEK-PUČKO, C., (1999). *Motivacija in učenje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. ROMIH, U. (2014). *Bralna motivacija mlajših osnovnošolcev z bralno – zapisovalnimi težavami*. (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
13. VIDMAR, I., (2001). *Sodelovalno učenje v praksi*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Center Janeza Levca  
Ljubljana

**Mihaela Jakomini**

## UČITELJEV ODNOS IN USPEŠNOST UČENCEV

## TEACHER'S ATTITUDE AND STUDENT SUCCESS

## Povzetek

V prispevku sem želela poudariti kako odločilen vpliv imajo učiteljeve zaznave in njegovo vedenje na učenca ter izpostaviti, da je za doseganje še boljših rezultatov v učnem procesu pomembno učiteljevo delo na sebi, z namenom čim bolj objektivnega dojetja učencev in njihovih odzivov v izobraževalnem procesu. V prvem delu prispevka so predstavljene teorije in dejstva, ki nam prikazujejo, kako odločilno učiteljeve zaznave učencev zaznamujejo učenčevo samopodobo ter vplivajo na dosežen uspeh in status, ki ga ima v šoli. V drugem delu članka so orisane metode in nanizane nekatere tehnike oziroma orodja, za katera menim, da so lahko učitelju v veliko pomoč pri raziskovanju lastnih misli, občutij, vedenja ter prepričanj glede svojih učencev. Pri izboru oziroma oblikovanju orodij sem se oprla na znanja, ki sem jih pridobila med pedagoškim in psihološkim študijem, predvsem pa sem pisala na podlagi lastnih pozitivnih izkušenj pri skrbi za svoj strokovni napredek.

**Ključne besede:** vpliv učiteljevega dojetja učenca, samoregulacijsko učenje, tehnike samorefleksije, vprašalnik kognitivne restrukturacije

## Abstract

In this article, the author highlights the influence that the teacher's perceptions and their behaviour have on the students. She emphasizes that the only successful way to achieve even better results in the learning process is the teachers' self-work with the aim of maximizing the objective, real perceptions of students and their responses in educational process. The first part of the article focuses on theories and facts that show us how the teacher's perceptions of students, i.e. real and subjective, are perceived by students' self-image, success and status in school. The second part of the article presents the methods and some techniques or tools that can be of great help to the teacher in exploring their own thoughts, feelings, behaviour and beliefs about their students. In choosing these tools, the author has relied on the knowledge that she has gained during her pedagogical and psychological studies, and above all, on her own positive experiences in caring for her professional advancement.

**Keywords:** influence of teacher's perception on student, self-regulated learning, self-reflection techniques, cognitive restructuring questionnaire



# 1 Vpliv učiteljevega dojemanja učenca

Pri delu z učenci z motnjo v duševnem razvoju nenehno iščemo različne tehnike in metode, ki bi pri neposrednem delu z učencem pomagale, da bi učenci lažje, hitreje ter uspešnejše prišli do cilja. Pri tovrstnih prizadevanjih pa vse prevečkrat pozabljamo, da učiteljeve zaznave učenca, prepričanja o učencu, učiteljevo atribuiranje vzrokov učnega uspeha pri učencu, učiteljevo vedenje do učenca in podobno vplivajo na učenčevo uspešnost, njegovo obnašanje, kakor tudi na odzive drugih učencev nanj.

Učitelji se nagibajo k določenim načinom zaznavanja učencev glede na njihovo šolsko uspešnost ter glede na njihovo vedenje v razredu kar preko različnih pričakovanj o učencih vpliva na njihovo vedenje do določenih učencev. Učiteljeve reakcije do učencev pa vplivajo na motivacijo, pričakovanja in vedenje učencev (Reyna in Weiner, 2001; v Košir in Pečjak, 2002).

Z zavedanjem različnih procesov, ki se učitelju dogajajo v procesu poučevanja in vzgajanja učencev v razredu ter s pomočjo različnih tehnik, s katerimi lahko učitelj osvetljuje svoja prepričanja in jih tudi spreminja, lahko odločilno vplivamo na učenčevo uspešnost, samopodobo, njegovo vedenje in sprejetost s strani ožjega šolskega okolja.

Vendar pa je to velikokrat težje, kot se zdi, saj smo učitelji prevečkrat prepričani, da moramo spreminjati učence, namesto da bi spreminjali sebe v vlogi učitelja. A zavedati se moramo, da lahko zgolj s spremembo sebe učencem ustvarimo pedagoško okolje, v katerem se lahko tekom izobraževalnega procesa uresničujejo v največji možni meri.

## 1.1 Učiteljeve zaznave učencev

Učiteljeve zaznave učencev v razredu imajo osnovo tako v dejanskih vedenjskih značilnostih učencev kot tudi v njihovih subjektivnih teorijah, ki se nanašajo na učence, šolo, učenje in znanje (Claxton 1989, v Polak, 1994). Polak (1994) subjektivne teorije opredeljuje kot mentalne konstrukte, individualne predstave realnosti, ki se nenehno oblikujejo v

posameznikovem miselnem sistemu in predstavljajo integrirano celoto posameznikovih pogledov, stališč, vrednot in idealov z nekega ožjega področja.

V procesu razvoja učiteljevih zaznav glede učencev lahko govorimo o treh stopnjah, in sicer:

1. stopnja - domneve, špekulacije: značilna je za prva srečanja med učiteljem in učencem, kjer učitelj pridobiva prve informacije o učencu ali neposredno od učenca ali iz drugih virov;
2. stopnja - elaboracije: učitelj si postopno oblikuje mnenje o učencu, pri čemer nekatere predpostavke potrdi, druge pa ovrže;
3. stopnja - stabilizacije: že oblikovana precej stabilna in zanesljiva mnenja o učencu, kjer lahko učenčevo vedenje že v naprej predvidi, zato ga ne preseneti več (Košir in Pečjak, 2002).

Dejstvo je, da si učitelji o učencih, ki izstopajo hitreje, oblikuje stabilno mnenje in dejstvo je tudi, da je hitrost prehajanja skozi posamične stopnje različna pri različnih učiteljih in za različne učence. Vseh učencev v razredu pa učitelj ne pozna enako dobro, zato je pri nekaterih bolj prepričan v pravilnost svojih predpostavk kot pri drugih (Košir in Pečjak, 2002).

Na koncu je pomembno izpostaviti tudi dejstvo, da učiteljevo pripisovanje vzrokov vedenju učenca pomembno vpliva na to, kako bo učitelj ob določenem vedenju ukrepal. Če bo na primer ocenil, da je vzrok učenčevega neprimerne vedenja izven dosega učenčeve kontrole, učenca ne bo zaznal kot odgovornega za vedenje in ga ne bo krivil zanj (Schmuck in Schmuck, 1997; v Košir in Pečjak, 2002). Na primer, če učitelj sklepa, da je učenec pisal slabo oceno, ker je bil bolan (nekontroljiv dejavnik), bo to najverjetneje imelo za posledico simpatijo ter nudenje podpore, medtem ko bo sklep o slabi oceni zaradi pomankanja učenja (kontroljiv dejavnik) najverjetneje pri učitelju izzval jezo in odziv kaznovalnega tipa.

## **1.2 Vpliv učiteljevega vedenja na socialni položaj učencev v razredu**

Raziskave kažejo, da je eden pomembnih dejavnikov, kako bo učenec v razredu sprejet, tudi vedenje učitelja do tega učenca (White in Kistner, 1992 po White, Sherman in Jones, 1996; v Košir in Pečjak, 2002). Celo več, odnos učitelja do določenih učencev le-tem predstavlja model, na podlagi katerega razvijejo lastne zaznave vrstnikov (Silberman, 1969, Weinstein, 1987, po White in sod. 1996; v Košir in Pečjak 2002).



Na tem mestu velja omeniti Rosenthalov učinek (ojačevanje pozitivnega vedenja) in teorijo označevanja (tipiziranje nezaželenega vedenja), pristopa, ki opisujeta vpliv učiteljevih pričakovanj na vedenje in dosežke učencev ter dinamiko samouresničujočih se prerokb. Učitelj na podlagi različnih informacij do svojih učencev oblikuje različna pričakovanja in stališča, ki pomembno vplivajo na njegovo verbalno in neverbalno vedenje do učencev. Na drugi strani se tudi učenci zavedajo, da ima učitelj do praktično vsakega izmed njih drugačen odnos in pričakovanja, zato prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem, zaradi česar postanejo sčasoma njihovi dosežki (ali vedenje) skladni s pričakovanji učitelja (Košir in Pečjak, 2002).

Pomembno, in morda tudi nekoliko presenetljivo, je dejstvo, da spremembe v posameznikovem vedenju v smeri bolj socialno zaželenega vedenja ne vplivajo na spremembo posameznikovega položaja v skupini. Posledično intervencije, ki so vezane zgolj na izboljšanje socialnih spretnosti nepriljubljenih učencev, niso zadostne za izboljšanje njegove socialne sprejetosti v razredu.

Učiteljeva pričakovanja, in s tem povezano vedenje lahko neposredno in posredno, preko razvoja otrokovih pričakovanj in motivacije za učenje, vplivata na učenčeve dosežke, pri čemer je moč posrednega vpliva odvisna tudi od učenčeve sposobnosti pravilno zaznati in interpretirati učiteljevo vedenje (Cugmans, 1995; v Košir in Pečjak, 2002). Izsledki raziskav slednjega avtorja, pa tudi drugih, kažejo, da se različno vedenje učitelja do učencev, glede na njegova pričakovanja, kaže predvsem v načinu dajanja povratnih informacij. Posledično učitelji učencem, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije so bolj usmerjene na delo in pravila, medtem ko pri boljših učencih učitelji izražajo večja pričakovanja in višje akademske zahteve. Tem učencem dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire.

Brophy in C. Evertson (1981, Wentzel, 1993; v Košir in Pečjak, 2002) prav tako poročata, da učitelji bolj cenijo in se bolj pozitivno vedejo do učencev, ki so kooperativni, kot do učencev, ki so manj odgovorni, a kljub temu izražajo visoko stopnjo kreativnosti in učnih dosežkov. Tudi to pomembno vpliva na posameznikove šolske dosežke in njegovo vedenje v razredu.

## 2 Metode in tehnike za strokovni napredek učitelja z namenom izkoristka vseh učenčevih potencialov

Novejša pojmovanja skušajo učenje odvrnati od zgolj golega posredovanja tako imenovanih finalnih znanj ter ga usmerjati na procese, ki se odvijajo pri samem učenju oziroma pri spoznavanju. Tako na primer kognitivna perspektiva, oziroma kognitivni pogled na učenje, obravnava ljudi kot aktivne učence, ki pridobivajo izkušnje, iščejo informacije za reševanje problemov in reorganizirajo to, kar že vedo, da bi dosegli nov učinek.

Pomembno je, da si učitelj prizadeva za razvijanje tistih procesov, s katerimi lahko učencem optimalno pomaga pri doseganju višjih ciljev. Učinkovite je, da učitelj analizira načine, po katerih deluje, prepozna svoja prepričanja o učencih ter o njihovi resničnosti tudi razmišlja, je pozoren na svoja zmotna in manj zmotna prepričanja, da usmerja svojo pozornost na različne vidike (ali se vede do manj uspešnih učencev drugače kot do uspešnih ipd.). Učitelj mora pri raziskovanju lastnega načina razmišljanja izkazovati visoko mero samoiniciativnosti, konstantnosti in kontinuitete. Prav v tem času, ko je v neizmerni hitrosti potrebno slediti predpisanemu učnemu načrtu, se nam lahko zgodi, da vse prevečkrat pozabimo naš (učiteljev) vpliv na učenca in hkrati pričakujemo, da se bo spreminjal učenec, ne pa mi sami.

### 2.1 Samoregulacijsko učenje

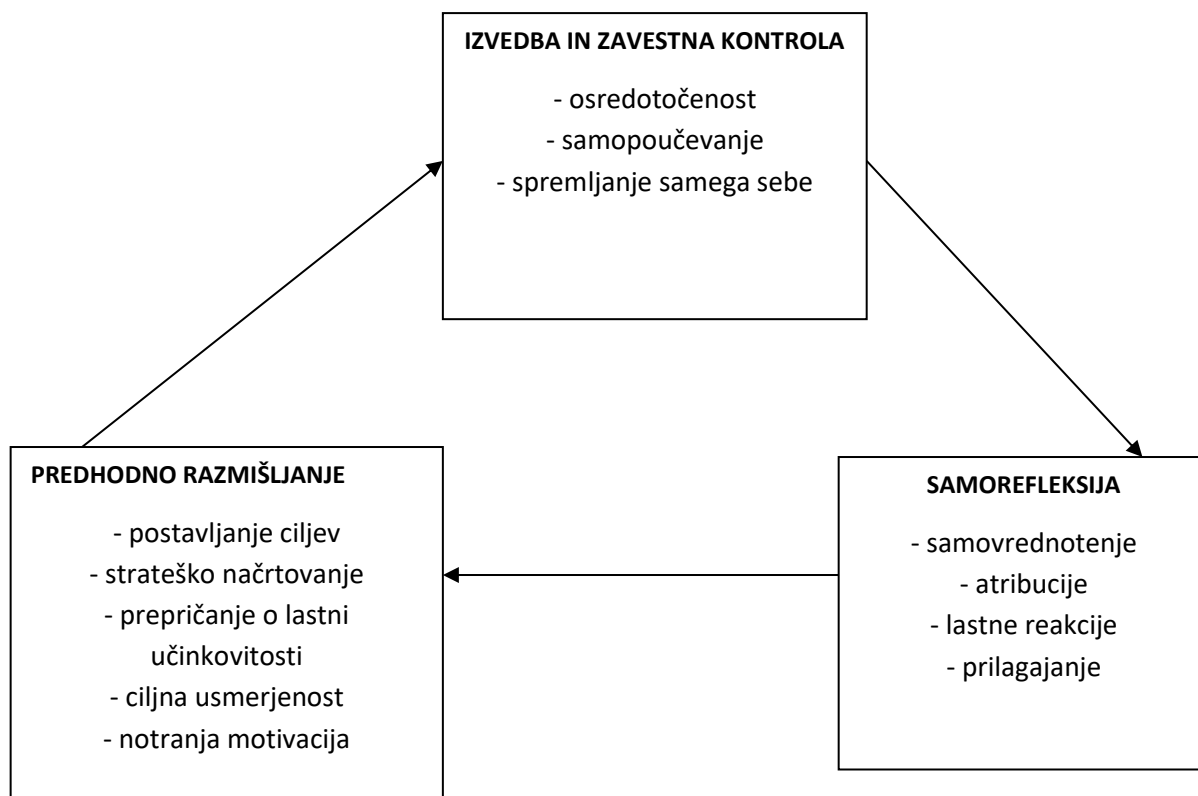
V zadnjih desetletjih se je raziskovanje samorazumevanja in samoregulacije usmerilo na področje procesov učenja in učnih dosežkov. Samoregulacijsko učenje opisuje, kako učenci kontrolirajo svoje misli, občutja in vedenje, da bi bili učno uspešni (Zimmerman in Schunk, 2001).

Z raziskovanjem samoregulacijskega učenja se ukvarjajo avtorji različnih teoretskih paradigem s stično točko, da verjamejo, da posameznikovo zavedanje samega sebe kot učenca in njegova uporaba različnih procesov, s katerimi regulira svoje učenje, predstavljata ključne dejavnike pri analizi učnih dosežkov. Samoregulacijsko učenje opisujejo kot samousmerjevalni proces, v katerem posamezniki transformirajo svoje mentalne sposobnosti v spretnosti. Ključna

značilnost, ki definira samoregulacijsko učenje je, da posameznik izkaže osebno iniciativnost, vztrajnost in spretnosti prilagajanja.

Menim, da so elementi in značilnosti samoregulacijskega učenja izredno pomembni za samoprepoznavanje in samoregulacijo učiteljevih procesov, zato v nadaljevanju na podlagi Zimmermanovega krožnega modela samoregulacijskega učenja predstavljam možnosti za rast in spremembe učitelja z namenom še učinkovitejšega izpolnjevanja svojega poslanstva.

Zimmerman (1998, po Pečjak in Košir, 2002) je na osnovi treh vrst dejavnikov (osebnostni, vedenjski, okoljski), ki vplivajo na samoregulacijo pri učenju, oblikoval krožni model samoregulacijskega učenja, ki obsega tri faze:



Slika 20: Zimmermanov krožni model samoregulacijskega učenja (Zimmerman, 1998, po Pečjak in Košir, 2002, 114).

Za faze Zimmermanovega krožnega modela je pomembno, da si v fazi predhodnega razmišljanja učitelj postavlja cilje, ko se odloča o specifičnih rezultatih učenja, da strateško načrtuje, pomembna je njegova notranja motivacija, ciljna usmerjenost ter prepričanje o lastni



učinkovitosti ter lastni kompetentnosti. Menim, da učitelj lahko v prvi fazi pripravi cilje, kaj želi v odnosu do učenca spremeniti. Na kratko si opiše problem, poda si pomembne informacije, svoje misli in doživljanja ob tem. Dobesedno si zapiše posamezne izjave učenca ipd. Učitelj mora vedeti, kaj želi pri sebi v odnosu do učenca spremeniti, strateško načrtuje rešitve za spremembe, preverja lastna prepričanja, kompetentnost.

V fazi izvedbe in kontrole so procesi, ki potekajo tekom učenja in vplivajo na koncentracijo in končno izvedbo. Da je naloga optimalno opravljena, je pomembna zavestna kontrola.

Druga faza je faza izvedbe in kontrole. Le-ta vključuje procese, ki potekajo med učenjem in vplivajo na koncentracijo ter končno izvedbo. Drugo fazo v procesu učiteljevega učenja lahko izvede s pomočjo vprašanj, ki smo jih pripravili, ter na to spreminja svoje vedenje v odnosu z učencem. Osredotočenost na spreminjanje svojega pogleda na učence in optimalno spremembo v mišljenju ter ravnanju nam omogoča zlasti procesi zavestne kontrole nad svojim vedenjem in razmišljanjem. Učitelj naj skozi določeno obdobje spremlja ali spremembe v razmišljanju in vedenju dejansko vodijo k pozitivnemu napredku učenca.

Tretja faza je faza samorefleksije in je za proces učiteljevega osebnega napredka zelo pomembna. Pomembno je, da si učitelj sproti beleži svoja opažanja, spremembe in napredke.

Skladno s tematiko zastavljene naloge bom v nadaljevanju predstavila po en primer tehnike oziroma vaje, ki je namenjena samokritični refleksiji kot osrednji tehniki učiteljevega procesa za prepoznavanje lastnega vedenja.

Tancigova (1994) opisuje faze strukturirane refleksije, osnovane na Sokratovi dialoški metodi, sama pa ta vprašanja prenašam na možnost, ki jo lahko izbere učitelj, v primeru da želi spreminjati svoj odnos do učencev.



Tabela 1: Faze strukturirane refleksije na osnovi Sokratove dialoške metode (po Tancig, 1994).

<b>FAZA</b>	<b>VPRAŠANJA</b>
<p>1. OPIS Opiši izkušnjo. Jasno identificiraj problem. Natančno opredeli problem. Ne oblikuj sodb in zaključkov.</p>	<p>Kaj se je zgodilo? Kaj si storil?</p>
<p>2. BISTVENI DEJAVNIKI, KI SO VPLIVALI NA TO IZKUŠNJO Zbiranje podatkov, ki so bili pomembni za ta problem (v meni, v bližnjih, v ljudeh, v širšem svetu). Potrebujemo seznam vseh pomembnih faktorjev, vidikov problema, vendar jih v tej fazi še ne poskušajmo analizirati.</p>	<p>Kakšne so bile tvoje reakcije? Kaj si razmišljal, doživljal v tej situaciji? Kaj je bilo zate pomembno v tej situaciji? Kaj misliš, da so drugi mislili in doživljali?</p>
<p>3. OCENA (SODBA) Začni oblikovati vrednostno oceno, kaj je pozitivno in kaj je negativno v tej izkušnji.</p>	<p>Kaj je to pomenilo? Ali je ta situacija lahka ali težka zate?</p>
<p>4. ANALIZA Pregled vseh vključenih problemov, da bi zaznali vse strani problema. Zaključki v splošnem in specifičnem smislu (kot rezultat izkušenj in te refleksije).</p>	<p>Kakšen pomen imajo dane situacije? Kaj se je v resnici dogajalo? Ali lahko predvidevaš vzroke dogodka? V kakšnem smislu je ta izkušnja podobna prejšnjim? Kaj bi lahko zaključili iz vsega tega?</p>
<p>5. ALTERNATIVNE REŠITVE PROBLEMA Dopusti sebi razmišljati o vseh možnih rešitvah. Več praktičnih in nepraktičnih rešitev kot je – bolje je.</p>	<p>Kaj bi še lahko bilo storjeno? Kaj bi lahko storil naslednjič? Kaj bi še lahko izboljšali?</p>
<p>6. EVALVACIJA ALTERNATIV IN IZBIRA REŠITVE Iz vseh možnih rešitev izberi tisto, ki je zate najustreznejša.</p>	<p>Katere bi bile posledice drugih izbir? Katero rešitev želiš uresničiti?</p>
<p>7. NAČRT AKCIJE</p>	<p>Ali se lahko natančno opredeliš, kaj nameravaš spremeniti?</p>
<p>8. POTREBNA SREDSTVA ZA IZVEDBO NAČRTA</p>	
<p>9. PREGLED IZIDA (REZULTATA)</p>	

V namen analize in razlage lastnega vedenja, ki jo lahko izvede učitelj sam zase, je pomembno, da učitelj izhaja iz lastnega doživljanja in videnja in ne zahaja v razmišljanja drugih. Po vzoru

avtorice Vec (2001, v Žorga, 2018), ki je nanizala vprašanja v pomoč supervizantu, predlagam sledeča vprašanja, za katera menim, da so lahko tudi za učitelja koristna:

1. Kratek opis dogajanja v razredu - predvsem opis lastnega delovanja (podrobneje osvetlim tisti del dogajanja, ki mi je pomemben).
2. Zakaj sem ravnal in komuniciral tako kot sem?
3. Kaj sem skušal doseči?
4. Kakšne so bile posledice mojega ravnanja zame in za učenca/učence?
5. Katera čustva sem doživljal ob samem dogajanju in kakšna sedaj, ko gledam nanj s časovno distanco?
6. Katera čustva so doživljali drugi in kako to vem (zakaj tako sklepam)?
7. Ali obstaja med mojim delovanjem in čustvovanjem v razredu ter situacijami v preteklosti kakšna povezava?
8. Kako bi lahko v razredu drugače deloval in kakšne bi bile posledice ostalih možnosti (zame in za učence)?
9. Kako zdaj gledam na situacijo v razredu?
10. Kaj sem se naučil iz situacije?
11. Na katero svoje vedenje moram biti naslednjič pozoren in ga spremeniti?

Tudi spodnja, dodatna vprašanja, katerih iztočnice v superviziji nam ponuja Tanja Rupnik Vec (2006; v Žorga 2018), so lahko učitelju v pomoč pri njegovem reflektiranju procesa.

- Kaj pomeni ta odziv učenca? Kaj mi sporoča? Kako razumem njegovo ravnanje? Bi ga lahko razumel še kako drugače? Katere so še možne razlage tega ravnanja (dogodka, situacije)?
- Kaj ob tem učencu doživljam? Kako učenec doživlja mene? Kakšen odnos bi želel imeti z njim? Kako si želim, da bi v odnosu do mene ravnal? Kako sam prispevam k temu, kar se dogaja med nama?
- Kaj je meni (npr. učitelju) v tej situaciji pomembno? Kaj pa je pomembno mojim učencem? Kako prispevam k temu, kar se dogaja v razredu (v tem trenutku, v odnosu s tem učencem...)? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljal in ravnal drugače?
- Kakšen učinek naj imajo moje intervencije na učence? Za kaj si je vredno prizadevati?





- Zakaj sem izbral prav to metodo in ne katere druge? Kaj želim resnično doseči vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za doseg teh ciljev?
- Zakaj sem se na to reakcijo odzval na ta način? Kako bi še lahko ravnal v tej situaciji in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos s tem učencem?

## 2.2 Kognitivni model

V kognitivnem modelu je izpostavljeno, da naše misli »krojijo« naše vedenje. Misli lahko spreminjamo, posledično pa tudi naše vedenje. V kolikor naše vedenje spremimo, lahko tudi to vpliva na odnos drugih do nas. Veliko lahko spremenimo že s tem, da prepoznamo svoje misli ter poskušamo spremeniti način razmišljanja. S tem se bo spremenil tudi način našega vedenja.

V pomoč učitelju na tem mestu ponujam vprašanja, pripravljena skladno z nameni in cilji kognitivne restrukturacije, s katerimi lahko vplivamo na učiteljeve neustrezne misli in jih spreminjamo. Izpostavljena vprašanja sem povzela po avtorjih Branch in Wilson (2012a, 2012b).

- Opredeli situacijo, ki se je zgodila?
- Opredeli čustva, ki so se ti v situaciji pojavljala?
- Napiši vse misli, ki so se ti pojavljale v situaciji in tudi po situaciji, v kolikor misli niso izzvenele?
- Lahko dokažeš, da so tvoje misli resnične?
- Bi mnenje sodelavca, ki ga spoštujem, bilo enako, bi potrdil, da so moje misli resnične?
- Ali razmišljam objektivno in stvarno?
- Ali moje misli vplivajo na moje počutje in na počutje učenca ter kako?
- Ali moje misli vplivajo na moje vedenje in vedenje učenca ter kako?
- Ali moje misli vplivajo na moje odzive na učenca in posledično moji odzivi vplivajo na učenčeve odzive ter kako?
- Kakšne so vse možne razlage, zakaj se učenec tako vede?
- So kakšne možne razlage, ki jih v dani situaciji nisem zmogel videti?



- Kakšne dokaze imam za moje misli?
- Kakšne dokaze imam, ki obstajajo zoper mojih misli?
- Kateri način gledanja na situacijo mi bo bolj v pomoč?
- Kaj so posledice mojega negativnega razmišljanja?
- Kaj lahko naredim v zvezi s tem?
- Kako drugače razmišljam, ko se drugače počutim?
- So mi katere pretekle izkušnje pokazale, da obstaja drug možen izid?
- Koliko še zdaj verjamem v svoje prvotne misli?
- Kaj sem novega spoznal?
- Kaj bom drugače naredil, zdaj ko sem spodbudil svoje misli?

Za učitelja se mi zdi pomembno, da se zaveda dejstva, da na misli lahko vpliva. Pri delu učitelja se mi zdi ključnega pomena, da prepozna in spoznava način, kako razmišlja. V kolikor prepozna svoje misli, ki so neustrezne za učenčev napredek, jih lahko s pomočjo lastne iniciative, s pomočjo vprašanj, volje in motivacije ustrezno restrukturira. Vprašanja sem preizkusila na lastnem primeru restrukturiranja misli in so bila pomembna pri uresničevanju ciljev doseganja dobrih odnosov z učenci, posledično pa tudi učenčevih uspehov.

### **3 Zaključek**

Pri delu z otroki, še toliko bolj v izobraževalnih procesih, ki dokazano omogočajo dostop do boljše prihodnosti, je izrednega pomena nenehno prizadevanje po obnavljanju že usvojenega znanja in pridobivanju novega. To nam pri neposrednem delu z učenci pomaga, da bi le-ti lažje, hitreje ter uspešnejše prišli do željenega cilja.

Ob zavedanju velikega vpliva, ki ga ima učitelj na samopodobo, vedenje in učni uspeh učenca, je še toliko pomembnejše spoznanje, da mora učitelj samoiniciativno in kontinuirano skrbeti za svoj profesionalni razvoj in svoj čas namenjati raziskovanju ter izpraševanju svojih prepričanj glede učencev, da bi bile le te čim manj subjektivne in realne.

Menim, da so lahko metode, tehnike in orodja, ki sem jih izbrala in jih pri svojem delu nenehno uporabljam, tudi ostalim kolegom učiteljem v veliko pomoč pri njihovem procesu prepoznavanja in regulacije učnih pristopov.

Verjamem, da bomo s tovrstnim samoreflektivnim, kontinuiranim delom na sebi ter v sodelovanju z drugimi akterji v šolskem prostoru razbili paradigmo, da so učenci tisti, ki se morajo, oziroma jih moramo spremeniti. Žal je resnica ravno nasprotna, saj sta boljši uspeh in zadovoljstvo učencev zagotovljena zgolj ob učitelju, ki se nenehno trudi biti boljši, da bi lahko kot tak svojim učencem omogočil še boljši učni uspeh in nenazadnje svetlejšo in boljšo prihodnost.

## 4 Viri in literatura

1. Branch, R. in Willson, R. *Kognitivna vedenjska terapija za telebane*. Ljubljana: Pasadena. 2012a.
2. Branch, R. in Willson, R. *Kognitivna vedenjska terapija za telebane – delovni zvezek*. Ljubljana: Pasadena. 2012b.
3. Košir, K. in Pečjak, S. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo. 2002.
4. Polak, A. *Subjektivne teorije učiteljev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete. 1994.
5. Rupnik Vec, T. Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*. 2006, Vol. 10 (št. 4), str. 429-466.
6. Tancig, S. Reflection on reflective learning. *The School Field*. 1994, Vol. 5., (št. 1-2), str. 95-96.
7. Vec, T. Vprašanja v pomoč pri pisanju refleksije na supervizijska srečanja po predlogu za vodenje supervizijskega razgovora Žorga Sonje. V: Žorga, S. *Interno gradivo pri predmetu Teoretske in izkustvene osnove supervizije*. 2018.
8. Zimmerman, B. J. in Schunk, D. H. Preface. V B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (Ur.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Teoretical perspectives* (str. vii-x). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OŠ Dragotina Ketteja

Novo mesto

**Nataša Jakše**

## DIJAKI Z UČNIMI TEŽAVAMI - PRILAGODITVE PRI DELU

## STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HIGH SCHOOL - ADJUSTMENTS AT WORK

## Povzetek

V sklopu projekta »Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam«, katerega sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, so začele na OŠ Dragotina Ketteja delovati različne dejavnosti, med drugim tudi dnevni center. Dnevni center deluje trikrat tedensko. Deluje na dveh lokacijah, na OŠ Dragotina Ketteja in srednji Kmetijski šoli Grm, na Sevnem. V članku smo predstavili kako v okviru dnevnega centra ponujamo dodatno strokovno pomoč našim nekdanjim učencem, sedanjim dijakom. Naša strokovna pomoč je podprta, neformalna, prilagojena specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

**Ključne besede:** projekt, dnevni center, dijaki s posebnimi potrebami, srednja šola, dodatna strokovna pomoč

## Abstract

The project named "The Centre for Professional Assistance and Support for the Children and Adolescents with Special Needs and Their Families", it is co-financed by the Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund, began in April 2017 at primary school OŠ Dragotina Ketteja with variety of activities, including the daily centre. Daily centre operates three times a week. It works in two locations: at the primary school OŠ Dragotina Ketteja and at the High school Kmetijska šola Grm on Sevnem. In the article, we present how we offer additional professional assistance for our former students, present current high school students. Our assistance is professionally supported, informal, adapted to the specifics of children and adolescents with special needs.

**Key words:** project, daily centre, adolescents with special needs, high school, additional professional assistance

# 1 Zagon projekta in koncept dnevnega centra

Januarja 2017 sta se Osnovna šola Milke Šobar – Nataše, Črnomelj (kot prijavitelj) in OŠ Dragotina Ketteja, Novo mesto (kot konzorcijski partner), prijavili na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z naslovom »Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam«. Namen javnega razpisa je bila vzpostavitev strokovnih centrov za celostno obravnavo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Projekt z nazivom »Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam«, je bil potrjen in deluje. Cilj projekta je: vertikalna, celostna, dolgoročna podpora osebi s posebnimi potrebami, njegovi družini in strokovnim delavcem (ki jo varujejo, vzgajajo, poučujejo) od rojstva v času šolanja in vse do vstopa na trg dela. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Projekt se bo izvajal do 30. septembra 2020.

Strokovni centri bodo omogočili in dopolnili obliko pomoči, ki so nujne in ključne za otrokov in mladostnikov optimalen razvoj in socialno vključenost ter pripomogli k opolnomočenju oseb s posebnimi potrebami in razvijanju njihovih socialnih in kulturnih kompetenc.

Ker v Novem mestu deluje več srednjih šol, v katere se vključujejo tudi mladostniki s posebnimi potrebami, ki predhodno zaključijo prilagojene osnovnošolske programe z nižjim izobrazbenim standardom in tisti, ki izpolnijo osnovno šolsko obveznost v večinski šoli, pa osnovne šole ne zaključijo uspešno. Ti mladostniki potrebujejo pri prehodu v srednjo šolo in tudi med šolanjem več spodbud, podpore in usmerjanja, največkrat, pa v obstoječem sistemu, ki tem mladostnikom in njihovim družinam ne nudi celostne podpore, so prepuščeni sami sebi, oziroma so odvisni od iznajdljivosti staršev.

Zaradi večjega števila srednjih šol v Novem mestu, smo predvidevali, da bi bilo dobro osnovati dnevni center, ki bi deloval v okviru Strokovnega centra. V dnevni center smo načrtovali vključitev mladostnikov in učencev 8. in 9. razreda rednega in prilagojenega programa. Dnevni center smo zagnali in deluje.

Dnevni center je popoldanski program, ki ponuja strokovne, varne in sodobne pristope k specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Aktivnosti izvajamo trikrat tedensko; v torek, sredo in četrtek, v različnih časovnih terminih, prilagojenih udeležencem in

sicer po pouku. Aktivnosti potekajo na dveh lokacijah: Na OŠ Dragotina Ketteja in na srednji Kmetijski šoli Grm, na Sevnem. V dnevnem centru izvajamo naslednje dejavnosti strokovnega spremljanja in usmerjanja vključitve v dnevni center:

- Razvijanje učnih in delovnih navad: pomoč pri domačih nalogah in učenju, pomoč pri skrbi zase in razvijanju samostojnosti. Učenci in dijaki povezujejo, utrjujejo in poglobljajo učno snov in se učijo samostojno pripraviti na pouk. Se učijo: oblikovati lastno učno metodo, učiti različne predmete različno, načrtovati svoje delo, zbrano začeti in delo tudi opraviti, uporabljati učbenike, uporabljati različne vire, partnerskega učenja, v katerem je učitelj le animator, nuditi učno pomoč in jo poiskati, reflektirati in evalvirati svoje delo.
- V sklopu kvalitetnega preživljanja prostega časa in neusmerjenega prostega časa ter praktičnega in terenskega dela, izvajamo: fotografske delavnice, računalniške, bralne, pogovorne urice, skrbimo za redoljubnost in estetsko urejenost prostora, skrbimo in razvijamo orientacijo v šoli in bližnji okolici le-te, učimo se varnega in samostojnega udejstvovanja v prometu. Pripravljali smo tudi različne prigrizke in tople obroke. Obiskali smo tudi knjižnico, mesto in bližnjo okolico šole.
- V sklopu z nazivom redno sodelovanje z učitelji na srednjih šolah, v katere so mladostniki vpisani ter redno sodelovanje s starši teh mladostnikov, pa izvajamo: poudarek je na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije šolskega dela pri posameznem učencu oz. dijaku; uvajanje novih didaktičnih postopkov, oblikovanje, načrtovanje in uresničevanje individualiziranih učnih programov, udeležba na pogovornih urah za učence, učitelje, starše, ..

V letošnjem šolskem letu smo se v dnevnem centru osredotočili na našo vključenost in prisotnost predvsem na srednji Kmetijski šoli Grm ter na obravnavo dijakov s posebnimi potrebami. Sicer smo ponudbo za naše sodelovanje ponudili tudi Centru srednjih šol, ki je v naši neposredni bližini. V sodelovanju z njimi smo izpeljali nekaj pogovorov, vendar večje zagnanosti po sodelovanju ni bilo čutiti. Center srednjih šol je zelo velika srednja šola, z velikim številom dijakom, ki bi zagotovo potrebovali še dodatne strokovne pristope. Vendar pa je njihova organizacija dela precej zapletena, čutiti je tudi manj individualne pristope do dijakov, kot je to na Sevnem. Zato smo se po nekaj poskusih osredotočili na

sodelovanje s srednjo Kmetijsko šolo, ki pa je v uvodnih pogovorih kazala veliko zanimanje za našo dodatno strokovno pomoč. Tudi pristopi zaposlenih do dijakov so bolj osebni in individualni. Tako se bomo osredotočili, v nadaljevanju članka, na delo z dijaki s srednje Kmetijske šole.

## 1.1 Dijaki s posebnimi potrebami

Modernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta v preteklih desetletjih močno zaznamovali naše pojmovanje in odnos do otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tako imenovan medicinski diskurz kot interpretacija pojava je posameznika prepoznaval skozi poškodbo, funkcionalno nesposobnost in socialno oviranost. Na neustreznost tega pojmovanja in poimenovanja so najprej začeli opozarjati »prizadeti« sami. Zadnja desetletja se postmodernistična teorija bori proti rabi označb in opisov, kot je prizadetost, kadar se z njimi ocenjujejo možnosti pri vzgoji in izobraževanju. Z opozarjanjem na spornost takega razumevanja in praktičnih modelov dela z otroki s posebnimi potrebami, sprejemamo nove teme, kot so samozaupanje, neodvisnost, človekove pravice, izobraževanje učiteljev. Tudi otroci s posebnimi potrebami so najprej učenci, ki si prizadevajo dosegati znanja, učitelji pa naj bi jim pri tem pomagali: zato otrokova motnja in otrokove značilnosti niso več v ospredju. V ospredju so vprašanja, kakšne prilagoditve in pomoč potrebujejo, oz. kako jih uspešno poučevati ter jim prilagoditi učne postopke (Tanja Dečar, Kaja Soršak, Maruša Oset, Dijaki s posebnimi potrebami – naši sošolci, 2007, str. 13-15)

Da bi dejansko uresničili novo paradigmo in nov koncept edukacije otrok s posebnimi potrebami, je treba upoštevati naslednjih deset temeljnih principov (T. Jonssen, 1993):

- priznavati oz. sprejeti populacijo s posebnimi potrebami v celovit sistem vzgoje in izobraževanja kot njen sestavni del;
- usmerjati se v individualnost posameznika, ne pa v kategorijo;
- odpravljati fizične prepreke;
- decentralizirati sistem;



- integrirati – omogočiti otrokom s posebnimi potrebami, da se vzgajajo in izobražujejo v »manj restriktivnem okolju«;
  - zagotavljati fleksibilnost – upoštevati celokupne potrebe in možnosti posameznika skozi njegov razvoj;
  - sodelovati na vseh ravneh;
  - ustrezno usposobiti in pooblastiti učitelje;
  - upoštevati aktualne, ekonomske, tehnične, socialne, kulturne in politične realnosti.
- (Božidar Opara, Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah, 2006, str. 7-10)

## 1.2 Okolje dijaka s posebnimi potrebami

Delovno okolje dijaka s posebnimi potrebami mora biti prijazno in opogumljajoče z vzpostavljenimi medsebojnim zaupanjem, varnostjo, sodelovanjem, skratka mora biti interaktivno. Iskati je potrebno smiselno zaposlitev, zaposlitev, ki opogumlja, prispeva k občutju koristnosti svojega dela in ki preko samoiniciative krepi samozavest in občutek lastne vrednosti. Z vzpostavljanjem prijateljskih odnosov, kateri naj bi bili zgrajeni na podlagi zblíževanja tako učiteljev kot tudi sošolcev, le ti vodijo k prijaznemu in prijateljskemu okolju. Zaradi tega se je potrebno izogibati pogubnim dejavnikom sodelovanja, kot so kritiziranje, prevelika pričakovanja in prisiljevanje v nekaj, česar ne mara, skratka kritike in prisile ne smemo nikakor uporabljati. Kdaj lahko govorimo o ustreznem delovnem okolju dijaka s posebnimi potrebami? Odgovor je en sam: takrat, ko je učitelj- razrednik sprejel dijaka in dijak učitelja kot sestavni del svojega sveta. Le ta bo nastal takrat, ko bo dijak vnesel sličice uspešnega dela in nenehno učiteljevo spodbujanje v svoj svet. Pomembno je opozoriti na nekatere pomembne pristope, ki izhajajo iz čustvene in socialne inteligence in sicer:

- Ne ukazujemo jim, kaj morajo delati, ampak jim povemo, kaj do njih pričakujemo.
- Ne kritiziramo ne narejenega, skupno se dogovorimo, kako narediti neopravljeno delo.
- Dvigajmo potrebe, ki bodo silile k iskanju novih znanj.
- Namenjajmo veliko pozornosti dijakom, kar je mnogo pomembnejše od poudarjanja pomena dela, ki ga opravijo –vzpostavim odnos kreativne obzirnosti.
- Iščimo motivacijo, ki jo bomo videli kot sredstvo za zagotovitev soglasja za doseganje ciljev.



- Učimo jih sprejemanja sebe, kar naj bi bil dozorevanja z vso drugačnostjo.
- Vedno ustvarjamo kulturo, ki bo dajala dijakom moč, da se bodo naučili, kako spoznavati in sprejemati razlike med posamezniki in kako z razlikami vzpostavljati medsebojne odnose.
- Vodimo le toliko, da bomo zagotavljali najboljše koriščenje zmogljivosti dijakov- iščimo odprt podporni stil vodenja.
- Poslušajmo, saj je poslušanje eden najboljših načinov, da pokažemo svoje spoštovanje. Na ta način mu povemo: » Tisto, kar misliš, delaš in verjameš, je zame pomembno.« Vse naštetu nam dokazuje, da je ustrezno delovno okolje tisto, ki skrbi za prijetno, delovno in gostoljubno ozračje, tisto, ki temelji na sporazumevanju na neformalen način. (Božidar Opara, Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah, 2006, str. 23-28)

## **2 Dijaki z učnimi težavami na srednji Kmetijski šoli na Sevnem – prilagoditve pri delu**

Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija je ena od pet enot zavoda Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma. Vanjo so vključeni tudi dijaki, naši bivši učenci, ki so vključeni v nižje poklicno in srednje poklicno izobraževanje in sicer v programa vrtnar in pomočnik v biotehniko in oskrbi. Prvo izobraževanje poteka tri leta, drugo pa dve leti. Z nekaterimi dijaki se poznamo že od prej, ko so obiskovali OŠ Dragotina Ketteja, z drugimi se še spoznavamo. Kmetijska šola Grm dijakom nudi tudi bivanje v Dijaškem in študentskem domu. Nekateri dijaki sem nam pridružijo tudi od tam. Dodatna strokovna pomoč, ki jo izvajamo vključuje pomoč pri premagovanju primanjkljajev oz. motenj in večji delež zavzema pomoč pri učenju.

Dodatna strokovna pomoč je sestavljena iz:

- reedukacije, ki pomeni vzpodbujanje in razvijanje procesov in funkcij (npr. gluhemu je potrebno razviti poslušanje s pripomočki, otroku z minimalnim ostankom vida je treba te sposobnosti razvijati in izpopolnjevati), vse otroke s posebnimi potrebami pa je bolj ali manj potrebno usposobiti za uporabo specifičnih učnih pripomočkov,



- kompenzacije, ki pomeni naučiti določene funkcije, procese, naloge, ki jih posameznik zaradi ovir ali drugih motenj ni mogel opravljati. Mnogi senzorno ovirani izpopolnijo druga čutila. Slepí izpopolnijo sluh,

- rehabilitacije, ki v ožjem smislu besede pomeni otroka s posebnimi potrebami pripraviti, da bo zmožel sprejeti samega sebe v svoji realnosti in se naučiti živeti s svojimi ovirami in omejitvami. Zlasti v puberteti, je lahko zelo burno in za te otroke zelo težavno,

- didaktične funkcije dodatne strokovne pomoči, ki pomeni zagotavljanje pomoči pri učenju. Odkriti je potrebno, po kateri poti ter s kakšnimi prilagoditvami in pripomočki se posameznik najbolje uči.

Dijaki, s katerimi sodelujemo imajo širok spekter težav, ki jih bomo prikazali po skupinah. Ob tem bomo prikazali tudi prilagoditve, ki jih pri delu izvajamo in uporabljamo.

Pri dijakih na Sevnem izvajamo dodatne strokovno pomoč po naslednjih področjih:

## 2.1 Motnje branja in pisanja

pri delu uporabljamo naslednje prilagoditve; v primeru težav s pismenostjo: belo tablo in barvni flomaster, pastelno obarvan papir, tudi za učne liste, različne barve pisal, smo tolerantni do specifičnih napak. Pri vizualnih težavah zmanjšamo kontrast med črnimi črkami in belim ozadjem, povečana velikost črk, večji razmak med vrsticami, za poudarjeno besedilo odebelimo besedilo. Ko gre za težave bralnega razumevanja omejimo količino besedila, ki ga mora prebrati dijak na enkrat (glasno branje), v razredu pa priporočamo branje le znanega teksta. Narek izvajamo po posameznih besedah ali enotah teksta. Spodbujamo z uporabo miselnih vzorcev. Dijaka vodimo skozi besedilo v knjigi s pripravo ustreznih vprašanj. Ko se dijaku zatakne, le popravimo besedo. Spodbujamo k uporabi prsta ali ravnila pri branju, barvne folije. Dijak vzpodbudimo za barvno označevanje besed, ki mu delajo težave. Ob težavah pri pisanju: zagotovimo miren prostor in dodaten čas za pisanje. Posredujemo povratne informacije o zapisu po vsaki stopnji, tako, da dijak ve kaj ponoviti in kaj izboljšati, povratne informacije so pisne. Zapiske preverjamo sproti.

## 2.2 Pri govorno jezikovnih primanjkljajih



si pomagamo :jezikovna poenostavitev gradiv zahtevnejših vsebin, enostavnejše, večkrat ponovljene razlage, navodila se podajajo počasi in se mu večkrat ponovijo, poda se več dodatnih razlag. Preverja se tudi razumevanje navodil in drugih jezikovnih vsebin. Dijaki izkazujejo znanje predvsem ustno. Pomagamo z podpornimi vprašanji. Poudarimo ključne besede v tekstu. Pisna navodila se jim preberejo. Določimo temeljna znanja pri posameznih predmetih. Uporabljamo več nalog izbirnega tipa.

### **2.3 Težave s pomnjenjem**

Pri tovrstnih težavah glasno ponovimo prejšnjo snov ob oporah in vodenju. Podamo pregled snovi in s tem omogočimo vpogled v snov. Med ponavljanjem preverimo razumevanje. Uporabimo pristop korak po korak. Po potrebi uporabimo vizualni material. Govorimo počasi.

### **2.4 Težave z organizacijo**

zajezimo tako, da predstavimo in uporabimo različne tehnike učenja. Vzpodbujamo k uporabi asociacij. Naučimo ga organizacije delovnega prostora in delovnih pripomočkov ter organizacije v zvezku. Razložimo in napišemo oz. narišemo postopek in rutino.

### **2.5 Čustvene težave**

Dijake s čustvenimi težavami moramo spodbujati k izražanju le-teh. Biti moramo potrpežljivi. Ocene naj ne igrajo vloge, pomemben je napredek. Spodbujamo k temu, da dijak pokaže svoje močne točke, kjer je uspešen, Milo in konstruktivno uporabimo kritiko. Dijaka ne izpostavljam pred množico.

### **2.6 Motnje pozornosti**

Nekatere prilagoditve za dijake z motnjami pozornosti: po potrebi preverjanje in ocenjevanje znanja individualno, prilagojeno podajanja navodil. Upoštevamo multisenzorno učenje. Sprotno preverjamo informacije. Delovni list razrežemo na posamezne naloge. Razdelitev daljših in zapletenih nalog na manjše enote. Uporabljamo oporne tehnike za vzdrževanje pozornosti. Več aktivnih zaposlitev. Pri branju prekrivamo spodnje vrstice. Uporabljamo več nazornega materiala in konkretnih ponazoril. Načrtno izražamo več vzpodbude in pohvale.

## 2.7 Prilagoditve za dijake, ki se težko učijo in imajo šibke sposobnosti

določitev minimalnih znanj učne snovi pri posameznih predmetih, vnaprej načrtovano ter napovedano ustno in pisno ocenjevanje znanja, ki naj zajema manjše učne sklope, vnaprej pripravljena učna vprašanja enostavnejše, večkrat ponovljene razlage, več ustnega preverjanja, prednost nalogam izbirnega tipa, po potrebi podaljšan čas preverjanja in ocenjevanja znanja.

## 2.8 Diskalkulija

Nekatere prilagoditve za dijake z diskalkulijo: stalna uporaba konkretnega materiala, pripomočkov in kalkulatorja, učenje strategij reševanja nalog, stalna uporaba kartončkov, redukcija kompleksnih nalog, aktivno učenje – učenje povezano s konkretnimi, praktičnimi izkušnjami, manjši obseg nalog, po potrebi podaljšan čas.

Predstavili smo konkretne prilagoditve pri delu z dijaki. Posamezni dijaki že zaznajo potrebo po uporabi prilagoditve in jo samostojno tudi uporabijo.

Glede na sistematičnost uporabe, je večina dijakov že na tej stopnji, da so zaznali uporabnost ponujenih prilagoditev. Občasno še povprašajo po vrsti prilagoditve, vendar je utrjenost uporabe le-teh dokazljiva tudi pri uspešnosti in samostojnosti pri delu. Razvidno je tudi to, da so naši bivši učenci prilagoditve uporabljali v času šolanja pri nas, kar vsekakor vpliva na njihovo delo oz. uspešnost pri njem. Poleg tega pa tudi na njihovo sodelovanje in odnos s sošolci ter njihovo samopodobo in samozavest. Dejstva, ki govorijo sama zase pa so ta, da so dijaki, odkar so deležni strokovne dodatne pomoči, po pripovedovanju dijakov, učiteljev in vzgojiteljev v domu, bolj uspešni pri delu v razredu, so tudi bolj sprejeti in zadovoljni. Nekaterim se je uspeh občutno izboljšal.

Seveda pa se ob stalnem posredovanju informacij o dijakih in ugotovitvah o njihovem funkcioniranju, srečujemo s profesorji, svetovalnimi delavci, ostalimi izvajalci dodatne strokovne pomoči ter vzgojitelji v domu. Tako le-ti povedo, da se tudi v razredu, pri pouku izvajajo prilagoditve: podaljšan čas reševanja, uporaba računalnika, manjše število nalog istega tipa v šoli in doma, toleranca šibkih področij, prilagojen obseg učne snovi, prilagojeni



učni materiali, dodatni krajši odmor zaradi fizične utrujenosti, fotokopiranje zapiskov, uporaba vizualnih opor. Prav tako veljajo prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja: dijaki imajo več časa, pri ocenjevanju učitelj ne upošteva napak, ki so posledica primanjkljajev na senzomotoričnem področju, uporaba računalnika, če je pri tem uspešnejši, manjše število nalog, ustno ali pisno, lahko s pomočjo spremljevalca, več krajših prekinitev, znižani kriteriji natančnosti npr. pri merjenju,...

### 3 Zaključek

Zadnja leta smo priča hitrim spremembam na vseh področjih življenja in dela. Dijaki s posebnimi potrebami potrebujejo za vsakdanje življenje in delo različne oblike pomoči in prilagoditve, vendar so ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovir ali motenj najprej in predvsem takšni kot vsak drug posameznik. Zato jih je potrebno najprej sprejeti takšne kot so, šele nato pa jim zagotoviti kar potrebujejo za optimalen razvoj. To velja tudi za področje vzgoje in izobraževanja.

Dijaki s posebnimi potrebami se morajo v šolskem okolišu večkrat spopasti s šolsko neuspešnostjo, občutki manjvrednosti in izključenosti od ostalih sovrstnikov. Pri uspešnem vključevanju dijakov s posebnimi potrebami v šole in kasneje v življenje, igramo pomembno vlogo učitelji in vsi strokovni delavci. Zato je smotrno še intenzivneje delovati na tem področju, se strokovno izpopolnjevati in s tem informirati tudi širše družbene kroge.

Glede na odzive dijakov s katerimi sodelujemo, njihov boljši učni uspeh, večja učna zagnanost in motivacija, bolj samozavestno in samo zaupno delovanje v vseh krogih, kjer se gibljejo, pa tudi mnenja profesorjev, svetovalnih delavcev in vzgojiteljev v domu, je smotrno in dobro, tovrstno obliko sodelovanja ohranjati in gojiti tudi v bodoče. Zastavljeni cilji, ki smo si jih zadali v dnevnem centru so doseženi. Zagotovo je smotrno in koristno, za vse vključene v tem procesu, zlasti dijake s posebnimi potrebami, ki so v tem procesu najpomembnejši, nadaljevati z našim delom tudi po zaključku projekta. S tem se potrjuje tudi naše pravo predvidevanje o potrebah po nujenju in izvajanju naše pomoči, ki je podprta, neformalna, prilagojena specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Potrebno je dojeti, da je vsak človek samo človek, da vsi kdaj potrebujemo pomoč drugega, kajti vsak je sposoben sočloveku nuditi nekaj dobrega, lepega in koristnega. Vsak med nami

lahko in mora pomagati graditi humano družbo in prispevati svoj »kapital« k razvoju. Potrebno je sprejemati znanja in mnenja o drugačnosti, saj nihče nikoli ne ve, kaj mu življenje pripravlja.

» Vsak človek na tem planetu je čudež.

Vsak od nas je tako ali drugače heroj.

Vsak od nas ima potenciale za izjemne dosežke,

Srečo, trajen občutek izpolnitve.

Potrebni so samo majhni koraki

Proti našim sanjam. » (Robin Sharma)

## 4 Viri in literatura

1. DEČAR, T., SORŠAK, K. in OSET, M. Dijaki s posebnimi potrebami – naši sošolci. Raziskovalna naloga. Celje: Mladi za Celje. 2007
2. OPARA, B. Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Ljubljana: Centerkontura. 2005
3. Otroci s posebnimi potrebami – integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa. 2006
4. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami. Maribor: Design studio. 2004
5. [Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami](#). Uradni lis RS, št. 54/2003. Dostopno preko: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2003-01-2704/pravilnik-o-postopku-usmerjanja-otrok-s-posebnimi-potrebami> (Citirano 12.1.2019;20.30)
6. Prijavnica za projekt. Javni razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada. Naziv razpisa: JAVNI RAZPIS » Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam. Številka zadeve 5442-142/2016.
7. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP -1). Uradni lis RS, št. 58/2011. Dostopno preko: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714> (Citirano 12.1.2019;19.15)



II. osnovna šola  
ŽALEC

DRUGAČNOST  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Vodice

**Matej Jančič**

**PRILAGAJANJE PISNIH PREIZKUSOV ZNANJA ZA  
UČENCE Z DISLEKSIJO PRI POUKU ANGLEŠČINE**

**ADJUSTMENT OF WRITTEN EXAMINATIONS OF  
ENGLISH FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA**



## Povzetek

Učenje angleščine je obvezno za vse osnovnošolce. Učenci s posebnimi potrebami praviloma pri učenju angleščine dosegajo slabše rezultate kot njihovi vrstniki. To še posebej velja za posameznike s specifičnimi bralno-napisovalnimi učnimi težavami – disleksijo, saj sta branje in pisanje temeljni veščini učnega procesa v šoli. Naloga učiteljev je, da vsem učencem zagotavljajo optimalne pogoje za pridobivanje in izkazovanje znanja. To naredijo z uporabo ustreznih prilagoditev tako pri poučevanju kot tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Neuporaba prilagoditev lahko negativno vpliva na procese pridobivanja in izkazovanja znanja. Prispevek je v prvi vrsti namenjen osvetlitvi načinov prilagajanja pisnih preizkusov znanja za učence z disleksijo pri pouku angleščine. Omenjene pa so tudi metodološke prilagoditve učnega procesa.

**Ključne besede:** disleksija, angleščina, pisno ocenjevanje znanja, prilagoditve.

## Abstract

Learning English is obligatory for all primary school students. Children with special needs commonly exhibit a lesser level of success in learning English in comparison to their peers. This fact is especially evident in learners with specific reading and writing impairments – dyslexia, as reading and writing are the basic skills used during the school learning process. It is the teachers' responsibility to ensure all students with optimal conditions for the acquisition, as well as the exhibition of their knowledge. This is achieved with the employment of appropriate adjustments of the teaching process, as well as the process of evaluation and assessment of knowledge. The non-application of adjustments may have a negative effect on language knowledge acquisition and exhibition. The article is intended to elucidate the methods used for the adjustments of written examinations for primary school students with dyslexia. The methodological adjustments of the teaching process are also mentioned.

**Key words:** dyslexia, English, written knowledge assessment, adjustments.

# 1 Uvod

Slovenski šolski sistem je oblikovan na način, ki od učencev zahteva, da za pridobivanje znanja večinoma uporabljajo pisanje in branje. Pri pouku se od učencev pričakuje, da ustvarjajo lastne zapiske, bodisi po nareku, s prepisom ali pa zapisujejo razlago učitelja. Ti zapiski nato skupaj z učbeniki, delovnimi zvezki in drugimi pisnimi viri preko branja služijo kot orodje za pridobivanje znanja. Tudi izkazovanje znanja v veliki meri temelji na pisnih izdelkih, saj *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* predvideva tudi ocenjevanje pisnih izdelkov. Celoten proces je zahteven za vse učence, še posebej pa za učence s specifičnimi bralno-napisovalnimi učnimi težavami. Ti učenci pomoč prejema v okviru petstopenjskega modela podpore in pomoči učencem z učnimi težavami. Učni proces v šoli zahteva tudi druge veščine, ki so pri otrocih z disleksijo lahko slabše razvite, to so spomin, organizacija in hitrost procesiranja informacij (Reid, Green, 2012).

## 1.1 Disleksija

Magajna in sodelavci (2008) navajajo, da disleksija, ki označuje bralne težave, in disortografija, ki označuje pravopisne težave, spadata med specifične bralno-napisovalne težave, ki so najpogostejše specifične motnje učenja. Obe težavi lahko močno vplivata na procese pridobivanja in izkazovanja znanja v osnovni šoli. Težave pri osebah z disleksijo se kažejo pri določanju vrstnega reda glasov, črk, števk ali besed pri branju, prepoznavanju posameznih besed, pravilnem zapisovanju (pravopisu), bralnem razumevanju, izražanju v pisni in ustni obliki, zaostanku v razvoju govora in jezika, aktivaciji delovnega spomina, hitrosti procesiranja informacij, pri obliki in hitrosti pisanja ter tudi pri avtomatizaciji drugih veščin. Ker je disleksija notranje pogojena težava, ni odvisna od ravni razvitosti kognitivnih sposobnosti. Dejavnika, ki negativno vplivata na uspešnost oseb z disleksijo, sta utrujenost in stresne situacije. Še posebej stres je praviloma prisoten pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki je sestavni del učnega procesa v šoli.

## 1.2 Disleksija pri pouku angleščine

Angleščina je zaradi zgodovinskega ozadja postala *lingua franca* 20. in 21. stoletja. Z njo se nenačrtno začnemo srečevati že zelo zgodaj. V kasnejšem obdobju pa znanje angleškega jezika predstavlja pogoj za uspešnost na študijskem, delovnem in tudi socialnem področju.

Angleščina je zaradi svojih pravopisnih značilnosti zahteven jezik za učenje pisanja in branja. Zapis besed v angleščini ni fonetičen. Dve besedi, ki imata enak koren, se lahko izgovorita na dva različna načina (npr. *heal* - /hi:l/ in *health* - /helθ/). Na drugi strani pa se lahko dve besedi izgovarjata na enak način, vendar sta njuna pomena in zapisa različna (npr. *heel* - *peta* in *heal* – *zdraviti*; /hi:l/). Učenje angleščine je obvezno za vse osnovnošolce. Branje in pisanje v angleščini sta v šolskem prostoru pomembni veščini, saj se pojavljata pri zapisovanju in branju posameznih besed, reševanju različnih tipov nalog in pri izvajanju pisnega ter tudi ustnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Pisanje in branje v angleščini je še posebej zahtevno in naporno za posameznike, ki imajo motnje branja in pisanja. To dejstvo pa samo še potencira dejavnike, ki negativno vplivajo na uspešnost oseb z disleksijo pri ocenjevanju znanja. V prvi vrsti so to preobremenitev spomina, visok nivo stresa, nizka motivacija ter nizka samopodoba. Neuspeh lahko vodi do tega, da učenci z disleksijo razvijejo odpor do učenja angleščine ter drugih tujih jezikov. Temu se je mogoče izogniti z uporabo ustreznih metod poučevanja, učenja ter z ustreznimi prilagoditvami pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

### 1.3 Metodološke prilagoditve učnega procesa

Učenci z disleksijo potrebujejo ustrezno prilagojen učni proces, saj v nasprotnem primeru zaradi specifičnih primanjkljajev ne uspejo usvojiti zadovoljive ravni znanja. To pa lahko negativno vpliva na razvoj njihovih potencialov. Učitelj mora pri delu z učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi učnimi težavami uporabiti prilagojene metode dela, ki jim olajšajo usvajanje znanja. Za popolno uspešnost pa učenci potrebujejo podporo tudi izven šolskega prostora, torej podporo ozaveščenih in informiranih staršev oziroma skrbnikov. Pomembno je, da se pri pouku poudarijo učenčeva močna področja in da se ne izpostavljajo šibkosti, zaradi katerih bi se takšni učenci lahko počutili manjvredne in posledično razvili nizko samopodobo, kar pa lahko privede do odpora za učenje angleščine. Učitelj torej poskrbi za krepitev samopodobe učenca in ohranjanje visokega nivoja motivacije, prilagodi sedežni red pri pouku, uporablja kratka in enoznačna navodila, zapise povezuje z vizualnimi oporami in slušno podobo besedišča, dele učne snovi podaja v obliki miselnih vzorcev, razpredelnic in preglednic, uporablja ustrezno prilagojene naloge in učne liste. Pri učencu z učnimi težavami vzbuja dodatno zanimanje in mu nudi individualno podporo v obliki dodatne razlage, utrjevanja in ponavljanja učne snovi ter možnosti uporabe IKT. V proces lahko vključi tudi vrstnike učenca s

prilagojenim načinom dela v paru ali skupini. V domačem okolju se lahko učenje popestri še z uporabo raznolikih didaktičnih iger (spominske kartice, domine, tematske igralne kocke ...).

## 2 Prilagajanje ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta sestavni del procesa šolanja na vseh nivojih. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013)* določa, da je ocenjevanje namenjeno ugotavljanju in vrednotenju, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja teh vsebin. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev. Ocene, ki jih posameznik pridobi, pomembno vplivajo na njegove možnosti za nadaljne izobraževanje. Učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo prilagojene načine ocenjevanja znanja. V primeru, da ocenjevanje ni prilagojeno, je lahko nižja pridobljena ocena le posledica specifičnih učnih težav in ne rezultat dejanskega nižjega nivoja znanja. Uporaba prilagoditev ne sme služiti ustvarjanju nižjih standardov znanja, ampak mora omogočati učencem s specifičnimi učnimi težavami, da neomejeno izkazujejo svoje dejansko znanje ter s tem razvijajo svoje potenciale in ustrezno napredujejo. Splošne prilagoditve, ki se lahko uporabijo pri ocenjevanju znanja, je potrebno prilagajati posameznemu učencu.

Ocenjevanje znanja za učence z učnimi težavami predstavlja še bolj stresno situacijo kot za njihove vrstnike, ki podobnih težav nimajo, zato je potrebno znižati nivo stresa, kolikor je mogoče. To se doseže z natančno napovedanim ocenjevanjem znanja. Učencu se določijo točen datum, ura in kraj ocenjevanja, če to poteka izven razreda. Priporočljivo je, da se ocenjevanje izvede, ko je učenec spočit, saj lahko utrujenost pomembno vpliva na uspešnost. Praviloma je to zjutraj oziroma zgodaj dopoldan. Z istim razlogom lahko ocenjevanje znanja poteka po delih. Posamezen preizkus se razdeli na posamezne tematske sklope ali pa na sklope preverjanja posameznih veščin (bralno razumevanje, slušno razumevanje, preverjanje poznavanja besedišča, preverjanje pravilnosti rabe slovničnih zakonitosti, pisno sporočanje). Učencu se omogoči, da svoje znanje pokaže na način, ki mu je blizu. Splošna priporočila predvidevajo, da so vprašanja tvorjena tako, da neposredno nagovarjajo učenca in ne vsebujejo preveč abstraktnih pojmov. Bolj abstraktni pojmi so dodatno razloženi z uporabo znanega besedišča ali sopomenk. Pogosto se preveri razumevanje navodil in se po potrebi



učencu nudi dodatna razlaga le-teh. Če je potrebno in tako določeno, se učencu nudi pomoč bralca navodil ali zapisovalca. Naloge naj si sledijo v vrstnem redu, ki ne zahteva nenehnega prehajanja med različnimi tipi reševanja (branje, dopolnjevanje, razvrščanje ...). Pogosto se pri ocenjevanju pisnih izdelkov učenca z disleksijo ne upošteva specifičnih pravopisnih napak, če te ne preprečujejo razumevanja odgovora. Posamezen učenec z učnimi težavami zahteva individualen pristop pri prilagajanju ocenjevanja znanja. Prav tako pa je potrebno upoštevati tudi značilnosti posameznega učnega predmeta.

## **2.1 Prilagajanje pisnih preizkusov znanja za učence z disleksijo pri angleščini**

Disleksija se, kot vsi tipi učnih težav, pojavlja na kontinuumu od lažjih to težjih oblik. Glede na stopnjo težave se učencem z disleksijo primerno prilagajajo pisni preizkusi znanja. Učenci s posebnimi potrebami imajo ustrezne posebne prilagoditve določene z odločbo o usmeritvi. Učencem brez odločbe potrebne prilagoditve določijo strokovne delavke šolske svetovalne službe na podlagi dela s posameznim učencem oziroma izvedene specialno-pedagoške diagnostike. Učitelj jih nato natančno izvaja. To velja tako za izvedbo pouka kot tudi za ocenjevanje znanja. Učitelj glede na individualne potrebe pisne preizkuse prilagaja na naslednje načine:

### Barva, tip in velikost pisave

Učitelj pisni preizkus znanja pripravi na papirju pastelnih, nesijočih barv, ki učencem z disleksijo omogoča lažje branje ter boljšo osredotočenost. Uporabi povečan tisk (velikost 14), večji razmak med vrsticami (1,5) in tip pisave, ki olajša branje besedila osebam z disleksijo. Primerne pisave so *calibri*, *comic sans*, *arial*, *verdana* in posebej za osebe z disleksijo ustvarjena tipa pisave *dyslexia* in *open dyslexia*. Pri nekateri učencih z disleksijo prilagajanje tipa pisave ni potrebno, saj le-ta nima pomembnega vpliva na njihovo sposobnost branja.

### Navodila naloge so jasno označena

Učitelj navodila za reševanje posamezne naloge jasno loči od naloge same. To je mogoče storiti z uporabo okvirjev, podčrtavanja, spremenjenega tipa ali velikosti pisave ter barv. Takšna prilagoditev učencu z disleksijo olajša orientacijo na preizkusu znanja, mu prihrani čas ter ohranja nivo stresa na relativno nizki ravni.



### Poudarjanje ključnih besed v navodilih

Učitelj besede, ki so ključne za razumevanje navodil in ustrezno reševanje posamezne naloge, poudari. To lahko stori z uporabo poudarjenih črk, velikih tiskanih črk, barvne pisave, barvnih označevalcev besedila ali s kombinacijo naštetih načinov.

### Kratka, enoznačna navodila za reševanje

Učitelj navodila za reševanje poda na jasen, kratek in nedvoumen način. Takšna navodila učenca ne zmedejo, mu prihranijo čas in mu olajšajo reševanje. Pri nalogah, ki zahtevajo daljša navodila, so ta razdeljena na krajše enote. Prilagoditev je primerna pri nalogah pisnega sporočanja. Učencu se določi obseg pisnega sestavka s številom povedi in ne s številom besed. Z natančnimi iztočnicami se jasno opredelijo vsebinske omejitve pisnega sestavka. Učenca se lahko usmerja tudi z naborom ključnih besed ali besednih zvez, ki jih mora uporabiti v sestavku.

### Poudarjanje ključnih besed v nalogi

Učitelj besede, ki so ključne za reševanje naloge ali za vsebinsko razumevanje posameznega dela naloge, poudari. To stori na podoben način kot v navodilih za reševanje. Pomembno je, da je poudarjanje ključnih besed v celotnem preizkusu enotno.

<p>III. Present simple, present continuous ali going to future? Dopolni povedi z ustrezno glagolsko obliko.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. _____ (you/feed) chickens tomorrow?</li><li>2. I _____ (have) guitar lessons on Mondays.</li><li>3. Tina and Tim _____ (play) cards at the moment.</li><li>4. They _____ (not go) to a restaurant next Friday.</li><li>5. Jack _____ (always/be) on time at school.</li></ol> <p>5 x 1 = 5 /</p>	<p>II. Present simple, present continuous ali going to future? <b>DOPOLNI</b> povedi z <b>USTREZNO GLAGOLSKO OBLIKO.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. _____ (you/feed) chickens tomorrow?</li><li>2. I _____ (have) guitar lessons on Mondays.</li><li>3. Tina and Tim _____ (play) cards at the moment.</li><li>4. They _____ (not go) to a restaurant next Friday.</li><li>5. Jack _____ (always/be) on time at school.</li></ol> <p>5 x 1 = 5 /</p>
---	--



Prikaz 1: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditve: barven papir, ustrezen tip in velikost pisave (Arial 14), razmik 1,5 med vrsticami, poudarjene ključne besede v kratkih, enoznačnih navodilih, ki so jasno ločena od preostanka naloge, poudarjene ključne besede v nalogi.

### Uporaba vizualnih opor

Učitelj pri posamezni nalogi uporablja vizualne opore. Pri nalogah, kjer je to mogoče, se besede ali dele besedila nadomesti s slikami, fotografijami, z ilustracijami ali drugimi nebesednimi prikazi. Učencu z disleksijo je pri nalogah takšnega tipa prihranjeno branje, ki ni bistveno za izkazovanje znanja. Še posebej je takšna prilagoditev koristna za učence s težavami prepoznavanja besed. Vizualne opore se uporabljajo tudi pri nalogah bralnega ali slušnega



razumevanja. Fotografije, slike ali drugi prikazi nudijo dodaten kontekst. Učenec lahko zaradi tega črpa besede potrebne za tvorbo odgovorov ali za sestavo besedila iz omejenega nabora besedišča v spominu.

<p>IV. Napiši kaj se bo zgodilo. What is going to happen?</p> <p>1. Titanik / zaleleti / v / ledeno goro</p> <hr/> <p>2. Zapomik / pobegniti / iz / zapora</p> <hr/> <p style="text-align: right;">2 x 1 = 2 /</p>	<p>III. NAPIŠI kaj se BO zgodilo. What IS GOING TO happen?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <hr/> <p style="text-align: right;">2 x 1 = 2 /</p>
--	--

Prikaz 2: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditev: uporaba vizualnih opor.

### Omejen nabor besedišča

Učitelj pri nalogah dopolnjevanja učencu omeji nabor besed, ki jih lahko pri reševanju uporabi. V nabor besed se običajno vključi od tri do pet dodatnih besed, ki niso uporabne za reševanje naloge. Takšna prilagoditev je še posebej dobrodošla za učence, ki imajo težave s priklicem besed oziroma s priklicem pravilnega vrstnega reda črk posamezne besede.

<p>VII. Dopolni povedi z manjkajočimi besedami. Vsakič uporabi le ENO besedo</p> <p>My auntie always teaches me good manners. She is angry with me when I _____ at people or if I don't _____ my mouth when I yawn. At the table I must always sit up _____ and I must never _____ my nails. She always gives me a lot of advice. She often says: When you go swimming in the river you must be _____. You mustn't jump _____ into the water that is too _____. Before diving you must always check how _____ the water is. She often says: When you go _____ a country hike, always take a _____ with you if you don't want to get lost.</p> <p style="text-align: right;">10 x 1 = 10 /</p>	<p>VI. DOPOLNI Povedi z manjkajočimi besedami. Vsakič uporabi le ENO besedo iz okvirčka. TRI besede so odveč.</p> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>map</td> <td>deep</td> <td>careful</td> <td>on</td> <td>cover</td> <td>spit</td> <td>stare</td> </tr> <tr> <td>headfirst</td> <td>dive</td> <td>straight</td> <td>in</td> <td>shallow</td> <td>bite</td> <td></td> </tr> </table> <p>My auntie always teaches me good manners. She is angry with me when I _____ at people or if I don't _____ my mouth when I yawn. At the table I must always sit up _____ and I must never _____ my nails. She always gives me a lot of advice. She often says: When you go swimming in the river you must be _____. You mustn't jump _____ into the water that is too _____. Before diving you must always check how _____ the water is. She often says: When you go _____ a country hike, always take a _____ with you if you don't want to get lost.</p> <p style="text-align: right;">10 x 1 = 10 /</p>	map	deep	careful	on	cover	spit	stare	headfirst	dive	straight	in	shallow	bite	
map	deep	careful	on	cover	spit	stare									
headfirst	dive	straight	in	shallow	bite										

Prikaz 3: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditvi: omejen nabor besedišča pri nalogi dopolnjevanja, poudarjene ključne besede v nalogi.

### Uporaba zgledov

Učitelj lahko učencu pri posamezni nalogi ponudi zgled za reševanje. Pri nalogah pisnega sporočanja se učencu lahko zapiše uvodna poved sestavka.



### Uporaba razpredelnic ali preglednic

Učitelj lahko naloge, ki to dovoljujejo, predrugači v razpredelnico ali preglednico. Za nekatere učence z disleksijo, ki imajo težave z orientacijo v besedilu in s prepoznavanjem daljših zapisov, so takšne naloge bolj primerne kot klasične naloge izpolnjevanja. Pri uporabi razpredelnic je priporočljivo, da učenec prejme razpredelnico, v kateri je izpolnjen samo en tip podatkov (npr. v razpredelnici z nepravilnimi glagoli je pri vseh glagolih podana slovenska različica, učenec pa izpolnjuje angleški prevod in obliko preteklika).

VIII. Dopolni tabelo z angleškimi prevodi pridevnikov in nato tvori še prislove načina.		
Pridevnik (SLO)	Pridevnik (ANG)	Prislov (ANG)
tih	QUIET	QUIETLY
počasen		
pozen		
ponosen		
lep		

10 x 0,5 = 5!

Prikaz 4: Pisni preizkus znanja prilagojen za učence z disleksijo. Prilagoditvi: uporaba preglednice in uporaba zgloda.

### Uporaba nalog izbirnega tipa

Učitelj lahko določene naloge prilagodi tako, da ima učenec na voljo več možnosti za odgovor. Običajno se poda štiri do pet alternativ odgovora. Tak tip prilagoditve je nujen za učence z omejeno zmožnostjo priklica besed. Pri nalogah slušnega ali bralnega razumevanja se učitelj izogiba vprašanjem odprtega tipa. Učencu z disleksijo lahko poda trditve, za katere učenec določa, ali držijo glede na prebrano ali slišano besedilo.

IX. DOPOLNI POVEDI S PRIDEVNIKOM ALI PRISLOVOM NAČINA.	IX. DOPOLNI POVEDI S PRIDEVNIKOM ALI PRISLOVOM NAČINA. OBKROŽI ustrezno obliko.
1. Sarah speaks _____ . SILENT	1. Sarah speaks <b>SILENT</b> / SILENTLY / SILENED.
2. Tom is a _____ worker. BAD	2. Tom is a <b>BAD</b> / BADLY / WORSE worker.
3. My dogs usually bark very _____ . LOUD	3. My dogs usually bark very <b>LOUDEST</b> / LOUD / LOUDLY.
4. Lions soemtimes hunt quite _____ . LAZY	4. Lions soemtimes hunt quite <b>LAZY</b> / LAZIER / LAZILY.

4x1= 4!

Prikaz 5: Prikaz 5: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditev: naloga izbirnega tipa.

### Določena dolžina manjkajočega besedišča

Pri nalogah, s katerimi se preverja pravilen zapis posameznih besed, se učencu z disleksijo poda dolžina posamezne besede. Takšno nalogo lahko pripravimo z uporabo kratkih črtic.





Vsaka črtica predstavlja posamezno črko. Na takšen način se učencu s težavami pri pravopisu olajša priklic besede iz spomina.

<p><b>XII. DOPOLNI povedi z ustrežno besedo.</b></p> <p>1. Cows _____ milk.</p> <p>2. Rabbits _____ quiet.</p> <p>3. Always _____ your parents and teachers.</p> <p>3x 1 = 3 /</p>	<p><b>XII. DOPOLNI povedi z ustrežno besedo.</b></p> <p>1. Cows _____ milk.</p> <p>2. Rabbits _____ quiet.</p> <p>3. Always _____ your parents and teachers.</p> <p>3x 1 = 3 /</p>
--	--

Prikaz 6: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditev: določena dolžina manjkajočih besed.

### Neupoštevanje specifičnih pravopisnih napak

Učitelj pri nalogah, ki niso namenjene preverjanju pravopisa posameznih besed, ampak so namenjene preverjanju globalnega razumevanja prebranega ali poslušane besedila, ne upošteva specifičnih pravopisnih napak, ki izhajajo iz motnje, če le-te ne vplivajo na razumevanje odgovora.

### Tematske prilagoditve

Pri nalogah bralnega in slušnega razumevanja ali pri nalogah pisnega sporočanja učitelj izbira vsebine, ki so bile obravnavane. Izogibati se je potrebno popolnoma novih tematik, saj le-te povečajo stopnjo stresa pri učencu z disleksijo. Ta pa še dodatno omejuje zmožnost priklica.

### Omejena lokacija odgovora

Pri nalogah bralnega razumevanja se lahko določi posamezne dele besedila, znotraj katerih je potrebno poiskati odgovor na posamezna vprašanja. Besedilo se razdeli na krajše odseke. Vprašanja so ob koncu posameznega odseka. Vprašanja se lahko nahajajo tudi ob strani besedila, kjer se odgovor nahaja.

### Ustrezen kontekst

Učitelj pri nalogah, ki zahtevajo uporabo ustreznih slovničnih struktur, poskrbi za enoznačen kontekst posamezne povedi oziroma dela besedila. Besede ali besedne zveze, ki razkrivajo strukturo, ki jo je potrebno uporabiti, se izpostavi z uporabo barv, poudarjenim zapisom ter s spremenjenim tipom ali velikostjo pisave.



I. Bralno razumevanje. PREBERI BSEDILO in označi ali spodnje trditve DRŽIJO ali ne DRŽIJO ali ODGOVORA NI V BESEDILU.

**SKATEBOARDING AND ROLLERBLADING**

If you know how to ice-skate, you can start rollerblading or skateboarding in the summer. It's cheaper than ice-skating, too. You can just skate in the streets or play street hockey in a team. You never get tired of doing it because you're learning to do new things all the time. Another good thing about rollerblading is that it makes you look taller.

The main disadvantage in big cities is that there aren't many places to do it. In many local areas, there are tennis courts, cricket pitches and football fields but nothing for rollerblading. A lot of parks don't allow rollerblades or skateboards. People think rollerbladers and skateboarders are annoying. They also accuse them of vandalism or graffiti writing.

Skateboarding and rollerblading are dangerous, but not too dangerous. The best part is learning new tricks. When someone does a new trick successfully without falling, they are extremely pleased with themselves. People spend days trying again and again to do a new trick. It's a great feeling when they do it.

The two worst things about skateboarding and rollerblading are falling and not having many places to practice, especially when it's raining.

	PRAV	NAROBE	NI V BESEDILU
1 You can skateboard in the summer.			
2 Skateboarding and rollerblading is fun because you can always			

I. Bralno razumevanje. PREBERI BSEDILO in označi ali spodnje trditve DRŽIJO ali ne DRŽIJO ali ODGOVORA NI V BESEDILU.

**SKATEBOARDING AND ROLLERBLADING**

If you know how to ice-skate, you can start rollerblading or skateboarding in the summer. It's cheaper than ice-skating, too. You can just skate in the streets or play street hockey in a team. You never get tired of doing it because you're learning to do new things all the time. Another good thing about rollerblading is that it makes you look taller.

1 You can skateboard in the summer.	PRAV	NAROBE	NI V BESEDILU
2 Skateboarding and rollerblading is fun because you can always learn something new.	PRAV	NAROBE	NI V BESEDILU

When buying rollerblades, you must be sure they are comfortable. Put on both shoes in the shop. Also, do them up completely. This is to make sure that they do not hurt your feet and toes. Remember to buy the correct type of wheels. You need hard wheels for inside, soft wheels for outside. For a mixture of both inside and outside, you need soft wheels. You might need to replace parts of your boots, therefore it is better to buy a well-known make.

3. Rollerblades are very expensive.	PRAV	NAROBE	NI V BESEDILU
4. It is important to try both rollerblades on before you buy them.	PRAV	NAROBE	NI V BESEDILU

Prikaz 7: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditev: Omejena lokacija odgovora.

### Uporaba pripomočkov

Učencu se omogoči uporaba različnih pripomočkov pri reševanju pisnega preizkusa znanja oziroma pri reševanju posameznih nalog. Pripomočki so lahko vsebinski ali fizični. Vsebinski pripomočki so razni povzetki pravopisnih značilnosti slovničnih zakonitosti, nabor besedišča ali slovar. Uporaba slovarja lahko na uspešnost vpliva tudi negativno. To se zgodi v primeru, ko učenec z učnimi težavami ni več njegove uporabe. Priporočljiva je uporaba prilagojenega slovarja z omejenim naborom besedišča. Fizični pripomočki pa so barvna bralna ravnila ali podobne priprave za lažjanje branja in vzdrževanje primerne stopnje koncentracije.

### Ustrezen vrstni red nalog

Naloga pri pisnem preizkusu znanja si naj sledijo v zaporedju, ki učenca z disleksijo pomirja in ga navdaja z določeno mero samozavesti. Zahtevnost nalog se naj stopnjuje od temeljnih do tistih, ki zahtevajo bolj kompleksne načine razmišljanja in bolj napredne veščine uporabe jezika. Naloga bralnega razumevanja z vprašanji odprtega tipa in naloge, ki preverjajo pravopis, naj bodo uvrščene na konec pisnega preizkusa znanja.



<p>I. Preberi spodnji sestavek in na kratko odgovori na vprašanja.</p> <p>a) How did Teri feel about horses? _____</p> <p>b) When did she first ride a horse? _____</p>	<p>XIV. <b>PREBERI SPODNJI</b> sestavek in <b>NA KRATKO ODGOVORI</b> na vprašanja.</p> <p>a) How did Teri feel about horses? _____</p> <p>b) When did she first ride a horse? _____</p>
---	---

Prikaz 8: Primerjava običajnega pisnega preizkusa znanja (levo) in preizkusa znanja prilagojenega za učence z disleksijo (desno). Prilagoditev: Prilagojen vrstni red nalog.

### Uporaba IKT

Učencem s težkimi bralno-napisovalnimi težavami se lahko omogoči reševanje posebej prilagojenega preizkusa znanja v elektronski obliki z uporabo računalnika.

### Razlaga odgovorov

Učencem se lahko omogoči, da nejasne odgovore s preizkusa znanja učitelju ustno obrazložijo oziroma bolj natančno opredelijo. Odgovori so lahko nejasni zaradi neustreznega razumevanja navodil, slabšega pravopisa, čitljivosti zapisa ali zmedenosti misli.

## 3 Zaključek

Specifične učne težave, med katere spada tudi disleksija, lahko predstavljajo veliko breme za učence, ki so jim podvrženi. Naloga učitelja je učencem z učnimi težavami zagotoviti učni proces, s katerim bodo uspešno napredovali. To lahko stori z uporabo ustreznih metod dela in z uporabo posebej prilagojenih materialov, ki jih uporablja pri pouku. Preverjanje in ocenjevanje znanja sta sestavna dela učnega procesa na vseh ravneh šolanja. Učitelju zagotavljata povratno informacijo uspešnosti dela, učencem pa omogočata napredovanje na naslednji nivo izobraževanja. Zaradi teh dejstev je zelo pomembno, da se tudi pri ocenjevanju upošteva specifične učne težave posameznih učencev in se jim ga ustrezno prilagodi. To je edini način, ki zagotavlja pravilne informacije o znanju učenca. V primeru neupoštevanja specifičnih učnih težav je slabši rezultat večinoma posledica specifičnih primanjkljajev in ne posledica nižje ravni znanja. Slabši dosežki pri ocenjevanju znanja pa lahko učence neupravičeno omejijo pri razvoju njihovih potencialov med samim izobraževanjem in tudi pri gradnji njihove profesionalne poti.

## 4 Viri in literatura

1. MAGAJNA, L., KAVKLER, M., ČAČIROVIČ VOGRINČIČ, G., PEČJAK, S., BREGAR GOLOBIČ, K. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
2. *PRAVILNIK o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Uradni list Republike Slovenije, Št. 52. 2013. Str. 6025.
3. REID, G., GREEN, S. *100 idej v pomoč učencem z disleksijo*. Ljubljana: Institut Scientis. 2012.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Dušana Flisa

Hoče

**Lea Janžič**

## **STRATEGIJE ZA UMIRJANJE UČENCEV**

## **THE STRATEGIES FOR CALMING PUPILS**

## Povzetek

V prispevku *Strategije za umirjanje učencev* so obravnavani nemirni otroci in njihove značilnosti ter predstavljene aktivnosti za umirjanje otrok v šoli. Pojem nemirnega otroka je zelo širok, zato so opisane le najbolj splošne težave, ki so opazne pri pouku. V drugem delu je predstavljena sprostitvena vzgoja in navedeni so razlogi, zakaj je ta v današnjem času zelo pomembna. Prispevek navaja tudi primere iz prakse, ki so opisani in dokumentirani s fotografijami. Praktični del vključuje opis vaj za izvedbo in nadaljnjo literaturo, ki lahko v praksi koristi bralcem in bralkam. Na koncu so navedene ugotovitve, ki so v splošnem pozitivne in obetajoče, zato bodo v prihodnosti še nadgrajene in področje njihove uporabe razširjeno ter poglobljeno.

**Ključne besede:** nemiren otrok, sprostitvena vzgoja, tehnike sproščanja

## Abstract

In the article on the strategies for calming pupils are presented restless children, their characteristics and some activities that help the pupils to calm down and more easily follow the lesson. The concept of a restless child is very wide, therefore only some of the most general problems that are noticed at school work, are described. In the second part the relaxation education is presented and why it is so important in today's time. Examples from practice are named, described and documented with photographs. The practical parts are described and practical exercises are added, from which readers can benefit. In the end my findings are stated, which are in general positive and promising, therefore, they will be upgraded in the future and their usage increased.

**Key words:** a restless child, relaxing education, relaxation techniques

# 1 Strategije za umirjanje učencev

## 1.1 Nemiren otrok in njegova vzgoja

Otroci z učnimi težavami, motnjami pozornosti in vedenja ter drugimi težavami že od nekdaj obstajajo. V psihiatriji so bili prvič opisani že pred 100 leti. V zahodni kulturi, ki je v skladu s svojo moralo pričela postavljati različne normative v šolske sisteme, so ti otroci postali redni obiskovalci najrazličnejših strokovnjakov (Brencelj Kobe, 2003).

Otroci imajo v prvem triletju različno dozorevanje kognitivnih sposobnosti, zato poteka razvoj po značilnih razvojnih vzorcih. Za zrele otroke je značilno, da so pri načrtovanih aktivnostih sposobni izključiti zunanje dražljaje, zato so sposobni daljši čas ohranjati usmerjeno pozornost. Razvojno gledano je pozornost močno vezana in odvisna od drugih kognitivnih veščin. Predvsem pa omogoča spremljanje informacij in zagotavlja boljše prilagajanje okolju, npr. starejši otrok bo postal pozoren in bo užival pri branju knjige, ker ga zanima odvijanje zgodbe. Težje pa bo ostal pozoren pri branju otrok, ki ima zaradi razvojno specifičnih odstopanj (slab kratkoročni spomin, šibke vizualno prostorske sposobnosti) težave, saj vsebini ne bo mogel slediti. Biološko zorenje je nujno, kot so za razvoj tudi pomembni vplivi okolja. Zagotovo se bodo nekatere oblike vedenja spontano pojavile v določeni zoritveni fazi, to velja predvsem za nekatere psihomotorične funkcije, medtem ko so za nekatere druge sposobnosti (npr. razvoj govora), mnogo pomembnejše učne vzpodbude iz okolja (Brencelj Kobe, 2003).

Odrasli se na otrokovo nemirno vedenje različno odzovejo. Če je to graja, razburjenje, očitki ali kazen, je s tem običajno dosežen ravno nasprotni učinek. Otrokova nemirnost, hrupnost in neprilagojeno vedenje se okrepi in poslabša stanje učnega procesa. V šoli je priporočljivo poiskati razumevajočega učitelja, ki je pripravljen in sposoben delati z nemirni otroki, saj tem ne pomaga nenehno poučevanje, kaj je treba narediti, ker njihove težave niso posledica neznanja. Ključni vlogi pri reševanju nemirnega vedenja imata gibanje in sprostitevne dejavnosti, kar bo podrobneje prikazano v nadaljevanju (Brencelj Kobe, 2003; Družina EnaA, 2012).



## 1.2 Kdaj govorimo o nemirnem otroku

Bricelj (2016) govori o nemirnem otroku takrat, kadar otrok med enako starimi vrstniki trajno izstopa z večjo količino gibanja, ki je nesmotrno in neustrezno glede na pričakovanja okolja. Zaradi pretirane, okoliščinam neustrezne in nesmotrne nemirnosti ima otrok veliko težav v šoli, pogosto pa tudi v domačem okolju in drugje. Poleg primarnih težav s pozornostjo in nemirnostjo se pogosto pojavijo še učne, emocionalne, vedenjske in socialne težave. Večina nemirnih otrok ima tudi specifične učne težave, zlasti motnje branja in pisanja. Toda vsi otroci s specifičnimi učnimi težavami niso nemirni in manjše število nemirnih otrok nima specifičnih učnih težav. Zagotovo nemiren otrok potrebuje posebno mero razumevanja, opore, varovanja in podporne prisotnosti odraslega. Obenem potrebuje ustrezno vzgojno ravnanje, posebne oblike pedagoške pomoči ter svojim posebnostim prilagojene in individualizirane oblike ter metode učnega dela (Bricelj, 2016).

## 1.3 Shajanje z nemirnim otrokom

Nemirnega otroka se ne da kar spremeniti in preoblikovati po naših pričakovanjih, zato je potrebno predvsem iskati načine, kako najlažje shajati z njim. Kako mi kot posamezniki dojemamo nemirnega otroka, absolutno vpliva na naše ravnanje z njim. Taki otroci so že od majhnega zelo zahtevni in imajo veliko ranljivih področij. Odnos z njim zahteva celega človeka, saj je otrok stalno v gibanju, menjava aktivnosti, niha v storilnosti, je brez distance, ogovarja neznane ljudi, vzame igračo brez vprašanja, stika po tujih rečeh. Predvsem bodimo pozorni, kadar ima "dober" dan in takrat pričakujemo več od njega. Nemiren otrok zahteva več fleksibilnosti in subtilnosti za njegove težave s strani odraslih. Od učitelja v šoli zagotovo ne moremo pričakovati le določenih strategij. Otroci imajo posebnosti tudi v samokontroli svojega vedenja. Obljubljajo, da bodo boljši, vendar v nekaterih situacijah tega niso sposobni (so impulzivni, konfliktni, težko se organizirajo in načrtujejo, težko počakajo, da pridejo na vrsto, vpadajo drugim v besedo ipd.) (Pajič Rotvejn, 2007).



## 1.4 Kako se težave kažejo v šoli

Specialna pedagoginja Darja Bricelj opisuje, kako so posebnosti v vedenju in odzivanju nemirnega otroka sicer zaznavne že v predšolskem obdobju, resneje pa otrok opozori nase ob vstopu v šolo. Zaradi svojih odzivnih, vedenjskih in učnih posebnosti ni v celoti po meri šole, zato marsikdaj ne more zadostiti njenim disciplinskim in delovnim razmeram, takrat je potrebno zagotoviti pomoč.

Bricelj (2016) navaja, da šola za nemirnega otroka in njegove starše predstavlja velik stres in socialno obremenitev, kar otrok pokaže z nemirom:

- ne zmore mirno sedeti in pozorno poslušati ter opazovati;
- ne zmore organizirati svojih dejanj in slediti navodilom;
- s svojim nemirom moti učitelja, vrstnike in samega sebe;
- težko obvladuje svoje impulzivno vedenje;
- ne zmore se vključevati v igro z vrstniki ter ob tem upoštevati njihovih potreb;
- težko se prilagaja predpisanemu delovnemu urniku;
- pojavlja se neskladje med otrokovo inteligenco in njegovo učno uspešnostjo;
- zaradi specifičnih učnih težav in motenj pozornosti je šolski uspeh slabši, kot bi lahko bil;
- zaradi neustreznega vedenja je pogosto grajan ali kaznovan;
- otrokova samopodoba je izrazito slaba (Bricelj, 2016).

Sue Cowley (2007) v svoji knjigi *Kako umiriti razred* navaja različne načine. Pri našem delu je najpomembneje, da kot učitelj ostaneš miren in da je tvoja jakost glasu na normalnem nivoju. Velikokrat učenci berejo le govorico telesa in mimiko obraza ter vedo, kaj učitelj želi. V praksi to pomeni, da vsak dan začnemo s spodbudnimi besedami v jutranjem krogu, kar učencem vidno veča motivacijo za delo. Delamo na dobrih medsebojnih odnosih tako, da se spoštljivo pogovarjamo in se znamo drugemu opravičiti. Učenci so soustvarjalci pouka, saj upoštevamo njihove predloge in jih stalno spodbujamo h kritičnosti. Vedno začutijo, če ima učitelj "slab dan", takrat so obzirnejši, verjetno zato, ker smo obzirni do njih tudi sami. Vedno počakamo in pokažemo, da smo na voljo za vsa vprašanja in težave, ki jih učenci čutijo. Učimo jih

samozavesti z vzgledom, spodbujamo jih s pozitivnimi besedami, predvsem pa jim postavljamo meje, v katerih se počutijo varne. Naša čustva ozaveščamo skupaj, saj želimo razumeti naša dejanja, zato se o tem veliko pogovarjamo. S tem krepimo čustveno zavedanje in empatijo. Učenci, ki bolje razumejo svoja čustva, jih drugim razložijo na njihov način. Velikokrat "beremo" druge, kar je težka naloga, ampak z vajo in igro vlog se hitro naučimo prepoznati čustvena stanja drug drugega. V razredu imamo samo eno pravilo, ki pravi, da je potrebno paziti nase. Zajema odgovorno vedenje in zavedanje svojih ravnanj ter kritično razmišljanje ob nepazljivosti.

Verjamemo, da so odnosi eden najbolj pomembnih gradnikov klime v razredu, vsekakor pa najpomembnejši za razvoj posameznikove identitete in samopodobe. Kakšen odnos imamo do učenca, takšen odnos dobimo nazaj. Za preživetje in razvoj otroci potrebujejo pristen, topel in varen stik z učiteljem, starši in okoljem, v katerem živi. Pri tem ni bližnjic ali čarobnih paličic. Stik v razredu se gradi sproti in zahteva polno prisotnost in predanost učitelja. Kar ne pomeni ukazovanja, upravljanja, dobrikanja, umikanja, prilagajanja in nasilja, temveč pripravljenost za rast, spremembe in učenje iz trenutka v trenutek na obeh straneh, učiteljevi ter učenčevi. To je odnos, ki nastaja procesualno, kjer učitelj s svojo sposobnostjo odzivanja na otroka in prepoznavanja otrokovih signalov vsakokrat presodi, kaj bo najboljši naslednji korak. S svojo širino in naklonjenostjo omogoči rast učencu ob sebi (Erzar, 2018, str. 16–17).

Vzgajamo z odnosom in s tem kar smo, kakšna so naša prepričanja o sebi in svetu ter z odnosom, ki ga imamo s svojimi učenci pa tudi drugimi ljudmi okrog nas, npr. drugimi učitelji. In prav iz našega načina delovanja in načina delovanja svojih staršev bo učenec dobil sporočila o sebi, o odnosih z drugimi in o svetu okoli sebe, vse to bo ponotranjil ter kasneje uporabil za izhodišče v vseh odnosih, ki jih bo vzpostavljajal z drugimi ter pri oblikovanju lastnih prepričanj (Erzar, 2018, str. 16–17).

## 1.5 Kaj kažejo izkušnje

Vedeti je potrebno, da je vsak nemiren otrok osebnost zase. Kako bo potekal razvoj posameznika, je odvisno od spleta mnogih dejavnikov. Bricelj (2016) navaja, da so varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja nemirnega otroka:

- temperament, ki omogoča zadovoljivo obvladovanje težav;
- dobre intelektualne sposobnosti;
- sposobnost dobrega vzpostavljanja odnosov z vrstniki;
- družinsko okolje, ki je vzgojno in učno ustrezno glede na otrokove posebnosti;
- ljubezen in podpora staršev;
- možnost razvoja interesov.

V obdobju adolescence veliko osnovnih težav lahko že delno izzveni ali pa se intenzivnost simptomov zmanjša. V odraslosti nekateri uspejo svoje posebnosti, ki izhajajo iz motnje, usmeriti v koristno smer, pri drugih pa so lahko prisotne psihiatrične težave, razne oblike odvisnosti in družbeno manj sprejemljive oblike vedenja (Bricelj, 2016).

## 2 Sprostitvena vzgoja z uporabnimi strategijami

Pri delu v šoli se velikokrat spopadamo z nemirni učenci. Ti so nekako del našega vsakdana in jih najdemo prav v vsaki šoli. Vedno znova ugotavljamo, da so nemirni učenci tisti, ki imajo neke skrite težave. Naša učiteljska naloga je, da jih odkrijemo in jih pomagamo rešiti. Nemirni učenci predstavljajo nenehen izziv pri delu in tudi doma. Vsi si želimo umirjenega razreda, v katerem nam bo prijetno poučevati. Problem nemirnih otrok vsekakor izhaja iz sodobne, spreminjajoče se družbe, kakor tudi permisivne vzgoje. Nemirne učence ustvarjamo sami, saj nemalokrat ugotovimo, da s svojo energijo močno vplivamo na energijo in dinamiko razreda, v katerem poučujemo. Učenci imajo lahko tudi zdravstvene težave, zaradi katerih se v njih poraja nemirnost. Pristopi pomoči, ki jih uporabljamo, se lahko razlikujejo od splošnih priporočil, zagotovo pa najprej deluje, da učencu prisluhnemo, ga sprejmemo in mu pomagamo. Velik del poučevanja v prvem triletju je v našem primeru namenjen sprostitveni vzgoji. Ta zajema tehnike, ki spodbujajo otrokovo osebnost v celoti.

## 2.1 Sprostitutvena vzgoja za otroke

Današnjim otrokom najbolj primanjkuje umirjenosti in tišine. Ker živimo v času hitrega življenjskega tempa, jim ni znana poglobitev v igro, doživljanje z vsemi čuti in zamaknjeno ukvarjanje s samo eno stvarjo. Vsak sproščen otrok uživa najbolj v preprosti dejavnosti. Da mu ni dolgčas, zagotovo ne potrebuje nenehne animacije ali priklopa na mobilne naprave. Pojav dolgočasje je odsev površnosti ali nesposobnosti doživljanja. Današnji otrokom se dogaja prav to, da se prehitro naveličajo in si nenehno želijo kaj novega, kar bi jih pritegnilo (Srebot, 1996, str. 12).

Aktivna igra zahteva zbranost otrok, sposobnost poglobitve, potrpežljivost, veliko predanost in lastno ustvarjalnost pri izbranem početju. Spodbuja otrokovo sposobnost raznovrstnega dožemanja, njegovo iznajdljivost in izražanje, medtem ko pasivno sprejemanje zahteva vedno nove in bolj napete akcije ter vodi v naveličanost. Opazovanje otrok je pokazalo, da lahko nedejavna zabava v zgodnjih otroških letih hitro pripelje do nekakšne zasvojenosti ter posledično do nesposobnosti za aktivno igranje. Otrok izgubi možnost samospoznavanja in izražanja skozi igro (Srebot, 1996, str. 12).

Sprostitutvena vzgoja uporablja domišljijo, gibanje, zvoke, barve, telesni stik in svet čutil. Otroke moramo na zanimiv način seznaniti z vsemi tehnikami. V večini se otroci na vaje in tehnike odzivajo izjemno ugodno. Sprostitutvene vzgoje ne smejo doživljati kot nalogo, pač pa kot nekaj prijetnega in zabavnega. Pomembno je namreč dobro počutje. Le tako bo otrok iz naučenega, na svoj lasten način, potegnil največjo korist zase in imel veliko od nje za vse življenje. Nekateri otroci se lažje naučijo sprostitve ob telesnih vajah, drugi ob dihalnih vajah, tretjim je všeč meditacija, četrti pa so navdušeni nad barvanjem in risanjem. Zato je pomembno, da otrokom predstavimo dejavnosti in si potem vsak zase najde tisto, kar mu bolj odgovarja. Če znamo vaje zanimivo predstaviti, bodo otroci hitro začutili možnosti spoznavanja neodkrite plati svoje osebnosti (Srebot, 1996, str. 15).

## 2.2 Zakaj sprostitvena vzgoja?

Otrok, ki je zdrav in duševno neobremenjen, je po naravi sproščen. Kaže zanimanje za okolje in se v igri preda ter se ukvarja s seboj. Sproščenost je naravno stanje telesa, medtem ko se telo z napetostjo odziva le, kadar opazi nevarnost. Ta odzivanja nas obvarujejo pred škodo ali smrtno nevarnostjo. Vsakodnevni vtisi iz otrokovega okolja sprožajo v telesu pripravljenost na nevarnost, čeprav je ta lažna. Otrok se velikokrat ne zaveda, da je njegovo telo v nenehni pripravljenosti, to pa se kaže v napetosti: ob prehodu čez prometno cesto, ob hrupu, gledanju nasilnih prizorov, strahu, ob doživljanju sporov ipd. Našteti primeri vtisov sicer ne ogrožajo otrokovega življenja, vendar jih telo prepozna kot take. Človekov organizem nekako ni prilagojen modernemu ritmu življenja, zato ne zna presoditi, kdaj je alarm resničen in kdaj lažen. Obrambni mehanizem, ki rešuje življenja, lahko povzroča nenehno telesno napetost, če se ne naučimo sprostitve. Kot otroci se hitreje učimo ter si več zapomnimo, zato tudi v tem obdobju obiskujemo šolo. Učenje v otroštvu nas usposobi za samostojno življenjsko pot – to je naša oprema. Potrebujemo sposobnost črpanja življenjske moči, smisla za lepoto, ustvarjalnosti in uživanja v malenkostih, vse to ne pride samo po sebi, ampak se moramo naučiti in izkusiti. Prej kot otrok spozna, da niso zanimivi le zunanji dražljaji z vso raznolikostjo, barvitostjo in napadalnostjo, ampak da obstaja tudi človekov notranji svet, svet tišine in miru, ki pomaga predelati zunanje dražljaje in jih pravilno opredeliti, da obstaja svet, v katerega se lahko povleče, in iz katerega črpa novih moči, prej bo lahko samostojno osvajal svet in se lažje zavaroval pred njegovimi negativnimi vplivi. Sprostitvena vzgoja prispeva k razvoju otrokovih ustvarjalnih zmogljivosti, zato želimo, da bi postala sestavni del današnjega vzgajanja otrok. V sodobnem svetu se zdi nujna alternativa tistemu delu otrokovega sveta, ki je poln površnega in nedejavnega doživljanja (Srebot, 1996, str. 13).

## 2.3 Strategije za umirjanje učencev

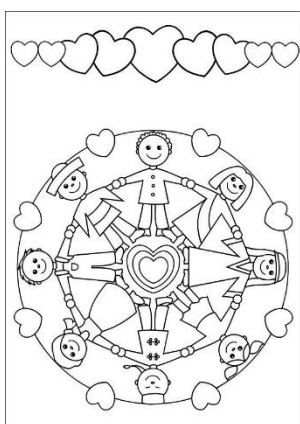
V šoli lahko nemirnim učencem pomagamo na več načinov. Zagotovo je najprej potrebno odkriti, kateri načini jim ustrezajo. Pomembno je v tehnike sproščanja vključiti cel razred, šele tako se nemirni učenec integrira v skupino in socializira med vrstniki. V nadaljevanju so navedene tehnike, ki so se pri poučevanju izkazale kot najbolj učinkovite.

- **Poslušanje klasične in mirne glasbe**

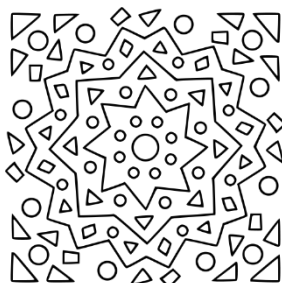
Na podlagi raziskav lahko potrdimo, da ima glasba zdravilni učinek. Hitri ritmi nas spodbudijo, počasni pa pomirjajo možgane in nas sproščajo. Glasba spodbudi avtonomni živčni sistem k upočasnjemu dihanju in bitju srca. Zato jo velikokrat uporabljamo za umiritev določene dejavnosti. Za primer vzemimo pouk likovne umetnosti, ko se naša učilnica spremeni v atelje in učenci v umetnike, zraven ustvarjanja vedno poslušamo mirno glasbo, ki jo učenci sami izberejo. Ta je po navadi klasična, ker dokazano spodbuja ustvarjalnost in estetski čut.

- **Barvanje mandal**

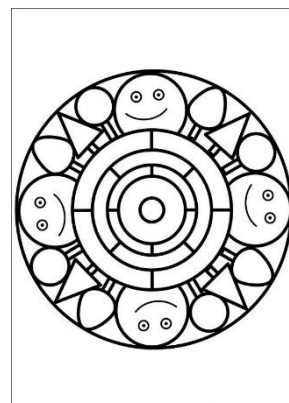
V podaljšanem bivanju imajo učenci ob koncu naloge radi tudi sproščanje v obliki barvanja, pri čemer najraje izberejo mandale. Mandale so se stavljene tako, da se ob barvanju vključujeta obe možganski polovici, zato barvanje spodbuja kreativnost ter poveča samozaupanje in odprtost. Barvanje mandal nas harmonizira in prinaša notranji mir. Na spontan način spodbudimo sproščanje notranjih blokad in strahov, predvsem pa stresa.



Slika 1: Otroška pobarvanka mandala.  
<https://www.pobarvanke.net/pobarvanke-mandale/>



Slika 21: Otroška pobarvanka mandala.  
<https://www.pobarvanke.net/pobarvanke-mandale/>



Slika 3: Otroška pobarvanka mandala.  
<https://www.pobarvanke.net/pobarvanke-mandale/>

- **Meditacija**

Pred začetkom pouka namenimo čas z učenci v jutranjem krogu kratki meditaciji, da umirimo misli in se pripravimo na pouk. Vemo namreč, da ima meditacija blagodejne učinke, ki otrokom pomaga pri sprostitvi in krepitvi koncentracije ter zaupanja vase. Včasih poslušamo meditacijske pravljice, da se otroci vživijo v zgodbo in se s pravljimi liki odpravijo na potovanje. Globoko doživetje pravljicne meditacije otroku pomaga pri spopadu z negativnimi



čustvi, hkrati krepí samopodobo in pozitiven način razmišljanja. Zato jih uporabljamo tudi, kadar imamo v razredu težave z jezo, strahom ali žalostjo.

- **Afirmacijske kartice**

Ob koncu pouka učenci radi zaključijo dan z afirmacijskimi karticami, kjer si preberejo misli, ki so jim za ta dan namenjene. Z njimi se učijo iskati srečo v sebi in izražati svoje potrebe ter občutke. S karticami in njihovimi sporočili spodbujamo pogovor med otroki, pogovor z učiteljem in tako spodbujamo osebno ter duhovno rast posameznika.



Slika 22: Afirmacijske kartice. <https://www.svetloba.si/akcije/tvoj-carobni-svet-afirmacijske-karte-za-otroke>

- **Pravljica ali otroška joga**

V rekreativnem odmoru, v začetnem delu telovadbe, ali kar tako za popestritev pouka izvajamo pravljico joga, kjer vsakič znova pripovedujemo drugačno zgodbo. Učenci sledijo povezanim asanam, ki jih zaradi lažjega pomnjenja poimenujemo po živalih. Joga dokazano sproščujoče deluje na telo. Z njeno pomočjo otroci razvijejo pozornost, motorično spretnost, moč in krepijo vzdržljivost.





- **Minutka za zdravje**

Kadar smo dlje časa koncentrirani, izvedemo minutko za zdravje med ali ob koncu pouka tako, da naredimo deset poskokov, vstanemo in sedemo, krožimo z rokami in rameni, tečemo na mestu, delamo počepe in izpadne korake ter se na koncu objamemo. Nato nadaljujemo učno delo, umirjeni in pripravljeni.



Slika 24: Minutka za zdravje – vaje (lasten vir).

- **Brain gym**

Brain gym je telovadba, kjer so telesni gibi izbrani tako, da izmenično aktivirajo različne dele možganov. Vaje uravnotežijo možgane in jih sprostijo, tako se otroci lažje učijo. Učence s to vrsto vaj motiviramo pri pouku matematike, saj pripomorejo k spretnostim in sposobnostim glede na njihove individualne potrebe. Napredek je viden pri specifičnih učnih težavah, ki jih imajo otroci ob razumevanju matematičnih nalog.

Za boljše pomnjenje pri matematiki uporabljamo nekaj vaj za začetek pouka, npr. pri učenju poštevance. Najbolj pogosto uporabljena vaja je:



### *Križno gibanje*

Osnovno različico križnega gibanja izvajamo tako, da korakamo na mestu in se z roko (ali komolcem) dotikamo kolena na nasprotni strani telesa. Gibanje izvajajmo čim bolj počasi. To gibanje spodbudi delovanje obeh možganskih hemisfer in usklajenost leve in desne strani telesa. Z gibanjem urimo spretnosti grobe motorike. Ko gibanje upočasnimo, vključimo tudi spretnosti fine motorike in ravnotežje (Baby book, 2015).



*Slika 25: Križno gibanje (lasten vir).*

Nadaljnje vaje najdemo tudi na spletni strani [http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN\\_GYM\\_VAJE\\_opis\\_pozitivnih\\_ucinkov.pdf](http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf).

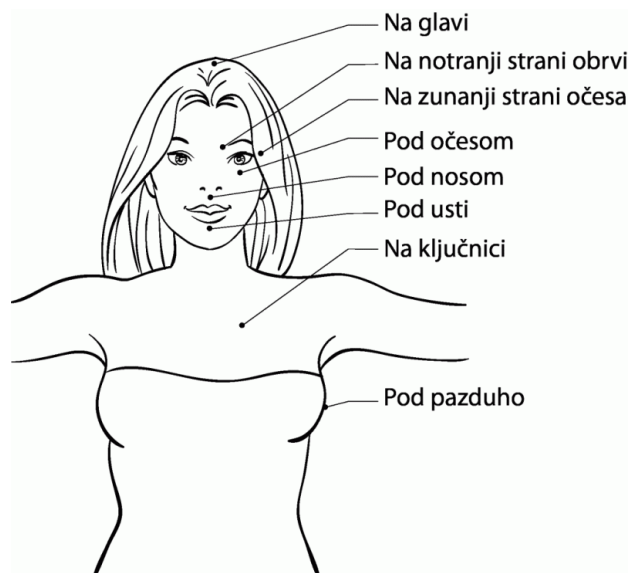


šola  
C

Slika 26: Brain gym. <https://www.ecapnantes.fr/boutique/en/posters-tfh/12-poster-brain-gym-adulte.html>

- **Tapkanje**

Kadar imamo “slab” dan in doživljamo strah ali tesnobo, z učenci tapkamo po meridijanih, si povemo pozitivno afirmacijo ter lažje nadaljujemo z delom. Velikokrat s tapkanjem začnemo dan in si že navsezgodaj zagotovimo prijeten pouk. Tapkanje odpravlja anksioznost in neprijetne občutke. Ko nam učenci povedo, da se ne počutijo dobro, njihove težave pretapkamo v skupini. Otrokom, ki svojih težav ne želijo izpostavljati pred razredom, lahko s tehniko tapkanja pomagamo tudi individualno. Uporabimo pozitivno afirmacijo, na primer: “Čeprav me je strah, da mi ne bo uspelo in se mi bodo smejali, hočem povedati svojem telesu, da je vse v redu, da me ima mami rada in da lahko izpustim ta strah.”



Slika 9: Točke po katerih tapkamo. [https://www.vlastakuster.si/To%C4%8Dke\\_za\\_tapkanje.php](https://www.vlastakuster.si/To%C4%8Dke_za_tapkanje.php)

- **Socialne igre**



Socialne igre uporabljamo, ko imamo med učenci spore, težave z dinamiko razreda ali kakšne druge težave posameznikov, na primer s samopodobo, socialnimi veščinami ali ravnanjem z lastnimi čustvi. Predvsem je pomembno, da se med sabo povežemo, saj so socialne igre na nek način družabne igre z elementom pogovora. Učencem dvigujejo raven samozavedanja in socialne senzibilnosti. Največkrat uporabimo igre *Stol na moji desni je prazen*; *Konjiček, kdo te jaha*; *Vreča zlata*; *Kdo se skriva v medvedovem brlogu* ipd.

Na spletni strani <http://igramose.blogspot.com/p/socialne-igre.html> je navedenih veliko primerov socialnih iger z opisi.

- **Dihalne vaje**

Daniel Goleman, pisatelj, raziskovalec čustvene inteligence in profesor na Harvardu, je zapisal, da dihalne vaje optimizirajo razvoj otrokovih možganov, tako da se izboljša otrokova pozornost in zmanjša učinek stresa.

Z učenci izvajamo dihalno vajo *Kača*, kjer se usedemo na stol, roke pritisnemo na trebuh in globoko vdihnemo, dih zadržimo 4 sekunde in izdihujemo 4 sekunde s črko Š. Izvajamo tudi vajo *Balon*, kjer napihujemo nevidni balon, in sicer z vdihom skozi nos in izdihom skozi usta. Kot zadnjo izvajamo vajo *Slon*, kjer z rokami kažemo, kako napihnemo trebuh z zrakom in potem z rokami nakazujemo spuščanje zraka iz trebuha (Goleman, 2017).



Slika 27: Dihalne vaje (lasten vir).

- **Vodena vizualizacija**

Učencem po končanem pouku, ko bi se preprosto radi sprostili, velikokrat ugaja vodena vizualizacija za umiritev. Takrat zapremo oči in v tišini poslušamo navodila za sproščanje. Kar nekaj primerov meditacij za otroke najdemo na spletni strani: <http://www.blanshcreations.com/kaliria/181-meditacije-za-otroke>.

Spodaj je naveden primer:

**MEDITACIJA S KAMNOM, KI ODNESE SKRBI IN TEŽAVE**

Poišči srednje velik kamen (ne prevelik in ne premajhen – takšen, da ga boš lahko držal v roki). Meditacijo izvajaj vsakič, ko si zaskrbljen. Ulezi se na tla ali sedi vzravnano. V roki trdno drži kamen. Zapri oči in pomisli na to, zaradi česar si jezen, žalosten ali zaskrbljen. Naj se ta težava spremeni v bleščečo svetlobo, ki se nahaja na sredini med tvojimi obrvmi. Predstavljaš si, da se svetloba premika navzdol iz tvoje glave, skozi vrat, v tvojo ramo in v roko, v kateri držiš kamen, po roki navzdol mimo tvojega komolca in v tvojo dlan, naravnost v kamen. Predstavljaš

si, da je tvoj kamen kot goba, ki vpije vso svetlobo. Ko se tvoj kamen prepoji s svetlobo, vanj odidejo tudi tvoje skrbi/težave. Prepričaj se, da so vse skrbi/težave zapustile tvoje telo. Odpri svojo dlan in poglej svoj kamen. Globoko vdihni in pihni v kamen, odpihni vse svoje skrbi/težave. Pihaj, dokler ne izginejo. Opazuj, kako lepše se počutiš sedaj, ko tvojih skrbi/težav ni več v telesu (Kaliria, 2019).



Slika 28: Vodena meditacija (lasten vir).

- **Tibetanske vaje**

“Tibetančki” so sklop petih vaj, ki omogočajo telesu prost pretok energije, povežejo telo, um in duh, hkrati pa otroka sprostijo. Lahko so del raztezanja na koncu ure športa, lahko jih uporabimo v razredu kot gibanje pri glasbeni umetnosti ali pa z njimi začnemo dan v jutranjem varstvu.



Slika 29: Tibetanske vaje. <http://tibetanskevaje.si/>

Vse zgoraj naštetih tehnik podajamo v obliki igre, ki jo otrok najlažje dojame. Igra je najpomembnejši dejavnik učenja v prvem triletnem obdobju, saj spodbuja čustveno inteligenco in kognitivni razvoj. Zdrav otrok v okolju, ki je čustveno varno in ima dovolj poslušnosti za njegove razvojne potrebe, tako rekoč sam odkriva in izbira igre (dejavnosti), ki podpirajo njegov razvoj osebnosti. Igra mu pomaga obvladati težke situacije, kadar doživlja strah, jezo ali tesnobo. Pri večini otrok njihova lastna igralna izkušnja zadošča za "samozdravljenje". Tako bo preigral svojo izkušnjo in se postavil v različne vloge, dokler izkušnja ne bo predelana (Moškrič, 2018, str. 14).

Pri tehnikah je pomembno, da dihalne in meditativne vaje vadimo več dni zapored, dokler jih popolnoma ne usvojimo.

Afirmacijske kartice uporabljamo po potrebi, ko začutimo, da učenci potrebujejo notranji uvid, sprostitvev ali le pozitivno vzpodbudo. Poslušanje glasbe ob umirjeni dejavnosti, npr. likovni umetnosti. Jogo izvajamo v času športa, za zaključek dejavnosti kot raztezne vaje, ali kar tako za umirjanje v razredu ob branju pravljic. Izberemo le eno aktivnost in šele, ko jo otrok usvoji, preidemo k drugi. Začnemo z najbolj preprostimi in počasi prehajamo k zahtevnejšim vajam, pri čemer si vedno vzamemo dovolj časa.

Prav tako ne smemo pozabiti na učilnico, saj je to prostor, v katerem preživimo veliko časa, zato mora biti prijetna in urejena, predvsem pa pospravljena in minimalistično opremljena. Z učenci jo skupaj pomagamo tudi očistiti. To lahko postane del tedenske rutine, ki učence navduši, jih medsebojno poveže ter napolni z veliko mero odgovornosti.



### 3 Zaključek

Tehnike, ki jih uporabljamo pri svojem delu, so že nekaj časa prisotne v šolskem prostoru, le nekatere so novejšje. Vedno preverimo ozadje tehnik, jih preizkusimo in šele nato izvajamo z učenci. Treba je poudariti, da vse tehnike niso primerne za vse otroke, njihove težave in starosti. Aktivnosti preudarno selekcioniramo ter jo primerno prilagodimo. Pogosto učenci sami prosijo, kaj bi se radi "igrali", saj začetijo, kaj jim najbolj ustreza.

Izkušnje glede tehnik sproščanja, ki so bile izvedene v prvem triletju, kažejo na večjo umirjenost in povezanost celega razreda ter boljšo koncentracijo za delo, večjo pozornost učencev in tudi pripadnost skupini. Izboljšali so se odnosi učenec–učitelj, prav tako učenec–učenec. Učenci so postali bolj povezani in strpni drug do drugega, prijazni, čuteči, mirni in sproščeni, predvsem pa bolj pripravljeni za delo v vzgojno-učnem procesu.

Za delo v razredu je najbolj pomembno opazovanje otrok in spoznavanje posameznika. Šele tako lahko ocenimo, kdaj so učenci dovolj zreli, da lahko naredijo nekatere stvari sami, ali da jim lahko zaupamo odgovorne naloge. V razvoju otrok sicer veljajo določeni mejniki, vendar pa vsak sledi svojemu genetskemu, vrojenemu potencialu in okolju, ki ga obdaja. Spoštovanje otrokovega lastnega ritma in njegove notranje ure bo nagradilo starša ali učitelja, saj bo otrok v pravem trenutku ponudil nov izziv in ga tudi izpolnil. In nenazadnje, učimo se skupaj z otroki. Velikokrat so učenci naši veliki učitelji. Prav zato je poklic učitelja razgiban in prinaša vedno nove izzive. Največja nagrada je videti in čutiti, da otroci učitelja spoštujejo, ga imajo radi ter z njegovo pomočjo rastejo in se razvijajo (Moškrič, 2018, str.14).

## 4 Viri in literatura

1. *Brain gym vaje – opis pozitivnih učinkov*. Zveza društev upokoencev Slovenije. [Online]. [Citirano 14. feb. 2019; 9.50]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN\\_GYM\\_VAJE\\_opis\\_pozitivnih\\_ucinkov.pdf](http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf).
2. Brenclj Kobe, M. (2003). *Nemirni otroci*. Uvodnik za revijo Jama. [Online]. [Citirano 3. jan. 2019; 9.10] . Dostopno na spletnem naslovu: [https://www.kclj.si/dokumenti/navodila\\_nemirni\\_otroci\\_jama.pdf](https://www.kclj.si/dokumenti/navodila_nemirni_otroci_jama.pdf).
3. Bricelj, D. (2016). *Ko ima učenec / učenka težave zaradi nemirnosti*. [Online]. [Citirano 3. jan. 2019; 9.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www2.arnes.si/~osljbs3s/bolezni/nemirnost.htm>.
4. Cowely, S. (2007). *Kako umiriti razred*. Poučevanje v osnovni šoli. Ljubljana: Modrijan.
5. Goleman, D. (2017). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Kompan Erzar, K. (2018). *Starševstvo je milost, ne naloga*. Pogled za starše. V: reviji Cicido, priloga. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2018. št. 9, str.16 –17.
7. *Meditacija s kamnom, ki odnese skrbi in težave*. Kaliria – otroci in prosti čas (2014). [Online]. [Citirano 3. jan. 2019; 9.10] . Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.blanshcreations.com/files/KALIRIA/MEDITACIJE/MEDITACIJA\\_S\\_KAMNOM\\_KI\\_ODNESE\\_SKRBI.pdf](http://www.blanshcreations.com/files/KALIRIA/MEDITACIJE/MEDITACIJA_S_KAMNOM_KI_ODNESE_SKRBI.pdf).
8. Moškrič, B. (2018). *Igre, igre in še več igr!* Pogled za starše. V: reviji Cicido, priloga. Ljubljana: Mladinska knjiga.2018. št. 9, str. 14.





9. *Nemiren otrok in njegova vzgoja*. Družina EnaA (2012). [Online]. [Citirano 3. jan. 2019; 9.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://druzina.ena.com/otroci/Nemiren-otrok-in-njegova-vzgoja.html>.
10. Pajič Rotvejn, I. (2007). *Shajanje z nemirnim otrokom*. [Online]. [Citirano 3. jan. 2019; 9.10]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://vrtec-ciciban.si/wp-content/uploads/2012/10/shajanje\\_z\\_nemirnim\\_otrokom.pdf](http://vrtec-ciciban.si/wp-content/uploads/2012/10/shajanje_z_nemirnim_otrokom.pdf).
11. Srebot, R. in drugi (1996). *Potovanje v tišino. Sprostitutvena vzgoja za otroke*. Ljubljana: DZS.
12. *Telovadba za možgane*. Baby book (2015). [Online]. [Citirano 14. feb. 2019; 9.50] Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.babybook.si/telovadba-za-mozgane/>.

Osnovna šola Neznanih talcev  
Dravograd

**Simona Jerčič Pšeničnik**

**DRUGAČNOST KOT IZZIV – OBLIKOVANJE SKUPINE ZA  
PREPOZNAVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

**INDIVIDUAL DIFFERENCES AMONG STUDENTS AS A  
CHALLENGE - DESIGNING A GROUP OF TEACHERS TO  
IDENTIFY STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS**

## Povzetek

V šolskem okolju se srečujemo s praktičnim delovanjem učiteljev, ki so v svojih prizadevanjih nemalokrat prepuščeni svoji lastni iznajdljivosti. Na šoli že dlje časa opažamo, da število otrok s posebnimi potrebami narašča, zato smo v tem šolskem letu sestavili strokovno skupino, ki ima cilj, kako dovolj zgodaj zaznati drugačnost in otroke pravočasno usmeriti v pomoč. V skupini se srečujemo enkrat mesečno in poskušamo čim prej poiskati rešitve za posamezne otroke. Ugotovili smo, da so težave povezane z različnimi dejavniki, včasih učenci potrebujejo učno pomoč, zato namenimo pozornost kognitivnim pristopom in izboljšanju didaktičnih strategij; velikokrat pa gre za pristope, ki zaobjamejo nekognitivne dejavnike in se z reševanjem teh težav izboljša tudi učni uspeh. Zavedati se moramo, da je vsak problem unikaten in ga moramo najprej ustrezno opredeliti, da lahko pridemo do rešitev. Pri tem ima zelo veliko vlogo učitelj, ki otroka potem, ko si zastavi ustrezne cilje, motivira, pri čemer uporabi primerne metode dela in izvirne pripomočke.

**Ključne besede:** prepoznavanje drugačnosti, opredelitev problema, izzivi, pravočasna pomoč

## Abstract

In the school environment we are confronted with the practical work of teachers, who in their efforts are often left to their own ingenuity. We have been observing for a long time that the number of children with special needs is increasing, which is why in this school year we have designed an expert group that has the goal of how to identify the differences early and how to help them in good time. We meet in the group once a month and we try to find solutions for individual children as soon as possible. We found that the problems are related to various factors, sometimes students need learning help, so we pay attention to cognitive approaches and improve didactic strategies; but it is often a matter of approaches that envelop non-cognitive factors, and the learning success also improves by solving these problems. We must realize that every problem is unique and we must first identify it appropriately so that we can reach solutions. In doing so, a teacher plays a very important role in motivating the child, after applying the appropriate goals, using appropriate methods of work and original gadgets.

**Key words:** identifying differences, identifying the problem, challenges, early assistance



## 1 Drugačnost kot izziv (predstavitev teme)

Čas, ki ga živimo, je poln sprememb in od nas zahteva nenehno prilagajanje. V sodobni družbi opazamo, da se na globalni ravni množijo konflikti, spopadi, nesreče, teroristični napadi, naravne ujme, nasilje – vse, kar tudi na individualni ravni posega v človeška življenja. Spremembe v načinu komuniciranja, oblikah nastopanja, medsebojnih odnosih čuti vsak izmed nas tudi na najbolj banalnih vsakdanjih dogajanjih. Kam tak razvoj vodi, lahko samo ugibamo in upamo na dobrobit, sobivanje in boljšo prihodnost. Pri tem ima lahko šola ključno vlogo, in sicer šola, ki bo vzgajala za strpnost, za sprejemanje drugačnosti, za mir, za mirno reševanje sporov in za preprečevanje nasilja. Seveda si na tem mestu lahko zastavimo vprašanje, kako lahko šola pripomore k reševanju teh vprašanj.

V šolskem okolju se srečujemo s praktičnim delovanjem učiteljev, ki so v svojih prizadevanjih nemalokrat prepuščeni svoji lastni iznajdljivosti. V zadnjih letih smo v osnovnošolskem okolju dobesedno bombardirani od »projektov«, katerih rezultat so največkrat zmedeni učitelji in posledično še bolj zmedeni učenci. Projektno delo, ki združi različna predmetna področja, zahteva usklajeno timsko delo, povezanost vseh sodelujočih, upoštevanje različnih mnenj in uresničevanje zastavljenih ciljev s pomočjo inovativnih didaktičnih pristopov. Ob poplavi projektov se zdi, da »sodobna slovenska šola« ne ve, kaj je njena prvotna naloga. Spušča se v izvajanje takih in drugačnih projektov, katerih rezultat so največkrat zmedeni učitelji, ki v svoje letne delovne priprave nasilno vključujejo določene teme in pri tem pozabljajo na osnovno vzgojno funkcijo šole. Zavedati se moramo, da je šola pravzaprav eden ključnih prostorov, ki vpliva na delovanje družbe v celoti, z njo so povezani učenci, njihovi starši, lokalna skupnost in šole, s katerimi sodeluje na lokalni in mednarodni ravni preko projektov in tudi sicer.

Šola ima pomembno vlogo pri prepoznavanju individualnih razlik med učenci, sprejemanju drugačnosti, vzgajanju za strpnost, sobivanje in mirno reševanje sporov. V drugem delu avgusta smo učitelji vsako leto znova postavljeni pred izziv, kaj bo prineslo novo šolsko leto. 1. septembra se v razredu srečamo z učenci in učenkami, s katerimi se bomo redno srečevali v pedagoškem procesu. Že prvi dan učitelji nekatere učence opazimo, ker zbujajo pozornost z nenavadnim vedenjem (ali so bolj nemirni od »normale ali povprečja« ali pa preveč zadržani).



Pred nami je novo šolsko leto in pomembno je, da »drugačne« učence čim prej opazimo, da jim po potrebi lahko ponudimo dodatno pomoč. Za učence, pri katerih naletimo na določene težave, kasneje ugotavljamo, zakaj je do teh odstopanj sploh prišlo. Ugotavljamo, da so to učenci, ki:

- a) zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti niso deležni ustreznih spodbud in priložnosti,
- b) niso deležni ustreznega poučevanja,
- c) imajo učne težave kot posledice neustreznih interakcij med njimi in njihovim učnim okoljem,
- d) imajo čustvene težave (anksioznost, nizka samozavest, negativen odnos),
- e) izkazujejo nizko motivacijo za učenje,
- f) imajo učne težave zaradi pomanjkljivo razvitih spretnosti učenja,
- g) jim glede na navedene dejavnike učno okolje in proces poučevanja nista ustrezno prilagojena (Štremfel, 2014).

Pri drugačnosti se nam postavlja vprašanje, ali so posebnosti izključno podedovane ali pogojene z učenjem in okoljem. Znanstveniki se poglobljajo v to, kakšno je razmerje med prirojenimi dejavniki in zunanjimi vplivi ter ugotavljajo, da je drugačnost odvisna od številnih dejavnikov, zlasti pa od raznolikih in medsebojnih vplivov in vzajemnega delovanja med dednostjo in okoljem. Posameznik vstopa v okolje tudi z vstopom v vrtec oziroma šolo in zgodnje zaznavanje odstopanj lahko pozitivno (ali pa negativno) vpliva na kasnejše odzivanje otrok s posebnimi potrebami v učno-vzgojnem procesu. Posameznikova stališča in prepričanja o znanju in učenju oziroma njegov odnos do znanja pa se ne oblikuje le na podlagi izkušenj v šoli, temveč nanj vplivajo tudi prepričanja o vrednosti in pomembnosti znanja drugih referenčnih skupin v otrokovem in mladostnikovem okolju (družine, šole, vrstnikov, skupin med prostočasnimi dejavnostmi, družbenih ustanov, medijev ...) (Gril, 2014).

Na šoli že dlje časa opažamo, da število otrok s posebnimi potrebami narašča, zato smo v tem šolskem letu sestavili strokovno skupino, ki ima cilj, kako dovolj zgodaj zaznati drugačnost in otroke pravočasno usmeriti v pomoč. V skupini se srečujemo enkrat mesečno in poskušamo čim prej poiskati rešitve za posamezne otroke. Ugotovili smo, da so težave povezane z



različnimi dejavniki, včasih učenci potrebujejo učno pomoč, zato namenimo pozornost kognitivnim pristopom in izboljšanju didaktičnih strategij; velikokrat pa gre za pristope, ki zaobjamejo nekognitivne dejavnike in se z reševanjem teh težav izboljša tudi učni uspeh. Zavedati se moramo, da je vsak problem unikaten in ga moramo najprej ustrezno opredeliti, da lahko pridemo do rešitev. Pri tem ima zelo veliko vlogo učitelj, ki otroka potem, ko si zastavi ustrezne cilje, motivira, pri čemer uporabi primerne metode dela in izvirne pripomočke. Zanimivo je tudi, da gre dekletom praviloma v šoli bolje kot fantom. V skupinah lahko opazimo, kako so fantje bolj neposlušni, večkrat je neposlušnost povezana tudi s katero od drugih motenj, ki jih moramo učitelji pravočasno prepoznati. V višjih razredih osnovne šole ti otroci vedno bolj preizkušajo meje in izzivajo avtoriteto, kar od splošnih in specifičnih učnih težav pogosto privede tudi do vzgojnih težav.

Pri opazovanju moramo biti pozorni na naslednje: pozornost, zaznavanje, pomnjenje, spomin, mišljenje, govor, motivacijo in zaupanje vase glede učenja, motoriko, posluh in ritem, prostorsko orientacijo, stranskost (levičnost, desničnost), čustvovanje, socialno zrelost, nemirnost, utrudljivost, slabe in dobre dneve (obdobja), učenje, delo in delovne navade (Golli, Žerovnik, 1979). Pri opredeljevanju težav je najbolj pomembno, da se držimo postopnosti korakov, kjer je potrebno upoštevati pet osnovnih stopenj pomoči (1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja in varstva; 2. pomoč šolske svetovalne službe in/ali specialno-pedagoške službe; 3. dodatna individualna in skupinska pomoč; 4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove; 5. izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo). Koraki pomoči učencem z učnimi težavami so opredeljeni v dokumentu Koncept dela Učne težave v osnovni šoli, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje leta 2007. Kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami opredeljuje pet osnovnih stopenj pomoči, saj se tudi učne težave razprostirajo na kontinuumu, od enostavnih do zapletenih in od lažjih do težjih oblik. Za učence, ki so vključeni v določeno stopnjo pomoči, je potrebno oblikovati zapis pomoči v obliki izvirnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP). Ta se nanaša na opredelitev težav učenca, oblike in metode poučevanja, potrebne prilagoditve za učenca, izvajalce pomoči, način ugotavljanja učenčevega napredka in cilje, ki naj bi jih učenec dosegel ob koncu šolskega leta.



Upoštevati moramo Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (za osnovne šole, gimnazije in srednje poklicno in strokovno izobraževanje), Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Koncept dela Učne težave v OŠ, Zakon o osnovni šoli ter Navodila h Kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. Splošni obrazec za IDPP naj bi vseboval: prilagojen sedežni red, šibka in močna področja, prilagoditve didaktičnih in tehničnih pripomočkov, učna gradiva, prostor in opremo (skladno z vrsto in naravo otrokove motnje), prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja, prilagoditve pri športni vzgoji in dnevih dejavnosti. Učitelj preživi največ časa z učencem pri pouku in je navadno prvi, ki prepozna drugačnost, odkrije učne težave ali opazi kakšno drugo odstopanje. Njegova naloga je (1. stopnja), da individualizira in diferencira naloge in učne zahteve pri pouku, pridobi način pridobivanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, upošteva časovne prilagoditve ter se po potrebi posvetuje s šolsko svetovalno službo. Oblike pomoči učencu moramo sproti ustrezno načrtovati, beležiti in ob koncu šolskega leta tudi ovrednotiti. V 2. stopnji, ko učitelj ugotovi, da pri učencu, kljub pomoči razrednega učitelja, ni opaziti zelenega napredka, se v projekt vključi šolska svetovalna služba. Šolski svetovalni delavec opravi pogovor z učencem, učiteljem in starši ter dopolni oceno učenčevega funkcioniranja, opredeli močna področja in poskusi odkriti vzroke za učenčeve učne težave. Na tej stopnji pomoči se za učenca ustvari osebna mapa, dokument, v katerega se vloži IDPP, pisna poročila učiteljev o učencu in pridobljeno pisno soglasje staršev. Kadar se pri učencu učne težave kljub pomoči na prvih dveh stopnjah nadaljujejo in se ne odpravijo, se učenca vključi v individualno in skupinsko učno pomoč (3. stopnja). Na tej stopnji pomoči se izvajalec še bolj poglobi v učenčeve težave in močna področja ter sproti načrtuje delo in potrebne prilagoditve v procesu poučevanja. Zelo važno je učenčev napredek vseskozi spremljati in ga vrednotiti. Šola lahko za učenca zaprosi za dodatno strokovno mnenje zunanjo ustanovo (zdravstveni dom, svetovalni center ...), če kljub pomoči na vseh treh stopnjah pomoči učenec ne napreduje (4. stopnja). Zunanja ustanova ustrezno svetuje staršem in učiteljem oziroma šolski svetovalni službi glede oblik in metod dela z učencem ali pa staršem predstavi naslednjo, peto stopnjo pomoči. Ta nastopi, kadar je iz vmesnih in končnih poročil o delu z učencem, ki jih napiše izvajalec pomoči na vsaki stopnji, razvidno, da ima učenec izrazite učne, čustvene oziroma vzgojne težave in kljub vsem prilagoditvam pri poučevanju in učenju ne napreduje. Takrat svetovalna služba



staršem predlaga postopek usmerjanja v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To pomeni, da učenec potrebuje še več pozornosti in prilagoditev, kot jih je imel do sedaj. Postopek usmerjanja navadno sprožijo starši na predpisanem obrazcu. Na takšen način učenec dobi odločbo z opredeljenim številom dodatne strokovne pomoči in vrsto izvajalca ter potrebnimi prilagoditvami in je usmerjen v eno izmed skupin otrok s posebnimi potrebami.

## **2 Prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami (opis teme)**

Šola je torej eden od dejavnikov, ki vplivajo na otrokov razvoj; standardi vrednotenja otrokovega učenja in vedenja se oblikujejo v medosebnih odnosih doma in v šoli, skladno s prevladujočimi družbenimi normami pričakovanega vedenja. Vsega torej ne moremo rešiti samo v šoli, lahko pa pomagamo, da otrok s pomočjo usmeritev in spodbud dobi najboljšo popotnico za življenje.

### **2.1 Oblikovanje skupine za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami**

Na pobudo šolske socialne pedagoginje smo v letošnjem šolskem letu oblikovali skupino učiteljev, ki imamo pred sabo izziv, da izdelamo obrazce in prilagoditve za prepoznavanje posameznih oblik drugačnosti. Skupino sestavljamo: socialna pedagoginja, specialna pedagoginja, psihologinja in učiteljice prvega, drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Naš cilj je, da s pomočjo strokovne literature in strokovnih izobraževanj oblikujemo smernice za pravočasno prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami, ob zaznavi opredelimo problem in poskušamo posamezniku nuditi pomoč. Naše delo sprti predstavimo svojim sodelavkam in sodelavkam, ki se pogosto srečujejo z določenimi težavami, a jih na žalost ne prepoznajo pravočasno. Zavedamo se, da moramo začeti razmišljati drugače in drugačnost prepoznati kot izziv. Vemo, da spodbujanje otrok s posebnimi potrebami ni samoumevno,



temveč odvisno predvsem od iznajdljivosti in angažiranosti posamezne učiteljice oziroma učitelja. Ravno zato se nam zdi zelo pomembno, da postopoma vsi učitelji razvijemo določeno stopnjo znanj in za otroke, ki kažejo drugačnost, pripravimo dodaten program, ki bi jim bil v veselje in izziv. Za razvoj in izboljšanje individualnih sposobnosti se moramo skupaj s starši še posebej zavzeti, da bomo prepoznali tudi otrokove odlike in jih načrtno spodbujali; to bo pripomoglo k oblikovanju pozitivnejše samopodobe, ki je pri otrocih s posebnimi potrebami zaradi primerjanja s sovrstniki praviloma nizka. Pomembno je, da otroka s posebnimi potrebami čim bolj usklajeno spodbujamo na njegovih močnih področjih, hkrati pa krepimo tudi njegova šibka področja. Učitelji smo tako pozvani h kritičnemu premisleku, k refleksiji, samoevalvaciji, sprejemanju sprememb in preoblikovanju lastne prakse, kar lahko pripelje k izboljšanju prakse poučevanja in k izboljšanju uspešnosti vseh učečih posameznikov. Zelo pomembno je pri otroku spodbuditi avtonomnost, saj se v šolski situaciji nizka avtonomija učencev pri šolskem delu povezuje z negativnimi čustvi v zvezi z učenjem ter izogibajočim vedenjem v odnosu do šolskega dela, kar se posledično odraža tudi v učni (ne)uspešnosti učencev.

## **2.2 Izzivi skupine za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami in izdelava individualnega delovnega projekta pomoči**

Na uvodnem sestanku skupine za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami smo si zadali naslednje naloge oz. izzive: 1. kako prepoznati drugačnost; 2. načrt dela skupine (cilji); 3. razdelitev nalog (obrazci, prilagoditve); 4. sprotne evalvacije; 5. sprotno prenašanje znanj na pedagoške delavce, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami. Na uvodnem sestanku smo poslušali predavanje specialne pedagoginje in pregledali gradivo o prepoznavanju drugačnosti. Izpostavili smo različne dileme glede prepoznavanja, še posebej v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju, ko glede otrok ni nobenih smernic, učiteljice pa že opažajo določena odstopanja od povprečnega vedenja, učenja, delovanja ... glede na oblikovano skupino učencev. Vsi smo se strinjali, da moramo najprej opredeliti težavo, ki jo zaznamo, in določiti šibka ter močna področja.



Zelo pomembno se nam zdi, da IDPP zahteva soustvarjanje vseh udeležencev v procesu poučevanja, vanj pa je potrebno od samega začetka in na vseh stopnjah pomoči vključiti tudi starše učenca z učnimi ali drugimi težavami. Do naslednjega srečanja smo si zadali nalogo, da poenotimo obrazce in sestavimo zbirnik prilagoditev za izdelavo IDPP, ki ga bomo v tem šolskem letu postopoma oblikovali za vsakega učenca, ki še ni voden v šolski dokumentaciji svetovalne službe. Skupaj z vodstvom šole bomo poskusili organizirati dodatno izobraževanje za vse strokovne delavce, kjer bi bil glavni poudarek na prepoznavanju vzrokov in okoliščin nastajanja težav, kar bi prispevalo k razumevanju individualne problematike in k ustreznemu načrtovanju IDPP.

### **2.3 Primer začetnega prepoznavanja in izdelava IDPP**

V preteklih šolskih letih smo opazili, da učence z določenimi težavami opazimo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, vendar takrat težave še niso izstopajoče, v nadaljevanju šolanja se motnje stopnjujejo, saj jih ne rešujemo pravočasno. Menimo, da moramo otroke s posebnimi potrebami opaziti prej in za njih izdelati IDPP, po katerem bodo pedagoški delavci ob menjavi razreda in učitelja lahko pogledali prejšnje ugotovitve in nadaljevali s pomočjo na stopnji, do katere je prišel predhodni učitelj. Še bolj vse to izstopa v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko učenci dobijo za vsak predmet svojega učitelja, menjajo učilnice in skupine. Vse to pri učencih s posebnimi potrebami prinese dodatno zmedo, ki bi se je lahko izognili, če bi učitelje predhodno pripravili na specifične težave in jih še naprej poskušali odpraviti. V tem obdobju zaradi vseh teh sprememb večkrat nastopi tudi vzgojna problematika.

Na drugem srečanju si je šolska strokovna skupina za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami zadala cilj, da predstavimo poenotene obrazce IDPP in prilagoditve, hkrati pa se o vsem tem pogovorimo na konkretnem primeru. Na predlog razredne učiteljice prvega razreda smo izbrali učenca, pri katerem so se začele pojavljati težave že ob začetku šolskega leta. Učiteljica je predstavila, kako se učenec pri pouku vede: je zelo nemiren, ne posluša navodil, ne sodeluje s skupino, učiteljici namerno nagaja ... Navedla je tudi njegovo močno področje, saj zelo rad ustvarja, pri tem pa potrebuje nenehno spodbudo in pozornost. V prvih mesecih

šolskega leta je že individualizirala in diferencirala naloge in učne zahteve pri pouku. Na sestanku smo se skupaj pogovarjali o naslednjih točkah: pozornost, zaznavanje, pomnjenje, spomin, mišljenje, govor, motivacija in zaupanje vase glede učenja, motorika, posluš in ritem, prostorska orientacija, stranskost (levičnost, desničnost), čustvovanje, socialna zrelost, nemirnost, utrudljivost, slabi in dobri dnevi (obdobja), učenje, delo in delovne navade. S pomočjo učiteljičinih zapiskov in ugotovitev smo sestavili IDPP (glej priloga) in izpostavili potrebne prilagoditve v procesu poučevanja, in sicer prilagoditve pripomočkov (didaktični pripomočki, tehnični pripomočki, učna gradiva), prilagoditve prostora in opreme (sedežni red, prostor in oprema, preverjanje in ocenjevanje znanja) in druge prilagoditve (npr. pri športni vzgoji in dnevih dejavnosti). Na naslednjem sestanku bomo spremljali napredek učenca v razredu glede na zastavljene cilje in se dogovorili o naslednji stopnji pomoči, če bo po tem še potreba.

## 2.4 Primer dela z otrokom

Opisali bomo primer učenca, ki je imel z vstopom v šolo na začetku šolskega leta izrazite težave na področju vedenja. Njegovo vedenje je bilo primerljivo z malčkom, saj je neprestano uporabljal otroško govorico in spuščal zvoke. Pri pogovoru ni gledal sogovorca v oči. S svojim obnašanjem je neprestano motil pouk (neupoštevanje navodil, neprestano seganje v besedo, želja po pozornosti, pomanjkanje koncentracije, odklanjanje šolskega dela ...). Svoje nelagodje je izražal na zelo neprimeren način (kričanje, tek po mizah, uhajanje iz razreda, nagajanje sošolcem ...), včasih tudi z agresijo. Opazili smo, da je njegova koncentracija izrazito kratkotrajna (razen pri ustvarjanju po lastni želji). Pri pouku smo mu nudili pomoč (umiritev, čas za pripravo potrebščin, vzpostavljanje očesnega stika ...). Učencu smo ponudili pomoč tudi pri podaljšanem bivanju in varstvu v obliki individualnega pristopa, pogovora, ustvarjalnega dela in drugih pristopov (1. korak). V delo z učencem se je (ob razredničarki) vključila svetovalna služba (pedagoginja, socialna pedagoginja, psihologinja in defektologinja) ter učiteljica podaljšanega bivanja. Skupaj smo si zastavili naslednje cilje (2. korak): pomoč učencu do ustreznega načina predelovanja jeze, premagovanje učenčevih stisk, pridobitev novih socialnih veščin, pomoč pri zaznani zmanjšani koncentraciji, pomoč pri kontroli samega sebe. Pri učencu je bilo po določenem času (2 meseca) opaziti manjši napredek: vzpostavljati je začel očesni stik tudi brez pobude (odvisno od situacije in okolja); ob pomoči je v manjši skupini



začel slediti navodilom, vendar je še vedno potreboval veliko individualnega stika. Po pogovoru s starši in njihovim soglasjem smo sklenili, da otroka prešolamo na podružnično šolo, kjer je vključen v manjšo skupino, lažje sledi navodilom in navezuje stike z ostalimi učenci (3. korak). Pri učencu zaznavamo pozitiven napredek, zelo pomemben je individualni stik in pozitivna spodbuda. Starši so bili usmerjeni tudi po pomoč v zunanjo institucijo (4. korak).

### 3 Zaključek

Zelo pomembno je, da učitelj resnično opazuje učence, da učencu ponudi priložnost, skozi katero bosta pridobila oba: učenec, ker bo pravočasno dobil ustrezno pomoč in pozitivno spodbudo, ter učitelj, ker bo postavljen pred nov izziv, ki ga bo poskušal rešiti, da bodo vsi udeleženci v učnem procesu odnesli največ, kar v določenem trenutku lahko. Pogosto se zdi, da ob nastopu težave ne razumemo drug drugega, ker so pogovori usmerjeni v določeno težavo. Problem nastane, ko v višjih razredih učenec prehaja od učitelja do učitelja, menja razrede (prostor) in skupine. Vsak učitelj se ukvarja s težavo, ki nastopi pri določenem predmetu, čeprav bi morali otroka obravnavati celostno in upoštevati njegovo individualnost in specifičnost (glede na zaznave v prejšnjih šolskih letih, če je zanj bil izdelan IDPP). Zavedati se moramo, da je treba težavo najprej natančno opredeliti, preden jo lahko začnemo reševati. Skupina udeleženi se mora pogovoriti, da težava/motnja/drugačnost postane bolj jasna – vsak posameznik je namreč svet zase in ne moremo oziroma ne smemo uporabljati ustaljenih birokratskih obrazcev in otroke razporejati v isti koš. Pomembno je upoštevati individualnost in jo nadgraditi pri vsakem posamezniku, ki v šolskem prostoru izstopa na tak ali drugačen način. Zelo pomembno je, da učitelj resnično opazuje učence, da učencu ponudi priložnost, skozi katero bosta pridobila oba: učenec, ker bo pravočasno dobil ustrezno pomoč in pozitivno spodbudo, ter učitelj, ker bo postavljen pred nov izziv, ki ga bo poskušal rešiti, da bodo vsi udeleženci v učnem procesu odnesli največ, kar v določenem trenutku lahko. Oblikovanje skupine za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami se nam zdi pomemben korak k vključenosti otrok v življenje in delo šole, kjer bodo skozi interakcije s sovrstniki razvijali svoje potenciale in v skladu z njimi postali dejavni in enakopravni člani šolske in širše družbene skupnosti.

## 4 Viri in literatura

1. *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta. 2006.
2. GRIL, A. Odnos do znanja in učna uspešnost mladostnikov. V: *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. 2014. Str. 92–110.
3. GOLLI, D., ŽEROVNIK, A. *Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave.* Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja. 1979.
4. Koncept dela Učne težave v osnovni šoli. [Citirano 20. 1. 2019; 15.18]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)
5. Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. [Citirano 21. 1. 2019; 17.08]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum\\_navodila.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf)
6. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. [Citirano 19. 1. 2019; 12.14]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf)
7. Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa. 2006.
8. ŠTREMEL, U. Učna (ne)uspešnost slovenskih mladostnikov v evropskem kontekstu. V: *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. 2014. Str. 19, 26–44.
9. Zakon o osnovni šoli. [Citirano 21. 1. 2019; 19.50]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>
10. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. [Citirano 21. 1. 2019; 19.34]. Dostopno na spletnem viru: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
11. ŽEROVNIK, A. *Otroci s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Družina. 2004.

## 5 Priloge

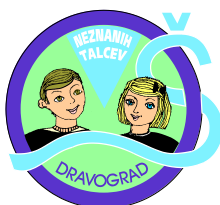
PRILOGA (Izvirni delovni projekt pomoči)



Osnovna šola Neznanih talcev Dravograd

Trg 4. julija 64

2370 Dravograd



### IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI

\_\_\_\_\_ **XY** \_\_\_\_\_

( Ime in priimek učenca/učenke)

\_\_\_\_\_ **1.** \_\_\_\_\_

(razred)

\_\_\_\_\_ **2018/2019** \_\_\_\_\_

(šolsko leto)

\_\_\_\_\_ **XY** \_\_\_\_\_

(razrednik)

#### 1. KORAK



1. Vsi učitelji opredelijo težave ter močna in šibka področja.
2. Timski sestanek učiteljev:
  - a. opredelitev prilagoditev
  - b. nastavitev ciljev
  - c. dogovorimo se za časovni okvir izvajanja koraka do prve evalvacije
3. Evalvacija – timski sestanek

RAZREDNIK: XY

DATUM: 15. 1. 2019

1. OPREDELITEV TEŽAV
  - 29. 11. 2018 – prešolanje na POŠ zaradi potrebe po delu v manjši skupini
  - nihanja sposobnosti glede na trenutno razpoložensko stanje (učenec lahko niha tekom ene ure, tekom celega dne, v enem tednu)
  - je trmast, ob slabših dnevih ali trenutkih je težje vodljiv
  - občasno govori otročje
  - pri aktivnostih, ki zahtevajo večjo dinamiko, aktivno vključevanje otroka, se samodejno umakne
  - dejavnosti, ki mu niso blizu, površno in hitro zaključi
  - ima visoke zahteve do sebe pri delu, ki ga zanima
  - prehodi so težavni
  
2. MOČNA PODROČJA
  - ustvarjalnost in izražanje
  - zelo lepo poje
  - mišljenje
  - sočutnost
  - bogat besedni zaklad
  - redoljuben





UČITELJ OPB (podaljšanega bivanja): XY

DATUM: 9. 1. 2019

1. OPREDELITEV TEŽAV

- je trmast, ob slabših dnevih ali trenutkih je težje vodljiv
- občasno govori otročje
- je utrujen, ne sledi skupini
- želi pozornost

2. MOČNA IN ŠIBKA

PODROČJA

- bogat besedni zaklad
- lepo poje
- ustvarjalen

PRILAGODITVE

EVALVACIJA

DATUM:

POUK

- jasno postavljanje mej
- doslednost pri izvajanju
- predčasna predstavitev  
načrta učne ure
- aktivni odmori  
(kotiček)
- sprotne pohvale
- intenziven individualni  
pristop

LEGENDA:

✓ Se ohrani -

X Se opusti



- časovna organizacija dela

OPB

- sprotne pohvale
- odmor po pouku
- časovni načrt dela do odhoda domov

CILJI (max 5 ciljev):

EVALVACIJA

DATUM:

- Posluša in upošteva navodila.
- Aktivno sodeluje.
- Zna se nadzirati do mere, da ni moteč za ostale učence.
- Samostojno se umakne.
- Dokonča naloge.

LEGENDA:

D – napreduje

DN – delno napreduje

NN – ne napreduje

N - nazaduje

EVALVACIJA 1. koraka bo \_\_\_\_\_

Podpis strokovnih delavcev:

Razrednik:

Učitelj OPB:

EVALVACIJA 1. KORAKA:

DATUM:

PRILAGODITEV:

CILJEV:

NAČRT NADALJNJEGA DELA:



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

OŠ 8 Talcev

Logatec

**Margarita Jereb**

## POUČEVANJE DOLGOTRAJNO BOLNEGA OTROKA

## TEACHING CHILDREN WITH LONG-TERM DISORDERS

## Povzetek

Statistično gledano je učencev s posebnimi potrebami vedno več. Največji številčni porast se pojavlja pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami ter dolgotrajno bolnimi učenci. Mislim, da ni napačna domneva, da se je vsak učitelj že srečal z učencem s posebnimi potrebami. Vsak primer je zgodba zase. V prispevku predstavljam svojo zgodbo, izkušnjo z dolgotrajno bolnim otrokom. Uporabljala sem različne načine izobraževanje, kot so poučevanje na domu, poučevanje preko omrežja Skype in sodelovanje z bolnišnično učiteljico. V celotno zgodbo je bilo vpletenih veliko različnih ljudi: starši, razrednik, vzgojiteljica, sošolci, sorojenci, ravnateljica, občina, medicinsko osebje, bolnišnična učiteljica... med katerimi je bilo potrebno sodelovanje. V tem primeru je vsak naredil vse, kar je bilo v njegovi moči in to me izredno veseli.

**Ključne besede:** dolgotrajno bolan otrok, poučevanje na domu, sodelovanje, pozitivna izkušnja

## Abstract

From a statistical standpoint, students with special needs are growing in number. The highest number increases have been noted in children with speech and language impediments and long-term disorders. I believe it is reasonable to assume that every teacher has already encountered a situation in which they had to take care of a child with special needs. Each such example tells a story of its own; in my article, I put forward my own experiences from teaching a chronically ill child. I employed various teaching methods, such as home education, teaching via Skype and collaboration with a hospital teacher. My story involves many different people; the parents, class teacher, educator, classmates, siblings, headteacher, as well as the community, medical staff, hospital teacher etc. were all required to give their cooperation. Everybody gave it their all, which delights me greatly.

**Key words:** children with long-term disorders, home education, cooperation, positive experience

# 1 Postopek usmerjanja

Starši oziroma zakoniti zastopniki lahko pričnejo s postopkom usmerjanja otroka s posebnimi potrebami. Prav tako ima vzgojno-varstvena ustanova (vrtec oziroma šola ali zavod) dolžnost, da v primeru ugotovitve potrebe pomoči, prične postopek usmeritve.

Pri usmerjanju se ugotavlja vrsto primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ugotavljajo se potrebe po prilagoditvah in strokovni pomoči, določi se ustrezen program vzgoje in izobraževanja ter se določi vrsto in obseg prilagoditev in strokovne pomoči.

Vlogo za začetek postopka usmerjanja vložijo starši na območni enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, pristojni glede na kraj stalnega prebivališča.

Vloga, ki jo starši vložijo vsebuje točno določene komponente:

- zahtevo za uvedbo postopka,
- poročilo vzgojno-varstvenega zavoda, ki ga otrok takrat obiskuje,
- zapis pogovora z otrokom (če je starost temu primerna),
- strokovno dokumentacijo (različna poročila).

Komisija, ki jo sestavljajo strokovnjaki različnih področij, poda strokovno mnenje. V strokovnem mnenju zapišejo vrste pomoči in vrste prilagoditev. Določijo tudi število ur strokovne pomoči. Največje možno število ur dodeljene pomoči je pet ur tedensko.

## 1.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, izdan leta 2011, pravi, da so otroci s posebnimi potrebami vsi otroci:

- z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni,
- gluhi in naglušni,
- z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani,
- dolgotrajno bolni,
- s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,



- s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

4. člen zakona govori o ciljih in načelih vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Ti cilji in načela so zelo jasno in konkretno napisani:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalne prehodnosti in povezanosti programov,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

## **1.2 Dodatna strokovna pomoč**

Dodatna strokovna pomoč se izvaja za otroke s posebnimi potrebami. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, kot svetovalna storitev in kot učna pomoč.

Učna pomoč pa se izvaja samo v osnovni šoli ter programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. Izvaja se v primeru dolgotrajne bolezni, zaradi katere je bil otrok odsoten od pouka dva meseca ali več, lahko pa tudi v drugih programih srednjega izobraževanja.

Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja:

- individualno v oddelku,
- skupinsko v oddelku,
- individualno izven oddelka,
- skupinsko izven oddelka,
- v vzgojno-izobraževalnem zavodu ali socialnovarstvenem zavodu.

V primeru, če dodatne strokovne pomoči ni mogoče zagotoviti, se lahko nudi tudi otroku na domu. Praviloma se dodatna strokovna pomoč izvaja tedensko.

### 1.3 Individualiziran program

Vzgojno-izobraževalni zavod mora najkasneje v roku v 30 dni po izdaji odločbe o usmeritvi izdelati individualizirani program – (v nadaljevanju besedila »IP«). Z individualiziranim programom se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določita organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev ter izvajanje učne pomoči.

V vsakem individualiziranem programu se za posameznega otroka določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije (če je potrebno),
- izvajanje fizične pomoči (če je potrebno),
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku (če je potrebno),
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji (če je potrebno).

V skladu z ZUOPP – 1 se za pripravo in spremljanje izvajanja IP-ja imenuje ravnatelj, strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Z napisanim programom se potem seznanijo starši.





Evalvacija IP-ja poteka ob zaključku 1. ocenjevalnega obdobja oz. po potrebi in ob koncu šolskega leta. Na evalvacijah so prisotni vsi člani strokovne skupine. Z evalvacijo se seznanijo tudi starše. Ob zaključku šolskega leta se načrtuje individualiziran program za posameznega učenca za naslednje šolsko leto; analizira se tekoče leto, ugotavljajo se dobre strani individualiziranega programa in ob potrebi se poiščejo izboljšave za večji napredek učenca.

## 1.4 Dolgotrajno bolni otroci

Dolgotrajna bolezen je vsaka tista bolezen, ki ne izzveni v treh mesecih. Opara (Tadl 2016) pravi, da včasih uporabljamo tudi izraz kronične bolezni. Ta izraz opisuje bolezen, ki traja dlje časa.

Glede na analize Javno raziskovalnega zavoda Pedagoškega inštituta iz leta 2010, so dolgotrajno bolni otroci najštevilčnejša skupina. Med dolgotrajne bolezni sodijo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične, nevrološke bolezni ter avtoimune motnje in motnje hranjenja.

Dolgotrajno bolnim otrokom in njihovim bližnjim ni prizanešeno. Poleg bolezni so pogosto v stresu, doživljajo grozo, trpljenje, včasih celo psihofizične motnje. Pojavi se jim utrujenost, slabo počutje, bolečine, številni pregledi, posegi, pogoste odsotnosti od pouka, slabo razpoloženje...

Bečan (Tadl 2016) pove, da ko otrokom postavijo diagnozo ene od hudih bolezni, se njihovo življenje popolnoma spremeni. Seveda pa je od vsakega posameznika odvisno, kako se na dano bolezen odziva.

Ko govorimo o dolgotrajno bolnem otroku, ne smemo nikakor pozabiti na starše in sorojence.

## 1.5 Dolgotrajno bolni otroci in šola

Starši želijo otrokom samo najboljše. Ko vidijo, kako njihov otrok trpi, se ne počuti dobro, jim včasih želijo pomagati tako, da ga ne pošljejo v šolo. Res je, da dolgotrajno bolnemu otroku šola lahko predstavlja napor. Potrebno pa se je zavedati, da šola ni samo vzgojna ustanova. V šoli se otrok nauči bivati v skupnosti, pridobiva samozavest, se razvija, dopolnjuje, spoznava samega sebe, si preusmeri pozornost z boleznimi.

Seveda ima učitelj izredno veliko in pomembno nalogo pri vključevanju takega otroka v razred. Učitelj ni vseveda oseba, zato mu je potrebno pomagati s številnimi ustreznimi informacijami, dodatnim znanjem, timskim delom, podporo ali včasih samo s pogovorom.

Bečan v svojem delu predstavi nekaj ključnih dejavnikov, ki naj bi jih učitelji upoštevali za uspešno delo z dolgotrajno bolnimi otroki: razumevanje, spoštovanje in naklonjenost, spodbuda in odgovornost.

Pri dolgotrajno bolnih otrocih pa se pojavijo pogosti izostanki. V primeru daljše odsotnosti pa obiskujejo bolnišnično šolo.

Analize tujih raziskav kažejo, da imajo učitelji še vedno premalo znanja o otrocih, ki zbolijo za težkimi boleznimi. Poleg tega so raziskave pokazale, da so učitelji zelo zaskrbljeni predvsem zaradi neznanja kako ravnati z bolnimi učenci v razredu ter kako se odzvati, če se zdravstveno stanje takšnega učenca v razredu nenadoma poslabša in kako bodo to sprejeli sošolci. (Eiser in Town v Tadi 2016)

## 1.6 Bolnišnična šola v Ljubljani

Na spletni strani se bolnišnična šola v Ljubljani tako predstavi: Bolnišnični šolski oddelki, na kratko bolnišnična šola, v sklopu osnovne šole Ledina delujejo že od leta 1958, s šolskim delom v bolnišnici pa smo v Ljubljani začeli že leta 1951. Danes bolnišnična šola šteje 19 oddelkov, v njih pa poučuje 23 učiteljic in učiteljev. Bolnišnična šola OŠ Ledine deluje na Pediatrični kliniki, na Psihiatrični kliniki ter na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča.



Vsako leto to našo šolo obiše približno 2700 otrok, od tega 600 dijakov in dijakinj. Le-tem namreč bolnišnični učitelji ter učiteljice nudijo individualno učno pomoč pri splošno-izobraževalnih predmetih.

Nekateri učenci in učenke obiskujejo bolnišnično šolo le nekaj dni, drugi več mesecev, celo vse šolsko leto, spet tretji se vanjo, zaradi svoje bolezni in zdravljenja, vračajo večkrat, tudi do desetkrat na leto. Obiskujejo jo zato, da je dan v bolnišnici bogatejši in prijetnejši, predvsem pa zato, da se po vrnitvi iz bolnišnice lažje vključijo v življenje in delo svoje šole. Vedeti moramo, da nekateri otroci in mladostniki brez šolskega dela v bolnišnično šoli svojega šolanja ne bi mogli uspešno zaključiti. Zaradi načinov zdravljenja nekaterih bolezni v šolo v bolnišnici nekateri šolarji in šolarke prihajajo od doma; k nekaterim pa na njihov dom prihajajo bolnišnični učitelji in izvajajo pouk na domu, slednje predvsem s pomočjo informacijske tehnologije.

Učenci in učenke, ki obiskujejo bolnišnično šolo dlje, so tudi ocenjeni; tudi njim kontrolke, spraševanja, referati ne uidejo. Seveda pa so deležni tudi veliko šolskih prijetnosti – posebnih kulturnih, naravoslovnih in športnih dni, ustvarjalnih dejavnosti, raznovrstnih delavnic, od kuharskih do pesniških, obiskov znanih pevcev, igralcev, športnikov ter pesnikov in pisateljev; prav tako izletov in taborov.

V bolnišnični šoli deluje potujoča bolnišnična knjižnica. Izdajamo pa tudi šolski časopis Utrinki.

Vsakodnevno šolsko delo se v bolnišnici odvija v manjših skupinah, vse pogosteje pa je učno delo povsem individualno. Pouk se mora vse pogosteje odvijati v bolniških sobah, ob posteljah.

Naši učenci in učenke so o nas povedali tole: Bolnišnična šola je dobra, ker v njej učitelji snov razložijo tudi večkrat, dokler je pač ne razumeš. Super tudi je, ker si zate vzamejo čas, tudi za navaden pogovor. In znajo se tudi hecati.



## 1.7 Slovenija v primerjavi z drugimi evropskimi državami

Metka Blatnik v svojem diplomskem delu Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje povzema Novljanovo, da se Slovenija glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje, bistveno ne razlikuje od razvitih evropskih držav.

## 1.8 Program Skype

Wikipedija program Skype obrazloži:

Skype (*izg.: skajp*) je brezplačno [internetno telefonsko](#) omrežje ([VoIP](#)), ki omogoča medsebojno komuniciranje uporabnikov. Ponuja video ali glasovni pogovor in glasovni konferenčni pogovor do 5 uporabnikov, poleg tega pa tudi prenos besedilnih sporočil in [datotek](#) med uporabniki. Deluje na osnovi neposredne podatkovne povezave med klienti (t. i. [peer-to-peer](#)). Skype je imel po uradnih podatkih konec leta 2010 preko 660 milijonov uporabnikov, od tega jih je bilo vsak mesec z omrežjem povezanih povprečno 145 milijonov.<sup>[1]</sup>

Omrežje in programsko opremo so razvili Estonci Ahti Heinla, Priit Kasesalu in Jaan Tallinn, ki so pred tem ustvarili že znano omrežje za deljenje datotek [Kazaa](#).<sup>[2]</sup> Prva javna preskusna različica je bila izdana avgusta 2003. Z omrežjem je upravljalo zasebno podjetje Skype Limited s sedežem v [Luksemburgu](#). Leta 2005 ga je prevzela spletna dražbena hiša [eBay](#) za ocenjeno 2,6 milijarde USD,<sup>[3]</sup> ki je nato leta 2009 prodala večinski delež skupini investicijskih družb za 2 milijardi USD.<sup>[4]</sup> Maja 2011 je namero o prevzemu izrazilo podjetje [Microsoft](#), ki je za Skype ponudilo 8,5 milijarde USD. Prevzem je bil zaključen oktobra 2011, ko sta ga odobrila ameriški in evropski urad za varstvo konkurence.<sup>[5]</sup>



## 1.9 Statistika

Tabela 1: Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje. <https://www.irssv.si/index.php/demografija-10/2013-01-11-18-12-83/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-vkljucenih-v-redne-oddelke-vzgoje-in-izobrazevanja-glede-na-vrsto-motnje> (Inštitut RS za socialno varstvo, 2019)

### ŠTEVILO UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI, VKLJUČENIH V REDNE ODDDELKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA, GLEDE NA VRSTO MOTNJE

Leto	S čustvenimi in vedenjskimi motnjami	S primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Z gibalnimi ovirami	Z govorno-jezikovnimi motnjami	Z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	Dolgotrajno bolni	Gluhi in naglušni	Slepi in slabovidni	Skupaj
2005	166	3 545	257	350	785	248	176	56	5 583
2006	159	4 074	276	529	649	402	174	82	6 345
2007	175	4 276	283	595	547	514	163	52	6 605
2008	240	4 998	310	723	425	840	174	61	7 771
2009	270	5 380	315	961	259	1118	173	61	8 537
2010	284	5 723	342	1 122	175	1 286	173	55	9 160
2011	288	6 166	327	1 254	104	1 658	187	56	10 040
2012	258	5 888	260	1 097	47	1 548	175	53	10 472
2013	251	5 361	228	1 015	10	1 386	176	52	10 526
2014	270	5 245	229	1 035	1	1 334	202	59	10 681
2015	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka
2016	180	4 459	111	866	ni podatka	987	152	48	10 266

Vzorec: populacija

Vir podatkov: Statistični urad Republike Slovenije (SURS)

Opomba h kazalniku: Vzgojo in izobraževanje po izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo šole v rednih oddelkih ([Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami](#), 16. člen).



Tabela 2: Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/pdf/Tabela\\_ucenci\\_s\\_posebnimi\\_potrebami.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf) (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2019)

a) Število usmerjenih učencev

2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
10.091	10.072	11.077	12.054

b) Število učencev (in delež znotraj učencev s PP) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju* (MDR)	10	10	33	57
gluhi in naglušni (GLU, NGL)	238	182	172	171
učenci z govorno jezikovnimi motnjami (GJM)	1.180	992	1.056	1.138
slapi in slabovidni ter učenci z okvaro vidne funkcije** (SLE, SLV, OV)F	70	63	61	68
gibalno ovirani (GIB)	293	179	159	149
učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ČVM)	324	208	283	326
dolgotrajno bolni* (DOB)	1.416	1.161	1.223	1.264
učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (PPPU)	4.619	4.371	4.726	5.084
učenci z avističnimi motnjami** (AM)	105	126	168	189
učenci z več motnjami*** (DRU)	1.836	2.780	3.196	3.608
<b>SKUPAJ</b>	<b>10.091</b>	<b>10.072</b>	<b>11.077</b>	<b>12.054</b>

\* spremembe v opredeljenih primanjkljajev, ovir oziroma motenj

\*\* nova skupina otrok s posebnimi potrebami v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

\*\*\* ni samostojna skupina otrok s posebnimi potrebami v skladu z ZUOPP-1, vendar ima učenec lahko opredeljenih več motenj

c) Število učencev (in delež znotraj celotne populacije po razredih)

OSNOVNA ŠOLA	2015/2016			2016/2017			2017/2018			2018/2019		
	Vsi učenci v OŠ	Učenci v OŠ s PP	%	Vsi učenci v OŠ	Učenci v OŠ s PP	%	Vsi učenci v OŠ	Učenci v OŠ s PP	%	Vsi učenci v OŠ	Učenci v OŠ s PP	%
1. razred osnovne šole	21.583	370	1,7%	22.151	341	1,5%	21.718	439	2,0%	21.751	442	2,0%
2. razred osnovne šole	21.600	537	2,5%	21.541	554	2,6%	22.129	632	2,9%	21.724	698	3,2%
3. razred osnovne šole	20.061	769	3,8%	21.649	754	3,5%	21.549	849	3,9%	22.233	941	4,2%
4. razred osnovne šole	19.085	973	5,1%	20.007	1.012	5,1%	21.626	1.186	5,5%	21.525	1.311	6,1%
5. razred osnovne šole	18.192	1.272	7,0%	19.116	1.187	6,2%	19.982	1.458	7,3%	21.677	1.633	7,5%
6. razred osnovne šole	18.047	1.423	7,9%	18.337	1.426	7,8%	19.292	1.525	7,9%	20.218	1.783	8,8%
7. razred osnovne šole	17.315	1.513	8,7%	17.896	1.539	8,6%	18.203	1.635	9,0%	19.157	1.734	9,1%
8. razred osnovne šole	17.602	1.692	9,6%	17.228	1.602	9,3%	17.837	1.749	9,8%	18.152	1.767	9,7%
9. razred osnovne šole	17.198	1.542	9,0%	17.251	1.657	9,6%	16.850	1.604	9,5%	17.455	1.745	10,0%
<b>SKUPAJ</b>	<b>170.683</b>	<b>10.091</b>	<b>5,91%</b>	<b>175.176</b>	<b>10.072</b>	<b>5,75%</b>	<b>179.186</b>	<b>11.077</b>	<b>6,18%</b>	<b>183.892</b>	<b>12.054</b>	<b>6,55%</b>

d) Število stalnih in začasnih spremljevalcev

2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019	
Stalni	Začasni	Stalni	Začasni	Stalni	Začasni	Stalni	Začasni
173	116	161	208	150	320	153	408

e) Ure dodatne strokovne pomoči po odločbah o usmeritvi

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
število ur dodatne strokovne pomoči	34.154	35.654	40.521	45.040
<i>povprečje</i>	<i>3,38</i>	<i>3,54</i>	<i>3,66</i>	<i>4,07</i>

f) Število učencev in delež glede na razred, katerega obiskuje in vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje

za šolsko leto 2018/2019	1. Razred	2. Razred	3. Razred	4. Razred	5. Razred	6. Razred	7. Razred	8. Razred	9. Razred	SKUPAJ
a) učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (MDR)	4	9	7	19	7	5	1	3	2	57
b) gluhi in naglušni (GLU, NGL)	14	13	15	21	27	22	16	26	17	171
c) učenci z govorno jezikovnimi motnjami (GJM)	158	204	167	162	128	93	82	85	59	1.138
d) slapi in slabovidni ter učenci z okvaro vidne funkcije	7	3	9	8	10	9	8	8	6	68
e) gibalno ovirani (GIB)	13	17	17	22	12	20	20	12	16	149
f) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ČVM)	6	16	34	40	53	42	29	51	55	326
g) dolgotrajno bolni (DOB)	60	97	132	136	150	172	160	175	182	1.264
h) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	12	64	201	447	735	873	904	905	943	5.084
i) učenci z avističnimi motnjami (AM)	11	21	24	20	34	27	19	21	12	189
j) učenci z več motnjami (DRU)	157	254	335	436	477	520	495	481	453	3.608
<b>SKUPAJ</b>	<b>442</b>	<b>698</b>	<b>941</b>	<b>1.311</b>	<b>1.633</b>	<b>1.783</b>	<b>1.734</b>	<b>1.767</b>	<b>1.745</b>	<b>12.054</b>

	MDR	GLU	GJM	SLE	GIB	ČVM	DOB	PPPU	AM	DRU
1. Razred	7%	8%	14%	10%	9%	2%	5%	0%	6%	4%
2. Razred	16%	8%	18%	4%	11%	5%	8%	1%	11%	7%
3. Razred	12%	9%	15%	13%	11%	10%	10%	4%	13%	9%
4. Razred	33%	12%	14%	12%	15%	12%	11%	9%	11%	12%
5. Razred	12%	16%	11%	15%	8%	16%	12%	14%	18%	13%
6. Razred	9%	13%	8%	13%	13%	13%	14%	17%	14%	14%
7. Razred	2%	9%	7%	12%	13%	9%	13%	18%	10%	14%
8. Razred	5%	15%	7%	12%	11%	9%	13%	18%	10%	14%
9. Razred	4%	10%	5%	9%	11%	17%	14%	19%	6%	13%



Tabela 3: Motnje pri slovenskih otrocih in mladostnikih.

<https://www.delo.si/novice/slovenija/zdaj-pa-beri-ce-mores-93225.html> (Delo, 2019)

## Motnje pri slovenskih otrocih in mladostnikih

OSNOVNOŠOLCI IN DIJAKI  
v % glede na celotno populacijo

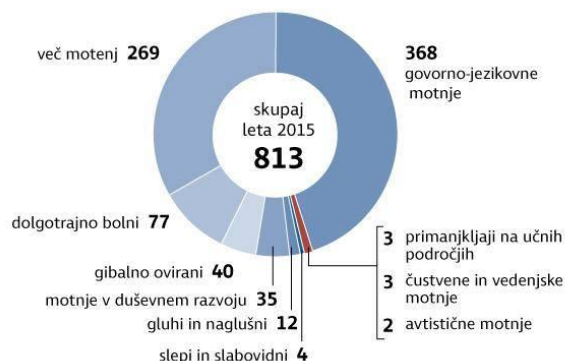
Leto	osnovnošolci	srednješolci	skupaj
2015/16	10.091	4.221	14.312
	5,9 %	5,6 %	

2016/17	10.072	4.165	14.237
	5,8 %	5,6 %	

2017/18	11.077	4.768	15.845
	6,2 %	6,5 %	

DELO vir: MIZŠ

ŠTEVILO ODLOČB PREDŠOLSkih OTROK PO VRSTI MOTNJE



## 700 milijonov

ljudi na svetu ima disleksijo



5-15 % prebivalstva imabralne težave  
20 % zapornikov ima disleksijo

Statistično gledano se številke iz leta v leto povečujejo. Če bi delali primerjavo samo iz leta 2005, kjer so objavljeni prvi podatki, z zadnjimi podatki iz leta 2016, bi videli, da je porast števila učencev, ki so bili vključeni v redne oddelke in spadajo med otroke s posebnimi potrebami, približno 100 odstotna. Med omenjenima letoma je največje številčne razlike opaziti pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami ter dolgotrajno bolnimi učenci.

## 2 Primer iz prakse

### 2.1 Postopek usmerjanja

Že ob vpisu v prvi razred, sva bili z vzgojiteljico seznanjeni, da dobimo učenca s posebnimi potrebami, kateri ima že od vrtca odločbo dolgotrajno bolnega otroka.

Dobili sva informacije o bolezni, načinih zdravljenja in predvidevanjih o poteku njegovega šolanja oziroma predvidenih izostankih.

### 2.2 Pri pouku

#### 2.2.1 Prvi razred



Ko je učenec obiskoval prvi razred, je bil na začetku šolanja veliko časa odsoten. Učenci so bili seznanjeni, da imajo še enega sošolca, ki zaradi bolezni ni prisoten pri pouku. Z namenom priprave učencev na njegov prihod, smo se o njem v razredu tedensko pogovarjali oziroma ga omenjali. V tem času so mu občasno narisali kakšne risbice, ki smo mu jih poslali.

Z vzgojiteljico sva bili vabljeni v bolnišnico k lečečem zdravniku, ki nama je strokovno predstavili bolezen, potek, načine zdravljenja in vse kar naju je zanimalo. Takrat sva tudi prvič videli učenca. Spomnim se, da je bil moj prvi stik z njem zadržan, da sem bila prestrašena, da nisem vedela kaj in kako naj kaj rečem, da ne bo napačno. Na srečo je vzgojiteljica, ki je bila z mano, prebila led. Sama sem si zato lahko vzela nekaj časa, da sem se zbrala in odmisllila njegovo zdravljenje, bolezen, prognoze in nanj gledala kot na vsakega svojega učenca. Bilo je psihično zelo naporno. V času spoznavanja učenca sem spoznala tudi njegovo bolnišnično učiteljico. Bila je izredno prijazna in pripravljena na sodelovanje. Dogovorili sva se, da ji tedensko pošiljam šolske priprave, sama pa bo ocenila kaj in koliko bosta naredila glede na njegovo zdravstveno stanje. Ob koncu tedna mi je poslala moje priprave ter na njih, z drugo barvo, označila kaj sta uspela narediti. Sodelovaje z dotično učiteljico je bilo res korektno, sprotno, enostavno in pregledno - same pohvale. Kasneje sem sodelovala z drugo učiteljico, ki pa ni želela takega sodelovanja oziroma sodelovanja nasploh. Kljub izkušnji z drugo učiteljico imam na sodelovanje z bolnišnično šolo izredno pozitivne izkušnje.

### **2.2.1.1 Sodelovanje z občino**

Ko je učenec, po dolgotrajnem bolnišničnem zdravljenju in operaciji, prišel v šolo, je zaradi gibalne oviranosti potreboval spremljevalca. Šola se je obrnila na občino, ki je spremljevalca nemudoma priskrbela. Nad hitrostjo sem bila prijetno presenečena, saj imamo pogosto predsodke, da je včasih birokracija neusmiljena in zato zadeve trajajo dolgo, pogosto predolgo. Ker učenec učitelja spremljevalca ni potreboval dolgo, posebne izkušnje s to situacijo nimam.

### **2.2.2 Drugi razred**

#### **2.2.2.1 Poučevanje na domu**





V drugem razredu je bil učenec ponovno hospitaliziran. Po prihodu domov, se je njegovo okrevanje odvijalo v domačem okolju. Zaradi dolgotrajne odsotnosti od pouka, smo se odločili, da pričnemo s poučevanjem na domu. To je bila zame prva taka izkušnja. Pri prvem obisku na domu sem imela veliko treme, bila sem negotova, bilo mi je nelagodno. Pri samem delu z učencem sem na začetku imela težave oceniti kdaj je utrujen in kdaj samo pravi, da je. Lahko bi rekli, da bi se lahko ves čas "samo igrala", vendar je za njegovo dobro in postavljanje neke rutine, bilo potrebno tudi nekaj šolskega dela. Čisto normalno pa je bilo, z njegove strani, da me je preizkušal in občasno rekel, da je utrujen četudi bi še lahko delal. To je popolnoma človeško. Lahko bi se odločila in postavila pravilo, da 10 minut delava za šolo in potem imava čas za počitek in potem ponovno 10 minut za šolo. To bi bilo matematično super izvedljivo vendar popolnoma nečloveško. Z moje strani je bilo potrebno veliko opazovanja in kasneje sem že po občutku ocenila kdaj in koliko časa bo počitek trajal.

Po vsakem obisku na domu, pa tudi če sem bila tam samo eno uro, sem bila zelo utrujena. To opazovanje, prevzemanje odgovornosti, da bom pravilno ocenila njegovo zdravstveno počutje je bilo izčrpljujoče. Marsikdo mi je rekel, naj se ne obremenjujem, da je dovolj če ga samo obiščem ampak za njegovo dobro je bilo potrebno tudi šolsko delo, četudi čisto malo.

Ko se mu je stanje izboljšalo je obiskoval redni pouk v šoli.

## **2.2.3 Tretji razred**

### **2.2.3.1 Poučevanje na domu**

V tretjem razredu je njegovo okrevanje ponovno potekalo v domačem okolju. Tudi to leto sem ga poučevala na domu. Izkušnje so naredile svoje in bilo mi je dosti lažje kot prejšnje šolsko leto. Ni pa se spremenila moja psihična utrujenost po takem obisku. Pogosto sem razmišljala o vzrokih utrujenosti, vendar sem na koncu prenehala z razmišljanjem. Tako sem se pač počutila in pravico sem imela do tega.



### 2.2.3.2 Skype

V času občasne odsotnosti od pouka in bivanju v domačem okolju, je oče predlagal, da bi poskusili s poučevanjem prek programa Skype. Oče je prišel v šolo in namestil kamero ter programsko opremo.

Starša sta povedala, da je učenec najbolj spočit v jutranjih urah. Dogovorili smo se, da bomo pouk prek Skypa izvajali prvi dve šolski uri.

Poučevanje na tak način se je izkazalo za dobro. Paziti sem morala, da se nahajam v bližini zvočnika ter snemalnega in vidnega polja. V tem času smo pogosteje delali v skupinah ali parih. Učenci, ki so bili z omenjenim sošolcem v skupini ali paru, so se presedli k računalniku in delali skupaj. V primerjavi s frontalnim načinom poučevanja je bilo tako delo boljše, ker je imel bolj osebni stik, bolje je videl in slišal ter bil vključen. Seveda brez uvodnega, frontalnega dela ni šlo. Zaradi zadovoljstva z vseh strani, smo se potem odločili, da so še v času glavnega odmora na vezi, kjer so lahko poklepetali.

## 3 Zaključek

Pri poučevanju na domu sem se počutila koristno. V določenem obdobju je imel stike samo z domačimi ter bolnišničnim osebjem, ki pa so mu je takrat predstavljali slabo asociacijo (na bolezen, bolečino). V tistem času sem mu predstavljala neko vez z zunanjim svetom. Ko pa smo imeli še poučevanje s pomočjo programa Skype, pa se je počutil kot otrok in ne bolnik. Če smo mu uspeli vsaj za par minut preusmeriti misli stran od bolezni, smo naredili veliko.

Delo z dolgotrajno bolnim otrokom pomeni delo tudi z drugimi, ne samo z njim.

Starši so bili v tem času čustveno ranljivi. Potreben je bil razumevajoč, empatičen, človeški in odkrit odnos. Starša sta se v danih okoliščinah odrezala dobro. Svojo hvaležnost sta pokazala tako, da sta napisala zahvali. Ljudje smo veliko bolj nagnjeni h negativni kritiki in iskanju napak, zato so mi pohvale, pisni in ustne, pomenile zelo veliko.

Učenci so bili ves čas zelo razumevajoči, potrpežljivi in tovariški. V nobeni situaciji ni prišlo do zbadanja, zaničevanja, draženja, obsojanja ali česarkoli neprijetnega.

Že z "običajnimi" učenci se v treh letih poučevanja navežeš, stkeš posebne vezi. V tem primeru pa je bila ta vez še bolj osebna.



Slika 1: Skupno sodelovanje. [https://pixabay.com/p-1261138/?no\\_redirect](https://pixabay.com/p-1261138/?no_redirect) (Pixabay, 2019)



## 4 Viri in literatura

1. BLATNIK, M. *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje*. Diplomsko delo. Ljubljana. 2005
2. *Bolnišnična šola Ljubljana*. [Online]. [Citirano 28. dec. 2018; 18.45]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.bolnisnicna-sola.si/o-soli/bolnisnicna-sola/>
3. *PRAVILNIK o kriterijih za uveljavljanje pravic za otroke, ki potrebujejo posebno nego in varstvo*. [Online]. (Uradni list RS, št. 105/2002, 107/2004, 129/2006 – neuradno prečiščeno besedilo). [Citirano 28. dec. 2018; 17.36]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12241>
4. TADL, A. *Vloga učiteljev pri poučevanju dolgotrajno bolnih otrok*. Diplomsko delo. Ljubljana. 2016
5. *Učenci s posebnimi potrebami*. [Online]. [Citirano 29. dec. 2018; 12.27]. Dostopno na naslovu: [http://194.249.18.221/splet/Svetovalna/otroci\\_potrebe.pdf](http://194.249.18.221/splet/Svetovalna/otroci_potrebe.pdf)
6. VOVK ORNIK, B. *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2015. [Citirano 28. dec. 2018; 17.01]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
7. Wikipedija, *Skype*. [Online]. [Citirano 28. dec. 2018; 18.59]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Skype>



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

ŠCC - Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko  
Celje

**Peter Jovanović**

## Slikovna razlaga pri športni vzgoji

## Visual explanation at physical education

## Povzetek

V prispevku sem predstavil primer dobre prakse, kako sem se spoprijel s problematiko podajanja snovi in informacij pri pouku športne vzgoje, pri katerem je zelo pomembno, katere učne oblike in metode uporabljamo in na kakšen način se spopadamo z različnimi zapletmi, ki nastanejo znotraj le-teh. Pri urah splošne telesne priprave in košarke sem se odločil za delo v manjših homogenih in tudi heterogenih skupinah s pomočjo organizacijskih kartonov in manjše table riši-briši. Cilj oblik in metod dela je bil, da bi s posredovanjem navodil in slikovno razlago porabil čim manj časa ter čim bolj informacijsko opremil vadeče za izvajanje nalog znotraj pouka športne vzgoje ter tako imel več aktivnega časa za športne vsebine. Dijaki so se odlično odzvali na vse izzive in naloge v učnem procesu, rezultat tega pa je bil njihov užitek in hkrati napredek pri športnih vsebinah.

**Ključne besede:** športna vzgoja, organizacijski kartoni, dijaki, skupine, učne oblike

## Abstract

In the article, the author presents a case of good practice as he describes how he tackled the issue of relaying the contents and information during physical education classes at which the choice of the forms of teaching, methods, and the approaches to a variety of complications arising within them are highly important. During classes of general physical conditioning and basketball, the author used work in smaller homogeneous and heterogeneous groups, with the aid of exercise instruction cards and a small whiteboard. The aim of the forms and methods of work was to effectively communicate the instructions, also with graphical presentation, in order to use minimum amount of time for furnishing the trainees with the information required for executing the exercises during physical education classes, which in turn allowed for more active time for sports contents. The students responded excellently to all challenges and tasks in the educational process, which resulted in their pleasure and progress in terms of sports contents.

**Keywords:** physical education, exercise instruction cards, students, groups, forms of teaching

## 1 Uvod

Večina učiteljev ocenjuje, da pouk v splošnem prilagajajo toliko, kot je potrebno. Največjo težavo vidijo v prevelikem številu učencev v razredu, pomanjkanju časa za načrtovanje in izvajanju učne diferenciacije ter individualizacije (Svetič, N., 2014).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so učenci z zelo heterogeno skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornosti, pomnjenju, mišljenju, koordinaciji, komunikaciji (jezik, govor), branju, pisanju, pravopisu, računanju, socialni kompetentnosti, čustvenem dozorevanju.

Živimo v tehnološko razviti družbi, v kateri so se navade in življenjski stili pod vplivom tehničnega razvoja drastično spremenili. Živimo v postmodernej in post-kulturni družbi, v kateri se prepletajo pogosto nasprotujoči si pogledi, kulture in načini življenja. Živimo v globalni družbi, v kateri gospodarski razvoj premika ravnotežje moči z enega konca sveta na drugega, in to v manj kot desetletju. Če se šole ne bodo zmogle ustrezno odzvati na omenjeni razvoj in njegove posledice, bodo kmalu postale staromodne in neustrezne.

Posodobitev učnih načrtov je le eden od korakov, kako slediti vsem spremembam v svetu, jih sprejeti in začeti upoštevati pri pouku. Je dolgotrajen proces, ki sloni na teoretičnih dognanjih, znanstvenih raziskavah in izkušnjah učiteljev praktikov. V družbi, ki se nenehno spreminja, se torej spremembam v izobraževanju ne moremo več izogniti. Seveda pa to ne pomeni, da se morajo šole ogreti prav za vsako novost, ki je v modi (Kovač, M. in Bergoč, Š., 2015).

Danes prevladujejo ustvarjalne/komunikativne oblike šolskega dela. Niso pomembne le kognitivne teorije pač pa tudi druge oblike učenja. Didaktika se poleg poučevanja ukvarja tudi z učenjem - izmenjavo informacij in izkušenj.

Pri pouku športne vzgoje je potrebno večkrat porabiti precej časa za opis in demonstracijo določene naloge, ki bi jo naj dijaki izvedli. Sam se odločil, da bom pri urah športne vzgoje (košarka, obhodna vadba, vadba po postajah) uporabil skice ali slike, katerih cilj je bil, da bi dijaki lažje razumeli organizacijo in potek izvedbe posamezne vaje ali gibalne naloge. Slike in skice vaj ter gibalnih nalog sem pospremil tudi z besedno razlago, zato sem v naslovu uporabil besedno zvezo »slikovna razlaga« pri športni vzgoji.



## 2 Diferenciacija in individualizacija učnega procesa

Izhodišča vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli predpostavljajo, da je potrebno zagotoviti slehernemu učencu optimalni razvoj njegovih sposobnosti, nagnjenj in interesov do kolektivnega dela in individualnega ustvarjanja (Štihec, J.).

Športna vzgoja ima izredno pomembno vlogo in to ne samo kot pozitivna kompenzacija pomanjkanju naravne potrebe otrok po gibanju, ampak kot učinkovito sredstvo vzgoje in izobraževanja, kjer lahko z ustrezno izbranimi programi, oblikami in metodami poučevanja, usmerjenimi k posamezniku, vplivamo na razvoj in odnose med gibalnimi, kognitivnimi in čustveno-socialnimi komponentami otrokove osebnosti (Štihec, J.).

Diferenciacija in individualizacija se pogosto omenjata združeno, nekateri pa ju neupravičeno imajo kar za sinonima. Oba termina najlažje ločimo, če se držimo pravila, da se pojem diferenciacija uporablja za »skupinsko« ločevanje učencev – učence namreč diferenciramo, ne individualiziramo. Individualizacija pa je po drugi strani najdoslednejša oblika diferenciacije, kjer se upoštevajo individualne značilnosti, sposobnosti, lastnosti, potrebe učenca ...

Diferenciacija je pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno izobraževalne namene. Namen diferenciacije je torej s prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in metodami upoštevati individualne razlike med učenci.

Individualizacija je didaktično načelo. Skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, analizirata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirati in personificirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca, ter mu s tem omogočiti kar se da samostojno učno delo.

- Individualizacija → antropogena, subjektivna psihološka pogojenost.





- Diferenciacija → je »revnejša« kot individualizacija, je bolj organizacijski ukrep (je pretežno socialno-sociološki pojem).
- Nediferenciran pouk → prilagojen večini učencev (povprečju skupine).
- Diferenciran pouk → povprečni, nadpovprečni, podpovprečni.
- Individualiziran pouk → ne upošteva le skupinskih, ampak tudi individualne značilnosti.

Nediferenciran pouk je običajno prilagojen le potrebam povprečnih učencev. Diferenciran pouk omogoča še ukvarjanje z nadpovprečnimi in podpovprečnimi učenci. Gre zgolj za upoštevanje skupinskih posebnosti učencev. Individualizacija nam omogoča upoštevanje ne samo skupinske, ampak tudi individualne posebnosti učencev (Štihec, J.).

## 2.1 Sistemi učne diferenciacije in individualizacije

Ločimo tri oblike učne diferenciacije in individualizacije:

- a) zunanja diferenciacija in individualizacija
- b) notranja diferenciacija in individualizacija
- c) fleksibilna diferenciacija in individualizacija

### a) Zunanja ali storilnostna učna diferenciacija in individualizacija

Gre za učno organizacijo, pri kateri so učenci po sposobnostih, tempu napredovanja ipd. bolj ali manj administrativno razdeljeni v bolj ali manj homogene, prostorsko ločene, storilnostno profilirane učne skupine z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, vsebinami in metodami. Običajno so ločeni tudi učitelji, ki delajo s temi skupinami.

Gre za storilnostno selekcioniranje učencev. V osnovni šoli je omenjena storilnostno naravnana diferenciacija v večjem obsegu neprimerna, v srednji šoli pa običajna.

Zunanja diferenciacija na osnovnošolski stopnji je v nasprotju s humanim in demokratičnim pojmovanjem učencev. »Kdor vidi v pouku le uspeh ..., kdor zahteva od svojih učencev le storilnost ne glede na njene posledice v učenčevi duševnosti, stoji zunaj pedagoških ozirrov in zahtev in na učence ne vpliva vzgojno oblikovalno« (Štihec, J.).

Zunanja diferenciacija je zgodovinsko gledano starejša od notranje diferenciacije. Že v srednjem veku so se učenci delili v skupine po predznanju.



V 18. stoletju so razvili delitev učencev po učnih predmetih, kjer učence niso delili po starosti, ampak po predznanju pri določenem predmetu.

Sodobna šola delitev po socialnem statusu, ki je bil prevladujoč skozi celo zgodovino, zavrača. Vsaka zunanja diferenciacija pa avtomatično še ne zasluži negativne ocene. Poznamo lokalno diferencirane učence (šolski okoliš), velike in male šole, diferenciacijo glede na starost učencev (razredi), oddelki/programi glede na posebne potrebe otrok (gluhi, slepi ...). Neprimerne pa so diferenciacije glede na raso, narodnost, spol itd. Na zahodu je problem dragih (dobrih) privatnih in slabših javnih šol. V ozadju je seveda socialni položaj družine, ki determinira vrsto šole.

Slabosti zunanje diferenciacije:

- prevelika storilnostna naravnost,
- pogloblja socialne razlike,
- ne izravnava učnih razlik (odvisno od kriterijev vhodne selekcije): bogati starši – otrok na privatni elitni šoli – vse to še ne zagotavlja učne uspešnosti,
- zgodnja diferenciacija ne vpliva kasnejši učni uspeh (Yates, povzeto po Strmčnik 1987),
- kviri osebni razvoj (šolski razred je miniaturni vzorec družbe). Pretiran elitizem je škodljiv.

b) Notranja učna diferenciacija in individualizacija

Za razliko od zunanje diferenciacije, ki deli učence v bolj homogene skupine že na osnovnošolski ravni, notranja diferenciacija ohranja (po socialni pripadnosti učencev in njihovih učnih sposobnostih) mešane, naravno heterogene učne skupine; individualne zmožnosti, želje in potrebe učencev pa poskuša upoštevati v okviru frontalnega, skupinskega in individualnega učnega dela.

Grupiranje učencev je bolj spontano, prostovoljno, strukturiranje učencev poteka na podlagi zanimanj, medsebojnih odnosov. Ločevanje učencev po skupinah je kratkotrajno, diferenciacija je bolj latentna kot manifestna. Posebna skrb je namenjena zmožnejšim in šibkejšim učencem, poudarjena je humanost, moralna vzgoja, etika ...

Kult učne konkurenčnosti in prestižnosti, polariziranje učencev na inteligentne, sposobnejše, bogatejše na eni strani ter na nesposobne, slabe, revne na drugi strani, kar je tako značilno za



zunanjo diferenciacijo, zamenjuje spoštovanje vsakega učenca, medsebojno pomoč, solidarnost ter prizadevanje, da bi tudi slabši učenci razvili svoje sposobnosti ter se hitreje razvijali oz. izpopolnjevali ob sposobnejših.

Notranja diferenciacija temelji na prepričanju, da vsi učenci v svojem razvoju prehajajo različne stopnje, toda v različnem tempu, kvaliteti, obsegu in stopnji samostojnosti. Niso vsi ob istem času enaki in povsem primerljivi. Ravno to dejstvo od učiteljev zahteva še večji napor in jih sili v čim bolj natančno in korektno primerjavo med učenci in prilagajanje vsebin, metod, pristopov itd. sposobnostim, lastnostim, potrebam in željam učencev.

Notranja diferenciacija naj bi optimalno vzpodbujala kognitivni razvoj vsakega učenca, razvijala različne osebne lastnosti, pospeševala samostojnost in bogatila kooperativne sposobnosti učencev ter njihovo pripravljenost za socializirano vedenje. Zlasti v dobi odraščanja in zorenja, ko si otrok gradi osebnost, je pomembno, da otroci prisluhnejo drug drugemu, si pomagajo, se podpirajo. Pretirano poudarjanje elitizma povzroča pri otrocih problematično izgradnjo sistema vrednot.

#### c) Fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija

Je kombinacija zunanje (storilnostne) in notranje (didaktične) diferenciacije in individualizacije. Zanja je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, večjih in manjših skupin, temeljnega (jedrnega) in nivojskega (kurznega, tečajnega) pouka, delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost skupin.

Večina pouka poteka v heterogenih skupinah, kjer so vsi učenci deležni temeljnega znanja in sposobnosti, drugi del pouka pa poteka v bolj homogenih, težavnostno različno zahtevnih skupinah, v katere se učenci vključujejo po svojih sposobnostih in zanimanju.

Zlasti pomemben je čas ločevanja skupin. Skupine naj bi bile časovno ločene le kratek čas. Čim manj so skupine časovno, prostorsko, vsebinsko in organizacijsko ločene, manj je nevarnosti, da bi se med seboj odtujile, izolirale, izgubile stik.

Ločevanje skupin naj ne bo vedno izvedeno le na osnovi sposobnosti, ampak tudi na osnovi želja, zanimanja otrok, potreb otrok in staršev (Štihec, J.).



### 3 Slikovna razlaga pri košarki in splošni telesni pripravi

Košarka je moštveni šport in ima v učnem načrtu za srednje šole pomembno vlogo. Prav tako je košarka igra, ki velja za eno najbolj popularnih športov na svetu. V Sloveniji je dobila posebno mesto v družbi, ko je naša reprezentanca leta 2017, v Turčiji osvojila naslov evropskih prvakov. Pri splošni telesni pripravi je cilj, da osnovne gibalne sposobnosti dvigne na višjo raven in s tem posamezniku omogoči izboljšanje marsikaterega osebnostnega dejavnika (počutje, storilnost-funkcionalnost, zmanjšanje stresa ...). Naloga učitelja je pravilna izbira in uporaba učnih oblik in učnih metod. Učitelji uporabljajo nabor učnih oblik in učnih metod, ki jih lahko izberejo za aktivno posredovanje vsebin glede na dijake, njihove značilnosti in seveda glede na vrsto vsebine.

#### 3.1 Učne metode

Učne metode so preiščeni načini načrtnega ravnanja, ki vodijo k doseganju ciljev.

##### a) Metoda razlage in metoda referata

Cilji: sprejemanje informacij, pridobivanje znanja, zaokroženo dojetje vsebine, prepoznavanje notranje kompleksnosti vsebine, pobude za samostojno razmišljanje in nadaljnje individualno delo, pobude za pogovor, prepoznavanje in popravljanje lastnega razmišljanja.

(Kratko) razlago ali referat uporabimo:

- kot uvod; dijaki nato v nadaljevanju delajo individualno, v parih ali v skupinah;
- kot »vmesno bilanco« pridobivanja znanja; s kratko razlago se lahko povežejo že obravnavani sklopi ter rezultati individualnega dela, dela v parih ali dela v skupinah;
- kot povzetek na koncu pogovora ali zaokrožene enote; povzetek rezultatov dela ali povezava rezultatov s strokovnimi izjavami.



#### b) Metoda projekcije oziroma prikazovanja

Cilji: oblikovanje jasnih, pravilnih predstav in pojmov; utrjevanje, ponavljanje in sistematizacija vsebin. Učitelj s pomočjo avdiovizualnih sredstev predstavlja pojme, pojave in pokrajino, dijaki pa prikazano opazujejo in si pridobivajo znanje. Pri tem je pomembno, da ne gre samo za preprosto gledanje, ampak za zavestno dejavnost. Učitelj dijake usmerja in vodi, jih informira o objektih, pojavih in procesih, ki jih želi prikazati. Opazovanje ima osrednjo vlogo in vodi v logično zaznavanje.

#### c) Metoda razgovora

Cilji: razumevanje informacij, pridobivanje novega znanja, samostojno razvijanje in poglobljanje vsebine ter poglobljanje razumevanja, navezovanje oz. sklicevanje na druge vsebine ter lastne izkušnje. Za vsebino, ki je dijakom znana na osnovi njihovih interesov in predvsem izkušenj, je odgovoren učitelj, ki spodbudi in vodi pogovor skupine. Dijaki aktivno sodelujejo pri oblikovanju vsebine (z lastnimi izkušnjami ter lastnim razumevanjem in spoznanji). Učitelj dopolnjuje informacije oz. okrepi pridobljeno znanje dijakov tako, da tudi sam komentira in povezuje ter povzema njihove izjave. Na začetku pogovora učitelj imenuje temo in določi cilje ter nastopi s kratkim uvodom, predstavi problem na splošno ali problematiko konkretnega primera.

#### d) Metoda razprave

Cilji: usklajevanje nasprotujočih si mnenj in spoznanj, razumevanje informacij, pridobivanje novega znanja, samostojno razvijanje in poglobljanje vsebine ter poglobljanje razumevanja, navezovanje oz. sklicevanje na druge vsebine ter lastne izkušnje. Metoda razprave je podobna metodi razgovora in se iz nje tudi razvije. Dijak mora svoja stališča dokazovati, zagovarjati in jih tudi spreminjati, če ga drugi z argumenti prepričajo, da od njih odstopi. Poznamo več vrst razprav: plenarna, panelna, okrogla miza, razprava z razsojanjem, razprava z več vodji.

#### e) Metoda opazovanja, zaznavanja, občutenja

Cilji: zaznavanje, odkrivanje, interpretacija pojavov v prostoru in samega prostora kot celote. Dijaki opazujejo predmete in pojave, kar je izhodišče spoznanja o objektivni stvarnosti. Na



podlagi lastne miselne aktivnosti spoznajo splošno. Terensko delo združuje aktivno neposredno opazovanje, zaznavanje pokrajine in ugotavljanje značilnega v prostoru.

f) Metoda viharjenja možganov/burjenja duha (brainstorming)

Cilji: odkrivanje lastnih idej o temah, problemih, postavljanje vprašanj, omogočanje predstavitve lastnih idej, razvijanje spontanosti, zaznavanje raznolikosti idej in možnosti alternativnih rešitev. Učitelj na začetku pojasni pravila: cilj je zbrati čim več idej, čeprav so nenavadne. Ideje si zapiše vsak na svoj papir, nato jih zapišejo/nalepijo na tablo. Povratna vprašanja, kritike in izjave drugih niso dopustni.

g) Metoda dela s slikami, zemljevidi in fotografijami

Cilji: spodbujanje domislic, razvijanje asociativnega razmišljanja, predstavitev lastnih izkušenj. Ta metoda zagotavlja večjo preglednost vsebin in je s tem tudi dodatna pomoč pri aktivnem pogovoru. Pri tej metodi učitelj in dijaki uporabljajo različno slikovno gradivo, zemljevide in načrte.

h) Metoda stene z listki (post-it)

Cilji: ugotoviti povezavo med lastnim delovnim rezultatom z rezultatom drugih udeležencev. Učitelj izhaja iz tega, da dijaki na osnovi izkušenj napišejo na listek besedo, ki določa njihovo predstavo o določenem pojmu. Ti se zberejo na steni. Ker je kopičenje tudi istovrstnih iztočnic pomembno, predavatelj prosi, da se nalepijo vse. Pri obešanju listkov pride do razprave o tem, »kam kaj spada«. Razvrščanje ima seveda svoje meje. Te določa učitelj. Tiste iztočnice, ki jih ne moremo razporediti, obesimo ločeno od drugih. Izpostavijo pa se glavne, ki so tudi po številu listkov najštevilčnejše.

i) Metoda pridobivanja rezultatov/vzorcev

Cilji: zapisovanje lastnih domislic, rezultatov, zbiranje reprezentativnih vzorcev, predmetov na terenu. Preden dijake razdelimo v skupine ali gremo na teren, preden se lotimo dela, poleg delovnih nalog tudi natančno navedemo obliko in navodila za zagotovitev rezultatov. Glede na



cilj, ki ga z nalogo uresničujemo, in nadaljnje delo, si vsak zapiše pomembne iztočnice na svoj papir ali poišče svoj vzorec na terenu.

j) Metoda mešanih skupin («jigsaw» metoda)

Cilji: predstavitev delovnih rezultatov, neposredno izmenjavanje in posredovanje rezultatov drugim, seznanjenje z delovnimi rezultati drugih. Učitelj oblikuje skupine, ki imajo nalogo, da obravnavajo določen problem oziroma se ukvarjajo z enim vprašanjem. Dijake se nato razporedi v nove skupine tako, da v novi situaciji vsako prejšnjo delovno skupino zastopa vsaj en član.

k) Metoda naključnega oblikovanja skupin

Cilji: spoznavanje drugih članov skupine, zmanjševanje in odpravljanje strahu, ustvariti stike, oblikovanje učinkovitih in ustvarjalnih skupin. Predavatelj razdeli lističe na katerih so simboli. Ti simboli določajo skupine. Oblikovanje skupin po naključju ima to prednost, da se udeležencem ni treba odločati za temo in sestavo članov skupine. Če pri pouku večkrat oblikujemo naključne skupine, dosežemo visoko stopnjo medsebojnega poznavanja.

l) Metoda »bilance uspeha«

Cilji: dijaki bi se naj spominjali delovnih rezultatov, ugotavljali osebne (učne) koristi, posledice, izražali kritiko, povezano z obravnavano temo. Učitelj mora pri sklepnem vrednotenju oblikovati takšna vprašanja, da doseže součinkovanje obeh polov (pozitivnega in negativnega), kar omogoča pogled nazaj in hkrati naprej: »Kaj mi je dala ta učna ura? Kaj mi je bilo težko? Kaj bom odnesel s seboj – kot rezultat, spodbudo, vprašanje?«

m) Metoda ovrednotenja dela

Cilji: predstaviti delovne rezultate, ugotavljanje osebnega (učnega) napredka, določanje lastne reakcije v osebnem odnosu, življenju, slogu v povezavi z naučenim, izražanje kritike, ki se nanaša na temo, metode učitelja. Ovrednotenje je smiselno na koncu tematske enote ali na koncu opravljenega dela. Pri vrednotenju dela so pomembna natančna vprašanja, ki so napisana na evalvacijskem listu, npr: »S čim sem zadovoljen?, Ali me je kaj razočaralo?, Ali sem



pridobil izkušnje/znanje, ki utegnejo vplivati na moje bodoče delo/življenje?» Za vrednotenje dela moramo predvideti dovolj časa.

n) Debata

Cilji: poglobljanje, razširjanje in uporaba znanja; spodbujanje kritičnega mišljenja; razvijanje informacijskih spretnosti; razvijanje komunikacijskih veščin (Resnik Planinc, T.).

### 3.2 Učne oblike

Učne oblike so socialne interakcije vadbenega procesa, so sestavina ravnanja. Glede na razvrstitev vadbenih mest ločimo: klasično vadbo po postajah, vadbo z dodatnimi nalogami, vadbo z dopolnilnimi nalogami, obhodno vadbo in igralne skupine.

a) Individualna oblika dela

Cilji: osredotočanje dijaka na problem, nalogo, ugotavljanje in zapisovanje lastnih idej, postavljanje in oblikovanje vprašanj iz osebnega zornega kota oz. na podlagi znanja kot izhodišča za nadaljnje korake.

b) Delo v dvojicah in delo v skupinah

Cilji: aktivno sodelovanje, predstavitev lastnih izkušenj, ozaveščanje že znanih stvari in razvijanje sposobnosti samostojnega obravnavanja informacij in reševanja problemov. Pare oziroma skupine sestavljamo naključno, ker je pri novih skupinah v začetni fazi značilna izrazita potreba po stikih in spoznavanju drug drugega. Naključne skupine imajo to prednost, da izničijo že pridobljene vzorce dela v paru ali v skupini. Napoved teme oz. vsebinske delovne naloge pred oblikovanjem skupine ima določene prednosti. Če se najprej napove oblikovanje, se pozornost dijakov usmeri na to. Ko sestavimo skupine, razdelimo delo.

Značilnosti učnih oblik:



- Neposredne: učitelj v vlogi prenašalca znanja, transmisija.
- Posredne: učitelj tisti, ki usmerja delo učencev, dobra navodila, motiviranost učencev, jasni cilji, transakcija in transformacija (Resnik Planinc, T.).

Vsako učenje in izvajanje športnih vsebin zahteva od dijakov veliko mero pozornosti in motivacije ter tudi primeren izbor metodično-didaktičnih postopkov, ki jih posreduje učitelj. Cilj vsake razlage in demonstracije pri športni vzgoji je, da vadeči na čim bolj razumljiv način dobijo informacijo, kako in na kakšen način naj izvedejo določen nalogo. Zato menim, da je se učiteljeva kakovost odraža tudi v tem, da najde najprimernejši in najučinkovitejši način posredovanja informacij za določen razred, ki ga poučuje. Znan je rek, ki pravi, da slika pove več kot tisoč besed, zato sem se tudi jaz odločil, da bom pri urah športne vzgoje, uporabil razlago in slikovno gradivo. V nadaljevanju bom predstavil, kako sem dijakom pri košarkarskih urah športne vzgoje pomagal tako, da sem pred izvedbo posamičnih ali skupinskih košarkarskih vaj dijakom narisal (slike, skice) in razložil potek izvedbe posamezne vaje.

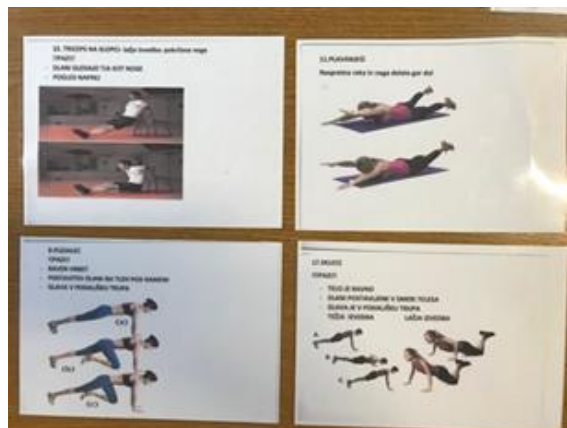
Pri večini ur košarke sem uporabil trenersko tablo riši-briši, kamor sem narisal in razložil kdo kaj dela in kako dela. Dijaki so delali v heterogenih skupinah (uvodni del vadbe, poligoni), in tudi v homogenih skupinah (obhodna vadba, vadba po postajah, delo v parih). Na spodnji sliki je primer košarkarskega ogrevanja v parih, ki sem ga narisal in razložil dijakom prvega letnika.



Slika 30: Slikovna razlaga pri košarki. Podaje v parih v teku in zaključek z dvokorakom.  
(Šolski arhiv)

## Splošna telesna priprava

Pri urah splošne telesne priprave sem največkrat uporabljal organizacijske kartone (slike) z opisom kaj in kako se določena gibalna naloga izvaja. Na spodnji sliki so dijaki 3. letnika, ki sem jih razdelil v več manjših heterogenih skupin. Dijaki so pri tej uri, krepili mišice rok, nog in trupa.



Slika 31: Vadba po postajah (vzdržljivostna moč), z organizacijskimi kartoni.  
(Šolski arhiv).

## 4 Zaključek

Vsaka novost in sprememba v življenju tako posameznika kot različnih skupin prinaša zanje izziv in nikoli se ne ve ali bo sprememba učinkovita ali ne dokler ni izvedena. Tako je tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ideja o umestitvi slikovne razlage pri športni vzgoji je »obrodila sadove«, to pomeni, da so dijaki z veliko mero zanimanja opazovali in tolmačili slike in skice pri urah splošne telesne priprave in košarke. Posledično je bila izvedba vseh zastavljenih vaj in gibalnih nalog kakovostno razumljena in izvedena. Dobil sem dokaz in potrditev, da se splača truditi posodabljati in izboljševati učni proces, saj imajo korist od tega tako dijaki kot učitelji. Na podlagi pozitivnih učinkov in rezultatov »slikovne razlage«, sem dobil še dodatno motivacijo za vpeljevanje praktičnih in poučnih novosti v pedagoški proces.

## 5 Viri in literatura

1. Kovač, M., Bergoč, Š. *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* (2015). [Online]. [Zadnja sprememba 8. avg. 2017; 11.26]. [Citirano; 22. nov. 2018; 18.56]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-6XTJHM6C>
2. Kovač, M., Novak, D. *Kaj je športna vzgoja: Učni načrt gimnazija* (1998). [Online]. Ljubljana: Urad za šolstvo. [Zadnja sprememba 3. feb. 2014; 8.45]. [Citirano; 26. dec. 2018; 17.34]. Dostopno na spletnem naslovu: [studentski.net/get/ulj\\_fsp\\_sv1\\_dsv\\_sno\\_predmet\\_sportna\\_vzgoja\\_01.pdf](http://studentski.net/get/ulj_fsp_sv1_dsv_sno_predmet_sportna_vzgoja_01.pdf)
3. *Motorične oz. gibalne sposobnosti*. [Online]. [Citirano; 2. jan. 2019; 9.43]. Dostopno na spletnem naslovu: [https://teorijasporta.weebly.com/uploads/2/4/8/1/24813267/motori%C4%8Dne\\_oz.\\_gibalne\\_sposobnosti.pdf](https://teorijasporta.weebly.com/uploads/2/4/8/1/24813267/motori%C4%8Dne_oz._gibalne_sposobnosti.pdf)
4. Resnik Planinc, T. *Učne oblike in učne metode*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.. [Online]. [Citirano; 4. jan. 2019; 9.47]. Dostopno na spletnem naslovu: [www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trainostnirazvoj/ucne\\_oblike\\_in\\_ucne\\_metode.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trainostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf)
5. *Specifične učne težave*. [Online]. [Citirano; 11. dec. 2018; 15.33]. Dostopno na spletnem naslov: [http://www.sola-miklavz.si/files/2015/03/specificne\\_U\\_T.pdf](http://www.sola-miklavz.si/files/2015/03/specificne_U_T.pdf)
6. Svetič, N. *Učna diferenciacija in individualizacija z vidika učiteljevih izkušenj in presoje lastne kompetentnosti*. [Online]. Pefprints. Ljubljana 2014. [Citirano: 20. dec. 2018; 16.15]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2573/1/Magistrsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2573/1/Magistrsko_delo.pdf)
7. Štihec, J. *Učna diferenciacija in individualizacija*. Fakulteta za šport Ljubljana. [Citirano: 22. dec. 2018; 11.23]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://1219.gvs.arnes.si/moodle/mod/resource/view.php?id=9280&redirect=1>



Apolonija Jurkovšek

**POMOČ UČITELJA MATEMATIKE DIJAKOM S  
PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA  
TER ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

**MATHS TEACHER'S HELP TO STUDENTS WITH SPECIFIC  
LEARNING, EMOTIONAL AND BEHAVIOUR  
DIFFICULTIES**

## Povzetek

V srednjih šolah se vedno pogosteje srečujemo z dijaki, ki imajo učne težave pri matematiki. Matematični dosežki zelo pomembno vplivajo na izobraževalno posameznikovo uspešnost, njegove zaposlitvene možnosti in duševno zdravje. Populacija dijakov z učnimi težavami pri matematiki ima zelo raznolike učne težave in potrebe, zato potrebuje tudi raznolike pristope pomoči in podpore. Zaradi konstantne neuspešnosti se pri njih pojavljajo tudi čustvene težave. Obravnava dijakov ni vezana le na razvoj matematičnih znanj in strategij, ampak tudi na druge dejavnike, ki pomembno vplivajo na uspešnost pri matematiki. Učne težave dijakov pa vse pogosteje nastopijo tudi zaradi motenj v čustvovanju. V prispevku predstavljам različne strategije poučevanja, ki so primerne za dijake z učnimi težavami pri matematiki in za dijake s čustveno pogojenimi učnimi težavami zaradi depresivnosti in anksioznosti. Namen prispevka je pomoč učiteljem pri delu z omenjenimi dijaki.

**Ključne besede:** dijaki s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki, dijaki s splošnimi učnimi težavami pri matematiki, dijaki z učnimi težavami zaradi depresivnosti, dijaki z učnimi težavami zaradi anksioznosti, strategije lastne poučevalne prakse

## Abstract

In high school there is an increasing number of students with learning difficulties in Mathematics. Mathematical achievements strongly influence educational success of an individual, his chances of employment, and mental health. There is a variety of learning difficulties and needs in Mathematics, therefore students need diverse strategies of help and support. Moreover, being constantly unsuccessful causes emotional problems. Thus, not only the development of mathematical knowledge and strategies is important but also other elements, which influence mathematical achievements. Learning difficulties are often caused by emotional disorders. The article presents different teaching strategies for students with learning difficulties in Mathematics and for students with learning difficulties caused by mental disorders such as depression and anxiety. The aim of the article is to help teachers who work with those students.

**Key words:** students with specific learning difficulties in Mathematics, students with general learning difficulties in Mathematics, students with learning difficulties caused by depression and anxiety, teaching strategies from personal experience



# 1 Predstavitev teme oziroma dejavnosti s teoretičnimi izhodišči

V prispevku se bom osredotočila na dijake z učnimi težavami pri matematiki in čustvenimi ter vedenjskimi težavami, saj imam z njimi kot učiteljica matematike in kot razredničarka precej opravka.

Učenci s posebnimi potrebami so učenci, ki se v določenih lastnostih razlikujejo od večine drugih. Mednje uvrščamo učence z zaostankom v duševnem razvoju, učence z učnimi težavami, učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učence z ADHD, učence z motnjami avtističnega spektra, učence s komunikacijskimi motnjami, učence s prizadetim sluhom ali vidom, telesno prizadete, dolgotrajno bolne in nadarjene učence (Žagar, 2012).

Pri svojem pedagoškem delu se najpogosteje srečujem z dijaki, ki imajo učne težave in čustvene ter vedenjske motnje, zato se bom v nadaljevanju osredotočila le na ti dve skupini dijakov.

Učne težave delimo na splošne in specifične. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi pa imajo učne težave obeh vrst (Pulec Lah in Velikonja, 2011).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so zelo raznolika skupina, pri kateri se zaradi motenj v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Primanjkljaji na posameznih področjih so notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Pulec Lah in Velikonja, 2011).

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- specifične primanjkljaje na ravni slušno–vidnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane z jezikom;
- specifične primanjkljaje na ravni vidno–motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih

dejavnosti (dispraksija) pa tudi na področju socialnih veščin (Pulec Lah in Velikonja, 2011).

Specifične učne težave se lahko pojavljajo v blažji, zmerni ali težji obliki. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Učenci, ki imajo težjo obliko specifičnih učnih težav, so po zakonu o usmerjanju (2000) upravičeni do usmerjanja v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, to je do intenzivnejših načinov pomoči in prilagajanja poučevanja (Pulec Lah in Velikonja, 2011).

Kot učiteljica matematike bom posebno pozornost namenila dijakom z učnimi težavami pri matematiki in tistim, ki imajo učne težave zlasti zaradi depresivnosti in anksioznosti.

## 1.1 Dijaki z učnimi težavami pri matematiki

Značilnosti dijakov z učnimi težavami pri matematiki

V skupino dijakov z učnimi težavami pri matematiki vključujemo tiste dijake, ki dosegajo nižje dosežke pri matematiki, a nimajo motnje v duševnem razvoju. Vzroki matematičnih težav so lahko notranji (kognitivni primanjkljaji učenca), okoljsko pogojeni razlogi ali kombinirani. Okoljsko pogojeni razlogi vključujejo poleg nizkega socialno-ekonomskega statusa, ki je med vodilnimi, še druge dejavnike, med katerimi so tudi emigracijsko ozadje učenčeve družine, neustrezno poučevanje in/ali učne težave zaradi čustvenih vzrokov, učenčeva stališča do matematike ter strah in anksioznost v zvezi z matematiko. Strah in anksioznost se pojavljata v vseh starostnih obdobjih (Košak Babuder in Velikonja, 2011).

Med najpogostejšimi kognitivnimi vzroki so:

- slabše konceptualno matematično znanje (obvladovanje matematičnih pojmov);
- slabše pomnjenje in obvladovanje strategij (vpliva na avtomatizacijo priklica dejstev in postopkov in reševanje besednih matematičnih problemov);
- slabše jezikovne in komunikacijske sposobnosti (branje navodil in besednih problemov);
- primanjkljaji pri izvajanju postopkov in strategij (slabša sposobnost »prevoda« življenjske situacije v matematični simbolni zapis) in



- motivacija za učenje ter samopodoba (dalj časa trajajoča izkušnja doživljanja neuspeha zmanjša posameznikovo željo za učenje matematike) (Košak Babuder in Velikonja, 2011). Pri dijakih s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki pa poleg že opisanih težav zasledimo še druge značilnosti, kot so:
- Slabše razvite zaznavne sposobnosti, ki vplivajo na sprejem matematičnih informacij. Dijak ima lahko dobro razvito matematično konceptualno in proceduralno znanje, a je kljub temu neuspešen, če netočno sprejema informacije.
- Slabše razvito pomnjenje ima pomemben vpliv, saj je od sposobnosti pomnjenja odvisno pomnjenje korakov v postopkih, priklic dejstev, pomnjenje definicij itd. Učne težave so lahko pogojene s slabšim kratkotrajnim in dolgotrajnim pomnjenjem in s pomnjenjem zaporedij.
- Slabše razvite jezikovne sposobnosti prav tako vplivajo na uspešnost pri učenju matematike. Dijak se mora naučiti matematičnega simbolnega jezika, da lahko govori o matematičnih problemih, razvija pojme in strategije.
- Motnje pozornosti, kot so impulzivno odzivanje (hitro in premalo preišljeno se odločijo za rešitev), kratkotrajna pozornost (pozabi informacije v nalogi, naloge ne dokonča) in perseveracija (vztrajajo pri eni dejavnosti), vplivajo na dijakovo učinkovitost pri matematiki.
- Slabše razvita sposobnost in spretnost branja vpliva na razumevanje pisno predstavljenega matematičnega besednjaka, navodil in besednih problemov.
- Slabše razvite finomotorične sposobnosti vplivajo na hitrost in točnost zapisa števil, algoritmov, geometrijsko načrtovanje, merjenje.
- Dijaki z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi in specifičnimi kognitivnimi primanjkljaji imajo tudi izrazitejša težava z razumevanjem kompleksnejših aritmetičnih in besednih problemov, manj uspešno primerjajo količine, težje usvajajo matematične pojme in simbole (Košak Babuder in Velikonja, 2011).

## Diskalkulija

Izraz diskalkulija označuje specifične učne težave pri matematiki iz skupine primanjkljajev na ravni vidno–motoričnih procesov. O diskalkuliji govorimo, ko so posameznikove matematične



sposobnosti (npr. usvajanje številskih dejstev, pisno računanje, matematično sklepanje) ali splošna matematična sposobnost pomembno pod ravni, ki bi jo pričakovali glede na njegove intelektualne sposobnosti, pri čemer so izključeni drugi ovirajoči pogoji in vplivi okolja (Žagar, 2012).

Diskalkulija pa se lahko povezuje tudi s specifičnimi težavami na drugih področjih, npr. nekateri računski problemi zahtevajo razumevanje besedila, zato so lahko zmanjšane sposobnosti pri računanju povezane s tistimi pri jeziku ali pri branju (Žagar, 2012).

Za dijake z diskalkulijo so značilne naslednje osnovne težave:

- prepoznavanje številskih simbolov;
- obvladovanje osnovnih računskih operacij in pravilna uporaba računskih znakov;
- izbira pravilne matematične operacije;
- pomnjenje vrstnega reda operacij, ki so potrebne za rešitev problema;
- izražanje matematičnih terminov in načel z besedami;
- ugotavljanje številčnega vrstnega reda;
- razumevanje, da števila lahko predstavimo tudi s simboli;
- klasificiranje stvari v skupine;
- razumevanje matematičnih pojmov;
- ocenjevanje velikosti in števila dejanskih predmetov;
- pomnjenje in pisanje števil;
- reševanje besednih problemov;
- preverjanje pravilnosti rešitve (Žagar, 2012).

Nadalje je značilna globalnost motnje v funkciji računanja in težave z vsemi vidiki računanja. V različnih obdobjih se kažejo različni znaki diskalkulije. V srednješolskem obdobju imajo dijaki težave v jezikovnem procesiranju, kar se odraža v slabšem obvladovanju računskih operacij, matematičnega besednjaka, v težavah pri priklicu podatkov, reševanju besedilnih problemov itd. Poleg tega imajo tudi težave s prostorsko orientacijo, ko razumejo matematična dejstva, a imajo težave pri njihovem zapisu in organizaciji (Žagar, 2012).



## 1.2 Dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Čustvene in vedenjske motnje se praviloma pojavljajo skupaj s primanjkljaji in motnjami na drugih področjih, npr. z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno–jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra.

Resnejše vedenjske in čustvene motnje so tiste, ki vztrajajo dalj časa v normalnih okoliščinah, ki so tako izrazite, da onemogočajo posamezniku vzpostaviti ali vzdrževati normalne socialne odnose z učiteljem in vrstniki in ki prizadenejo učenčevo učno zmožnost (Marentič Požarnik 2000).

Čustvene in vedenjske motnje lahko nastopajo ločeno, največkrat pa se združujejo v enoten sindrom motenj. Gre za nezmožnost čustvenih in vedenjskih odzivov, ki se tako razlikujejo od sprejetih norm, da neugodno vplivajo na učne dosežke.

Zunanje znake čustvene motenosti delimo na:

- motenost razpoloženja (otožnost, potrnost, brezvoljnost);
- motenost odnosa do soljudi in stvari (strah, sovražnost, napadalnost, jeza, ljubosumnost);
- motenost odnosa do sebe (kronični občutki manjvrednosti, večvrednosti ali krivde) (Marentič Požarnik 2000).

Motnje razpoloženja so lahko vzrok za učne težave, lahko pa se pojavijo tudi kot posledica učne neuspešnosti (Peklaj, 2016).

Ker se pri svojem delu vsako leto vse pogosteje srečujem z dijaki, ki imajo učne težave zaradi depresivnosti in anksioznosti, se bom v nadaljevanju osredotočila le nanje.

Dijak z depresijo doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo, kar moti psihosocialno delovanje. Oteženo je doseganje nujnih razvojnih nalog, kot so obiskovanje šole, šolsko delo, prostočasne dejavnosti, sprejetost med vrstniki. Najpogostejši znaki depresije pri mladostnikih so pomanjkanje samozavesti, nizka samopodoba, razdražljivost, občutek potrtosti, žalosti, nemoči, obupa, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, nezainteresiranosti, pomanjkanja energije, stalna utrujenost, izguba interesov, slaba koncentracija, spremembe v apetitu, teži, vzorcih spanja in splošno znižanje ravni aktivnosti. V najtežjih primerih pa se lahko pojavi tudi razmišljanje o smiselnosti življenja in samomoru kot možnem izhodu iz težav (Peklaj, 2016).

Anksioznost pomeni tesnobo, zaskrbljenost, napetost in strah. Anksioznost predstavlja neopredeljeno izkušnjo ogroženosti, neugodja in nemira, ki se ga posameznik ne more znebiti in ne more najti rešitve, saj pravzaprav ne ve, kaj ga teži (Magajna in Velikonja, 2011).

Stanje neugodja običajno sprožijo dogodki, ki jih zaznava kot ogrožujoče, ali že sama misel na določene dogodke. Anksiozne motnje sovpadajo z različnimi drugimi oblikami čustvenih motenj, zlasti z depresivnostjo. Znaki anksioznosti se kažejo na več področjih:

- na fiziološkem področju (povečan srčni utrip, povišan krvni tlak, znojenje, hitrejše dihanje);
- na čustvenem področju (strah, zaskrbljenost, nervoznost, napetost, tesnoba, slabost);
- na kognitivnem področju (pričakovanje slabega izida, izguba kontrole nad sabo, neurejene misli se osredotočajo na vznemirjajoče vsebine ali neprijetne telesne občutke);
- na vedenjskem področju (izogibanje ali beg pred situacijami, ponavljanje besed, gibov) (Magajna in Velikonja, 2011).

Poleg navedenih znakov je za funkcioniranje anksioznih dijakov v šolski situaciji značilno še, da:

- so napeti in se težko sprostijo in tožijo za pogostimi telesnimi težavami;
- se izogibajo šolskemu delu ali odlaganju začetka učenja zaradi strahu, da naloge ne bodo opravili dovolj dobro;
- so pretirano zaskrbljeni, pretirano poudarjajo pretekle napake in v prihodnosti pričakujejo neuspeh;
- potrebujejo neprestano odobravanje, posebno s strani odraslih;
- se na videz vedejo bolj zrelo od vrstnikov;
- težijo k perfekcionizmu;
- so pretirano obremenjeni s skrbmi v zvezi s sprejemljivim vedenjem, ne zaupajo vase in so pretirano odvisni od mnenja drugih;
- imajo avtomatske irelevantne misli (»Padel bom!«, »Spet bo negativna!«, »Osmešil se bom!«) (Magajna in Velikonja, 2011).

Najpogostejši težavi, povezani z anksioznostjo v šoli, sta testna in matematična anksioznost. Testna anksioznost se nanaša na tesnobo, ki jo posameznik doživlja v realnem ali namišljenem



soočanju s testno ali izpitno situacijo. Dijak doživlja test kot nek zanj ogrožujoč dogodek in tako postane negotov in zmeden. Navzven se to kaže kot nervoznost, nenehno gledanje na uro, nemirnost, potenje itd. Matematična anksioznost je opredeljena kot občutek napetosti in tesnobe v različnih situacijah v učnem procesu in vsakdanjem življenju, ki zahtevajo operiranje s števili ali reševanje matematičnih problemov. Vzroki za pojav matematične anksioznosti so raznoliki, od načinov učenja in poučevanja ter preteklih izkušenj (Magajna in Velikonja, 2011).

## 3 Opis teme

### 3.1 Primeri dijakov iz lastne učiteljske prakse

V nadaljevanju bom najprej opisala dejansko stanje dveh dijakov, ki ju poučujem, sklicujoč se na strokovno mnenje komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.

Dijak A

Dijak A ima težave s koncentracijo in pozornostjo tako na ravni šolskih veščin kot na matematičnem področju. Izstopajo težave v pozornosti, spominu, delovnem tempu in grafomotoriki. Največ težav mu pri šolskem delu povzročajo hitra utrudljivost, težave s prostorsko predstavljenostjo in z logičnim povezovanjem. Težave se pojavljajo pri operiranju s števili. Ima usvojene računske operacije in poštevanke, vendar to ni avtomatizirano. Priklic poštevanka je ustrezen, a pri vseh računskih operacijah poteka počasno računanje. Mentalna predstava o številskih zaporedjih je slaba, kar pomeni, da dijak pri računanju potrebuje več časa in mentalnega napora. Dijak ima težave tudi s prenosom znanja v nove situacije, naloge rešuje po modelu, težje usvaja povezavo med matematičnimi pojmi in vsakdanjim življenjem. Težje prepozna matematični jezik in pojme v besedilnih nalogah. Pri geometriji ima težave s prostorsko predstavljenostjo.

Priporočene prilagoditve komisije:

Za premagovanje primanjkljajev potrebuje računalno, da mentalne energije ne porablja za miselne procese računanja in operiranje s števili, ampak se lahko posveča strategijam reševanja matematičnih problemov. Zaradi težav pri prenosu znanja v nove situacije ima



podaljšan čas pisnega ocenjevanja, za lažjo organizacijo učenja pa napovedano ustno ocenjevanje.

## Dijak B

Dijak B ima motnje usmerjene in vzdrževane pozornosti, delovnega in kratkoročnega spomina. Zaradi tega ima upočasnjeno delovno tempo, kar se odraža v zmanjšani učni storilnosti. Omenjene specifičnosti kognitivnega funkcioniranja dijaku B še dodatno predstavljajo izvore čustvenega stresa in vplivajo na doseganje učne uspešnosti. Prisotne so tudi težave v odraščanju, ki se kažejo na čustvenem, razpoloženjskem, vedenjskem področju in pri samopodobi.

Priporočene prilagoditve komisije:

- prilagojen sedežni red–na mestu, ki omogoča boljšo osredotočenost na delo in kjer je več možnosti za individualiziran pristop profesorjev;
- pomoč pri usmerjanju in vzdrževanju pozornosti;
- kratka in jasna navodila za delo in takojšnja povratna informacija;
- nudenje e–gradiv za učenje doma, v kolikor zaradi hujših težav s pozornostjo ne bi mogel slediti pouku ali urediti zapiskov zaradi upočasnjene tempa pisanja;
- spodbujanje pri ustnem in pisnem ocenjevanju znanja;
- napovedano in dogovorjeno ustno ocenjevanje znanja;
- podaljšan čas pisnega ocenjevanja do 50 %, možnost pisanja pisnih preizkusov znanja izven oddelka;
- možnost preverjanja znanja po delih ali zaključenih vsebinskih sklopih.

Pri svojem delu učitelja matematike in razrednika zelo pogosto naletim tudi na dijake, ki imajo hude čustvene motnje, vendar zaradi najrazličnejših vzrokov ne poiščejo zdravniške pomoči, posledično pa tudi ne pridobijo strokovnega mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Kot primer navajam opis stanja dijaka C.

## Dijak C

Dijak C ima čustveno pogojene učne težave. Navaja, da depresivno razpoloženje traja dlje časa. Depresivno razpoloženje se kaže kot pasivnost, nezainteresiranost, potrtnost, nemoč, vdanost v usodo.

Dijak C toži o stalni utrujenosti. Navaja, da ima dneve, ko enostavno ne more iz postelje, saj ima občutek neizmerne teže na prsih. Za učne neuspehe krivi izključno sebe. Toži o zelo slabi koncentraciji, zaradi česar se zelo težko zbere in pripravi do učenja. Med učenjem mu misli nenehno uhajajo drugam, zato je neučinkovit pri učenju, neuspešen v šoli in ves čas v začaranem krogu.

Dijak C ni osamljen primer. Lastne pristope dela z dijaki A, B, C in njim podobnimi, a neimenovanimi, bom strnila v naslednjem poglavju.

## 3.2 Lasten pristop in strategije obravnave dijakov

Poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami pri matematiki

Ugotavljam, da se pri svojem delu vse pogosteje srečujem z dijaki tipa A in B, ki imajo podobne učne težave pri matematiki. Vsak izmed njih potrebuje individualno obravnavo. Ker je takih dijakov precej, bom v nadaljevanju namesto dijak A in B uporabljala besedo dijaki.

Pri delu z dijaki uporabljam sledeče strategije:

- Dijake, ki so rizični za neuspeh pri matematiki, začnem takoj ob prihodu v prvi letnik srednješolskega izobraževanja individualno obravnavati.

Pri tem mi je v veliko pomoč sodelovanje s šolsko svetovalno službo. Na šoli imamo dve psihologinji, ki se z dijaki, ki imajo učne težave, zelo intenzivno ukvarjata. Psihologinji v sodelovanju z razrednikom ob vpisu takih dijakov skličeta oddelčni učiteljski zbor. Vsi učitelji, ki poučujemo v oddelku, smo tako podrobno seznanjeni s problemi ter prilagoditvami, ki jih omenjeni dijaki potrebujejo.

- Z dijaki se pogovorim o načinu dela, preverjanju in ocenjevanju znanja. Dijakom že na začetku pojasnim, da lahko vprašajo dele snovi, ki jih ne razumejo. V kolikor postavijo kratka vprašanja, jim odgovorim med uro ali takoj po uri. Če pa imajo obsežnejša



vprašanja, se dogovorimo za termin izven rednega pouka. Za dodatno razlago izven rednega pouka se odločam zaradi časovne stiske pri obravnavi učne snovi, saj je učni načrt pri matematiki zelo obsežen in ga posledično komaj realiziramo. Zato v okviru rednega pouka ni veliko časa za dodatne razlage in večji obseg utrjevanja snovi, kar bi dijaki z učnimi težavami zagotovo potrebovali.

- Na šoli je dijakom omogočen tudi dopolnilni pouk, in sicer ena ura tedensko. Dijaki z učnimi težavami k dopolnilnemu pouku redno prihajajo in so tako deležni še dodatne razlage in vaj.
- Nekateri dijaki imajo enkrat tedensko eno uro dodatne strokovne pomoči.
- Pri pouku sem pozorna na sedežni red dijakov. Dijaki z učnimi težavami pri matematiki sedijo v bližini katedra, kar jim omogoča boljšo osredotočenost na delo in bolj individualiziran pristop z moje strani.

Tako tudi lažje preverjam, če sledijo razlagi. Po potrebi na ta način tudi prilagajam tempo dela v razredu. Zavedam se, da je tempo dela zanje pogosto prehitro, saj potrebujejo do desetkrat več časa za učenje.

- Na začetku obravnave vsake matematične teme dijakom pripravim kratek povzetek snovi, da lažje sledijo pouku in nove informacije vključijo v svoje znanje.

Na tablo narišem, če je to le mogoče, miselni vzorec, da stvari lažje povežejo v zaključeno celoto.

Med razlago nove snovi številčim zaporedje korakov, z različnimi barvami in podčrtovanjem poudarjam ključne informacije, rišem slike in grafe.

- Dijakom pripravim različne primere matematičnih problemov, ki jih povezujemo z življenjskimi situacijami.
- Učni listi, ki jih dijakom pripravim, so pregledni, na njih je dovolj prostora za skice in pomožne račune. Včasih zanje uporabljam tudi povečan tisk (iz A4 na A3).
- Zaradi risanja grafov in skic dijaki uporabljajo pri delu izključno karirast papir. Na ta način se izognejo posledicam orientacijskih težav.
- Od prve šolske ure dalje dijake navajam na to, da vsa navodila, naloge in tudi postopke reševanja nalog preberejo glasno, kar je zelo pomembno za tiste, ki sprejemajo informacije po slušni poti.

- Trudim se, da se dijaki v razredu počutijo varno in sprejeto, zato skušam biti do njih še posebej potrpežljiva. Zavedam se, da se veliko bolje odzivajo na spodbude kot kritike, zato jih ob uspehu pohvalim in v pozitivnem smislu izpostavim pred vrstniki. Take pohvale delajo včasih tudi čudeže. Dijaki dobijo novo moč in še dodatno voljo za delo.
- Če opazim, da je pri dijakih prisoten strah pred matematiko, ki nastane zaradi ponavljajočih se negativnih izkušenj med šolanjem, se z njimi pogovorim in jim skušam pomagati nastali strah odpraviti. Zavedam se, da strah vpliva na delovno pomnjenje, ki onemogoča izvajanje dejavnosti s števili, priklic števil in drugih matematičnih simbolov.
- Pri odpravi strahu poudarjam pomembnost vsakodnevnega, konstantnega reševanja matematičnih domačih nalog. Pri domačem delu lahko dijaki z vnaprej dobljenimi rešitvami kontrolirajo pravilnost dobljenih rezultatov in dobijo takojšnjo povratno informacijo o svoji učinkovitosti. V kolikor dobijo napačne rezultate, si morajo nepravilno rešene naloge pregledno označiti in se pozanimati o pravilnem reševanju bodisi pri sošolcih bodisi pri meni. Le na ta način lahko sproti odpravljajo napake in so uspešni pri svojem delu.
- Dijakom večkrat pojasnim, da bo njihov neuspeh, v kolikor bo do njega prišlo, posledica pomanjkanja truda ali neučinkovite rabe strategij in ne znižanih sposobnosti.
- Pri usvajanju novih matematičnih pojmov uporabljam prehod od konkretnega preko slikovnih prikazov do abstraktnega.
- Pri delu uporabljam tudi kognitivno strategijo PVP: Povej (Kaj je problem?), Vprašaj (Katero informacijo iščeš?) in Preveri (pravilnost rešitve problema). Ta strategija omogoča dijakom, da premislijo problem, da sistematično korak za korakom pridejo do rešitve in preverijo pravilnost rešitve. Vmesne korake si zabeležijo.
- Nekateri dijaki zaradi nevroloških primanjkljajev nikoli ne dosežejo stopnje avtomatizacije aritmetičnih dejstev, tudi če se še tako trudijo. Tako tudi dijak A, ki ne dojema dobro pomena števil, porabi več časa za računanje. Pri uporabi strategije priklica aritmetičnih dejstev dela napake in je počasnejši od vrstnikov. Zato ima možnost uporabe žepnega računalca. Na ta način mu omogočim uspešno reševanje problemov, ki jih sicer dobro razume, a ni uspešen pri izvajanju postopkov zaradi priklica napačnih dejstev.
- Vrstniška pomoč predstavlja eno od bolj učinkovitih oblik pomoči dijakom z učnimi težavami, saj jim omogoča večjo uspešnost in sprejetost med vrstniki. Predstavlja eno od





metod aktivnega učenja v vseh fazah od predstavitve snovi, pomnjenja dejstev, utrjevanja, do preverjanja znanja. V razredih, kjer poučujem, se zato dogovorim z dijaki za vrstniško tutorstvo. Uspešni dijaki pomagajo dijakom z učnimi težavami. Predhodno se z dijakom tutorjem in dijakom, ki potrebuje pomoč, natančno dogovorimo o učnih ciljih, strategijah reševanja nalog, utrjevanju snovi in povratni informaciji tutorja tako dijaku kot tudi meni. Lahko zagotovim, da je vrstniška pomoč pri matematiki pogosto zelo učinkovita, pripomore pa tudi k boljšim odnosom v razredu in k izboljšanju samopodobe tako dijaka tutorja kot dijaka, ki mu je tutorstvo namenjeno.

#### Poučevanje in pomoč učencem s čustveno pogojenimi učnimi težavami

- Pri delu z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je zelo pomemben pogovor med učiteljem in dijakom. To so dijaki, ki imajo v primerjavi z ostalimi najmanj izraženo motivacijo za šolsko delo in za to potrebujejo veliko spodbud. Kot učiteljica in razredničarka jih lahko z učinkovitim pogovorom vsaj nekoliko motiviram za šolsko delo.
- Zavedam se, da sama nisem strokovno usposobljena, da bi lahko v celoti pomagala dijakom s čustveno pogojenimi učnimi težavami. Ko sem opazila stisko dijaka C, sem ga poklicala na razgovor. Dijak C se v precejšnji meri zaveda svojih težav. Zna jih precej natančno opisati, ne zna pa jih premagovati. Težave so se tekom srednješolskega izobraževanja začele ponavljati in posledično stopnjevati. Dijaku C je bila takoj omogočena tudi pomoč šolske svetovalne službe. Vendar tudi razgovori s šolsko psihologinjo niso vodili k zmanjšanju učnih težav. Zato sem v naslednji fazi poklicala na razgovor še starše dijaka C. Starši se po mojem mnenju ne zavedajo obsežnosti problema, saj mislijo, da so težave dijaka C izključno zaradi nerednega dela. Starše sem prosila, naj svojemu otroku čim hitreje poiščejo ustrezno zdravniško pomoč. Ker se dijak C trenutno ne ukvarja z nobeno telesno aktivnostjo, smo se s starši dogovorili, da vsak dan opravijo skupaj vsaj eno uro sprehod v popoldanskem času. Dogovorili smo se še, da prosimo sošolca v razredu za pomoč pri učenju matematike.
- Pri dijakih s težavami zaradi depresivnosti moramo biti še posebno vztrajni in potrpežljivi, saj se soočamo z njihovo nemočjo in odporom do sprememb. Truditi se moramo na različne načine povečati dijakove aktivnosti, saj te najbolj pripomorejo k spremembi razpoloženja. Na začetku moramo dijaku zadati zelo majhne cilje in jih potem postopno



večati. Počasi vzpodbujamo dijaka, da se vključuje v različne aktivnosti, ki zahtevajo telesno aktivnost. V razredu lahko poiščemo tutorja, ki pomaga dijaku pri odpravljanju učnih težav in se po možnosti z njim družijo tudi po pouku. Truditi se moramo, da vzpostavimo dober odnos s takim dijakom, tako da nam posledično dijak lahko zaupa. Na osnovi vzpostavljenega zaupanja pa skušamo začeti spreminjati dijakova negativna prepričanja in ga sistematično usmerjati na pozitivne stvari, ki so se mu zgodile.

- Potrebno je spremljati dijakovo delo in mu dati povratno informacijo o opravljenem delu. Pozorni moramo biti na to, da povratna informacija vključuje najprej zelo veliko pozitivnih vidikov, potem pa pove, kaj je še treba popraviti.  
Pazljivi moramo biti tudi pri izrekanju pohval za dobro opravljene naloge. Včasih lahko pohvala pomeni preveliko izpostavljanje in ima na dijaka nasproten učinek.
- Pri anksioznih dijaki moramo biti pozorni, da po nepotrebem ne stopnjujemo napetosti in da takim dijakom omogočimo varno in sprejemajoče okolje. Učna situacija mora biti dobro strukturirana, jasna. Dijaki morajo vnaprej poznati naše zahteve in pričakovanja. Dijakom pomaga, da je učna snov dobro utrjena, saj bo v stresnih situacijah prišlo do manjšega števila spominskih težav in blokad. V ta namen pred vsakim pisnim ocenjevanjem pripravim pisno preverjanje znanja. Pogovorimo se o kriterijih ocenjevanja. Pisno nalogo sestavim tako, da so naloge strukturirane in razporejene od lažjih k težjim. Med pisanjem testov sem še posebej pozorna na dijake z omenjenimi težavami. Če opazim, da doživijo blokado, stopim do njih, jim namignem, kje naj nadaljujejo, včasih pa rečem tudi kakšno vzpodbudno besedo.
- Anksioznost, zlasti pa še matematična anksioznost povzroča slabše funkcioniranje dijakov pri reševanju matematičnih problemov in operiranju s števili. Dosežki dijakov so posledično slabši od njihovih dejanskih sposobnosti. Zaradi anksioznosti se dijaki hitro zmedejo, imajo težave pri priklicu postopkov ali dejstev. Ti znaki se pogosteje pojavljajo v situacijah časovnih omejitev ali ko so dijaki socialno izpostavljeni. V izogib težavam, ki nastanejo zaradi anksioznosti, pri pisnih nalogah poskrbim, da imajo dijaki dovolj časa za pisanje, pri ustnem ocenjevanju pa dobijo možnost pisanja odgovorov na list kar v klopi, tako da jih po nepotrebem ne izpostavljam in jih zato ne sprašujem pred tablo tako kot ostale dijake.

## 4 Zaključek

Učne težave dijakov pri pouku matematike so lahko v obdobju odraščanja zelo velik problem, v kolikor dijakom ne znamo prisluhniti in stopiti naproti. Kažejo se tako v čustvovanju, razpoloženju, vedenju in tudi v samopodobi dijakov.

V prispevku so najprej predstavljeni nekateri primeri pristopov obravnave dijakov s splošnimi in specifičnimi težavami pri matematiki v srednji šoli. Sledijo pristopi obravnave dijakov s čustveno pogojenimi učnimi težavami zaradi depresivnosti in anksioznosti. Zelo pomembno je, da znamo takim dijakom prisluhniti, prepoznati njihove težave, jih razumeti in na osnovi tega načrtovati ustrezne prilagoditve poučevanja. Pri pouku matematike zagotovo to ni najlažja naloga, saj smo zaradi zelo obsežnega učnega načrta časovno omejeni, zaradi maturitetnega izpita na koncu štiriletnega izobraževanja pa tudi snovno. Dijaki morajo usvojiti večino učne snovi, če želijo uspešno opraviti maturo iz matematike. Na osnovi teh omejitev so predstavljene strategije, ki jih uporabljam pri svojem delu. Opisani načini dela ne predstavljajo edinega možnega načina poučevanja, so pa bili pri mojem delu z dijaki velikokrat učinkoviti. Dijaki z učnimi težavami lahko kljub primanjkljajem ob dobrem delu učitelja in ustrezni pomoči šolske svetovalne službe, staršev ter sošolcev pri matematiki dosežejo dobre rezultate.

## 5 Viri in literatura

- 1 KOŠAK BABUDER, M. in VELIKONJA, M. *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011.
- 2 MAGAJNA, L. in VELIKONJA, M. *Učenci z učnimi težavami: prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011.
- 3 MARENTIČ POŽARNIK, B. *Psihologija učenja in pouka*. 1. natis. Ljubljana: DZS. 2000.
- 4 PEKLAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2016.
- 5 PULEC LAH, S. in VELIKONJA, M. *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011.
- 6 ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Šolski center Krško-Sevnica

Krško

**Simona Karl**

**DRUGAČNOST V PRESEKU LITERARNIH DEL,  
MOTIVACIJE IN FAZE SINTEZE TER VREDNOTENJA PRI  
POUKU SLOVENŠČINE**

**THE DIFFERENCE IN THE INTERSECTION OF LITERARY  
WORKS, MOTIVATION AND THE STAGE OF SYNTHESIS  
AND EVALUATION IN SLOVENE LANGUAGE LESSONS**

## Povzetek

Kot profesorica slovenščine v srednji šoli se pri pouku književnosti pogosto srečujem z drugačnostjo. Ta je lahko vezana na književna dela, ki obravnavajo teme o posameznikovi drugačnosti, na različne motivacije, s katerimi začinim začetke šolskih ur, ali pa na fazo sinteze in vrednotenja, kjer se drugačnost pojavi v vsebini primerov, načinu izražanja mnenj, iskanju rešitev itd. Pouk književnosti je kompleksen vzgojno-izobraževalni proces, katerega temeljni cilj je vzgoja dijakov za dejaven stik s književnostjo. Z drugačnimi pristopi oziroma neklasičnimi metodami poučevanja dijaki hitreje razvijejo sposobnost literarnega branja in pridobijo več funkcionalnega književnega znanja. Moja naloga je, da dijake z ustreznimi strategijami vodim po poti dejavnega stika z literaturo, pri tem pa so zelo pomembni: izbor besedil, uvodna motivacija, faza sinteze in vrednotenja, prebudena domišljija in poglobljena čustva.

**Ključne besede:** pouk književnosti, drugačnost, motivacija, faza sinteze in vrednotenja

## Abstract

As a teacher of Slovene language in high school, in literature lessons I often encounter otherness. These can be tied to literary works that deal with themes of an individual's difference, in different ways of motivation, with which I spice up the beginnings of school hours, or at the stage of synthesis and evaluation, where the difference appears in the content of the cases, ways of expressing opinions, finding solutions, etc. The teaching of literature is a complex educational process, with the main goal to educate students for active contact with literature. With different approaches or non-classic teaching methods, students develop the ability of literary reading and gain more functional literary knowledge. My task is to guide students with appropriate strategies on the path of active contact with literature, with focus on selection of texts, introductory motivation, stage of synthesis and evaluation, awakened imagination and deep emotions. This helps to facilitate and accelerate the acquisition of new insights and experiences.

**Keywords:** teaching of literature, differentiation, motivation, stage of synthesis and evaluation

# 1 Predstavitev teme

## 1.1 O drugačnosti pri pouku književnosti v srednji šoli

Dijake v srednji šoli zanimajo predvsem družbene teme, spopad sodobnega posameznika z družbo, ljubezen, pustolovščine. Srednješolci berejo predvsem pripovedna dela, presojuje vsebino ter jo primerjajo z osebno ali družbeno izkušnjo. Vrednotijo moralno, svoj odziv izražajo v obnovah ali v čustveno obarvanih ubeseditvah. Če se o svojem branju veliko pogovarjajo in ga razčlenjujejo, se poglobi opažanje, interpretacije postanejo prodornejše, bolj problemske. Dijaki štiriletnih strokovnih šol so po svojih interesih manj usmerjeni v abstraktnejšo humanistiko, ampak bolj v konkretno izkušnjo. Kanonski pisci jih na začetku šolanja manj zanimajo kot žanrska besedila, ki obravnavajo probleme mladostnikov (družinsko nasilje, mamila, prestopništvo ...). Tudi kasneje so jim vseč predvsem kratka besedila, zanimivo dogajanje, optimizem. Branje je največkrat osredotočeno na vsebino, interpretiranje je pogosto doživljajsko ali v obliki obnove, vrednotenje pa je čustveno-moralno. Zato je temeljni cilj pouka književnosti v teh programih treba oblikovati v skladu z značilnostmi učencev. Cilj je, da vzgojimo razmišljujočega, naklonjenega bralca, ki zna ubesediti svoje doživetje, ga utemeljiti, o njem razpravljati in si pri tem pomagati z literarnim in drugim pridobljenim znanjem (Krakar Vogel, 2004).

Na ravni triletnih poklicnih šol sta učenje abstraktnih vsebin in branje nepriljubljeni dejavnosti. Ker dijaki od doma praviloma nimajo dovolj izkušenj s knjigo, imajo pri pouku veliko težav. Še vedno jih zanimajo mladinska literatura, stripi in ilustrirani časopisi. V ospredju njihovega zanimanja je zgodba, identificirajo se z osebami, odzivajo se poudarjeno čustveno. Pri oblikovanju temeljnega cilja književnega pouka za učence teh programov je na prvo mesto treba postaviti spodbujanje interesa za knjigo in branje. Spodbujati je treba tudi besedno in nebesedno izražanje, bralne izkušnje in izkušnjsko vrednotenje, pri tem pa nam je lahko v pomoč literarno znanje (Krakar Vogel, 2004).

Sposobnost literarnega branja lahko krepimo na več načinov. V članku pa sem izpostavila književna dela, ki obravnavajo drugačne in drugačnost, motivacijo kot drugačno pot do literarnih besedil ter fazo sinteze in vrednotenja, ki ob štirih izbranih delih ponujata možnost



za pogovor o drugačnih in zaznamovanih. Z branjem tovrstnih besedil dijaki spoznajo različne usode posameznikov in njihovo spopadanje z družbo, ki drugačnosti ne sprejema. Ob tem se lahko dijaki učijo sprejemati svojo in človekovo izjemnost ter strpnost tudi udejaniti s tem, da niso brezbržni do dogajanja v sebi in do stisk drugih. Dijake učim tudi odprtosti do drugačnega izražanja in idej, da se znajo prepustiti besedam umetnosti in tudi domišljiji. Pri pouku književnosti razvijajo tiste zmožnosti, ki jih mora imeti vsak človek, saj so sestavni del njegove osebnosti. Te zmožnosti so doživljanje, razumevanje in vrednotenje. Dijaki z branjem umetnostnih besedil razvijajo kulturne in družbene vrednote ter pridobivajo zavest, da so enakovredni z drugimi ljudmi, čeprav je vsak izmed njih individuuum.

Pri šolski interpretaciji, kot osrednji metodi pouka književnosti, je v ospredju skupno branje in obravnava literarnih besedil. To je komunikacija med literaturo, učiteljem in dijakom. Poteka na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah, pri čemer se interpretira aktualno literarno delo in postopoma ponotranjajo bralne strategije za vedno bolj samostojno branje in ustvarjalno pisanje. Primerna je za razvijanje književnih sposobnosti in uresničevanje izobraževalnih ter vzgojnih ciljev. Pri pouku književnosti upoštevam Rosandičev interpretativni analitični metodični sistem, ki ima zaradi razčlenjenosti na kratke in preproste faze veliko praktično vrednost. Doživljanje, razumevanje, vrednotenje in vzporedno izražanje po tem sistemu poteka v sedmih fazah: uvodna motivacija; napoved besedila in njegova umestitev; interpretativno branje; premor po branju in izražanju doživetij; razčlenjevanje besedila; sinteza in vrednotenje; nove naloge (Krakar Vogel, 2004).

## **2 Opis teme**

V nadaljevanju bom predstavila dela, ki obravnavajo drugačnega posameznika, opisala fazo uvodne motivacije ter fazo sinteze in vrednotenja.

### **2.1 Besedila o drugačnosti, ki so predpisana v učnih načrtih za srednje šole**

Drugačnost je značilnost posameznikov ali skupin, ki se po svojih lastnostih razlikujejo od tega, kar je določeno s splošno veljavnimi pravili oziroma merili. Od teh odstopajo bodisi biološko, psihološko, po družbenem položaju ali kako drugače. Drugačnost ima le redko pozitiven



prizvok, večinoma ima negativno konotacijo. Pri ljudeh, ki je ne sprejemajo, se kaže v obliki diskriminacije. Vsi tisti, ki svoje drugačnosti ne znajo sprejeti oziroma se ne znajo soočiti s svojo samopodobo, se zatekajo na rob družbe, v naravo ali pa propadejo pod težo njenega bremena. Nestrpnost in sovraštvo do drugačnih trajata stoletja, prenašata se iz roda v rod, zato se tematika drugačnosti posameznikov in skupin pojavlja v vseh literarnih obdobjih, le da so jo ustvarjalci različno obravnavali. Razlogi za nestrpnost in sovraštvo do drugačnih so bili in so še vedno: prepričanje o njihovi družbeni nekoristnosti, občutek ogroženosti in nerazumevanje medkulturnih razlik, nestrpnost ter sovražnost do pripadnikov drugih ras, narodnosti in ver. Poleg ljudi, ki jih kot zaznamovane izloči družba, so tudi takšni, ki se iz nje umaknejo sami, bodisi zaradi razočaranja nad družbo bodisi zaradi svojega značaja in poudarjene želje po samoti. Njihova zaznamovanost zanje praviloma ni tragična, saj je posledica svobodne izbire. V stari grški književnosti je posameznik, ki ni upošteval zakonov človeške oblasti, svojo uporniško držo plačal z življenjem, a je postal moralni zmagovalec, ker je sledil zakonu ljubezni, ki je zakon bogov. To velja za Sofoklejevi deli Antigona in Kralj Ojdip. Antični Grki so bili prepričani, da so drugačni, ustvarjeni po volji bogov, slednji pa so odločali o njihovi usodi: Ahil je junak iz Homerjeve Iliade, ki je polbog, ranljiv v peto, a ga zadene Paris, ko to določijo višje sile. Pojavlja se tudi homoerotična lirika pri pesnici Sapfo, saj v svojih pesmih izpoveduje ljubezenska čustva do deklet, ki jih je poučevala v svoji dekliški šoli na Lesbosu. V srednjem veku je bila drugačnost prikazana kot junaštvo, in to predvsem v viteških romanih in junaških epih. V Dantejevi Božanski komediji in Brižinskih spomenikih pa je drugačnost prikazana kot odklon od krščanskih zapovedi. Drugačni, ki niso upoštevali božje volje, so po smrti za večno končali v peklju. Renesansa preusmeri pogled iz onostranstva v tostranstvo, ceni človekov svobodni razum, njegovo moč in lepoto. Kar je človeško, ji ni tuje. Najvidnejši angleški pesnik in dramatik Shakespeare je v svojih sonetih izpovedoval čustva do lepega mladeniča, italijanski pisatelj Boccaccio je v noveli o Bistroumni Filipi prikazal odklon od ustaljenih družbenih pravil z likom gospe, ki prevara moža, a jo njena bistrost in iznajdljivost rešita obsodbe na sodišču. Verski gibanji protestantizem in reformacija sta versko drugačnost plačevali z izgonom in življenjem, ob tem pa sta postavili temelj jezиковni in narodni kulturi. Razsvetljenstvo, ki si je prizadevalo za napredek posameznikov in skupnosti na temelju človekovega razuma, drugačnih ni izključevalo, ampak je poudarjalo njihove naravne pravice. V Defoejevem romanu Robinson Crusoe je drugačnost prikazana kot dejavnik človekovega osebnega napredka. V





romantiki so ustvarjalci v ospredje postavili posameznike z visokimi ideali. Ker so bili razpeti med realnostjo in ideali, so se pogosto zatekali v naravo, samoto, sanje. Za običajne ljudi so bili čudaki, zato jih družba ni sprejela in razumela. Tako imenovanega odvečnega junaka srečamo v Byronovi pesnitvi Romanje grofiča Harolda in v Puškinovem delu Jevgenij Onjegin. Tudi Prešeren v svojih delih izpostavi romantično doživljanje sveta. Občutja in razmišljanja drugačnega posameznika, razočaranega nad družbo in življenjem, je izpovedal tudi v pesmi Slovo od mladosti. Realizem je nasprotje romantike. Realistični avtorji so v delih prikazovali vsakdanje, tipične družbene pojave, med njimi tudi odnos družbe ali družine do drugačnih posameznikov. Dickens v romanu Oliver Twist pripoveduje o pretresljivih usodah revnih otrok v sirotišnicah ter krutosti višjih slojev in uradnih ustanov do revnih in nemočnih. Gustave Flaubert v romanu Gospa Bovary prikaže drugačnost glavne osebe iz meščanskega sloja kot vzrok njenega nesoglasja z družbo in družino. Guy de Maupassant v noveli Debeluška govori o telesni in družbeni zaznamovanosti osrednje osebe. Tudi v književnih delih slovenskih realistov se pojavljajo skrivnostni, čudaški ali pa čudežni rešitelji svojega ljudstva (Martin Krpan, Martinek Spak). Posebna sta tudi Jenkov Tilka, in to zaradi telesne hibe in umske nerazvitosti, ter Jurčičev Bitič, ki vidi smisel le v teležji pečenki. Drugačnost in predvsem socialna zaznamovanost književnih oseb se kažeta v Tavčarjevi Visoški kroniki in Kersnikovi Jari gospodi. V obdobju moderne je bila v ospredju človekova notranjost, osebna svoboda in zanikanje ustaljenih norm. Baudelaire v pesmi Tujec govori o posamezniku, ki ne sprejema tradicionalnih družbenih vrednot, v Pesmi o albatrosu pa opozarja na kolektivno zasmehovanje in poniževanje pesnikov. Slovenski predstavniki moderne, zlasti Murn, so v liriki izpostavili osebno oziroma intimno tematiko drugačnih posameznikov, družbenokritično problematiko pa Cankar v pripovednih in dramskih besedilih, kot so Hlapci, Martin Kačur, Hiša Marije Pomočnice. V evropski književnosti od začetka 20. stoletja do druge svetovne vojne se je z drugačnostjo spopadal Franz Kafka, in sicer v osebni življenju in življenju njegovih literarnih likov. Vsem znana je njegova novela Preobrazba, kjer s podobo velikega hrošča prikazuje tragično izločenost posameznika iz družbe in družine. V sočasni slovenski književnosti se je z drugačnostjo ukvarjal Slavko Grum. Njegove osebe v Dogodku v mestu Gogi so zaznamovane s svojimi travmami, povezanimi s spolnostjo. So drugačne, nerazumljene, nesprejete in čakajo na zunanjo odrešitev, čeprav se mora ta zgoditi v njih. V nasprotju z njimi so književni liki socialnih realistov, ki so kljub zaznamovanosti z revščino, vztrajne in uporniške osebe. Vendar



je krivična družbena stvarnost pogosto močnejša od njih. Krha njihove osebne in družinske odnose, s tem pa jim jemlje intimno srečo. Poleg socialne se je v tem obdobju pojavila tudi jezikovna zaznamovanost. Bevk v romanu Kaplan Martin Čedermac prikaže nasilje nad slovensko manjšino v Benečiji s prepovedano uporabo materinščine v cerkvi. Socialno in narodno zaznamovani v svojem času ne morejo doseči pravic, ki jim pripadajo. Netipične književne like srečamo tudi v pripovedih Cirila Kosmača. To so umsko nekoliko omejeni mali ljudje, ki jih njihova okolica večinoma sprejema strpno, pisatelj pa v njih prepoznava nosilce preprostih, a pomembnih življenjskih modrosti. Sodobna književnost, tudi slovenska, v svojo široko problematiko uvršča razne vrste drugačnosti in soočanje drugačnih z veljavnimi družbenimi pravili, in to velja za vse tri nadzvrsti. Kovačič v avtobiografskem romanu Prišleki prikazuje nestrpnost in sovražnost do svoje socialno in narodnostno zaznamovane družine po prihodu iz tujine v Ljubljano. Suzana Tratnik se v romanu Ime mi je Damjan loteva vprašanja osebne identitete oziroma pravice do osebne odločitve zanjo. Marko Sosič v kratkem romanu Balerina, balerina predstavi življenjsko zgodbo umsko zaostale deklice do njene smrti in še po njej. V sodobnem romanu Niki, avtor je Bogdan Novak, je predstavljeno življenje neke družine, v kateri vladajo nezdrave razmere, ki pehajo otroke v bolezen. Toda glavni osebi uspe kljub hudi bolezni premagati travme in zaživeti polno življenje (Ambrož, Kenda, Krakar Vogel, Kvas, Zupan Sosič, 2011).

## 2.2 Motivacija

Za uspešen potek učne ure je zelo pomembna dobra motivacija, ki dijaka pripravi na naslednje faze v učnem procesu. Metka Kordigel Aberšek poudari, da je motivacija sestavni del nekega doživetja. Ni sama sebi namen, ampak je del postopka, ki vodi pri pouku književnosti k ustrežnejšemu sprejemanju besedila, zato mora učitelj učence pri obravnavi tovrstnih besedil pripraviti na srečanje s spoznavno, estetsko in etično komponento literarnega dela.

Tipi motivacij

Metka Kordigel Aberšek deli motivacije na jezikovne, nejezikovne in kombinirane. Razdelitev temelji na opazovanju otrokovega razvoja sposobnosti rabe sistemov znakov



za komuniciranje z okolico in za priklic preteklih izkušenj v aktualni trenutek. Za razumevanje in razmišljanje o stvareh pri jezikovnih motivacijah uporabljamo pretežno jezikovna sredstva (torej jezik), pri nejezikovnih motivacijah risbo, gibe, zvoke; pri kombiniranih pa uporabljamo jezik v kombinaciji z govoricno giba in zvoka (igra vlog, dramatizacija).

Kombinirane jezikovne in nejezikovne motivacije

V to vrsto motivacije je uvrščena igra vlog. Ta otrokom omogoča, da razmišljajo o stvareh, o katerih samo s pomočjo jezika ne bi mogli razmišljati. Igra otroku omogoči, »da smukne v vlogo tistega, ki ga ne razume popolnoma.« V njegovi vlogi ponavlja besede, ki jih je ta oseba izrekala, posnema zvok in jakost izrečenih besed, obrazno mimiko in govoricno telesa. Igra vlog otroku tako pomaga, da upošteva jezikovna sporočila in sporočila, ki jih nosijo manj zahtevne oblike diferencialnih znakov. Otrok na tak način razume več in globlje, kot če bi razmišljal samo z jezikovnimi sredstvi.

Jezikovne motivacije

Večina motivacij pri pouku književnosti je še vedno jezikovnih ali vsaj delno jezikovnih, saj se nejezikovne motivacije redko pojavljajo v svoji čisti obliki in so tako vedno dopolnjene z jezikovnimi.

Jezikovne motivacije delimo na dve veliki skupini: domišljjske in izkušenske motivacije. Prve otroke spodbujajo v odmik od realnega, že vidnega, doživetega k novim, drugačnim, drznim, domišljjskim, subjektivnim, svobodnim in otroškim svetovom. Izkušenske motivacije pa težijo k osveževanju spomina na slike, dogodke in svetove, ki so jih otroci izkusili v realnem svetu in domišljjskih svetovih ob preteklih estetskih doživetjih.

Nejezikovne motivacije pa se delijo na likovne, zvokovne/glasbene in gibalne. Če človek česa ne zna povedati z jezikom, obstaja velika verjetnost, da bo to izrazil z eno izmed nejezikovnih govoric, ki se jih nauči uporabljati že v zgodnjem otroštvu. Danes je namreč vse več stvari, ki jih težje povemo z besedami. Pri vsakdanjem sporazumevanju uporabljamo vrsto kretenj, nove tehnologije nam omogočajo, da stvari izrazimo s sliko ali



z risbo, gibi in z zvoki. Pri pouku književnosti z uporabo likovnih motivacij otroke motiviramo z doživljanjem barv; z glasbenimi in zvokovnimi motivacijami jih motiviramo za zaznavanje šumov iz okolja, zvočne plati govora ali pa glasbe; z gibalnimi motivacijami pa jih pripravimo za opazovanje in posnemanje obrazne mimike in govorce telesa (Kordigel Aberšek, Medvešek Udovič, Saksida, 2008).

### 2.3 Opis nejezikovne motivacije pri pouku književnosti

V prispevku sem podrobneje opisala nejezikovno motivacijo, ki jo pogosto izvajam v vseh izobraževalnih programih in v različnih letnikih. Tako v Menartovi pesmi Croquis, kjer je osrednji motiv risanje skice, besedam priključim barve, črte, slike. V uvodnem delu dijaki najprej pesem poslušajo, ob mojem drugem branju pa s svinčnikom, z voščenkami ali z vodenimi barvami rišejo posamezne motive. Pred analizo pesmi izdelke razstavimo in jih ob poslušanju uglasbene pesmi komentiramo. S Kovičevo pesmijo Južni otok se povežemo z geografijo in iščemo južne otoke, Labrador, ozvezdja in dežele, kjer rastejo oljke. Bivanjsko pesem, ki niha med hrepenenjem in bolečino, med upanjem in strahom, med vztrajanjem in obupom, dijaki predstavijo v obliki kolaža, narejenega z računalniškim programom. Tudi v Zajčevi pesmi Črni deček, kjer avtor v ospredje postavi podobo dečka z naročjem, polnim ptic, in sicer kot podobo pesnika, dijaki z računalniškim programom izdelajo strip v sedmih slikah. Pri Strniševi pesmi Vrba naredimo primerjavo s Prešernovo pesmijo O, Vrba. Ob začetku ure poslušamo Kreslinovo interpretacijo pesmi, namesto drugega branja pesem včasih tudi zapojemo. Ob obravnavi Kosovelovih konstruktivističnih pesmi dijaki po prvem pregledu izbora pesmi sami izdelajo konse iz časopisnega papirja in svojih zapisov. Pri ljudskem slovstvu zadolžim dijake, ki so glasbeniki, da zaigrajo nekaj narodnih pesmi, sošolci pa morajo ugotoviti njihove naslove. Ljudsko balado Lepa Vida povežem z reklamo ali z dramatizacijo. V obeh primerih dijaki uporabljajo šolsko kamero ali telefone, s katerimi posnamejo nastope sošolcev, ki so se predhodno preizkusili v vlogi piscev scenarija propagandnega besedila ali besedila z dialogi in didaskalijami. Pri obravnavi grškega antičnega gledališča ob poslušanju antične glasbe in posnetka, ki razlaga zgradbo gledališča in njegovo zgodovino, dijaki narišejo skice mask, nato pa jih doma izdelajo iz različnih materialov. Kasneje jih ob dramatizaciji poljubnega besedila predstavijo sošolcem. Kadar obravnavam sodobna



besedila, dijakom določim, da poiščejo v zbirkah pesmi, v katerih so omenjeni določeni deli telesa. Njihova naloga je, da za prihodnjo uvodno uro pripravijo športno vajo za izpostavljen del telesa v pesmi. Na ta način dijaki povežejo poezijo s športom. Včasih so izbori pesmi in vaj tako dobri, da se razredi predstavijo na različnih prireditvah.

Pri delu z dijaki opažam, da poslušanje glasbe in igranje inštrumenta lahko dejansko pomaga pri lažjem učenju. Ob poslušanju glasbe razvijajo dijaki sposobnost poslušanja z razumevanjem in hkrati vadijo pomnjenje podatkov.

Prav tako pa jim tudi risanje ali slikanje pomagata pri globljem pogledu na človeške značaje, stvari in okolje.

## 2.4 Faza sinteze in vrednotenja

V nadaljevanju bom opisala predzadnjo fazo sinteze in vrednotenja. Na tej stopnji dijaki sintetizirajo svoja doživetja in spoznanja o besedilu na nov način; povezujejo jih v shemo, shranjujejo v dolgoročni spomin in besedilo vrednotijo. To pomeni, da se do njega zavestno opredeljujejo, ocenjujejo. Hkrati je to priložnost za povezovanje jezikovnega in književnega pouka, saj so spoznanja o prebranem hvaležna snov za tvorjenje različnih besedil in vajo vseh načinov razvijanja teme. Dijaki v tej fazi svoje doživetje prebranega izrazijo ustvarjalno, z novim, izvirnim besedilom, odstavkom, kot delom vodene interpretacije na poklicni maturi ali v drugem umetniškem mediju: likovno, glasbeno, gibalno. Skratka, literarno predlogo preoblikujejo na izvirni način. V fazi sinteze dijaki svoja individualna spoznanja strnjujejo – razlagajo in pojasnjujejo v pisnih ali govornih krajših ali daljših vzporednih besedilih (govorni nastopi, referati, razprave, recenzije, eseji ...). Sklepne dela pa se lahko lotijo tudi ustvarjalno, saj morajo izhajati iz svojega razumevanja in vrednotenja besedila.

Dijaki ob sklepnem povzemanju spoznanj tudi vrednotijo – razlagajo in utemeljujejo vrednostno sodbo o prebranem besedilu. Merila za vrednotenje so razvrščena v dve skupini: zunanja in notranja merila. Zunanja merila so: primerjanje z nekim drugim izdelkom, ocenjevanje z vidika osebne koristnosti, učinkovitosti, moralne vrednosti. Notranja merila izvirajo iz značilnosti literature oziroma iz njene literarnosti: posebna oblikovanost (estetskost); večpomenskost besed, povedi, izmišljenost; neodvisnost od časa in kraja

nastanka, umetniškost. V srednješolski praksi so uveljavljena Kosova merila vrednotenja, ki so razvrščena v tri kategorije: spoznavne, etične in estetske vrednote (Krakar Vogel, 2004).

## 2.5 Opis faze sinteze in vrednotenja v predpisanih in izbirnih besedilih

Pri pouku spodbujam vrednotenje z naslednjimi nalogami: izrazite svoje mnenje, kaj mislite vi, opredelite se, kako presoimate, kaj je boljše, slabše, prav, narobe, kako vrednotite ...

Dejavnosti, ki omogočajo doseganje ciljev, pa morajo biti usklajene s temeljnimi didaktičnimi načeli. Neposreden stik z umetnostnimi besedili (branje in poslušanje) je podlaga za govorno in pisno izražanje doživljanja, razumevanja in vrednotenja, ne pa toliko za pridobivanje literarnega znanja. Pogovarjanje in pisanje o tematskih prvinah umetnostnih besedil pa sta izhodišči za aktualizacijo. Doživljanje, razumevanje in vrednotenje dijaki izražajo v skladu s svojo recepcijsko stopnjo. Utemeljujejo jih s primeri iz prebranega ali slišane besedila in iz lastnih ali drugih znanih izkušenj. V govornih nastopih lahko predstavljajo prebrano besedilo sošolcem, pri tem izražajo svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje. Govornim nastopom posameznikov sledita pogovor o predstavljenih besedilih in aktualizacija. Pri ustnem in pisnem delu poklicne mature je ena od nalog tudi vrednotenje oziroma zmožnost bralnega odzivanja (doživljanja, razumevanja in vrednotenja) na umetnostno besedilo, in sicer tako, da dijak uporablja tudi literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje.

S štirimi primeri bom predstavila fazo sinteze in vrednotenja. Besedila so del učnega načrta za srednje šole. Nekatera od njih so obvezna, druga pa izbirna. Za predstavljena besedila pa sem se odločila zato, ker sem poučevala dijakinjo, ki je želela zamenjati spol, a ji tega starši niso dovolili. Sošolcem in profesorjem je povedala, da želi postati moški. Nekaj mesecev je celo vztrajala pri pisanju testov in interpretacij v moškem spolu in se tudi podpisovala z izmišljeno obliko moškega imena. Sošolci je niso zbadali, a le peščica od njih se je z njo družila in jo podpirala pri odločitvi. S knjigo Ime mi je Damjan sem dijakom pokazala, da sošolka ni osamljen primer. Med branjem zgodbe so ugotovili, kakšne posledice lahko mlademu človeku pustijo hladni družinski odnosi in neprimerne besede ter dejanja vrstnikov. Z nestrpnostjo do Romov sem se srečala v vlogi razredničarke dijaku iz romske družine. Izkazalo se je, da so sošolci prepričani o družbeni nekoristnosti Romov, velikokrat so izpostavili občutek

ogroženosti, v nekaterih pa je bila zelo močno vcepljena sovražnost do pripadnikov drugih ras in veroizpovedi, ki je niso odpravili pogovori o medkulturnih razlikah, prav tako tudi ne knjiga Cosmin. Največ težav pri sprejemanju drugačnosti pa sem v vseh letih poučevanja imela pri dijaku, ki je imel odločbo oziroma strokovno mnenje, da je avtist. Da bi bolje razumela njegov drugačen svet razmišljanja in tudi čustvovanja, sem prebrala veliko strokovne literature. Med leposlovjem pa me je navdušil Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa. Knjiga je bila del obveznega preverjanja domačega branja in odlično izhodišče za pogovore o ljudeh, ki svet dojemajo in sprejemajo drugače kot večina. Na rob družbe pa so v zadnjih petih letih potisnjeni tudi ljudje, ki se zaradi izrazite socialne razslojenosti borijo z revščino in s pomanjkanjem. Mladi iz revnejših družin nimajo enakih možnosti za študij in ekonomsko osamosvojitve, zato so v primerjavi s svojimi vrstniki že zgodaj zaznamovani. Pri posameznih dijakih sem pomanjkanje materialnih dobrin skušala omiliti z dobrodelnostjo in literaturo, ki je dijakom vlila upanje, da v nesrečnih okoliščinah niso sami. Da tudi njih čaka srečna prihodnost, če se bodo znali spopasti s težavami in jih ustrezno reševati med šolanjem in kasneje.

Z izbranimi deli sem želela doseči, da bi dijaki spoznali in sprejeli drugačnost oziroma svojo in sočlovekovo izjemnost. Da ne bi bili brezbrizni do dogajanja v sebi in do stisk drugih, hkrati pa da bi bili odprti tudi do drugačnosti izražanja in idej, kar je temeljna značilnost književnih besedil.

#### SUZANA TRATNIK: IME MI JE DAMJAN

Problemski roman, ki se ukvarja z vprašanjem osebne identitete ter fizičnega in psihičnega nasilja v družini. Damjan, ki mu je bilo še pred nekaj leti ime Vesna, svojo drugačnost sprejme in si jo upa izraziti, a pri tem doživlja negativne odzive okolice in družine (Tratnik, 2001).

Primeri nalog: Kako se Damjan sooči s svojo drugačnostjo in kako se nanjo odzove družina? Zakaj oče noče priznati Damjana za svojega sina? Kakšno je Damjanovo ravnanje v pretepu z očetom? Bi ga označili za tipično fantovsko ali dekliško? Opišite Damjanov odnos do mame. Kakšna je njena vloga v družini? Kako bi vi ravnali na Damjanovem mestu?

#### KARIN GÜNDISCH: COSMIN



Zgodba o ciganskem dečku Cosminu se dogaja v Romuniji, lahko pa bi se dogajala tudi v Sloveniji. Skozi Cosminovo pripoved začutimo vse značilnosti in posebnosti življenja Romov, ki zaradi drugačnosti niso sprejeti v »zunanem svetu«. Ta svet je za njih drugačen, ne ravno najboljši, a vendar ponuja boljše možnosti preživetja (Gündisch, 2006).

Primeri nalog: Ali se strinjate s trditvijo, da poročanje o Romih izhaja iz predpostavke, da so drugačni od nas in so pogosto akterji negativno ovrednotenih dejanj? Kaj vas je pri branju najbolj pritegnilo? Kakšen je vaš odnos do ljudi drugih narodnosti? Kako bi ocenili učiteljsko ravnanje oziroma njeno prizadevanje, da Cosmino obiskuje šolo? Ali se strinjate s trditvijo, da je prisotnost pri pouku v osnovni šoli temeljna otrokova pravica, ki mu je ne bi smeli vzeti ne straši in ne »nenapisani zakoni družbe«?

MARK HADDON: SKRIVNOSTNI PRIMER ALI KDO JE UMORIL PSA

Christopher je avtist, ki ima rad matematiko, rdeče avtomobile, točen čas ... Nekega večera na sosedovem dvorišču najde umorjenega psa. Odloči se, da bo odkril morilca in o tem napisal tudi detektivski roman. Skozi Christopherjeve oči vidimo svet in sebe v drugačni, bolj jasni luči (Haddon, 2004).

Primeri nalog: Izrazite mnenje o problemih, s katerimi se je srečeval glavni junak zaradi avtizma. Utemeljite, zakaj je Christopher drugačen od drugih. Kdaj mu drugačnost škodi, kdaj pomaga? Presodite, ali je njegov avtizem vzrok za ločeno življenje njegovih staršev oziroma za razpad družine. Kako bi označili avtorjev slog pisanja? Zakaj avtor piše v prvi osebi ednine? S kakšnim namenom vključi v pripoved materino pismo, primer Christopherjevega dnevnega urnika, slike, matematične enačbe?

LOJZE KRAKAR: BERAČ

Avtor v pesmi Berač izrazi sočutje do socialno nemočnih in tudi v bralcu prebudi občutek za sočloveka (Jelenko, 2009).

Primeri nalog: Kakšna občutja vas navdajajo ob tej pesmi? Strnite jih v nekaj besed ali v ilustracijo. Kdo je lirski subjekt v tej pesmi? Kaj lirski subjekt čuti ob pogledu na berača? V drugi kitici sta izpostavljena dva nasprotna pola človekove osebnosti. Katera? Kaj zagovarja srce in kaj razum? Kaj vi čutite do socialno nemočnih?



### 3 Zaključek

Dela, ki obravnavajo drugačnost, nam ponujajo tudi možnost za pogovor pri razrednih urah, so odlična snov za medpredmetno povezovanje ali projektni teden, kjer je drugačnost, predvsem v načinu dela in izboru gradiv, več kot dobrodošla. Moj cilj pri sprejemanju drugačnosti pa je dosežen takrat, ko je podoba o drugem na individualni in kolektivni ravni dopolnilo »jaza in njegovega prostora«, ne pa negacija drugega. Z uvodno motivacijo, v tem primeru nebesedno, vzbudim pri dijakih zanimanje za obravnavano snov, hkrati se poveča tudi njihova pozornost med celotno uro, kar vpliva na kakovostno izpeljavo učne ure. Vrednotenje pa ni le cilj, ki naj bi ga dijaki osvojili, lahko je tudi sredstvo, s katerim postavimo most med nami in dijaki. Ti nam skozi svoje pripovedi in izražena mnenja največ povedo o sebi, o doživljanju družbe, družbenih spremembah, lahko nam neposredno spregovorijo o svojih težavah, posredno pa jih umestijo v primer nekoga drugega in s tem nemo zakličejo po pozornosti ali celo pomoči. Učitelji že dolgo časa nismo več le posredniki znanja, vedno bolj nam je zaupana funkcija vzgajanja in reševanja problemov, ki bi jih morala reševati družina kot osnovna celica družbe. Tako prevzame naše poslanstvo še večjo odgovornost in hkrati dobi tudi večji pomen.

### 4 Viri in literatura

1. GÜNDISCH, K. Cosmin. Celje: Cangura. 2006.
2. HADDON, M. Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa. Ljubljana: MK. 2004.
3. JENKO, T. Književnost v temah. Maribor: Obzorja. 2009.
4. KORDIGEL ABERŠEK, M., MEDVEŠEK-UDOVIČ, V., SAKSIDA, I. Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.
5. KOS, J. Pregled svetovne književnosti. Ljubljana: DZS. 2005.



Osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

6. KRAKAR VOGEL, B. Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS. 2004.

7. Od branja do znanja. Učbenik za slovenščino v 4. letniku srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: DZS. 2011.

Osnovna šola Neznanih talcev Dravograd

Dravograd

Irena Kašman

## UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI KOMBINIRANEM POUKU

## STUDENTS WITH LEARNING PROBLEMS IN THE COMBINATION CLASSES

## Povzetek

Naš šolski sistem omogoča vsakemu učencu, da se razvije v zdravo in odgovorno osebnost, da napreduje po svojih najboljših močeh, pri tem pa je učiteljeva vloga, da mu pomaga, ga spodbuja in vodi skozi izobraževalni proces. To je zagotovljeno tudi otrokom s posebnimi potrebami, saj so vključeni v redni vzgojno-izobraževalni sistem, kjer pridobivajo znanje s sovrstniki. Cilj takšnega integracijskega procesa je tudi zmanjševanje diskriminacije in socialne izključenosti. Največkrat se srečujemo z učenci z različnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Med njimi je vse več učencev, ki se spopadajo s težavami, povezanimi z disleksijo, katero že dolgo ne opredeljujemo več kot bolezen ali oviro, ampak kot stanje, ki daje človeku možnost za uspešno življenje. Čeprav imajo dislektiki največkrat primanjkljaje na pisnem področju, kažejo običajno nadarjenost in spretnost na športnem in ustvarjalnem področju. Natančneje želim predstaviti, kako se kot učiteljica slovenščine spopadam z učenci z motnjo disleksije pri kombiniranem pouku na podružnični šoli.

**Ključne besede:** napredovanje, integracija, primanjkljaji, disleksija, kombinirani pouk

## Abstract

Our school system allows each student to develop into a healthy and responsible person to progress to the best of his abilities, with the teacher's role to help, encourage and guide him through the educational process. This is also guaranteed for children with special needs, as they are included in a regular educational system where they acquire knowledge with their peers. The goal of such an integration process is to reduce discrimination and social exclusion. Most often we encounter students with different deficits in particular areas of learning. Among them, there are more and more students who face difficulties associated with dyslexia, which has not been defined as a disease or an obstacle for quite some time, but as a condition that gives humans the opportunity for a successful life. Although dyslexics often have deficits in the written field, they usually show the talent and skill in sports and in the

creative field. More specifically, I would like to point out how I, as a teacher of Slovenian, treat students with a dyslexia disorder in combination classes at branch school.

**Key words:** progress, integration, deficits, dyslexia, combination classes lessons

## **1 Predstavitev teme oziroma dejavnosti s teoretičnimi izhodišči**

V obdobju izobraževanja se učenci, učitelji in starši srečujemo z mnogimi izzivi in tudi ovirami, predvsem z učnimi, s čustvenimi in z drugimi, ki stojijo na poti do uspeha in dobre volje. Nesporno dejstvo je, da vsi vsega ne zmoremo na enak način, vendar pa morajo biti vsem dane možnosti, da lahko izkažemo svoje znanje in sposobnosti.

V šolski zakonodaji Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja vključuje tudi vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Med drugim poudarja vzgojo za medsebojno strpnost, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, nato zagotavlja enake možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami (ZOFVI, 2. člen).

### **1.1 Inkluzivno izobraževanje temelji na splošno sprejetih demokratičnih vrednotah**

Učitelji se pri svojem delu ukvarjamo z zelo različnimi učenci, velikokrat pa naletimo na takšne, ki imajo pri šolskem delu in usvajanju znanja zares velike težave. Zanje rečemo, da imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Nekateri slabo berejo, drugi imajo težave pri pisanju, nekateri nimajo razvitih številskih predstav ali imajo težave s pozornostjo in koncentracijo, slabše razvito pojmovno znanje, razumevanje, predstavljivost in abstraktno povezovanje, so neorganizirani, imajo govorne in jezikovne težave ... Vendar pa je tako kot vsak drug učenec, tudi učenec s posebnimi potrebami unikum. Prav vsakemu učencu moramo omogočiti, da se razvije v zdravo in odgovorno osebnost, da napreduje po svojih najboljših močeh, pri tem pa je vloga učitelja v šoli in staršev doma, da mu pomagamo, ga spodbujamo in vodimo. Šola kot vzgojna in izobraževalna ustanova mora tudi tem učencem obvezno



ponuditi takšno učno okolje, da jim bo zagotovila optimalno vzgojno-izobraževalno uspešnost. Tako imenovano inkluzivno izobraževanje temelji na splošno sprejetih demokratičnih vrednotah, kot so sprejemanje, sodelovanje in upoštevanje različnosti. Inkluzivno izobraževanje je pravica posameznika do socialnega, intelektualnega, kulturnega in osebnega vključevanja posameznika v redno obliko izobraževanja.

Učitelj za učence z učnimi težavami pripravi naloge, pri katerih izpostavi predvsem učenčeva močna področja, s tem pa dvigne njegovo samopodobo in ker se tudi tak učenec lahko izkaže pred sošolci, ga tudi oni hitreje sprejmejo. Pomembno je tudi, da učenci med seboj sodelujejo in ne zgolj tekmujejo. Otrokom s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne oblike vzgoje in izobraževanja, je s tem omogočeno izobraževanje v družbi sovrstnikov. Učiteljeva naloga je tudi, da zna učence čim bolj motivirati za delo in pridobivanje znanja. To pa mu lahko uspe, če jim ponudi zanimive dejavnosti in če lahko gradijo na lastnih izkušnjah, ki terjajo različne sposobnosti. Tako lahko ima tudi učenec z učnimi težavami in primanjkljaji občutek, da je pomemben del razreda.

Toda tudi učitelj je samo človek. Vsak učitelj si prizadeva biti odgovoren in dobro učiti, vendar to ni vedno lahko, saj poučevanje zahteva moč in energijo. Dobro poučevati pomeni preplet značajskih lastnosti in način poučevanja, kar se odraža v uspehu, zadovoljstvu in osebni rasti obojih, tako učencev kot učitelja. Od učitelja se pričakuje, naj bi bil venomer dobre volje, sočuten, strpen, razumevajoč, odločen, samozavesten, vztrajen, miren, predan, pozoren, spoštljiv, strokoven, zanesljiv, organiziran, pogumen ... Predvsem pa naj bi upošteval različnost, saj učenci niso roboti in se torej ne učijo enako, k pouku ne pridejo enako pripravljeni in motivirani, tudi ne z enakimi zmožnostmi, predvsem pa ne iz enakega kulturnega in socialnega okolja.

## **1.2 Dodatna strokovna pomoč - DSP**

Učencem s posebnimi potrebami je na šoli nudena dodatna strokovna pomoč (DSP) na podlagi odločbe strokovnega mnenja. Takšne učence naj bi odkrili v čim bolj zgodnjem obdobju njihovega izobraževanja, in sicer s "prikritim" opazovanjem skozi igro oziroma različne dejavnosti. Ko odkrijemo, da otrok odstopa od svojih vrstnikov, moramo to sporočiti staršem in ustreznim strokovnim službam. Pa ne-le njegove pomanjkljivosti, pač pa posebej



izpostavimo tudi njegova močna področja. Pomembno je, da s starši dobro sodelujemo, upoštevamo tudi njihova mnenja in predloge ter z njimi navežemo prijeten in zaupljiv stik. Za te učence imamo izdelane individualne programe vzgoje in izobraževanja v okviru DSP. Gre pa za odpravljanje, korekcijo oziroma kompenzacijo učenčevih motenj in primanjkljajev. Individualni program mora biti naravnani na doseganje minimalnih standardov znanja učnega načrta, saj bo učenec na osnovi tega ocenjen in tudi napredoval v višji razred. Lahko pa se ta program tekom šolskega leta spremeni, če se ugotovi, da učenec potrebuje dodatne prilagoditve in pripomočke za učenje in delo. Najpomembneje je, da učitelj vzpostavi z učenci dober stik, zaupanje in medsebojno spoštovanje. Z njimi se moramo pogovoriti o skupnem delu, znati pa jih moramo tudi dobro motivirati za delo, ki naj bo sproščeno. Učenec si bo le pri teh urah upal vprašati, česar si morda v razredu pred sošolci ne bi. Tukaj ima možnost, dobiti dodatno razlago, možnost, da sam poskuša in išče, da se zmoti, da je pohvaljen in le-tako lahko tudi on doživi uspeh. Mi pa lahko pri teh urah učenca bolje spoznamo, saj njegovo vedenje in ravnanje velikokrat odstopa od tistega med sošolci v razredu. Učencev nikoli ne primerjamo z drugimi učenci, ampak z njimi samimi, saj bomo le-tako lahko opazili napredek vsakega posameznika. DSP se izvaja v času rednega pouka, individualno, običajno izven razreda, predstavlja pa timsko delo, ki zahteva vzajemno in kontinuirano sodelovanje med učitelji, izvajalci DSP, starši in drugimi strokovnjaki (Kus, Leskovec, Pesan, 2006).

Kako pa konkretno pomagamo takšnemu učencu? Najbolj mu pomagamo, če povežemo obravnavano temo z že znano ali že obravnavano snovjo, vsebino s konkretnimi življenjskimi izkušnjami učenca, mu damo kratka, enoznačna in jasna navodila oz. vprašanja, sprotno preverjamo razumevanje, kombiniramo ustna in pisna navodila, pomagamo učencu pri organizaciji zapisov, razdelimo kompleksnejše naloge na manjše enote, zanimivo podajamo snov s čim več konkretnimi primeri, z delom v paru ali skupini, z odmori med nalogami, prilagajamo količino domačih nalog, dajemo poudarek na razumevanju in uporabi pridobljenega znanja, primerno podaljšamo čas ocenjevanja znanja, mu omogočimo gibanje po učilnici (po naših navodilih: kdaj, kam), mu omogočimo tudi urejen in miren prostor za učenje, beremo na glas navodila in besedila, preverjanje in ocenjevanje znanja opravimo večinoma z ustnim odgovarjanjem v mirnem prostoru, pri pisnih nalogah povečamo velikost črk in razmik med vrsticami ter povečamo tisk. Sprotna evalvacija pa je nujna po vsakem ocenjevalnem obdobju (Nojič, 2006).



### **1.3 Diferenciacija kot uspešna metoda poučevanja učencev s posebnimi potrebami**

Učitelji pogosto vključimo v pouk diferencirane metode dela in poučevanja, s katerimi upoštevamo različnost svojih učencev, kar vodi k večjemu učnemu uspehu, zmanjša pa osebna razočaranja in nezadovoljstvo. Učitelji učence le vodimo skozi učni proces. Diferenciacija v središče poučevanja postavi učence in njihove potrebe ter interese, je prilagajanje vsebin, oblik in metod poučevanja, je uskladitev standardov znanja in zahtev učnega načrta s cilji in z zmožnostmi posameznih učencev in je uveljavitev spodbudnega učnega okolja, hkrati pa lahko poudarimo močna področja učencev.

Učenci z učnimi težavami običajno zaostajajo za ostalimi učenci v razredu. Če bomo takšnega učenca grajali ali izpostavljali njegovo počasnost oziroma se zanj sploh ne bomo zmenili, se bo njegovo vedenje še poslabšalo. Zato je pomembno, da ugotovimo vzrok njegove počasnosti, saj lahko gre pri tem za pomanjkanje njegove samozavesti, sposobnosti, spretnosti, slabo počutje, telesno utrujenost ali kaj drugega. Učencu tudi zmanjšamo zahtevnost naloge in mu jo prilagodimo, z njim razpravljamo o tem, kaj je narejeno in ne o tem, kaj ni narejeno, skupaj z njim izdelamo prednostni seznam nalog, ponudimo pa mu lahko tudi individualno učno pomoč ali dopolnilni pouk, se z njim pogovorimo, koliko in kaj si želi, kakšna so njegova pričakovanja v zvezi z znanjem in oceno. Svoje zahteve nadalje počasi povečujemo. Po danih navodilih je dobro, da se takoj posvetimo učencu s težavami in mu dodatno razložimo navodila za delo oziroma razjasnimo nerazumljivo. Včasih pomaga tudi, če počasnejšega učenca presedemo k hitrejšemu in sposobnejšemu. Tako spodbudimo, da si med seboj pomagata in motivirata. Prvemu koristi pomoč pri delu, drugemu pa dober občutek, da lahko pomaga.

### **1.4 Disleksija ni nujno ovira**

Zadnje desetletje pa v osnovnih šolah vse več zaznavamo učence, pri katerih strokovnjaki odkrijejo težave z disleksijo. Ob besedi disleksija najprej pomislimo na motnje branja, črkovanja in pisanja, pa tudi na časovne in prostorske zamenjave, dezorganiziranost ter težave pri razumevanju. Ker disleksija ni bolezen, ampak stanje, žal z leti motnje ne izginejo, ampak ostanejo vseživljenjske. Običajno pa kažejo ljudje z disleksijo nadarjenost in spretnost na športnem, umetniške in ustvarjalnem področju. Najbolj se te motnje seveda opazijo pri otrocih



v šolskem obdobju, zato je zelo pomembno, da jim pomagamo na področju primanjkljajev in jih hkrati spodbujamo na njihovih močnih področjih. Včasih se disleksija težko prepozna in odrasli največkrat pomislimo, da je otrok le len, da se mu ne ljubi učiti, saj se vidi, da je na nekaterih področjih pa zelo uspešen. Toda, težko se je učiti in pridobivati znanje, ne da bi brali in pisali. Pomembno je torej, da otroka z disleksijo odkrijemo v čim bolj zgodnem obdobju, da mu pomagamo in da ne obravnavamo takšnega učenca kot lenega in neumnega, ampak kot nadarjenega. Zavedati se moramo, da disleksija ni nujno ovira, pač pa možnost za uspešno življenje.

Ljudje se običajno sporazumevamo ter razmišljamo na verbalni način, torej zvokovno s pomočjo besed ter na neverbalni način. Dislektik pa si za vsako prebrano besedo predstavlja miselno sliko. Niso problem miselne slike za realne stvari; le-te si zlahka predstavlja, problem pa nastane pri besedah, ki si jih ne zna predstavljati. Tako mu nastajajo znotraj povedi siva mesta in vedno večja zmeda ter nerazumljivost same povedi, nerazumljivi so vezniki, členki, pridevniki ... Učenec si zna predstavljati v vezniku in črki I in N, vendar si ne predstavlja njunega pomena. Tako mora večkrat prebrati isto poved, da jo popolnoma ali le delno razume. Ker je to precej naporno, se pogosto zgodi, da se preneha truditi in odloži branje. Učenec s tem postaja vse bolj razočaran in tako prihaja do učnih primanjkljajev. Najpogostejša področja primanjkljajev so na področju črkovanja, branja, pisanja, pri matematiki, motnje pozornosti in hiperaktivnost.

Dislektiki so radovedni, večino svoje pozornosti samodejno posvečajo tistemu, kar se jim zdi najzanimivejše, saj njihov um deluje 400 do 2000 krat hitreje kot um ljudi okoli njih in taki učenci se pri pouku kar hitro pričnejo dolgočasiti, ker jih učna snov ne zanima. Ne zanima jih dogajanje in ne razumejo tistega, kar govori učitelj, postanejo vse bolj nemirni in nestrpni, zato je zelo pomembno, da učitelj pritegne njihovo radovednost.

Znanstveniki ugotavljajo, da začnejo osebe z disleksijo razvijati svoje posebne sposobnosti, večšine in primanjkljaje že najverjetneje med tremi in šestimi meseci svojega življenja. Prirojena genska koda, ki omogoča uporabo tistega dela možganov, ki spreminja in ustvarja zaznave, ne povzroča kar sama po sebi disleksije, vendar zaradi nje obstaja možnost, da se disleksija sploh razvije. Ker se disleksija lahko pojavlja v več generacijah ene družine, menijo nekateri strokovnjaki, da je dedna, kar pa po mnenju drugih ne drži.





## 2 Učenci z učnimi težavami pri kombiniranem pouku (Opis teme)

Letošnje šolsko leto prvič poučujem slovenščino na podružnični šoli Ojstrica v kombiniranem oddelku, kar pomeni, da šolsko uro obiskujejo učenci od 7. do 9. razreda. Zame osebno je pomenil to prav poseben izziv poučevanja, katerega si v prvih urah septembra sploh nisem mogla in ne znala predstavljati. Pa vendar je delo steklo, tako moje kot delo učencev, veliko tudi z njihovo pomočjo. V celotnem oddelku so namreč le trije učenci. 7. in 8. razred obiskujeta fant in dekle, ki imata na podlagi odločbe dodatno učno pomoč tudi pri slovenščini, v devetem pa je učenka z običajnimi učnimi sposobnostmi. Učenca imata tipične težave pri branju, pisanju, pa tudi pri izražanju oz. govoru, saj zamenjujeta črke, daljše in zapletenejše besede težko prebereta oziroma zapišeta, zelo slabo je njuno razumevanje navodil, besedil in nalog, zato potrebujeta dodatno pojasnilo in razlago, njuno pomnjenje in izražanje je zelo slabo, nerazložno ... Npr. učenje pesmi jima predstavlja veliko težavo, čeprav smo že v začetku poskusili z učenjem po delih oz. kiticah, vendar je tudi to bil zanju ogromen napor. Prav tako jima je skoraj nemogoče opraviti govorni nastop. Pišeta le krajše sestavke oziroma posamezne povedi, ki so bolj ali manj povezane. Sedmošolec in osmošolka imata pri šolskem delu in usvajanju znanja več prilagoditev, saj je bila pri obeh odkrita tudi lažja oblika disleksije.

Raziskave so pokazale, da učenci z disleksijo pri branju zaznajo besedo kot celoto, npr. celotno drevo in ne posebej listov, krošnje ali debla. Boljše bodo brali, če bodo besede najprej črkovali, ne glede na njihov pomen. Učencu najprej sami preberemo besedo, ki jo za nami ponovi, pri tem pa opazuje vrstni red črk in kasneje besed v povedi. Ko ugotovi, da se črke oziroma besede ponavljajo v stalnem redu, to je od leve proti desni, mu tudi branje postaja lažje. Običajno dislektiki berejo zelo hitro, zato jih s črkovanjem opozorimo na počasnejše branje. V začetku pokrijemo ostale vrstice in je vidna le-tista, ki jo učenec bere. Učenec bo vse bolj pričel prepoznavati najprej sklope črk, nato vse več besed, in sicer še preden jih bo pričel črkovati. Naslednji korak pri izboljšanju branja je prelet besed z očmi, pri čemer odstranimo pokrite vrstice. Če učenec besede ne zazna prvič, jo preleti večkrat in če še to ne pomaga, jo črkuje. Takšnega načina poučevanja branja se poslužujem tudi sama pri delu z mojima učencema, saj je bilo v začetku šolskega leta njuno branje zares prehitro in zato nerazložno, z zamenjavo, izpuščanjem in s spreminjanjem črk. Ko pa sem med samim branjem želela izvedeti, kaj sta



prebrala, se je običajno izkazalo, da sploh nista razumela, kaj bereta. Tipično za dislektike in tudi za moja dva učenca je, da približujejo glavo k besedilu, v izgovarjavi se čuti oklevanje, pospeševanje ali upočasnjevanje, branje z enoličnim, monotonim glasom, nemirno presedanje, praskanje po glavi in vratu, mrščenje obrvi ... Pomembno je tudi, da učitelji pohvalimo vsak, še najmanjši napredek, kar je učencu neke vrste nagrada, saj bo postajal vse bolj samozavesten, kar se že delno kaže tudi pri mojih dveh učencih. Sedaj si že upata tudi sama prebrati na glas vsaj kakšno navodilo, posamezne povedi ali krajše odlomke besedila. Z izboljševanjem branja povečujemo tudi zahtevnost besedila. Cilj branja pa je, da učenec prične prostovoljno brati, ker ga nekaj zanima ter vsekakor razumevanje prebranega.

Seveda se tudi pri njiju upoštevajo vse prilagoditve, vendar je včasih res težko izvajati kombiniran pouk v učilnici s tremi učenci treh različnih starostnih stopenj, razlagati vsakemu svojo učno snov, posebej še zato, ker kar dva od njih potrebujeta pozornost in pomoč. Drugačnost predstavlja izziv v poučevanju in deluje običajno kot odstopanje od običajnega. To pa se kaže pri pouku slovenščine kot pravopisne in slovnične napake, nenavadni besedni red, motnje v branju, pisanju, govorjenju in razumevanju ... Pri nas se je za najboljši način podajanja snovi oziroma poučevanja izkazalo, da najprej razložim snov devetošolki, ki je čisto običajna osnovnošolka in je sposobna samostojno opraviti dane naloge, nato pa se posvetim še sedmošolcu in osmošolki, ki potrebujeta stalno pomoč in razlago s primerom iz njunega življenjskega okolja. Učencema vsa besedila preberem na glas, književna besedila seveda čim bolj z občutkom, da se lahko vživita v vsebino oziroma v književne osebe. Na srečo je poleg učilnice še manjši prostor, ki ga uporabimo za glasno branje, da ne motimo ostalih dveh učencev. Ena od učinkovitih in primernih metod v takšnem primeru je zagotovo diferenciacija pouka, ki jo na svojevrsten način tudi sama izvajam z upoštevanjem prilagoditev pri obeh učencih.

Kot učiteljica slovenščine se zavedam, da morajo v šoli vsi učenci obvladati spretnost branja, pisanja, govorjenja in poslušanja. Pomembno je, da ustvarimo pri pouku pogoje za razvijanje uspešnih, zavzetih in kritičnih bralcev. Po prebranem besedilu je ključnega pomena, da se učenci soočajo s problemskimi temami v skupinski obravnavi in izmenjavi mnenj. Pri tem pa moramo upoštevati individualne razlike med učenci.



Zanimivo je, zakaj nekateri uživajo v branju, drugim pa je to prava nočna mora. Ključna motivacija za branje je v prvi vrsti sodelovanje posameznika. Učenci, ki radi berejo, prihajajo iz družin, v katerih imajo mnogo knjig in v katerih člani družine radi berejo in je zanje to spodbuda. Motivacija za branje je tudi občutek, da si nekaj sposoben narediti, če je v skladu z zmožnostmi posameznika, nenazadnje pa je pomembna motivacija tudi svoboda učenca, ko jim damo učitelji na izbiro, da se lahko sami odločajo, kaj bodo brali. Običajno pa se zgodi, da si učenci sami izberejo celo zahtevnejša besedila.

V šolah si učitelji skozi šolsko leto prizadevamo za čim večjo spodbujanje k branju, in sicer s svojim zgledom, z dobro dostopnostjo do čim bolj raznolikega gradiva že v učilnici, z možnostjo do samostojne izbire bralnega gradiva, s pogovori in z druženjem ob knjigah, s t. i. bralnimi nočmi, z bralnimi čajankami ... Za eno najmočnejših motivacijskih sredstev pa se vsekakor šteje učiteljevo glasno branje v razredu pri pouku. Učencem, ki imajo težave pri branju, je nujno, da jim učitelji glasno beremo s čim bolj navdušenim glasom, saj je lahko to velika motivacija za poslušanje. Glasno tekoče branje vzbudi pri učencih užitek za književnost, možnost vživljanja in motivacijo tudi za lastno branje. Pri branju je pomembna višina in jakost našega glasu, pogled k poslušalcem, premor med besedami, tempo branja, dodajanje kretenj in mimike obraza. Seveda lahko učence že med branjem in še bolj po prebranem besedilu vodimo skozi zgodbo z vprašanji ali s pogovorom, čustvenimi vtisi ... Ni pa nujno vedno po branju postavljati vprašanj in zahtevati od učencev odgovore, s čimer pa jih moramo predhodno seznaniti.

Zanimiva metoda, s katero lahko spodbudimo razvoj in pomagamo prebroditi težave, s katerimi se srečujejo učenci z učnimi težavami, je t. i. biblioterapija oziroma bibliosvetovanje. S pomočjo literature in kreativnega pisanja se dosegajo spremembe na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in socialnem področju posameznika. V ospredju je učenčev čustven in spoznavni odziv na prebrano, s čimer naj bi vzbudili njegovo lastno izkušnjo, hkrati pa je biblioterapija usmerjena v svetovanje in reševanje problemov. Bistvena so vprašanja, s katerimi učenca vodimo do spoznanja oziroma pravilnega razumevanja težave. Pri doživljanju prebranega se bralec identificira s književnimi osebami, dogodki ... Gre za neke vrste motivacijo, saj učenca pritegne k branju nekaj znanega v besedilu, vzbudi njegovo pozornost, interes in spodbudi tudi njegovo domišljijo. Nadalje se prično pojavljati vprašanja, ki izpostavijo problem oziroma težavo, kar pomeni, da učenec zazna svojo težavo in nazadnje



primerja svojo izkušnjo s fiktivno izkušnjo v zgodbi ter svoja čustva s čustvi literarnega junaka. Nazadnje pa dejstva, izkušnje in vedenje uporabimo za reševanje njegovih problemov.

Glede izbire literature je pomembno, da učitelj vselej izhaja iz potreb in interesov učencev. Iz izkušenj pa lahko trdimo, da učence v obdobju adolescence najbolj zanimajo naslednje teme: medosebni odnosi, prva zaljubljenost, odnosi s starši, težave z lastnim telesom, šolske težave idr. Med branjem zgodbe sproti preverjamo razumevanje vzrokov in posledic dogodkov, odločitve in doživljanje književnih oseb. Za lažje razumevanje dramatiziramo posamezne dogodke, zanimiva je igra vlog, ilustriranje in pogovor.

Tudi moja učenca bereta za domače branje in bralno značko. Skupaj se napotimo do knjižnih polic, se pogovorimo, katere teme so jima všeč, jaz pa jima predlagam nekaj knjižnega gradiva. Poiščemo takšne knjige, ki zadoščajo njuni starostni stopnji in sposobnosti. Če vsebuje knjiga več zgodb, se dogovorimo in učenca prebereta le nekaj teh zgodb. O knjigah oziroma zgodbah debatiramo ustno.

### **3 Zaključek**

Drugačnost je izziv v vseh pogledih. Je izziv za tistega, ki je drugačen in izziv za tiste, ki se jo trudijo sprejemati. Otroci s posebnimi potrebami so drugačni, od ostalih ljudi pa je odvisno, kako kvalitetno bo njihovo življenje. Sprejeti in razumeti jih moramo ter jim dati možnost, da vedo, da jih ne izločamo. Ljudje smo v splošnem do drugačnosti naravnani odklonilno, tudi kadar gre za otroke s posebnimi potrebami. Imamo do njih predsodke, strahove, pomisleke, zavedati pa se moramo, da so tudi oni ljudje, zato je prav, da spodbujamo strpnost in sprejemanje drugačnosti, kar nas zagotovo samo bogati.

Sprejemanje drugačnosti je torej mogoče tudi preko književnosti, kjer se seznanimo s številnimi klišeji, predsodki in stereotipi. Vsekakor se učimo tudi iz literature, saj je lahko le-ta pomembna pri vzgoji in izobraževanju. Učenci prav preko literature odkrivajo družbo in svet na splošno ter bogatijo svojo lastno osebnost. Skozi književne vsebine in književne osebe se lahko učimo strpnosti do šibkejših, do oseb s posebnimi potrebami. Osebnost se mi zdi, da je potrebno najprej razumeti težave, s katerimi se spopadajo učenci s posebnimi potrebami, kot je npr. disleksija, saj jim lahko učitelji potem pomagamo s prilagoditvami tako, da so lahko tudi oni uspešni. Za to pa je najboljša metoda diferenciacija, katero uporabljam tudi sama.

Inkluzivno izobraževanje se je izkazalo za uspešno, saj so učenci s posebnimi potrebami skupaj v učnem procesu s svojimi sovrstniki in imajo občutek, da so tudi oni pomemben del razredne skupnosti. Tako je tudi pri nas na podružnični OŠ Ojstrica. Pomembno pa je, da tudi učitelji vzpostavimo z vsemi, torej tudi s temi učenci, dober in predvsem spoštljiv odnos. Čeprav sem bila v začetku leta v negotovosti, kako bom sploh znala poučevati v kombiniranem pouku s tako velikimi razlikami med učenci, se je izkazalo, da je bil moj strah popolnoma odveč, saj smo z vsemi tremi učenci razvili zelo dober odnos in pouk poteka skoraj tako kot v navadnem, nekombiniranem oddelku, pač z določenimi prilagoditvami ob zavedanju, da je vsak učenec unikum.

## 4 Viri in literatura

1. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 1996.
2. SARDOČ, M. Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 9–14.
3. ROVŠEK, M. Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 15–25.
4. NOJIČ, B. Individualiziran pouk – Skupaj znamo in zmoremo. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 74–80.
5. FURLAN, M. Biblioterapija – kako lahko s svetovanjem s pomočjo literature spodbujamo nadarjene učence in učence z učnimi težavami? V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 45–52.
6. KUS, N., LESKOVEC, T. in PESAN, I. Dodatna strokovna pomoč v naši šoli – nova kvaliteta. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 13–147.
7. HEACOX, D. Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana: Založba Rokus Klett. 2009. Str. 3–11, 71–83 in 105–109.



8. DAVIS, R. D. in BRAUN, E. M. Dar disleksije. Zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati ... in kako se tega lahko naučijo? V. B. Z. Ljubljana: Strokovno poljudna. 2008. Knjiga 2.
9. PATERSON, K. 55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Založba Rokus Klett. 2008.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Leskovec pri Krškem

**Eva Kink Žerjav**

**KAKO PREPOZNATI, RAZUMETI IN POMAGATI UČENCU  
S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI?**

**HOW TO RECOGNISE, UNDERSTAND AND OVERCOME  
SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN A STUDENT?**

## Povzetek

Učne težave predstavljajo za otroka velik stres ne samo v šoli, temveč tudi v vsakdanjem življenju. Vsak otrok si želi biti uspešen, pohvaljen, sprejet in ljubljen. Pomembna naloga odraslih je, da prepoznamo splošne in specifične učne težave ter otroku ponudimo vso pomoč pri reševanju. Zavedati se moramo, da sta pohvala in naša spodbuda tista pot, po kateri otrok najhitreje usvaja znanje in napreduje, seveda ob dobri poučevalni praksi. Ob učnih težavah se vzporedno pogosto pojavljajo tudi vedenjske težave. Otroku potrebuje pozitivno naravnega učitelja, ki ve, da otrok ne zna ali ne zmore ravnati drugače, kot ravna in da ga je potrebno določenih življenjskih vzorcev (komunikacije, sodelovanja, odzivnosti) naučiti. Učitelj odigra za otroka zelo pomembno vlogo, saj lahko s svojim vplivom, prilagoditvami, spodbujanjem dobre razredne klime poskrbi, da se razvijajo močna otrokova področja ter raste učenčeva motivacija. V prispevku sem se dotaknila teoretičnih osnov: kdo so otroci z učnimi težavami, opisala petstopenjski model pomoči, nanizala nekaj rešitev ter konkretno predstavila primer učenca drugega razreda z učnimi težavami.

**Ključne besede:** splošne učne težave, specifične učne težave, dobra poučevalna praksa, petstopenjski model pomoči.

## Abstract

Learning difficulties present a great stress on a child, not only in school, but also in everyday life. Every child wants to be successful, praised, accepted and loved. The important task of adults is to recognize general and specific learning difficulties and offer help to the child with solving and overcoming them. We have to realise that our praise and encouragement pave the way to gaining knowledge for a child. Learning difficulties are often accompanied by behavioural dysfunctions. The child needs a positive influence from the teacher, and the teacher needs to know that the child cannot or does not know how to behave differently. The child needs to be taught certain behavioural patterns (communication, teamwork, responsiveness). The teacher represents an important role in the child's life. With his or her influence, adjustments and by encouraging a positive classroom atmosphere, a teacher can influence the development of certain attributes and raise the motivation of a child. I touched on theoretical bases: who are the children with learning difficulties, I described the five-staged



help model, pointed out some solutions and presented a case of a second grade student with learning disabilities.

**Key words:** general learning difficulties, specific learning difficulties, good teaching practice, five-stage help model

## 1 Teoretična izhodišča

Današnji način življenja zahteva od otroka, da je pameten, hiter, učinkovit, iznajdljiv, bister, zbran, spreten, zanesljiv, prilagodljiv. Ker vsi otroci niso taki, lahko v obdobju šolanja nastajajo težave, ki so naporene tako za otroka kot za starše. Večinoma ti otroci dosegajo nižje rezultate, kot jih pričakujejo njihovi starši in učitelji. Deležni so večjih pritiskov, notranjih stisk, raznih zapletov. Njihov odziv je odvisen od njihovih značajskih in podedovanih lastnosti ter okolice. Nekdo se bo lahko na neuspeh odzval s strahom, tesnobo, nemirom, jokom, še večjimi učnimi težavami, pri drugih pa se lahko pojavijo še vedenjske težave.

Dejstvo je, da je šolska uspešnost družbeno zaželena vrednota (Končnik Goršič, 2002, str. 11).

### 1.1 Učne težave

Termin učne težave je vezan na šolo. Poznamo splošne in specifične učne težave. Pri splošnih učnih težavah ima otrok težave pri usvajanju znanj in veščin pri vseh oziroma večini predmetov, pri specifičnih pa se težave kažejo na enem področju ali na posameznih področjih učenja. Vemo, da so učne težave povezane z notranjimi (s temi se je otrok rodil) in zunanji dejavniki (okolje, v katerem otrok živi). Kljub temu, da so učne težave na videz lahko enake, so vzroki in odzivi nanje zelo različni. Pomembno je, da otroku prilagodimo učno delo in pripravimo zanj najustreznejši načrt pomoči (Končnik Goršič, 2002, str. 12–13).

Pomembno je sodelovanje otroka in staršev, učitelja in šolske svetovalne službe; pri težjih oblikah pa tudi drugih institucij (specialista klinične psihologije, pedopsihiatrije ...). Otroci z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami spadajo v skupino otrok z učnimi težavami, kot so opredeljeni v *Zakonu o osnovni šoli* (1996, 2011). Otroci s težjimi oblikami specifičnih



učnih težav pa so opredeljeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (učenci PPPU) v *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000, 2011). Pomembno je, da razlikujemo med obema skupinama. Pri lažjih in zmernih specifičnih učnih težavah je na enem ali več področjih izvajanje nižje od pričakovanega. Dosežki pri nekaterih specifičnih temeljnih veščinah (pisanje, štetje ...) učencu še omogočajo, da napreduje. Še vedno pa kljub različnim metodam poučevanja ne uspe premostiti težav in pojavljajo se notranje stiske pri nalogah, kjer se počuti šibkega.ocene pogostosti posameznih motenj se gibljejo od 2 % do 10 % pri specifičnih motnjah branja in od 1 % do 6 % pri specifičnih motnjah pri matematiki. Pri težjih oblikah specifičnih težav pa so šibkosti v temeljnih spretnostih močno izražene, kar otroku otežuje napredovanje na temeljnih področjih kurikulumu. To obliko, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ima približno 2–3 % otrok v šolski populaciji. Med specifičnimi motnjami učenja so najbolj raziskane bralno-napisovalne težave: disleksija (bralne težave), disgrafija (težave pri pisanju), disortografija (pravopisne težave) ...

Zelo pomembno je zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav. Marsikdo nosi bolečino negativnih šolskih izkušenj vse življenje. Občutek manjvrednosti, nizko samospoštovanje, slabša samopodoba jih lahko spremljajo tudi v odrasli dobi. Starši in učitelji, ko opazijo težave pri otroku, čakajo vsaj leto dni, preden poiščejo ustrezno strokovno pomoč. Zgodnji znaki, ki lahko kasneje napovedujejo učne težave, so v predšolskem obdobju: težave pri zavedanju glasov, nepravilna oziroma slabša izgovorjava, izrazita nemirnost in odkrenljivost, skromen besedni zaklad, zakasnel razvoj govora, težave pri učenju števil (štetju), poimenovanju barv, odnosih z vrstniki, slabšemu rokovanju s svinčnikom, škarjami, sledenju navodilom in rutinskim opravilom (Magajna, 2002, str. 15–28).

Ob specifičnih učnih težavah se vzporedno pogosto pojavijo tudi vedenjske težave: nemir, nestalnost, upad motivacije, razdražljivost, čustvena nestabilnost, nestrpnost, nepremišljenost, površnost, za okolico moteče vedenje (Vec, 2002, str. 93).

## 1.2 Načini pomoči

Pri pomoči učencu z učnimi težavami se uporablja petstopenjski model, ki zagotavlja zgodnje odkrivanje ter tudi učinkovito pomoč in podporo učencu. Za blažje učne težave je predvidena



pomoč učitelja pri pouku ter tudi v okviru dopolnilnega pouka in podaljšanega bivanja. Če se učne težave stopnjujejo, se krepí tudi intenzivnost učne pomoči z vključevanjem šolske svetovalne službe.

1. stopnja: pomoč učitelja

Učitelj poskuša učencu pomagati v okviru rednega pouka, pri dopolnilnem pouku, podaljšanemu bivanju, z izvajanjem dobre poučevalne prakse. Učitelj individualizira in diferencira zahteve, naloge, utrjevanje in preverjanje znanja v skladu s potrebami učencev. Avtorici navajata, da so splošne značilnosti dobre poučevalne prakse povzete po dr. Magajni iz leta 2008 (*Koncept dela učne težave v osnovni šoli*): jasna struktura učnega procesa, učiteljeva pozitivna in podporna naravnost, spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja, učenje osnovnih pojmov na način razumevajoč učencem, spremljanje učenčevega napredka, podajanje sprotnih povratnih informacij, jasna in razumljiva navodila, delitev obravnavanih učnih enot na manjše enote, učenje po korakih, uporaba opor za učenje, navajanje primerov/modelov reševanja, spodbujanje in omogočanje multisenzornega učenja, dovolj časa za utrjevanje znanja, omogočanje učencem, da znanje pokažejo na različne načine, poučevanje učnih strategij, učenje učencev za samostojno iskanje pomoči, vključevanje sodelovalnega učenja pri pouku. Avtorici povzemata tudi (Hejny, 2012, v Kavkler idr., 2015, *Spodbujanje matematičnih dosežkov pri učencih s primanjkljaji na področju učenja matematike*, str. 96), da mora učitelj zagotoviti optimalno klimo za učenje, pustiti prostor za učenčeve pobude, dopušča diskusijo med učenci, ne izpostavlja napak, ki jih napravi učenec, pripravi jim ustrezne naloge, spodbuja učenca, da ga zanima, kako o nalogi razmišljajo drugi učenci.

2. stopnja: pomoč šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba upošteva ugotovitve učitelja in naredi še podrobnejšo diagnostiko. Svetuje učitelju in staršem, učenca pa spodbuja in mu ponudi tudi pomoč pri učenju, razlagi, ki vsebuje še več prilagoditev. Svetovalni delavec začne voditi učenčevo mapo z individualnim delovnim projektom pomoči (s pisnim dovoljenjem staršev).

3. stopnja: individualna ali skupinska pomoč



Če ima učenec še vedno težave, se ga vključi v individualno ali skupinsko pomoč (sodelovalne oblike učenja, največ nekje do 4 učenci), ki jo izvaja šolska svetovalna služba (psiholog, pedagog, socialni pedagog, specialni pedagog).

4. stopnja: vključitev zunanje strokovne ustanove

Če se prve tri oblike pomoči izkažejo za nezadostne, šola ali starši lahko zaprosijo zunanjo strokovno ustanovo (svetovalni center, center za duševno zdravje ...) za pomoč. Zunanja institucija pripravi poglobljeno diagnostiko in svetuje staršem ter učiteljem.

5. stopnja: usmeritev učenca

Če se pri otroku težave še ne zmanjšujejo, šolski tim na podlagi vseh zbranih mnenj staršem svetuje, naj začnejo s postopkom usmerjanja učenca s specifičnimi učnimi težavami. Učenec z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami (primanjkljaji na posameznih področjih učenja) mora biti usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Vipavc, Kavkler, 2015, str. 9–23).

Če povzamem, imajo učenci z lažjimi in zmernimi učnimi težavami (specifičnimi in splošnimi) pravico do prilagoditev metod in oblik dela ter do vseh oblik pomoči (dopolnilni pouk, individualna oziroma skupinska pomoč). Učenci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav pa so usmerjeni v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, zato imajo pravico do prilagoditev poučevanja, organizacije dela, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, časovne razporeditve ter imajo zagotovljeno dodatno strokovno pomoč (Vipavc, Kavkler, 2015, str. 9–23).

### **1.3 Prilagoditve učnega okolja**

Pri poučevanju je potrebno učencu zagotoviti določene prilagoditve:

- časovne prilagoditve (več časa, podaljšan čas, več odmorov, več krajših aktivnosti),
- organizacijske prilagoditve (urnik, več prostora – dve mizici skupaj, z lepilnim trakom označeno, kje sedi v krogu, kje ima peresnico),
- prostorske prilagoditve (miren kotiček, sedi v prvi vrsti, sedi blizu učitelja),



- učni pripomočki (didaktičen material: kocke, številski trak, stotični kvadrat, tabele, kartončki z modeli reševanja, multisenzorno učenje, konkretni primeri),
- prilagoditve pri domačem delu (po količini in zahtevnosti),
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja (več časa, prilagojena oblika, izven razreda, v več delih, ustno oz. pisno) (Vipavc, Kavkler, 2015, str. 20).

Večina učencev z učnimi težavami je povsem enaka svojim sovrstnikom. Imajo enake socialne in čustvene potrebe po varnosti, sprejetosti, spoznavanju novih stvari. Od ostalih se navadno razlikujejo na učnem področju, kjer potrebujejo prilagoditve. Za sovrstnike in učitelje je pomembno, da se naučijo sprejemati učence s posebnimi potrebami kot sebi enakimi in tako tudi ravnati z njimi. Družba nima vedno pozitivnih stališč do otrok s posebnimi potrebami. Naloga učitelja je, da poskuša zmanjšati negativna stališča, kar bo dosegel s pozitivnim zgledom, strpnostjo, potrpežljivostjo (Peklaj, 2008, str. 71).

## **2 Kako prepoznati, razumeti in pomagati učencu s specifičnimi učnimi težavami? (študija primera)**

Vsakodnevno se srečujem z otroki, ki imajo učne in pogosto tudi vedenjske težave. Nujno je poznavanje teoretskih osnov, razvojne in pedagoške psihologije, delovanja možganov, da učitelj razume fiziološko ozadje težav in nasploh, kako deluje naš glavni motor, naše telo.

Kadar razmišljam o določeni vzgojno izobraževalni temi, imam vedno pred očmi otroke. Zagotovo je prednost, da sem učiteljica in imam možnost preveriti določene zakonitosti, pravila, ideje tudi v praksi.

V razredu se že drugo leto srečujem s Petrom (ime je spremenjeno). Deček je jeseni dopolnil sedem let in obiskuje 2. razred osnovne šole. Prihaja iz dokaj nespodbudnega okolja, ki se mu pogosto spreminja (ločitev, nenehne selitve). V šolo je vstopil s slabim predznanjem in s slabše razvitimi socialnimi znanji, veščinami, spretnostmi.

## a. Prvi stik in spoznavanje

Petra sem prvič spoznala drugi šolski dan v prvem razredu. Bil je zelo nemiren, ni se znašel v novem okolju, ni vedel, kako pristopiti k drugim otrokom. Ostali otroci so ga težko razumeli, saj je govoril nerazločno, nepravilno, prihajal pa je še iz druge pokrajine in je bilo narečje zelo očitno. Že v drugem tednu sem poklicala mamo ter ji svetovala pomoč logopeda. Peter ni prepoznal vseh barv, ni imel številskih predstav, tudi količinske vrednosti so bile pomešane. Učila sva se prijati škarje, barvice, kako rišemo na podlago. Njegova miza je bila velikokrat popisana, ker je raje pisal, risal pod zvezkom kot pa vanj. Še danes se težko znajde na različnih pisalnih oziroma risalnih podlagah. Njegove risbe so bile neprepoznave, deli telesa skromno členjeni, risbe nedokončane, nepobarvane ali pobarvane zgolj z eno barvo. Večinoma je na vse ponujene motive odgovarjal, da ne zna tega narisati. Zaskrbljena sem bila tudi glede njegove igre. Ni znal pristopiti k otrokom, z njimi ni mogel navezati pogovora, ker smo ga vsi težko razumeli, veliko se je prepiral in posledično bil/postajal agresiven. Njegova igra je temeljila na metanju stvari, brcanju, podiranju, uničevanju, rad je imel borilne igre, kjer se dve igrači »tepetata« med seboj. Poskušala sem mu pomagati na vse načine. V celem dopoldnevu ni samostojno opravil skoraj nobene naloge, razen če je bilo delo individualno – on in učitelj. Vsak dan sem se spraševala, zakaj to počne. Tudi pogovori z mamo stanja niso izboljšali. Sem pa lažje razumela, da njegovo družinsko ozadje zagotovo ne pripomore k blaženju vseh teh indikatorjev.

## b. Pričakovanja

K reševanju sem povabila mamo, ki se je strinjala, da so težave, vendar se je pri tem tudi ustavilo. Takrat sem začela resno razmišljati o tem, da bo tukaj šola odigrala zelo močno vlogo, da bo otroka opremila z veščinami, ki jih bo nujno potreboval v življenju. Zavedala sem se, da otrok ne zna, ne zmore uporabljati socialnih veščin in da najprej potrebuje zelo močno podporno, varno, ljubeče ter toplo okolje in nekoga, ki močno verjame vanj. Zadala sem si cilj, da ga poskušam opremiti s stvarmi, pomembnimi za življenje (čut za drugega, dobra samopodoba) ter da doseže minimalne standarde znanja. Obrnila sem se na šolsko svetovalno službo in na psihologinjo, ki je takoj začela opremljati mene, mi podajati nove ideje, rešitve, razlago njegovih dejanj ter delati z njim in družino. Zaradi velikih težav smo zaprosila za odločbo, ki bi otroku omogočila, da se s pomočjo strokovnjakov uči čustvenih in socialnih



odzivov, socialnih veščin, da se močno izboljša njegova samopodoba. Začela sem se intenzivno izobraževati, prebirati strokovno literaturo, se pogovarjati o idejah s kolegi in šolsko svetovalno službo in predvsem verjeti, da se zmoreva oba predvsem učiti drug od drugega. Kljub temu, da sem se v preteklosti že srečala z avtizmom, ADHD, učnimi in vedenjskimi težavami, je bil ta primer zame čisto drugačen. Ko sem začela dobro spoznavati otroka, sem tudi ugotavljala, kaj je tisto, kar potrebuje. Opazila sem, da je izjemno pozoren med poslušanjem pravljic, med ogledom dramskih, lutkovnih predstav, šolskih proslav. Začela sem vsakodnevno otrokom brati in graditi njegovo moč najprej na tem področju. Občutek, da zmore, je bil zmagoslaven tako zanj kot zame.

### c. Rezultati

Lansko šolsko leto je minilo predvsem v spoznavanju, učenju drug o drugem, preizkušanju meja, velikih pričakovanjih, realnih rezultatih, manjših uspehih in velikih padcih. Moja pričakovanja se niso uresničila, ker so bila prevelika. Uspehi so se zdeli skromni, za otroka pa so bili ogromni. Nadoknadil je celo kopico znanj, za katerega se nekako pričakuje, da bi ga otrok ob vstopu v šolo že znal. Spoznal je števila, se veliko igral z glasovi ter se učil pravilne izgovorjave. Grafomotorika se je razvijala zelo počasi, ampak napredek je bil očiten. Najtežje smo se spopadali z vedenjsko situacijo. Predlagala sem ponavljanje prvega razreda, ampak se mama po naključju vseh dogodkov, ki so se zgodili, ni strinjala.

V začetku letošnjega šolskega leta sem imela občutek, da smo ponovno na isti poti, ki se sicer izboljšuje, ampak precej počasi. Mama je končno poiskala pomoč pri logopedu. V mesecu novembru pa je otrok doživel izjemen vzpon – tako učno kot vedenjsko. Zelo se je izboljšala njegova izgovorjava, branje, razumevanje prebranega, številske predstave, delno tudi grafomotorika.

Vedenjsko se izboljšuje, vendar še vedno potrebuje temeljit nadzor. Intenzivno ga učimo pravih odzivov na situacije, kako pristopiti k ostalim otrokom, kako bi lahko drugače ravnal v dani situaciji. Zanimivo je, da je zelo sprejel učitelje, ki delamo vsakodnevno z njim. Največja težava se pojavi, če sem odsotna. Zelo preizkuša učitelje, ki me nadomeščajo. Spraševala sem se zakaj ter odšla po nasvet k psihologinji. Otrokom vedno sporočim, če vem, da bom odsotna, vendar me Peter pogreša in ker ne ve, kako bi odreagirjal na novo situacijo, to naredi z



negativnimi dejanji (trganje zvezkov, čečkanje, nedelo, grde besede). Navajen je na strukturo pouka, varnost, razume pravila, ki smo jih oblikovali skupaj, in red, ki smo ga vzpostavili.

Da smo dosegli napredek pri otroku, smo upoštevali:

1. Otroka je potrebno sprejeti, razumeti, analizirati njegovo vedenje. Neprimerno vedenje je bila posledica neslišnosti. Vsak otrok si želi biti slišan, opazen, varen. Če otrok ni sprejet v skupino, je naloga učitelja, da ga poveže z ostalimi učenci s pomočjo igre, socialnih iger. Učitelj da otroku moč in poskrbi, da ga izpostavi na njegovih močnih področjih. Petra imam še danes vedno blizu sebe, da vidim, če potrebuje pomoč, da se vključi in da tudi ukrepam, če se pojavi neprimerno vedenje.
2. Za otrokovo osebnostno rast je pomembno dobro sodelovanje s starši, s šolsko svetovalno službo in zunanjimi institucijami. Tudi sama sem potrebovala poglobljeno razlago določenih otrokovih vedenj. Skozi pogovore z drugimi sem lažje razumela otrokove potrebe in ga slišala. Pri otroku sodelujem tudi s CSD, logopedom, zdravstvenim domom. Trudim se, da dobro sodelujem tudi s starši. Pomembno mi je, da se zavedajo otrokovih potreb, predvsem čustvenih. Moja naloga pa je, da otroka naučim, da mu podam znanje in izčrpam vse možnosti, materiale, metode in da napreduje po svojih zmožnostih.
3. Trudim se, da otroka velikokrat pohvalim. Pohvala, pozitivna spodbuda, občutek, da verjamem vanj in da vem, da zmore, je pri Petru povzročilo izjemen učinek. Nasploh v razredu želim delovati spodbudno, pozitivno, navdušujoče do vseh otrok.
4. V razredu sem postavila zelo jasna, kratka in pozitivna pravila. Pravil se dosledno držimo. Oblikovali smo jih skupaj z učenci. Nekaj pravil: Poskrbim, da se vsi varno in dobro počutimo v razredu. Poslušam, ko nekdo govori, in dvignem roko, če želim nekaj povedati. Poskrbim, da je razred čist in urejen. Uporabljam besede, kot so prosim, hvala, oprost. Naloge skrbno opravim. Pravila velikokrat ponovimo in imamo obešena na vidnem mestu. Peter sedi v prvi vrsti oziroma blizu mene. Nudim mu tudi umirjen kotiček. Ker je njegova koncentracija zelo šibka, se večkrat umakne vanj.
5. Na vidnem mestu imam termometer glasnosti, ki otrokom na vizualen način prikaže, kakšno glasnost govorjenja pričakujem pri določenem delu pouka. Uporabljam precej slikovnega gradiva, tudi kartice glasnosti, ki jih pred dejavnostjo z magnetom pritrdim na tablo. Največ uporabljam termometer glasnosti, občasno pa kartice.

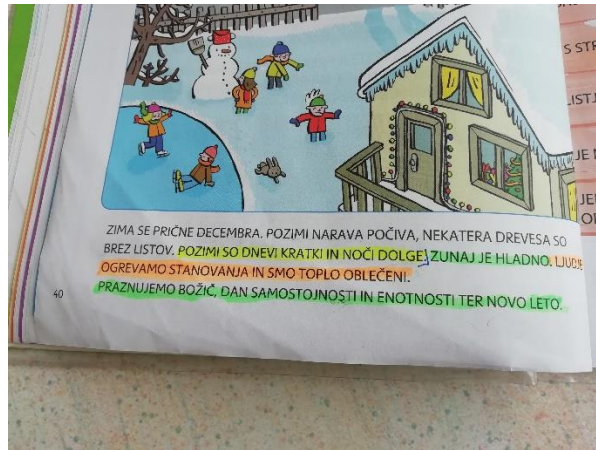




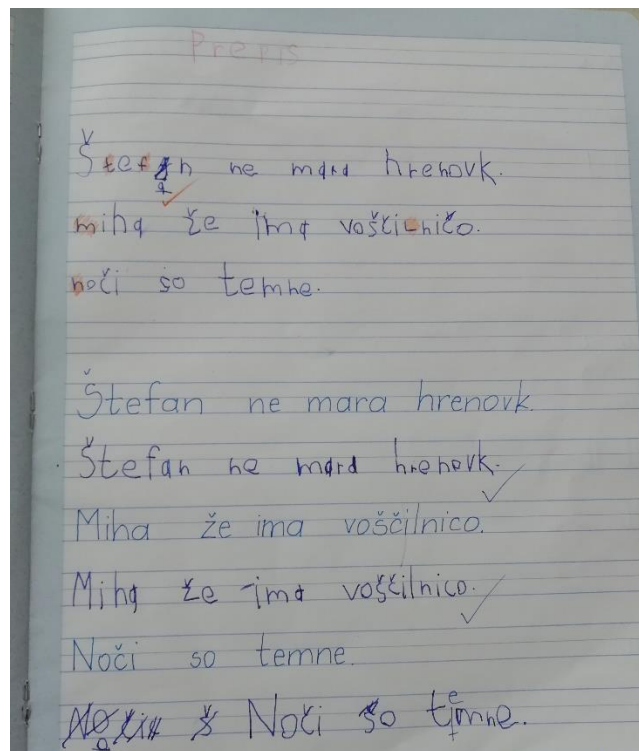
Slika 32: Kartice glasnosti. VIR: lasten. Datum: 25. 1. 2019.

6. Otroku in posledično vsem učencem omogočam veliko gibanja med poukom. Vse učne liste si vsak posamezno pride iskati na dogovorjeno mesto. Poskrbim, da Peter večkrat pospravi malico, sprazni koša za plastiko in papir, pomete po tleh. V poučevanje vključujem tudi elemente ustvarjalnega giba, plesa, pojme prikazujemo z gibanjem. Peter potrebuje veliko ponovitev na različne načine. Verjamem tudi v učenje skozi igro. Veliko praktičnega dela, učenja v naravi, eksperimentiranja prinese ne samo pri učencu z učnimi težavami, temveč pri vseh dodatno motivacijo in trajnejše znanje.

7. Pri pouku mu naloge skrajšam. Pomembno mi je, da doseže minimalne standarde znanja in da so naučene stvari dobro utrjene. Učno snov sem gradila z zgodbami, pravljicami. Že zelo zgodaj sem opazila, da se zelo umiri pri poslušanju leposlovnega gradiva. V razredu sem učencem ogromno brala. Pravljice so nanj delovale zelo pomirjujoče, pa tudi na celotno skupino. Grafomotorične vaje sem gradila iz stališča: od lažjih do težjih (črte, vzorci), od večjega proti manjšemu (igrišče, razred, A3 list, A4 list, zapis v omejenem prostoru – v vrsticah). Veliko časa sem posvetila glasovom. Črke je znal zapisati že konec 1. razreda, v 2. razredu sva se učila zapisovati besede in preproste povedi. Bere že vezano, tudi razume prebrano. V besedilu se izgubi in še ne zmore slediti. Zmore zapisati posamezno besedo po nareku, povedi še ne. Pri prepisu mu dele besedila pobarvam, sicer je njegov prepis skromen. Večkrat naredi napake, zato mu velikokrat prikažem, kako naj bi napisal oziroma mu ponudim model reševanja, zapisa.



Slika 33: Prepis – označevanje besedila. VIR: lasten. Datum: 16. 1. 2019.

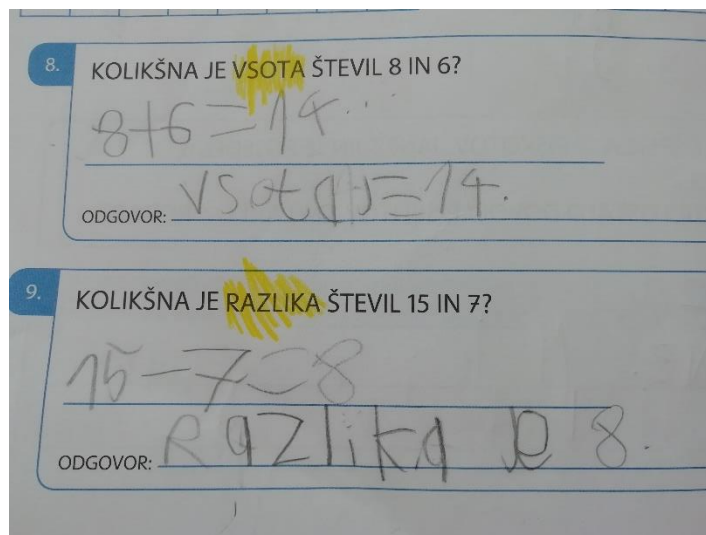


Slika 34: Model zapisa v zvezek. VIR: lasten. Datum: 10. 12. 2018.

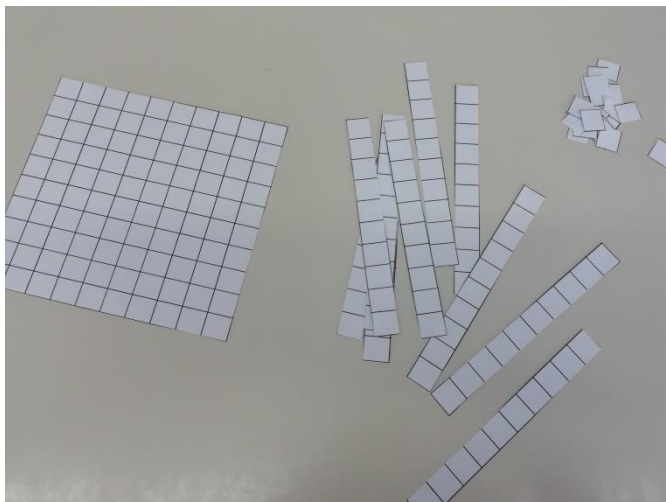


Slika 35: Utrjevanje branja, razvijanje pozornosti s pomočjo družabnih iger. VIR: lasten. Datum: 14. 1. 2019.

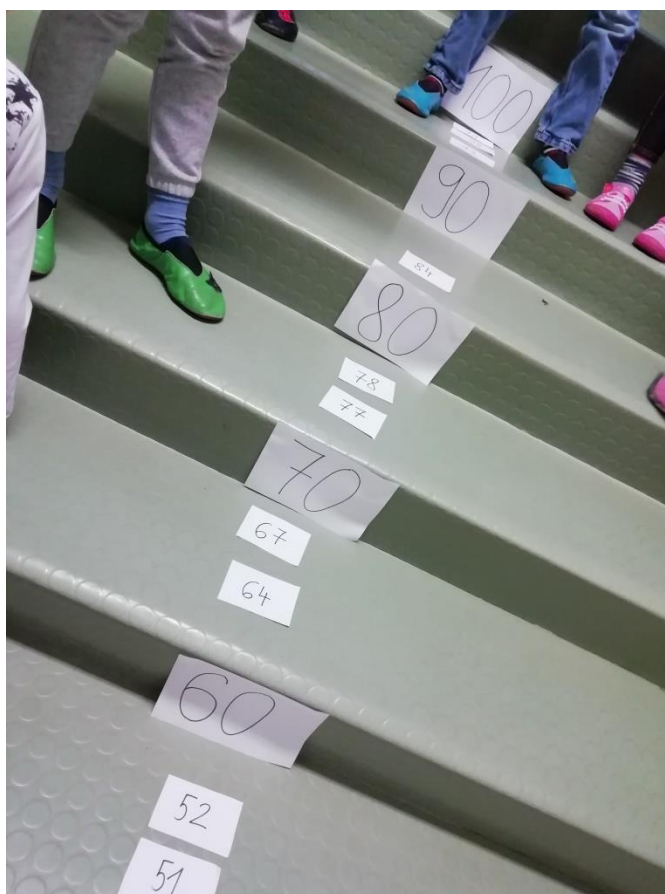
Pri matematiki potrebuje konkretne pripomočke (stotični kvadrat, kocke ...). S tovrstno pomočjo je uspešen pri reševanju. Več težav se pojavlja pri besedilnih nalogah, kjer potrebuje pomoč pri branju ter izluščenju pomembnih podatkov, besed.



Slika 36: Označevanje pomembnih podatkov. VIR: lasten. Datum: 12. 12. 2018.



Slika 37: Spoznavanje števil do 100 (desetice, enice). VIR: lasten. Datum: 25. 1. 2019.



Slika 38: Spoznavanje števil do 100. VIR: lasten. Datum: 25. 1. 2019.

Peter je dosegel že precej zastavljenih ciljev. Učno napreduje v svojem tempu. Pri učnem delu sem dosledna. Naloge mu smiselno prilagajam in vztrajam, da jih dokonča. Vedenjske težave



so se precej zmanjšale med poukom, več pa jih je še vedno med kritičnimi prehodi (odmori, gibanje iz jedilnice v razred, garderoba) ter na dnevih dejavnosti. Zavedam se, da težave ne morejo izginiti, ne morem jih odpraviti, lahko pa se trudim, da v šoli preživimo dan s čim manj težavami. Petra spodbujam, velikokrat pohvalim, pa tudi sporočam, kaj bi lahko naredil drugače, bolje, natančneje. Zavedam se, da je osnovna šola obvezna za vse učence in da sem kot učiteljica tista, ki pouk prilagajam vsakemu otroku v razredu.

### 3 Zaključek

Živimo v času, ko so razlike med otroki zelo velike. Na spremembe v svetu se moramo prilagajati tudi učitelji. Načini poučevanja in tudi smisel učenja se spreminjata izjemno hitro. Večkrat se vprašam, če se izobraževalni sistem dovolj hitro prilagaja in če naredimo vse, da vsak otrok dobi maksimalno količino znanja, ki ga je sposoben sprejeti. Kot vrednoti sta znanje in uspeh pri ljudeh še vedno na zelo visokem mestu. Naloga učitelja je, da je potrpežljiv do vsakega otroka, pri vseh razvija pozitivno samopodobo in da se zaveda, da proces učenja lahko steče le, če se otrok počuti varnega, močnega, sprejetega.

S Petrom sva po začetnih težavah stkala dober odnos, kar je zagotovo predpogoj, da je interakcija med nama sploh stekla. Zelo pomembno zanj je, da ga opremljam z veščinami, s katerimi pristopa do otrok ter da ga prikažem kot enakovrednega člana razredne skupine in šolske skupnosti. Prepoznala sem njegova močna področja in na njih gradim njegovo samopodobo. Počasi začenja verjeti vase in ve, da zmore. Za nama je veliko individualnega dela, pogovorov, razlag, mediacije, učenja o čustvih. Končno smo našli začetek prave poti. Učne težave so še vedno prisotne, ravno tako vedenjske. Naučila sva se jih reševati. Vse prilagoditve, ki sem jih uvedla, so odlične za vse učence. Veliko aktivnosti, iger, jasne in konkretne zahteve, ustaljene navade, dobro strukturiran pouk in gibanje pomagajo vsem, da se dobro počutijo. Otroci morajo biti igrivi, veseli. Upam, da bom tudi pri Petru začutila učno sproščenost, željo, zavedanje, da mu lahko uspe. Ravno to je moj naslednji cilj v tem šolskem letu. Še močneje razvijati njegovo pozitivno samopodobo.

Zame pa so otroci z učnimi in vedenjskimi težavami največji učitelji, motivatorji, spodbujevalci, da nenehno brskam, iščem, se izobražujem ter v razred vpeljem nove ideje, ki so dobrodošle za vse otroke.

## 4 Viri in literatura

1. KONČNIK GORŠIČ, N. Uvod. V: *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2002. Str. 11–13.
2. MAGAJNA, L. Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2002. Str. 15–28.
3. PEKLAJ, C. Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje. V: *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 71–77.
4. VEC, T. Disocialno vedenje in specifične učne težave. V: *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2002. Str. 93–106.
5. VIPAVC, J. In KAVKLER, M. Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami pri matematiki. V: *Težave pri učenju matematike – strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2015. Str. 9–23.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Leskovec pri Krškem

**Jasmina Klakočer**

## UČENCI Z MOTNJAMI BRANJA IN PISANJA

## PUPILS WITH READING AND WRITING DISORDERS

## Povzetek

Motnje branja in pisanja so specifične bralno-napisovalne težave, s katerimi se soočajo nekateri učenci. Sem sodijo disleksija (bralne težave), disgrafija (težave pri pisanju) ali disortografija (pravopisne težave). Najpogostejša motnja je disleksija, zato je v prispevku podrobneje opisana. Učenci z disleksijo imajo težave tako z branjem kot s pisanjem. V prvem delu prispevka so predstavljena teoretična izhodišča o disleksiji, njeni vzroki in simptomi, kako jo pri učencu odkrivamo in prepoznamo ter kakšen vpliv ima disleksija na učenje. V drugem delu je opisano moje delo z učencem v 3. razredu, ki je imel velike primanjkljaje na področju branja in pisanja. Predstavljene so prilagoditve pri pouku ter metode in oblike dela, ki so učencu pomagale, da je bistveno napredoval tako v branju kot v pisanju. Pri doseganju ciljev je bilo poleg dobrega sodelovanja z učencem potrebno tudi moje redno sodelovanje s starši in šolsko svetovalno službo.

**Ključne besede:** učenec, specifične učne težave, disleksija, motnje branja in pisanja

## Abstract

Reading and writing disorders are specific reading and writing problems that some students encounter. This includes dyslexia (reading problems), dysgraphia (difficulty in writing) or dysorthography (spelling problems). The most common disorder is dyslexia, which is why it is described in more detail in this article. Pupils with dyslexia have trouble reading and writing. The first part of the article presents the theoretical starting points on dyslexia, its symptoms, how it is detected and identified in the pupil, its causes and the effect of dyslexia on learning. The second part describes my work with a student in the 3rd grade, who had great shortcomings in reading and writing. I present the adjustments in teaching and methods and forms of work that have helped the pupil improve in both reading and writing. In addition to having good cooperation with the pupil, my regular cooperation with his parents and the school counselling service was necessary to achieve the goals.

**Key words:** pupil, specific learning problems, dyslexia, reading and writing disorders





# 1 Motnje branja in pisanja

Učenje razumevanja in govorjenja prvega jezika poteka pri otrocih spontano, s posnemanjem, povezovanjem besed in okoliščin ter poslušanjem. Spontanost pa je tudi pri odraslih, ki otroka nenačrtno uče govoriti. Tudi brati in pisati se nekateri otroci učijo sami od sebe, nehote in nevede. Na to vplivajo tudi dobre življenjske razmere, učeče se družinsko ozračje in zgled sorojencev. Toda večina otrok se mora naučiti teh dveh spretnosti tudi s poučevanjem in z vztrajnim vadenjem. To velja zlasti za otroke z motnjami v opismenjevanju. Pri njih je pomembno, da so pri poučevanju sistematično vodeni skozi nekatere procese, kot na primer analiza in sinteza, v nasprotnem primeru se veliko težje opismenijo kakor vrstniki (Žerdin, 2003).

Za motnje branja se najpogosteje uporablja izraz disleksija in za motnje pisanja disgrafija. V Sloveniji se za motnje pisanja uporabljata dva izraza. Disgrafija, ki pomeni motnjo na ravni rokopisnega pisanja, disortografija pa motnjo na ravni rabe pravopisa. Najpogosteje se za motnje branja in pisanja uporablja skupen izraz legastenija. Omenjene motnje pa lahko imenujemo zgolj težave z branjem in pisanjem ali motnje branja in pisanja (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Golobič, 2008).

V času mojega 10-letnega poučevanja na razredni stopnji osnovne šole sem se srečala z učenci, ki so imeli različne splošne in specifične učne težave. Najpogosteje sem delala z učenci, ki so imeli motnje branja in pisanja. Verjetno to ni naključje, saj spadajo specifične bralno-napisovalne težave med najpogostejše in najbolj raziskane specifične motnje učenja. Pogostost specifičnih težav pri branju se v različnih delih sveta giblje od 3 do 10 %. Pri dečkih so pogostejše kot pri deklicah, in sicer je razmerje med spoloma 3 : 1 (Žagar, 2012). V nadaljevanju se bom osredotočila predvsem na disleksijo kot motnjo branja in pisanja ter delo s takšnimi učenci.

## 1.1 Disleksija

Beseda disleksija izhaja iz grščine. Pomeni dobesedno težavo (dis) z besedami ali jezikom (leksis). Definicija disleksije po Britanski zvezi za disleksijo pravi, da gre za specifično učno težavo, ki prizadene predvsem razvoj pismenosti ter veščin, povezanih z jezikom (Kavkler idr., 2010).

Gre za notranje (nevrofiziološko) pogojeno motnjo, ki jo spremljajo motnje ali posebnosti v nekaterih procesih spoznavanja. Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju določenih glasov in težave s sintetiziranjem, z analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. Takšne osebe ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed oziroma le-to poteka nepopolno ali z veliki težavami. Hitro in natančno prepoznavanje glasov pa je pogoj za razumevanje prebranega. Učenec mora biti zaradi tega zavestno pozoren tudi na samo tehniko branja in pisanja, kar ga dodatno obremenjuje, še posebej v stresnih okoliščinah in ob utrujenosti (Magajna idr., 2008).

## 1.2 Simptomi disleksije

Le malo učencev z disleksijo ima vse značilne znake motnje. Njihove primanjkljaje lahko razdelimo v dve skupini: fonološki primanjkljaj in primanjkljaj nekaterih miselnih konceptov.

Najpogosteje se pojavljajo:

- težave pri zavedanju glasov v besedah, vrstnega reda glasov, rim ali zaporedja zlogov;
- težave pri prepoznavanju besed, predvsem posameznih besed;
- težave pri priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu);
- težave z vrstnim redom glasov, črk, števk ali besed pri branju in pisanju;
- težave z bralnim razumevanjem;
- težave pri izražanju misli v pisni in ustni obliki;
- zaostanek v razvoju govora in jezika;
- težave pri orientaciji v prostoru in času (zamenjuje pojme levo, desno, zgoraj, spodaj, zgodaj, pozno, meseci, dnevi);
- težave na področju stranskosti;



- težave pri pisanju (oblika in hitrost pisanja);
- težave pri matematiki, ki so pogosto povezane z rabo pravilnega zaporedja korakov, smeri ali matematičnega jezika;
- podobne težave pri sorodnikih (Magajna idr., 2008).

### 1.3 Vpliv disleksije na učenje

Glavni vplivi disleksije se pri učenju kažejo v težavah pri branju in pisanju ter posledično tudi pri učenju na splošno.

Pri dislektičnih učencih najbolj izstopajo bralne težave. Sem sodijo:

- zgodnje težave pri razvoju fonetičnih sposobnosti;
- velik delež napak pri glasnem branju;
- težave pri prepoznavanju bistva v pisanih besedilih brez ponovnega branja;
- počasno in zatikajoče branje;
- nenatančno branje, zamenjava besed;
- pogosta izguba trenutno aktualnega mesta v besedilu;
- nezmožnost hitrega preleta besedila;
- močna odkrenljivost med branjem;
- zaznana distorzija besedila;
- doživljanje belih površin kot vizualno vznemirjajočih (Magajna idr., 2008).

Manj pogoste so pri takšnih učenci težave s pisanjem, vendar se kljub temu lahko pojavljajo:

- napake pri črkovanju;
- napačno zaporedje črk;
- težave pri pomnjenju pravopisnih pravil in s pravopisom;
- zamenjave kratkih besed;
- izpuščanje besed, še zlasti, če je posameznik pod pritiskom;
- nenatančna pisava in počasnost pri pisanju;
- nepričakovana razlika med pisnim in govornim izražanjem (Magajna idr., 2008).

Težave, ki vplivajo na razmišljanje in učenje otrok z disleksijo, so lahko tudi naslednje.



- Neučinkovit sistem kratkotrajnega in/ali delovnega spomina. Tukaj gre za sposobnost ohranjanja informacij v kratkotrajnem spominu in manipuliranja z njimi.
- Težave s koordinacijo in motoričnimi veščinami. Učenci so zaradi tega lahko nerodni in težje usvajajo dobro koordinacijo. To se z odraščanjem sicer spremeni, vendar pa določene posledice pri razvoju koordinacije oko/roka ostanejo.
- Težave z vidnim predelovanjem. To ne pomeni, da učenci z disleksijo slabše vidijo, temveč da kognitivne težave vplivajo na hitrost predelovanja vizualnih informacij, posebno takrat, ko prihaja do predelovanja zaporedij, kar lahko povzroči težave pri ohranjanju mentalne predstave črke ali besede (Kavkler idr., 2010).

Poleg vseh težav se je potrebno zavedati, da imajo učenci z disleksijo lahko razvita tudi močna področja. Pomembno je, da jih pri takšnem učencu odkrijemo in razvijemo v največji možni meri. Talenti, ki se lahko pojavijo pri osebah z disleksijo, so:

- razmišljanje v slikah (globlji in lažje razumljiv način razmišljanja),
- intuicija (učenec pozna pravilni odgovor, vendar se ne zaveda, kako je prišel do njega),
- vedoželjnost (pomembnejša sila od znanja),
- kreativnost (poišče nove in izvirne zamisli),
- sposobnost obvladanja (nečesa se lahko tako dobro nauči, da lahko to opravi brez razmišljanja) (Križnar, 2016).

## 1.4 Vzroki specifičnih učnih težav

Na nastanek disleksije lahko vplivajo genetski dejavniki. Veliko raziskav potrjuje, da so lahko zmanjšane specifične sposobnosti podedovane od svojih prednikov. Ker je težava približno trikrat pogostejša pri dečkih, domnevajo, da so pri tem pomembni geni na kromosomu X. Dečki imajo le en kromosom X, ki ga podedujejo po mami in en kromosom Y, medtem ko imajo deklice dva kromosoma X. Če torej deček podeduje kromosom X z napako, ki povzroči motnjo učenja, nima drugega kromosoma, ki bi lahko to napako popravil. Za nastanek disleksije pa naj bi bili poleg genov na kromosomu X pomembni tudi drugi geni (Žagar, 2010).

Obstajajo tudi raziskave in teorije, ki nakazujejo vzroke specifičnih učnih težav v dejavniki okolja. Pri tem so omenjene teorija o nezaznavni poškodbi možganov, teorija o nepravilnem



oblikovanju možganov, teorija o minimalni možganski disfunkciji, teorija o razvojnem zaostajanju, teorija o motnjah pri obdelavi informacij ter teorija o motnjah v procesu prevlade ene možganske hemisfere nad drugo (Žagar, 2010).

## 1.5 Odkrivanje in ugotavljanje motenj

Motnje branja in pisanja se lahko napovedujejo že v predšolskem obdobju z nekaterimi oblikami vedenja, ki opozarjajo na odmike v razvoju posameznih sposobnosti in spretnosti. Pomembna področja so zlasti jezikovni razvoj, razvoj fine motorike, sposobnost usmerjanja in ohranjanja pozornosti, odklanjanje nekaterih dejavnosti, razvoj stranskosti, orientacijske sposobnosti, sposobnost opažanja in razločevanja, besedno pomnjenje, vidno pomnjenje, smisel za humor itd. Znane so najpogostejše značilnosti predšolskih otrok, pri katerih se pozneje pokažejo težave z opismenjevanjem.

- Otrok začne pozno govoriti.
- Šumnike in sičnike dalj časa izgovarja popačeno in zamenjuje samoglasnike a in e ter o in a.
- V nekem obdobju lahko otrok začne močno jecljati, kar samo po sebi mine, lahko pa se tudi ponovi.
- Poslušanje zgodb ga ne zanima, dolgo pa lahko gleda televizijo.
- Knjige ga ne privlačijo.
- Črke ga ne pritegnejo in se ne preskuša v preroisanju.
- Nespretno uporablja pisalo.
- Dolgo časa ne ve, ali je desnoročen ali levoročen.
- Zelo je živahen, ne more mirovati, zato se neprestano giblje ali pa miga vsaj z nogami med sedenjem.
- Hitro se naveliča dejavnosti, ki zahtevajo vztrajnost, usmerjeno pozornost, medtem ko lahko pri kakšni telesni dejavnosti, na primer divjanju s kolesom, neomejeno dolgo vztraja (Žerdin, 2003).

Težave odkrivamo po navadi šele takrat, ko postanejo simptomi ali oblike vedenja nekako moteči. Zato tudi večino težav, ki se pojavijo v zvezi z opismenjevanjem, opazimo šele takrat,

ko bi se otrok moral učiti brati in pisati, pa ne gre tako, kot so upali starši in učitelj. Zato je dobro tako za starše kot vzgojitelje in učitelje, da poznamo določena znamenja. Če težave odkrijemo v zgodnji fazi, na razvoj lahko vplivamo z ustrezno obravnavo in tako preprečimo hujše posledice (Žerdin, 2003).

Težave z branjem in pisanjem opazujemo z več vidikov tudi v prvih letih šolanja. Pozorni moramo biti na pravilnost, hitrost ter tekočnost branja in pisanja, razumevanje prebranega in razumljivost napisanega, grafomotorično izpeljavo pisanja, rabo jezika pri pisanju ter hitrost učenja branja in pisanja. Učenec ima lahko le ene vrste težav branja in pisanja ali pa več. Njegovo branje je lahko počasno, vendar pravilno in vezano. Lahko ima težave le s spajanjem glasov. Lahko je hiter pri branju, vendar bere z napakami, toda razume dobro. Težko oblikuje pisavo in zapisuje posamezne črke, oblikuje povedi in malo upošteva pravopisna pravila. Težave so lahko posamične ali pa se združujejo. Čim več vidikov branja ali pisanja je motenih, tem bolj zapletena je motnja in težje jo bo odpraviti (Žerdin, 2003).

Učencem z disleksijo se pomaga v okviru petstopenjskega modela dela z učenci z učnimi težavami. Stopnja učnih težav oziroma primanjkljajev je pri posameznem učencu različna. To pomeni, da vsak potrebuje različno intenziteto pomoči. Pomoč, ki jo predvideva petstopenjski model, se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in sicer:

1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru varstva in podaljšanega bivanja,
2. pomoč šolske svetovalne službe,
3. dodatna individualna in skupinska pomoč,
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne skupine,
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Križnar, 2016).

## 2 Primeri dobre prakse

V svojem zapisu sem že omenila, da je najpogostejša specifična učna težava, s katero sem se srečevala pri svojih učencih, motnja branja in pisanja. Raziskave pravijo, da je več dislektikov med dečki kakor deklicami in tudi moje dosedanje izkušnje kažejo tako. Kljub temu, da je bila pri vseh diagnosticirana disleksija, so si bili učenci različni, potrebovali so različne pristope,

metode in oblike dela ter prilagoditve pri pouku. Posebno pa je izstopal učenec, za katerega lahko rečem, da je imel hudo obliko disleksije. V nadaljevanju bom predstavila njegove značilnosti, težave, s katerimi se je srečeval ter način mojega dela z njim. Recimo, da mu je bilo ime Miha.

Poučujem v 3. razredu osnovne šole, kamor je Miha vstopil kot zelo šibek bralec. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so se kazali že od začetka šolanja, zato je prejemal dodatno strokovno pomoč. Pripadali sta mu dve uri dodatne strokovne pomoči z učiteljem, dve uri s specialnim pedagogom in ena ura s šolsko svetovalno službo.

## 2.1 Branje

Miha je lahko prebral je le krajše, enozložne besede, največ dvozložne. Bral je počasi s črkovanjem, torej je besedo najprej črkoval, nato jo glasno ponovil. Daljših besed ni zmožal prebrati, saj je pozabil, katere črke so bile na začetku besede. Med branjem je pogosto menjal črke a in o, b in d, g in p. Bralnih nalog ni opravil samostojno, zato je potreboval veliko pomoči in usmeritev. Tudi pisnih navodil ni zmožal prebrati, čeprav so bila krajša. Potreboval je mojo ali sošolčevo glasno branje.

Miha je imel zelo velik odpor do branja. Njegov glas med branjem je bil tresoč, slišati je bilo, kot da bi ga stiskalo v grlu. V branje je moral vložiti ogromno svoje energije. Načeloma večina učencev, ki imajo težave z branjem, tega ne počno radi, vendar je pri Mihi ta odpor zelo izstopal. Prepričan je bil, da branje ni zanj, da je to nekaj, česar ne bo nikoli sposoben. Cilj, da bi lahko samostojno bral, se mu je zdel nepredstavljen in nedosegljiv. Poskušal se je izogniti dopolnilnemu pouku ali dodatni strokovni pomoči, zato sem ga morala včasih tudi iskati po šoli.

Težko je nekoga nekaj naučiti, če je trdno prepričan, da tega ne zmore. Zato mi je bilo zelo pomembno, da mu branje približam kot nekaj zanimivega in zabavnega ter da mu dokažem, da lahko napreduje tudi njegovo branje. Pri tem mi je močno pomagala šolska psihologinja, s katero sva veliko sodelovali. Skupaj sva iskali načine, da dosežemo zastavljen cilj. Dve uri dodatne strokovne pomoči, ki sta mu pripadali pri učitelju, sem izvajala sama. Cilji, ki smo jih želeli doseči skozi šolsko leto in so bili del individualiziranega programa, so naslednji:

- doseganje standardov znanj,



- razvijanje organizacijskih spretnosti (razporejanje časa, organizacija potrebščin, ...),
- utrditev časovnega zaporedja (določanje datuma, ure),
- razvijanje grafomotorike (z eno potezo prevleče zahtevano črto),
- utrditev strategije postopnega odkrivanja črk,
- avtomatizirano popravljanje zapisa,
- branje brez predvidevanja besed,
- razvijanje samokontrole pri branju (popravlja napake).
- utrjevanje pozornosti.

Poleg vseh zapisanih ciljev je bilo potrebno učenca tudi motivirati za branje, spremeniti njegov odnos do branja in prepričanje, da je to zanj nekaj nedosegljivega. Na sestanku strokovne skupine, kamor smo povabili tudi oba starša, sva s psihologinjo predstavili načrt nadaljnega dela z Miho. Dogovorili smo se, da bova vsak dan prebrala krajše besedilo. Povedal mi je, da ga zelo zanima vesolje, zato sem uporabila Cicibane, letnik 2013, kjer je bil v vsaki številki članek o tej temi. Njegovo branje bova posnela. Isto besedilo bo glasno in večkrat prebral tudi doma nekemu od staršev, ki se bodo nato podpisali na poseben list. Naslednji dan bo besedilo prebral tudi meni in tudi to branje bova posnela. Nato bova primerjala ob posnetka. S tem smo mu želeli dokazati, da z vajo in trudom njegovo branje napreduje. Vsak dan je za opravljen bralni trening dobil nalepko, ki jo je prilepil na poseben kartonček. Ko je zbral pet nalepk, je ta kartonček postal njegov »jocker«. To je pomenilo, da ga lahko izkoristi, kadar ne bo želel brati. En kartonček bo lahko uporabil le enkrat. Starši so se strinjali z idejo in potrdili, da bodo bralni trening redno izvajali. Proti koncu sestanka smo povabili tudi učenca in mu predstavili načrt. Z njim se je strinjal in pričeli smo takoj naslednji dan.

Tema besedil ga je močno pritegnila, zato je bila motivacija za branje takoj večja. Ob besedilih je bilo tudi veliko slikovnega gradiva, tako da je lahko o natančni vsebini vedno predvideval. Brala sva izmenično in se vmes tudi pogovarjala o vesolju. Včasih sva si ogledala še kakšen posnetek na spletu. Želela sem, da bi bilo vzdušje prijetno in sproščeno. Pri prvem bralnem treningu sem ga tudi posnela, da sva lahko primerjala posnetka pred in po vaji. Vendar je ob snemanju čutil nelagodje, zato sva to idejo opustila in prenehala s snemanjem. Učenec je sam povedal, da ve, da bere bolje, če vadi. Zbiranje nalepk in nagradnih kartončkov je učencu pomenilo veliko. Vse je dojel kot neko igro in čez čas priznal, da mu je bralni trening postal že celo zabaven. Ko je s petimi nalepkami polepil prvi kartonček, je ob tem čutil velik uspeh. Zame





pa je bil še večji uspeh ta, da naslednji dan ni hotel uporabiti kartončka kot dovolilnico za nebranje, ampak je raje bral in si prislužil novo nalepko. Takšen način bralnega treninga sva izvajala šest tednov in nikoli ni izkoristil svojega »jockerja«. Njegov odnos in pogled na branje sta se ob tem močno spremenila. Začutil in doživel je, da zmore brati in da z redno vajo njegovo branje napreduje. To sva oba doživljala kot nekakšno zmago. Tukaj se je pričel učenčev napredek v branju, ki se je razvijal tudi naprej.

V drugi polovici šolskega leta, ko je njegovo branje dobro napredovalo, je bral tudi z razumevanjem in uspel sam poiskati odgovor v besedilu. Na začetku je pri tem je potreboval prilagoditve, zato sem mu vprašanje in poved, v kateri se skriva odgovor, podčrtala z enako barvo. Odgovore je zapisoval s celimi povedmi in ne več le s kratkimi. Kasneje sem mu označila le odstavke, v katerem bo našel odgovor. Tako sem stopnjevala zahtevnost, ves čas pa sem naloge prilagajala njegovim trenutnim sposobnostim in zmožnostim.

## 2.2 Pisanje

Izraz disleksija se najpogosteje uporablja za označevanje specifičnih učnih težav na področjih branja in pisanja. Tudi Miha je imel težave ne le pri branju ampak tudi pri pisanju. Njegova grafomotorika je bila zelo okorna, zato je redno izvajal tudi grafomotorične vaje. Črke so segale čez vrstice. Razmaki med črkami so bili zelo veliki, saj je dlje časa razmišljal, s katero potezo mora nadaljevati naslednjo črko. Imel je težave s priklicem črk, predvsem pisanih, zato sem mu pripravila kartonček, na katerem je imel zapisani obe pisani abecedi. Ob vsaki črki je bila tudi slika predmeta, ki se prične na določen glas. Kartonček je imel ves čas na mizi, pri vseh predmetih. Enega sem mu pripravila tudi za na domačo mizo. Po nekaj mesecih kartončka ni več uporabljal, ampak si je uspel priklicati sliko za določeno črko (npr. v – veverica).

Pri pisanju je pogosto zamenjeval črke. Pokazala sem mu, kako si lahko zapomni, v katero smer je obrnjena črka d. Ker je desničar, si je zapomnil, da je desna roka tista, s katero piše. Če na desni roki sklenemo palec in kazalec (tudi med pisanjem sta skoraj sklenjena), dobimo krog, za katerega sva ugotovila, da izgleda kot trebušček pri črki d. Tako je učenec le za trenutek pogledal svojo desno roko med pisanjem in se spomnil, kam mora obrniti črko b ali d. Ta način se je učencu zdel zanimiv in mu je bil res v pomoč.



Pisal je kratke in preproste besede. V prvi polovici šolskega leta od njega nisem zahtevala, da pisno odgovarja s celimi povedmi, saj sem se zavedala, da bi bilo to zanj pretežko. Zato sva imela dogovor, da odgovore zapiše le z bistvenimi besedami, ustno pa je nato tvoril cele povedi. Kot dobra praksa se je izkazalo pisanje besedil na računalnik v programu Word. To idejo mi je dala specialna pedagoginja, saj naj bi bil takšen način pisnega sporočanja učencem lažji. Tako jim ni potrebno misliti na obliko črke, ampak mislijo zgolj na zaporedje črk v besedi in vsebino. Ko sem to možnost prvič pomudila Mihi, je bila motivacija za pisanje izredna. Delo s tipkovnico je že poznal. Takšen način zapisovanja kratkih zgodb se je izkazal za uspešnejšega od pisanja z roko. Seveda sem učencu ponudila računalniško pisanje le vsake toliko časa, saj je bilo kljub njegovim težavam pomembno, da se je uril tudi v pisanju.

Vedno sem vztrajala, da del zapisa v zvezek, ki so ga morali zapisati vsi učenci, zapiše tudi sam. Čeprav sem vedela, da bo njegov zapis zelo pomanjkljiv in nepopoln, sem kljub temu želela, da vложи svoj trud ne glede na to, koliko mu bo uspelo napisati. Iz svojih zapiskov se ne bi mogel učiti, zato sem mu vedno pripravila tudi natipkano besedilo, ki si ga je prilepil v zvezek. Besedilo sem pogosto podkrepila s slikami, ki jih takšen učenec mnogo hitreje prebere kakor besedo. Strokovnjaki pravijo, da bela bralna podlaga vznemirja dislektike, kar se mi zdi res ironija, glede na to, da je večina besedil zapisanih tako. Zato sem Mihi zapise v zvezek pripravljala na barvnih listih, najpogosteje na rumenih, saj mu je ta barva najbolj ustrezala. Fotokopiranje zapiskov drugih sošolcev se mi za takšne učence ne zdi primerna, saj težje berejo njihove zapise kakor računalniško pisavo.

### **2.3 Pomoč pri organizaciji šolskih pripomočkov**

Miha je potreboval pomoč tudi pri urejanju šolskih pripomočkov. Velikokrat so mu pri tem pomagali sošolci. Njegovi predalčki, torba in šolska miza so bili najpogosteje razmetani in neurejeni. Potreboval je več delovnega prostora kot ostali učenci, zato je imel na voljo večjo mizico, za katero navadno sedita dva učenca. Pogosto je pozabil na svoje obveznosti, domačo nalogo in obvestila, zato sva se dogovorila, da jih zapiše v beležko. Pred tem si je domačo nalogo zapisoval kar v delovni zvezek ali na manjše listke, ki jih je nato izgubil. Tudi samolepilni listki za označevanje strani se niso obnesli, saj so se mu pogosto med pospravljanjem potrebščin v šolsko torbo odlepili. S starši smo se tudi dogovorili, da mu priskrbijo stenski koledar, kamor si je lahko zapisoval vse obveznosti.

V šolskih zvezkih je pogosto puščal prazne strani. Svetovala sem mu, naj si na koncu vsakega zapisa v naslednjo vrstico nariše rdečo zvezdico. Ko bo naslednjič zapisoval v zvezek, naj najprej poišče zadnjo zvezdico, izpusti dve vrstici in nadaljuje z novim zapisom. Na začetku sem ga morala na risanje zvezdic opomniti sama, včasih ga je tudi sošolka, ki je sedela poleg, kasneje se je na to spomnil sam. Čez nekaj časa risanje zvezdic ni bilo več potrebno, saj je sam poiskal, kje je nazadnje končal s pisanjem in tam tudi nadaljeval.

## 2.4 Prilagoditve in izvajanje dodatne strokovne pomoči

Dve uri dodatne strokovne pomoči učitelja, ki sta pripadali učencu, sta mi omogočili, da sem imela veliko časa za individualno delo z njim. Na takšen način učenca tudi boljše spoznaš in razumeš. S specialno pedagoginjo, ki je prav tako izvajala učno pomoč, sva zelo dobro sodelovali. Dogovorili sva se, da bosta z Miho na učnih urah delala izključno na zastavljenih ciljih, zapisanih v individualiziranem programu. Učno snov, ki smo jo obravnavali takrat v razredu, sem mu podala na najinih urah, kjer sem izluščila tisto, kar je zanj pomembno. Tako je imela specialna pedagoginja čas, da se s svojimi metodami in oblikami dela posveti učenčevim primanjkljajem, ne da bi morala vključevati še učno snov. V času pred ocenjevanji in preverjanji znanja pa sta se dotaknila tudi učne snovi, da je učenec lahko ponavljal in utrjeval svoje znanje.

Učenec je pri šolskem delu potreboval prilagoditve, ki so bile zapisane tudi v individualiziranem programu. Predstavljene so v spodnji preglednici.

Tabela 2: Prilagoditve

PRILAGODITVE	
Prostorska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sedi na mestu, kjer je manj motenj</li> <li>• dovolj prostora na klopi</li> <li>• bližina učitelja</li> </ul>
Časovna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podaljšan čas za pisanje, branje, razumevanje, preverjanje</li> <li>• po potrebi krajši odmori med delom</li> </ul>
Poučevanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• upoštevanje prevladujočega učnega stila, veččutno učenje</li> <li>eksperimenti, izkušnje v naravi</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• pogoste povratne informacije</li><li>• pogosto preverjanje razumevanja</li><li>• pomoč vrstnikov</li><li>• členitev obsežnejšega gradiva na manjše enote</li><li>• učenje strategij reševanja nalog</li><li>• pomoč pri organizaciji zapiskov</li></ul>
Podajanje navodil	<ul style="list-style-type: none"><li>• ustno</li><li>• branje pisnih navodil</li><li>• preverjanje razumevanja navodil</li></ul>
Didaktični pripomočki	<ul style="list-style-type: none"><li>• zapisi v zvezek</li><li>• vizualni pripomočki</li><li>• kartica z vsemi abecedami</li></ul>
Naloge	<ul style="list-style-type: none"><li>• količinska prilagoditev</li></ul>
Domače naloge	<ul style="list-style-type: none"><li>• količinska prilagoditev</li><li>• preverjanje označevanja razumevanja navodil nalog</li></ul>
Preverjanje in ocenjevanje	<ul style="list-style-type: none"><li>• napovedano ocenjevanje</li><li>• preverjanje razumevanja in po potrebi branje navodil in nalog</li><li>• sprotno preverjanje manjše količine snovi</li><li>• po potrebi krajše prekinitve med preizkusom</li><li>• podaljšan čas za pisno ocenjevanje</li><li>• poudarek na ustnem ocenjevanju</li><li>• prilagojena gradiva (povečan tisk, večji razmik med vrsticami, barvne opore)</li><li>• toleriranje napak pri zapisu zaradi primanjkljaja</li></ul>
Motivacija, socializacija	<ul style="list-style-type: none"><li>• razvijanje prilagojenih načinov pristopanja k učenju</li><li>• spodbujanje, opogumljanje, približevanje in poslušanje</li><li>• prepoznavanje stisk zaradi primanjkljaja</li><li>• nudenje opore</li><li>• pozorno spremljanje in vrednotenje napredka</li><li>• vzpodbujanje k tekmovanju s samim seboj, ne z drugimi</li><li>• vzpodbujanje močnih področij</li></ul>

### 3 Zaključek

V svojem prispevku sem predstavila delo z učencem, ki je imel motnje na področju branja in pisanja. Ni edini učencem s takšnimi težavami, ki sem ga poučevala, vendar je izstopal od



ostalnih. Zame je predstavljal pravi izziv, saj na začetku 3. razreda skoraj da ni znal brati in pisati. Zato sem svoje izkušnje, metode in oblike dela želela deliti tudi z drugimi.

Menim, da je pomembno, da učitelji dobro poznamo ozadje in vzroke določene motnje. Na takšen način učenca bolje razumeš, saj veš, zakaj nečesa nikakor ne zmore, zakaj ima pri določenih nalogah težave, zakaj pri določenih situacijah tako reagira, zakaj ima okoli sebe vedno nered itd. Če to razumemo, mu lažje pomagamo. Učno vsebino, metode in oblike dela je potrebno prilagoditi njegovim zmožnostim. Če se učenec čuti sprejetega, je pri svojem delu sproščen in se počuti dobro, kar mu omogoča lažje učenje. Vendar ni dovolj, da čuti le sprejetost od učitelja. Sprejeti ga morajo tudi starši, vrstniki in sošolci. Zgodilo se je že, da so starši težko sprejeli, da ima njihov otrok določene težave. S starši učenca, o katerem sem pisala, je bilo prijetno sodelovati. Čutila sem njihovo podporo in zaupanje, zato smo delovali kot nekakšna ekipa. V začetku šolskega leta sem sodelovala samo z mamo, saj je omenila, da se oče nerad pogovarja o šolskem delu svojega sina. Želela sem, da bi se tudi on vključeval v postavljanje ciljev in spremljanje napredka učenca, zato sem ga povabila na sestanek strokovne skupine. To, da sta bila tam oba starša, je učencu nekaj pomenilo.

Pomemben del te ekipe pa je bila tudi šolska svetovalna služba. Sodelovanje učitelja s svetovalno službo je izrednega pomena. Strokovni delavci šole imajo veliko specifičnega znanja, katerega nam pedagoškim delavcem včasih primanjkuje. Je pa to znanje pomembno in potrebno pri delu učencev s specifičnimi ali splošnimi učnimi težavami. Učitelji ga pridobivamo z izobraževanji, branjem strokovne literature ali medsebojno izmenjavo izkušenj. Velik pomen imata tudi sodelovanje in odnos med učiteljem in učencem. Temeljiti morata na zaupanju, spoštovanju in iskrenosti. Učenca je potrebno sprejeti takšnega kot je, z vsemi težavami in primanjkljaji in po drugi strani tudi z vsemi njegovimi močnimi področji. Slednja je potrebno še posebej krepiti. Čeprav učitelj obravnava vsakega učenca individualno in ga ne primerja z ostalimi, pa se učenci radi primerjajo med seboj. In kadar vidijo, da ne zmorejo nečesa, kar gre ostalim zelo dobro, doživljajo velik neuspeh. Učenec, ki ga opisujem v članku, je bil izreden naravoslovec. Imel je veliko predznanja, znal je povezovati svoje izkušnje s teorijo in sklepati o naravoslovnih pojavih. Zato sem ga pogosto izpostavila in mu dala besedo pred svojimi sošolci, da je z njimi delil svoje znanje. Na tak način si je krepil samozavest in samopodobo, saj je vedel, da je v nečem res uspešen. Samozavest in pozitiven odnos do učenja in šolskega dela pa je krepil z vsakim zastavljenim ciljem, ki ga je dosegel. Znal je brati in pisati.

Sam je prebral navodila naloge, znal je zapisati črke, ne da bi pogledal na kartonček, pri besedilnih nalogah je zapisal daljši odgovor, sam je poiskal naslov v kazalu berila ipd. Kar pa je bilo tudi pomembno, do branja ni več čutil odpora. Zdaj je branje postalo nekaj, kar zmore tudi on. Ob takšnih uspehih na svoj način doživlja uspeh tudi učitelj. Tudi jaz sem ga.

## 4 Viri in literatura

1. *DISLEKSIIJA – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. 1. natis. Ljubljana: Bravo društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2010. Str. 112.
2. KRIŽNAR, S. Pomoč učencu z disleksijo po korakih petstopenjskega modela učne pomoči. *Vzgoja & izobraževanje*. 2016, št. 5-6, (letn. XLVII), str. 47-52.
3. *UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 98.
4. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.
5. ŽERDIN, T. *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. 1. natis. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in društvo Bravo. 2003.



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA ● 2019

Osnovna šola Antona Aškerca  
Rimske Toplice

Dušanka Klančar

**POMEN UČNIH PRILAGODITEV ZA UČENCA Z UČNIMI  
TEŽAVAMI**

**THE IMPORTANCE OF LEARNING ADJUSTMENTS FOR A  
STUDENT WITH LEARNING DIFFICULTIES**

## Povzetek

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto izzovejo v strokovnih delavcih tisto najboljše in vplivajo na njihovo osebno rast, včasih pa jim ne preostane drugega, kot da takšnega učenca sprejmemo takšnega kot je, z vsemi omejitvami in učnimi težavami.

Izzivi inkluzije in diferenciacije v naših šolah so široko področje, na katerem smo lahko kot učitelji bolj ali manj uspešni. V tem procesu je na prvem mestu učenec s posebnimi potrebami. V primeru, ko večina klasičnih učnih pristopov odpove, lahko še vedno pozitivno vplivamo na njegovo samozavest, samopodobo in spodbudno klimo v oddelčni skupnosti z upoštevanjem učnih prilagoditev.

**Ključne besede:** specifične učne težave, inkluzija, neuspeh, pozitivna samopodoba.

## Abstract

Students with specific learning difficulties often draw the best out of teachers and promote their personal growth. However, sometimes all a teacher can do is to accept students the way they are, with all their disabilities and learning difficulties.

The challenges of inclusion and differentiation in our schools are a wide platform with plenty of opportunities for success as well as pitfalls for the teacher. In this process, the student with special needs comes first. When most traditional teaching approaches fail, the teacher can still have a positive impact on the student's self-esteem and self-image, and create a positive classroom climate regarding the learning adjustments.

**Keywords:** specific learning difficulties, inclusion, failure, positive self-image





## 1 Pristop k učencem z učnimi težavami

Na osnovnih šolah se v zadnjih desetletjih število učencev s potrebami po dodatni strokovni pomoči povečuje. Na naši šoli je v letošnjem šolskem letu 31 učencev z odločbo, kar je 8,6 odstotkov vseh učencev na šoli, in smo kar za dobra dva odstotka nad slovenskim povprečjem (časopis Dnevnik, 2018). Naša specialna pedagoginja ima v letošnjem šolskem letu povečan obseg dela.

Leta 2005 je bilo v naših slovenskih osnovnih šolah 5583 učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V šolskem letu 2016/17 se je to število zvišalo na 10.266 (časopis Dnevnik, 2017), v letošnjem šolskem letu pa je učencev z dodatno strokovno pomočjo, ki se šolajo v rednem osnovnošolskem programu, že okrog 11.000 (časopis Dnevnik, 2018). Razlogi za takšen skok so različni: boljša diagnostika, vplivi sodobnega časa, nekaj pa je seveda tudi zlorabe postopka s strani staršev. Vsekakor smo pedagoški delavci dolžni upoštevati odločbo vsakega učenca, se ravnati po navodilih ter jim prilagajati pouk.

Kot po vseh osnovnih šolah se tudi pri nas ravnamo po Navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo – Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri nekaterih učencih smo uspešni, pri drugih manj, pri nekaterih pa sploh ne. Ključnega pomena je trenutek, ko pedagoški delavci doživimo »razsvetljenje« in začnemo sprejemati učenca takšnega, kot je. Prenehamo ga tlačiti v isti kalup z ostalimi učenci, ki nimajo težav, prepoznamo njegove omejitve in spoštujemo njegovo specifiko. Pri tem je zlasti pomembno načelo enakih možnosti, ki s hkratnim upoštevanjem drugačnosti otrok in mladostnikov narekuje takšno naravnost vzgoje in izobraževanja, ki bo zagotavljala otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja, da bodo v čim večji meri presegli posledice motenj, primanjkljajev ali ovir (Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo – Primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 2008).

Sama sem se prvič srečala z učencem, ki je imel dodeljeno dodatno strokovno pomoč, na začetku svoje učiteljske poti. Naglušnemu učencu sem nudila pomoč pri slovenščini. Takoj na začetku je prišlo do blokade sprejemanja znanja samo, ker sem sama od njega zahtevala preveč. Učitelj se mora zavedati specifik naglušnega ali gluhega učenca in mu prilagoditi svoj



način poučevanja (Zalar, 2014). Takoj ko sem spoznala, da je težava v meni sami, in sem lastna pričakovanja prilagodila dejanskemu stanju in potrebam učenca, nama je pouk gladko stekel. Snov sem pričela razlagati počasneje, z uporabo ponazoril in slikovnega materiala, saj je učenec potreboval več časa za razumevanje snovi in usvajanje novih pojmov.

Pogosto opažam, da ima kar nekaj mojih kolegic in kolegov podobno težavo. Namesto da bi upoštevali učenčeve posebne potrebe in prilagajali svoj pristop, razlago snovi in ocenjevanje, se krčevito oprimejo učnega načrta lastnega predmeta, predvsem poglavja o učnih standardih, in ne upoštevajo specifičnega stanja dotičnega učenca. Razlogi so različni, največ jih najdemo v neznanju, saj na fakultetah takšnih pristopov v preteklosti niso obravnavali. Naslednja težava je v prenatrpanih učnih načrtih, ki zahtevajo od učitelja, da hiti s snovjo. Vsekakor pa tudi ne smemo zanemariti potreb ostalih učencev v oddelku in se posvečati samo učencu z dodatno strokovno pomočjo. Seveda je dolžnost strokovnih delavcev, da ves čas pridobivajo kompetence tudi na področju dela z otroki s posebnimi potrebami (Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo – Primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 2008). Lahko se vprašamo, koliko smo napredovali od leta 2005, ko so v delu Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami zapisali: *»Vse te spremembe dokazujejo, da različni zakoni sicer omogočajo vključevanje otrok v redne vrtce in šole, novi načini poučevanja in učenja pa se niso dovolj razvili /.../. V šolah učitelji nimajo dodatnih usposabljanj. Še vedno /.../ prevladuje mnenje, da je otroke s posebnimi potrebami »bolje« vključiti v zavode /.../. Nekateri strokovnjaki menijo, da je šolski sistem naravnano preveč tekmovalno, da ni integracija uspela.«* (Lebarič N., Kopal Grum D., Kolenc J., 2016 str. 15,).

Učencem diferenciramo pouk, ga prilagajamo njihovim specifičnim učnim potrebam. Sodelujemo s specialnim pedagogom. Nekateri učenci z odločbo o usmeritvi s prilagoditvami uspešno premagujejo težave. Spet nekateri nekako preživijo osnovnošolsko obdobje, obstajajo pa učenci, ki jim nobena prilagoditev ne pomaga in se pri raznih težavah kljub odraščanju in vsej pomoči ne premaknejo z mrtve točke. Seveda bi pomislili, da bi bilo takšnega učenca potrebno usmeriti v šolo s prilagojenim programom, vendar pa v določenih primerih ni tako preprosto.

V nadaljevanju prispevka bom predstavila primer devetošolca z zelo specifičnimi učnimi težavami. Pod izrazom specifične učne težave razumemo skupino primanjkljajev, ki se kažejo v težavah na enem področju ali pri več osnovnih postopkih govornega ali, kot v tem konkretnem primeru, pisnega jezika. Te motnje skladno s stopnjo težavnosti vplivajo na učenčevo sposobnost shranjevanja, predelovanja ali interpretiranja informacij (Heacox D., 2009).

Pri učencu smo pri individualiziranem pristopu balansiranja programa izhajali iz njegovih razvojnih potreb. V individualiziranem programu nismo zanemarili socializacije, ki je pomembna komponenta uravnoveženega otrokovega razvoja. Pri balansiranju programa smo upoštevali kriterije, kot so razvojne potrebe otroka, njegove sposobnosti in težave ter možnosti okolja (Galeša M., 1993).

## 2 Opis konkretnega primera učenca

Učenec me je zanimal že na razredni stopnji, saj sem kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja opazila njegove primanjkljaje že v tretjem razredu. Težko se je zbral, domačo nalogo je vedno opravil le z mojo pomočjo, kar naprej sva popravljala pisavo, ki je bila neberljiva, vseeno pa se je trudil in vztrajal pri šolskem delu. V četrtem razredu se je njegova pisava še poslabšala, v petem pa je postala neberljiva. Dejansko je nisem več znala prebrati, tako kot ne učenec sam. Njegovo specifiko sem še podrobneje spoznala kot njegova razredničarka od sedmega do devetega razreda.

### 2.1 Odločba

Učenec, ki ga bom v nadaljevanju poimenovala Mark (rojen 5. 12. 2003), je ob rojstvu utrpel intraventikularno krvavitev. Zdravili so ga na neonatalnem oddelku Pediatrične klinike v Ljubljani in EIT. Zaradi rizične nevrološke simptomatike je bil voden v razvojni ambulanti do leta 2006. Obiskoval je NFTH. Šolanje je bilo za eno leto odloženo.

Mark je povprečno inteligenten učenec, pri katerem je velik razkorak med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Pri testiranju pri šolski psihologinji je sposobnost na besednem delu sodila v interval visoke inteligentnosti, na nebesednem pa v interval nizke inteligentnosti.



Pokazala se je izrazita šibkost na področju procesiranja konkretnih vizualnih dražljajev, šibkost pri uporabi časovnih pojmov za sekvencioniranje dražljajev in hitrosti obdelave vizualnih informacij. Bolje se je izkazal pri obdelavi slušnih kot vidnih dražljajev.

Tako se je potrdilo, kar so že opazale njegove učiteljice, da ima Mark največje težave na področju šolskih veščin – branja in pisanja. V 4. razredu bralna tehnika ni bila avtomatizirana, imel je težave s prepoznavanjem in dekodiranjem besed, bral je počasi z naporom. Imel je tudi težave s priklicem posameznih črk. Pisava je bila neberljiva in za samostojno učenje neuporabna. Ugotovljene so bile težave z ortografskim kodiranjem, nepravilnim zaporedjem črk, organizacijo zapisa, z neupoštevanjem slovničnih pravil. Tako tempo pisanja kot učenja sta bila upočasnjena. Ugotovljene so bile težave pri zaporednem obdelovanju podatkov in težave s pozornostjo.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo Celje je v odločbi določila naslednje prilagoditve: podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja, sprotno preverjanje razumevanja prebranega oziroma slišane, fotokopije obsežnejših učnih vsebin ter preverjanje in ocenjevanje v manjši skupini oziroma individualno. Dodatna strokovna pomoč je bila dodeljena v obsegu treh ur, dve za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki ju izvaja rehabilitacijski pedagog, in ena ura svetovalne storitve.

## **2.2 Evalvacija individualiziranega programa od 5. do 9. razreda**

Na koncu 5. razreda je v zaključni evalvaciji razredničarka o Marku zapisala, da mu koncentracija po prvi šolski uri upade, da je nemiren, težko sledi frontalnemu pouku in da ves čas potrebuje individualno usmerjanje učiteljice ali sošolca. Težave mu predstavlja že, da si pripravi učne potrebščine. Razredničarka je že v 5. razredu predlagala, da bi pri šolskem delu v prihodnje uporabljal računalnik. Največ težav se je pojavljalo pri matematiki, angleščini (pri zapisu, besedišče je bilo primerno) in likovni umetnosti, kjer je zaradi nezbranosti uspel dokončati le en izdelek iz gline in en izdelek iz modelirne mase. Oba izdelka je hitro in dobro oblikoval. Večkrat je presenetil s prepoznavanjem pojmov pri naravoslovju, kjer je vsebino povezoval z vsakdanjim življenjem. Branje je bilo še zaletavo. Njegovo povprečje ocen ob koncu šolskega leta v 5. razredu je bilo 3,1.



V 6. razredu so se Markove težave nadaljevale. Zaradi prehoda na predmetno stopnjo mu je bilo potrebno redno fotokopirati učno snov. Pri pouku je potreboval pomoč sošolca, s težavo si je organiziral delovni prostor in se neuspešno ukvarjal s fotokopijami učne snovi. Za kopije je učitelje zaprosil le izjemoma, sam je težje urejal kopirano besedilo (ni ga shranil v mapo ali prilepil, pač pa je kopije le vstavil v zvezek, jih pogosto izgubil ali vstavil v napačen zvezek). Največ težav je imel pri matematiki zaradi nezbranosti, pri angleščini in slovenščini pa zaradi zapisa. Na koncu šolskega leta se je mati strinjala, da se Mark nauči uporabljati računalnik za hitro pisanje. Kopije snovi naj bi vstavljali v skupno mapo z več podmapami, za vsak predmet eno. Prav tako bi se moral navaditi na samostojno lepljenje kopij v zvezke. Njegovo povprečje ocen ob koncu šolskega leta v 6. razredu je bilo 3,09.

Na začetku 7. razreda sem kot razredničarka opazila Markovo impulzivnost, saj je večkrat brez razloga udaril ali pa spotaknil mirnega sošolca. Z učencem in materjo sem večkrat obravnavala to težavo. Proti koncu šolskega leta se je že znal zadržati in ni več posegel po fizičnem kontaktu. Impulzivnost na tem področju sem pripisovala puberteti. Pri Marku so se pojavile težave s fotokopijami učne snovi, ki niso bile urejene, pozabljal jih je v torbi ali v šoli. Učitelji smo mu sicer redno kopirali zvezke in mu priskrbeli fotokopije. Proti koncu šolskega leta so se te težave prenehale. Mark je postal dosti bolj organiziran in je poskrbel, da so bile fotokopije sproti spete v pravih zvezkih. Doma sta namreč z materjo šolskemu delu posvetila kar tri do štiri ure dnevno. V sedmem razredu se je pokazala potreba po prilagoditvi testov. Pisavo je bilo potrebno povečati, odgovorom pa nameniti več prostora, saj se je drugače izgubil v prostoru. Prav tako je bilo potrebno prilagoditi delo pri matematiki, ki mu je poleg angleščine povzročala največ težav. Pri računanju v zvezek se je izgubil, zato se je začel navajati na reševanje nalog v mreži. Z materjo smo se na zaključni evalvacijo dogovorili, da bo učenca spodbujala k samostojnejšemu šolskemu in domačemu delu, poskusno bi v 8. razredu opustili kopiranje snovi pri DDE. Čez poletne počitnice se naj bi naučil hitrega tipkanja. Mark je šolsko leto končal s povprečjem 3,2.

V 8. razredu so novi predmeti, kot so fizika, kemija in biologija, ter njihova težavnost, slabša koncentracija in hormonske spremembe pripomogli k Markovemu nižjemu učnemu uspehu. Ugotovil je, da je 8. razred težji od sedmega. Zaradi slabe koncentracije se hitrega tipkanja ni mogel naučiti, zato smo ostali pri fotokopiranju snovi. Še vedno so se pojavljale težave pri



samem urejanju fotokopij učne snovi, saj je fotokopije predmetov med seboj pomešal, in mati je povedala, da porabita ogromno časa, da jih ustrezno razvrstita. Ker je Mark še vedno redno zamešal zvezke in je imel v posameznem zapise več predmetov, sem predlagala uporabo organizatorja namesto zvezkov. Z materjo sta z veseljem sprejela predlog. Žal pa je začel doma prikrivati slabe ocene, kar se mu seveda ni obneslo, saj sva bili z materjo v rednem stiku na govorilnih urah in po telefonu. Mark je šolsko leto končal s povprečjem 2,76.

V 9. razredu smo nadaljevali s prilagoditvami. Že čez nekaj mesecev smo ugotovili, da se tudi organizator ne obnese, saj v sami mapi pomeša liste posameznih predmetov, pozabi pripraviti posamezne liste in se na splošno s sistemom urejanja posameznih map ne znajde. S specialno pedagoginjo se redno trudita urejati fotokopije snovi. Uvedli smo urnik ocenjevanja, da bi vedel, kdaj bo pisno ali ustno ocenjen. Žal je urnik pozabljal doma, večkrat založil, nazadnje pa izgubil. V letošnjem šolskem letu se mu večkrat zgodi, da zamenja datume ustnega ocenjevanja. Kljub navajanju na večjo samostojnost pri šolskem delu smo ugotovili, da potrebuje pomoč matere, saj sam še vedno ne zmore. Doma je še vedno poskušal prikrivati slabe ocene. Specialna pedagoginja je na decembrskem razrednem zboru pravilno ocenila, da brez prilagoditev ne bo šlo, zato je smiselno, da se jih držimo, zlasti ocenjevanja znanja po delih, saj je Markovo povprečje ocen padlo najnižje doslej, na 2,16.

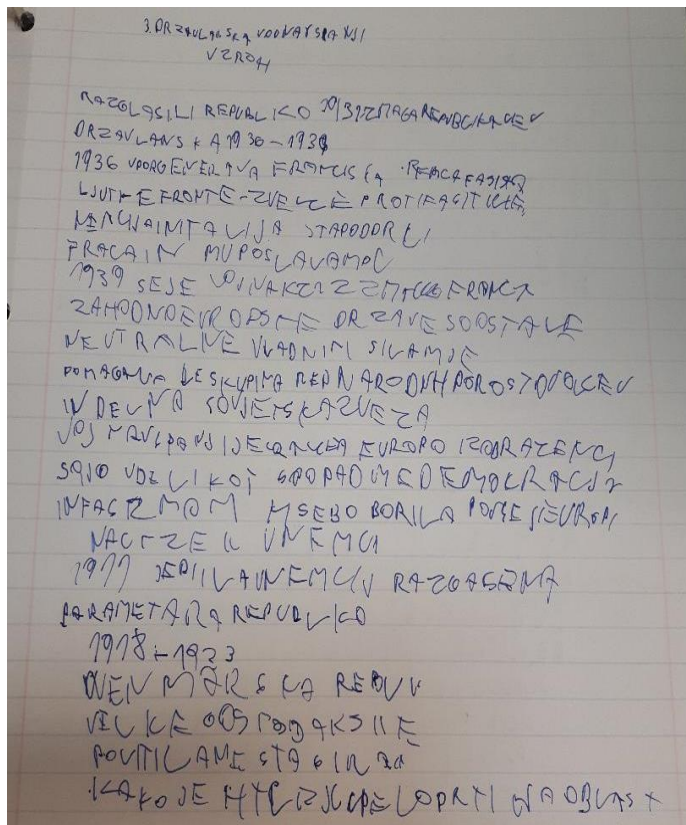
### **2.3 Neuspeh prilagoditev pri učencu Marku**

Pri Marku so številni poskusi prilagoditev spodleteli. Še vedno ne zmore samostojno opravljati šolskih obveznosti brez pomoči matere, sam ne poskrbi za fotokopije, zaradi slabe koncentracije se ni zmozel naučiti hitrega desetprstnega tipkanja na računalnik. Poskušali smo uvesti mrežni način reševanja nalog pri matematiki, pa se ta način ni obnesel, ker se Mark tega sistema ni mogel navaditi in se je v tem mrežnem sistemu še bolj izgubil. Račune ni zmozel pisati organizirano v mreži, bili so samo še bolj razpršeni. Del podatkov je zapisal levo, del na spodnjo stran mreže, rezultat pa nekam na sredino.

Prav tako se je sistem organizatorja namesto zvezkov pri posameznih predmetih izkazal za neuspešnega. Največji pokazatelj njegovih težav pa je pisava, ki je v 9. razredu še vedno neberljiva in bo takšna tudi ostala, kljub temu da uporablja velike tiskane črke. Razlog za neuspeh je v njegovi nevrologiji, ki ga bo spremljala do konca življenja. Vsi učitelji, ki smo



spremljali oziroma še spremljamo Marka skozi šolanje, ugotavljamo, da se je sorazmerno z večjim naborom predmetov in z višjo zahtevnostjo snovi učenčeva sposobnost sprejemanja informacij zmanjševala.



Slika 39: Zapis snovi učenca pri predmetu zgodovina, naslov učne snovi: Nacizem v Nemčiji (Vir: osebni arhiv, december 2018)

## 2.4 Uspeh prilagoditev pri napredku učenca

### 2.4.1 Vloga razredničarke in strokovnega tima

Kljub vsemu pa je prišlo do napredka na nekaterih učenčevih področjih, saj kot šola upoštevamo individualizirani program dodatne strokovne pomoči.

Razredniki imamo zelo pomembno vlogo pri uvajanju individualiziranega pristopa šole do učenca v inkluziji. Bdimo nad učencem, se dogovarjamo z učiteljskim zborom in ustvarjamo povezavo med šolo in starši. Pri tej nalogi nam je v močno oporo strokovni tim, ki ga na naši šoli sestavljajo šolska psihologinja, specialna pedagoginja in ostali izvajalci dodatne strokovne pomoči.

Kot razredničarka sem ogromno vložila v izgradnjo Markove pozitivne samopodobe. Velikokrat je namreč pri pouku povedal, da je »butast«. Vsakič, ko sem ga slišala izražati negativno mnenje o sebi, sem mu prepovedala uporabljati to besedo. S primeri njegovih lastnih prebliskov pri predmetih, ki jih poučujem (zgodovina in DKE), sem mu dokazovala, da je zelo pameten, saj nihče drug v oddelku ni znal povezati in razložiti določenih pojmov in da se mora zato začeti ceniti. Ta proces je trajal še v 8. razredu, v 9. razredu pa ga še nisem slišala, da bi se omalovaževal.

Pogosto sem opazila odklonilen odnos sošolcev do Marka. Norčevanje, žaljivke in omalovaževanje so bili stalnica v času med odmori in tudi med poukom. Z učenci sem na razrednih urah, pri urah svojega predmeta in v času odmora opozarjala na dejstvo, da smo vsi drugačni. V razredu so namreč še trije učenci z dodatno strokovno pomočjo in nujno je bilo učencem privzgojiti spoštovanje do različnosti. Na razrednih urah smo predelali kar nekaj poglavij iz Iskalcev biserov na temo pozitivne samopodobe (zgodba o Demostenu) in o moči pozitivnega mišljenja (zgodba o Harvardskem testu). Pogledali smo si dokumentarec o Nicku Vujicicu in razpravljali o njegovem uspehu kljub telesnim omejitvam. Za razredne ure si vedno vzamem več časa od predpisane pol šolske ure na teden. Takšne razredne ure so namreč nujne za izgradnjo povezanosti razreda. Ko so učenci dojeli, da je vsak malo drugačen in poseben, so Marka začeli sprejemati kot enakovrednega sošolca in mu celo začeli pomagati pri učenju.

Dosledno sem razreševala vsako negativno pripombo in posmehovanje, ki je letelo na Markove učne težave, slabši priklic znanja ali slabo oceno. Sprejemanje drugačnosti je namreč naložba za prihodnost tudi za Markove sošolce. Uvedla sem tudi vrstniško pomoč. Boljši učenci pomagajo Marku in ostalim učencem pri učenju v prostih urah. Tako krepimo medsebojno spoštovanje, občutek skupnosti in dobro oddelčno klimo.

#### **2.4.2 Vloga strokovnega tima**

Ob učenčevih negativnih ocenah in ostalih težavah kot razredničarka pristopim do posameznih učiteljev, se pozanimam o dogajanju, nato pa skupaj s strokovnim timom poiščem rešitve. Pri tem imata ključno vlogo šolska psihologinja in specialna pedagoginja. Šolska psihologinja sodeluje pri zagotavljanju, vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka v šoli, običajno tudi izvede prva testiranja in nas vedno opozarja na učenčevo specifiko,



saj mu sledi od samega začetka, ostali strokovni delavci pa se vključujemo v učno-vzgojni proces naknadno. Specialna pedagoginja pa neposredno v praksi pomaga učencem s posebnimi potrebami in učiteljem pri načrtovanju, pripravi in spremljanju programov za učence, izdelavi pripomočkov in materialov za delo v razredu (Schmidt M., 2006).

### 2.4.3 Vloga učiteljskega zbora

Večkrat se zgodi, da kot razredničarka naletim na nemoč učiteljev, saj enostavno ne vidijo poti, kako delati z učencem s posebnimi potrebami. Obremenjeni so z učnim načrtom in pričakujejo, da bodo ti učenci dosegli minimalne standarde tako kot ostali. Učenec s posebnimi potrebami izgublja voljo, zapade v nemoč in je tako še manj uspešen. Vse skupaj se poveže v začaran krog neuspeha. Seveda trpi učenčeva samopodoba, ki je ključna, da je učenec sploh uspešen. Eno brez drugega ne gre, zato kot razredničarka delujem kot posrednica in na eni strani vlivam pozitivno mišljenje učencem, po drugi pa posredujem pri učiteljih, da le upoštevajo prilagoditve in prikrojijo pristop do učenca, ki ne sme čutiti, da je zaradi lastne specifikacije manj vreden. Manjvrednostni kompleks je pri učencih s posebnimi potrebami namreč zelo močan in ga strokovni tim skozi vsa leta skuša zmanjšati oziroma odpraviti.

Učiteljski kolektiv naše šole ima vodilo, da vedno delamo v korist učenca. Z leti smo pridobili dragocene izkušnje, ki jih predajamo mlajšim sodelavcem. Najpomembnejša izkušnja je, da učenca sprejemamo takšnega, kot je, skupaj z njegovimi šibkimi področji in prilagoditvami.

Do napredka nam je uspelo priti s stalno spodbudo učiteljev, ki so Marku prilagajali pouk tako, da so bili nanj pozorni, mu diferencirali naloge in prilagajali ocenjevanje, spregledali njegovo največjo težavo, neberljivo pisavo.

Če na kratko povzamem najpomembnejše Markove prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja:

- podaljšan čas pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja,
- napovedano in dogovorjeno preverjanje in ocenjevanje znanja,
- možnost opravljanja pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja v dveh delih ali individualno,
- možen razrez ocenjevalnega lista (npr. postopoma, po posameznih nalogah),
- pri pisnem ocenjevanju znanja povečan razmak med nalogami,



- pri ocenjevanju pisnih izdelkov neupoštevanje napak, ki izhajajo iz motnje (tudi znižan kriterij natančnosti),
- preverjanje in ocenjevanje znanja po delih in pretežno ustno, kjer je možno,
- znižanje kriterija natančnosti pisnih izdelkov – ustno preverjanje nečitljivih odgovorov,
- ob povečani utrujenosti omogočeno gibanje,
- sprotno preverjanje razumevanja pisnih in ustnih navodil,
- datumi ocenjevanj zapisani na urnik ocenjevanja.

Marka ima večina učiteljev rada, saj je iskren, lepo vzgojen in vljuden učenec. Velikokrat preseneti z odkritosrčnostjo, raznimi domislicami in nasmeji cel oddelek. Delo z njim je sicer naporno, vendar pa učni proces olajša visoka stopnja medsebojne naklonjenosti.

#### **2.4.4 Konkretni primeri prilagoditev in učnih pristopov**

Od 7. razreda dalje Mark ne potrebuje več sošolca, da mu pomaga pri pouku. Učitelji smo ga namreč s sprotnim opozarjanjem na šolsko delo ter urejanje šolskih potrebščin pripravili do samostojnejšega dela. Posledično pri pouku ni več moteč, samopodoba se mu je popravila. Zaradi mojega opominjanja in dolgih pogovorov z njim in z materjo se večinoma zna zadržati in le še redkokdaj do sošolcev odreagira impulzivno.

Bere zadovoljivo, sicer odsekano, kar je rezultat rednega glasnega branja besedil pri pouku, saj učitelji nad Markom niso obupali.

Pri angleščini nima težav z ustnim sporazumevanjem, težave so zgolj pri zapisu, kar je posledica nevrologije.

Pri predmetih, kjer je zahtevano tehnično znanje, je dobro ocenjen in celo pohvaljen. Izdelki so solidno narejeni.

Pri športu ni opaziti kakršnih koli težav, ki so se pojavljale v zgodnjih letih. Na naši šoli učencem nudimo ogromno gibanja v prostih urah in v času varstva vozačev. V te aktivnosti smo Marka ves čas vključevali in ga spodbujali.

Napredek na učnem področju lahko pripišemo učiteljem, ki so se potrudili in odkrili Markova močna področja in prilagodili ocenjevanje. Mark ima torej možnost pisnega ocenjevanja v več



delih. Pri pisnem ocenjevanju znanja mu povečamo razmik med nalogami in mu omogočimo podaljšan čas, ki velikokrat odtehta tisto manjkajočo točko do pozitivne ocene. Nečitljive odgovore ustno preverimo.

Pri zgodovini je Mark ustno ocenjen, medtem ko so vprašani ostali učenci. Ker se v šolski klopi dobro počuti in ker ni neposredno izpostavljen, z veseljem dviguje roko in pravilno odgovarja na vprašanja, na katera nekateri sošolci ne najdejo odgovora. Takšno situacijo dojemam kot zabavno igro, ki ga spodbuja in mu dviguje koncentracijo, zato se ne izgublja v mislih in je osredotočen na priklic znanja.

Pri slovenščini dosega minimalne standarde, če je ocenjen po delih, saj v tem primeru nima toliko težav s pisavo.

Kemija je Marku povzročala kar nekaj preglavic. Urejen zapis pri kemijskih enačbah je bilo nemogoče doseči. Učiteljica je ocenila zgolj minimalni standard nastavljanja enačb in določanja števila elementov na levi in desni strani. Veliko je uporabljala tudi modele, npr. pri ogljikovodikih je s pomočjo modelov pretvarjal v strukturno racionalno in molekulsko formulo.

Kartončki z enačbami mu dobro služijo pri fiziki in matematiki, kjer sicer ne gre brez podaljšanega časa in popravljanja negativnih ocen po delih.

Pri predmetih, kjer se morajo učenci naučiti ogromno podatkov, nam ni preostalo drugega, kot da smo Marku pripravili vprašanja, včasih pa pri težki snovi še pravilne odgovore. Pozitivno je presenetil pri biologiji, kjer je bil najuspešnejši učenec pri snovi o kombiniranju genov pri dedovanju. Branje in dopolnjevanje shem dedovanja mu namreč ne povzroča nobenih preglavic. Ker je izrazito tehnični tip, ga te sheme spominjajo na električna vezja, ki jih je dobro obvladal že na razredni stopnji pri preizkusih z baterijo in žarnico.

Učitelji smo skozi vsa ta leta Marka dobro spoznali. Skozi čas smo ugotovili, kateri pristopi se obnesejo in kateri ne, zato lahko zagotovim, da je Mark uspešnejši, mi pa bogatejši za dragocene izkušnje. Vsak učitelj, ki ga na novo začne poučevati, najprej nekaj časa išče učinkovite rešitve in spoznava Markovo specifiko. Pri tem mu je v pomoč strokovni tim in učiteljski zbor.

### 3 Zaključek osnovne šole in izzivi v srednji šoli

Še vedno se včasih ob višjih ocenjevanja postavlja vprašanje, ali po Mark uspešno zaključil osnovno šolo, saj se mu nabere nekaj negativnih ocen. Vsekakor se bo to zgodilo, če bomo učitelji upoštevali prilagoditve, ki jih je strokovni tim oblikoval glede na odločbo in učenčeve potrebe. Navsezadnje šola obstaja zaradi učencev, zato je prav, da učitelji ne samo upoštevamo prilagoditve strokovnega tima, ampak iščemo nove poti, kako pomagati učencu z dodatno strokovno pomočjo.

Mark se bo vpisal na srednjo šolo poklicne smeri avtoserviser. Ker ga ta poklic zanima, bo pri strokovnih predmetih vsekakor uspešen. Zapis, slovenščina in matematika mu bodo še vedno delali preglavice, vendar pa bo ob primerni spodbudi primanjkljaj kompenziral z delom na strokovnem področju. Če ne bo izgubil volje in če bodo na srednji šoli upoštevali prilagoditve in ubrali pozitivni pristop, bo tudi poklicno šolo uspešno zaključil.

Število učencev s posebnimi potrebami vsako leto zaradi izzivov sodobnega časa in napredka pri diagnostiki narašča. Inkluzija je uzakonjena, zato se bomo morali učitelji še dodatno izobraževati, iskati individualne pristope in načine, ki bodo bolj ali manj uspešni. Če izhajamo iz učenčeve pravice do izobraževanja v inkluziji, spoštujemo njegovo osebno dostojanstvo, upoštevamo prilagoditve in sodelujemo s strokovnim timom in starši, bo učenec zaključil osnovno šolo s pozitivnim uspehom. Vsak izraz negativizma lahko to možnost učencu uniči. Slovenska osnovna šola je zahtevna. Učitelji smo zgolj ljudje, ki pri delu z učenci s posebnimi potrebami potrebujemo dodatno izobraževanje, podporo vodstva in strokovnega tima, največ pa se naučimo skozi prakso, kjer pridobivamo dragocene izkušnje, če smo le odprti do učencev s posebnimi potrebami.

### 4 Viri in literatura

1. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo – Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.



2. Zalar Ž. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v slovenske redne osnovne šole. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta. 2014.
3. Lebarič N., Kobal Grum D., Kolenc J. Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. 1. izdaja. Ljubljana: Didakta d. o. o. 2006.
4. Heacox D. Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana: Rokus Klett d. o. o. 2009.
5. Galeša M. Osnove specialne didaktike. Radovljica: Didakta, 1993.
6. Schmidt M. Sodobna pedagogika, letnik 57 = 123. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2006. [Citirano 16. dec. 2018; 10.45]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-GBFGCL30>.
7. Šolarji in šole v šolskem letu 2017/2018. [Online]. Časopis Dnevnik. 2017. [Citirano 23. dec. 2018; 7.28]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://files.dnevnik.si/2017//2017-08-31-sole-web.pdf>.
8. Z odločbo o dodatni strokovni pomoči že enajst tisoč osnovnošolcev. [Online]. Časopis Dnevnik. 2018. [Citirano 23. dec. 2018; 7.35]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://dnevnik.si/1042802756>.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Martina Konšaka

Maribor

**Lidija Klančič**

**PREMAGOVANJE JEZIKOVNIH OVIR PRI POUKU**

**SLOVENŠČINE V**

**PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU**

**OVERCOMING LANGUAGE BARRIERS IN SLOVENE**

**LANGUAGE CLASSES IN THE FIRST TRIENNIUM OF**

**PRIMARY SCHOOL**

## Povzetek

Učenci, ki prihajajo iz drugačnih socialno-kulturnih okolij, se zaradi tega, ker ne poznajo jezika, težje sporazumevajo z vrstniki, ne razumejo razlage in zahtev, ki jih postavljajo učitelji. Tako se soočajo z učnimi težavami predvsem zaradi nerazumevanja jezika. Takšni učenci se morajo učiti več let, da lahko dovolj dobro razumejo določeno besedilo, ki je za njih zapisano v tujem jeziku. Učitelji morajo učencu omogočiti, da lahko znanje pokažejo tudi v svojem maternem jeziku, če je to mogoče. Da lahko ti učenci uspešno pridejo do zelenega znanja, samostojnosti in socialne vključenosti, morajo strokovni delavci šole upoštevati otrokove potrebe in interese. Učitelji morajo v svoje delo vključiti različne učne strategije in metode dela. Pri tem so lahko uspešni le, če imajo na voljo različne didaktične pripomočke. V prispevku bo predstavljen primer učne ure pri pouku slovenščine, kakor tudi izkušnje dela z učenci tujci pri vključevanju v novo okolje in razvijanju bralnih kompetenc v slovenščini.

**Ključne besede:** učne težave, tuje socialno-kulturno okolje, vključenost, učenje slovenščine

## Abstract

Students who come from different socio-cultural environments have difficulties communicating with their peers and do not understand the teachers' explanations or their requirements, all due to lack of language proficiency. Consequently, they face learning problems mainly due to language barriers. It takes years of learning for such students to be able to comprehend a text which is in a language foreign to them. Teachers must enable these students to show their knowledge in their mother tongue if possible. In order for these students to gain the desired knowledge, independence, and social inclusion, the school's expert associates must consider the child's needs and interests. Teachers must include various learning strategies and work methods in their work. In doing so, they can be successful only if different didactic aids are available. The paper presents an example of a Slovene lesson and the experience of working with international students in their inclusion in a new environment and the development of reading competencies in Slovene.

**Keywords:** learning difficulties, foreign socio-cultural environment, inclusion, learning Slovene

# 1 Slovenska zakonodaja in ustrežna pomoč učencem z učnimi težavami

Ministrstvo za šolstvo je želelo z zakonom ponuditi rešitve na dokaj občutljivem področju, zaradi česar je bila učencem z učnimi težavami z zakonom omogočena strokovna pomoč pri premagovanju učnih težav. Zakon določa, da med te učence spadajo »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma poseben program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.« (Zakon o osnovni šoli, uradno prečiščeno besedilo (ZOsN-UPB, Ur. l. 81/2006, 11. čl., str. 8862)). Nato so dodali, da »učencem z učnimi težavami šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči«. (Zakon o osnovni šoli, uradno prečiščeno besedilo (ZOsN-UPB, Ur. l. 81/2006, 12. člen, str. 8862))

V strokovni literaturi se pojavljajo različni izrazi vključevanja učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne šolske in druge ustanove. Vključevanje ali inkluzija je povezana z vzgojo in izobraževanjem vseh učencev (Mitchell, 2005). V Veliki Britaniji že desetletja poudarjajo, da omogoča vključevanje izobraževanje vsem učencem in ne le učencem s posebnimi potrebami.

Mitchell (2008) dodaja, da je treba prilagajati tudi kurikulum, učne metode, tehnike preverjanja in ocenjevanja znanja ter podporo in pomoč učitelju v razredu. Pri posamezniku je treba upoštevati tudi kontinuum močnih področij in primanjkljaje posameznega učenca (Mitchell, 2008).

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 9. oktobra 2007 sprejel Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so postavljene strokovne osnove za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. V Sloveniji velja petstopenjski model.



Petstopenjski model je zasnovan tako, da se upoštevajo učne težave, ki se razprostirajo od lažjih do izrazitejših, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih, od tistih, ki terjajo malo pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko učne pomoči (Magajna idr., 2008).

Tabela 3: Petstopenjski model pomoči za učence z učnimi težavami (vir: lasten, 2016)

	1. pomoč	2. pomoč	3. pomoč	4. zunanje	5. postopek
POMOČ NA	učitelja,	šolske	šoli,	ustanove	– usmerjanja
KONTINUUMU	pomoč	v svetovalne	individualna in	svetovalni	
	razredu	službe	skupinska	centri;	
			pomoč	zdravstveni	
				domovi	

## 1.1 Splošna priporočila za ravnanje z učenci z učnimi težavami

Osnova pri delu z učenci z učnimi težavami je natančna določitev stanja oziroma učnih težav. Predvsem je treba ugotoviti učenčeve težave, njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in težave pri učenju. Prav tako je treba poiskati njegova močna področja. Glede na vse navedeno je treba načrtovati delo z njim. Vsekakor se moramo upreti na vir informacij, ki jih lahko dobimo od ustanov, ki so takšnemu učencu že pomagale (Peklaj, 2016).

Nikakor pa ne smemo pozabiti na starše. Starši pripomorejo k temu, da učitelj lažje pridobi informacije o otroku, da otroka lažje razume in mu pomaga. Dober odnos med učiteljem in starši je pomemben.

Največ informacij pa pridobi učitelj od učenca. Učenec je tisti, ki pozna svojo težavo. Učitelj mora različna opažanja in ugotovitve uporabiti pri poučevanju. V razredu mora učitelj opazovati učenca. To pomeni, da mora preverjati, kako bere, ali razume prebrano, ugotoviti napake, kakšne težave ima pri pisanju, katere strategije uporablja idr.

Pri opazovanju in primerjanju učenčevega učenja in razumevanja si lahko postavimo pet vprašanj:

- Kaj učenec zna?



- Kaj učenec lahko naredi?
- Kako učenec razmišlja?
- Kako se učenec loti naloge, pri kateri je negotov?
- Kako lahko učitelj uporabi te informacije za delo z učencem?

Učitelj mora na podlagi vseh informacij pravilno ravnati in prenesti svoja spoznanja v prakso. Predvsem na delo v razredu. Pozoren mora biti na vodenje oddelka, pozoren na to, kako bo razlagal snov učencu, ki te ne razume. (Peklaj, 2016)

## **2 Učne težave zaradi drugojezičnosti ali socialno-kulturne drugačnosti**

Pojem učne težave opredeljuje predvsem tiste težave otrok v šoli, ki so povezane z večjo ali manjšo šolsko neuspešnostjo. Glede na stopnjo učnih težav se otroci določenih skupin težjih oblik učnih težav lahko usmerijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo preko postopka usmerjanja, ki ga omogoča Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Za skupino otrok z lažjimi do zmernimi učnimi težavami pa se predvideva oblikovanje Izvirnega delovnega projekta pomoči in pomoč v okviru šole po Konceptu dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli.

Učne težave delimo na nekaj podskupin, ki pa jih med seboj zaradi pogostih kombinacij težav in interakcijskih vplivov ni mogoče ostro ločevati. Te podskupine so (Peklaj, 2016):

- specifične bralno-napisovalne težave;
- specifične učne težave pri matematiki;
- dispraksija;
- neverbalne specifične učne težave;
- specifični primanjkljaji na področju jezika;
- učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo;
- učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanje;
- učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti;
- čustveno pogojene učne težave;



- učne težave zaradi drugojezičnosti ali socialno-kulturne drugačnosti;
- učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti – revščine.

Učenci, ki prihajajo iz drugih socialno-kulturnih okolij, se zelo težko sporazumevajo z vrstniki. Predvsem zaradi neznanja jezika in zaradi tega, ker ne razumejo razlage, nalog, ki jih učitelj postavlja. Ne vedo, kako se jih lotiti ali kaj storiti. V učencih se sprožata negotovost, strah pred neznanim. Ti učenci se pogosto umaknejo iz socialnih aktivnosti v razredu.

Vse to se lahko odrazi v slabši učni uspešnosti in socialni izolaciji. Učenci prej kot učni jezik usvojijo besednjak, ki jim bo pomagal pri sporazumevanju z vrstniki. Učenci bodo pri tem uspešni, težava nerazumevanja razlage učitelja pa lahko obstane še naprej (Magajna idr., 2008).

V Sloveniji se v zadnjih časih povečuje število tujcev, ki obiskujejo osnovno šolo. Da lahko vsi ti učenci čim uspešneje zaključijo šolanje, je treba upoštevati zakonske predpise. V tej zvezi naj omenim nekaj dokumentov: Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (Kolegij ministra, MŠŠ, 2012), Smernice za izobraževanje otrok tujcev vrtcih in šolah (ZRSŠŠ, 2009) in dopolnjene Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZRSŠŠ, 2012). Poleg vseh ukrepov je nujno, da se tem učencem omogočijo pravice po ohranjanju lastnih kulturnih vrednot. Smernice določajo tudi, da naj bi vsak tujejezičen učenec imel pravico do učenja slovenskega jezika. Financiranje dodatne strokovne pomoči za učenje slovenščine je mogoče prvi dve leti od trenutka, ko se učenec vključi v izobraževanje.

## 2.1 Vključevanje učencev

Vsako leto je teh otrok več. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je pripravilo spletno stran z nasveti, ki naj bi pomagali šolam, učiteljem in staršem.

Pri tem šolam predlaga dvostopenjski model vključevanja otrok. Učenci naj bi se učili slovenski jezik že pred vstopom v šolo in nato nadaljevali med šolskim letom. Med šolskim letom je treba pripraviti individualni načrt pomoči. Strokovni tim pomaga učencu pri usvajanju slovenskega jezika, tega pa se lahko otroci učijo pri pouku slovenščine, pri dopolnilnem pouku, v jutranjem

varstvu ali v podaljšanem bivanju. Prav tako je treba učencem pomagati pri vključevanju v interesne in druge dejavnosti.

Vključevanje učenca v drugo kulturno okolje je zahtevno, saj potrebuje učenec veliko naše podpore. Kot sem omenila, je treba izdelati individualni načrt pomoči, kamor moramo vpisati tudi predvidene cilje, načine in oblike pomoči ter preverjanja znanja.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v OŠ (28. člen, 2018) predvideva, da lahko učenci tujci, ki so prvič vključeni v izobraževanje, napredujejo prvo leto v višji razred, četudi so neocenjeni pri posameznih predmetih (Peklaj, 2016).

## 2.2 Učenje slovenskega jezika in pomoč učitelja

Zelo pomembno je, da se učencem, ki prihajajo iz drugojezičnega okolja, omogoči učenje slovenskega jezika. Le tako bodo ti lahko aktivno vključeni v pouk. Če okoliščine to dopuščajo, mu najprej zagotovimo govorca, ki razume in govori njihov in slovenski jezik. Tako mu lahko pomagamo pri začetkih, predvsem pri usvajanju novih besed.

Pri pouku mora učitelj stremeti k temu, da učencu v največji možni meri pomaga predvsem pri razumevanju. Takšni učenci morajo sedeti blizu učiteljice, kjer bodo dobro slišali in po potrebi prosili učiteljico za pomoč. Učitelj mora velikokrat učencu pomagati z različnimi ponazorili, kot so video posnetki, slike itd., kakor tudi s kar se da poenostavljeno razlago. Kadar pa učenec kljub vsemu še vedno ne razume, sta potrebna dodatna razlaga ali pomoč sošolca, ki snov razloži drugače kot učitelj. Učitelj mora ves čas preverjati, ali učenec razume podano snov.

Učencem, ki imajo težave pri usvajanju slovenskega jezika, je treba omogočiti tudi delo v manjših skupinah. Učenci si v manjših skupinah pomagajo drug drugemu. Predvsem pri pojasnjevanju težjih besed, razumevanju prebranega besedila, popravljanju pravopisnih napak (Magajna idr., 2008) je sodelovanje med učenci dodatno zaznano.

V razredu se lahko najde učenec, ki bo tem učencem pomagal. Seveda obstaja zmeraj tudi možnost, da se želi drugi učenec naučiti jezika učenca, ki mu pomaga. Velikokrat se vzpostavijo prijateljstva.

Učitelj in drugi učenci morajo spoštovati kulturo in jezik. Spoštovanje do tuje kulture in tujega jezika gradimo tako, da se naučimo nekaj tujih besed, povprašamo, kako se kaj reče v njihovem jeziku. Najpomembnejše je seveda tudi, da učitelj in starši otroka vzpostavijo pozitiven odnos, da vsi spremljajo napredek učenca.

## **2.3 Individualna pomoč učencema iz drugega socialno-kulturnega okolja**

Na šoli imamo družino iz Sirije, ki se je k nam priselila v šolskem letu 2016/2017. Gre za družino, ki ima sedem otrok. V izobraževalni sistem je vključenih 5 otrok, dva sta še predšolska. Učenci so prišli k nam z Osnovne šole v okolici Ljubljane, in sicer konec leta 2016. Vodstvo šole se je na začetku njihovega šolanja o načinu seznanjanja posvetovalo z MIZŠ in pedagoškimi delavci. Svetu staršev so bile predstavljene informacije o novih učencih (število in država porekla), poudarjena pa je bila pomembnost medsebojne strpnosti, spoštovanja drugačnosti, sodelovanja z drugimi, spoštovanja otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin. Učenca sta začela obiskovati pouk na začetku šolskega leta na prejšnji šoli. Učenca sta imela pripravljen individualni načrt pomoči, po katerem smo nadaljevali delo. V tem šolskem letu sem poučevala učenca dečka, in sicer v 3. razredu. Deček je zelo težko razumel slovenski jezik, zaradi česar mu je bilo delo pri pouku težko, na marsikatero težavo pa sem naletela tudi sama. Najraje je imel angleščino, ki sem jo poučevala prav tako jaz, zato se je posebej rad sporazumeval v angleškem jeziku. Deček je v tem šolskem letu hodil k učni pomoči in dopolnilnemu pouku. Učencu sem omogočila dodatne razlage učne snovi, dodatne ponazoritve, različne naloge utrjevanja. Deček je imel težave pri vseh predmetih, kjer je bilo potrebno razumevanje in poznavanje jezika (SLJ, SPO, GUM, MAT – besedilne naloge). Učenec je pri športni vzgoji usvojil standarde znanja, zato je bil tudi iz tega predmeta ocenjen. Glede na (ne)dosežke je učenec še enkrat obiskoval 3. razred.

V letošnjem šolskem letu sem razrednik 2. razredu. V ta razred sta vključena brat in sestra učenca, ki sem ga učila pred dvema šolskima letoma v 3. razredu. Deček je učenec, ki je pri nas v istem šolskem letu kot njegov brat ponavljal prvi razred. Tokrat se mu je priključila še sestra, ki je pred tem obiskovala naš vrtec. Oba učenca imata izdelan individualni načrt pomoči (glej tabelo 1). V tem letu mi komunikacija z njimi dela dosti manj težav, saj so nekatere besede že usvojili. Veliko razumeta. Pri urah slovenščine se z otroki pogovarjamo o maternem



jeziku kakor tudi o jeziku iz drugega socialno-kulturnega okolja. Deklica sama pove, kako se počuti v razredu. Deček je bolj zadržan in se težko vključuje. Drugi učenci se vživijo v situacije obeh učencev in jima nudijo pomoč z navodili, razlago idr. Oba se zelo rada igrata, zato se občasno med odmori igramo kakšno igro. Učenca sta v pouk vključena kot vsi ostali otroci. Učenca vedno bolj sodelujeta pri pouku. Oba sedita v moji bližini, kjer imata možnost postavljanja vprašanj in druge pomoči. Ves čas jima pomagam s ponazorili, slikami, posnetki na zgoščenkah, dodatno razlago. Velikokrat se zgodi, da razumeta, če jima dodatno razloži še sovrstnik. Seveda ves čas preverjam, ali snov dejansko razumeta in kje še potrebujeta pomoč. Oba sta zelo samostojna pri delu v manjših skupinah. Nekoliko manj rad hodi v šolo deček, saj ima težave s prepisom tabelske slike, branjem oziroma prepoznavanjem nekaterih črk in povezovanjem teh v besede. Na drugi strani pa ima zelo rad matematiko in likovno umetnost. Oba sta vključena v dopolnilni pouk, enkrat na teden pa učencema še dodatno pomagam jaz. V lanskem letu je učencem pri razumevanju jezika pomagala tudi Slovenska filantropija in študentje s Pedagoške fakultete v Mariboru. Oba zelo rada hodita na ure pomoči, saj sta deležna dodatnih razlag, ponovnih ponazoritev, nalog utrjevanja. Prav tako dajem pri urah pomoči možnost igranja s posebnimi kartami, ki so zapisane tudi v njunem jeziku. Pomembno se mi zdi, da je igra del načina, kako izkažemo spoštovanje do njune kulture in jezika. Na kartah so različna vprašanja, kot so: »Kdaj si srečen? Kdaj se ti je zgodilo nekaj, česar si se bal? Kaj si želiš?« Učenca s pomočjo kart povesta veliko pove o sebi, svojem življenju, družini, svojih strahovih, veselju idr.



Tabela 4: Individualni načrt pomoči (vir: lasten, 2018)

### INDIVIDUALNI NAČRT POMOČI

**Ime in priimek učenca:**

**Šolsko leto:**

**Oddelek:**

**Nosilec individualnega načrta:**

**Izvajalec pomoči učencu:**

**Predmet:**

**opredelitev otrokovih težav**

**UČITELJ:**

**UČENEC:**

**STARŠI:**

**otrokova močna področja**

**UČITELJ:**

**UČENEC:**

**STARŠI:**

**Področja, kjer potrebuje pomoč:**

Priloga: Potek projekta pomoči (dnevnik dela z otrokom)

**Datum:** \_\_\_\_\_

**Podpis učitelja:** \_\_\_\_\_

Obema učenca je pomembno, kako se ju sprejema, vključuje v igro. Veliko priložnosti imata v času podaljšanega bivanja in jutranjega varstva. Tako sta v šolskem okolju, kjer imata možnost, da se družita in igrata z vrstniki. To možnost imata tudi izven pouka, kjer lahko ob poslušanju in govorjenju prideta v stik z novim jezikom. V času učnih ur imata možnost, da napišeta domačo nalogo ob vodenju in podpori učiteljice in sošolcev, ki si med seboj pomagajo in hkrati učijo nudenja medsebojne pomoči, strpnosti in sodelovanja. Najpomembnejše pa je seveda tudi, da smo strokovni delavci šole in starši obeh vzpostavili pozitiven odnos in željo, da spremljamo napredek učencev.

## 2.4 Delo z besedilom in učenci tujci

Ali se bo učenec uspešno vključil v novo okolje, je povezano s poznavanjem tega okolja. Zato moramo takšnim učencem čim prej omogočiti, da se začnejo pogovarjati v slovenskem jeziku. Delo moramo prilagoditi starosti otroka in njegovemu predznanju. Nikakor pa ne smemo pozabiti na njegove posebnosti. Sprejemanje slovenskega jezika pa je odvisno od motivacije posameznika. V knjigi *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (2008) je navedenih nekaj priporočil.

Priporočila v zvezi z delom z besedilom:

- uporaba čim več vizualnih opor, ponazoril (npr. videoposnetki, slike, lutke idr.),
- poudarjanje ključnih besed in izdelava slovarja ključnih besed,
- poenostavitev besedila,
- sodelovalno učenje v manjših skupinah,
- različne opore pri pisnem izražanju (npr. miselni vzorec),
- dodatne razlage in vaje za razvoj besedišča,
- sprotno preverjanje razumevanja jezika.

Vsekakor pri tem izhajam iz učenčevih interesov in potreb, kar pomeni, da zelo upoštevam diferenciacijo in individualizacijo. Pri delu z besedili vključujem različne bralne učne strategije.

Opazila sem, da učitelji, ki poučujemo učence iz drugih socialno-kulturnih okolij, uporabljamo več didaktičnih gradiv, s katerimi bi si lahko pomagali pri uresničevanju številnih ciljev. Ti učenci imajo težave z besediščem in težko razvijajo sposobnost pripovedovanja o dogodkih,





opisovanja slik. Veliko časa je potrebnega, da usvojene besede vključijo v svoj vsakdan. Med gradivi izbiram različne ilustrirane slovarje. Uporabljam jih za iskanje besedišča določenega sklopa, iskanje nadpomenk, rim idr.

V nadaljevanju bom predstavila primer iz prakse, ki mi je pomenil učni izziv, saj sta se otroka soočala z nerazumevanjem jezika.

Materni jezik deklice in dečka je arabski. Čeprav obiskujeta šolo že drugo leto, imata oba še veliko težav z razumevanjem prebranih besedil. Z obema sem začela delati tako, da sem jima najprej dajala enostavna in kratka besedila, ki so bila zapisana z velikimi tiskanimi črkami. Na izbiro sta imela več besedil (upoštevala sem njune interese). Podčrtovala sta besede, ki jih nista razumela. Te smo poskušali razložiti in jih vpisati v slovarček. Učencema sem dala navodilo, da morata za vsako izmed teh besed napisati eno preprosto poved. O prebranem smo se pogovarjali. Včasih sem jima pripravila učne liste. Na njih so bile naloge različnega tipa: povezovanje, obkroževanje, odgovarjanje na vprašanja, postavljanje sličic v ustrezen vrstni red. Pri deklici je viden napredek. Je samostojnejša, samozavestnejša. Njeni odgovori so pravilni, vendar niso slovnično pravilno zapisani. Po polovici šolskega leta zna odgovoriti na temeljna vprašanja. Težave ima s samostojnim povzemanjem besedil in z razumevanjem zahtevnejših besedil. Pri dečku je napredek skromnejši. Razlog za to leži predvsem v tem, ker nima motivacije za šolo. Ne zanimajo ga knjige, zato vse počne z velikim odporom. Pri odgovarjanju na temeljna vprašanja uporablja izrazito kratke stavke, velikokrat je to samo ena beseda. Pogosto pa so tudi ti enobesedni stavki slovnično napačno zapisani. V zapisih pomeša velike in male tiskane črke, saj si določene črke težko priključijo. Zahtevnejših besedil še ne zmore prebrati. Rad ima matematiko in likovno umetnost.

Pri delu z učenci tujci iščem različne pravljice, ki so jim znane ali zanimive. Občasno izberem pravljico iz knjige Tisoč in ena noč. Med naborom pravljic sem izbirala med pripovedko Kako so nastale gosli, med pripovedjo deklice Jagode in zgodbo Most prijateljstva, zgodbo Oba sva samo otroka, zgodbo O dečku, ki se je bal vode in pravljico Pujsa imamo za soseda! Slednjo bom predstavila v nadaljevanju. Ko izberem pravljico, jima pripravim ilustracije le te in s tem povezane dodatne naloge. Učenca na ta način obnovita znano snov in postopoma tvorita lastna besedila.

Naloge, ki se lahko stopnjujejo:



- Postavi pravljico v pravo zaporedje.
- Obnovi pravljico.
- Zapiši svojo pravljico (po predlogi).

*Tabela 5: Potek izvedbe učne ure (vir: lasten, 2019)*

### **Pravljica: Pujsa imamo za soseda! (Claudia Fries)**

#### **Učni cilji:**

- Učenci doživljajo interpretativno prebrano pravljico.
- Učenci ob branju ilustracij si razvijajo domišljijskočutne predstave književnih oseb in dogajalnih prostorov.
- Učenci pripovedujejo pravljico ob ilustracijah.
- Učenci razvijajo sposobnost zaznavanja značaja književne osebe.
- Učenci pišejo nadaljevanje pravljice.
- Učenci opazujejo ilustracijo. Pripovedujejo ob ilustraciji.
- Učenci razvrščajo dele besedila v smiselno celoto.
- Učenci berejo zgodbo po vlogah in prizor odigrajo.
- Učenci razmišljajo o odnosu sosedov, sošolcev.

#### **Potek učne ure:**

##### **Motivacija.**

Učencem zastavim uganke.

V noči mož ne bo počival.	Urnih nog sem, bistra, zvita,	Spomladi se zbudi,
Kaj bo delal? Bo mar šival?	putk sem lačna, nikdar sita,	votlino zapusti,
Igle je zapičil v suknjo.	plašček moj rjavordeči	hlača in lačen brunda:
Si bo z njimi krpal luknjo? (jež)	lovcem je zelo povšeči.	»Pretopla mi je bunda!«
	(lisica)	(medved)
Po orehu skače,	Dolga ušesa in urne noge,	V kurniku spi,



bel predpasnik, rjave hlače.	kratek rep in plaho srce.	se s črvi masti,
Med vejevjem škrta, žaga,	Kako mu je ime?	zrnje zoba,
neprestano šviga švaga.	(zajček)	če ga dobi,
Jedrca je vsa pobrala,		glasno kokodaka,
tla z lupinami nastlala.		ko jajce zvali.
(veverička)		(kokoš)

Učenci rešijo uganke.

V nadaljevanju vodim pogovor, npr.:

Kakšne živali so veverička, zajček, lisica? Kakšne so po zunanosti? Opišite. Kakšne so po značaju? Ali si predstavljate, kako bi bilo, če bi vse te živali bile drug drugemu sosedje? Ali ste vi kdaj pričakovali nove sosede? Ali ste se vi kdaj preselili? Ali vas je bilo strah, kako vas bodo v novem okolju sprejeli? Kako bi ali ste pomagali novemu sošolcu ali sošolki?

Povzamem: Danes bomo brali zgodnico o tem, kako so se prav te živali zbrale v majhnem bloku, kjer so bile drug drugemu prijateljice, sosede. Poslušali boste pravljico o Pujsu, ki je prišel živeti k njim.

### ***Priprava na poslušanje.***

#### ***Branje pravljice.***

Učenci poslušajo in doživljajo besedilo.

#### ***Čustveni odmor.***

Poglobljujejo doživetja in čustva ter vtise, ki jih je nanje naredilo besedilo.

#### ***Interpretacija.***

Učenci odgovarjajo na vprašanja.

*Književne osebe:* Kakšni so bili videti lisjak/kokoška/zajček? Kako si jih predstavljate? Opišite jih. Ali so bili prijazni? Kako veste? Opišite pujsa. Kaj počne? Ali se rad ukvarja s tem, kar počne?

*Književni prostor, čas:* Kje se je dogajala pravljica? Opiši prostor, kot si si ga predstavljal med poslušanjem. Kdaj se je dogajalo?



*Književno dogajanje:* Kaj se je v pravljici dogajalo?

### ***Branje pravljice.***

Pravljico še enkrat preberem. Učenci poslušajo in doživljajo besedilo.

### ***Poglabljanje doživetja.***

- *Zgodbo sestavimo v pravilno zaporedje (sličice, besedilo, oboje – diferenciramo naloge).*
- *Zgodbo nadaljujemo.* Učenci dobijo zaključek zgodbe, vendar jo lahko nadaljujejo. Kaj so počeli od takrat naprej? Kako je zgedel njihov dan?
- *Sestavimo predzgodbo.* Zakaj je pujs prišel v vas, v blok? Zakaj je prišel jazbec v novo okolje? Kje je živel doslej? Kaj se mu je zgodilo? Je imel prijatelje in jih je moral zapustiti? Je bilo tam nevarno?
- *Zgodbo odigramo.* V razred prinesemo lutke. Prizor zaigrajo, kot smo si zamislili v predzgodbi in v nadaljevanju zgodbe.
- *Razmišljamo o odnosu do priseljencev.* Živali so bile radovedne. Postavljale so si različna vprašanja. Opazovale so novega soseda. Kako bi mi ravnali, če bi v razred prišel nov učenec. Kako mislite, da se počutijo? Kako jim lahko pomagamo?

## **3 Zaključek**

Vsekakor sem z izvedeno učno uro dosegla zastavljen cilj, in sicer pomagati razumeti vsebino pravljice. Deklica je prepoznala črke in tudi pravilneje zapisovala in odgovarjala na vprašanja. Razumela je, kar je prebrala, saj je besedilo razložila in pravilno razvrstila dele besedila, ki so kasneje povezani v celoto. Fant je prepoznal večino malih in velikih tiskanih črk, da je lahko razumel vprašanje. Njegovi odgovori so bili slovnično nepravilni. Učenec je smiselno odgovarjal na vprašanja, kar pomeni, da je razumel prebrano. Oba učenca sta delala zelo samostojno. Oba učenca sta tudi samostojno in dokaj glasno obnovila zgodbo in jo smiselno nadaljevala. Velikokrat sta v celoti pravilno opisovala posamezne sličice in se s tem urila v izrazoslovju. Pridobivala sta novo besedišče. Raznolikost nalog, predvsem pa individualizacija in diferenciacija, je pripomogla k napredku v znanju. Ti učenci naj bi sprejemali novo okolje in spoznavali jezik. Veliko učencev se pridruži razredu sredi šolskega leta, kar je zanje mnogo težje. Starši so tisti, ki učencem težko pomagajo, saj tudi sami ne znajo slovenskega jezika. Prav

tukaj pa nastopimo učitelji, ki te učence sprejmemo in jim pomagamo. Pomagati jim moramo sprejeti našo kulturo in omogočiti, da drugi spoznajo njihovo kulturo. Izbirati moramo primerna didaktična gradiva, ki spodbujajo medkulturni dialog. V izobraževalne programe moramo vključiti tudi starše otrok priseljencev. Na podlagi spoštovanja kulture tujcev lahko omogočimo učencem, da so uspešni, bolj motivirani za delo. Le kadar se bodo vsi učenci počutili dobro, kadar bomo vključevali in uporabljali čim več vizualnih opor, ponazoril, bodo bolje delali in hkrati dosegali boljše učne rezultate. K vsemu temu pa pripomoreta znanje in sposobnost učitelja, da zna učencem besedilo poenostaviti, vključiti sodelovalno delo v manjših skupinah in nuditi dodatne razlage ter vaje za razvoj besedišča.

## 4 Viri in literatura

1. HANUŠ, B. *Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. Sodobna pedagogika, letnik 61 = 127, številka 1, str. 122-135.* Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 2010.
2. MITCHELL, D. *Contentextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives.* London: Routledge. 2008.
3. PEKLAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Center za pedagoško izobraževanje.* Ljubljana. 2016.
4. *UČNE težave v osnovni šoli: Koncept dela. Program osnovnošolskega izobraževanja.* Ljubljana: Zavod za šolstvo. 2008.
5. *ZAKON o osnovni šoli.* Uradni list Republike Slovenije, št. 12/1996 (879).



Il. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše

Maribor

**Tanja Klavž**

## POMOČ UČENKI Z BRALNO-NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI

## HELPING A PUPIL WITH READING AND WRITING DIFFICULTIES

## Povzetek

Za uspešno usvajanje veščine branja in pisanja mora biti posameznik opremljen z ustrezno razvitimi predbralnimi sposobnostmi. Na pripravljenost posameznika za opismenjevanje od rojstva naprej vplivajo številni dejavniki, med najpomembnejše pa postavljamo ustrezno razviti sposobnosti slušne in vidne zaznave. Zaradi šibkosti na omenjenih področjih se v procesu opismenjevanja najpogosteje srečamo z učenci z bralno-napisovalnimi težavami. V prispevku opisujem pristop k delu z učenko z bralno napisovalnimi težavami slušnega tipa in problematiziram količino dejavnosti, ki v šoli potekajo v okviru razvijanja slušnega zaznavanja, predvsem slušnega razločevanja in razčlenjevanja.

**Ključne besede:** bralno-napisovalne težave, vidno in slušno zaznavanje, fonološko zavedanje

## Abstract

For every individual the ability of successful learning how to read and write is based on the development of certain skills. The level of their development is affected by a number of different factors. The most important skill for reading and writing is an appropriately-developed ability of visual and phonological perception; it is a fact that this is a poorly developed skill in the majority of pupils with reading and writing difficulties. In the article, the approach and support to a pupil with reading and writing difficulties due to a weaknesses in phonological perception is described. Furthermore, a critical view on the amount of activities in schools that tend to develop phonological awareness, such as phonological discrimination and phonological analysis, is offered.

**Key words:** reading and writing difficulties, visual and phonological perception, phonological awareness

# 1 Teoretična izhodišča za razumevanje bralno-napisovalnih težav

## 1.1 Branje in pisanje v okviru pismenosti in opismenjevanja

Pojma pismenost in opismenjevanje sta neločljivo povezana in ju moramo nujno tolmačiti v soodvisnosti enega od drugega. Pismenost v najširšem pomenu pogosto razumemo zgolj kot sposobnost branja in pisanja, ob tem pa navidezno pozabimo na dejstvo, da sta obe spretnosti pravzaprav neločljivo povezani še z drugimi ustvarjalnimi in analitičnimi sposobnostmi, znanji in vedenji, ki se razvijajo od rojstva naprej skozi vse življenje. Ob opredeljevanju pojma pismenosti, je tako najprej pomembno poudariti predvsem spoznavanje jezika preko sposobnosti poslušanja in opazovanja ter razvoj govora kot osnove jezikovnega razvoja. (Colja, 2013). Otrok najprej posluša in govori, pridobiva primerno obsežen besedni zaklad, spontano se nauči slovničnih prvin, besednega oblikovanja in stavčne skladnje. (Žerdin, 2011). Vse to so temelji za učenje branja in pisanja, ki jih otrok intenzivno usvaja v predšolskem obdobju. Temu sledi obdobje formalnega opismenjevanja, ki se prične ob vstopu v šolo z načrtnim in sistematičnim učenjem in poučevanjem branja in pisanja. (Colja, 2013). Lahko rečemo, da je pismenost posledica procesa opismenjevanja.

Na tem mestu naj le še izpostavim, da je usvajanje tehnike branja in pisanja le začetna stopnja na poti k pismenosti, že pred tem pa se lahko pojavijo ovire in težave, ki otežujejo normalen razvoj veščin branja in pisanja (Žerdin, 2011).

## 1.2 Učenje branja in pisanja

Branje in pisanje sta, kot temeljni šolski veščini, nujno potrebni za nemoteno sledenje šolski snovi, usvajanje znanj in učenje. Dobri bralci bodo učno snov hitreje predelali, jo lažje razumeli ter posledično hitreje napredovali v znanju kot slabši bralci. Od pravilnega in hitrega pisanja bo odvisna tudi kvaliteta posameznikovih pisnih sporočil in zapisov (Elektronski vir 1).

Učenje branja in pisanja zahteva ustrezno razvitost različnih spretnosti in sposobnosti, ki jih otrok v predšolskem obdobju ob ugodnih spodbudah razvija spontano. Gre za vidne, slušne,





pojmovne, jezikovne, spoznavne, gibalne, prostorsko-časovne, lateralizacijske ter druge funkcije in sposobnosti (Žerdin, 2011). Za začetno opismenjevanje so najpomembnejše zmožnosti dekodiranja, ki se ob ustrezno razvitih miselnih procesih, kot so pozornost, razumevanje in zapomnitev, nanašajo predvsem na področje vidnega in slušnega zaznavanja (Elektronski vir 2).

Vidne sposobnosti, potrebne za usvajanje večine branja, se razvijejo med četrtem in šestim letom (Žerdin, 2011). Gre za sposobnosti, ki se nanašajo na zmožnost prepoznavanja in medsebojnega razločevanja posameznih znakov, piktogramov, znanih besed, napisov v okolju, vzorcev, ipd. (Elektronski vir 2). V procesu opismenjevanja v ospredje stopi zaznava drobnih detajlov in značilnosti, po katerih se črke med seboj razlikujejo, ter razločevanje smeri.

Sposobnosti slušne zaznave se razvijejo nekoliko kasneje od vidnih sposobnosti, nekje med petim in sedmim letom (Žerdin, 2011). Govorimo o sposobnostih slušnega razločevanja enakih in različnih zvokov, prepoznavi posameznih glasov v besedah (prvi, srednji, zadnji glas), zmožnosti prepoznavanja in iskanja rim in razčlenjevanja besed na posamezne zloge in glasove ter obratno, vezavi slišanih zlogov in glasov v besede.

Za sistematično učenje branja in pisanja otroci v povprečju dozoriijo med šestim in sedmim letom; torej takrat, ko se zavedo, kaj je glas in ko glas povežejo z znamenjem zanj, s črko (Žerdin, 2011).

Branja in pisanja se nekateri otroci (na)uče spontano, sami od sebe, nehote in nevede, večina otrok pa se mora učiti teh dveh spretnosti s poučevanjem in redno vajo. To še zlasti velja za otroke z motnjami v opismenjevanju, ki morajo biti, še toliko bolj kot vrstniki brez težav, sistematično vodeni skozi nekatere procese (Žerdin, 2011).

### **1.3 Tipi motenj branja in pisanja**

Motnje branja in pisanja uvrščamo v heterogeno skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in težavah na področju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, branja, pisanja, pravopisa, računanja socialne kompetentnosti in čustvenega dozorevanja in so nam boljše poznane pod pojmom specifične učne težave (Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, 2008).



Slabše branje ali pisanje sta lahko posledica številnih dejavnikov pri posamezniku in v njegovem okolju, vendar pa so za nastanek bralno-napisovalnih motenj pogosto krive šibke zmožnosti vidnega in slušnega zaznavanja, vidnega in slušnega pomnjenja ter sposobnost avtomatiziranja (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991). Na podlagi omenjenih zmožnosti ločimo dva tipa motenj, in sicer vidni tip in slušni tip, pri čemer pa ne gre za okvare vida in sluha.

Vidni tip motenj prevladuje pri branju, se povezuje z disgrafijo in težavami v orientaciji in izhaja iz pomanjkljive predstavljenosti besed (Žerdin, 2011). Pri branju se kaže kot zamenjava vidno podobnih črk, predvsem tistih, ki so si po obliki enake, a obrnjene v nasprotno smer ali kot težave z natančnim sledenjem zaporedju črk. Slabo obvladujejo površino za pisanje in je ne zmorejo dobro izkoristiti. Besede zapisujejo po slušni podobi, ker nimajo njihove vidne predstave, črke pa okorno oblikujejo (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991).

Slušni tip motenj je značilnejši za otroke, pri katerih je razvoj besednega jezika potekal počasneje, (Žerdin, 2011) kar se izraža v skromnem besednem zakladu in slabšem razumevanju pomena besed, manj ustreznih ali nepopolnih stavčnih formulacijah in v težavah s priklicem posameznih poimenovanj predmetov v okolici (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991). S samo tehniko branja navadno nimajo hujših težav, kljub temu pa imajo težave z branjem ravno zaradi omenjene šibke govorno-jezikovne opremljenosti. Med napakami pri pisanju prevladujejo tiste, ki izvirajo iz slabega slušnega razločevanja in razčlenjevanja. (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991).

Tako kot se težave z branjem navadno pojavijo skupaj s težavami pri pisanju, se pri posamezniku prepletajo tudi težave na področju slušno-vidne zaznave. Redko lahko govorimo o motnjah branja in pisanja, ki izhajajo le iz težav v slušni ali le iz težav v vidni zaznavi. Velja pa, da čim bolj je problem izoliran, tem lažje ga je odpraviti in obratno, kompleksnejše kot je problem, težje ga bo odpraviti (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991; Žerdin 2011).

Pri identifikaciji težav so zelo dragocene informacije, ki nam jih o otroku povedo starši. Tako starši predšolskih otrok, pri katerih so bile kasneje dejansko ugotovljene bralno-napisovalne motnje, pogosto navajajo, da je njihov otrok začel pozno govoriti, opazali so zamenjevanje delov besed, težave pri izgovorjavi posameznih glasov; pred vstopom v šolo se ni zanimal za

knjige in pisala, težave je imel pri oblikovanju rim, težko si je zapomnil poimenovanja barv, negotov je bil pri definiranju nekaterih prostorskih odnosov (levo-desno), ipd.

Pri šolarjih pa starši najpogosteje opisujejo opaženo počasno branje, branje s črkovanjem, težave z razumevanjem prebranega, težave s priklicem oblike črke in s sledenjem nareku, izgubljanje časa s pripravami na pisanje, opravljanje domačih nalog po cele ure in ure, zmanjkovanje časa pri delu v šoli, nezmožnost učiti se iz lastnih zapiskov in nenazadnje tudi odpor do šole in dela za šolo (predvsem do branja in pisanja). Vse omenjeno pa vztraja tudi kljub rednemu domačemu delu in podpori (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991; Reid, 2002).

## 2 Primer iz prakse

V tem poglavju želim prikazati indentifikacijo bralno-napisovalnih težav skupaj s prikazom nekaterih takojšnjih ukrepov in primerov vaj, s katerimi smo naslovili izražene težave učenke.

Na tem mestu naj le še razložim, da pri učencih s težavami pri branju in pisanju pred zaključkom formalnega procesa opismenjevanja zmeraj govorim v smislu bralno-napisovalnih težav ali motenj branja in pisanja, čeprav v literaturi obstajajo še drugi uveljavljeni izrazi, kot so disleksija (težave pri branju), disgrafija (težave pri pisanju) in disotrografija (težave pri pravopisu).

Zagotovo so specifične težave na področju branja in pisanja opazne že v prvem razredu, a je pri tej starosti navadno možnih še več drugih vzrokov, zaradi katerih ima otrok težave z opismenjevanjem (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991).

Vsaka težava pri branju in pisanju ne nakazuje na specifične učne težave. Pri opisu učenke Neje bomo videli, da so bili v času najinih uvodnih srečanj dejavniki specifičnih bralno-napisovalnih težav precej izraziti in bi že tedaj skoraj z gotovostjo lahko rekli, da gre za deklico z disleksijo. Kljub vsemu menim, da je prav, da smo pri izbiri izrazja previdni in da vsaj do formalno zaključenega procesa opismenjevanja o zaznanih težavah pri branju in pisanju, govorimo kot o bralno-napisovalnih težavah, po zaključenem opismenjevanju pa se, z ozirom na njihovo pojavnost pri branju in pisanju, (specifične učne težave se razprostirajo na kontinuumu od blagih, preko zmernih do težkih in težjih) poslužujemo tudi drugih znanih poimenovanj.

Sama zgoraj omenjene izraze (disleksija, disgrafija, disortografija) uporabljam v smislu najtežjih specifičnih učnih težav, ki jih v našem prostoru poznamo tudi pod pojmom primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

## 2.1 Deklica z bralno-napisovalnimi težavami

Na Nejo, umirjeno in za šolsko delo motivirano drugošolko, je v sredini šolskega leta ob prvem pisanem nareku opozorila razredničarka. Napake v dekličinem zapisu so se nanašale na izpuščanje črk, zaradi česar se z vsebino nareka ali samostojno zapisane povedi iz njenega zvezka ni bilo moč seznaniti. Besede so bile izmaličene, večinoma pa so v zapisih manjkali samoglasniki. Učiteljica je ob težavah pri zapisu pri deklici zaznala še težave pri branju, ki pa v vrstniški skupini drugošolcev, ki večino branja šele usvajajo, še niso tako zelo izstopale.

Z razredničarko sva se dogovorili za skupno srečanje s starši in nekaj individualnih specialno-pedagoških srečanj z deklico, v okviru katerih naj bi preverili dekličine spretnosti pri posameznih veščinah.

Že pri prvem individualnem srečanju z deklico so se hitro pokazale težave na področju fonološkega zavedanja. Medtem ko je prvi glas v besedah Neja še večinoma uspešno določala, so se šibkosti pokazale že pri slušnem razločevanju nekaterih parov enakih in različnih besed. Pri tem naj omenim, da je zašepetane posamezne besede dobro slišala, na podlagi česar lahko izključimo težave v delovanju sluha. Velike težave pa je Neja imela pri slušni analizi slišanih besed na posamezne glasove. Deklica je vso svojo energijo vidno usmerjala v poskuse razčlenitve besed, a je bila večkrat neuspešna že pri členitvi dvozložnih besed (predvsem je izpuščala samoglasnike). Prav tako ni zmogla prepoznati ali tvoriti rime, težave pa je imela tudi na področju priklica besed ter pri operiranju z naravnimi in številskimi zaporedji.

Ob preverjanju usvojenosti veščine branja se je pokazalo, da je Neja izolirane velike tiskane in male tiskane črke dobro poznala, pri branju pa jih še ni zmogla povezovati v zloge. Pomagala si je s črkovanjem. Občasno se je pri branju besed zmotila pri prebiranju malih tiskanih črk b in d. Slikovno gradivo je skromno in manj natančno opisala, potrebovala je več podvprašanj in spodbude.



Starši so ob srečanju poročali, da podobnih težav, kot jih opažajo pri hčeri, doslej v družini niso zaznavali. Izpostavili so, da se Neja doma delu za šolo že močno upira, medtem ko se v šoli, po besedah učiteljice, vseh dejavnosti v razredu brez oklevanja loti. Starši v svojem opisu sicer niso izpostavili morebitnega zakasnelega pojava govora, so pa hči opisali kot tiho deklico, ki ji v družinskih pogovorih večkrat dokončajo povedi.

V zgornjem zapisu, z upoštevanjem predhodno opredeljenih teoretičnih vidikov, kaj hitro vidimo, da se je Neja soočala z izrazitimi težavami slušnega tipa bralno-napisovalnih težav, ob tem pa so se pri deklici že tudi kazali znaki nezaupanja v lastne sposobnosti in slabša samopodoba; v času najinih srečanj je svojo dejavnost (pisanje, risanje) pogosto pospremila z besedami »ne znam«, »spet sem se zmotila«, »grdo je«.

Za pomoč Neji pri premagovanju težav na področju slušnega zavedanja sem pripravila program vaj, katerega cilj je bil postopno usvojiti večščino glasovne analize besed. Vaje sem v šoli izvajala jaz, za treninge doma pa usposobila starše. Z razredničarko sva se dogovorili za nekatere prilagoditve za Nejo pri pouku.

Z vajami sva pričeli tam, kjer je bila na področju slušnega zaznavanja uspešna - pri določanju kratkih in dolgih besed in pri določanju prvega glasu v besedi. Na ta način sva neposredno nagovorili tudi njena občutja neuspešnosti, saj je preko izvajanja vaj, kjer je bila dobra, pridobivala tudi več samozaupanja, najinih srečanj pa se je veselila in redno udeleževala.

Ob izvajanju vaj določanja prvega glasu v povedi, sva se večkrat lotili vaj razlikovanja prvega glasu v paru dveh besed (npr. krt-prt, dlaka-tlaka, miza-liza, ipd). Učenci s šibkimi sposobnostmi slušnega razlikovanja in razčlenjevanja imajo namreč največ težav pri razlikovanju nekaterih soglasniških parov (t-d, p-b, k-g, s-z) in samoglasnikov (i-e, a-e, o-u) (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991).

Hkrati z opisanimi vajami sva z Nejo začeli tudi z razčlenjevanjem besed na zloge, pri čemer sva dejavnost sprva izvajali skupaj in s pomočjo ritma ploskanja, nato pa sem deklico vedno bolj spodbujala k samostojnim členitvam besed. Pri kratkih besedah je bila uspešna, kmalu pa je postala uspešnejša in predvsem manj negotova tudi pri razčlenjevanju daljših besed na zloge.

Preko opisanih vaj sva se z Nejo počasi pripravili na urjenje v dveh, za branje in pisanje najpomembnejših procesih, to sta sinteza in analiza. Medtem, ko so vaje sinteze še dokaj dobro potekale in je morebitne negotovosti Neja občasno prikrila tudi z ugibanjem, pa so vaje slušne analize predstavljale večji izziv za obe.

Razčlenjevanje ali analiza besed na glasove, je zapletena miselna operacija. Otrok mora prepoznati vse glasove v besedi ter ugotoviti njihovo število in zaporedje. Prepoznane glasove mora spremeniti v ustrezne črke po pravopisnih pravilih, si ta pravila zapomniti in jih samodejno uporabljati. Prepoznati mora tudi, do kod sega en glas in kje se začne drugi (Žerdin, 2011).

Z Nejo sva se seveda slušnega razčlenjevanja lotili kot samostojno dejavnost, izolirano od zapisa. Ker je Neja besede že zmogla razčleniti na manjše enote, zloge, sva se tudi razčlenjevanja na glasove sprva lotili po zlogih in nato postopoma vključevali večzložne besede. Dejavnost je bila podprta z vidnimi oporami. Kot najboljši pripomoček za izvedbo tovrstnih vaj, se je izkazala črkovna stavnica, ki pa je iz šolskega prostora, kljub svoji pomembni vlogi pri razvijanju analitično-sintetičnih sposobnosti, potrebnih za uspešno branje in pisanje, praktično izginila.

Ob vajah razčlenjevanja ob pomoči stavnice sva urili še prepoznavanje zadnjega glasu v besedi, česar sva se lotili z enostavnim pripomočkom v obliki športne uteži ali s pomočjo dveh narisanih krogov, ki sva ju povezali s črto, ob izreki besede pa s prstom potovali po narisanim. Ob izreki zadnjega glasu se je prst ustavil v drugem krogu in tedaj je Neja vedela, da izrečni glas predstavlja zadnji glas.

Ob jasni izreki besed in izrazitem vlečenju glasov ob omenjenem pripomočku, je Neji določanje zadnjega glasu sčasoma postalo lažje. Medtem sva ob vajah slušne analize in sinteze s pomočjo stavnice več časa začeli namenjati tudi spretnostim zapisa slišane besede.

Omenjene vaje so z deklico doma izvajali tudi starši in že v krajšem času izvajanja so poročali o nekaterih manjših napredkih s področja motiviranosti za domače delo in opravljanja vaj. Tudi učiteljica je sčasoma poročala o Nejinem napredku pri zapisovanju. Napredek se je kazal v pravilnem zapisu več besed, obenem pa je v zapisih ostajalo še veliko napak. Jasno je bilo, da bo Neja potrebovala še veliko več časa in podpore pri usvajanju spretnosti, ki jih nekateri učenci usvojijo povsem spontano.

Deklica je danes tretješolka, težave na področju pisanja in branja pa kljub podpori in pomoči s prilagoditvami v okviru izvirnega delovnega projekta pomoči še vztrajajo in ji onemogočajo sledenje šolskemu delu v skladu s siceršnjimi sposobnostmi. V nadaljevanju šolanja bo potrebovala več podpore in pomoči s prilagoditvami, da bo lahko izkazala svoje usvojeno znanje. Iz omenjenih razlogov je deklica po vseh izkoriščenih virih podpore in pomoči, ki jih šola nudi, v postopku pridobivanja ustrezne pomoči iz naslova usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

### 3 Zaključek

Področje težav pri branju in pisanju je najobširneje raziskano področje specifičnih učnih težav. O motnjah branja in pisanja se veliko govori, mnogi učitelji jih že zgodaj zaznajo in ustrezno nagovorijo, pa vendar se zdi, da je pojavnost teh težav v porastu. Eden izmed razlogov za porast identificiranih motenj branja in pisanja je zagotovo v osveščenosti staršev in pedagoških kadrov, dostopnosti do različnih ocenjevalnih lestvic predbralnih spretnosti ter drugih diagnostičnih preizkusov, prisotnosti ustreznega kadra za ocenjevanje in opredeljevanje težav na večinskih šolah in še bi lahko naštevali. Pa vendar razlogi za porast težav na tem področju tičijo tudi v drugih dejavnikih.

Z ozirom na dejstvo, da so znotraj področja specifičnih šibkosti pri branju in pisanju dodobra raziskane predvsem povezave med specifičnimi težavami pri branju in slabšim predelovanjem fonoloških informacij, (Fletcher et.al. 2007 v Magajna, 2010) me vedno znova ob razgovorih z učiteljicami prvih razredov preseneča kritika, da so učni načrti prenapolnjeni in da za mnoge večšine, tudi za urjenje temeljnih predbralnih in predpisalnih spretnosti, predvidevajo bistveno premalo časa. Ob tem ne morem mimo dejstva, da je eden prvih zapisanih operativnih ciljev pod postavko razvijanja zmožnosti branja in pisanja besedil v učnem načrtu za slovenščino v prvem triletju ravno sistematično razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti, in sicer vidnega razločevanja, slušnega razločevanja in razčlenjevanja, razvijanja orientacije na telesu, v prostoru in papirju, itd.

Spominjam se, da smo še pred četrto stoletja prvošolci med obveznim šolskim gradivom v šolski torbici prenašali vsak svojo prvo slikovno-črkovno stavnico, s katero smo potem v razredu urili



temeljne spretnosti za usvajanje branja in pisanja. Dandanes pa v prvih razredih s področja razvijanja fonološkega zavedanja opažam predvsem skupinske dejavnosti določanja prvega in zadnjega glasu ob delu v delovnih zvezkih ter glaskovanja, pa še za te vaje učitelji prepogosto potarnajo, da jim ne zmorejo nameniti toliko časa, kot bi si želeli. Ob tem se sprašujem, kam so iz prvih razredov izginile stavnice, čeprav bi morale tudi danes biti del obveznih potrebščin naših šolarjev.

Naj opozorim še na dejstvo, da literatura iz časa osemletne osnovne šole, kot optimalni čas, ko otrok najhitreje in z najmanjšim naporom pridobiva bralno spretnost, opredeljuje obdobje 1. razreda, v katerega so učenci tedaj vstopali pri starosti sedmih let. To obdobje predstavlja čas, ki je za povprečno razvite otroke najbolj ugoden za začetno prepoznavanje črk, oblikovanje znakov za črke, za začetno spajanje glasov v besede in za razstavljanje besed na glasove (Kavkler, Žerdin, Magajna, 1991). Deklica Neja, o kateri sem pisala v prejšnjem poglavju, je bila v drugem razredu v najbolj ugodnem obdobju za usvajanje omenjenih spretnosti. Vendar moramo ob tem upoštevati dejstvo, da je za Nejo, ki je v času devetletne šole v prvi razred, tako kot večina otrok, vstopila s šestimi leti in je imela za seboj pravzaprav že leto sistematičnega procesa opismenjevanja, brez da bi imela pri tem usvojene temelje predopismenjevalne spretnosti. Na podlagi opažanj in pripovedovanj pedagoških delavcev bi lahko rekli, da sedanja sistemska ureditev v okviru predmetnikov in učnih načrtov premalo časa odmerja ravno usvajanju temeljnih predbralnih in predpisalnih spretnosti. V slednjem bi posledično lahko identificirali še enega izmed dejavnikov za porast bralno-napisovalnih motenj. Pa vendar- ali je časa resnično premalo? Kaj se tukaj potem dogaja z avtonomijo učitelja in njegovo strokovno presojo o učenčevih večjih ali manjših potrebah po urjenju določenih veščin? Ali se za kritiko prenatrpanih učnih načrtov skriva sledenje učnim pripravam, ki so del učbeniških kompletov in so že dodobra našli svoje stalno mesto v prvem razredu?

Ob vsem zgoraj zapisanem in dejstvu, da sama nimam neposredne izkušnje s poučevanjem v prvem razredu, pač pa le z opazovanjem učnega procesa in podporo učencem s težavami, dopuščam možnost, da je časa za utrjevanje posamičnih veščin vendarle lahko premalo. Ob tem se mi poraja vprašanje, kako tiste dejavnosti, ki so namenjene razvijanju fonološkega zavedanja, v večji meri vključiti v šolski vsakdan. Ob nujno potrebnih avtonomni in strokovni presoji posameznega učitelja o količini in načinu izvedbe dejavnosti, namenjenih razvijanju slušnega zavedanja, vidim nekaj možnosti za izvedbo omenjenih aktivnosti še v okviru različnih





projektov, ki se vsako leto izvajajo v šolah, ali kot del aktivnosti v jutranjem ali popoldanskem varstvu, vendar pa v omenjeni obliki preživljanja časa v šoli niso vedno vključeni vsi učenci, ki bi takšne dejavnosti še posebej potrebovali. Kljub nekaterim navedenim možnostim menim, da bi bilo najbolj prav razvijanje predbralnih in predpisalnih spretnosti (ponovno) v večji meri umestiti v prvi razred, učencem, za katere pa se tedaj ugotovi, da se na teh področjih srečujejo s težavami, pa čim prej omogočiti več pomoči pri usvajanju teh veščin. Le tako bomo učencem učinkovito pomagali pri prvih korakih v svet opismenjevanja.

## 4 Viri in literatura

1. COLJA, T. *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju: primer otrok, ki obiskujejo vrtce s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru*. Trst: Ciljno začasno združenje Jezik – Lingula. 2013.
2. Grginić, M. *Opismenjevanje – izziv za učenca, učitelja in starše*. [online]. [Citirano 21. 1. 2019; 17.15]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva\\_ESS/ACS\\_Izobrazevanje/ACS\\_Izobrazevanje\\_79Opismenjevanje.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACS_Izobrazevanje_79Opismenjevanje.pdf).
3. KAVKLER, M. in ŽERDIN, T. in MAGAJNA, L. *Brati, pisati, računati*. Murska Sobota: Pomurska založba. 1991.
4. *Lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave*. [online]. [Citirano 22. 1. 2019; 17.40]. Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.osfpcrensovci.si/?page\\_id=1741](http://www.osfpcrensovci.si/?page_id=1741).
5. MAGAJNA, L. *Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU*. V: *Specifične učne težave v vseh obdobjih*. Ljubljana: Društvo Bravo. 2010
6. REID, G. *Nekaj v prijateljsko pomoč. Vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Bravo. 2002.
7. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.



8. ŽERDIN, T. *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja.* Ljubljana: Bravo: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2011.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Bršljin

Novo mesto

**Bernarda Kobe**

**VELIKO TRUDA ZA**

**MAJHNE KORAKE**

**SUBSTANTIAL EFFORT FOR BABY STEPS**

## Povzetek

Osnovno šolo Bršljin romski učenci obiskujejo od leta 1972. Nespodbudno okolje, način življenja, neizobraženost staršev in nizka stopnja socializacije zavirajo govorni in jezikovni razvoj, ne dajejo dovolj spodbud za otrokov telesni, duševni in socialni razvoj, s tem pa tudi njihov intelektualni razvoj. Težave, s katerimi se srečujejo romski otroci, na šoli med drugim rešujemo z vključevanjem učencev v individualno in skupinsko dodatno pomoč. Z natančno organiziranim delom in timskim sodelovanjem učečih učiteljev in izvajalcev pomoči, svetovalno službo ter ob rednem obiskovanju pouka romski učenci uspešno napredujejo. Podpora šolskemu delu so popoldanske delavnice v dnevnem centru Brezje. Napredek posameznega učenca skozi celotno njegovo šolanje spremljamo z individualnim programom, v pripravo katerega so vključeni tako starši kot učenci. Z veliko vloženega dela in truda z majhnimi koraki povečujemo motiviranost po pridobivanju znanja in s tem k boljšemu življenju.

**Ključne besede:** Romi, življenjske razmere, diskriminacija, individualna in skupinska dodatna pomoč, individualni program

## Abstract

Roma pupils have been attending Elementary school Bršljin since 1972. Discouraging environment, lifestyle, uneducated parents and low levels of socialization inhibit their speech and language development, and do not provide enough incentives for the child's physical, psychological, social and consequently intellectual development. Among other approaches, the school also deals with the difficulties that Roma children encounter by integrating them in individual and group learning assistance. Meticulously organized work combined with team cooperation of the teachers, learning assistants and counselling service as well as regular school attendance contribute to successful progress of Roma pupils. Afternoon workshops at the Day-care Centre Brezje also support the school work. An individual program involving the parents and the pupils is drawn up to monitor the progress of individual pupils throughout their schooling. With substantial effort and invested work baby steps are made to increase the motivation for knowledge acquisition and thus better life.

**Key words:** Roma people, living conditions, discrimination, individual and group learning assistance

# 1 Predstavitev teme s teoretičnimi izhodišči

## 1.1 Romi v Sloveniji

»V Republiki Sloveniji imamo dve tradicionalni nacionalni manjšini - italijansko in madžarsko narodno skupnost ter posebno romsko skupnost« (Manjšine, 2018).

V Prilogi k Nacionalnemu programu ukrepov vlade Republike Slovenije za Rome za obdobje 2017–2021 je zapisano, da »Romska skupnost nima položaja klasične narodne manjšine, vendar je kot manjšinska skupnost v Ustavi RS posebej omenjena in z zakonodajo deležna posebne zaščite. Prepoznana je kot manjšina z lastnimi etničnimi in kulturnimi značilnostmi (lasten jezik, kultura in zgodovina), ki jih skladno z ustavnimi določbami lahko ohranja. Pri tem se upoštevajo njihove izražene potrebe.« Romi so definirani kot avtohtona skupnost. Romski jezik se ne omenja kot jezik manjšine in ne kot jezik tujcev, kot na primer italijanski oz. madžarski jezik.

Po podatkih Urada za narodnosti prebivajo Romi na ozemlju današnje Slovenije že vse od 15. stoletja. Ob popisu prebivalstva v letu 2002 se je za pripadnike romske skupnosti opredelilo 3.246 prebivalcev, 3.834 oseb pa je kot materni jezik navedlo romski jezik. V Sloveniji po ocenah različnih institucij živi približno od 7.000 do 12.000 Romov. Večina jih živi v Prekmurju, na Dolenjskem, v Beli krajini in Posavju ter v večjih mestih (Statistični in osnovni podatki, 2018).

Med Romi v Sloveniji so velike razlike, ki temeljijo na različnih zgodovinskih okoliščinah, na načinu življenja in zlasti na stopnji socializacije ter vključenosti v družbo. Zaradi svoje drugačnosti, načina življenja, navad, predvsem pa socialne ogroženosti živijo na robu slovenske družbe (Dragan, 2004).

## 1.2 Romi v šolskem okolišu Osnovne šole Bršljin

Romsko naselje Žabjak - Brezje sodi v šolski okoliš OŠ Bršljin. Zavzema približno dvajset hektarjev površine ob regionalni cesti Novo mesto - Mirna Peč v dolžini treh kilometrov. Od tega je legalnega naselja le za četrtno. Število prebivalcev stalno narašča, točnega števila ni možno določiti, saj so mnogi prijavljeni na drugem naslovu, živijo pa v Brezju (Kovačič, 2004).

Prvo večje urejanje romskega naselja je Mestna občina Novo mesto izvedla do leta 1994, ko



so poleg dvaindvajsetih hiš do tretje gradbene faze zgradili tudi vrtec, ki je pričel z delovanjem leta 1992 (Kovačič, 2004).

Danes živi v naselju okrog sedemsto Romov. Njihovi bivanjski standardi so nezahtevni. Velika večina jih živi brez osnovne infrastrukture, brez vode in elektrike. Med barakami in kontejnerji najdemo tudi zidane hiše z urejeno okolico. Zgrajene so na tuji zemlji (Doberdrug, 2009b).

Leta 2013 je Mestna občina Novo mesto sprejela Strategijo reševanja romske tematike v Mestni občini Novo mesto. To je programski in izvedbeni dokument, ki postavlja prioritete občinske politike za obdobje 2013–2020. V dokumentu so upoštevana izhodišča nacionalnih ukrepov za Rome.

Osnovni cilji strategije reševanja romske tematike oz. programa so (Jerič, 2013):

- »izboljšati bivalne razmere in urediti romska naselja,
- povečati vključenost romskih otrok v programe predšolske vzgoje in priprave na vstop v osnovno šolo in povečati vključenost v šolski sistem,
- znižati brezposelnost z različnimi oblikami zaposlitvenih možnosti,
- izboljšati zdravstveno varstvo pripadnikov romske skupnosti in s preventivnimi ukrepi vplivati na večjo osveščenost o zdravem načinu življenja in tveganih oblikah vedenja,
- vplivati na izboljšanje medsebojnega razumevanja in dialoga med pripadniki romske skupnosti in večinskim prebivalstvom,
- vplivati na izboljšanje dialoga med državo in občinami, kjer živijo pripadniki romske skupnosti.«

### 1.3 Otroštvo romskega učenca

Otrok v romski družini ni deležen dovolj spodbud za razvoj spretnosti in veščin, ki so potrebne za obvezno osnovnošolsko šolanje. Zamujeno je težko oz. nemogoče nadoknaditi. Intelektualne sposobnosti otroka se ne razvijajo tako kot če bi živel v spodbudnem okolju. Njegov razvoj slovenskega jezika zavirajo pomanjkljivi govorni in jezikovni vzorci v družini. Ob vstopu v šolo nekateri razumejo le najpreprostejše slovenske besede. Slovenski jezik je za mnoge romske otroke velika ovira in tudi vzrok za neuspešnost. Kljub temu da živijo kot odprta romska skupnost v slovensko govorečem okolju, je večini prvošolcev slovenščina prvi tuj jezik. To pa je tudi razlog za težave, s katerimi se srečujejo romski otroci v širšem svetu komuniciranja z okoljem, zato se najraje družijo med seboj.



Posamezne širše družinske skupnosti v svojih izoliranih naseljih vplivajo na ohranjanje svojevrstne družinske kulture. Podatki kažejo, da ima žena v romski družini veliko vlogo. Po tradiciji skrbi za družino, predvsem za otroke. Romske žene so še vedno velikokrat ponižane. V zadnjih letih so se začele vključevati v izobraževalne programe za odrasle.

Otroci v manj ugodnem okolju pridobivajo manj izkušenj o življenju in svetu. Ker je doma premalo spodbud za izobraževanje, je njihova motivacija za učenje in pridobivanje znanja nizka. Šolske potrebščine hitro izgubijo in uničijo. Zadovoljijo se z minimalnim napredkom. Miselnih problemov praktično ne rešujejo, manj je splošnega spodbudnega vpliva med odraslimi in otroki. V šoli so tako pri vseh učencih opazni stresorji, saj v vrtec starši vključijo le majhno število otrok.

Odnosi v družini in skupnosti se zelo hitro spreminjajo. Zaznati je močan vpliv interneta, odvisnosti in medkulturnosti. Tako v skupnosti nastajajo vse večje razlike med tistimi, ki znajo rokovati s sodobno informacijsko tehnologijo in tistimi, ki tega ne zmorejo. Prvi sledijo sodobnim trendom, se vse bolj povezujejo z večinskim prebivalstvom, se podajajo v drznejša kriminalna dejanja.

Tako kot v vseh družinah, se tudi v romski družini oblikujejo vrednote. Nekatere, ki so v romski skupnosti sprejemljive ali celo cenjene, so pri večinskem prebivalstvu izrecno prepovedane. Že takoj ob jutranjem prihodu učencev v šolo z opazovanjem obnašanja in čuječim pristopom pri učencih zaznavamo spremembe, ki so posledice dogajanja v njihovem neposrednem okolju. Pri pouku se še težje pripravijo k delu, ga odklanjajo, so nezbrani, raztreseni, se impulzivno odzivajo ali pa se še bolj zaprejo vase. Nekateri učenci Romi so vsakodnevno priče raznim zasvojenostim in odvisnostim. V Strokovnih smernicah za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje (2017), so kot žrtve nasilja opredeljeni tudi otroci, ki so priča nasilju enega starša nad drugim ali opazovalci nasilnih dejanj med odraslimi. Večino nasilnih dejanj in zanemarjanja povzročajo osebe, ki so del otrokovega življenja. Nasilje je pri nekaterih Romih še vedno način discipliniranja in vzgoje otrok. Nekateri pripadniki romske skupnosti nasilje še vedno sprejemajo kot nekaj vsakdanjega (Doberdrug, 2009a, 2009b, 2009c).

Na otrokovem videzu najpogosteje opazimo zanemarjanje, psihično nasilje, fizično nasilje in tudi ekonomsko nasilje. Vse več pa je tudi spolnega nasilja oziroma spolne sprevrženosti. Znake zanemarjanja opazimo v otrokovem vedenju ali jih razberemo iz otrokovega pripovedovanja. Otroci prihajajo v šolo in tožijo o bolečinah, najpogosteje so to zoboboli ali



bolečine v trebuhu.

Zaradi neustreznih življenjskih razmer je predvsem pri mlajših učencih opazna pomanjkljiva higiena, otrok ima vonj po nečistoči, cigaretne dimu. Redki še prihajajo v šolo v umazanih oblačilih, neprimerno oblečeni glede na vremenske razmere. Otroci so zaradi popoldanskega in nočnega dogajanja v naselju pogosto utrujeni, nekateri pretirano plašni in iščejo bližino odraslega, stiku z vrstniki pa se izogibajo. Tem učencem je šola najvarnejše okolje, v katerem je poskrbljeno za večino njihovih potreb. Te otroke hitro opazimo, vrstniki se jim izogibajo, jih izločajo iz skupine, odklanjajo sodelovanje z njimi. Posamezne družine, ki živijo v najslabših razmerah, ne poskrbijo za redno obiskovanje pouka. Otroke zadržujejo doma z izgovorom, da nimajo oblačil in obutve. Ob neopravičenih izostankih od pouka se zniža tudi znesek denarnih pomoči, ki jih družina prejema (Nasilje nad otroki: Strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanja in/ali nasilje, 2017).

Zaradi neprimerne ravnanja v šolskih prostorih in odklanjanja dela so s strani staršev nekateri otroci še vedno deležni groženj, zastraševanja, kritiziranja. To se dogaja tudi v prisotnosti učiteljice, da otrok doživlja še dodatno ponižanje. Doma so ti posamezniki deležni klofutanja, udarcev z roko, porivanja. Vzorce obnašanja nosi tak otrok s sabo v šolski prostor. Med družinami se tudi ob prisotnosti otrok dogajajo spori. Ti so pogosti in dolgotrajni. Starši zamere med odraslimi prenašajo na otroke, tako da jim prepovedujejo druženje z otroki iz družin, s katerimi so v sporu.

Vedno več pa je romskih učencev, ki po zunanosti ne odstopajo od večinskega prebivalstva.

## 2 Opis dejavnosti

### 2.1 Šolanje romskih učencev na OŠ Bršljin

Romski učenci so začeli obiskovati pouk na OŠ Bršljin v šolskem letu 1972/73. Predstavljali so 2,2 % učencev. Z vsakim šolskim letom je odstotek romskih učencev večji. V šolskem letu 1984/85 jih je bilo 3,7 %, 1992/93 8,4 %, 2003/04 že 12,9 %, v letu 2011/12 smo presegli 21 %. Največje število vpisanih romskih učencev smo dosegli v letu 2014/15 s kar 139 učenci, kar je predstavljalo 25,3 % vseh učencev šole. V naslednjih šolskih letih je začel odstotek na novo vpisanih romskih učencev padati zaradi skupnega šolskega okoliša (Doberdrug, 2009c).

Sprva so bili romski učenci vključeni v heterogene oddelke, nato pa v homogene skupine. Tako





je bil prehod med domom in šolo mehkejši, prijetnejši. Pri vzgojnih predmetih, kjer so lahko izkazovali svoja močna področja, so se postopno vključevali v matične oddelke. Učenci so se ločeno od matičnega oddelka urili v slovenščini in matematiki. Vseskozi so na OŠ Bršljin nastajali učbeniki, delovni zvezki, didaktična gradiva in pripomočki s prilagojenimi cilji in vsebinami. Kljub vsemu trudu so šolanje tudi uspešnejši opustili pred zaključkom osnovnošolske obveznosti v starosti enajst, dvanajst let. Število romskih učencev je iz leta v leto raslo. Vse več jih je napredovalo tudi na predmetno stopnjo. Posamezniki so povzročali precej težav, za šolsko delo niso izkazovali interesa, kršili so šolska pravila in že samo s svojo pojavitvijo v šolskem prostoru povzročili vznemirjenje. Starši ostalih učencev so bili prepričani, da večje število romskih učencev v oddelku znižuje kakovost pouka. Ker so se bali tudi za varnost svojih otrok, so zahtevali, da se učence Rome enakomerno porazdeli po vseh novomeških osnovnih šolah (Doberdrug, 2009c).

S šolskim letom 2005/06 smo pričeli z izvajanjem triletnega inovacijskega projekta z naslovom Model učinkovitega učenja in poučevanja za dvig učne uspešnosti posameznega učenca pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo.

Ob uvedbi tako imenovanega bršljinskega modela je bilo pričakovano naslednje (Doberdrug, 2009a):

- »večje število strokovnih delavcev bo zagotovilo boljšo kakovost pouka neromskih in romskih učencev,
- romski učenci bodo izboljšali znanje slovenskega jezika,
- metode dela bodo lahko bolj prilagojene romskim učencem,
- vzgojno-izobraževalno delo z manjšim številom učencev bo lažje,
- uvajanje romskih pomočnikov bo izboljšalo prisotnost pri pouku in krepitev zavesti, da je znanje (šola) vrednota«.

Projekt je omogočal, da se je učna uspešnost učencev Romov izboljšala. Spremljali smo obisk, uspeh in klimo na šoli. Z aktivnostmi, ki so se izkazale za dobre in učinkovite, vpeljanimi z inovacijskim projektom in že pred njim, nadaljujemo še danes. V zahtevnejših primerih se vključuje tudi Center za socialno delo. Ta je redno seznanjen z neopravičenim izostajanjem posameznih učencev od pouka. V času izvajanja inovacijskega projekta je OŠ Bršljin na Zavod RS za šolstvo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport večkrat naslovila potrebo po spremembi obstoječih predpisov in določitvi novih ukrepov v zvezi s sankcioniranjem



neopravičenega izostajanja od pouka (Padovan, 2009).

V šolskem letu 2018/19 OŠ Bršljin obiskuje 113 romskih učencev (Brezovar in Doberdrug, 2018), kar predstavlja 20,6 % vseh učencev. Število na novo vpisanih prvošolcev se je na podlagi skupnega šolskega okoliša zmanjšalo. Na OŠ Bršljin se vpisujejo otroci iz romskih družin, ki imajo tam že starejše brate in sestre. To so družine z več otroci, ki dobro poznajo način delovanja šole in so manj mobilne. Otroke iz mlajših, bolj situiranih družin vpisujejo na ostale šole skupnega šolskega okoliša (OŠ Center, OŠ Grm, OŠ Drska). Ker so romski učenci vedno bolj uspešni in napredujejo v višje razrede, število učencev Romov na predmetni stopnji narašča. S tem se povečujejo tudi izzivi, s katerimi se soočajo učenci in učitelji. Še vedno se dogaja, da se dekleta ali fant, uspešen v šoli, pri trinajstih letih poroči in s tem preneha obiskovati pouk.

## **2.2 Individualna in skupinska dodatna pomoč (v nadaljevanju ISDP)**

Danes so vsi učenci Romi vključeni v individualno in skupinsko dodatno pomoč.

Temeljne smernice izvajanja ISDP-ja so (Brezovar in Doberdrug, 2018):

- »Delujemo v dobrobit vsakega otroka, izvajamo individualno ali skupinsko v razredu (ali izven razreda glede na otrokov primanjkljaj in vedenjske značilnosti) in v dogovoru z učečim učiteljem.
- Pomoč izven razreda je namenjena le utrjevanju znanja. Ostala pomoč se izvaja v oddelku. ISDP je pomoč učencem, ki je fleksibilna in pogojena s prisotnostjo učencev tisti dan, ne glede na postavljen urnik. Namenjena je vsem učencem, ki potrebujejo tovrstno pomoč.
- Izvajanje ISDP-ja poteka na podlagi rednih dnevnih in tedenskih usklajevanj z učečimi učitelji. Tedenske in dnevne priprave so skladne z učnim načrtom za vse predmete in skladno s predmetnim učnim načrtom.
- Stremimo h kakovosti in uporabnosti znanja, načelu življenjskosti, delujemo v učenčev dobrobit in jih predvsem navajamo na samostojno delo v oddelku.
- Standarde znanja določamo skupaj z učečimi učitelji sprotno. Ustna in pisna preverjanja/ocenjevanja znanja so skladna z oddelčnimi za vse predmete.
- Redno tedensko sodelujemo z Dnevnim centrom DRPD v naselju.
- Potrebščine si učenci priskrbijo sami, navajamo jih na skrbnost in urejenost delovnega

okolja in šolskih potrebščin.

- Vodenje dokumentacije je sprotno, ažurno in dosledno (Lopolis).
- Doslednost, odgovornost, kooperativnost pri izvajanju ISDP-ja in domačih nalog učencev ter izvajanjem dopolnilnega pouka.
- Izdelava individualnega programa (v nadaljevanju IP) in ocenjevanje je timsko delo, kjer so zajete vse sestavine IP-ja, cilji dela ... (priloga)«.



Slika 40: Ura ISDP-ja v 4. razredu; vir: osebni arhiv Kobe, 2018.

## 2.3 Individualni program

Vsakega učenca skozi celotno obdobje šolanja spremlja individualna mapa. Vsako šolsko leto za posameznega učenca izdelamo individualiziran program, ki ga sooblikujemo izvajalci ISDP-ja, starši, razrednik in učenec. Prvi del IP-ja nastane na podlagi refleksije prejšnjega šolskega leta ter opazovanj učečih učiteljev in izvajalca ISDP-ja.

V IP vpišemo imena in priimke učenca, staršev, razrednika ter izvajalcev ISDP-ja. V pogovoru z učencem in predhodnimi učitelji najprej poudarimo otrokova močna področja. Opišemo razpoloženje, osebnostne lastnosti, delovne navade, naravnost, samopodoba, motivacijo za šolsko delo, vedenje. Pomagamo si z vprašanji: kako se počuti v šoli, kakšen ima odnos do dela, kako je sprejet v razredu in kako on sprejema učitelje in učence, kako se vključuje v šolsko delo, kakšna je naravnost, samopodoba in vedenje, kaj ga motivira. Zapišemo učenčeva šibka področja, predvsem tista, na katerih lahko delamo. Iz njih bodo izhajali cilji nadaljnjega dela. Opišemo sodelovanje staršev s šolo, njihovo vključevanje in skrb za otroka.



Pri splošnih ciljih se osredotočamo na slovenščino in matematiko. Za oba predmeta po sklopih zapišemo katere standarde dosega oz. ne dosega in kje ima težave. Pri slovenščini spremljamo govor, branje, pisanje, poslušanje in razumevanje ter tvorbo besedil. Pri matematiki spremljamo aritmetiko, algebro in geometrijo. Sestavni del IP-ja so prilagoditve, kjer opredelimo didaktične pripomočke in opremo, ki jo ima učenec na voljo.

Posebej opredelimo in poudarimo načine preverjanja in ocenjevanja. Večji poudarek damo ustnemu ocenjevanju ter ocenjevanju izdelkov. Ocenjevanje lahko poteka v manjših etapah, čim bolj sproti. Pisno ocenjevanje je po potrebi izven oddelka ali v oddelku ob pomoči učitelja ISDP-ja ali učečega učitelja z možnostjo podaljšanega časa pisanja. Poudarek damo minimalnim standardom znanja. Pri pisnem ocenjevanju učencu lahko z branjem navodil pomaga učeči učitelj ali učitelj ISDP-ja. Pri ocenjevanju si učenec lahko pomaga z didaktičnimi pripomočki.

Sestavni del IP-ja je refleksija ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja in ob koncu šolskega leta.

V prvem razredu izvaja ure ISDP druga strokovna delavka v oddelku. Glavni cilj teh ur je socializacija, vključevanje otrok v skupino, prilagajanje na šolsko okolje, učenje jezika, spoznavanje črk, števil, odnosa do šolskih pripomočkov. V drugem in tretjem razredu pride na vrsto nadgradnja prvega razreda. Učenci se učijo branja, pisanja, računanja. Izvajalci ISDP-ja se dogovorijo za način dela. Eden lahko skrbi za področje slovenščine, drugi matematike. V četrtem razredu je izvajalec tisti, ki pomaga učencem pri vseh predmetih. Doseči želimo, da bi učenci čim bolj spremljali pouk v razredu skupaj s sošolci in s tem pridobivali na samostojnosti in odgovornosti za šolsko delo. V naslednjih razredih je več izvajalcev ISDP-ja. Ure so razdeljene po predmetnih področjih. V vsakem oddelku pa je izvajalec, na katerega se učenci obračajo, hkrati tudi koordinator dela. To je še posebej pomembno na predmetni stopnji v ocenjevalnih konicah, ko je več ocenjevanj hkrati. Tako se učeči učitelj, učenec in izvajalec ISDP-ja skupaj dogovorijo za datume ocenjevanja in določijo kaj mora učenec za najmanj zadostno oceno znati. Izvajalec ISDP-ja skupaj z učencem pregleda in dodatno obrazloži učno snov, ki se jo potem doma uči in v šoli ponavlja. Pogosto se zgodi, da učenec po učiteljevem navodilu za učenje nima predstave kaj vse se mora naučiti. Enostavno ne razume navodila in s tem točno določene učne snovi, ki jo mora znati. Na tem mestu je pomoč in spodbuda izvajalca ISDP-ja nujna.



Sestavni del IP-ja sta tabela s predvidenimi pisnimi in ustnimi ocenjevanji ter tabela z minimalnimi standardi znanja za slovenščino in matematiko. Izvajalci ISDP-ja sproti skupaj z učečimi učitelji označujemo standarde, ki jih je posamezni učenec pri ocenjevanju znanja dosegel. Tako za vsakega učenca posebej vemo kaj že zna, pri katerih predmetih je že bil ocenjen, katera ocenjevanja mu še manjkajo, katerih standardov znanja, pomembnih za napredovanje v naslednji razred, še ni dosegel. To nam še posebno koristi, ko je učenec odsoten daljši čas ali manjka na dan ocenjevanja.

## 2.4 Sodelovanje s starši

Konec meseca septembra v šolo povabimo starše romskih učencev na individualne pogovore, pri katerih je prisoten tudi njihov otrok. Skupaj pregledamo IP, starše in učence spodbudimo k rednemu prihajanju v šolo, obiskovanju popoldanskih delavnic v naselju ter učenju doma. Starši se ob enem obisku z učitelji pogovorijo o vseh svojih otrocih, ki obiskujejo šolo. Starši povedo svoja opažanja pri otroku, podajo mnenje, težave, ki jih imajo doma, kar se zabeleži v IP.

Če se starši ne odzovejo telefonskemu povabilu, jih povabimo s pisnim vabilom. Starše, ki se vabilom ne odzovejo, v dogovoru s svetovalnimi delavkami (socialno delavko in pedagoginjo) ter romsko pomočnico obiščemo v naselju.

Starše povabimo k pregledu refleksije, dosežkov ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja ter pred zaključkom šolskega leta. S starši se pogovorimo tudi o napredovanju njihovih otrok v naslednji razred.

Vedno več je staršev, ki se v šoli oglasio na vabilo razrednika, izvajalca ISDP-ja ali na lastno željo tudi med letom. Mnogi svoje otroke pripeljejo v šolo sami kljub organiziranemu prevozu. Mimogrede se oglasio pri učiteljici. Tako so na tekočem z otrokovimi dosežki, njegovim obnašanjem, deležni so pohvale in spodbude. Njihovi otroci pa so veseli in ponosni, da se starši zanimajo za to, kar se z njimi v šoli dogaja. Večina teh staršev so bili učenci naše šole ali pa nadaljujejo šolanje za odrasle Rome. Ti si želijo, da njihovi otroci uspešno dokončajo osnovno šolo. Posamezni starši stopijo v stik z nami tako, da se oglasio v šoli, v prepričanju, da se je njihovemu otroku zgodila krivica, je bil ogrožen ali napaden s strani drugih učencev. V takih primerih starše najprej pomirimo. Potem povedo, kar jih teži, in skupaj poiščemo rešitev, sprejemljivo za vse. Trudimo se, da starš zapusti šolo pomirjen. V zadnjih letih je takšnih primerov vedno manj.



## 2.5 Sodelovanje z Društvom za razvijanje prostovoljnega dela (DRPD)

Vsak dan imajo učenci z naselja Brezje - Žabjak možnost obiskovanja popoldanskih delavnic v prostorih vrtca v naselju. Delavnice delujejo v okviru programa Društva za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto (v nadaljevanju DRPD). To je nevladna, prostovoljska, človekoljubna in neprofitna organizacija, ki deluje v javnem interesu na področju socialnega varstva (Cigler in Bukovec, 2006).

V urah, namenjenim učenju, zaposleni z učenci rešujejo domačo nalogo, utrjujejo znanje, se pripravljajo na ocenjevanja. Izvajalci ISDP-ja redno pošiljamo vodji delavnic tedenske priprave za posamezni razred, smernice za delo (tudi za posamezne učence), delovne liste za vajo in utrjevanje.

Tako učitelji v šoli kot tudi delavke v dnevnem centru pri otrocih, ki obiskujejo program, opazamo izboljšanje govorjenja slovenskega jezika, sprejemljivejše vzorce vedenja in komunikacije, povečanje stopnje družabnosti, izboljšanje koncentracije, večjo motivacijo za učenje. Posledično temu sledi boljša uspešnost romskih učencev, manj konfliktnih situacij, večja integracija v šolski prostor, manj diskriminatornega obnašanja.

Delavke, ki delajo z učenci v delavnicah, »v svoje delo vse bolj vključujejo tudi starše otrok. Starši podpirajo delovanje dnevnega centra, saj velikokrat sami pridejo v dnevni center po pomoč ali na pogovor. Ko otrok dobi podporo za obiskovanje dnevnega centra s strani staršev in šole, se tudi njegova motivacija za redno obiskovanje poveča in z njo tudi napredek, ki sledi rednemu obiskovanju pouka in dnevnega centra« (Kobe, 2018).

Ob koncu koledarskega in šolskega leta pripravijo zaključno prireditev, na kateri se predstavijo s plesnimi, pevskimi in dramskimi točkami. Neredki ravno na teh prireditvah pokažejo svojo nadarjenost na posameznem področju. Skozi celo šolsko leto nas učenci večkrat presenetijo z drobnimi pozornostmi, nastalimi na delavnici.



Slika 41: Peka piškotov za novoletni bazar, osebni arhiv Kobe, 2018.

### 3 Zaključek

Neurejeno in nespodbudno domače okolje romske učence še vse prevečkrat posrka nazaj v svet, iz katerega je izhod zelo težak, deloma še vedno zaradi odklonilnega odnosa večinskega prebivalstva, predvsem pa zaradi celostne sistemske strategije.

Romski učenci, ki redno prihajajo v šolo, napredujejo, so uspešni, postajajo čedalje bolj odgovorni, se vključujejo v skupnost učencev, vedno manj se razlikujejo od ostalih učencev. Največje zadovoljstvo in uspeh doživljamo ob učencih, ki nas sami prosijo za dodatne razlage učne snovi, za naloge, da se bodo doma učili. Včasih nas že naslednji dan poiščejo, želijo, da preverimo njihovo znanje ter se sami kritično ocenijo. Ti z veseljem prihajajo v šolo. Nemalokrat izvajalci ISDP-ja od romskih učencev slišimo: »Hvala, da se z mano učiš in mi pomagaš!« Učenci uspešno zaključujejo osnovnošolsko obveznost tako kot njihovi sošolci, nekaj se jih je vpisalo tudi v srednješolske programe.

Največje težave še vedno povzročata neredno obiskovanje pouka. Nemočni smo v situacijah, ko se z učencem nekaj dni učimo, utrjujemo, na dan ocenjevanja in še nekaj naslednjih dni pa ga ni k pouku. Ko pride spet v šolo, je vse naučeno pozabljeno. S temi učenci pogosto začnemo vedno znova na začetku.

Z romskimi učenci smo na OŠ Bršljin orali ledino, se naučili mnogo več kot bi se brez njih. Še

vedno se učimo in rastemo z njimi. Z načinom dela, kakršnega imamo na OŠ Bršljin, dosegamo odlične rezultate. Nastaja veliko učnega gradiva, ki ga uporabljamo tudi za ostale učence.

Kljub temu da smo bili in so naši predlogi še vedno večkrat preslišani, ne obupamo, se trudimo in počasi, a vztrajno, uresničujemo vizijo naše šole: »Z odgovornim delom in s spoštovanjem gradimo svoj svet prihodnosti«.

## 4 Viri in literatura

1. BREZOVAR, D. in DOBERDRUG, D. *Letni delovni načrt OŠ Bršljin: Šolsko leto 2018/2019*. Novo mesto: Osnovna šola Bršljin. 2018.
2. CIGLER, T. in BUKOVEC, B. *Romi - med medijsko in dejansko podobo*. Novo mesto: Društvo za razvijanje prostovoljnega dela, 2006.
3. DOBERDRUG, M. Nezačudenost staršev in kompromisne rešitve leta 2005. V: *Bršljinski Ostržki, zbornik prispevkov ob zaključku triletnega inovacijskega projekta Model učinkovitega učenja in poučevanja za dvig učne uspešnosti posameznega učenca na Osnovni šoli Bršljin*. Novo mesto: Osnovna šola Bršljin. 2009a.
4. DOBERDRUG, M. Predstavitev romskega naselja Brezje-Žabjak. V: *Bršljinski Ostržki, zbornik prispevkov ob zaključku triletnega inovacijskega projekta Model učinkovitega učenja in poučevanja za dvig učne uspešnosti posameznega učenca na Osnovni šoli Bršljin*. Novo mesto: Osnovna šola Bršljin. 2009b.
5. DOBERDRUG, M. Šolanje romskih učencev v Osnovni šoli Bršljin. V: *Bršljinski Ostržki, zbornik prispevkov ob zaključku triletnega inovacijskega projekta Model učinkovitega učenja in poučevanja za dvig učne uspešnosti posameznega učenca na Osnovni šoli Bršljin*. Novo mesto: Osnovna šola Bršljin. 2009c.
6. DRAGAN, A. Da bi jih razumeli. V: *Sobivanje: Javna predstavitev mnenj o romski problematiki*. Novo mesto: Kulturni center Janeza Trdine. 2004.
7. JERIČ, M. *Strategija reševanja romske tematike v Mestni občini Novo mesto za obdobje 2013-2020*. [Online]. Novo mesto. [Zadnja sprememba: 11. sep. 2013]. [Citirano 19. dec. 2018; 15:00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.novomesto.si/mma/-/2017091316040536/>.
8. KOBE, J. *Mladinsko delo v dnevnikih centrih za otroke Brezje, Šmihel in Jedinščica*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo. 2018.





9. KOVAČIČ, B. Zbornik prebirati, ne samo prebrati. V: *Sobivanje: Javna predstavitev mnenj o romski problematiki*. Novo mesto: Kulturni center Janeza Trdine. 2004.
10. *Manjšine*. [Online]. Republika Slovenija: Urad za narodnosti. [Citirano 3. dec. 2018; 17:00]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.un.gov.si/si/manjsine/>.
11. *NASILJE nad otroki: Strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanja in/ali nasilje*. 2. izd. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo. 2017.
12. PADOVAN, D. Aktivnosti šole za boljši obisk. V: *Bršljinski Ostržki, zbornik prispevkov ob zaključku triletnega inovacijskega projekta Model učinkovitega učenja in poučevanja za dvig učne uspešnosti posameznega učenca na Osnovni šoli Bršljin*. Novo mesto: Osnovna šola Bršljin. 2009
13. *PRILOGA k Nacionalnemu programu ukrepov vlade Republike Slovenije za Rome za obdobje 2017–2021*. [Online]. Republika Slovenija: Urad za narodnosti. [Citirano 5. dec. 2018; 16:00]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.un.gov.si/fileadmin/un.gov.si/pageuploads/PRILOGA\\_NPUR\\_2017\\_2021.pdf](http://www.un.gov.si/fileadmin/un.gov.si/pageuploads/PRILOGA_NPUR_2017_2021.pdf).
14. *STATISTIČNI in osnovni podatki*. [Online]. Republika Slovenija: Urad za narodnosti. [Citirano 3. dec. 2018; 22:00]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.un.gov.si/si/manjsine/romska\\_skupnost/statisticni\\_in\\_osnovni\\_podatki/](http://www.un.gov.si/si/manjsine/romska_skupnost/statisticni_in_osnovni_podatki/)

## Prilogi

[Priloga 1: Individualiziran program](#) .....Napaka! Zaznamek ni definiran.

[Priloga 2: Refleksija strokovne skupine za izdelavo IP](#) .....Napaka! Zaznamek ni definiran.



Priloga 1: Individualiziran program

**INDIVIDUALIZIRAN PROGRAM**

sooblikujejo izvajalci **ISDP**, starši, razrednik, učenec

**Učenec/ka:**

**Šolsko leto/oddelek:**

**Člani strokovne skupine:**

**Podpis:**

Razrednik:	
Izvajalec:	<ul style="list-style-type: none"><li>•</li><li>•</li><li>•</li></ul>

**Podpis:**

Starši:	
Učenec:	

**GLOBALNA OCENA**

**Močna področja:**

*Naštej nekaj močnih področij.*

**Razpoloženje, osebnostne lastnosti, delovne navade, naravnost, samopodoba, motivacija, vedenje.**

*Kako se počuti v šoli, kakšen ima odnos do dela, kako je sprejet v razredu in kako on sprejema učitelje in učence. Kako se vključuje v šolsko delo? Kakšna je naravnost, samopodoba in vedenje? Kaj ga motivira?*



### Šibka področja:

*Najtej nekaj šibkih področij. Predvsem tista, na katerih lahko delamo. Iz njih bodo izhajali cilji nadaljnjega dela.*

### Starši:

#### ***Pobriši, kar je odveč.***

Starši s šolo sodelujejo.

Starši s šolo sodelujejo ko so povabljeni.

Starši se samostojno zanimajo za napredek otroka in sodelujejo z učiteljem.

Poskrbijo, da otrok pride v šolo.

Poskrbijo za otrokovo urejenost.

### SPLOŠNI CILJI

SLOVENŠČINA	MATEMATIKA
<p><i>Za vsako področje napiši, katere standarde dosega/ne dosega in kje ima težave.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• govor</li><li>• branje</li><li>• pisanje</li><li>• poslušanje in razumevanje</li><li>• tvorba besedil</li></ul>	<p><i>Za vsako področje napiši, katere standarde dosega/ne dosega in kje ima težave.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• aritmetika</li><li>• algebra</li><li>• geometrija</li></ul>

### PRILAGODITVE

#### Uporaba didaktičnih pripomočkov in opreme:

- link kocke
- številski trak
- modeli geometrijskih teles in likov
- didaktični material (denar, \_\_\_\_\_)
- stotični kvadrat



- kvadrat poštevank
- tabele s skloni
- tabele z zaimki
- tabele s formulami
- slikovno in video gradivo
- IKT – oprema
- slovar
- kalkulator
- drugo: \_\_\_\_\_

### Načini preverjanja in ocenjevanja

Večji poudarek damo ustnemu ocenjevanju ter ocenjevanju izdelkov. Ocenjevanje naj bo v manjših etapah, čim bolj sproti. Pisno ocenjevanje je po potrebi izven oddelka ali v oddelku ob pomoči ISDP učitelja ali učečega učitelja. Poudarek damo minimalnim standardom znanja. Pri pisnem ocenjevanju učencu lahko z branjem navodil pomaga učeči učitelj ali učitelj ISDP. Pri ocenjevanju si lahko pomaga z didaktičnimi pripomočki.

### Napredovanje:

Učenec napreduje/ne napreduje v \_\_\_\_ . razred.

### Podpisi članov strokovne skupine:

Razrednik: \_\_\_\_\_

Izvajalci: \_\_\_\_\_

V Novem mestu, \_\_\_\_\_

### Priloga:

- **kopija vabila**
- **refleksija, evalvacija**

Priloga 2: Refleksija strokovne skupine za izdelavo IP

## REFLEKSIJA STROKOVNE SKUPINE ZA IZDELAVO IP

**Učenec/ka:**

**Šol. leto / razred:**

**Člani strokovne skupine:**

**(podpis)**

Razrednik:	
Izvajalec:	
Starši:	

REFLEKSIJA STROKOVNE SKUPINE OB I. OCENJEVALNEM OBDOBJU	REFLEKSIJA STROKOVNE SKUPINE OB II. OCENJEVALNEM OBDOBJU
<p>Novo mesto, _____</p> <p>Podpis staršev: _____</p> <p>Podpis učenca: _____</p>	<p>Novo mesto, _____</p> <p>Podpis staršev: _____</p> <p>Podpis učenca: _____</p>

Refleksija je sestavni del IP, namenjena je razmišljanju o izvajanju IP ter poglobitvi uspešnih strategij dela z učencem/ko. Izpolnjen in podpisan obrazec velja kot zapisnik strokovne skupine.



Osnovna Šola Leskovec Pri Krškem

Krško

**Maja Koritnik**

**KAJ LAHKO STORI UČITELJ V RAZREDU PRI DELU Z  
UČENCI S SPLOŠNIMI IN SPECIFIČNIMI UČNIMI  
TEŽAVAMI?**

**WHAT CAN A TEACHER IN THE CLASS DO WITH  
STUDENTS WITH GENERAL AND SPECIFIC EDUCATIVE  
PROBLEMS?**



## POVZETEK

Učne težave prizadevajo veliko število otrok in jim predstavljajo oviro pri izobraževanju, s šolo povezano trpljenje in posledično dejavnik tveganja za psihosocialne motnje. Učitelj mora prepoznati učence z učnimi težavami in najti način, kako organizirati delo v oddelku, da vključuje vse učence, tudi tiste z učnimi težavami. Znanja iz teorije lahko učitelj uporabi pri delu v razredu le, če učenca dobro pozna in z njim izgradi pozitiven odnos, ki temelji na vzajemnem, dvosmernem zaupanju in občutku varnosti. Pri svojem dosedanjem delu sem se srečala z različnimi učenci, pri katerih je bilo potrebno upoštevati načela dobre poučevalne prakse in uporabljati raznovrstne, zanimive načine poučevanja in učenja. Prispevek opisuje značilnosti otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami ter kako lahko učitelj s skrbno načrtovanim delom premosti ali vsaj omili težave, s katerimi se otrok srečuje na svoji poti šolanja.

**Ključne besede:** splošne učne težave, specifične učne težave, splošna načela ravnanja, uspešni načini učiteljevega dela

## ABSTRACT

Learning disabilities affect a large number of children and they represent a barrier in education, school-related suffering, and consequently a risk factor for psychosocial disorders. The teacher must recognize pupils with learning difficulties and find a way to organize work in the class in a way that includes all students, including those with learning difficulties. Knowledge from theory can only be used by a teacher who knows the student well and builds a positive relationship based on mutual, two-way trust and a sense of security. In my previous work, I met with different pupils, and with them I had to follow the principles of good teaching practice and use diverse, interesting ways of teaching and learning. The article describes the characteristics of children with general and specific learning difficulties, and how the teacher can overcome, or at least, alleviate the problems that a child encounters on his / her path of education through carefully planned work.

Key words: general learning difficulties, specific learning difficulties, general principles of behavior, successful ways of teacher's work



# 1 Predstavitev teme s teoretičnimi izhodišči

Učne težave so zapleten in trdovraten pojav, po mnenju mnogih strokovnjakov je šolska neuspešnost eden najtežje rešljivih problemov, s katerimi se spoprijemajo sodobne šole. Tudi v Sloveniji ima pojav skrb vzbujajoče oblike in razsežnosti: podatki in predvidevanja domačih strokovnjakov opozarjajo, da v Sloveniji na splošno okoli ena četrtnina mladostnikov ostane brez poklicne izobrazbe ter da se zaradi brezposelnosti vedno več učno neuspešnih otrok znajde na socialnem obrobju (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008, str. 5).

Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, izviren, zanje smiseln način. Temelj socialnega povezovanja tako postanejo individualne razlike in individualno delo z učenci (namesto čezmerne skupinske rutine in norme). Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju (in za druge učence s posebnimi potrebami) je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti (Magajna, idr., 2008, str. 6).

## 1.1 Učenci z učnimi težavami

Razumevanje vzrokov težav, ovir in primanjkljajev na poti do uspešnosti in socialne vključenosti otrok z učnimi težavami je zelo pomembno, vendar to ni dovolj. Tem otrokom moramo omogočiti, da se uspešno učijo in vključujejo v socialno okolje, ker to zmorejo. Seveda pa zato potrebujejo pomoč staršev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev, ker le-ti lahko pripravijo pogoje in prilagoditve, ki jim omogočajo učenje na njim lasten način (Reid, Kavkler, G. Viola, Košak Babuder in Magajna, 2007, str. 7).

Splošne učne težave so značilne za skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot vrstniki pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več predmetih. Lahko so posledica naslednjih notranjih in zunanjih dejavnikov: motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih intelektualnih sposobnosti, ovir pri socialno-emocionalnem prilagajanju, pomanjkanja motivacije, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti, socialno-ekonomske





oviranosti. Vsi našeti dejavniki se pri povzročanju učnih težav lahko povezujejo tudi z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem.

Pod izrazom »specifične učne težave« razumemo skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. So notranje narave (nevrofiziološko pogojene).

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini:

- **specifični primanjkljaji na slušno-vizualnem področju** – motnje branja, pravopisne težave, druge učne težave, povezane s področjem jezika;
- **specifični primanjkljaji na vizualno-motoričnem področju** – motnje pisanja, težave pri matematiki, načrtovanje in izvajanje praktičnih dejavnosti, socialne veščine (Magajna idr., 2008, str. 11).

## 1.2 Kriteriji za prepoznavanje učnih težav

Učni neuspeh je lahko posledica najrazličnejših splošnih težav pri učenju in specifičnih primanjkljajev. Splošne učne težave se lahko pojavljajo skupaj s specifičnimi ali pa tudi ne. Prav zato je učni neuspeh eden izmed kriterijev, ne pa zadosten za prepoznavanje specifičnih učnih težav pri otroku. Da bi pri otroku lahko ugotovili, ali ima specifične učne težave, moramo upoštevati naslednjih pet kriterijev:

- neskladje med učenčevimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na določenem področju učenja;
- izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju;
- neučinkovita sposobnost organiziranja in strukturiranja učnih zahtev, nalog ter moten tempo učenja (hitrost predelovanja informacij, hitrost usvajanja znanja);
- motenost enega ali več psiholoških procesov – pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija itn.



- izključenost okvar čutil (vida, sluha), motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja. Vsi ti razlogi se lahko pojavljajo skupaj z glavnim povzročiteljem, pomembno je, da jih izključimo kot glavne povzročitelje (Magajna, idr., 2008, str. 12).

### **1.3 Načela ravnanja z otroki z učnimi težavami**

Osnova dela z učenci z učnimi težavami je natančno ugotavljanje njegovega stanja. Ugotoviti je potrebno njegove težave, njegove posebne potrebe in močna področja, potem pa glede na to načrtovati delo z njim. Pomemben vir informacij so lahko različna izobraževanja in sodelovanje s strokovnjaki, ki so se že prej ukvarjali z učencem, npr. s specialnimi pedagogi, psihologi v šoli, drugimi učitelji v šoli (Opara idr., 2010, str. 18).

Vsa opažanja in ugotovitve je potrebno uporabiti pri poučevanju. Pogledati je treba, kaj v učnem načrtu je potrebno prilagoditi in kako bomo izkoristili močna področja in omilili težave. Šele natančno opazovanje učenca da dovolj informacij, da lahko učitelj njegov način dela primerja z običajnim načinom učenja, odzivanja, ki je značilno za določeno starost učencev. Pri opazovanju in primerjanju učenčevega učenja in razumevanja si učitelj lahko postavi pet vprašanj (Grovis in Grickling, po Doerries, 2004), ki mu pomagajo preveriti učenčevo razumevanje ter ovrednotiti njegovo delo.

- Kaj učenec zna? Treba je poznati raven znanja in spretnosti, ki jih učenec že obvlada. Učenec namreč vse informacije, ki jih sliši v šoli, poveže s tem, kar že zna.

- Kaj učenec lahko naredi? Naloga mora biti primerno težka. Prilagojena mora biti učenčevemu predznanju oz. njegovim veščinam.

- Kako učenec razmišlja? Ob reševanju naloge naj učenec razmišlja na glas. Učenec lahko tudi razloži, kako je prišel do odgovora.

- Kako se učenec loti naloge, pri kateri je negotov? Ali učenec vztraja pri reševanju kljub težavam ali preneha z reševanjem? Ali pri težavi prosi za pomoč učitelja ali vrstnika? Ali zaprosi za pomoč takoj, ko ne ve pravilnega odgovora?



- Kako lahko učitelj uporabi te informacije za delo z učencem? Učitelj odstrani oviro, ki učencu preprečuje, da bi v dani situaciji lahko izvedel nalogo tako dobro, kot to zmore.

(Peklaj, 2012, str. 18)

V preteklem šolskem letu sem imela v razredu učenko s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so jo poleg težav zaradi odkrenljive pozornosti ovirale pri šolskem delu. Deklica je potrebovala prilagoditve v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev ter učno pomoč.

Že na začetku šolskega leta sem veliko razmišljala o tem, kako bom učenki pomagala razviti občutek zmožnosti obvladovanja zahtev do takšne mere, da bo zmogla dovolj poguma za spoprijemanje s težavami in prevzemanje odgovornosti. Ugotovila sem, kako pomembno je dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli, domom, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem. Z učenko sva kmalu vzpostavili ustvarjalni dialog, saj je povedala, kako razume svojo oviranost, kaj ji pomaga in kako, kdaj ne zmore, kaj po njenem potrebuje, sama pa sem skušala v čim večji meri upoštevati dobro poučevalno prakso ter ji prilagajati metode in oblike dela. Pri učenki sem kmalu prepoznala tudi njena močna področja in interes do vseh oblik gibanja, te interese spodbujala, saj le-ti kažejo načine, kako se otrok zmore učiti uspešno.

## 2 Opis dejavnosti

Prej navedeni učenki sem bila razredničarka. Pri njej so bile prepoznane splošne in specifične učne težave oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri samem delu so jo ovirale tudi težave zaradi odkrenljive pozornosti. Pouk sem deklici individualizirala in diferencirala, pomoč pa je prejela tudi pri dopolnilnem pouku, urah individualne in skupinske pomoči, urah dodatne strokovne pomoči ter v okviru šolske svetovalne službe. Deklica je s starši obiskovala tudi posvetovalnico za učence in starše. Pri vseh predmetih je dosegla minimalne standarde znanja, pri nekaterih tudi temeljne standarde. Uspešnejša je bila pri ustnem ocenjevanju znanja, pri pisnih ocenjevanjih je imela podaljšan čas, še posebej, če je ocenjevanje vključevalo veliko branja. Preverjanja in ocenjevanja znanja je lahko pisala izven oddelka. Pri poučevanju sem upoštevala, da so navodila za delo kratka, jasna in nazorna.



Sproti sem preverjala njeno razumevanje in ji dodatno razložila snov ter prebrala naloge. Omogočila sem ji podaljšan čas pri pisnem ocenjevanju znanja ali pa pisno ocenjevanje v dveh delih. Ocenjevanje je večkrat potekalo individualno v posebnem prostoru, kjer se je lažje zbrala. Prilagajala sem ji obliko pisnih gradiv in obseg le-teh. Upoštevala sem toleranco do specifičnih napak pri zapisu, ji omogočala uporabo različnih konkretnih pripomočkov za ponazoritev snovi – različne preglednice, opomnike. Fotokopirala sem ji učno snov (po potrebi). Deklica je sedela na mestu, kjer je bila njena osredotočenost na delo čim boljša in v bližini učiteljice. Spodbujala sem njena močna področja, jo pohvalila za uspešno opravljeno delo in ji sproti dajala potrditve.

V nadaljevanju bom opisala nekaj primerov dobre prakse, ki so se izkazali za uspešne pri delu s prej omenjeno učenko. Že na začetku šolskega leta sem ji določila sedežni red tako, da je sedela spredaj (v prvi vrsti), da je bolje videla na tablo. Sedela je na takem mestu, da se tabla ni bleščala, v bližini učitelja, da me je bolje slišala. Učitelj na ta način učenca lažje spremlja in usmerja. Deklici smo prilagodili delovno površino, tako, da smo ji omogočili uporabo kinestetične mize ter dodatne mize za boljšo organiziranost delovnega prostora, saj je imela težave z organizacijo delovne površine. Na dodatni mizi sem deklici s samolepilnim trakom označila prostor za zvezek in peresnici. Ta označitev se je izkazala za uspešno, saj je bila pri postavitvi stvari že vnaprej opozorjena, kje morajo biti potrebščine. Uspešna pridobitev je bila tudi kinestetična miza. Deklica je imela odkrenljivo pozornost in veliko potrebo po gibanju oz. menjavi aktivnosti. Pri uporabi kinestetične mize se ji je izboljšala koncentracija, med poukom se je bolj umirila, saj ji je miza omogočala njej ustrezno nemoteče gibanje pri usvajanju in ponavljanju učne snovi (slika 1).

Deklica je imela težave tako pri pisanju kot pri branju. Pri pisanju so se napake pojavljale tako pri pravopisu, priklicu in zapisu črk/besed, pri oblikovanju povedi. Ko smo pri pisnem ocenjevanju preverjali pisanje pravljice, sem bila pri deklici v dilemi, kaj narediti – ali se odločiti za ustno ocenjevanje (pravljico pripoveduje) ali pisati pravljico s pomočjo slikovnih asociacij. S pomočjo sličic (Volk in sedem kozličkov) je pravljico uspešno napisala. Najprej je sličice uredila v pravilno zaporedje, jih izrezala ter prilepila, nato je pojme na sličicah poimenovala in jih zapisovala v zvezek. Sledilo je večkratno ustno pripovedovanje pravljice s pomočjo sličic in učitelja. Nato je pravljico zapisala ob učiteljevi podporni naravnosti. Deklica je bila pri aktivnostih te vrste vztrajna in motivirana za delo, saj sem jo ves čas



spodbujala, ji zagotovila delitev materiala na manjše enote ter omogočila sprotno povratno informacijo, podala jasna individualna navodila in ji omogočila oporo za učenje.

Koledar načrtovanih ustnih in pisnih preverjanj ter ocenjevanj znanja (slika 2) se je izkazal za zelo uspešen podporni pripomoček pri njenem delu, saj je imela težave pri načrtovanju časa in dela, ki so se kazale pri razmišljanju o prihodnjih dogodkih in načrtovanju le-teh. Na začetku šolskega leta sem ji sama vpisovala pisna in ustna ocenjevanja v koledar, sčasoma pa je to delo začela učenka opravljati sama. Sama je povedala, da ji koledar pomaga, ker je natančno seznanjena z datumi preverjanj in ocenjevanj, nanje se lahko pravočasno pripravi in še vse podatke ima zbrane na enem mestu. Poskrbela sem, da so bile njene obveznosti pri različnih predmetih primerno časovno razporejene, da je imela dovolj časa, da je lahko čim bolj samostojno usvojila določena znanja in se izkazala. Ustno ocenjevanje sva časovno načrtovali skupaj, pri tem sva se držali pravočasnosti in ustrezne količine.

Slika 42: Koledar ustnih in pisnih preverjanj in ocenjevanj (VIR: lasten, 2017)

Deklica je imela velike težave na področju branja. Na začetku šolskega leta je večino besed še črkovala. Da bi prešla v zlogovanje, sva skupaj izdelali bralno kolo, sestavljeno iz dveh krogov, ki sta bila položena drug vrh drugega (slika 3). Na zgornjem krogu je bil zapisan le en zlog (npr. LU). Poleg zloga je bilo okence. Z vrtenjem krogov sva odkrivali zloge na spodnjem krogu. Tako



so nastajale različne besede, npr. LUNA, LUŽA, kot spoj zgornjega in spodnjega kroga. Vmes so se odpirale tudi nesmiselne besede in deklica je morala vedno povedati, ali prebrana beseda kaj pomeni ali ne. Vaje so šle počasi, a uspešno, saj je začela vezati glasove v zloge in besede tudi brati. Tudi pri tej aktivnosti je šlo za načelo postopnosti, saj sva začeli z enostavnejšimi dvozložnimi besedami, nadaljevali pa s težjimi večzložnimi. Sčasoma sva zraven dodali še dodatno nalogo, in sicer iskanje in pisanje besed, ki se začnejo s prvim glasom zloga na zgornjem krogu. Aktivnost je deklica povezovala z igro, bila ves čas motivirana, pri vsem tem pa je dojela vezavo, ne le zlogov, ampak tudi besed.



Slika 43: Bralno kolo (VIR: lasten, 2017)

Učenka je imela težave tudi pri matematiki. Količine je dojemala na konkretni ravni, na začetku šolskega leta tudi v obsegu do 10. Obvladala je štetje naprej, pri štetju nazaj so ji povzročali težave prehodi preko desetih. Mestne vrednosti je na začetku določala s pomočjo kartončkov (slika 4) (enice modre barve, desetice zelene barve, stotice rdeče barve). Kartončke je polagala drug na drugega (slika 5), zraven pa številu priredila ustrezno število link kock. Ko sva kontinuirano vadili mestne vrednosti s kartončki, je bilo po določenem času pri deklici zaznati manj zamenjav mestnih vrednosti, saj je pridobila konkretno izkušnjo o sestavi števil ter kako si mestne vrednosti sledijo.



Slika 44: Kartončki mestnih vrednosti (VIR: lasten, 2018)



Slika 45: Prekriti kartončki (VIR: lasten, 2018)

Deklica je imela težave pri dojetanju pojma število. Težko je prešla iz konkretne ravni na abstraktno. Ves čas je potrebovala materialno oporo – prste, preglednice. Težave so se pojavile, ko je morala sešteti ali odšteti dve števili s prehodom v obsegu do 100. Tu sva se posluževali stotičnega kvadrata. Enostavnejše primere, npr.  $83 + 5$  (brez prehoda) je reševala brez opore, pri zahtevnejših primerih pa sem ji pokazala model reševanja s pomočjo kvadrata. Ko je ta model usvojila, je pravilno izračunala račun (ves čas sem v zvezek in pri ocenjevanju znanja zapisovala opombe, da si je pomagala s stotičnim kvadratom).

Pri učenju poštevance sva se držali načela postopnosti, saj dosežemo večje uspehe, če postopoma dodajamo računom, ki jih otrok že zna, še posamezne neznane. Učenka si je pomagala tudi s kvadratom poštevance. Lažje račune poštevance (2, 5, 10) je obvladala do avtomatizacije, ni pa obvladala poštevank števil 4, 6, 7, 8, 9. Za vsako poštevanko posebej sva



izdelali kartončke, utrjevali poštevanke dnevno, izbirali tiste račune, ki jih je že obvladala, dodajali par težjih, ki si jih je skušala zapomniti. Ko si je znova zapomnila račun, sva dodali spet novega. Tako je kljub velikim težavam le doživljala nekaj uspeha in ni izgubila volje za delo. Poštevanke števil 6, 7, 8, 9 ni avtomatizirala, pri teh si je pomagala s kvadratom poštevanke. Pred tem sva usvojili način reševanja računov poštevanke z oporo, ki jo je imela.

Pri pouku se pogosto poslužujem elementov formativnega spremljanja. V razredu imam plastificirane kartončke, rdečega (To mi ne gre.), rumenega (Nisem prepričan, če delam prav.) in zelenega (Pri delu ne potrebujem pomoči.). Kartončki so namenjeni sprotni povratni informaciji učitelju. Vsak učenec je imel med določeno dejavnostjo na robu mize vse tri kartončke, ki jih je glede na navodila med samim delom menjaval. Pri učenki z učnimi težavami sem kmalu ugotovila, da se je zadeva izkazala za uspešno, ker je znala realno presoditi, kdaj ne zmore, kdaj ni prepričana v svoje delo ter kdaj se uspešno spopada z določenim izzivom.

### **3 Zaključek**

Zavedam se, da je obiskovanje osnovne šole za nekatere otroke zabavno, za druge pa neprijetno in mučno opravilo. Otroci so si med seboj različni. Razlikujejo se v načinih mišljenja, učenja, vedenja, sprejemanja novih informacij, hitrosti delovanja, obsegu pozornosti itd. Učne težave povzročajo pri otroku stisko. Šolski neuspeh pri večini otrok zaznamuje njihov vsakdan. Za mnoge to pomeni več ur učenja doma, torej podaljšan delovni čas, za nekatere pomenijo slabše ocene omejitev dejavnosti, ki jih imajo radi. Dlje kot traja šolski neuspeh, težje si otrok pomaga in težje mu pomagajo drugi. Mnenja sem, da je delovanje in položaj učenca z učnimi težavami v razredu v veliki meri odvisen od učitelja. Učitelj je tisti, ki mora biti zelo pozoren na to, kako se otrok počuti, ne samo na to, kakšen uspeh doseže. Zelo pomembno je, da posameznega otroka začutimo, ga vprašamo, kakšen je njegov pogled in kakšni občutki se mu porajajo v določeni situaciji. Kot učitelj moraš delati po občutku, čim prej odkriti učenčeve učne težave in vzroke zanje ter čim hitreje začeti z različnimi strategijami pomoči učencu. Ob vsem tem mora partnerski odnos postati potreba tako staršev kot učiteljev.





## 4 Viri in literatura

1. *ANALIZA vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut. 2010. Stran 18.
2. PEKLAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. 1. izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.
3. *UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zaklad*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2007. Stran 7.
4. *UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Strani: 5, 6, 11, 12.



Osnovna šola Gradec  
Litija

**Nives Koželj**

**MORSKI PRAŠIČEK – IZZIV IN DOLŽNOST ZA VSE IN  
VSAKOGAR**

**A GUINEA PIG – A CHALLENGE AND OBLIGATION FOR  
ALL AND EVERYONE**



## Povzetek

Življenjski slog današnjih otrok predstavlja pretežno sedeče delo ob zabavni elektroniki in računalniški tehnologiji. Način življenja se kaže v učencih, ki izkazujejo vse več vedenjskih in učnih težav. V prispevku so predstavljene najpogostejše učne težave učencev ter večine in načini, ki vodijo do ustvarjanja takšnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki upošteva učenčeve težave in posebnosti, mu hkrati omogoča optimalni zdrav razvoj ter zagotavlja vzpodbudno učno okolje. Pri tem ima veliko vlogo morski prašiček, ki predstavlja dobro podporo pri delu z učenci v razredu. Pri učencih so opazni pozitivni vplivi ob prisotnosti morskega prašička, saj poveča motivacijo za šolsko delo, opismenjevanje je uspešnejše, izboljšajo se medosebni odnosi in omilijo stiske učencev. Učenci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ob morskem prašičku najdejo prostor za odmik, umirjanje in sproščanje.

**Ključne besede:** učne težave, opismenjevanje, skrb za morskega prašička, pozitivni vplivi prisotnosti morskega prašička.

## Abstract

Lifestyle of today's children consists mostly of sedentary activities where children are absorbed in entertaining electronics and computer technology. Consequences of such lifestyle are increasing behavioural disorders and learning disabilities of children. In my article the most frequent learning disabilities as well as skills and challenges how to create an optimal healthy development and encouraging learning environment without stress are presented. In this process the guinea pig plays a big role as it presents a good support in school work routine in the classroom. Such learning environment enables children to integrate their disabilities and special features. The positive effects of the guinea pig's presence are already noticed: the motivation for school work is increased, the literacy is more successful, the interpersonal relations are improved and their distress is mitigated. The guinea pig enables the students with hyperactivity and attention deficit disorder to move to the safe, relaxing and peaceful place.

**Key words:** learning disabilities, literacy, taking care for the guinea pig, positive effects of the guinea pig's presence.



# 1 Uvod

Otroci danes več ur na dan presedijo pred računalniki ali drugimi sodobnimi elektronskimi napravami. Takšen življenjski slog se izkazuje v pogostih vedenjskih in učnih težavah. Otroci, ki vstopajo v šolo, izkazujejo šibkejšo govorno-jezikovno zmožnost, slabši sta groba in fina motorika. Posledično ima precej otrok bralno-napisovalne težave, težave s pozornostjo in slabše razvite socialne veščine.

Kljub naštetemu sodobni šolski sistemi še vedno temeljijo na pretežno sedečem delu. Sodobna šola teži k razširjanju učnih vsebin, vse več je popoldanskih vodenih aktivnosti, dodatnih izbirnih dejavnosti, v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje se implementirajo tudi tuji jeziki. Milan Hosta (2018) poudarja, da je naraščanje pričakovanj staršev in povečevanje obsega učne snovi še dodatno obremenilo tako vzgojitelje, učitelje kot starše. Obremenjenost otrok od prvega do petega razreda kar za 40 % presega stopnjo, ki je še zdravstveno dopustna (Ščuka, 2018).

Od uvedbe devetletke v naš šolski sistem se v šolo vpisujejo že petletniki. Glede na opisane značilnosti našega vsakdanjega življenja lahko opazimo, da otroci še niso pripravljeni na takšen sistem. Učenci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami tako težko sledijo zahtevnosti in količini snovi. Zato je potrebno delo v razredu učencem prilagoditi in temeljito spremeniti metode dele.

## 1.1 Najpogostejše težave učencev z učnimi težavami v redni osnovni šoli

Učenci izkazujejo težave v grobi motoriki (znižan mišični tonus, težave z ravnotežjem in koordinacijo), v fini motoriki in grafomotoriki (drža pisala in pritisk, slabo razvita risba), slabši so v vidnem in slušnem zaznavanju, šibkejša je orientacija v času in prostoru. Večje težave imajo tudi z ohranjanjem pozornosti in koncentracije. Pogostejše so čustveno-vedenjske motnje. Samopodoba je nizka. Navajeni so kazni ter izločanja iz skupine. Prisoten je motorični nemir, zato potrebujejo gibanje in več krajših odmorov. Že v manjših prepirih in nesoglasjih udarijo sovrstnika. Pri šolskem delu se hitro utrudijo, potrebujejo veliko potrditev, pomoči, večkratni priklic, usmerjanje in spodbudo. Ob zvonjenju oz. po končanem odmoru s težavo



pospravijo igrače, z različnimi pripomočki bi rokovali tudi med poukom (prisotnost igrač, ki služijo kot opora, pomoč pri premagovanju stiske). Da jim lahko zagotovim stalno oporo in vodenje, sedijo spredaj, pred tablo. Pri pogovoru o obravnavani temi pogosto prihaja do odmika od obravnavane teme. Veliko učencev izkazuje tudi govorno-jezikovne in bralno-napisovalne težave (pripovedovanje, poslušanje, zapisovanje in branje). Odklanjajo pisanje in branje. Zaradi množice težav učenci ne želijo glasno brati, nekateri celo ne zmorejo izvesti govornih nastopov pred razredom. Več težav imajo v socialni komunikaciji in socialni interakciji. Težje komunicirajo tako s sošolci kot z učiteljem, težko vzdržujejo tudi očesni kontakt.

Kot učiteljica vsakodnevno iščem načine, kako pomagati učencem, ki imajo težave na različnih področjih in zanje ustvariti primeren vzgojno-izobraževalni proces, ki bi upošteval njihove težave, posebnosti in jim hkrati omogočil optimalni razvoj ter vzpodbudno učno okolje brez stresa.

Pomoč učencem vključuje kombinacijo vzgojno-izobraževalnega dela in učinkovitega poučevanja. Učenca je potrebno učinkovito voditi in spremljati tako v šoli kot tudi v domačem okolju. Pomembno je aktivno sodelovanje z družino. S starši se mesečno dogovarjam za individualne sestanke, pogosti pa so tudi timski sestanki, ki vključujejo pedagoga, psihologa in učiteljice dodatne strokovne pomoči.

## **1.2 Morski prašiček kot dobra podpora učencem z učnimi težavami**

Učenci, ki imajo pridobljeno odločbo o usmerjanju in tisti, pri katerih zaznavam več učnih težav, potrebujejo v razredu zagotovljen prostor za sproščanje, umirjanje in odmik od dražljajev; miren prostor, kjer se dobro počutijo in se lažje osredotočijo na šolsko delo. Zato imam v razredu morskega prašička, ki učenca umiri, mu da občutek varnosti, toplote, pomembnosti, ga motivira in je nekritični prijatelj. Učenec razvija svoja močna področja, saj je ob živali sproščen in motiviran za delo. Vsak dan se učimo z morsko prašičko Puhico. Lahko ponavljamo že obravnavano snov ali se učimo novo, računamo, rišemo, pripovedujemo, beremo ali zapisujemo. Pogosto pa učenec, ki ga moti prisotnost sošolca za mizo ali dražljaji okrog njega, rešuje naloge v kotičku s Puhico, ki mu pomaga, ga vzpodbuja, ne kritizira. Za



nagrado pa jo lahko učenec tudi pocrklja. Učenca za delo motivira že odmik, preusmeritev pozornosti na žival ali dotik živali.

### 1.3 Vključevanje možganske telovadbe Brain Gym in drugih gibalnih aktivnosti v pouk

Nevrofiziološki ritem šolarjev narekuje, da je prvošolec sposoben 15 min kognitivne dejavnosti v statičnem položaju, devetošolec pa 30 minut (Ščuka, 2018). V našem sistemu pa se že od učencev v 1. in 2. razredu pričakuje 45 minut statičnega dela za mizo. Zato večkrat dnevno izvajam sprostitvene oz. usmerjene gibalne aktivnosti, kot so možganska telovadba Brain gym, vključevanje elementov playness pedagogike, petja in plesa. Z nekajminutno vadbo PACE želim pripraviti naše možgane, da se lažje učijo, da smo boljši pri ostalih aktivnostih in da se sprostimo. V nadaljevanju pa se poslužujem učenja in poučevanja z različnimi didaktičnimi pripomočki (večje žoge, manjše žogice, glasbene cevi, obroči) in z gibanjem. Ker imam v razredu klavir, vključujem tudi petje in izražanje ob glasbi.



Slika 1: Vaje z žogico (lasten vir)



Slika 2: Križno gibanje (lasten vir)

Pri izvajanju vaj možganske telovadbe sem ugotovila, da nekatere aktivnosti izvajam napačno (dvojno križanje). Šele z leti sem s pomočjo strokovnih sodelavcev in izobraževanj pridobila dovolj znanja, da možgansko telovadbo uspešno vključujem v pouk. Možganska telovadba ali Brain gym učence umiri, učenci so bolj učljivi, motivirani ter osredotočeni na delo. Problem je, da so pri nekaterih učencih z učnimi težavami, le-te tako kompleksne, da je potrebno sodelovanje staršev, torej redno izvajanje vaj tudi doma. Vendar v praksi večina staršev vaj ne izvaja dosledno, zato napredek učencev ni takšen, kot bi si ga kot učiteljica želela.



## **2 Vzpodbudno učno okolje brez stresa – prisotnost morskega prašička v razredu**

Živali pozitivno vplivajo na biološki, psihološki in socialni razvoj človeka (Hediger, 2015). Odnos do živali je tudi pomemben pokazatelj odnosa mladih do narave, okolja in soljudi (Tomažič, 2008).

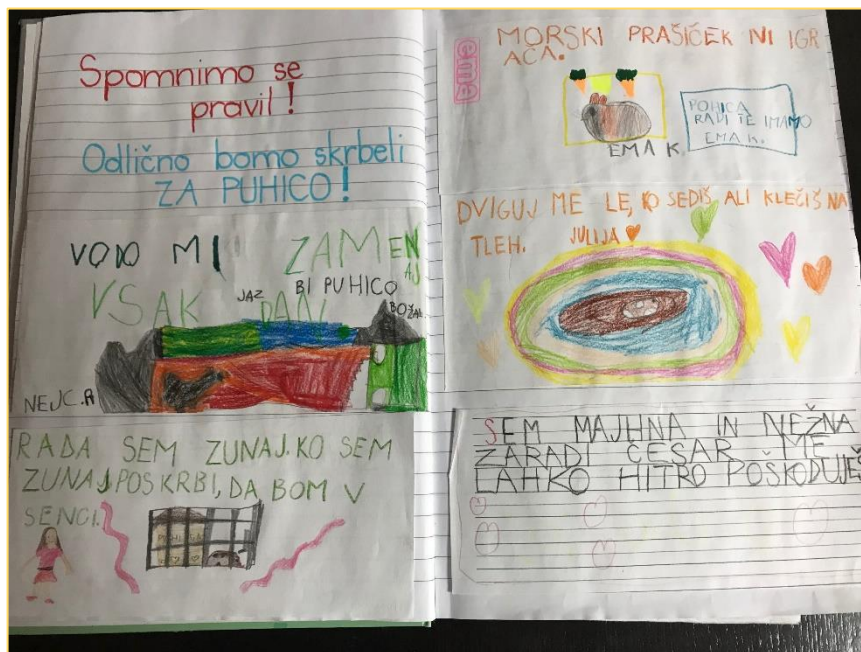
Na začetku šolskega leta je potrebno pripraviti pogoje za prihod živali. Ti vključujejo zdravstveno spričevalo za žival, soglasja staršev in osveščanje učencev. Puhico že med šolskimi poletnimi počitnicami pregleda veterinarica, da opravi preiskave v zvezi s prisotnostjo morebitnih bolezni ali zajedavcev. Na začetku septembra, na prvem roditeljskem sestanku, se o bivanju in dejavnostih ter aktivnostih, ki bodo potekale med letom z morskim prašičkom, pogovorim tudi s starši. Starši izpolnijo soglasja o prisotnosti živali v razredu in anketo o pripravljenosti poskrbeti za žival tudi med vikendi ali med počitnicami.

### **2.1 Priprava na prihod morskega prašička**

Učenci v prvem in drugem razredu potrebujejo več časa za pripravo na prihod živali v oddelek, zato se v mesecu septembru vsak dan pogovarjamo o morskem prašičku. Učence osveščam o pravilnem, spoštljivem in odgovornem ravnanju z živaljo. Vsakodnevno učencem prebiram članke, besedila ali kakšne zanimivosti o morskem prašičku. Skupaj oblikujemo pravila o ravnanju z morskim prašičkom. Pogovorimo se o ustreznem bivalnem prostoru ter o zdravi prehrani. Informacije iščemo v revijah, časopisih, na spletu. Predstavljamo zanimivosti in posebnosti ter se o njih pogovarjamo. Učenci v šolo prinašajo sadje in zelenjavo, saj se učimo o vrstah zelenjave, ki jih Puhica lahko zaužije. Beremo tudi pesmi ali zgodbe o zelenjavi in sadju. Učenci naloge opravljajo z veliko motivacije, zavzetosti in pričakovanja, saj se živali zelo veselijo in jo nestrpno pričakujejo. Noben zapis ali branje jim nista pretežka. Učenci z govorno-jezikovno motnjo ali z bralno-napisovalnimi težavami se za predstavitev še bolj pripravijo, saj jih tema zanima in so zelo motivirani. Nekateri izdelajo manjše plakate, prinašajo hrano, žaganje ali seno za bivalni prostor ter priboljške za morskega prašička. Vse to predstavijo sošolcem. Pomagajo drug drugemu, saj si vsi želijo, da jih Puhica čimprej obišče. Učence s težavami na različnih področjih usmerim v manj zahtevne dejavnosti in krajše zapise. Večkrat pa zapis že sama pripravim, da ga učenci dokončajo ali prepíšejo.



Nekaj zapisov iz Puhičinega dnevnika: Kaj že vem o morskem prašičku? Kaj moram vedeti o morskem prašičku? Na kaj moram paziti pri ravnanju z morskim prašičkom? Rada sem urejena (nega morskega prašička). Moje bivališče mora biti čisto in urejeno (bivalni prostor in oprema zanj). Zabavamo se ob odkrivanju različnih vrst morskih prašičkov. Seveda je učencem najbolj všeč kratkodlaki morski prašiček (Puhica). Rada jem. Zdrava prehrana, Katere vrste zelenjave in sadja ne smem zaužiti? Spomnimo se pravil!



Slika 3: Zapis v dnevniku (lasten vir)

## 2.2 Dejavnosti s Puhico in podpora učencem z učnimi težavami v razredu

Puhica se nam v razredu pridruži v mesecu oktobru, natančneje 4. oktobra, ob svetovnem dnevu varstva živali. Tega dne imamo že pripravljen Puhičin dnevnik z našimi odkritji, zanimivostmi, pravili in vsem potrebnim, da se bo Puhica pri nas res dobro počutila. Zapise beremo in jih ponavljamo večkrat.





Slika 4, 5: Prihod Puhice (lasten vir)

Ob prihodu Puhice zapišemo naše misli, vtise, pričakovanja. Navajam nekaj zapisov iz dnevnika: "Ko je Puhica prišla v razred, smo se je vsi razveselili. Ker smo jo čakali štiri tedne, jo zdaj lahko božamo." (učenec z bralno-napisovalnimi težavami) "Komaj sem čakal, da Puhica pride v naš razred, da jo bomo lahko božali in crkljali in tudi komaj čakam, da jo bom lahko nesel domov." (učenec z bralno-napisovalnimi težavami) "Preden je prišla Puhica, sem bil že zelo neučakan. Ko pa je prišla Puhica v razred, sem bil zelo vesel. Komaj sem čakal, da sem Puhico pobožal. Zelo vesela me je bila tudi Puhica." (učenec z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo) "Puhica ni igrača, res ni igrača. Lepo bomo ravnali s tabo, Puhica. Rada te imam. Najboljša na svetu si." (učenka z motnjo pozornosti in koncentracije, z bralno-napisovalnimi težavami in čustvenimi težavami). "Draga Puhica, obljubim ti, da ti bo letos zelo lepo. Lepo bomo skrbeli zate. Spoštovali te bomo vsi. Pri nas se boš zelo zabavala." (učenka z govorno-jezikovno motnjo) Ob zapisih so nastale mavrične slike, okvirji ...



Slika 6: Priprava bivalnega prostora (lasten vir)



Puhica ima dober vpliv na občutek skupinske pripadnosti. Medtem ko učenci sedijo na tleh in med njih položimo žival, ni več pomembno, kdo se je s kom prekal ter če ob njih sedi njihov najboljši prijatelj ali ne. Otroci se ob živalih pogovarjajo, smeji, se opozarjajo, da jim živali ne uide, da je kdo ne pohodi, delajo načrte, kako jim bodo uredili kletko, kdo bo prinesel hrano.



*Slika 7: Beremo Puhici (lasten vir)*

Ugoden vpliv ima morski prašiček tudi na učence, ki imajo skupek učnih težav in motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. To se je opazilo pri učenki, ki ima bralno-napisovalne težave, motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, čustvene težave ter težave z grobo in fino motoriko. Učenka ima slab in nepravilen prijem pisala, močan pritisk na podlago, slabo kontrolo gibov, okorno hojo in držo celega telesa, slabše gibalne spretnosti, njeno odzivanje na sošolce je impulzivno. Učenka ni zmogla prijeti Puhice tako, da bi bilo zanjo še prijetno. Prijem je bil premočan. Preveč jo je stisnila, zato sva morali vaditi. Po nekaj mesecih je Puhica sama skočila k učenki, ki jo je nežno pocrkljala.

Posebno vlogo ima morski prašiček tudi pri procesu opismenjevanja in dvigovanja ravni bralne pismenosti. Ker v 2. razredu poteka proces opismenjevanja, sem se odločila, da učence z govorno-jezikovnimi in bralno-napisovalnimi težavami motiviram, sprostim in jim olajšam branje tako, da v sam proces vključim morskega prašička. Raziskave šolajočih se otrok in mladine namreč kažejo, da je ključna za razvoj uspešnega in učinkovitega bralca ravno razvita motivacija za branje (Knaflič, 2009). Branje učencem z učnimi težavami predstavlja veliko



oviro in napor. Sodobna družba potrebuje funkcionalno pismene bralce, ki obvladajo fleksibilno branje raznovrstnega gradiva (branje besedil na televiziji, na medmrežju, na telefonu, v časopisih, v strokovnih in znanstvenih literaturah ...) z uporabo različnih bralnih strategij in posledično hitrejšim doseganjem bralnega cilja (Pečjak, 2010).



Slika 8, 9: Učenje pesmice (lasten vir)

Svoje učence želim pritegniti k branju na način, da bodo spoznali smiselnost branja in bodo želeli ponovno poseči po zapisanih besedilih. Bralno opismenjevanje je v 2. razredu še v začetni razvojni fazi. Učenci z govorno-jezikovno motnjo ter bralno-napisovalnimi težavami imajo do branja odpor, saj berejo in napredujejo zelo počasi. Takšen učenec potrebuje veliko vzpodbude in pomoči že pri povezovanju črk z glasovi. Usmerjen je zgolj na proces dekodiranja in ne na razumevanje prebranega. Bere tiho, besedo za besedo, pri tem kaže s prstom na prebrano besedo in se izgublja. Za učence vsako leto pripravim bralna kazala iz kartona in blaga, ki jih uporabljajo pri branju. Vsak si lahko izbere svojega. Pri bralno-napisovalnih težavah je morski prašiček velik pomočnik in motivator. Napredek spremljam s tedenskim preverjanjem glasnega in tihega branja ter z razumevanjem prebranega. Navadno beremo v krogu – učenec bere sošolcu, učiteljici ali Puhici. Morski prašiček nas spremlja in posluša. Lahko ga tudi pocrkljamo. Učencem mesečno pripravim zanimive bralne liste, ki jih nosijo domov in jih vsak dan glasno prebirajo staršem. Ob koncu meseca za izpolnjen list prejmejo manjšo nagrado (označevalec, žig, radirko, svinčnik ...). Učence, ki imajo težave z branjem, pritegnem tudi z izbiro knjige oz. gradiva, ki posameznika zanima ali je posameznikovo močno



področje (morski prašiček, najljubša žival, igrača, prevozno sredstvo ...). Napotim ga tudi k šolski knjižničarki, ki učencem pomaga izbrati ustrezno knjigo.

Po pouku tedensko izvajam interesno dejavnost z naslovom *Skrbimo za živali*, kjer poleg urejanja in čiščenje kletke, priprave hrane, nege (striženje krempljev, česanje), našemu morskemu prašičku tudi beremo. Dejavnost smo poimenovali bralne minutke. Na interesno dejavnost *Skrbimo za živali*, prinesem knjige iz zbirke Knjigoljub, 1. bralna stopnja, in knjige, v katerih je na vsaki strani le nekaj povedi. Hkrati pa veliko zapisov, ki jih učenci tudi preberejo, nastane prav ob Puhici: opisovanje Puhice, želje Puhici, pismo Puhici, predstavitev najljubše igrače Puhici, najljubša knjiga, ki jo preberejo oz. pripovedujejo Puhici. Puhici pripovedujemo tudi o knjigah, ki jih učenci prebirajo za bralno značko. Učencem je pripovedovanje o knjigah, ki so jih prebrali za bralno značko, še posebej všeč, saj je Puhica takrat pri njih v naročju. Radi jo božajo in crkljajo. Dolgoročni cilj dejavnosti je skupen: razvijanje trajnega interesa posameznika za branje, zavedanje, da je branje lahko tudi razvedrilo in pomemben dejavnik vseživljenjskega učenja ter ustvarjanja prijetnega in vzpodbudnega učnega okolja.

Ravno tako je morski prašiček dober pomočnik učencem z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Takšni učenci motijo sebe in druge, potrebujejo veliko vzpodbud in usmerjene pozornosti, pogosto reagirajo impulzivno. Ob morskem prašičku se popolnoma umirijo. Učenec prinese delovni zvezek k Puhici in delata skupaj. Pogosto je Puhica tudi na mizi učenca kot spodbuda, motivacija in sprostitveni dejavnik. Nemirni učenec, ki potrebuje več gibanja, med poukom poskrbi za žival. Dejavnosti z morskim prašičkom vključujejo tudi gibanje na zraku, saj učenci urejajo šolski vrtiček in pridelujejo hrano za našo Puhico. Kletko čistimo zunaj, kjer imamo postavljen kompostnik. Učence, ki potrebujejo več gibanja in odmikov iz razreda, dnevno pošiljam nabirat svežo hrano in zelenjavo na šolski vrtiček in na zunanje igrišče, ki je ob učilnici, tako da lahko učenca spremljam iz učilnice. Delo s Puhico je tudi nagrada ali motivacija za nadaljnje ali za opravljeno delo. Vsak dan gremo s Puhico na zunanja igrišča. Učenci se gibajo, hkrati pa skrbijo za Puhico.



Slika 10: Nabiranje sveže hrane (lasten vir)

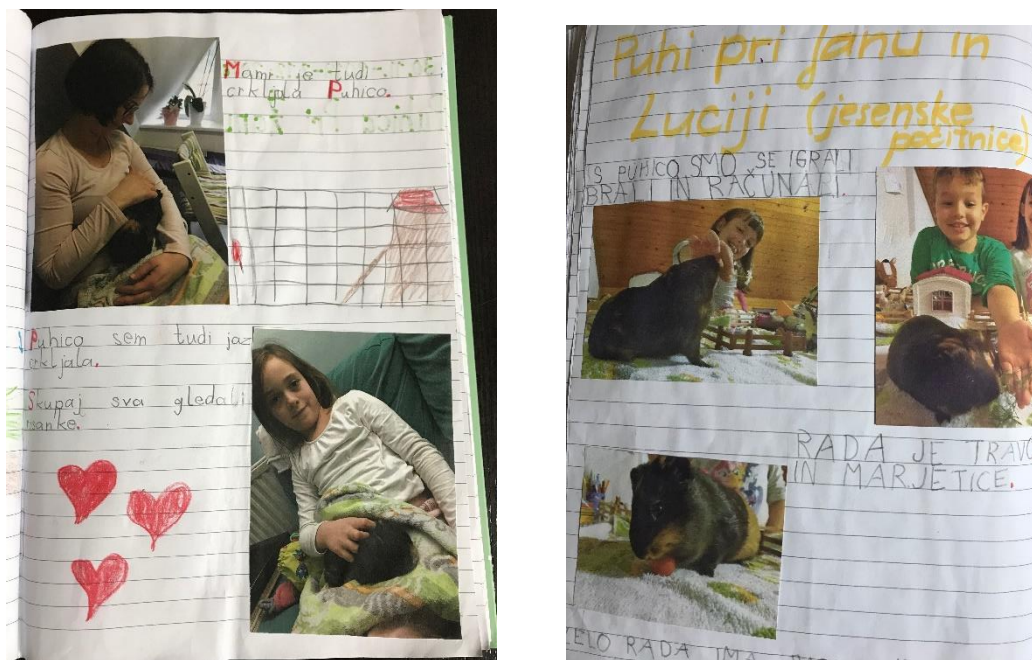


Slika 11: Priprava hrane v razredu (lasten vir)

Morskega prašička imam v razredu ves čas pod budnim očesom. Dokler učenci ne razvijejo ustreznih veščin rokovanja z morskim prašičkom, moram biti ves čas pozorna na ravnanje učencev s Puhico. Z učenci razvijam primeren in odgovoren odnos do živali, razvijam zavedanje o potrebah živali ter občutek dolžnosti in odgovornosti. Spodbujam tudi sodelovanje v skupini. Vsakodnevno določim dežurna učenca za Puhico. Dežurna učenca poskrbita za hrano, vodo ter za crkljanje morskega prašička. V kotičku narežeta in pripravita zelenjavo, čistita okolico kletke ter zamenjata vodo. Navadno med poukom dodam tudi pomočnika, ki ga določim kot nagrado za opravljeno delo ali motivacijo za nadaljnje delo.

Kot oskrbniki morskega prašička pa se učenci dokažejo tudi med vikendi, ko morski prašiček biva z družino učenca. Učenec se sam dogovori s starši o obisku morskega prašička. Obvestilo samostojno oblikuje v beležko, ki jo odnese domov. S privolitvijo staršev se učenec pripravlja na prihod morskega prašička. Dogovarja se s sošolci, z učiteljem in s starši. Nemalokrat so učenci zaskrbljeni, a prepričani, da bodo dobro poskrbeli za prašička. Učenec je ponosen, da bo skrbel za Puhico. Zanj je poseben dan, ko jo s starši pride iskat v šolo. Ponavadi pride več družinskih članov ali celo vsa družina, saj odnesejo večjo kletko, ki jo imamo v razredu, da se bo morski prašiček počutil varno tudi v domačem okolju učenca.

Spodbujajo se tudi delovne navade, saj učenec doma Puhici uredi bivalni prostor. Očisti kletko, poskrbi za sveže žaganje ter za seno. Skrbi za zdravo prehrano in vodo. Doma staršem ali sorojencem bere zapise v dnevniku. Torej morski prašiček pripomore tudi k druženju, dogovarjanju in povezovanju vseh članov v učenčevem domu. Morski prašiček povezuje



Slika 12, 13: Puhica v domači oskrbi (lasten vir)

družino, spodbuja delovne navade in odgovornost ter odnos do živali. Ko jo prinese nazaj, je ponosen, saj je opravil dobro delo. Vtise deli z razredom. Ob tem se dobro počuti, je zadovoljen, z žarečim nasmehom in nasmejanimi očmi. Puhica se v razred vrne v ponedeljek. Zapise v dnevniku nam učenec prebere v jutranjem krogu in pripoveduje o doživetjih s Puhico. Zapis učenca v dnevniku: »Komaj sem čakal, da pride Puhica. Zelo rada je jedla peteršilj. Uživala je, ko sem igral kitaro. Pokazal sem ji, kako kvačkam. Naučila se je igranja šaha. Očistil sem ji kletko in ji natrosil novo žaganje. V očiščeni kletki se Puhica dobro počuti. Pogrešali te bomo, Puhica. Upam, da kmalu spet prideš!«

Mesečno vključujem učence tudi v učenje in branje s terapevtskim psom – “Beremo s tačkami”. Dejavnost na naši šoli izvaja terapevtski par, psička Yuma s svojo vodnico Tatjano Gombač. V njuni družbi je branje vznemirljivo in nekaj posebnega. Enako velja za učenje nove snovi ali ponavljanje in utrjevanje že obravnavane snovi. Bolj ko je branje zabavno in sproščujoče, bolj se povečuje otrokova zvedavost. Pes je čudovit prijatelj pri branju, saj pomaga pri sprostitvi učenca, pozorno posluša, ne sodi, kritizira ali se smeji, dovoljuje otroku, da bere v svojem lastnem ritmu in ne vzbuja strahu kot vrstniki. Veliko je tudi dejavnosti, ko so učenci v neposrednem stiku s psom (nega psa, oskrba psa, gibanje s psom).



### 3 Zaključek

Živali imajo na človeka in njegovo zdravje številne pozitivne vplive. Terapija in aktivnosti s pomočjo živali so primerne za vse, ki imajo pri vključevanju v šolski sistem socialne, čustvene in učne težave. Puhica mi je v razredu v pomoč pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Morski prašiček pripomore k boljšemu doseganju vzgojnih in učnih ciljev, predvsem pri učencih z učnimi težavami.

Pri učencih, ki berejo morskemu prašičku, je opazen napredek na mnogih področjih. Postanejo boljši bralci, pozabijo na svoje omejitve pri branju, prebrano besedilo lažje razumejo in se o njem pogovarjajo. Ko se sprostijo, so tudi samozavestnejši. Tako postanejo tudi socialno spretnejši in manj ranljivi. Zaradi prijetne izkušnje posegajo po novih izzivih.

Morski prašiček se nam pusti božati in crkljati, dobimo občutek ljubljenosti in zaželenosti, se sprostimo in razvedrimo, odvrta žalostne misli, tesnobo, strah, nasmeji nas in nam da občutek varnosti. Z živaljo učenci tudi odmore preživljajo bolj umirjeno, manj je kričanja, prepiranja ali celo pretepanja. Tudi nemirni učenci se ob živali umirijo, ne kričijo, torej lažje kontrolirajo svoje vedenje in krotijo nemirnost. Učenci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo pogosto bolj kot pohvalo ali opozorilo, potrebujejo dotik in razumevajoč pogled (Gossen, 1996). Puhica na učence deluje terapevtsko, saj je ljubeča, prijazna, predvidljiva, naklonjena otrokom. Tudi učenci so čuječi. K delu z morskim prašičkom pristopijo umirjeno, so nežni, tihi in sproščeni.

Morskega prašička vsakodnevno vključujem v pouk. Predvsem pa je pomoč učencem z učnimi težavami, saj jih motivira, sprošča, umirja, opogumlja in vzpodbuja, da pridejo do želenega cilja. Puhica naredi pouk drugačen, bolj pester in zanimiv, pa naj gre za branje, pisanje, računanje ali pripovedovanje. Tako se zmanjšajo učne, vedenjske in čustvene težave.

Učenci tekom leta postanejo odgovorni skrbniki, poveča se njihova samozavest in tudi povezanost oddelka. Učenci, ki imajo težave pri socialni interakciji, vključevanju v skupino ali sodelovanju s sošolci, se s pomočjo Puhice naučijo veščin sodelovanja, prilagajanja in pomoči, saj jih vodi žival sama. Učenci so kritični do ravnanj sošolcev, imajo poseben čut do živali in takoj opozorijo na nepravilno ravnanje sošolca. Učenci se na Puhico navežejo, imajo jo radi,



razvijejo ljubeč odnos. Večina otrok oz. staršev se odloči za ljubljenska tudi v domačem okolju (hrček, pes, morski prašiček, kača).

Učenci, ki imajo težave z glasnim branjem ali govornim nastopanjem pred skupino, premagajo strah s pomočjo morskega prašička. Puhica jih opogumi in vzpodbudi. Rezultati so zelo dobri. Odkar imamo Puhico, se še ni zgodilo, da učenec ne bi premagal omenjenih težav. Pri branju je Puhica tiha, nekritična poslušalka in opazovalka.

S pomočjo morskega prašička v razredu se učenci učijo, razvijajo spretnosti, spoznavajo sebe in sošolce, lastne zmogljivosti in omejitve, ki jih ob prašičku krepijo, razvijajo, širijo in nenazadnje napredujejo. Puhica vpliva na učenčev čustveni svet, saj mu je v veselje, pripomore k zmanjševanju stresa, odvrne misli od napornega dela, učnih ali vedenjskih težav, zmanjšuje občutek osamljenosti in omogoča telesni stik (božanje, crkljanje, objem). Učenka s primanjkljaji na različnih področjih učenja, Puhico pogosto položi na kožo (trebušček), da začuti njen dotik.

Pri dejavnostih z morskim prašičkom imam še vedno pomisleke glede občasnega prehrupnega okolja za žival. Sprašujem se, kako žival doživlja dražljaje, glasnost in celoten razred. Potrebno je tudi veliko timskega sodelovanja in podpore s strani sodelavcev, saj se Puhica vrne v šolo tudi v zgodnjih jutranjih urah in jo sprejme učiteljica jutranjega varstva, ki zanjo res lepo poskrbi. Ob hrupnejših dejavnostih odnesemo Puhico v sosednji razred, kjer se je tudi razveselijo. Učence je potrebno naučiti spoštljivega in odgovornega ravnanja z živaljo, premagovanja strahov in tudi nežnosti z živaljo. Nekateri otroci potrebujejo veliko vaje in potrpežljivosti pri ravnanju z morskim prašičkom. Od oddelka je odvisno, kako hitro se uči in zmore opraviti vse dejavnosti, povezane z morskim prašičkom.

Puhica vsekakor pozitivno, sproščujoče vpliva na učence in razred, bogati naš vsakdan, nas popelje v svet, kjer je vse mogoče, kjer se za vsakega učenca najde kaj, v čemer se počuti varnega, sprejetega, samozavestnega in pomembnega. Še vedno pa je učitelj tisti, ki verjame v poslanstvo sobivanja z morskim prašičkom.





## 4 Viri in literatura

1. Dennison E., P., Dennison E., G. Telovadba za možgane. 26 vaj za boljši učni uspeh. 1 natis. Ljubljana: Rokus Klett. 2007
2. Doupona, M. Kaj je novega v Mednarodni raziskavi PIRLS 2011/2016. 2013. Dostopno na spletnem naslovu: [http://novice.pei.si/?page\\_id=421](http://novice.pei.si/?page_id=421) [Citirano: 5. 1. 2019; 19.10]
3. Gossen D., C., Anderson, J. Ustvarimo razmere za dobro šolo. Radovljica: Regionalni izobraževalni center. 1996
4. Hediger, K., Turner C., D. Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomised controlled trial. 2014. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.researchgate.net/publication/286190655\\_Can\\_Dogs\\_increase\\_children's\\_attention\\_and\\_concentration\\_performance\\_A\\_randomised\\_controlled\\_trial](http://www.researchgate.net/publication/286190655_Can_Dogs_increase_children's_attention_and_concentration_performance_A_randomised_controlled_trial) [Citirano: 6. 1. 2019; 17.45]
5. Hosta, M. Playness pedagogika za razigrano in razmigano učenje. Notranje Gorice: Playness, izobraževanje in razvoj. 2018
6. Knaflič, L. et al. Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center. 2009
7. Pečjak, S. Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2010
8. Peklaj, C. Učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Sodobna pedagogika. Letn. 59, št. 1, 2008, stran 64–72. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2016
9. Ščuka, A. Socialna integracija gibalno ovirane deklice v vrtcu. Ljubljana: študija primera, magistrsko delo. 2018
10. Tomažič, K. Odnos mladostnikov do živali in kako ga vključiti v izobraževalni sistem: diplomsko delo [na spletu]. Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta. 2008. Dostopno na spletnem naslovu [http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/dn\\_tomazic\\_katjusa.pdf](http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/dn_tomazic_katjusa.pdf) [Citirano: 4. 1. 2019; 20.25]



11. Trampuš M. Tačke v šoli. Terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik.  
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2014

⌵



Osnovna šola Gorje

**Petra Kraigher**

**DRUGAČNOST NI OVIRA ZA USPEH**

**BEING DIFFERENT IS NO OBSTACLE**  
**FOR SUCCESS**



## Povzetek

Učitelji se v šoli nenehno srečujemo z drugačnostjo. Nekateri učenci prihajajo iz drugih kulturnih okolij, nekateri imajo težave pri učenju, drugi motnjo v razvoju, spet drugi so kronično bolni ... Včasih je drugačnost prikrita, včasih je opazna že navzven. Tako je tudi pri Luku. Zaradi spinalne mišične atrofije, težke živčno-mišične bolezni, se ne more samostojno gibati in je na invalidskem vozičku. Vključen je v redni program osnovne šole, obiskuje 4. razred. Prva tri leta sem bila njegova razredničarka. Delo z njim je temeljilo na zagotavljanju ustreznih pogojev za njegov optimalen razvoj na vseh področjih. S pomočjo prilagoditev smo ga vključevali v vse šolske dejavnosti. Kljub drugačnosti smo poskušali doseči, da bi bil čim bolj enakovreden vrstnikom. To nam je uspelo z usklajenim delovanjem strokovnega tima ter dobrim sodelovanjem s starši. V prispevku bom predstavila delo s težko gibalno oviranim otrokom, ki je kljub svoji drugačnosti postal uspešen učenec.

**Ključne besede:** drugačnost, spinalna mišična atrofija, gibalno oviran otrok, prilagoditev, timsko delo

## Abstract

Every day teachers meet pupils who are different in one way or another. Some students come from different cultural backgrounds, others have learning or developmental issues, chronic illnesses ... Sometimes their otherness is subtle, other times distinct, as with Luka. Because of his spinal muscular atrophy (a severe disorder of the body's muscles and nerves), he is very limited in his movement and confined to a wheelchair. He visits regular elementary school and is currently in the fourth grade. I was his class teacher for the first three years. With some adjustments and adaptations, Luka can partake in all school activities. Even though he is different, we did everything to make him feel welcome and included. A coordinated professional team worked very closely with his parents. The following article presents how it is to work with a severely disabled child, who, despite being different, became a successful student.

**Keywords:** adaptation, being different, disabled student, spinal muscular atrophy, teamwork



# 1 Teoretična izhodišča

## 1.1 Uvod

Luka je učenec 4. razreda. Je zelo prijazen in prijeten fant. Rad je v družbi vrstnikov, je zelo pozitiven, dobrovoljen in vedno pripravljen sodelovati. Pri šolskem delu se zelo trudi ter kaže veliko željo po znanju in uspehu. Vključuje se v razredno dinamiko in je pomemben člen v skupini. Ima svojo najljubšo barvo, svojo najljubšo jed, svoj najljubši predmet, svojo najljubšo sošolko. Luka je torej čisto običajen četrtošolec, a je vendarle drugačen od drugih – je na invalidskem vozičku. Pri štirinajstih mesecih so zdravniki ugotovili, da ima težko kronično bolezen – spinalno mišično atrofijo tipa 2.

## 1.2 Učenec s spinalno mišično atrofijo

»Spinalna mišična atrofija je živčno-mišična bolezen, za katero je značilno propadanje motoričnih nevronov sprednjih rogov hrbtenjače in motoričnih jeder možganskega debla, kar vodi v napredujočo mišično slabost in atrofijo, medtem ko možgani in s tem kognicija niso prizadeti« (Osredkar, Butenko, Loboda in Golli, 2018, str. 9).

Spinalna mišična atrofija (SMA) je genetska, dedna in neozdravljiva bolezen. Kesič Dimić (2010) navaja, da jo povzroči okvarjen ali odsoten gen, ki proizvaja beljakovino, ki je odgovorna za vzdrževanje in normalno delovanje motoričnih nevronov v hrbtenjači. Ti telesu pošiljajo navodila za gibanje. Zaradi pomanjkanja beljakovine motorični nevroni začnejo propadati, kar posledično privede do mišične šibkosti in hipotonije. Prizadete so mišice po celem telesu, najbolj pa tiste, ki sodelujejo pri plazenju, hoji, drži vratu, glave in trupa. Šibkost mišic oziroma ohromelost je večinoma pogostejša v nogah kot rokah. Prizadete so lahko tudi mišice, ki skrbijo za dihanje in požiranje. Občutki ostajajo normalni, oboleli čutijo dotike, mraz, vročino, bolečino. Bolezen lahko prizadene ljudi različnih starosti, od dojenčkov do odraslih. Stopnja mišične šibkosti je večja, če se bolezen prične zgodaj.

Glede na potek in stopnjo bolezni poznamo pet tipov spinalne mišične atrofije: SMA tipa 0, SMA tipa 1, SMA tipa 2, SMA tipa 3 in SMA tipa 4. SMA tipa 0 in 1 sta najhujši obliki in vodita v zgodnjo smrt otroka. SMA tipa 2 in 3 se izrazita kasneje (v drugem letu starosti) in



potekata v manj hudi obliki. SMA tipa 4 se pojavi v odraslosti in je najbolj blaga oblika bolezni.

Zdravljenje otrok s SMA je interdisciplinarno. V obravnavo je vključen tim različnih strokovnjakov (pulmolog, endokrinolog, kardiolog, nevrolog, ortoped, fizioterapevt, delovni terapevt, genetik in psiholog). Bolniki imajo enkrat letno dvodnevno hospitalizacijo, med katero različni specialisti opravijo potrebne preiskave in preglede ter skupaj načrtujejo nadaljnjo obravnavo otroka. V zadnjih dveh letih se bolezen zdravi z novim zdravilom, ki spreminja izražanje genov (gensko zdravljenje), s čimer naj bi se upočasnili naravni potek bolezni (Golli in Osredkar, 2018).

Spinalna mišična atrofija sodi med redke bolezni. V Sloveniji je trenutno 32 otrok s tako diagnozo. Nekatere študije pravijo, da gre za bolezen, ki je najpogostejši genetsko pogojen vzrok smrti dojenčkov. Sicer pa je znano, da so ti otroci večinoma zelo bistri, pogosto pa tudi razgledani in družabni. Takšen je tudi Luka.

Luka se je rodil po normalni nosečnosti. Pri štirinajstih mesecih je bila pri njem z genetskimi preiskavami potrjena spinalna mišična atrofija tipa 2. Danes je star 10 let. Ne hodi, se ne plazi, sedi le z ustrezno oporo. Giba se s pomočjo elektromotornega vozička, ki ga varno in natančno upravlja sam. Ne zmore prehodov v različne položaje in ima težave s kontrolo glave. Njegov splošni tonus je zelo znižan. Omejen je tudi na področju drobno gibalnih spretnosti. Pri vsakodnevnih opravilih je povsem odvisen od odrasle osebe (umivanje, preoblačenje). Potrebuje pomoč pri rezanju hrane, včasih tudi pri hranjenju samem. Pojavljajo se težave pri požiranju pa tudi pri dihanju in izkašljevanju. Kot posledica bolezni se je pojavila tudi deformacija hrbtenice – skolioza, zaradi katere je bil operiran.

### **1.3 Usmerjanje otrok s spinalno mišično atrofijo**

Ko je bil Luka star 3 leta, je začel obiskovati razvojni oddelek vrtca, kamor je hodil dve leti. V redni program vrtca s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se je vključil, ko je bil star 5 let. Pri tej starosti je dobil svoj prvi elektromotorni voziček, kar je bila velika prelomnica na poti k samostojnosti. Postal je mobilni, lahko se je gibal – kadarkoli in kamorkoli si je zaželel. Dvigala se je njegova samozavest. Pri upravljanju z vozičkom je bil od



vsega začetka zelo spreten, hitro je obvladal vožnjo po ravnini in klančini, rotacije. Z vstopom v redni program vrtca je Luka dobil stalno spremljevalko za izvajanje fizične pomoči in dve uri dodatne strokovne pomoči na teden. Po dveh letih obiskovanja rednega programa vrtca se je s sedmimi leti vpisal v redni program osnovne šole.

Otroci s SMA so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami z več motnjami: gibalno ovirani otroci in dolgotrajno bolni otroci.

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

- lažje gibalno ovirane otroke,
- zmerno gibalno ovirane otroke,
- težje gibalno ovirane otroke,
- teko gibalno ovirane otroke« (Žerovnik, 2004, str. 130).

»Dolgotrajno bolni otroci so otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je tista, ki ne izzveni v treh mesecih« (Opara, 2005, str. 55).

Luka zaradi svoje bolezni sodi med težko gibalno ovirane otroke. Zaradi hudih motenj gibanja je povsem odvisen od skrbi odrasle osebe. Samostojnost pri gibanju doseže le z uporabo električnega vozička. V šoli mu pripada stalni spremljevalec. Pri Luku je to ista oseba, kot je bila v vrtcu. Nudi mu pomoč pri dnevnih opravilih in pri izvajanju šolskega dela.

Opredeljen je tudi kot dolgotrajno bolan otrok. Poleg tega da je spinalna mišična atrofija napredujoča in neozdravljiva bolezen, je tudi zelo kompleksna, saj lahko vpliva tudi na delovanje vitalnih organov, zato mora Luka vsako leto opraviti temeljite kontrolne preglede pri različnih specialistih. V preteklem letu je te preglede prvič opravil po novem sistemu, ko so mu med dvodnevno hospitalizacijo naredili vse potrebne preiskave. Enkrat tedensko obiskuje fizioterapevta. Vključen je v program zdravljenja z novim zdravilom. Zaradi skolioze je imel operacijo na hrbtenici, kamor so mu vstavili magnetno cevko, da se mu hrbtenica ne



krivi več.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) predvideva, da se gibalno ovirani in dolgotrajno bolni otroci vključijo v izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (5. člen), ob tem pa se jim prilagodi organizacija pouka, njegova časovna razporeditev, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, zagotovi pa se jim tudi dodatna strokovna pomoč (7. člen). Pripada jim stalni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči. Opara (2005) govori o tem, da je glavni namen dodatne strokovne pomoči premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj, prav tako pa tudi pomoč pri učenju.

Luku pripadajo štiri ure dodatne strokovne pomoči na teden, ki jo izvaja mobilna specialna in rehabilitacijska pedagoginja, ki prihaja iz CIRIUS-a Kamnik, ter ena ura svetovalne storitve. Pri njem je dodatna strokovna pomoč namenjena premagovanju primanjkljajev, ovir in motenj. Največ pozornosti se namenja senzorični integraciji, usmerjenosti procesov in jezikovnim veščinam. Izvaja se individualno, delno v oddelku, delno izven oddelka.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa izdelavo individualiziranega programa (36. člen). Izdelati ga mora šola v roku 30 dni po prejemu odločbe. Pripravi ga strokovna skupina (razrednik, izvajalci DSP in svetovalna služba), sodelovati pa morajo tudi starši. Gre za nekakšen načrt, kako otroku prilagoditi delo, da bo lahko čimbolj uspešen in bo lažje premagoval svoje primanjkljaje. Glede na otrokov razvoj se lahko spreminja.

V Lukovem individualiziranem programu smo že prvo leto natančno opredelili prostorske in časovne prilagoditve, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju ter še druge prilagoditve. Nekatere smo upoštevali vsa leta, druge smo iz leta v leto spreminjali. Pri tem smo se ozirali na Lukov razvoj, njegove potrebe, napredek in na druge okoliščine (nov voziček, operacija).

## **1.4 Prilagoditve pouka za otroke s spinalno mišično atrofijo**

Otrok na vozičku ima v šoli različne prilagoditve. Imeti mora dostop do šole brez arhitektonskih ovir ter zagotovljen parkirni prostor pred šolo ter nemoten dostop do učilnic





in drugih prostorov v šoli. Določen ima ustrezen prostor v učilnici ter prilagojen delovni prostor (miza, stol). Pri učenju potrebuje veliko pripomočkov, ki olajšajo njegovo delo in učenje – računalnik, zvezki in delovni zvezki, blazina, nederseča podlaga, debelejša pisala ... Pomembna je časovna razporeditev pouka. Gibalno oviran učenec (lahko) zaradi telesne šibkosti potrebuje več časa za branje, pisanje, usvajanje in preverjanje ter ocenjevanje znanja (do 50 %). Dodatna strokovna pomoč se izvaja v oddelku ali izven oddelka v času pouka, v skladu z individualiziranim programom učenca. Prilagoditve potrebuje tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja: podaljšan čas reševanja nalog, prilagojene naloge (izbirni tip), manjše število nalog. Merilo za napredovanje v višji razred so doseženi minimalni standardi znanja pri vseh predmetih (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003).

Šola je Luku zagotovila vse priporočene prostorske prilagoditve ter uporabo potrebnih pripomočkov. Ima zagotovljen ustrezen in varen dostop do šole, do učilnice, do prostora za osebno higieno ter do drugih potrebnih prostorov. Mize v učilnici so razporejene tako, da lahko brez težav z vozičkom pride do svojega mesta, s katerega lahko nemoteno sledi pouku. Dobro vidi na tablo, ni v bližini oken in vrat, je dovolj blizu učiteljice, hkrati pa ne ovira sošolcev, ki sedijo za njim. Za čimbolj optimalen potek dela pri pouku ima vseskozi zagotovljeno uporabo potrebnih pripomočkov: lastni voziček na elektromotorni pogon, Zupanov stol, vrečo za sedenje, steznik, ortoze, nedersečo podlogo, učbenike in delovne zvezke v elektronski obliki, debelejša pisala, uporabo računalnika in druge IKT pri šolskem in domačem delu. Pri časovnih prilagoditvah ima Luka omogočen podaljšan čas za dokončanje nalog ali pa se mu priskrbijo zapiski ali fotokopije. V primeru daljše odsotnosti mu je omogočeno postopno obiskovanje pouka. Preverjanja in ocenjevanja so vnaprej napovedana in dogovorjena, ima možnost podaljšanja časa in individualne situacije. Obseg in tip nalog je prilagojen. Ker je pri učenju zelo uspešen, mora od 2. razreda dalje za napredovanje dosegati temeljne standarde znanja, ne le minimalnih.



## 2 Delo z gibalno oviranim učencem

Sem učiteljica razrednega pouka. Z vsako generacijo otrok smo skupaj tri leta, od 1. do 3. razreda. Pred štirimi leti je bil v generaciji prvošolcev tudi Luka, težko gibalno oviran otrok. To je bilo zame velik izziv in odgovornost. Na Lukov prihod sem se kot razredničarka začela pripravljati že precej pred začetkom novega šolskega leta. Povezala sem se s šolsko svetovalno službo, Lukovo vzgojiteljico ter njegovo spremljevalko v vrtcu. Udeležila sem se posveta na URI Soča, kjer sem dobila veliko informacij o gibalno oviranih otrocih ter o delu z njimi. Počasi sem začela načrtovati, kako bo potekalo delo z Lukom. Pri tem mi je veliko pomagala kolegica, ki je bila druga učiteljica v 1. razredu.

Na Lukov prihod smo bili v šoli dobro pripravljene. Naš cilj je bil, da ga vključujemo v različne šolske dejavnosti ter delo prilagajamo tako, da bo pri njih lahko tudi sodeloval. Tako bo vključen v skupino, sodeloval bo z vrstniki ter bo z njimi enakovreden. Morali smo začeti razmišljati bolj »široko«, kajti vsako dejavnost je bilo potrebno načrtovati tako, da bo lahko prisoten tudi on. Zavedali smo se, da bo za uresničitev tega cilja potrebno dobro timsko delo in sodelovanje vseh, ki bomo delali z Lukom.

S prilagajanjem smo začeli že prvi šolski dan. Ta dan imajo prvošolci vsako leto po svečanem sprejemu malico v šolski jedilnici. To leto, ko je prvošolec postal Luka, so učenci imeli malico izjemoma v učilnici, saj Luka z vozičkom ni imel dostopa do jedilnice. To je bil prvi korak k uresničevanju cilja, pomenil pa je tudi dober začetek sodelovanja z Lukom in njegovimi starši.

### 2.1 Pouk

Luka je imel ob vstopu v šolo zagotovljene potrebne prostorske prilagoditve. Te so se nanašale predvsem na omogočen dostop z vozičkom do vseh potrebnih prostorov na šoli ter do svojega mesta v učilnici. Ker je bil razred precej številčen, smo občasno posamezne ure izvajali v dveh prostorih. Manjša skupina je Luku omogočala več prostora ter lažje premikanje po učilnici. Te ure smo največkrat izkoristili za delo po skupinah, petje in ples, likovno ustvarjanje in delo z interaktivno tablo. Ta dejavnost je bila Luku še posebej všeč.

Na začetku šolskega leta nas je obiskal inkluzivni tim iz CIRIUS-a, ki sta ga sestavljali



fizioterapevtka in delovna terapevtka. Dali sta nam nekaj nasvetov glede prostorskih prilagoditev in predvsem glede pripomočkov. Potrdili sta, da ima Luka v razredu primeren prostor za spremljanje pouka. Prinesli sta Zupanov stol, ga prilagodili po Lukovih merah ter svetovali, naj pri pouku, predvsem pri obravnavanju nove snovi, sedi v njem. Priporočili sta vrečo za sedenje, na kateri naj Luka počiva. Voziček naj uporablja pri gibalnih dejavnostih (šport, igre in ples). Luka preko dopoldneva potrebuje spreminjanje položaja telesa, zato sta svetovali, naj ga prestavljamo na različna mesta oz. pripomočke. Opozorili sta, da moramo biti zelo pozorni na pravilen položaj telesa pri sedenju, predvsem na položaj hrbtenice in stopal. Luka naj čim več uporablja steznik in opornice za stopala.



Slika 47: Zupanov stol.

[https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjE3aDEkYTqAhUwyIUkHY-KDj0QjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.vitacenter.si%2Fsl%2Fstolcek\\_za\\_otroke\\_z\\_motnjami\\_v\\_razvoju\\_vita%2F&psig=AOvVaw1IXaRYGOLnX-3ewv tVbQc&ust=1548340916681990](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjE3aDEkYTqAhUwyIUkHY-KDj0QjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.vitacenter.si%2Fsl%2Fstolcek_za_otroke_z_motnjami_v_razvoju_vita%2F&psig=AOvVaw1IXaRYGOLnX-3ewv tVbQc&ust=1548340916681990)



Slika 48: Vreča za sedenje.

[https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLoLH\\_kITgAhVJJBoKHSchBDsQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.skerjanc.com%2Fvrece-za-sedenje%2Fsedalna-vreca-comfort-um-usnje-modra&psig=AOvVaw1HAyDDdMgfdP7Dhz-ejaKW&ust=1548340750523628](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLoLH_kITgAhVJJBoKHSchBDsQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.skerjanc.com%2Fvrece-za-sedenje%2Fsedalna-vreca-comfort-um-usnje-modra&psig=AOvVaw1HAyDDdMgfdP7Dhz-ejaKW&ust=1548340750523628)

Nasvete smo upoštevali. Večino fizične pomoči je opravila spremljevalka. Ker je bil Luka velik in močan deček, sem ji pomagala pri presedanju na različne pripomočke ter prestavljanju



na previjalno mizo. Enkrat ne dan ga je bilo potrebno previti. Vsak dan smo pouk začeli v jutranjem krogu, takrat je Luka sedel na vreči. Potem je do malice sedel v Zupanovem stolu. Zaradi večje mizice je bil ta bolj primeren za pisanje v zvezke in reševanje nalog. Med malico je bil v vozičku, za drugi del pouka pa smo glede na dejavnosti sproti določali, kje bo sedel. Sam je bil sicer najraje v vozičku, v katerem se je počutil bolj enakovrednega ostalim, saj se je lahko premikal. V vozičku je bil vedno pri glasbeni in likovni umetnosti ter seveda pri športu, ki je bil njegov najljubši predmet. Pri njem smo ga poskušali čimbolj vključevati v dejavnosti. Vedno se je ogrel s tekom ali kakšno igro, tako kot ostali sošolci. Med izvajanjem gimnastičnih vaj je bil Luka na posebni blazini, kjer sta s spremljevalko naredila nekaj razteznih vaj. Sodeloval je pri štafetnih igrah, poligonu, vadbi po postajah. Posamezne vaje smo mu prilagodili. Pri igrah, kjer ni mogel sodelovati, je bil sodnik, kar mu je bilo zelo všeč.



Slika 49: Ura športa. (osebni arhiv)

Omeniti moram, da prestavljanje Luka na različna mesta sprva ni bilo enostavno. Zaradi svoje bolezni pri dvigovanju ni mogel sodelovati, zato smo sprva imeli težave s tem, kako ga prijeti, da bo nam in tudi njemu lažje. Pozorni smo morali biti na pravilen položaj trupa in stopal pri sedenju na različnih pripomočkih. Na začetku smo bili precej nespretni, celo nerodni, sčasoma pa smo se navadili in nam je prestavljanje postalo rutina. Poleg naju s spremljevalko sta pri tem opravilu (če je bila katera od naju odsotna) »upali« sodelovati le še dve učiteljici. To pove, da je bilo to res odgovorno in zahtevno delo.

Kadar smo imeli pouk v knjižnici, do katere vodi nekaj stopnic, smo Luka nesli in ga posedli na njegovo vrečo. Pri tem smo vedno sodelovale tri osebe. Za izposajo knjig pa sta se s spremljevalko dogovorila tako, da mu jih je nekaj prinesla na izbiro, sam pa je izbral tiste, ki jih je odnesel domov. Tako je bil tudi Luka na nek način reden obiskovalec šolske knjižnice.



Kadar je pouk potekal v računalniški učilnici, kamor Luka prav tako ni mogel priti, je naloge reševal na računalniku v učilnici ali na tablici. Onemogočen mu je tudi dostop do jedilnice, zato je kosilo jedel v učilnici. Kljub določenim prostorskim oviram je bilo vedno poskrbljeno, da je tudi Luka lahko izvedel vse naloge in izzive tako kot sošolci.

Večino prostorskih prilagoditev, ki smo jih uvedli v 1. razredu, smo upoštevali tudi v 2. in 3. razredu. Zaradi spremenjenih okoliščin je prihajalo tudi do nekaterih sprememb. V 2. razredu je Luka dobil nov električni voziček, bolj izpopolnjen in večji. Zelo hitro ga je obvladal. V 3. razredu je odšel na operacijo hrbtenice, po kateri steznika ni rabil več. V tem obdobju smo ga tudi prenehali prestavljati na blazino in Zupanov stol. Takoj po operaciji ga ni bilo priporočljivo dvigovati, nov voziček pa mu je omogočal počitek ter spreminjanje položaja telesa. Po dogovoru z mamo smo takrat prenehali tudi s previjanjem v šoli.

Časovnih prilagoditev Luka ni potreboval veliko. Podaljševanja časa za reševanje nalog praktično ni potreboval, večino je delal sproti. Redko je moral naloge dokončati doma ali pa pri individualnih urah. Količino naloge sem mu zmanjšala takrat, ko je bilo veliko pisanja. Zaradi manjše gibljivosti zapestja je bil pri zapisovanju hitreje utrujen. Ob daljši odsotnosti je zamujeno snov nadoknadil.

Tudi pri preverjanjih in ocenjevanjih ni potreboval posebnih prilagoditev. Zanj je veljalo isto kot za vse ostale učence. Uspešno in pravočasno je rešil celo poskusno preverjanje znanja v 3. razredu. V tretjem razredu sem mu test delno prilagodila le enkrat. Ker je bilo veliko pisanja, je spremljevalka po njegovih besedah napisala nadaljevanje zgodbe. Temu sem prilagodila kriterije ocenjevanja (pravopisa nisem ocenjevala, le vsebino). Nekajkrat sem kriterije prilagodila pri likovni in glasbeni umetnosti, ko so bile nepopolno opravljene naloge posledica primanjkljajev na senzo-motoričnem področju (uporaba škarij, trganka, uporaba glasbil, ritmično gibanje). Pri športu je bil neocenjen.

Pri šolskih potrebščinah in didaktičnih pripomočkih smo uporabljali manj prilagoditev, kot je bilo sicer priporočeno. V dogovoru z izvajalko DSP smo se odločili, da bo Luka pri zapisovanju in reševanju nalog uporabljal pisala in zvezke ter delovne zvezke, ne pa računalnika oz. tablice. S svojim delom in rezultati nam je Luka kmalu potrdil, da smo se



odločili pravilno. Spremljevalka mu je vsako jutro pripravila delovni prostor tako, da je dala vsa pisala iz peresnice na pladenj, s katerega jih je lahko jemal sam. Uporabljal je debelejša pisala za lažji oprijem. Zaradi manjše mišične moči je bil pritisk na podlago zmanjšane intenzitete, zato je imel težave pri uporabi nalivnega peresa. Dogovorili smo se, da bo uporabljal pisalo z gelom. Po potrebi je imel na mizici nedrsečo podlago.

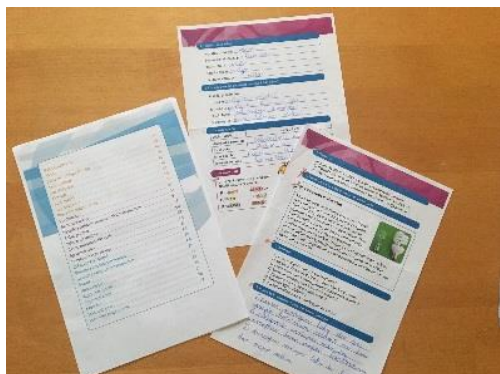


Slika 50: Lukova »peresnica«. (osebni arhiv)



Slika 51: Luka med risanjem. (osebni arhiv)

Pri uporabi šablone je rabil pomoč spremljevalke. V 1. razredu je uporabljal zvezke in delovne zvezke v vezani obliki. Kmalu smo ugotovili, da ima težave z doseganjem zgornjega roba zvezka. S spremljevalko sva se dogovorili, da je zvezke razstavila na liste, ki jih je med reševanjem prepognila. Vlagala jih je v mape. Več težav je bilo zaradi vezave pri delovnih zvezkih, zato je nekatere strani kopirala. To težavo smo od 2. razreda naprej reševali tako, da smo prosili za nevezano obliko delovnega zvezka, liste pa je shranjeval v mapi. Uporabljal je manjšo dimenzijo zvezka (B5) ali pa le posamezne liste. Pri likovni umetnosti je ustvarjal na polovico risalnega lista.



Slika 52: Delovni zvezek v nevezani obliki. (osebni arhiv)



Slika 53: Likovni izdelek na polovici risalnega lista. (osebni arhiv)

## 2.2 Dnevi dejavnosti



Poleg pouka smo Luku prilagajali tudi dneve dejavnosti. Pri načrtovanju je sodeloval cel aktiv 1. triade, saj običajno veliko dni izvajamo skupaj. Pred vsakim skupnim dnevom dejavnosti smo se dogovorili, kako ga bomo izvedli. Če je bil to pohod, smo izbrali tako pot, po kateri je lahko v celoti šel z vozičkom tudi Luka. Če taka pot ni bila mogoča, je šel naš razred po drugi poti kot ostali razredi. Pred obiskom kakšne ustanove smo se vedno pozanimali, če je možen dostop za invalide. Tako smo obiskali Narodno galerijo, Lutkovno gledališče, Čebelarški muzej, Minicity, Letališče Jožeta Pučnika, Živalski vrt Ljubljana, šli smo tudi v kino. Za krajše relacije smo se za prevoz dogovorili z mamo, sicer pa se je skupaj z ostalimi otroki peljal z avtobusom. Lukova vožnja z avtobusom je bila za nas vsakič nov izziv. V avtobus smo ga morali nesti. Prvič smo ga nesli skozi prednja vrata, a smo ugotovili, da je zelo nerodno. Ugotovili smo, da je lažji dostop do sedeža pri srednjih vratih. Drugi, še večji, izziv za nas je bil, kako uspešno pripeljati voziček v avtobusni prtljažnik. Zelo težko ga je bilo usmeriti na rampe, po katerih se je zapeljal. Kljub večjim ali manjšim težavam nam je vedno uspelo.

V prvem razredu, ko smo imeli tečaj drsanja, ga je pa mama dvakrat pripeljala pogledat sošolce. V drugem razredu smo imeli tečaj plavanja. Načrtovali smo, da bo šel z nami tudi Luka. Vodja tečaja je pripravila navodila z vajami v vodi za gibalno ovirane otroke. Dogovorjeni smo bili z mamo, da bo na tečaju zraven tudi ona. Pri prenašanju Luka bi pomagal tudi reševalec. Žal je Luka ravno v času tečaja zbolel in ni mogel z nami. V 3. razredu nas je čakal tridnevni naravoslovni tabor. Tudi to načrtovanje je potekalo tako, da bi se ga lahko udeležil Luka. Izbrali smo CŠOD, ki ima dvigalo, da bi do sobe lahko prišel z vozičkom. Z mamo sva se dogovorili, da bo na taboru prisotna tudi ona, a Luka na naravoslovni tabor ni šel. Ravno v tem času je imel operacijo in je moral okrevati. Kljub temu danes z zadovoljstvom ugotavljam, da smo naredili vse, da bi lahko Luka sodeloval pri vseh šolskih dejavnostih, tako kot smo si obljubili ob Lukovem vstopu v šolo.



Slika 8: V živalskem vrtu. (osebni arhiv)



Slika 9: Na letališču. (osebni arhiv)



Slika 10: Pohod v Radovno. (osebni arhiv)

## 2.3 Druge dejavnosti

Luka je obiskoval različne interesne dejavnosti. Vsako leto je opravil bralno značko, večkrat je sodeloval s podmladkom Rdečega križa pri izdelovanju novoletnih voščilnic. Dve leti je hodil na likovni krožek, tri leta pa je bil član otroškega pevskega zbora. Redno je hodil na vaje, najraje pa je nastopal. Zbor je sodeloval na vseh šolskih prireditvah, nastopal je tudi na občinskih revijah pevskih zborov. Ker so potekale na različnih šolah, se je bilo vsako leto potrebno pozanimati, ali bo Luka lahko z vozičkom dostopal do odra. Posebej mi je ostalo v spominu prvo leto, ko je do prostora za nastop vodilo veliko stopnic, dvigala pa v šoli niso imeli. Težavo smo rešili tako, da je Lukova mama s seboj pripeljala stari voziček, ki je bil lažji in zložljiv, ter smo ga lahko prinesli v prvo nadstropje. Luko smo potem po stopnicah prenesli na star voziček, tako da je na reviji lahko nastopil.

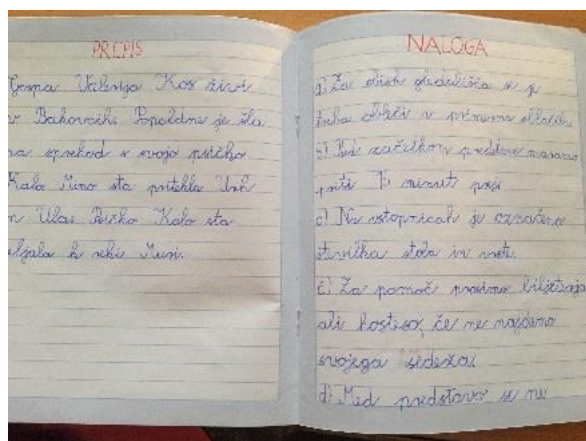
V razredu je imel enake zadolžitve kot ostali učenci. Ko je bil dežuren pri malici, je delil prtičke in skodelice. Sošolcem je delil zvezke, izdelke in liste. Skupaj s sošolci je nastopal na prireditvah za starše, sodeloval je v skupinskih dramatizacijah, z nami je hodil na sprehode. Najbolj se je veselil pusta. Vsako leto se je našemil in sodeloval pri pustnem rajanju. Povsod je bil z nami, razen kadar je bil bolan ali je imel pregled pri zdravniku. Res je imel več izostankov kot ostali učenci, a se mu to pri šolskem delu ni nič poznalo. Lukova mama je sproti hodila iskat naloge, da jih je Luka reševal doma. Vse je nadoknadil, pridobil je vse potrebne ocene in bil zelo uspešen. Vsa leta je dosegal odlične rezultate. Pri delu se je zelo trudil, bil je izredno prizadeven in visoko motiviran za uspehe. Vsaka pohvala mu je ogromno pomenila in mu dala





novo energijo za nadaljnje delo. Njegovo močno področje je matematika. Udeleževal se je matematičnih tekmovanj, kjer je bil med najboljšimi. Posebej je navduševal pri pisanju. Kljub omejenemu gibanju roke in zapestja je pisal zelo lepo, enakomerno in pravilno. Še največ težav je imel na govorno-jezikovnem področju. V treh letih je močno napredoval, saj sta z izvajalko dodatne strokovne pomoči na individualnih urah veliko časa posvetila tem težavam. Med sošolci se je dobro počutil. Bil je pomemben del razreda, sošolci so ga sprejemali in mu pomagali. Veliko se je naučil od njih, še več pa so se oni naučili od njega, predvsem strpnosti, vztrajnosti ter delavnosti.

Luka je bil tudi razlog, da je naš razred sodeloval v televizijski oddaji. Ko so v oddaji Infodrom govorili o redkih boleznih, so pripravili prispevek o našem Luku. Posneli so ga v šoli, ko je bil v družbi sošolcev.



Slika 11: Lukov zapis v zvezku. (osebni arhiv)  
Infodrom. (osebni arhiv)



Slika 12: Snemanje prispevka za

V zgodbi o Luku pa moram vsekakor omeniti njegove starše, predvsem mamo. Vseskozi ga vzpodbuja, mu pomaga, upošteva nasvete in sledi šolskemu delu. Veliko časa mu posveča tudi doma. Vsak dan ga razgibava, masira, predihava z respiratorjem, ponoči ga obrača. Redno ga vozi k fizioterapevtu ter drugim specialistom. Prepričana sem, da s svojo skrbnostjo veliko pripomore k temu, da je Luka fizično in psihično v zelo dobrem stanju ter da v šoli lahko lepo napreduje.



### 3 Zaključek

Z Lukom sem delala tri leta. Res lepa, zanimiva in nenadomestljiva izkušnja. Predvsem zato, ker je bil Luka kljub svoji hudi bolezni in težki gibalni oviranosti vseskozi dobrovoljna in pozitivna oseba ter hkrati spoštljiv in vesten učenec. V šoli je imel visoke cilje in jih ima še danes. Slišim, da mu jih zaenkrat uspeva uresničevati. Vesela sem, da mu gre tudi v 4. razredu dobro. Kljub temu da je snov težja in je je precej več kot prejšnja leta. Prilagoditve so tudi v nadaljevanju ostale večinoma enake, kot so bile prva tri leta. Razlika je le v tem, da zaradi večje količine snovi in več pisanja, spremljevalka več kopira ali pa zapisuje namesto Luka. To je potrditev, da smo v 1. razredu delo z Lukom dobro zastavili, v 2. in 3. razredu smo le še nadgrajevali in verjamem, da bo tako tudi naprej. Največ mi pomeni, da danes srečujem Luka, ki je zadovoljen in vesel. Nanj sem zelo ponosna.

Naslednje šolsko leto bo šel Luka v 5. razred. Učilnica bo še v pritličju in bo imel nemoten dostop do nje. V šoli pa že razmišljamo za naprej, saj so učilnice predmetne stopnje v prvem nadstropju, zato imamo v načrtu izdelavo dvigala. Tako bo še naprej svoje cilje lahko uresničeval na naši šoli.

### 4 Viri in literatura

1. GOLLI, T. in OSREDKAR, D. Obravnava in vodenje bolnikov z živčno-mišičnimi boleznimi in register otrok z živčno-mišičnimi boleznimi. *Izbrana poglavja iz pediatrije*. 2018, št. 30, str. 13 – 21 .
2. KESIČ DIMIC, K. Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. 1. izdaja. Ljubljana: Rokus Klett. 2010.
3. NAVODILA za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. Ljubljana, 2003. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/\\_programi/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/_programi/Navodila_9-letna_OS.pdf).



4. OPARA, B. Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura. 2015.
5. OPARA, B. Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura. 2005.
6. OSREDKAR, D., BUTENKO, T., LOBODA, T. in GOLLI, T. Spinalna mišična atrofija – nove perspektive. *Izbrana poglavja iz pediatrije*. 2018, št. 30, str. 9 – 11.
7. ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
8. ŽAGAR, D. Drugačni učenci. 1. izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.
9. ŽEROVNIK, A. Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina. 2004.



Osnovna šola Vodice

**Sandra Križnar**

**SPECIALNO-PEDAGOŠKA DIAGNOSTIKA V PRVI  
TRIADI OSNOVNE ŠOLE**

**SPECIALIZED DETECTION METHODS USED DURING  
THE FIRST TRIAD OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION**



## Povzetek

Prva triada predstavlja obdobje osnovnega šolanja, v katerem učenci usvajajo temeljne veščine, s pomočjo katerih se bodo lahko v prihodnjih letih uspešno spopadali z učenjem ter drugimi izzivi, ki jih prinaša šolski prostor. Zato je zelo pomembno, da v tem zgodnjem obdobju učenja strokovni delavci šole namenimo pozornost tisti populaciji učencev, pri katerih se na posameznih področjih učenja pojavljajo bolj ali manj intenzivni primanjkljaji. V prispevku bo poleg osnovnih teoretičnih izhodišč, ki se nanašajo na učne težave ter pomen zgodnje obravnave, prikazan praktičen postopek izvedbe specialno-pedagoške diagnostike, primeren za učence 1., 2. in 3. razreda. Osredotočenost na zgodnjo obravnavo nam namreč omogoča, da učencem z učnimi težavami pravočasno zagotovimo podporo in pomoč, ki ju potrebujejo. Na ta način bomo pripomogli k njihovem napredku na učnem področju ter ugodno prispevali k razvoju in krepitvi njihove samopodobe, kar bo pomembno pridodalo k celostnemu napredku posameznega učenca.

**Ključne besede:** učenci, učne težave, specialno-pedagoška diagnostika, prva triada

## Abstract

The first triad is a period of primary school education intended for pupils to acquire basic skills, which will enable them to cope successfully with learning as well as with other challenges brought on by the educational environment. It is of great importance that during these early stages of education, special education teachers focus their maximum attention on the population of pupils who exhibit more or less prominent deficits in individual learning areas. The article presents, along with the basic theoretical background referring to learning difficulties and to the importance of early treatment, an applicable procedure of use of specialized detection methods appropriate for employment in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades. Focusing on early treatment enables us to provide pupils with learning difficulties with the necessary support and assistance. In this way, we will facilitate their learning progress as well as help the development and strengthening of their self-image. This will contribute greatly to the overall progress of individual pupils.

**Key words:** pupils, learning difficulties, specialized detection methods, first triad



# 1 Učne težave

Učenci z učnimi težavami predstavljajo izredno raznoliko populacijo. Učne težave se namreč razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki trajajo vse življenje (Magajna, Kavkler, Košir, 2011). Nekateri učenci imajo splošne učne težave, nekateri specifične – mnogi pa imajo težave obeh vrst.

O splošnih učnih težavah govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja pri učencu ovirano zaradi različnih neugodnih vplivov okolja (ekonomska ali kulturna prikrajšanost, večjezičnost ali multikulturalnost, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje), notranjih dejavnikov (upočasnen razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti, čustvene ali vedenjske motnje oziroma osebnostne posebnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strah pred neuspehom, nezrelost, pomanjkanje motivacije ali učnih navad) (prav tam).

Specifične učne težave imajo izvor notranje, nevrofiziološke narave. Posebnosti v delovanju centralnega živčnega sistema se pojavijo kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim in se kažejo kot izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Poleg omenjenih primanjkljajev se lahko kažejo tudi zaostanki na področju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in emocionalnega dozorevanja. Posebnosti oziroma primanjkljaji ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na posameznikovo učenje in vedenje. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Učenci z izrazitimi primanjkljaji imajo v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pravico do najbolj intenzivnih oblik pomoči in prilagoditev ter usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Magajna, Kavkler, Košir, 2011).

## 1.1 Detekcija učencev z učnimi težavami

Učencem z učnimi težavami lahko ponudimo ustrezno pomoč in podporo, če jih pravočasno odkrijemo. V procesu odkrivanja učencev z učnimi težavami sodelujemo učitelji in strokovni delavci šole z učenci in njihovimi starši. Vsak od vpletenih ima znotraj procesa detekcije specifično vlogo. In le sodelovanje vseh vključenih v proces vzgoje in izobraževanja zagotavlja možnost zgodnjega odkrivanja učencev z učnimi težavami. Pomembno je, da smo na



posebnosti v funkcioniranju posameznega otroka pozorni že ob njegovem vstopu v šolo ter spremljamo njegov napredek ter raven soočanja s šolskimi izzivi tudi v nadaljevanju šolanja. Ključno vlogo pri odkrivanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja imajo razredni učitelji, saj so slednji pogosto prvi, ki so v stiku z učencem ter z njim preživijo največ časa. Učitelji učenca opazujejo, lahko opredelijo njegova močna in šibka področja. Zbrane informacije delijo s strokovnimi delavci šolske svetovalne službe, ki jim lahko svetujejo glede uporabe primernih metod in oblik poučevanja ter izvajanja individualizacije in diferenciacije v razredu. Ključnega pomena je sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši učenca, saj nam starši posredujejo informacije o učenčevem funkcioniranju v domačem okolju, o njegovih učnih in drugih navadah, o tem, kakšen je otrokov odnos do šole. Seznanijo nas z morebitnimi posebnostmi iz obdobja zgodnjega otroštva in s posebnimi zdravstvenimi stanji. V vzajemnem odnosu z vsemi vpletenimi tako dobimo dober vpogled v vsa področja otrokovega delovanja ter lažje načrtujemo ustrezne oblike in načine pomoči otroku.

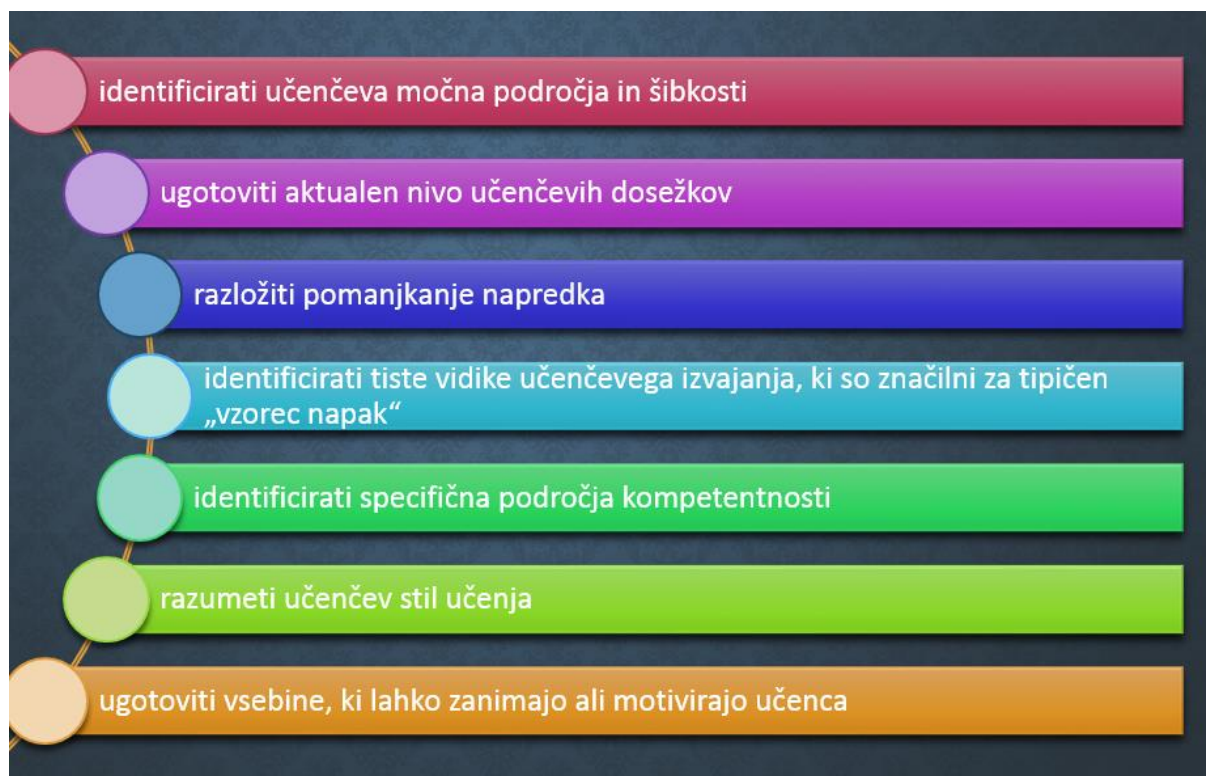
V osnovnih šolah se pogosto izvajajo vsakoletni presejalni testi. Njihov namen je zbiranje podatkov oziroma odkrivanje otrok, pri katerih je prisotno določeno tveganje za kasnejše pojavljanje različnih vrst učnih težav. Postopki, ki se uporabljajo v okviru detekcije, morajo biti učinkoviti, hitri in zanesljivi (Magajna, 2011). Ta oblika detekcije vključuje zbiranje podatkov o napredku učencev oziroma potrebe po njihovi napotitvi na bolj poglobljene načine diagnostičnega ocenjevanja.

Specialno-pedagoško diagnostično ocenjevanje se pojmuje kot fleksibilen in dinamičen proces zbiranja podatkov o otroku, ki so potrebni za oblikovanje mnenja ter odločitve o ustrezni obliki pomoči in podpore. Fleksibilnost procesa pomeni, da pri ocenjevanju ne sledimo predpisanemu zaporedju nalog, preverjanj, metod, temveč preverjanje dopušča prilagajanje strategij individualnim potrebam posameznega učenca. Izvajanje specialno-pedagoške diagnostike je prav tako dinamičen proces, to pomeni, da ni nujno, da bomo postopek končali v enem dnevu, pač pa lahko ocenjevanje otrokovega delovanja traja dlje časa (Magajna, 2011). Ocenjevanje v specialni pedagogiki temelji na odkrivanju ter opredeljevanju močnih področij in področij primanjkljajev, na podlagi katerih lahko načrtujemo ustrezne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa ter se odločamo o ustreznih oblikah pomoči in podpore učencu ter njegovim staršem. Zgodnje odkrivanje ter razumevanje močnih področij in primanjkljajev ugodno vpliva na učenčevo uspešnost kljub temu, da posamezne težave ne izzvenijo.



## 1.2 Namen ocenjevanja učnih težav

Diagnostično ocenjevanje je usmerjeno v odkrivanje dejavnikov, ki ovirajo učenje v učencu samem oziroma v njegovem okolju. Pomembno je, da v procesu diagnostike poudarimo tudi močna področja, saj bo z njihovo pomočjo učenec lažje presegel svoje primanjkljaje, kompenziral težave. Glavni cilji diagnostičnega ocenjevanja učnih težav so:



Slika 9: Glavni cilji diagnostičnega ocenjevanja učnih težav (Magajna, 2011, str. 19).

Glavni nameni ocenjevanja so povezani s prepoznavanjem in ocenjevanjem učnih težav. Na podlagi ugotovitev se odločamo o potrebi po dodatni napotitvi, določamo upravičenost do različnih prilagoditev poučevanja in dodatne strokovne pomoči, načrtujemo program pomoči ter evalviramo učinkovitost programa in učenčevih potreb po spremembah (Magajna, 2011).

## 2 Ocenjevanje učnih težav

Delo šolske svetovalne službe naše šole je v veliki meri usmerjeno v odkrivanje učencev z učnimi težavami, svetovanje učiteljem ter staršem učencev z učnimi težavami, organizacijo in izvedbo predavanj, delavnic za učitelje in starše, izvajanje specialno-pedagoške diagnostike in izvajanje pomoči učencem z učnimi težavami na različnih stopnjah kontinuuma učne pomoči.





Na šoli vsako leto, v soglasju s starši, izvedemo generacijsko testiranje učencev prve triade:

- 1. razred: preverimo fonološko zavedanje,
- 2. razred: preverimo bralno razumevanje,
- 3. razred: s pomočjo nareka preverimo (pravo)pisne sposobnosti.

Na ta način zajamemo vse učence v šoli. Po izvedenem testiranju o rezultatih poročamo razrednim učiteljem ter o uspešnosti posameznega otroka obvestimo njihove starše. Po potrebi oziroma na željo staršev izvajamo individualne pogovore z namenom razlage rezultatov in svetovanja glede ravnanja v prihodnje.

V kolikor se na podlagi generacijskega testiranja izkaže, da imajo določeni učenci izrazite primanjkljaje na področjih preverjanja, v soglasju s starši izvedemo še podrobno specialno-pedagoško diagnostiko. Dejavnosti, ki služijo preverjanju, izbiramo glede na učenčevo starost, torej izvedemo naloge, ki so primerne otrokovi stopnji razvoja. Na podlagi izvedenih aktivnosti pripravimo specialno-pedagoško poročilo, v katerem opredelimo tudi otrokova močna področja, področja primanjkljajev ter potrebne konkretne prilagoditve v razredu oziroma v šolskem prostoru. Z ugotovitvami seznanimo učenčevega učitelja. Pogovorimo se o možnih prilagoditvah, primernih strategijah pomoči ter o pripravi potrebnega materiala za zagotavljanje ustrezne podpore učencu. Starše učencev z učnimi težavami, pri katerih je bila izvedena specialno-pedagoška diagnostika, osebno povabimo na individualni pogovor (ne glede na ugotovitve). V razumevajočem in spoštljivem tonu jim predstavimo naše ugotovitve ter pokažemo izdelke učenca. Povprašamo o učenčevih domačih navadah, strategijah učenja, odnosu do šole, učiteljev. Starši nam mnogokrat razkrijejo drugačen pogled na otroka, saj nam prikažejo sliko celotne družine, opredelijo odnose med družinskimi člani. Vsi ti podatki imajo visoko vrednost, zato je prav, da si vzamemo čas za otrokove starše. Starši z odobravanjem sprejemajo razlago o posebnostih v delovanju njihovega otroka. Marsikateri starš si po pogovoru oddahne, saj končno razume, da posebnosti v otrokovem delovanju niso posledica njihove vzgoje ali stopnje truda, ki ga vlagajo v doseganje učne uspešnosti svojega otroka.

## **2.1 Specialno-pedagoška diagnostika učnih težav v prvi triadi**

Specialni pedagogi se predvsem v prvi triadi posvečamo odkrivanju učencev z učnimi težavami. Zgodnje odkrivanje nam omogoča, da se pravočasno usmerimo v odpravljanje



primanjkljajev, ovir oziroma motenj in tako dosežemo optimalni napredek učenca z učnimi težavami. Poleg izvajanja generacijskih testiranj na naši šoli v soglasju s starši izvajamo poglobljeno ocenjevanje na posameznih področjih delovanja, ki ga imenujemo tudi specialno-pedagoška diagnostika. V okviru slednje preverjamo številna področja učenčevega funkcioniranja, vodilo za izvajanje procesa pa nam je pripravljen »diagnostični list« (v prilogi). Na njem so zapisani glavni cilji preverjanja po področjih. Pred izvedbo specialno-pedagoške diagnostike strokovni delavec oceni, ali je za posameznega otroka potrebno preveriti vsa področja. Glede na naš namen, učenčevo starost in razvojno stopnjo lahko posamezna področja preverjamo bolj ali manj poglobljeno oziroma jih zanemarimo, v kolikor ocenimo, da njihovo preverjanje v posameznem primeru ni potrebno. Primere nalog, s katerimi preverjamo določene cilje, izberemo glede na otrokovo starost. Področja, ki jih v okviru specialno-pedagoške diagnostike ocenjujemo, so naslednja:

- motorika,
- stanje čutil,
- zaznavanje,
- senzorična integracija,
- orientacija,
- lateralnost,
- govor in jezik,
- šolska znanja in spretnosti,
- usmerjenost procesov,
- vedenjske in odzivne značilnosti,
- socialni odnosi,
- močna področja,
- družinski pogoji.

Specialno-pedagoška diagnostika predstavlja neformalno obliko ocenjevanja, vendar je sistematično načrtovana, izvedena in natančno interpretirana. Učitelji in drugi strokovni delavci šole jo uporabljajo za pridobivanje specifičnih informacij, ki jim pomagajo pri sprejemanju različnih odločitev v procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami (Pulec Lah, 2011).



Specialno-pedagoško diagnostiko izvajamo individualno, z vsakim učencem posebej, v mirnem prostoru. Časovni okvir izvedbe je odvisen od učenčevega tempa dela ter od stopnje njegove pozornosti oziroma zmožnosti koncentracije. Z učenci prve triade diagnostično ocenjevanje največkrat zaključimo v dveh šolskih urah. Med samo izvedbo ocenjevanja je pozornost izvajalca usmerjena na posamezne veščine, ki jih ob izvajanju izbranih nalog opazujemo. Za vsako področje posebej smo oblikovali tabelo oziroma seznam, ki nam z opornimi točkami predstavlja vodilo za izvajanje dejavnosti, hkrati pa dodatni prostor ob zapisih v tabeli omogoča sprotne beleženje opazk, ugotovitev testatorja. »Diagnostični list« lahko prilagodimo, mu dejavnosti dodamo, odvzamemo, jih prilagodimo. Izbor naj upošteva stopnjo razvoja otroka. Opisane dejavnosti naj služijo kot predlog, vodilo ocenjevanja. Po izvedeni specialno-pedagoški diagnostiki pripravimo pisno poročilo ter z ugotovitvami seznanimo učenčevega učitelja in njegove starše.

Seznam področij, ki jih preverjamo pri učencu, je oblikovan tako, da vključuje različna področja otrokovega delovanja, kar nam omogoča vpogled v njegov celostni razvoj. Izvajanje specialno-pedagoške diagnostike v individualni obliki predstavlja le del informacij, ki jih potrebujemo za oblikovanje celotne predstave o otrokovem delovanju. Pomembno je sodelovanje z otrokovimi učitelji ter drugimi strokovnimi delavci šole, ki sodelujejo z učencem ter z otrokovimi starši. Vloga vsakega posameznika je drugačna. Učitelji otroka opazujejo v razredu, pri interakciji z vrstniki, lahko ocenijo njegov psihomotorni tempo, opazijo njegove čustvene odzive v vsakodnevnih situacijah itd. Starši nam predstavijo odnose znotraj družine, nas seznanijo s posebnostmi v otrokovem razvoju, posebnimi zdravstvenimi stanji ter s podatki, ki se navezujejo na učenčevo delovanje čutil (npr. sluh, vid). Sinteza vseh podatkov nam omogoča pripravo poglobljenega in intenzivnega načrta pomoči in podpore posameznemu učencu.

### **3 Zaključek**

Specialno-pedagoška diagnostika nam omogoča natančen vpogled v učenčevo funkcioniranje na posameznem področju. Na podlagi ugotovitev in povezovanja na novo pridobljenih informacij lahko bolje razumemo izvor in naravo primanjkljaja, ki se pri posameznem učencu pojavlja. Diagnostično ocenjevanje nam omogoča opredelitev učenčevih močnih področij, ki



jih lahko v nadaljnjem procesu vzgoje in izobraževanja uporabimo kot motivacijo, spodbudo ter sredstvo, s pomočjo katerega se bo učenec naučil kompenzirati svoje primanjkljaje. Pravočasna detekcija učnih težav omogoča zagotavljanje ustrezne oblike in intenzitete podpore in pomoči, kar pa ugodno pripomore k razvoju otrokove samopodobe. Za izvedbo specialno-pedagoške diagnostike je pomembno, da izvajalec z učencem vzpostavi primeren odnos; odnos, ki temelji na sprejemanju, razumevanju in spoštovanju. Proces ocenjevanja naj se prilagaja zmožnostim otroka in naj se po potrebi izvaja po delih. Predvsem mlajši učenci ne zmorejo vzdrževati primerne koncentracije, ki bi jim omogočal, da bi naloge izvedli v skladu s svojimi sposobnostmi. Specialno-pedagoška diagnostika učencev z učnimi težavami se praviloma izvaja v času rednega pouka, zato moramo biti pozorni na to, da učenec ob odhodu iz razreda ne bo stigmatiziran.

Na osnovni šoli s populacijo 530 učencev letno izvedemo od 15 do 20 poglobljenih specialno-pedagoških diagnostik. Največja prednost ocenjevanja posameznih področij učenčevega delovanja je razumevanje posebnosti, ki se pojavljajo na posameznih področjih. S svojimi ugotovitvami seznanimo učenčeve učitelje ter starše. Po skupnem pogovoru se, glede na ugotovitve vseh vpletenih, odločimo za najbolj primerno obliko podpore in pomoči učencu. Staršem ponudimo svoj čas, natančno razlago vzrokov za pojav primanjkljajev ter jih opremimo z nasveti, s pomočjo katerih bodo podprli svojega otroka tudi v domačem okolju. Učiteljem svetujemo uporabo primernih pristopov, metod, strategij dela s posameznim učencem ter jim predlagamo praktične prilagoditve, ki se lahko izvajajo v razredu.

Za uspešno vključevanje in poučevanje učencev z učnimi težavami ni dovolj zagotavljati neposredne podpore zgolj učencem in njihovim staršem, pač pa naj bo glavnina podpore usmerjena k učiteljem in drugim šolskim strokovnim delavcem, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Pulec Lah, Kavkler, 2011). V vsakodnevni praksi se izkaže, da učitelji v osnovnih šolah potrebujejo oporo strokovnih delavcev šolske svetovalne službe. Potrebujejo razlago narave učnih težav, predloge ustreznih metod, oblik, strategij dela z učenci, predvsem pa, tako kot učenci in njihovi starši, partnerski odnos, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, nesebični pomoči in tudi pohvali v primernem trenutku.



## 4 Viri in literatura

1. MAGAJNA, L. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V: *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011. Str. 10 – 26.
2. MAGAJNA, L., KAVKLER, M., KOŠIR, J. Osnovni pojmi. V: *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011. Str. 8 – 21.
3. PULEC LAH, S. Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja. V: *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011. Str. 27 – 38.
4. PULEC LAH, S., KAVKLER, M. Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V: *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011. Str. 126 – 142.
5. ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list Republike Slovenije. Št. 58, str. 8424.



## 5 Priloga

Diagnostični list



# DIAGNOSTIKA

OSNOVNA ŠOLA VODICE

Učenec:

Razred:

Datum izvedbe:

Sandra Križnar, spec. ped.





**Diagnostična področja, učenec/učenka:** \_\_\_\_\_

**1. MOTORIKA**

**2. STANJE ČUTIL**

**3. ZAZNAVANJE**

**4. SENZORIČNA INTEGRACIJA**

**5. ORIENTACIJA**

**6. ORIENTACIJA V ČASU**

**7. LATERALNOST**

**8. GOVOR IN JEZIK**

**9. ŠOLSKA ZNANJA IN SPRETNOSTI**

**10. USMERJENOST PROCESOV**

**11. VEDENJSKE IN ODZIVNE ZNAČILNOSTI**

**12. SOCIALNI ODNOSI**

**13. MOČNA PODROČJA**

**14. DRUŽINSKI POGOJI**



## 1. MOTORIKA

### 1.1 GROBA MOTORIKA – moč, hitrost, gibljivost, ravnotežje, koordinacija

Dejavnosti:

- podajanje/ujemanje balona, žoge, tipne vrečke
- ravnotežje
- posnemanje gibanja živali
- manipulacija s tipnimi vrečkami

Opazujemo:

- koordinacija
- ravnotežje
- orientacija
- moč
- pozornost

### 1.2 FINA MOTORIKA – spretnost, diferenciranost, koordinacija

Dejavnosti:

- šivanje
- uporaba kljukic za perilo
- plastelin

Opazujemo:

- koordinacija
- orientacija
- sledenje
- moč
- pozornost

### 1.3 OBRAZNA MOTORIKA – gibanje in koordiniranje govornih organov, obvladovanje dihanja





## 1.4 GRAFOMOTORIKA – kvaliteta lineacije, način izvajanja, drža telesa in pisala

Dejavnosti:

- labirint
- posnemanje vzorčkov
- barvanje
- podpis
- pisanje po nareku/prepis

Opazujemo:

- prijem
- pritisk
- sledenje
- koordinacija
- orientacija
- doslednost linije
- pozornost

## 2. STANJE ČUTIL

**2.1 VID** (ali učenec nosi očala, kakšna je dioptrija, so prisotne druge okvare vida)

**2.2 SLUH** (so prisotne okvare sluha ali posebnosti v njegovem delovanju)

**2.3 TIP** (kakšni so učenčevi odzivi na dotik, ob prijemu predmetov)

**2.4 VONJ** (se učenec odzove na intenzivne vonje, ali ob njih reagira)

## 3. ZAZNAVANJE

**3.1 SLUŠNO ZAZNAVANJE**



### 3.1.1 Slušno razlikovanje (sta besedi enaki ali različni)

- razločevanje ritmov
- prepoznavanje in razločevanje glasov, besed

### 3.1.2 Slušno razčlenjevanje

- razčlenjevanje ritmov
- razčlenjevanje besed

### 3.1.3 Slušno pomnjenje (napiši števila, besede, ki jih rečem)

#### Dejavnosti:

- loči enake/različne glasove, črke, besede
- določi 1., zadnji glas
- zlogovanje
- glaskovanje
- pisanje črk, števil, besed po nareku

#### Opazujemo:

- preciznost
- fluentnost
- pozornost
- vedenje

## 3.2 VIDNO ZAZNAVANJE

### 3.2.1 Vidno razlikovanje

- razlikovanje enakih in različnih figur
- razlikovanje likov po velikosti, barvi, obliki
- razlikovanje delov predmetov, figur

### 3.2.2 VIDNO POMNENJE (Acadia – obkroži sliko, ki je enaka tisti na kartončku)

### 3.2.3 ZAZNAVANJE LIK – OZADJE

### 3.2.4 VIDNO – MOTORIČNA KOORDINACIJA – labirint, povezovanje točk, prerisovanje likov, nadaljevanje vzorcev.

#### Dejavnosti:



- poimenovanje barv
- sestavljanje sestavljanke
- iskanje 2 enakih slik v liniji
- razvrščanje po 2 kriterijih
- vidno pomnjenje
- grafo motorične vaje

Opazujemo:

- koordinacija
- orientacija
- pozornost
- doslednost

#### 4. SENZORIČNA INTEGRACIJA

**4.1 VIDNO – GIBALNA** – po narisnem navodilu se giblje med kegiji

**4.2 VIDNO – SLUŠNA** – poveže naj glas, besedo z ustreznim simbolom

(obkroži 2 sličici, katerih imeni se rimata)

**4.3 SLUŠNO – GIBALNA** – na žvižg počepne, na plosk stopi korak naprej

**4.4 VIDNO – TIPNA** – otrok otipa predmet in ga nato najde med več predmeti ali

otrok opiše predmet, ga z zavezanimi očmi najde med več predmeti

**4.5 SLUŠNO – TIPNA** – zazvonimo, otrok z zavezanimi očmi najde ta predmet (s

tipanjem)

**4.6 TIPNO – GIBALNA** – otrok ima zavezane oči, skupaj narišemo podobo

(držimo samo svinčnik), nato naj otrok obliko poišče med liki z

Otipavanjem



## 5. ORIENTACIJA

### 5.1 NOTRANJA ORIENTACIJA

- razlikovanje leve, desne na sebi
- razlikovanje leve, desne na drugem

### 5.2 ZUNANJA ORIENTACIJA

- določanje leve in desne strani v prostoru in na ploskvi
- določanje smeri in odnosov v prostoru in na ploskvi (naprej, nazaj, pod, nad, zgoraj, spodaj, pred, za, ob ...)

#### Dejavnosti:

- določanje L/D na sebi, na drugem, uporaba določenih delov telesa
- določanje položaja predmeta glede na drug predmet (L/D)
- na, pod, ob, zgoraj, spodaj, za

#### Opazujemo:

- doslednost
- vedenje
- pozornost

### 5.3 ORIENTACIJA V ČASU

5.3.1 ČASOVNI POJMI – deli dneva, časovne relacije (včeraj, danes, jutri),

trenutno dogajanje (prej, potem, zdaj)

5.3.2 ČASOVNA ZAPOREDJA – najprej-potem, dnevi v tednu, meseci v letu, letni

časi



## 6. LATERALNOST

**6.1 OKO** (poglej skozi daljnogled, valj)

**6.2 UHO** (poslušaj, če moja ura tiktaka)

**6.3 ROKA** (vzemi svinčnik, ploskaj, zabij žebelj)

**6.4 NOGA** (poskakuj na eni nogi, korak naprej)

## 7. GOVOR IN JEZIK

### 7.1 RAZUMEVANJE

- razumevanje besed, pojmov, sporočil
- razumevanje navodil

### 7.2 IZRAŽANJE

- zgovornost
- ritem in tempo
- artikulacija
- besedni zaklad
- strukturiranost povedi
- vsebinska in gramatična ustreznost
- spominski priklic

#### Dejavnosti:

- razlaga predmeta na sliki (poimenovanje in opis)
- razumevanje navodila, izpolnjevanje (1, 2, 3 zahteve)
- določanje sopomenk, protipomenk, nadpomenk in podpomenk
- opis slike, predmeta

#### Opazujemo:

- splošna razgledanost
- pozornost

## 8. ŠOLSKA ZNANJA IN SPRETNOSTI



### **8.1 BRANJE**

- poznavanje črk
- vezava
- točnost prebranega
- hitrost
- razumevanje

### **8.2 PISANJE**

- poznavanje črk
- pravilnost
- hitrost
- pisava
- avtomatizacija
- zapomnitev

### **8.3 RAČUNANJE**

- obvladovanje osnovnih matematičnih pojmov (klasifikacija, seriacija ...)
- količinske in številske predstave
- obvladovanje osnovnih računskih operacij
- reševanje matematičnih problemov (besedilnih nalog)
- mere in merske enote
- geometrijski pojmi

### **8.4 SPLOŠNA POUČENOST**

## **9. KOGNITIVNI PROCESI**

- pozornost
- motivacija
- miselni procesi
- pomnjenje
- tempo delovanja

## **10. VEDENJSKE IN ODZIVNE ZNAČILNOSTI**

- odzivnost
- sledenje



- razpoloženje
- upoštevanje navodil, pravil

### 11. SOCIALNO POLJE

- otrokovi odnosi s sošolci in drugimi
- otrokov odnos do avtoritete
- interesne dejavnosti
- samostojnost, neodvisnost
- samopodoba

### 12. MOČNA PODROČJA

- 
- 
- 
- 
- 

### 13. DRUŽINSKI POGOJI

- stan staršev:
- stanovanjske razmere:
- socialno-ekonomski status:
- sorojenci:



Osnovna šola Log

Dragomer

**Mojca Lorber**

## UČENCI Z GLASBENO SPECIFIČNIMI TEŽAVAMI

## STUDENTS WITH MUSIC-SPECIFIC DISORDERS





## Povzetek

Poučevanje glasbene umetnosti v prvem triletju osnovne šole izvajajo učitelji razrednega pouka. Ker se učitelji zavedamo, da je razvoj glasbenih sposobnosti otroka v tem obdobju zelo pomemben in da ima daljnosežne posledice, bom skušala v tem prispevku na kratko predstaviti glavne značilnosti glasbenega poustvarjanja – petja. Petje je namreč temeljna dejavnost na področju izvajanja v tem razvojnem obdobju. Razumevanje fiziologije in strukture petja ter vokalne tehnike je namreč pogoj, da učitelj lahko pomaga učencem s specifičnimi težavami na glasbenem področju. V pomoč navajam primere iz svoje prakse, ki so jih učenci dobro sprejeli.

**Ključne besede:** razvoj glasbenih sposobnosti, vokalna tehnika, intonacija, amuzija.

## Abstract

In the first three years in primary school, children receive music education from general primary school teachers. Since most teachers are aware that a development of the child's musical skills during this period is very important and has far-reaching consequences, this article is presenting the main characteristics of musical reproduction - singing. Singing is the core activity in the implementation of this developmental period. Understanding the physiology and structure of singing and vocal technique is a prerequisite for a teacher to help students with specific problems in the musical field. I am presenting successful examples from my practice.

**Key words:** development of musical abilities, vocal technique, pitch, amusia.



# 1 Razvoj glasbenih sposobnosti

Vsi pedagogi vemo, da je razred skupina enako starih otrok, ki pa se lahko med seboj precej razlikujejo po svojih sposobnostih, znanju in interesih. Za nekatere učence so določeni učni cilji skoraj prelahki in motivacijsko šibki, medtem ko so za druge težko dosegljivi.

Predmet glasbena umetnost v prvem triletju osnovne šole temelji na treh vzgojno-izobraževalnih področjih: izvajanju, ustvarjanju in poslušanju. Vsa tri področja delujejo v medsebojni interakciji. Na področju izvajanja v tem obdobju izstopa petje kot elementarna glasbena dejavnost. Petje pomembno vpliva na razvoj temeljnih glasbenih sposobnosti, kot sta ritmični in melodični posluh, vpliva pa tudi na sposobnosti estetskega doživljanja.

Tudi sama se pri poučevanju glasbene umetnosti in vodenju pevskih zborov srečujem z učenci, ki imajo zelo različne sposobnosti. V nadaljevanju bom skušala predstaviti osnove vokalne tehnike ter načine, kako lahko učitelji pomagamo učencem pri njihovem razvoju. Pri poučevanju ima zelo pomembno vlogo tudi razvitost glasbenih sposobnosti učitelja, predvsem njegov odnos do pravilnega petja.

Po mnenju številnih strokovnjakov se glasbeni razvoj otrok začne že v prenatalnem obdobju. Kot mama se dobro spomnim, kako živahno je brcal moj takrat še nerojeni otrok na vsaki vaji orkestra, v katerem sem igrala. Po rojstvu se dojenčki kmalu odzivajo na različne zvoke: ob močnih zvokih postanejo nemirni, po drugi strani pa jih določena glasba pomiri. Otrok do prvega leta starosti že loči človeške glasove med seboj, do drugega leta pa spontano ustvarja glasbo z različnimi zvoki, npr. z vriskanjem in s čebljanjem.

V predšolskem obdobju otrok najraje prepeva v okviru svojih tonskih višin ( $e_1 - a_1$ ), a to petje navadno še nima tonalne osnove. V prvem triletju osnovnega šolanja se sposobnost razlikovanja tonskih višin poveča za polovico, melodični posluh in občutek za tonaliteto pa se razvije med šestim in devetim letom starosti. Usvojena melodična sposobnost je pogoj za razvoj harmonske sposobnosti, ki se razvija med desetim in enajstim letom (Lešnik, 2009).

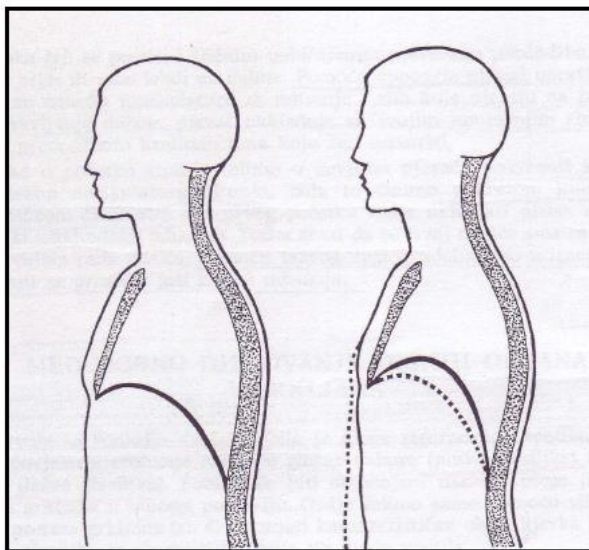
Pri razvoju glasbenih sposobnosti je zelo pomembno tudi nagonsko gibanje, ki sčasoma preide in pospeši razvoj glasbenega ritma. Danes se glasbeni pedagogi zavedajo pomena gibanja pri razvoju ritmičnih sposobnosti. Na tej osnovi so zgrajeni številni metodični sistemi glasbene vzgoje in izobraževanja (npr. Orff, Gordon, Jacques-Dalcroz).

Poznavanje temeljev razvojne psihologije, fiziologije in strukture petja ter vokalne tehnike je torej zelo pomembno za vse učitelje, ki poučujejo petje v razredu ali v pevskem zboru.

## 1.1 Glasovni aparat

Fiziologija petja se ukvarja z glasovnim aparatom, tako z njegovo analizo kot tudi z delovanjem. Poznavanje fiziologije petja je osnova pravilne vokalne tehnike, zato je zelo pomembna za doseganje kakovosti pevskih dosežkov otrok.

Glasovni aparat sestavljajo: prsna votlina z rebri, trebušna prepona, požiralnik s sapnikom, prsna miškulatura, žrelo z glasilkama ter ustna in nosna votlina. Pri dihanju je temeljna mišica trebušna prepona ali diafragma (slika 1), aktivne pa so še stranske interkostalne mišice med rebri. Posledica je širitev prsnega koša in spontani dih.



Slika 54: Delovanje diafragme pri vdihu in izdihu (Lhotka-Kalinski, 1975).

Pravilen vdih je za petje zelo pomemben. Optimalno je vdihniti kombinirano – skozi nos in usta hkrati. Z globokim vdihom dobimo največjo možno količino zraka, ki nas ne sili k prezgodnjemu ponovnemu vdihu in je zato temelj afektivnega in pravilnega petja (Lešnik, 2009).



## 1.2 Produkcija glasu

Človeški glas je akustični pojav. Glas nastane ob pretoku zraka iz pljuč skozi sapnik. Ta zaniha glasilki, ki sta vpeti med dvema hrustancema v grlu. Zvok, ki ga proizvedeta glasilki, je šibek. Ojača se z aktiviranjem govorne cevi od glasilk do ustnic. Nihaji glasilk se z zrakom prenesejo v žrelno, ustno in nosno votlino, kar predstavlja odzvočno cev (Lešnik, 2009).

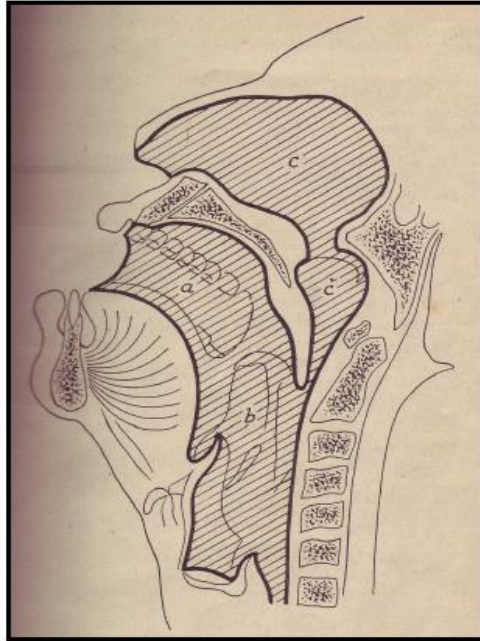
Tako oblikovan zvok potuje v prostor, kjer ga slušno oplemeniti še akustika prostora. Vsak glas opredeljujejo glasnost, višina in barva. Glasnost je odvisna od amplitude tresljajev, višina od napetosti in dolžine glasilk, na barvo glasu pa vplivajo alikvotni (sozveneči) toni (Ravnikar, 1999).

Glas vsakega posameznika je torej odvisen od konstrukcije njegovega telesa in zato enkraten, neponovljiv.

## 1.3 Resonanca pri petju

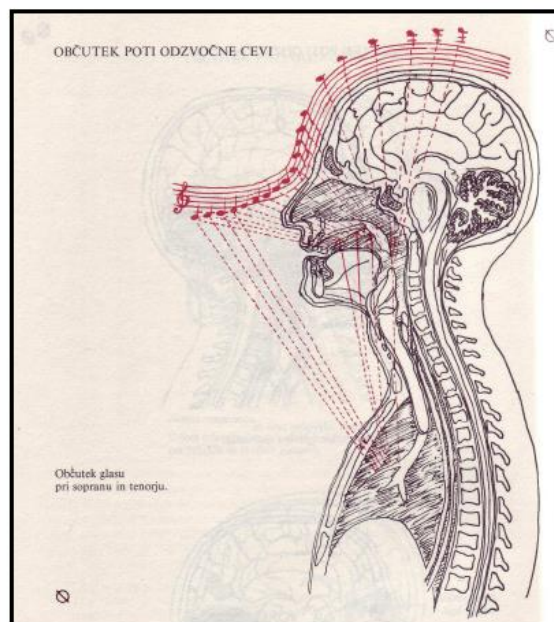
Ob tresenju glasilk se pojavlja vibracija zraka v žrelni in ustni votlini. Od tam naprej ustvarja zračni tok že določeno število tresljajev, ki je pogojeno z enakomernim vibriranjem glasilk, če so aktivirane. Resonanca, ki se pojavi, daje prvotnemu tonu polnost, širino, moč in prodornost. (Lhotka-Kalinski, 1975: 18.)

Zelo pomembno je, da znamo otrokom razložiti, na kakšen način dosežemo močan glas. Za glasno petje ne potrebujemo grla, prsnega koša ali pretirane uporabe zračnega toka. Izkoristiti moramo glavine resonančne votline. Otrokom pri razumevanju tega pomaga primerjava z različnimi glasbili – npr. godala imajo za resonančno telo lepo oblikovano leseno škatlo, prav tako kitara. Ta škatla ojača zvok nihanja napete strune. Tudi naš glas potrebuje votel prostor, da postane močnejši, to so glavine resonančne votline (slika 2).



Slika 55: Glavine resonančne votline: a-ustna, b-žrelna, c in č-nosni (Groebming, 1948).

Usmeritev tona je pri vsaki tonski višini drugačna (slika 3), torej ne obstaja skupna točka za doseganje optimalne resonance. Sleherni ton potrebuje sebi lastno in ustrezno resonanco ter lastno postavljeno točko usmeritve (Lešnik, 2009).



Slika 56: Usmeritve tonov glede na višino (Gregorc, 1982).



## 1.4 Pevski registri

Register v glasbi pomeni razpon glasbila ali človeškega glasu, kjer se morajo toni izvajati na enak način in imajo enako barvo. (Wikipedija, 2015).

V terminologiji se velikokrat zamenjuje pojma resonanca in register. Srečujemo zapise o prsni oziroma o glavini resonanci ali registru. Pevski aparat deluje pravilno le kot celota. To pomeni slušno neopazne prehode med registri. Le redki pevci imajo usklajenost pevskega aparata prirojeno, vsi ostali se morajo tega še naučiti. Toni, ki imajo aktivirano glavino resonanco ne glede na višino ali moč, povezujejo glas v zaključeno celoto. Cilj sodobne pevske pedagogike je torej izenačenje vokala v enem registru (Lešnik, 2009).

## 1.5 Fonetika in petje

Glasove delimo na samoglasnike in soglasnike. Samoglasnike imenujemo tudi vokali in so v praksi nosilci pesemske melodije. Pred izgovorjavo soglasnika se odzvočna cev zoži ali celo zapre. Pri odpiranju se združita soglasnik in samoglasnik – nastane zlog. Glede na nastanek poznamo zapornike, pripornike, zvočnike in zlitnike (Lešnik, 2009). Pravilna izgovorjava - dikcija je pri petju izrednega pomena, ne samo zaradi želje po čim boljšem razumevanju besedila, ampak predvsem zaradi vloge pri pravilni vokalni tehniki.

## 1.6 Vokalna tehnika

Kakovostna vokalna tehnika združuje usklajeno dihanje, ustrezen nastavek in zastavek tona, jasno pevsko izreko, ustrezen glasovni obseg ter izenačenost glasu pri različnih dinamičnih stopnjah in tonskih višinah.

Osnovni element vokalne tehnike je človeški glas. Teorija o razvoju otroka potrjuje dejstvo, da otrok enostavno melodično frazo obvlada prej kor izgovorjavo enostavnih besed. Za petje so pomembni vokali oziroma samoglasniki, medtem ko so za govor konzonanti ali soglasniki. Vokali imajo torej emocionalni značaj, konzonanti pa intelektualnega. Petje nam omogoča tudi primarno afektivno izražanje. Čustva so tista, ki pri petju aktivirajo in koordinirajo pevsko



muskulaturu. Tekom evolucije je človeštvo razvilo govor kot sredstvo sporazumevanja, nazadovala pa je sposobnost ustvarjanja tonov, ki so potrebni za petje (Lešnik, 2009).

Zastavek tona pomeni začetek tvorjenja glasu oziroma fonacije. Vsak ve, da bo hitro postal hripav, če bo preglasno pel, kričal ali kašljal. Hripavost glasu je posledica okvar glasilk zaradi grobih udarcev zraka, ki pomenijo nepravilno zastavljanje tona. Kot posledica prekomerne in nepravilne rabe glasu in glasovne zlorabe lahko pride do bolezenskih sprememb na glasilkah. Drobna poškodba povzroči krvavitev v glasilko – nastanek vozličkov (Hočevnar Boltežar, 2010).

Mehki zastavek se imenuje tudi pevski zastavek. Pri mehkem zastavku se glasilki ne dotikata, med njima je podolgovata reža, ki omogoča vezano petje in prelivanje vokalov. Otroci se z vstopom v šolo večkrat srečajo z zahtevo po glasnem govorjenju tako s strani učitelja, kot tudi s strani sošolcev, ki so lahko zelo glasni. Pogosto se napor in stiskanje grla prenese tudi na petje. Učencem bi morali razložiti, da razumljivost govora ni odvisna od moči, temveč od načina izgovorjave. S tem bi zmanjšali nepotrebno kričanje (Lešnik, 2009).

Zastavka tona pa ne smemo zamenjati z nastavkom. Tu govorimo o estetiki, lepoti tona, ki pa se skozi zgodovino spreminja. Danes velja pravilo, da so najlepši in najbolj zvočni nastavki tisti, ki so nastavljeni ob koncu zvočne cevi, takoj za zobmi na trdem nebu. Pri določanju pravilnega nastavka je potrebno paziti na lego jezika, mehkega neba in grla. Grlo mora imeti nizko lego, jezik pa v ustni votlini ne sme zavzemati preveč prostornine. Osnova lepega in pravilnega petja je torej mehek zastavek in pravilno usmerjen nastavek na trdo nebo (Lešnik, 2009).

## 1.7 Glasbeno specifične motnje

Za razumevanje glasbeno specifičnih motenj je potrebno poznati nekatere glasbene pojme: intonacija, ritem, barva zvoka, glasbeni spomin in čustvenost.

Intonacija je izraz za uglasenost bodisi petja ali igranja na glasbila. Osnove za učenje tonskih višin je postavil Guido iz Arezza v 11. stoletju. Prvih šest tonskih višin durove lestvice je poimenoval z začetnimi zlogi Himne sv. Janezu in tako je nastala solmizacija. Sedmi ton so kasneje poimenovali SI (**S**ancte Iohannes), v 17. stoletju pa je muzikolog Giovanni Battista Doni prvi zlog UT spremenil v DO (po latinski besedi **D**ominus). S pomočjo solmizacije



utrjujemo melodični posluš – pomnjenje intervalov (razdalj med posameznimi tonskimi višinami).

Ritem v glasbi določa čas in trajanje zvokov ter razmerja poudarjenih in nepoudarjenih dob. Glede na barvo zvoka smo ljudje sposobni prepoznati različne glasove oziroma glasbila, npr. klavir, violino, ženski glas, otroški glas... Glasba pa ni samo "omejena na zaznavanje in spomin", temveč je tesno povezana tudi s čustvi. Tonaliteta (dur ali mol) ter tempo skladbe (hitra ali počasna) lahko v poslušalcu vzbudita različna čustva kot so radost, vznesenost ali celo žalost. Seveda ima pri tem veliko vlogo muzikalnost in prepričljivost izvedbe.

V zadnjem desetletju je bilo na področju nevroznanosti ugotovljenih veliko glasbeno specifičnih motenj, ki so lahko prirojene ali privzgojene. Ena izmed njih je amuzija – to je nezmožnost prepoznavanja in imitiranja različnih tonskih višin in preprostih melodij. Kljub temu, da je posameznik sposoben normalno govoriti, ne zna peti, vsaj ne intonančno čisto. Prirojeno amuzijo nevroznanstevniki opredeljujejo kot novo zvrst učnih težav (Wikipedija, 2018).

V vsaki skupini otrok najdemo nekaj posameznikov s temi specifičnimi težavami. V večletni praksi poučevanja petja otrok, sem s pomočjo različnih upevalnih vaj pomagala že mnogim učencem. V osrednjem delu tega članka jih bom predstavila podrobneje.

## **2 Vokalna tehnika kot pomoč učencem z glasbeno specifičnimi težavami**

Pri poučevanju glasbene umetnosti bi najprej izpostavila učiteljev odnos do glasbe. Zelo pomembno je, da glasbo poučujemo z veseljem. Otroci se petja in pravilne vokalne tehnike najlažje naučijo s posnemanjem – imitacijo. Ko učence učimo novo pesem, jo moramo izvesti čimbolj doživeto, intonančno čisto in z jasno izgovorjavo. Za nekatere učitelje so to dokaj visoke zahteve, kljub temu pa verjamem, da je izvedba pesmi v živo boljša od predvajanja posnetka. Pri posnetku smo namreč odvisni tudi od kakovosti nosilcev zvoka in zvočnikov v razredu. Pri izvedbi v živo z moškim glasom učitelja imajo otroci lahko sprva nekaj težav, kako





ujeti njihovo intonacijo. Moški glas zveni namreč oktavo nižje od otroškega. Te težave pa so po izkušnjah mojih kolegov le prehodne, saj se otroci hitro navadijo tudi moških glasov.

## 2.1 Motivacija

Želja po znanju, odkrivanju in spoznavanju novega, je osnova za uspeh pri vseh predmetih, še posebej pri glasbi. Glasbeno udejstvovanje – izvajanje pesmi namreč od otrok zahteva precejšnjo angažiranost. Na nek način se s petjem izpostavljajo pred sošolci, saj se med seboj hitro začnejo primerjati. To je najbrž tudi eden od razlogov, zakaj motivacija za petje v višjih razredih osnovne šole (od šestega razreda dalje) strmo pade.

Glasbena vzgoja na razredni stopnji je za pevsko udejstvovanje ključnega pomena. Če otroke v nižjih razredih uspemo »okužiti« z ljubeznijo do izvajanja glasbe – petja, bodo zmogli to razvijati tudi kasneje, kljub mutaciji glasu in osebostnem razvoju ob prehodu v adolescenco. Zelo si želim, da bi del motivacije v razredu vsaj občasno postalo tudi upevanje – izvajanje vaj za vokalno tehniko. Če otrokom pravilno predstavimo našo skrb za pravilen razvoj njihovih glasov, lahko upevanje kmalu postane obvezen del priprave na učenje nove pesmi.

## 2.2 Sproščanje in ogrevanje telesa, pevška drža

Za sproščanje telesa izvajamo preprosto gibanje iz vsakodnevnega življenja. Otroci se zelo radi prepustijo domišljiji in z nami odtavajo v kakšno zgodbo.

- Zunaj rahlo dežuje (tleskanje s prsti), nato padajo že večje kaplje dežja (posamezni udarci z dvema prstoma po dlani), naliv postaja vse močnejši (udarjanje po stegnih), toča (udarjanje po zadnjici), strela (skok in plosk visoko nad glavo), umirjanje nevihte (udarci po prsnem košu, ramenih, posamezni ploski, tleski).
- Stojimo v bazenu, ki se napolni z vodo. Naše dlani počivajo na vodni gladini in se dvigajo z naraščajočo vodo. Bredemo z rokami po vodi in jo odrivamo. Stopimo iz bazena in stresemo vodo s celega telesa.
- Stojimo kot vojaki: vzravnana ramena, dvignjen prsni koš, raven trebuh, toga kolena. Potem pa srečamo utrujeno starko: spuščena ramena, ukrivljena drža. Zopet



postanemo vojaki: vzravnan drž telesa, ramena pa se spustijo kot prej pri starki, na koncu sprostimo še kolena. Na ta način se postavimo v pravilno pevsko držo.

- Telo nam lahko služi tudi kot tolkalo. Iz različnih delov telesa izvabljam kar najbolj raznovrstne zvoke – body percussion. Pomagamo si s tleskanjem, ploskanjem, udarjanjem in drgnjenjem.
- Z jezikom si umijemo zobe, z usti oponašamo ribico, sikanje kače, ki postane zaspana, zato zazehamo.

## 2.3 Pevsko dihanje

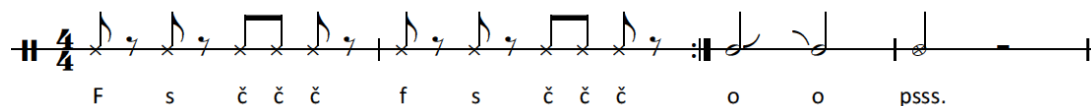
Za pravilno pevsko dihanje je ključnega pomena pravilen vdih. Globoko vdihnemo kombinirano skozi nos in usta. Prsni koš se razširi, ramena morajo ostati spuščena.

- Pevci naj popolnoma izdihnejo na ššššš (hiter izdih). Z rokami se primejo za spodnja rebra. Tako bodo začutili širjenje prsnega koša.
- Po vdihu zrak malo zadržimo, počasi izdihujemo na sssss. Zrak potuje med mehkim nebom in zadnjim delom jezika.
- Pravkar smo dobili šopek vijolic. Mmmm, kako lepo dišijo. Z naslednjo vajo vzgajamo zračno oporo – zrak je izdihan konstantno in pod pritiskom. Vajo ponovimo večkrat, vsakič pol tona višje (slika 4).



Slika 57: Vijolica (Lorber, 2015).

- Prepono aktiviramo s »parnim vlakom«. Vlak sprva sopiha počasi, nato čedalje hitreje, pred tunelom zapiska zelo visoko (tu tuuu), pred postajo pa zavore zacvilijo - oponašanje sirene na oooo (od najnižjega tona do najvišjih in nazaj). Nazadnje spusti še paro na pssss (slika 5).



Slika 58: Vlak (Lorber, 2015).

- Pri sireni naj otroci kdaj tudi zamižijo, da bodo lažje začutili, kje se nahajajo različne tonske višine.

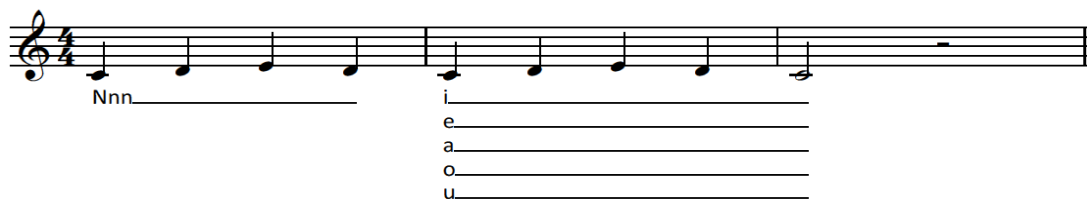
## 2.4 Razvijanje resonance

- Vlak se ustavi na prvi postaji. Mimo postaje se pripelje motorist na rrrrrr (višina teh zvokov se lahko spreminja).
- Vlak odpelje naprej. Zopet pospešuje, ustavlja in pred novo postajo zavore zacvilijo. Na drugi postaji je v bližini pekarna. Kako lepo diši mmmm (visoko, učenci ponovijo). Za pekarno se dviga zvonik, zvon ravno naznanja opoldan. Vajo ponovimo večkrat, vsakič pol tona višje (slika 6).



Slika 59: Zvon (Lorber, 2015).

- Vlak zopet odpelje naprej. Na naslednji postaji vstopijo novi potniki. Lepo nas pozdravijo: hooj, živijo, kako si... (vse pozdrave izrečemo s čim višjim glasom, zvenečim z glavino resonanco). Potem na vlak vstopi še skupina nenavadnih bitij z nenavadnimi pozdravi: nnn-i (s palcem in kazalcem narišemo I na vrhu glave), nnn-e (s prsti malce privzdignemo obe ličnici), nnn-a (pri a-ju z roko potisnemo brado malo navzdol, da se sprosti čeljust, jezik se čimbolj spusti), mmm-o (pred usti z roko rišemo krog) ter mmm-u (kot bi potegnili žvečilni gumi iz ust). Ti gibi zelo pomagajo, saj preusmerijo pozornost nase, zato je veliko manj možnosti za stiskanje grla, kar je pogost pojav pri otroškem petju. Izberemo eno izmed vaj in jo izvajamo vsakič pol tona višje (slika 7).



Slika 60: Pozdravi (Lorber, 2015).

## 2.5 Intonacija

Učenje tonskih višin s pomočjo solmizacije ima že dolgo tradicijo. Otroci se jo radi naučijo, ker se solmizacijski zlogi mehko izgovarjajo – pojejo. Navadno najprej zapojemo celo lestvico navzgor in navzdol (slika 8), nato pa zapojem še posamezne tone in različne kombinacije, npr. SOL SOL MI\_, LA LA SOL\_. Otroci me imitirajo.



Slika 61: Solmizacija (Lorber, 2015).

- V povezavi s solmizacijo je sestavljena tudi naslednja vaja. S pomočjo imitacije naštevamo otrokom dobro znana nebesna telesa: sonce, luna, zvezde, Zemlja (slika 9). Pomembno je, da ima vsaka beseda vedno isti interval - razdaljo med tonskima višinama (son-ce = mala terca navzdol). Če to večkrat ponavljamo, otroci kmalu ozavestijo te intervale. Kasneje lahko to vajo uporabimo tudi za individualno izvajanje: zapoje učitelj, odgovori vsak učenec posebej, najbolje kar po vrsti. Na ta način takoj opazimo, kdo ima težave z intonacijo. Če učenec ne imitira natančno, mu zapojemo še enkrat. Če mu tudi v drugo ne uspe, gremo naprej, ga ne izpostavljamo. V naslednjih urah mu posvetimo več pozornosti. Navadno ti otroci »brundajo« oziroma celo govorijo, namesto da bi peli. Spodbudimo jih k višjim tonskim višinam. Zelo pomaga tudi, če zamižijo. S tem odstranimo vse moteče dejavnike, zato lažje zbrano poslušajo in se tudi bolj potrudijo. Še posebej zanimivo je, če vlogo učitelja prevzame eden



izmed otrok, ki dobro poje. Učenec bo lažje posnemal njegovo barvo in višino glasu. Vsak uspeh javno pohvalimo, tudi če sprva še ne gre. Učencu nikoli ne rečemo, da je brez posluha, gre namreč za premalo razvit posluh.



*Slika 62: Sonce, luna (Lorber, 2015).*

Otroci to vajo zelo radi pojejo. Kmalu si jo želijo sami zapeti, najprej seveda boljši pevci. Tudi slabši se hitro opogumijo, če jih le dovolj spodbujamo s pohvalo. Tako vajo si lahko izmisli in prilagodi vsak učitelj po svoje, poudarila bi le, da je vztrajnost zelo pomembna.

### 3 Zaključek

Vsak človek ima notranji čut za lepoto, estetiko. Verjetno si zato želimo biti lepi, ugajati drugim. S tega stališča je povsem razumljivo, da smo zelo občutljivi na vse pripombe glede našega izgleda in posledično tudi našega glasu. Koliko otrok sanja, da bodo nekoč slavni pevci... Danes smo priča agresiji medijev in glasbene industrije, ki ves čas iščejo nove talente. Učitelji imamo zato pri pouku glasbene umetnosti pomembno vlogo pri oblikovanju vrednot.

Raziskave nevrologov dokazujejo, da glasbena dejavnost enakovredno zaposluje funkcije obeh hemisfer, bolj kot katerakoli druga dejavnost. Optimalen razvoj možganov spodbuja prav glasbeni pouk. Iz testov je razvidno, da so muzikalni ljudje bolj inteligentni in obratno. Zelo pomembno vlogo pa ima glasbena vzgoja tudi pri razvoju zmožnosti koncentracije (Lešnik, 2009).

To je samo nekaj dejstev, zaradi katerih lahko razumemo odgovornost, ki jo imamo učitelji pri poučevanju glasbe. Upam, da bo vse naštet v pomoč učiteljem, predvsem tistim, ki poučujejo na razredni stopnji. Verjamem, da se petja (razen bolezensko nesposobnih) lahko naučijo prav vsi učenci, seveda v okviru svojih zmožnosti. Zavedam se, da za upevalne vaje dostikrat



zmanjka časa pri pouku. Z njimi tudi ne smemo pretiravati, saj bi se učenci prehitro naveličali. Če si vsaj enkrat na teden uspemo vzeti čas za dve ali tri vaje, bo z vztrajnim delom napredek pri učencih kmalu očiten.

## 4 Viri in literatura

1. Gregorc, J. (1982). *Moje izkušnje in pogledi na zborovodstvo*. Ljubljana: ZKO Slovenije.
2. Groebming, A. (1948). *Zborovodja II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
3. Hočevar-Boltežar, I. *Vozlički na glasilkah*. [online]. 2010. Medicinski razgledi. 2010; 49: 201–207. Ljubljana. [Citirano 24. jan. 2019; 19:35]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://medrazgl.si/vozlici-na-glasilkah/>
4. Lešnik, I. (2009). *Vokalna tehnika učiteljev in kakovost petja učencev v prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
5. Lorber, M. (2015). *Upevalne vaje*. Interno gradivo.
6. Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Izdavačko preduzeče Mladost.
7. *Music-specific disorders*. [online]. 2018. Wikipedia: prosta enciklopedija. [Zadnja sprememba 2. nov. 2018; 00:44]. [Citirano 24. jan. 2019; 21:10]. Dostopno na spletnem naslovu: [https://en.wikipedia.org/wiki/Music-specific\\_disorders](https://en.wikipedia.org/wiki/Music-specific_disorders)
8. Ravnikar, B. (1999). *Osnove glasbene akustike in informatike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.



Osnovna šola Ivana Groharja

Škofja Loka

**Polona Maček**

**VKLJUČUJOČE UČNO OKOLJE ZA OTROKE  
PRISELJENCEV**

**INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR CHILDREN  
OF IMMIGRANTS**



## Povzetek

Prispevek v uvodnem delu definira otroke priseljencev, njihove značilnosti delovanja v šolski situaciji in dejavnike usvajanja slovenščine kot jezika okolja. Navežemo se na obravnavanje učnih težav pri otrocih priseljencev ter vpliv spodbudnega učnega okolja kot ključnega dejavnika za zmanjšanje učnih težav. Poglobimo se v spoznavanje učnega okolja. V drugem delu je opisana interesna dejavnost Jezikovne urice kot ena izmed oblik pomoči učencem priseljencev. Z vidika vključujočega učnega okolja se razčleni izvajanje Jezikovnih uric. V zaključku se preko analize vprašalnika avtorica zaveda pomembnosti poglobljenega večplastnega znanja različnih strokovnih področij ter se poda na pot raziskovanja lastne pedagoške prakse.

**Ključne besede:** otroci priseljencev, učne težave, spodbudno učno okolje

## Abstract

The introductory part of this article defines the children of immigrants, their behaviour characteristics regarding school and the factors of conquering Slovenian language as a second language. We focus on learning problems, which children of immigrants have and the impact of supportive learning environment as a key factor to reduce learning problems. In the second part of the article, a school activity Jezikovne urice is described. It is one of the forms of the help, which pupils of immigrants can get at our school. The implementation of Jezikovne urice is analysed from the inclusive learning environment point of view. The article is concluded by the analysis of the questionnaire, where the author is aware that the deep multi-layered knowledge in different professional areas is very important and starts the journey of research of her own pedagogical practice.

**Key words:** children of immigrants, learning problems, inclusive learning environment





# 1 Otroci priseljencev in vključevanje v slovenski vzgojno izobraževalni prostor

Slovenija postaja križišče številni političnih, ekonomskih in socialnih in kulturnih tokov, značilnih za sodobni svet. V zadnjem času se sooča, tako kot mnoge druge države Evropske unije, s priseljivanjem. V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru se poleg slovenskih otrok šolajo tudi otroci italijanske in madžarske manjšine, romski otroci, otroci priseljencev, beguncev, prosilcev za azil in osebe z začasno zaščito.

Tu je pomembno, da poznamo dva pojma vključevanja v šolo, ki vplivata na drugačne pristope dela z otroki. Prvi pojem je integracija, ki pomeni, enostransko prilagajanje otroka šolskemu sistemu. Drugi pojem je ideja inkluzivnega izobraževanja, ki temelji na človekovih pravicah ter v središče postavlja otroka, njegovo raznolikost, posebne ter osebne potrebe in se sistem izobraževanja in vzgoje prilagaja njemu. To zahteva od nas kakovostno pedagoško prakso, še pred tem pa prevetritev našega trenutnega pedagoškega delovanja.

V pričujočem delu podrobneje obravnavam otroke priseljencev, predvsem z vidika njihovega jezikovnega znanja, ki predstavlja osnovo za uspešno akademsko in socialno vključevanje in napredovanje tako v šoli kot posledično tudi v širši družbi.

Z izrazom otroci priseljencev so mišljeni otroci, ki so se rodili v drugih državah in so se preselili v Slovenijo ter se vključili v slovensko šolo, kjer se izobražujejo v jeziku, ki ni njihov materni jezik. Včasih so ti otroci pojmovani kot otroci priseljencev prve generacije.

Šolska zakonodaja jim omogoča vključitev v šolo pod enakimi pogoji kot drugim učencem. Vključeni so v redne razrede in so deležni nekaterih oblik pomoči, ki jih na podlagi zakonskih določil prenaša v prakso temeljni dokument na tem področju, in sicer *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS*. Del *Strategije* pa so tudi *Smernice za izobraževanje otrok priseljencev v vrtcu in šolah*.

Učencem priseljencem je v prvem in drugem letu šolanja omogočena dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine. Omogoča se tudi izvajanje pouka maternega jezika in kulture. V prvih dveh letih imajo možnost prilagojenega ocenjevanja.



Za vsakega izmed njih se naredi individualizirani program, na podlagi katerega se določijo načini in roki ocenjevanja, število ocen in drugo.

Z jezikovnega vidika lahko te otroke imenujemo dvojezični otroci. Prvi ali materni jezik jim omogoča ohranjanje svoje identitete in pomeni možnost za celostno delovanje v svoji matični skupnosti in domovini. Drugi jezik, jezik novega okolja, jim omogoča vključitev v vse družbene sfere nove države (Knez, v Glogovčan, 2015).

## **1.1 Značilnosti delovanja otrok priseljencev v šolski situaciji**

Vključevanje v drugo kulturno okolje je zahteven proces tako za otroka kot za učitelje v šoli, kamor se otrok vključi. Dobro poznavanje značilnosti, posebnosti, zakonitosti otrok priseljencev ter razvijanje spodbudnega učnega okolja lahko zelo omili prehod v novo kulturo ter med drugim prepreči nastanek izrazitejših učnih težav.

Opazovanje otrok priseljencev v procesu šolanja je pokazalo, da se na posebnost šolske situacije, v kateri so se znašli, odzivajo na specifične načine. Povsod po svetu se pojavljajo določene skupne značilnosti delovanja v šolski situaciji (Knaflič, 1995).

### **Učno področje:**

- Težave pri predelavi verbalnega materiala.
- Težko sledijo navodilom.
- Ustne sposobnosti so boljše od bralnih.
- Bralna tehnika je boljša kot bralno razumevanje.
- Jezikovno (slušno) pomnjenje je šibko, vidno polnjenje je boljše.
- Ustno izražanje je šibko.
- Na neverbalnem področju so boljši od verbalnega.

### **Vedenje:**

- Kratkotrajna pozornost (Pouku ne morejo slediti daljši čas, postanejo gibalno nemirni.).
- Pri šolskem delu so počasni.
- Preden začnejo delati, se ozirajo k drugim (So zelo bistri in iznajdljivi).
- S *klovnovskim* vedenjem poskušajo pritegniti pozornost.



### **Šolska uspešnost:**

- Njihova uspešnost je nekoliko nižja kot bi lahko pričakovali glede na njihove druge sposobnosti.

### **Dejavniki, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika, so:**

- Otrokove značilnosti – sposobnosti, temperament, motivacija.
- Pogoji za učenje – izpostavljenost drugemu jeziku (časovno trajanje in situacija).
- Jezikovne značilnosti – podobnosti in razlike med prvim in drugim jezikom.

## **1.2 Učne težave pri otrocih priseljencev**

Učne težave pri otrocih priseljencev nastajajo predvsem zato, ker nimajo zadovoljivega jezikovnega znanja. Hitro obvladajo sporazumevalno raven drugega jezika, to je socialni jezik. Ta je podprt s poznavanjem konkretnih razmer, s fizičnimi in vizualnimi oporami in zadošča za sporazumevanje v vsakodnevnih situacijah. Z vstopom v šolo je pri učenju, mišljenju, pomnjenju in kompleksnejših kognitivnih procesih potrebno obvladati spoznavno akademsko raven jezika, ki zahteva globlje poznavanje jezika (poznavanje zapletene strukture jezika, bogato besedišče).

*Zakon o osnovni šoli* navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči (1996, 12. člen).

Učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, od enostavnih do zapletenih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih, tako pa se na kontinuumu razprostira tudi pomoč in podpora učencu.

Poznamo petstopenjski model pomoči otrokom z učnimi težavami:

1. Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja.
2. Pomoč šolske svetovalne službe in/ali specialno pedagoške službe.
3. Dodatna individualna in skupinska pomoč.
4. Mnenje in pomoč zunanje ustanove.
5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.



### **1.3 Spodbudno učno okolje kot dejavnik pomoči otrokom priseljencev**

Spodbudno učno okolje je ključni dejavnik pri obravnavi učencev z učnimi težavami, saj po izsledkih nekaterih raziskav odpravi celo 80 % lažjih učnih težav (Jereb, 2011). Učno okolje s svojimi elementi predstavlja osnoven okvir, v katerem lahko uspešno izvajamo in spremljamo učinkovitost potrebnih oblik pomoči. To je posebno pomembno z vidika uresničevanja prvih treh korakov petstopenjskega modela pomoči.

Poznamo številne definicije učnega okolja. Nekateri avtorji opisujejo le fizično okolje učilnice, drugi vključujejo še različne ravni odnosov, tretji pa naštevajo determinante uspešnega poučevanja, vodenja razreda ali celo ustreznost kurikula.

Allodi (2010, v Jereb, 2011) opredeljuje učno okolje kot socialno, psihološko, fizično in pedagoško okolje, v katerem se učenje dogaja in ki vpliva na učenčeve učne dosežke in stališča do učenja.

Cilj raziskovanja učnega okolja je v spodbujanju in preizkušanju inovacij v šolstvu z namenom spodbujanja enega ali več področij učenčevega razvoja ter s tem dvigovanja učenčevih rezultatov, znanj in sposobnosti na vseh področjih osebnostnega razvoja. Učinkovito učno okolje je varovalni dejavnik za učence z učnimi težavami (Magajna, 2008).

Učno okolje mora spodbujati učenčev razvoj ne le na kognitivnem, ampak tudi na fizičnem, socialnem in čustvenem področju. Mnogo težavnega vedenja učencev ter njihovih učnih težav bi lahko preprečili tako, da bi učno okolje prilagodili v bolj učinkovito.

Učinkovito učno okolje ponuja spodbudne izzive in zmanjšuje stres. Učitelj lahko zmanjšuje stres s spodbudnim in pozitivnim odnosom do učencev, z uporabo raznovrstnih učnih materialov in z ustrežno diferenciacijo in individualizacijo poučevanja.



### **Učno okolje se lahko deli na kraj, kjer se učenje izvaja:**

- Šolsko okolje (definirajo vzdušje v šoli, razpoložljivi učni viri, urejenost šole, kakovost sodelovanja med zaposlenimi, stil vodenja šole, vrednote šole).
- Razredno okolje obsega značilnosti učencev v razredu, pričakovanja učencev, odnose med učenci, učiteljev stil vodenja razreda, stil poučevanja, razpoložljiv čas pouka, učiteljevo ovrednotenje razreda.
- Domače okolje zajema spodbudno domače okolje, sodelovanje staršev s šolo, pomoč staršev otroku pri izpolnjevanju učnih obveznosti doma, vzbujanje motivacije otroka za šolsko delo in spremljanje otrokovega napredka.

### **Šolsko učno okolje delimo na:**

1. Fizično učno okolje, ki predstavlja opremljenost in urejenost šole in razreda.
2. Didaktično učno okolje vključuje vse učne pripomočke in materiale, ki jih učitelj uporablja pri pouku. Sem spada še učiteljev stil poučevanja, dobra poučevalna praksa, učiteljeve strategije motivacije učencev za učenje.
3. Socialno učno okolje je sestavljeno iz vseh ključnih odnosov v šoli, in sicer med učitelji, med učenci in strokovnimi delavci ...
4. Kurikularno učno okolje predstavlja kakovost in ustreznost šolskega kurikula, ki obsega učne načrte z različnimi specialno didaktičnimi predlogi za obravnavo snovi, letni delovni načrt učitelja, kamor zapisuje prilagoditve, ki jih bo izvajal.

Vključujoči ali inkluzivni pristop ali način obravnave posebej izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja otroku.



Takšen pristop postavlja pod drobnogled ne samo ovire, ki izhajajo iz učenca oz. njegove narave, ampak v večji meri postavlja tudi pogoje in ovire, ki v samem učnem okolju omogočajo ali onemogočajo učenčevo optimalno učenje. Nekdanjo osredotočenost na posameznika in njegovo notranjo naravo je zamenjala osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico. (Magajna, 2008,2, str.6)

## **2 Jezikovne urice – oblika pomoči otrokom priseljencev – opis primera dobre prakse**

Ena izmed oblik pomoči učencem priseljencev na naši šoli so tudi t. i. Jezikovne urice, ki jih izvajamo enkrat tedensko.

Jezikovne urice so namenjene tako otrokom priseljencem kot otrokom, rojenim v Sloveniji, katerih materni jezik ni slovenščina.

Jezikovne urice so nastale, ker se zavedamo pomembnosti dobrega poznavanja učnega jezika kot pomoč pri odpravljanju lažjih učnih težav ter zato ker želimo otrokom omogočiti vključevanje v manjše skupine, kjer bodo imeli priložnost graditi prijateljstvo z drugimi otroki, ki so se znašli v podobni situaciji. S socialnimi odnosi, ki jih vzpostavijo z vrstniki in menoj, bolj ali manj uspešno zadovoljujejo potrebo po pripadnosti širši socialni skupnosti. Vsaka konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti je zanje pomembna.

Letošnja skupinica šteje šest otrok. Pet otrok obiskuje tretji razred, en učenec pa je iz drugega.

### **2.1 Oris vključujočega učnega okolja na primeru Jezikovnih uric**

Pedagoška osnova za oblikovanje učne ure so štiri temeljne komunikacijske spretnosti – poslušanje, govorjenje, branje in pisanje.

#### **Poslušanje**



Poslušanje je najbolj razširjena komunikacijska dejavnost. Osnovnošolski otroci naj bi preživeli okrog 60 % vsega časa ob dejavnostih, ki zahtevajo poslušanje. Poslušanje je eden izmed pomembnih načinov pridobivanja znanja.

Pri delu se opiram na priporočila za razvijanje poslušanja na treh področjih (povzeto po Pečjak, 2009)

- *Navajanje učencev na osnovna pravila uspešne govorno-poslušalske komunikacije ali spretnosti socialnega poslušanja*, kjer je pomembno, da se znajo umiriti, da lahko pozornost usmerijo na govorca in da si zapomnijo, kaj je rekel govorec, in se znajo odzvati na to.
- *Razločevalne poslušalske veščine* – sposobnost razlikovanja glasov v jeziku in njegovih sestavnih delih (besedah, stavkih).
- *Razumevanje govornih/slišanih sporočil*. Osnovna prvina razumevanja govornih vsebin je *sledenje navodilom*, ki je dokaj zahtevna naloga za mlajše učence. Pred tem je potrebno razviti še *navado poslušanja*, ki se vzpostavlja s pogostim ponavljanjem.

## Govorjenje

Govor ima zelo pomembno vlogo v razvoju posameznika. S pomočjo govora se človek na eni strani oblikuje kot posameznik, na drugi strani pa mu govor služi kot sredstvo za vzpostavljanje komunikacije s svetom.

L. Marjanovič Umek (1990, v Pečjak, 2009) govori o individualni in družbeni funkciji govora. Izpeljuje tudi razlikovanje govora in jezika. Govor je individualen (nanaša se na posameznika), jezik pa je socializiran sistem simbolov, ki ga uporablja več posameznikov za medsebojno sporazumevanje ter izražanje misli, stališč, občutij, hotenj in izkušenj.

Poznavanje značilnosti govornega razvoja v predšolskem obdobju (proces zaznavanja in razločevanja glasov, proces izgovorjave glasov, struktura govora) ima velik pomen za pedagoško delo z otroki, saj jasno pokaže, kaj otrok zmore, kaj lahko izrazi in česa ne.

## Branje



K bralni pismenosti vodijo tri hierarhično organizirane stopnje: prva stopnja je stopnja avtomatizirane bralne tehnike, sledi ji stopnja branja z razumevanjem (t. i. smiselnega branja) in najvišja stopnja fleksibilnega branja.

Pri iskanju besedil, ki jih uporabljam za urjenje tehnike branja, poskušam najti besedila, ki so zanje zanimiva – ali nadgrajujejo šolsko snov, ali teme, ki spodbujajo sočutje, sprejemanje. Beremo tudi knjige v njihovem maternem jeziku.

### **Pisanje**

Pisanje ni le mehanično preoblikovanje ene simbolne oblike v drugo, pač pa gre za procese ustvarjalnosti, črkovanja poznavanja in upoštevanja slovničnih pravil.

Posredno na razvoj uspešnega opismenjevanja vplivajo grafomotorične vaje, ki jih največkrat uporabljam, ko postanejo nemirni. Vključujem tudi vaje grobe in fine motorike.

Način posredovanja znanja je največkrat z didaktično igro, to je igra z določeno nalogo ali ciljem.

Vrste jezikovnih iger so (povzeto po Pečjak, 2009):

1. Spoznavne igre, ki uvajajo govorna dejanja: pozdravljanje, predstavljanje, opisovanje lastnosti in značilnosti ... Ta govorna dejanja pogosto spremljajo grafični prikazi in gibalne dejavnosti: plakati, kartončki, razglednice, stiski rok, hoja, mimika. Igra pri jezikovnem pouku postane preizkušanje življenjskih položajev.

To je zlasti pomembno za otroke priseljencev, saj vstopajo v novo, drugačno kulturo, ko velikokrat ne vedo, kaj morajo storiti, ker ne poznajo pravil iger. Cilj je tudi zmanjševanje občutka negotovosti in strahu.

2. Igre dopolnjevanja, zbiranja, urejanja: to so igre, s katerimi otroci širijo besedni zaklad določenega pomenskega polja. V igro vključujemo besede njihovega maternega jezika.
3. Žreb besed, razvezanke besedila, razvezanke podob in risb, povezovanje risbe in besede ali besedila, ki spodbujajo pripovedovanje. S takimi spodbudami premagujejo zavore pri govoru.

Naše Jezikovne urice potekajo enkrat tedensko v učilnici slovenskega jezika. Zanimivo jih je opazovati, kako prebirajo plakate, ki so jih naredili učenci višjih razredov. Največji vtis pa





nanje naredi ogromna slika Franceta Prešerna. Otroci že pred mojih prihodom razporedijo mize v kvadrat, okrog katerega se vsi posedemo. Vsako uro sedim poleg drugega učenca.

S takšnim načinom postavitve ustvarimo tudi prazen prostor, ki ga ob začetku ure uporabimo za gibalne vaje, katerih namen je tako prebuditi se (Jezikovne urice potekajo zjutraj ob pol osmih.) kot razgibati telo, posebej tiste dele, ki so zaradi preveč sedenja in pisanja večkrat zakrčeni – vrat, ramenski obroč, roke, glava. Na začetku leta smo začeli s tremi vajami, vsak mesec dodajam novo vajo ali se jo spomni kakšen učenec. Po dveh mesecih sem vodenje jutranjih vaj prepustila učencem – vaj ni veliko, zato ima vsak možnost, da doživi uspeh.

Pri načrtovanju ure izhajam iz posebnosti, različnosti posameznikov. Pri načrtovanju se vedno vprašam, kaj potrebuje vsak od njih, da bo nalogo uspešno opravil. Naloge prilagajam glede na učni stil otroka, glede na predznanje in glede na starost. Pri učenju novih besed si pomagajo z besedami v maternem jeziku. Iščem načine, da bodo učenci pri izvajanju nalog uspešni, saj to gradi njihovo akademsko samopodobo. Zavedam se, da je način poučevanja povezan z dosežki učencev v šoli.

Zavedam pa se dejstva, potrjenega v mnogih raziskavah, da je za uspešnost učencev najpomembnejši odnos med njimi in učitelji ter seveda značilnost samih otrok.

Upoštevam zgoraj omenjene značilnosti delovanja otrok priseljencev: veliko časa namenjam urjenju poslušanja, sledenju navodilom, vajam za izboljšanje pozornosti in koncentracije. V šolski uri zamenjam od dve do tri dejavnosti, saj drugače postanejo gibalno nemirni. Delamo individualno, v parih ali v dveh skupinah.

Po vsaki opravljeni dejavnosti ali pa že vmes poskrbim, da otrok dobi kakovostno povratno informacijo o svojem delu – pohvala, ko naredi nekaj dobro ali odlično, ko naredi napako ali se zelo potruži. Ob dajanju navodil skušam biti jasna, kaj želim od njih. Povratne informacije usmerjajo učenčevo samoregulacijo in jih spodbujajo k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje (Brunauer, 2017).

Zavedam se, da je dobra klima v skupini v veliki meri odvisna od mojega načina dela pri uri. Vsaka ura ima jasno strukturo. Urejanje miz in razgibavanje sta postala naša rutina. Sledi pedagoški del ure, ki ima tudi jasno strukturo: prva vaja, vmesna gibalna vaja, druga vaja ter



zaključek – refleksija, pospravljanje. Skrbim za aktivnost učencev, pravično obravnavo, vključevanje vseh, pozitivno naravnost do učencev, konstruktivne povratne informacije in zanimiv pouk.

Jezikovne urice izvajam že šesto leto. S kolegico slovenistko izvajava dodatno strokovno pomoč pri učenju slovenščine za učene priseljence, a sva ugotovili, da ure, ki so jim namenjene, niso dovolj, da bi lahko hitreje usvojili nivo znanja slovenskega jezika, ki bi jim omogočal lažjo vključitev. Zato sva prišli na idejo, da bi bili ti učenci vključeni v še eno dodatno uro slovenskega jezika na teden. Vodstvo šole je idejo podprlo. Midve pa sva si razdelili učence glede na starost. Kolegica pomaga učencem na predmetni stopnji, jaz pa učencem priseljencev na razredni stopnji.

Obe sva bili vključeni v kvalitetno začetno in nadaljevalno usposabljanje za učitelje, ki ga organizira Center za slovenščino kot drugi/tuj jezik. Potem pa sama nisem imela več dodatnih izobraževanj na to temo.

Po izobrazbi sem socialna pedagoginja in na šoli opravljam delo izvajalke dodatne pomoči in šolske svetovalne službe. Pri nastajanju tega prispevka sem se poglobila v prebiranje strokovne literature, ki zahteva res široko polje znanja, če želimo, da je naše delo kvalitetno in učinkovito ter zadostuje kriterijem vključujoče šole.

Pri delu z otroki priseljencev je potrebno kvalitetno znanje s strani poznavanja populacije kot take, pravne podlage, ki omogočajo učencem prilagoditve ter ostale vrste pomoči. Poznavanje slovenščine kot jezika, ki se ga poučuje kot tuj jezik, je naslednje široko polje, ki ga je potrebno poznati. Tukaj mislim na jezik kot tudi na metodiko poučevanja. Sledi poznavanje učnih težav, ki se jih deli na splošne ter specifične, ter petstopenjski model pomoči. Tudi tu je pomembno poznavanje zakonske podlage.



### 3 Vključujoče učno okolje kot izziv za raziskovanje profesionalne poti

Menim, da je moje delo pri Jezikovnih uricah strokovno in kvalitetno, a sem se odločila, da bom v zaključku tega prispevka naredila analizo vprašalnika, ki meri indeks inkluzivnosti. Vprašalnik je objavljen v 1. zvezku priročnika *Vključujoča šola* (Grah, 2017).

Pri svojem delu želim napredovati in svoje znanje nadgrajevati ter s tem pripomoči v razvijanju vključujoče šole, ki jo razumem kot vključevanje vseh učencev, vseh njihovih raznolikosti, posebnih in osebnih potreb in kot pot profesionalnega in osebnega razvoja ter kot ustvarjanje priložnosti za vse: učence, učitelje, starše in druge strokovne delavce.

Vprašalnik obsega 15 tem, vsaka tema pa ima eno do pet trditve. Omejila sem se na tiste teme, ki jih lahko navežem na izvajanje interesne dejavnosti Jezikovne urice. Pri analizi je najprej zapisana tema, nato pa so prikazani moji odgovori glede na to, v kolikšni meri pri svoji praksi upoštevam te trditve (redko ali nikoli, občasno, vsakodnevno, pogosto).

#### **Strokovno in osebno sprejemam raznolikost učencev:**

- Občasno odkrivam in prepoznavam močna področja učencev.
- Redno ustvarjam možnosti za pridobivanje pozitivnih izkušenj.
- Občasno načrtujem priložnosti, da bodo svoja močna področja predstavili drugim.
- Redno pomagam, da krepijo šibkejša področja.

#### **Pouk in drugo delo v razredu načrtujem in izvajam tako, da:**

- vedno pravično vključujem vse učence,
- vedno vse učence sprejemam enako.

#### **Sem spodbudna in učencem vlivam zaupanje:**

- Učenci Jezikovnih uric ne vedo, da se lahko v primeru težav obrnejo name.



### **S starši vzpostavljam partnersko sodelovanje:**

- S starši otrok na Jezikovnih uricah se nikoli ne pogovarjam o raznolikih značilnostih in potrebah njihovih otrok.
- Redko načrtujemo skupaj načinov podpore za njihove otroke.

### **Imam visoka in realna pričakovanja do vseh učencev:**

- Redno usmerjam učence k realnim pričakovanjem, ki so nekoliko nad posameznikovimi sposobnostmi.
- Pogosto jih spodbujam, da so bi bili ponosni na svoje dosežke.

### **Pri načrtovanju poučevanja upoštevam posebnosti vsakega posameznega učenca:**

- Redno upoštevam njihovo predznanje in interese, uporabljam različne metode in oblike dela.
- Uporabljam raznolike didaktične pripomočke

### **Pri pouku spodbujam dejavno sodelovanje vseh učencev:**

- Redno vključujem različne oblike dela in učenja, sodelovalno učenje in spremljanje napredka.

### **Spodbujam učence, naj razmišljajo o svojem delu:**

- Pouka ne načrtujem tako, da so učenci vključeni v načrtovanje, spremljanje in vrednotenje učenja.
- Z učenci ne ustvarjam namenov učenja.
- Z učenci ne sooblikujem kriterijev uspešnosti.
- Učencem redno podajam kakovostne povratne informacije.

### **Izvajam analizo svoje poučevalne prakse:**

- Redko uporabljam orodja za analizo in spremljanje svojega dela pri Jezikovnih uricah (ne pišem redno refleksij na izvedeno uro, ne zbiram dokazov v portfoliu).
- Na podlagi lastnih ugotovitev ob spremljanju svojega dela pogosto načrtujem in izvajam spremembe v poučevalni praksi.



### **Sem strokovno usposobljena za delovanje v kompleksnih okoliščinah:**

- Ne poznam v celoti šolske zakonodaje.
- Imam nevtralen odnos do sprememb šolske prakse.
- Premalo se profesionalno razvijam za delo z raznoliko populacijo učencev.
- Pri svojem delu premalo uporabljam sodobne pristope in orodja.
- Delno se zavedam prikritega kurikula.

Jezikovne urice, interesna dejavnost, ki jo izvajam za učence priseljencev, je zgrajena na pedagoških temeljih, ki omogočajo otrokom globlje razumevanje slovenskega jezika.

Poleg tega pa z delom tudi preprečujemo razvoj težjih oblik učnih težav oziroma jih hitreje prepoznavamo in s tem nudimo otrokom pravilne oblike dodatne pomoči.

Z analizo vprašalnika sem stopila na pot raziskovanja lastne prakse. Če želim graditi vključujoče učno okolje za otroke priseljencev in vse ostale otroke, je pomembno, da pričnem z raziskovanjem lastne prakse. Pridobila sem podatke, ki mi omogočajo uvid v trenutno stanje in bodo podlaga za samorefleksijo in samoevalvacijo. Po temeljitem razmisleku bom načrtovala, kaj in na katere načine bom v prihodnosti preizkusila, spremenila, nadgradila in prilagodila. Verjamem, da se bo to posredno ali neposredno kazalo na dosežkih učencev. Zavedam se, da je dobro načrtovanje pogoj za uspešno uvajanje kakršnih koli sprememb. Stopiti na pot učenja novega nas približa učencem, ki so nam zaupani. Vsakodnevno smo v situacijah, kjer smo potisnjeni na neznano območje, kjer potrebujemo podporo ljudi, ki so ob nas. Zato je v šoli pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti.



## 4 Literatura

1. Brunauer Holcar, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V. ... Kregar, S. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. 2. zvezek. V Grah, J. (idr) *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 7.
2. Glogovčan, M. (2015). *Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
3. Grah, J., Ožek Rogič, S., Adlešič Žarkovič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola?* 1. zvezek. V Grah, J. (idr). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 17-19.
4. Jereb, A. (2011). *Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami*. V Pulec Lah, S. in Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 68–79.
5. Knaflič, L. (1995). *Otroci priseljencev in šolanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
6. Magajna, L. (2008). *Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev*. V Magajna, L. idr. (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15–22.
7. Magajna, L. , Kavkler, M., Vogrinčič Čačinovič, G., Pečjak, S., Golobič Bregar K. (2018, 2). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.



Osnovna šola Jela Janežiča

**Marija Marenk**

## MOČ VPRAŠANJ

## THE POWER OF QUESTIONS



## Povzetek

V službi se srečujem z učenci, ki potrebujejo moja strokovna znanja specialnega pedagoga. Zaradi pomanjkanja časa pogosto obstaja nevarnost, da se usmerim le v njihovo motnjo oz. primanjkljaj. Povsem drugače poteka delo, ko se s posameznim otrokom zblížam. Pokaže se mi še druga stran njegovega življenja, še drugo okolje, v katerem živi, kjer je ljubljen, kjer obstajajo zanj še drugi pomembni ljudje, s katerimi je povezan in na katere vpliva on ter oni nanj. Pri spoznavanju in razumevanju otroka ter vsega dogajanja okoli njega so mi veliko pomagala znanja iz sistemske družinske terapije. Prav zaradi teh dobrih izkušenj sem želela usmeriti razmišljanja ostalih strokovnih delavcev in staršev v zakulisje družin otrok z odločbo dodatne strokovne pomoči (DSP), v njihove stiske, strahove, nerazumevanja s strani bližnje in daljne okolice. S pomočjo cirkularnih vprašanj sem jih usmerila v zavedanje o dejstvu, da za vsakim otrokom z DSP stoji stiska cele družine. Na odnose znotraj take družine vsestransko vpliva otrok z DSP in obratno. Je le del živega organizma – družine, ki na različne načine poskuša vzdrževati homeostazo.

**Gljučne besede:** učenci z DSP, družina, cirkularna vprašanja

## Abstract

At work, I often meet children who need my knowledge in special pedagogy. Due to a lack of time, there is a threat of focusing only on these children's deficits or disorders. A school lesson becomes different when I get closer to them and thus find a way into the children's hidden way of living, into another environment. I can notice whether such children are loved, I can find people who are important to them, who they are connected with and who influence them. While getting to know them and trying to understand them and their environment, the Systemic Family Therapy approach has proven extremely supportive. Due to my positive experience I was hoping to make other professionals and parents think in the same way - to think beyond these children's troubles, to take a look at the family's background, to look closely at their fears and distresses as well as the misunderstandings that emerge from these children's environment. By using circular questions I wanted to raise awareness with professionals as well as pronounce the fact that behind every child there is the distress of the whole family. A child with SLD affects relations among all family members. A child is a part of a living organism, of a family that tries to maintain homeostasis.

**Key words:** children with SLD (specific learning difficulties), family, circular questions





# 1 Cirkularnost

Med študijem družinske sistemske terapije sem se srečala z različnimi metodami in tehnikami. Cirkularna vprašanja so se mi zdela zelo uporabna. Navdušila so me, zato sem želela raziskati njihov vpliv. Intervju s cirkularnimi vprašanji sem opravila s strokovnimi delavci različnih profilov v šolah, ki se ukvarjajo z nudenjem pomoči otrokom z različnimi primanjkljaji oz. motnjami. Vključila sem tudi starše otrok z DSP, gospo, ki v službi igra vlogo strokovnjaka, doma pri svojih otrocih pa še veliko težjo čustveno obremenjeno vlogo matere.

Z intervjujem, ki je vseboval cirkularna vprašanja, sem želela raziskati njihov vpliv na starše otrok z odločbo dodatne strokovne pomoči (DSP) in na strokovne delavce, ki z njimi delajo. Zanimalo me je, kako se odzivajo nanje, kakšen je njihov učinek in kako in kje jih lahko uporabljam.

V sistemske družinske terapije gre za terapijo z »in vivo« odnosi, v kontekstu evalvacije in oblikovanja koristne spremembe za cel sistem. Ne išče krivcev, ne stigmatizira družine in njenih članov, spoštuje in neguje različnost pogledov na problem in skuša oblikovati bolj funkcionalne odnose. Včasih je nemogoče presoditi, kaj je pacientov dejanski interes. Interes člana družine namreč ni vedno enak interesu družine kot celote. Praviloma imajo člani družine neskladne in neusklajene interese, ki se nenehno spreminjajo. Funkcionalnost družinskega sistema se izkazuje predvsem v sposobnosti iskanja vedno novih kompromisnih rešitev.

Cirkularna vprašanja imajo veliko moč uvida članov v družinsko dinamiko. V varni negotovosti terapevt s spoštljivo radovednostjo spodbuja in omogoča vnos spremembe v družinskem sistemu, pri tem pa je najbolje, da uporablja strategijo malih korakov: skupno iskanje rešitev, iskanje virov moči vseh članov, večanje dilem, izziv prepričanj, vnašanje dvoma. O spremembi odloča celotna družina.

Cirkularna vprašanja omogočajo drugačen način razmišljanja, ga miselno bolj angažirajo in mu omogočajo premik na pozicijo opazovalca v odnosu do sebe. Omogočajo izražanje čustev in pogled iz meta pozicije, terapevt postane opazovalec v sistemu. Za vprašanje uporabi besedni in nebesedni *feedback* klienta in ga vključuje na način, s katerim izziva njegova prepričanja.

Opazuje vzorec, ki se skriva za družinsko zgodbo. Z linearnimi vprašanji (kaj, zakaj, kdaj) na začetku spozna družinsko zgodbo, ki usmerja nadaljnje delo. Bolj pomembna od točnosti hipoteze je koristnost za razvijanje pogovora v načrtovanju ciljev.



Številni praktiki (na primer Tomm, 1985; Burnham, 1986) so opisali različne kategorizacije cirkularnih vprašanj. Palazzoli s sodelavci (1980) je zasnoval naslednjo kategorizacijo, ki vključuje:

1. vprašanja o odnosih – osebo sprašujemo o njeni percepciji nekega odnosa;
2. vprašanja o razlikah – uporabljamo koncepte 'več / manj' in 'boljše / slabše';
3. vprašanja rangiranja – določamo vrstni red glede na razlike;
4. vprašanja, ki se nanašajo na spremembe v vedenju (in v odnosih) pred in po določenih dogodkih;
5. vprašanja, ki se nanašajo na hipotetične okoliščine – vključujejo odsotne člane družine ali sodelavce;
6. vprašanja o prihodnosti – intervjujanci so postavljeni v pozicijo negotovosti, naša pričakovanja prihodnosti lahko vplivajo na naše vedenje v sedanosti.

Pri vseh teh vprašanjih se postavimo v nevtralno pozicijo. Vprašanja so postavljena na tak način, da omogočijo razmišljanje o odgovorih in ne le avtomatsko odgovarjanje. Odgovori, ki jih ljudje dajejo, prispevajo ne le *feedback* za vpraševalca, ampak tudi *feedback* njim samim, z reflektiranjem tega, o čemer vprašanja sprašujejo.

## 2 Cirkularna vprašanja

### 2.1 Cirkularna vprašanja na urah DSP in na pogovornih urah s stališča staršev

S starši učencev sem nevtralno izvajala tako intervju o cirkularnih vprašanjih kot intervju s pomočjo cirkularnih vprašanj. Na začetku intervjuja sem jim razložila definicijo in primer cirkularnih vprašanj.

Naj ponazorim z enim primerom iz prakse.

*AR je 9-letni fant, z zelo močno obliko disleksije, težave ima s koordinacijo, motoriko. Je bister in razgledan fant. Mama se zelo trudi in išče pomoč povsod. Prav zaradi tega je verjetno tako velik napredek. Z njim se ukvarja cele popoldneve in večere. Njegova leto dni mlajša sestra je zelo uspešna na vseh področjih. Oče je okupiran s svojim podjetjem, tako da si redko vzame čas za družino.*



1. Kako mislite, da je bilo za vašega sina, ko sem mu postavila prva cirkularna vprašanja med razgovorom?

Povedal je, da sta se igrala čisto novo igrico. Rad ima nove stvari, zato mu je bilo všeč. Včasih so bila vprašanja čudna in jih ni razumel, a po vaši razlagi oz. s pomočjo podvprašanj mu je bilo zabavno.

2. Kaj mislite, da bi rekel njegov oče na ta vprašanja?

Je bolj tehnični tip. Verjetno bi skušal raziskati pomen, korist. Odvisno do kakšnega zaključka bi prišel sam pri sebi. Ker je treba razmišljati, bi rekel, da nima toliko časa.

3. Kako ste se se vi počutili, ko ste bili prvič soočeni s takimi vprašanji?

Bila so mi nenavadna. Nisem še razmišljala na tak način. Počasi so mi postala na nek način všeč. Odprle so se zelo nenavadne povezave, do katerih ne bi prišla sama, verjetno ne bi nikoli razmišljala na ta način.

4. Katera vprašanja so se vam zdela težka?

Vprašanja o odnosu z možem, vplivu sinovih težav na najin odnos, odnos med sinom in hčerko. Prvič sem pomislila še o drugih vzrokih, zakaj se mož tako malo vključuje v šolsko delo, zakaj je toliko časa v službi. Vživela sem se vanj, začela sem razmišljati še drugače, gledati na situacijo še z drugih strani.

5. Ali se vam zdi, da ima vaš sin koristi od cirkularnih vprašanj? Na kakšen način?

Mislím, da. V razredu je še vedno težko, a sedaj skupaj predebatiramo dogajanje. Potem lažje razume odnos sošolcev. Veliko mu pomeni očetovo in sestrično razumevanje.

6. Kako mislite, da se sedaj počuti vaš sin?

Ni lahko, a lažje razume sebe in druge.

7. Kako pa vi? Ali imate vi kaj koristi od cirkularnih vprašanj?

Malo mi je pomagalo razumeti, kako se počutim, zakaj sem tako zaskrbljena, kje izvira moj strah. Bolj razumem, kaj on misli, česa ga je strah, kaj mu je najteže. Trudim se biti potrpežljiva z njim. Bolj sem pozorna na odnose v družini, na druženje in pogovor. Takrat nam je vsem lažje.

Družine, ki imajo otroka s posebnimi potrebami oz. s težavami na učnem področju, so bolj občutljive. Težave otroka obremenjujejo celo družino. Vsaj en član (običajno mama) poleg otroka vlaga veliko energije v delo z njim oz. v iskanje in nudenje pomoči. Že zaradi tega se pogosto vživlja v položaj otroka, ki rabi pomoč. V tej veliki želji zaščititi šibkega prepogosto



pozabi na ostale člane družine. Pozabi, da je na prvem mestu mož, čeprav je njega izbrala najprej. Dober odnos in sodelovanje z njim ji bo pomagalo in olajšalo težko delo. Kot pravi Michael L. Moeller: "Deljeno veselje je dvojno veselje – deljeno trpljenje je polovično trpljenje: osnovni zakon odnosa." Potem pa so tu še sorojenci in seveda tudi ona sama. Vsi doživljajo stiske na različne načine, še večje, ker so velikokrat skoraj pozabljeni s strani njim tako pomembnih oseb, kot so partner, starši in sorojenci. Prav s pomočjo cirkularnih vprašanj sem jih skušala motivirati za izboljšanje njihovih odnosov. Izkazalo se je, da manj kot so bili pripravljeni misliti na druge, manj kot so jih zanimale reakcije in čustva drugih, več prilagoditev je bilo potrebnih na začetku. In nasprotno: bolj kot so pripravljeni sodelovati, lažje in hitreje so obvladali začetne ovire. Prav tako mislim, da je izrednega pomena, če si člani družine zaupajo in so iskreni med seboj, saj sta to osnovna graditelja odnosa. Če niso tega mnenja, se to zelo dobro opazi preko cirkularnih vprašanj.

Pri manjših otrocih potrebujemo čas, da vprašanja vključimo v igro, umetnost ali dramsko igro. Podobno je z verbalno manj spretnim govorcem, odvisnikom ali osebo z mentalnim primanjkljajem, saj težje razumejo cirkularna vprašanja. To je zelo opazno pri otrocih z DSP, ki so že tako polni strahu pred neuspehom, nesprejemanjem, neznanjem in nerazumevanjem. Zato je toliko bolj pomembno ustvariti varno okolje, kjer je otrok lahko sproščen in odprt za nove, drugačne stvari.

Upoštevati moramo tudi otrokovo zmanjšano pozornost in interes. Ločitev kompleksnih vprašanj na dele omogoča, da otroci bolje razumejo vprašanja.

Pri delu z otroki sem vključevala risbe, dramatizacije, igre vlog. Preprosta cirkularna vprašanja sem povezala z aktivnostjo, npr. Kaj misliš, da bi tvoji starši, učiteljica izbrali? Da narišejo medveda, ali je bila to mamina ali očetova ideja? Kaj misliš, kdo je opravil več dela? Katero pravljico bitje ali lik iz risank bi bil ti? Kaj bi izbral za učiteljico, mamo, očeta? Kaj bi pa predlagala mami, sestra? Zaigraj vaše srečanje. Kaj bi ti naredila? ... Kako bi oče, kako mami ... Kaj bi drugače? Vse navedeno je veliko pripomoglo k razumevanju tako družinskih vlog kot situacije v šoli. Pomagalo je otroku in družini, da so razvili nove, bolj sodelovalne vzorce med seboj in z učitelji.

Strah pred izgubo, čeprav nezdravih in nefunkcionalnih, toda še vedno dobro znanih družinskih vzorcev (t. i. dilema spremembe) je nekaj, na kar moramo biti pozorni vsaj pri



nekaterih družinskih članih. Čeprav je motivacija visoka, strah ljudem preprečuje, da bi jim cirkularna vprašanja koristila.

Starši so povedali, da so se cirkularna vprašanja sorazmerno hitro poznala v njihovih odnosih (npr. žena je razmišljala o možu na drugačen način, mu dala možnost sodelovanja in se ni samo zapirala v oklep svoje bolečine in strahu). Vplivala so na vzgojo njihovih otrok in na splošno izboljšala njihovo komunikacijo. Upoštevanje drugih in njih samih je nekaterim pomembno do take meje, da iščejo in oblikujejo okolje, v katerem bi to občutili z uporabo cirkularnega razmišljanja tudi izven naših srečanj, kar je najvažnejši namen. Uporaba cirkularnega razmišljanja v vsakodnevnem življenju bi lahko pomenila, da se ta sistemski pristop širi.

## 2.2 Intervju strokovnih delavcev

Intervju o vplivu motnje oz. primanjkljaja na družinski sistem sem izvajala tudi s strokovnimi delavci, ki delajo z učenci z DSP v različnih šolah. Postavila sem jim cirkularna vprašanja glede njihovega pogleda na nudenje pomoči učencem z DSP in njihovim družinam. Zanimalo me je, kako bodo cirkularna vprašanja vplivala na njihovo razmišljanje o učencu in njegovi družini. Opozorila sem jih, da jih bom vprašala drugačna vprašanja, kot so navajeni ter da jim bo vzelo več časa.

Reakcije so bile zelo različne. Nekateri vprašanj niso razumeli, zato sem jih morala ponavljati, jih parafrazirati. Nekaterim je bilo zelo težko, predvsem tistim, ki so se poglobili v vprašanja. Poudariti sem morala, da ne sprašujem o njih, ampak kaj menijo, da razmišljajo in doživljajo starši ter učenci z DSP.

V nadaljevanju predstavljam okvirna vprašanja intervjuja.

1. Kaj mislite, kaj konkretno bi staršem otroka s DSP, predstavljalo pravo pomoč?

Kaj bi mama/oče/babica ... predlagala, da bi najbolj pomagalo njihovu otroku?

Omenili ste več načinov glede tega, kaj bi najbolj pomagalo. Če bi jih lahko razvrstili, kateri od njih bi bil najbolj – manj – najmanj učinkovit?

Kaj bi bilo v pomoč otroku, kaj mami, kaj očetu?



Če bi bili vi starši takih otrok, kakšen nasvet bi dali ostalim staršem, da bi bila njihova pomoč uspešnejša?

2. Kako mislite, da mama razume pomoč v obliki ur DSP oz. prešolanja?

Kaj konkretno: ji to olajša življenje oz. ji ga še oteži?

Kaj bi pa starši predlagali za alternativno rešitev?

3. Kaj mislite, kaj bi rekli starši, kdo jim res želi pomagati?

Če bi jih razvrstili, kaj mislite: kdo najbolj, kdo manj, kdo najmanj?

4. Kako mislite, da se starši odzovejo na predlog šole za DSP oz. za prešolanje, preusmeritev v drug izobraževalni program?

Kako mama, kako oče? Kateri od njiju najboljše / najslabše sprejme te predloge o preusmeritvi?

Kakšni pa so na to odzivi drugih (okolja)?

Če se ne bi odločili priti po pomoč, kako bi se družina spoprijela s to težavo?

5. Kakšna čustva sproži v očetu sporočilo, da njegovemu otroku v šoli ne gre?

Kaj preprečuje očetu, da bi se aktivno vključil v pomoč? Kaj bi mu pomagalo, da bi se približal, da bi razumel stisko žene, otroka, matere? Kako bi mu pri tem lahko pomagala žena, kako otrok, kako strokovni delavec?

Kako pa mama to doživlja? Za koga je v družini najteže?

Ali vidite to kot problem?

6. Kaj mislite, da si otrok predstavlja, da je tisto najhujše, kar ga lahko doleti zaradi neuspešnosti? Česa ga je najbolj strah?

Kaj skrbi mamo/očeta?

Kaj bi se s takim otrokom dogajalo v prihodnje, če ne bi prišel sedaj po pomoč?

Kaj počne, da drugi mislijo da potrebuje pomoč?

7. Če bi se otrok spremenil, kdo bi to prvi opazil? Kdo drugi, kdo tretji?

Kaj bi bilo tisto, po čemer bi mama opazila, da je bolje?

Kakšno spremembo bi opazil oče, kakšno otrok?

Kaj bi se moralo zgoditi, da bi vedeli, da so stvari boljše?

Kako bi otrokovo izboljšanje vplivalo na odnos med mamo in očetom, med otrokom in očetom, med mamo in otrokom, med otrokom in brati/sestrami?

8. Kdo mislite, da je v družini najbolj angažiran glede nudenja pomoči?

Kdo drugi? Kdo najmanj?

Kaj bi se zgodilo, če bi starši odklonili DSP?



Presenetilo me je, kako težko jim je bilo odgovarjati na cirkularna vprašanja. Potrdilo se je, da čustvena obremenitev otežkoča, če si strokovnjak in hkrati starš otroka s težavami. Razporejeno je od popolnega nerazumevanja in ignorance pa do intenzivne pomoči pri iskanju poti in različnih virov moči, ki bi jim pomagale čim boljše živeti. Ob cirkularnih vprašanjih so se odprli novi pogledi. Začeli so se zavedati odtujenosti v družini, ki se je stopnjevala z rastjo težav pri otrocih. Najbolj pereče je vprašanje glede odnosov v družini, z možem in med sorojenci. Kakšne navezave so se pojavile (npr. večja navezanost enega od staršev na otroka z DSP), kje je partnerski odnos, kje pa starševski, kakšna je komunikacija, njihove skupne vrednote ... in najbolj važno, kje najti moči in načine, da bodo spet skupaj iskali poti iz tega in poti drug do drugega. Družinski odnosi so lahko na hudi preizkušnji.

Naj predstavim doživljanja in občutke strokovnih delavcev.

1. Kako ste se počutili ob odgovarjanju na ta- cirkularna vprašanja?

Zaradi premalo izkušenj z otroki in s starši otrok, ki imajo DSP, pogosto občutim nemoč. Porajajo se mi nova vprašanja, razmišljanja ... Zbegana sem, ker ne znam oceniti, kaj se od mene pričakuje. Potrebno je bilo razmišljati na povsem nov, drug način. Odgovor je odvisen od okoliščin, ki pa niso bile opredeljene. Težko se mi je postaviti v vlogo drugega. Pri odgovorih sem pogosto površen – laže je opisati težave v pogovoru.

2. Vas je kaj presenetilo? Kaj?

Vprašanja, ki so ves čas krožila od otroka, do staršev in učiteljev ter do izvajalcev DSP. Presenetilo me je tudi vprašanje, ki zahteva empatijo (če bi bila jaz starš takšnega otroka ...) Kako naj vem zagotovo, kako mama, kaka oče doživljata sprejemanje otroka s težavami. Vse so bolj moje domneve. Težko namreč posplošujem ... Vprašanja so zelo odprtega tipa in sem se sama odločila, kaj želim odgovoriti. Nenavaden je bil način, potek, oblika razmišljanja, to, da se postaviš v čevlje drugega. Na določena vprašanja nisem vedela, kako naj odgovorim. Vprašanja ne sprašujejo o mojih občutkih, o meni, kaj mislim jaz, ampak spodbujajo pogled z različnih zornih kotov. Težko se je postaviti v vlogo očeta, sorojencev, otroka z DSP.

3. Je bilo kaj drugače? V čem?

Ni bilo le golega odgovarjanja na vprašanja z da ali ne, pač pa so me vprašanja vodila do spoznanja, da na otrokovo uspešnost v premagovanju težav vpliva tudi odnos med zakoncema



in njun odnos do otrokovih težav ter da otrok in družina in šola ves čas dihajo v medsebojni soodvisnosti, pa če se tega zavedajo ali ne. Običajno so vprašanja zaprtega tipa, tokrat pa so bila odprtega, kar pomeni drugačen pristop, bolj svobodni odgovori. Izrazila sem moja mnenja in predvidevanja. Vprašanja, vezana druga na drugo. Neobičajno, težko; kaj bi, če bi. Potrebno je bilo razmišljati kot nekdo drug, a je na koncu še vedno moje lastno razmišljanje, ki lahko zadene bistvo ali pa ne. Odprta vprašanja, ki so bila zelo nazorna. Vprašanja so mi porodila nova vprašanja, razmišljanja ... Treba je bilo napisati mnenje, ne samo obkrožiti že ponujeno.

#### 4. Kaj je bilo boljše, kaj slabše?

Začutila sem celostni pristop k učnim težavam, v katerem so enako pomembni vsi, ki so v stiku z otrokom – ne le v šoli, pač pa tudi doma. Raziskovala sem svoj notranji svet in vključila še druga znanja, ki jih imam. Ni oprijemljivih stvari, ampak zgolj moja predvidevanja, ki pa niso eksaktna. Veliko vprašanj je in zahtevalo je dobro osredotočenost in precej časa. Odgovori so subjektivni. Vračala sem se v že povedano in se dopolnjevala, saj so se mi sproti porajale nove misli. Drugače sem začela razmišljati o situaciji, o problemu, o težavah drugih. Nazornost in kompleksnost vprašanj so me spodbudile, da razmišljam kot nekdo drug, da razumem, kako se počuti. Težje je odgovarjati, se postaviti v vloge drugih. Razmišljati o sebi in o položaju drugega je bilo vsekakor dobro.

#### 5. Ali se vam je odprl kak nov pogled, mogoče drugačna smer razmišljanja?

Predvsem spoznanje, da je za otrokovo uspešnost pri premagovanju težav pomembna tako vključenost mame kot tudi očeta in ne le enega od njiju. Do sedaj imam izkušnje, da se angažira le eden, običajno mama. Ne vem pa, kako na učne težave gleda oče, ali otrokov šolski svet s svojim načinom vključevanja podpira ali ruši. Začela sem razmišljati prav o tem, kaj se dogaja v družini. Prej sem bila bolj usmerjena v pomoč otroku. Vprašanja so odprtega tipa, kjer lahko več izveš o logiki razmišljanja tistega, ki odgovarja. Odgovori niso enoznačno usmerjeni in je težje predvideti odgovor. Običajno je otrok v ospredju, vsi ostali odnosi pa v ozadju. Preizkušnja je za celo družino, čeprav se vse prilagaja otroku. Ugotovila sem, da imam preveč stereotipen pogled na prisotnost staršev pri pomoči svojemu otroku. Vedno sem imela v mislih, da je mati tista, ki največ pomaga svojemu otroku, čeprav se mi zdi, da se vse več vključujejo tudi očetje. Prej se nisem posebej poglobljala v razlike med občutki mame in očeta. Menim, da je potrebno več časa posvetiti staršem, jih izobraževati, podpirati in motivirati – ravno tako kot otroka. Začela sem razmišljati, kako se počutijo starši, ki imajo doma otroka z





DSP. Lažje se jim bom približala in jim skušala pomagati. S starši bi se bilo treba več pogovarjati, jih poslušati, kako se počutijo oni, kako se počuti otrok.

### 3 Zaključek

Opazila sem učinke cirkularnih vprašanj in prepričana sem, da je tovrsten intervju dal strokovnim delavcem drugačen pogled na učenca z DSP in njegovo družino. Že samo zastavljanje cirkularnih vprašanj je poseg, ki spremeni vzorce. Četudi nisem vedno dobila odgovora, verjamem, da jih je vprašanje spodbudilo k razmišljanju in da bo sčasoma imelo pozitiven učinek, čeprav tisti trenutek ni bilo videti tako. Odprla so jim popolnoma drugo dimenzijo razumevanja učenca in njih samih, kar jim bo zagotovo usmerjalo razmišljanje, čutenje, prepričanja v prihodnosti. Izboljšalo bo komunikacijo in poglobilo odnose med učencem in učiteljem ter starši.

Preko njihovih odgovorov in neverbalne komunikacije sem lahko videla, koliko so sposobni razumeti zaznavanje drugega. Tudi neverbalno izražanje je pripovedovalo svojo zgodbo.

Prepričala sem se, da so cirkularna vprašanja vsem razširila obzorja, zato se jih splača uporabljati. Odprle so se druge nove teme, ki jih bomo s cirkularnimi ali linearnimi vprašanji lahko kasneje raziskali skupaj ali vsak zase.

Ob tej raziskavi sem dobila potrditev, da je cirkularno spraševanje tehnika, ki je zelo uporabna in koristna tudi v mojem delovnem kontekstu, pri individualnem delu z učenci z DSP. S pomočjo cirkularnih vprašanj vključujem njihove sošolce, učitelje, družinske člane – njim pomembne osebe v področje interakcij njegovega življenja. Podobno se dogaja na razgovorih s starši. Skupaj raziskujemo in s pomočjo prednosti cirkularnih vprašanj ustvarjamo potencial efekta osvoboditve za učenca in njegovo družino. Imam dovolj časa in prostora, da se izboljšam v uporabi različnih tipov cirkularnih vprašanj.

Prijetno me je presenetilo, kako hitro so cirkularen način razmišljanje sprejeli učenci z DSP in njihovi starši; hitro so namreč ugotovili, koliko lahko z njimi dosežejo.

Pokazalo se je, da imamo pri tem koristi vsi: tako učenec, učitelji kot celotna družina. Rezultat je sprememba mišljenja, čustvovanja in prepričanj. Cirkularna vprašanja omogočajo novo perspektivo o sebi in o drugih, zanje pomembnih osebah.



Preko cirkularnih vprašanj učencem z DSP, njihovim družinam in strokovnim delavcem, odprem možnost, da razvijejo empatijo in uvidevnost do drugih in njih samih. Na ta način so se potem sposobni bolje razumeti med seboj, lažje komunicirati in živeti zadovoljno življenje.

## 4 Literatura

1. BENSON, M. J.. Accessing Children's Perception of Their Family. Circular questioning revised; V: *Journal of Marital and Family Therapy*. 1991, št. 4 (letn. 17), str. 363-372.
2. ČEBAŠEK-TRAVNIK, Z. in RUS MAKOVEC, M. (ur.). *Delo z družino*. Ljubljana: Slovensko društvo za družinsko terapijo in Psihiatrična klinika Ljubljana. 1996.
3. DALLOS, R. in DRAPER, R. *An Introduction to Family Therapy*. Berkshire: Open University Press. 2010.
4. MASON, W. S. *Circular Questioning and Reflexive Questioning; Handing Over*. London: Karnac. 1989.
5. O'BRIAN, C., BRUGGEN, P. Our Personal and Professional Lives: Learning Positive Connotation and Circular Questioning. V: *Family Process*. 1985, št. 3 (letn. 24), str. 311-22.
6. PALAZZOLI SELVINI, M., BOSCOLO, L., CECCHIN, G., PRATA, G. Hypothesizing — circularity — neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. V: *Family process*. 1980, št. 1 (letn. 19), str. 3-12.
7. TOMORI, M. *Knjiga o družini*. Ljubljana: Ewo. 1994.
8. TOMM, K. Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circural, Strategic, or Reflexive Questions. V: *Family Process*. 1988, št. 1 (letn. 27), str. 1-15.



Vrtec Ravne na Koroškem

**Tjaša Matičko**

**KONKRETNI MATERIALI, PRILAGOJENI DRUGAČNOSTI**  
**V VRTCU IN OSNOVNI ŠOLI**

**CONCRETE MATERIALS ADAPTED TO THE**  
**DIFFERENCES IN THE KINDERGARTEN AND**  
**ELEMENTARY SCHOOL**



## **POVZETEK**

Preučevali smo konkretne materiale, prilagojene drugačnosti v vrtcu in osnovni šoli. Ljudje se med seboj razlikujemo, kar zelo hitro spoznajo tudi mlajše populacije, katerim vzporedno s tem spoznanjem privzgamajmo strpnost. Med drugačnost uvrščamo tudi otroke s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Otrokovo učenje z vključenim konkretnim materialom lahko pomaga tlakovati pot sproščenemu in učinkovitemu napredku. Ustrezen material lahko predstavlja način, kako tudi drugačnim otrokom vlivati učno motivacijo. Privlačni konkretni materiali so se izkazali kot uspešni v praksi, v prihodnosti pa bi jih želeli nadgraditi in pripraviti predvsem na izhodišču otrokovih močnih področij. Strokovni delavec bi moral ponotranjiti pripravo materialov, skozi katere bi sam izžareval energijo, zadovoljstvo in željo po nenehnem napredku otrok. S tem bi našli dobro kombinacijo tega, kako bi otroci lahko dosegali zelene cilje z voljo in aktivnim delom preko konkretnih materialov.

Ključne besede: drugačnost, strpnost, splošne in specifične učne težave, prilagojeni konkretni materiali.

## **ABSTRACT**

We studied concrete materials adapted to the differences in the kindergarten and elementary school. People are different, which is also very quickly recognized by younger populations, to whom we concurrently to this realization also impart tolerance. Among those classified as different are also children with general and specific learning difficulties. Children's learning by including concrete learning material can help pave the way for a relaxed and effective progress. A suitable material can instill learning motivation also to children who are different. Attractive concrete materials have proven themselves as successful in practice, and in future they should be upgraded and foremost prepared on the basis of children's strong areas. Professional workers should internalize preparation of materials, through which they would radiate energy, satisfaction and desire for continuous progress of children. By doing this, they would find a good combination of how the children could achieve their desired goals with their will and active work through concrete materials.

Key words: difference, tolerance, general and specific learning difficulties, tailored concrete materials.



# 1 Predstavitev teme oziroma dejavnosti s teoretičnimi izhodišči

## 1.1 Uvod

Ljudje smo raznoliki na vseh svojih ravneh. Tudi naši otroci slej ko prej opazijo raznolikost in drugačnost in se z omenjenima pojmom srečajo že takoj ob vstopu v proces vzgoje in izobraževanja. Na nas vzgojiteljih, učiteljih in drugih strokovnih delavcih je, kako se bodo otroci odzvali na raznolikost, ki nam jo vzgojno-izobraževalni proces dandanes ponuja. K sprejemanju drugačnosti in raznolikosti lahko prispevamo na različne načine. Eden od načinov je uporaba konkretnih materialov, ki so tudi sami po sebi drugačni in sestavljeni tako, da so všeč vsem otrokom. So dovolj zahtevni in zanimivi ter po drugi strani prav vsem dovolj dojemljivi. Razmisliti bi morali, kakšen konkretni material ponuditi, da bi ta zares izpolnil svoj namen, bil hkrati drugačen, zanimiv in bi hkrati omogočil delo ter dosegel cilja prav vsem otrokom. Material, ki bi znal na skrit način pomagati tudi drugačnim otrokom, da ti ne bi izstopali ali se dolgočasili.

## 1.2 Strpnost v povezavi z drugačnostjo

Toleranco razumemo kot strpnost. Gre za vrlino, za katero lahko z gotovostjo trdimo, da se še ni dovolj razvila v naši družbi. Strpnost je priučena socialna veščina, ki ne pomeni le, da nečesa ne prepovedujemo ali da nekaj dopuščamo brez nasprotovanja. Biti strpen pomeni spoštovati drugačnost. Človek, toleranten do soljudi, sprejema drugačnost in je sposoben dojeti, da lahko nekdo izgleda različno, misli, se izraža, se o mnogih stvareh z nekom ne strinja, a to zanj kljub vsemu ni moteče (Palomares, 2001, str. 7).

Zagotovo lahko rečemo, da je strpnost povezana z drugačnostjo in zato tudi takšne omembe vredna. Strpni otroci bodo znali izboljšati počutje drugačnega otroka v okolju in povečati njegov lasten občutek sprejetosti in vrednosti med sovrstniki. Nanj bodo delovali motivacijsko in tudi z lastno pomočjo drugačnim učencem pripomogli k boljši klimi celotne skupine oziroma razreda.



### 1.3 Drugačnost

Z drugačnostjo se srečujemo na vsakem koraku. Zavedati se moramo, da otroci v vzgojno-izobraževalnem sistemu prihajajo iz različnih okolij in se med seboj razlikujejo po prepričanjih, jeziku, videzu, sposobnostih ... Drugačnost moramo sprejeti kot pozitiven izziv in nanjo gledati s pozitivne plati raznolikosti.

Večina ljudi ob pogovoru o drugačnih otrocih pomisli na otroke s posebnimi potrebami. Avtor Drago Žagar (2012) v svoji knjigi *Drugačni učenci* potrди, da so to otroci, ki spadajo med drugačne, a dodaja, da mednje spadajo tudi vsi ostali otroci, ki se po določenih lastnostih razlikujejo od ostalih. Takšni otroci za doseg ciljev v pedagoški praksi potrebujejo prilagojeno vzgojo, nekateri pa tudi prilagojen izobraževalni program.

Koncept dela *Učne težave v osnovni šoli* (2008) pa med »drugačnost« uvršča tudi otroke s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Gre za težave, s katerimi se sooča vse več otrok in posledično tudi pedagogov.

### 1.4 Prepoznavanje otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami

Preden lahko nekoga prepoznamo kot otroka s splošnimi ali specifičnimi učnimi težavami, moramo iti skozi različne faze opazovanja. Otroka tekom celotnega dneva v igralnici ali učilnici opazujemo skozi dnevno rutino, popoldansko varstvo, pouk ter druge vrtčevske in šolske dejavnosti. Prav je, da začnemo z opazovanjem že v zgodnjem otroštvu. V vsakdanu dela z otroki moramo poslušati svoj instinkt. Če začutimo težavo, moramo korak naprej z zastavljanjem smiselnih vprašanja glede na opaženo problematiko. Zakaj se otrok tako obnaša? Kaj vpliva na njegovo pozornost in nemirnost? ...



## **1.5 Prepoznavanje splošnih in specifičnih učnih težav v vrtcu**

V vrtcu še ne moremo konkretno govoriti o učnih težavah, saj pod ta termin uvrščamo učence šele v procesu šolanja. Otroke z učnimi težavami se zato večinoma diagnosticira šele v osnovni šoli, vseeno pa lahko preko rednega spremljanja in opazovanja zasledimo znake, ki predstavljajo izhodišče morebitnim težavam ob vstopu v osnovno šolo in v nadaljnjih letih šolanja.

Vzgojitelj lahko s spremljanjem določenih kompetenc že pri mlajših otrocih v vrtcu zazna težave na določenih področjih, kot so socialno-emocionalno, govorno-jezikovno, kognitivno, motorično, področje prilagajanja in komunikacije. Z rezultati opazovanja lahko že pri mlajših otrocih zaznamo morebitne težave ali pa tudi potenciale in otroke tako uvrstimo v posebno kategorijo specifičnega razvoja. Vzgojitelj nikakor ne sme zanemariti posameznih pokazateljev določenih težav, ampak mora otroka dosledno spremljati, za dodatno pomoč in strokovno mnenje pa se mora obrniti tudi na druge strokovnjake. Strokovni delavci morajo biti pozorni tudi na naslednje značilnosti učnih težav, ki se pri otroku pojavljajo že v vrtcu: hiperaktivnost, impulzivnost, težave s kratkoročnim in z dolgoročnim, vidnim ter verbalnim spominom, zaostajanje na govorno-jezikovnem področju, odkrenljiva pozornost, neorganiziranost, težave z vidnim in s slušnim procesiranjem, socialno-emocionalne težave ter zadrege pri izvajanju grobomotoričnih in finomotoričnih dejavnosti (Lowenthal, 1998).

## **1.6 Prepoznavanje splošnih in specifičnih učnih težav v osnovni šoli**

Znaki splošnih in specifičnih učnih težav se lahko konkretnije spremljajo v osnovni šoli. Po navadi je pokazatelj nekih določenih težav povezan z nedoseganjem ciljev iz učnega načrta, posledica česar pa je učni neuspeh.

Učence s splošnimi učnimi težavami lahko prepoznavamo po preglavicah z osvajanjem novega znanja in določenih drugih spretnosti. Ti otroci imajo v primerjavi s svojimi sovrstniki bistveno nižje dosežke pri šolskih predmetih, kažejo pa se lahko tudi težave pri usvajanju osnovnih spretnosti branja, pisanja, računanja. Opaziti je mogoče tudi večje govorne in jezikovne težave, težave pri socialnih spretnostih, posledično pa so lahko izstopajoče tudi emocionalne in vedenjske težave. Takšnim otrokom delajo preglavice logična sklepanja, dojetje bistva vsebine, abstraktno mišljenje (Krabonja, spletni vir) ...



Pri odkrivanju specifičnih učnih težav so nam lahko v pomoč kriteriji, zapisani v osnutku Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (2008). Kriteriji so:

1. Neskladnost med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na posameznih področjih učenja.
2. Izstopajoče težave pri branju, pisanju, pravopisu, računanju, izražene toliko, da učencu onemogočajo napredovanje v učnem procesu.
3. Učenčeva slabša učna učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij ter motenega učnega tempa.
4. Motnje enega ali več psiholoških procesov (pozornost, spomin, časovna in prostorska orientacija, jezikovno procesiranje, koordinacija ...).
5. Izključenost okvar čutil, motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti ter neustreznega poučevanja kot glavnih povzročiteljev težav pri učenju.

Ko govorimo o splošnih in specifičnih učnih težavah, nikakor ne smemo pozabiti pozornosti nameniti tudi odkrivanju otrokovih močnih področij. Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (2008) opozarja na odkrivanje otrokovih zmožnosti, interesov in nadarjenosti. Pomembno je, da te elemente prepoznamo in si pri poučevanju prizadevamo, da bi močna področja prav tako vključili v delovni proces.

## **1.7 Prilagoditev dela v vrtcu in osnovni šoli za otroke s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami**

Otroci z učnimi težavami potrebujejo strokovnega, učinkovitega in predvsem fleksibilnega pedagoga, ki zna pri otroku z določenimi težavami najti kvaliteto in izziv. Pedagog mora upoštevati otrokove specifične potrebe, obenem pa učinkovito voditi celotno skupino. Pravočasno se mora odzvati na otrokove reakcije in ob tem ustrezno ukrepati. Ustvariti mora okolje, v katerem se bo otrok dobro počutil in aktivno sodeloval v dejavnostih. Za uspešno vzgojo in poučevanje pa mora delo po potrebi tudi ustrezno prilagoditi.





Pedagogu je lahko pri prilagoditvi dela v pomoč dokument Koncept dela Učne težave v osnovni šoli. V njem so zapisani koraki pomoči učencem z učnimi težavami, iz katerih lahko razberemo določene oblike in metode poučevanja.

Eden od korakov prilagoditve dela navaja pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja ter varstva. Učitelj prilagaja pouk tako, da diferencira in individualizira naloge ter učne zahteve, upošteva časovne prilagoditve in prilagodi način preverjanja in ocenjevanja znanja. Poleg tega je naveden tudi korak, ki vključuje individualno in skupinsko pomoč. Učitelj se mora na tej stopnji še bolj poglobiti v učenčeve težave in njegova močna področja. Pomembno je, da sproti načrtuje delo in potrebne prilagoditve redno vključuje v učni proces. Obenem mora biti tudi dosleden pri spremljanju in vrednotenju otrokovega napredka. Pomembno je, da pedagog teži k čim bolj individualiziranemu programu, da prilagaja metode in oblike učnega dela ter daje poudarek predvsem otrokovim močnim področjem, s čimer krepi njegovo samopodobo (Koncept dela Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Tudi mag. Alenka Zupančič Danko na primeru specifične motnje (hiperaktivnost, težave s pozornostjo) opisuje nekaj splošnih in dobrih nasvetov izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela in prilagoditev dela z otroki.

Dober način dela je, da izhajamo iz otrokovih močnih področij in pozitivnih lastnosti. Otroci z določenimi težavami so po navadi navajeni negativnih kritik in tako je zelo koristno, če te zamenjamo s kratkimi pozitivnimi sporočili in pohvalami (Zupančič Danko, 2018).

Pri načrtovanju dejavnosti moramo upoštevati določene značilnosti otrok in se ob tem ves čas spraševati, koliko časa otrok zdrži pri dejavnosti, ali bolje funkcionira v skupini ali individualno, kaj ga moti in motivira pri delu ... Na podlagi odgovorov in ugotovitev upoštevamo določene značilnosti in tako pri svojem delu uvajamo prilagojene pristope (usvajanje ciljev po korakih, krajše dejavnosti, omogočen prostor za umik ob upadu motivacije ...). Prilagoditve za šolske otroke se še nekoliko bolj prilagodijo predšolskim otrokom (Zupančič Danko, 2018).

Ena od pomembnih prilagoditev je tudi okolje. Otrok se lahko dlje in bolj zbrano ukvarja z delom v pozitivno naravnanim okolju. Pri delu otrok z učnimi težavami je zelo pomembna pozornost, zato je dobro odstraniti moteče in nepotrebne dejavnike ter omogočiti prostor za gibanje (Magajna, 1991; povz. po Zupančič Danko, 2018, str. 8).



Fleksibilni moramo biti tudi v drugih oblikah pomoči in pristopih: otroka posedemo poleg nas, v delo vključimo drugega pedagoga, v planu imamo rezervno zaposlitev (Zupančič Danko, 2018) ...

Pri delu z otroki z določenimi težavami je še posebej pomembno prehajanje med različnimi oblikami in metodami dela. Posegati moramo po dodatni literaturi in se poslužiti prijemov tudi kakšne druge učinkovite pedagogike. Ena od njih je lahko Montessori pedagogika, ki daje še poseben poudarek delu s konkretnimi materiali.

## **1.8 Uporaba konkretnih materialov; izvorni pripomočki in prilagoditve pri lastnem delu**

Otroci v vrtcu in tudi prvi triadi osnovne šole usvajajo novo snov predvsem preko igre in različnih dejavnosti na konkretnem nivoju. Pedagogi moramo pri podajanju znanja slediti didaktičnim načelom, predvsem načelu postopnosti in sistematičnosti. Upoštevati moramo, da bo otrokovo znanje šlo s konkretnega na abstraktni nivo, od znanega k neznanemu, otrok bo s pomočjo lažje vsebine kasneje razumel težjo, od enostavnejših vsebin bo prešel na sestavljene. Igra, v katero je vključen konkretni material, tlakuje pot do sproščene, zabavnega, zanimivega in razumljivega učenja.

Ljubica Marjanovič Umek (2001) opozarja, da se morajo strokovni delavci zavedati drugačnosti in svoje kulturne ter lastne identitete. Pedagog mora glede na potrebe posameznega otroka znati prilagoditi prostor in material.

Pri delu z otroki z določenimi težavami je še posebej pomembno, da najdemo način, kako jih motivirati za delo in najti rešitev, da ob dejavnosti ne bodo čutili strahu, da delajo kaj narobe. Ustrezen konkretni material, s katerim lahko otroci preizkušajo in spreminjajo rešitve, lahko predstavlja eno od poti, kako tudi takšnim otrokom učenje približati kot nekaj lepega in zabavnega ter ne kot področje, kjer so, v primerjavi z drugimi otroki, manj uspešni.

Ena izmed velikih zagovornikov uporabe konkretnih materialov je tudi Maria Montessori. Zagovarja stališče, da otrok ne smemo siliti k učenju, ampak jim moramo ponuditi primerne materiale in izkušnje. Prav materiali so bistvo njene celotne metode in procesa učenja. Materiali, primerni starosti in razvojni stopnji otrok, bodo otroke vodili k lastni želji po delu,



jim omogočili raznolike izkušnje z vsemi čuti in hkrati v sebi vsebovali kontrolo napake, ki bo otroke opozarjala in jim nakazala, da je nekje vmes prišlo do stopnje nenatančnosti ali napačne rešitve (Pollard, 1997).

## **2 Opis teme/dejavnosti**

### **2.1 Konkretni materiali, prilagojeni drugačnosti v vrtcu in osnovni šoli**

Kot pedagogi smo dolžni stremeti k vključevanju drugačnosti v pedagoški proces in poiskati ustrezne rešitve, ki bi drugačnim omogočale takšen sistem dela, ki bi omogočal doseg splošnih ciljev brez večjih težav. Ena od idej je, da takšnim otrokom ponudimo konkretni material, prilagojen njihovi razvojni stopnji oziroma njihovemu interesu. Vsakega otroka moramo ne glede na obliko drugačnosti obravnavati kot individuum. Najti moramo material, ki ga bo privlačil in mu omogočal izvedbo dela ne glede na njegov primanjkljaj. Izhajati moramo iz predhodnega znanja, sposobnosti, interesov in zanimanj ter tako preko tega ustvariti konkreten material, ki bo otroku vlival motivacijo za delo in usvajanje določenih veščin oziroma znanj.

Predvsem na otrokovih šibkejših področjih bi bilo dobro vključiti material, ki bi mu zmanjševal odpor do usvajanja novega. Opazno je, da otroci zelo radi manipulirajo s predmeti, radi imajo stvari, ki vključujejo čutne elemente in konkretno delo. Lažje se učijo preko izkustva, tak način učenja pa je mogoč tudi preko dela s konkretnimi materiali. Ti otroke hkrati pomirjajo in usmerjajo k dosegu želenega.

Dobro je, da smo strokovni delavci pri pripravi materialov toliko kompetentni, da pripravimo takšne, ki so namenjeni in privlačni prav vsem otrokom in ne le drugačnim. Želeno je tudi, da materiali omogočajo diferenciacijo, saj moramo upoštevati raznolikost znanja in sposobnosti. Glede na težavnost je dobro, da omogočajo prilagoditev, ki po eni strani zagotovi uspešnost tistim z določenimi težavami, po drugi strani pa nudi prilagoditev večje zahtevnosti, ki omogoča izziv in aktivnost tudi bolj nadarjenim otrokom, ki se ob preveč enostavnih stvareh lahko dolgočasijo. Glede na namen, zahtevnost in stopnjo otrokovega znanja je konkretnemu



materialu dobro dodajati slikovne in simbolne elemente, ki otroku olajšajo ali po potrebi tudi nekoliko otežijo delo.

Konkretne materiale lahko vključimo na prav vseh področjih vzgojno izobraževalnega dela (področje matematike, slovenščine oz. jezika, družbe, narave ...), včasih pa nam lahko služijo zgolj kot sredstvo za pomiritev.

## **2.2 Primer dobre prakse – prilagojen material na področju matematike**

Obravnavanemu otroku je težave povzročalo razumevanje abstraktnih vsebin oziroma usvajanje osnovnega znanja. Otrok je nakazoval pomanjkanje učne motivacije na vseh področjih, predvsem na področju matematike, ki že v osnovi zahteva višjo raven znanja oziroma abstraktne predstave. Težave je imel z osnovnim štetjem (prepoznavanje števil, štetje), zato se je zanj pripravil konkretno prilagojen material »Matematična hišica«. Izhajali smo iz otrokovega interesa do stavb različnih barv, struktur, oblik ... Matematična hišica je prirejena otrokovi višini, privlačnega videza, polepljena z matematičnimi elementi (števíli, liki, vzorci, denarjem ...). Gre za konkreten material, ki vsebuje pet nadstropij s ponujenimi dodatnimi materiali za področje štetja. Predstavili bomo enega od materialov, poimenovanega »Sejanje rožic«. Material vključuje metanje igralne kocke in štetje rožic. Na igralni podlogi je škatlica z rožicami, poleg nje pa je postavljen »travnik«. Otrok z metom kocke v posebnem predalčku dobi število, ki mu sporoča, koliko rožic mora nasaditi na travnik. Ko jih nasadi, jih pospravi ter kocko ponovno vrže. Obravnavani otrok je zelo rad posegal po izdelanem materialu, predvsem ga je pritegnila kocka, s katero je dobil občutek, da se igra. Skozi igro je usvajal osnovna znanja in lažje sledil svojim vrstnikom. Naučil se je prešteti število pik na kocki in »posaditi« ustrezno število rožic. Ko je to usvojil, smo mu delo otežili in dodali še eno igralno kocko. Material lahko služi tudi kot nadaljevanje štetja in je zelo uporaben za operaciji seštevanja in odštevanja. Otrok dobi s konkretnim štetjem in »sajenjem/trganjem« rožic lažjo računsko predstavo, mete kock lahko utrjuje tudi z zapisovanjem računov.



Slika 63: Matematična hišica (Lastni vir, 2018)

### 2.3 Primer dobre prakse – prilagojen material na področju glasbe

Obravnavanega otroka, ki je bil kasneje diagnosticiran kot avtist (izstopajoče težave s hiperaktivnostjo), je zelo pritegnila uporaba »spinnerja«. Ta ga je hkrati pomirjal in usmerjal njegovo pozornost, kar je predstavljalo izhodišče za pripravo materiala za področje glasbil (spoznavanje tolkal). Ker otrok ni kazal zanimanja za igranje in spoznavanje glasbil, smo zanj pripravili konkretno prilagojen material, ki vsebuje igralno podlago s ponazorjenimi tolkali. Z vrtenjem spinnerja, na katerega je pritrjena puščica, smo otroka spodbudili, da se je počasi začel seznanjati z glasbili, ki so mu pred tem predstavljala nelagodje predvsem zaradi povzročene hrupa. Otrokova naloga je bila, da opazuje, na katerem glasbilu se bo puščica ustavila, nato to glasbilo poišče, ga poimenuje in nanj zaigra. To je bil hkrati tudi pogoj, da se je spinner lahko ponovno zavrte. Material smo zastavili tako, da je omogočal različne stopnje težavnosti. Nekaj glasbil smo na podlagi najprej prekrili, ob napredku pa smo jih postopoma odkrivali. Potrebna je bila dobra demonstracija poteka dela. Pravila uporabe je bilo potrebno večkrat nazorno in kratko ponoviti. Brez doslednega nadzora se je pojavljalo le vrtenje spinnerja, zato smo morali biti ob uporabi tega konkretnega materiala vseskozi pozorni na otroka, ki je sčasoma dosegel cilj materiala in usvojil želeno znanje. Še vedno pa je bilo mogoče opaziti zadržanost pri igranju na glasbila.



Slika 64: Igralna podlaga za tolkala (Lastni vir, 2018)

## 2.4 Primer dobre prakse – prilagojen material na področju družbe

Obrađvanan otrok je bil tujec, ki se je seznanjal s poimenovanjem in vrstnim redom dni v tednu. Zaradi slabega razumevanja jezika smo izhajali iz fantovega močnega področja. Zelo dobro je že znal prepoznati in poimenovati barve, ki smo jih vključili v material z namenom, da fantu pomagajo pri usvajanju novega znanja. Otrok je imel tudi težjo predstavo glede ponavljajočih se vzorcev oziroma ciklusa (da se dnevi ves čas ponavljajo), zato smo material prilagodili v obliki »kroga«. Pri obravnavi oziroma predstavitvi te učne vsebine smo najprej uporabili preprosto zgodbico o deklici, ki je v gozdu našla sedem palčkov. Zgodbico smo pripovedovali s pomočjo konkretnih pripomočkov. Deklica je vsak dan obiskala hišo, v kateri je živel palček z določenim imenom (»Ponedeljek, Torek ...«) in vsak palček je imel svojo barvo kape in hiše. Ko je deklica obiskala vse palčke, jo je pot spet vodila do prvega (»Ponedeljka«). Na podlagi zgodbe smo pripravili konkreten material, pri katerem je otrok moral razvrščati palčke (imena dni) po pravilnem vrstnem redu. Palčke je moral hkrati tudi poimenovati in se tako seznanjati z imeni in vrstnim redom. V pomoč so mu bile barve, ki so se mu dobro vtisnile v spomin. Material je zastavljen tako, da lahko v nadaljevanju vključuje tudi obravnavo poklicev. Vsak palček opravlja določen poklic, otrok pa z odpiranjem vrat, za katerim se skrivajo sličice določenega poklica, odkriva, kakšen poklic opravlja določen palček. Opazili smo, da je otrok zelo rad rokoval z materialom in bil pri tem aktiven ter motiviran. Osvojil je



želene cilje, ob tem pa sproščeno in vedno pogumneje uril novo besedišče. Za to je sicer porabil kar nekaj časa, pri delu pa je bila zaradi potrebe po dodatni ponovitvi določenih besed predvsem na začetku potrebna prisotnost strokovnega delavca.



Slika 65: Dnevi v tednu (Lastni vir, 2018)

## 2.5 Primer dobre prakse – prilagojen material na področju narave

Otroku, ki se spopada z motnjo pozornosti (hiperaktivnost), smo na področju narave glede na letni čas ponudili zanj prilagojeno »senzorično škatlo«. Ker pri takšnem otroku velik problem predstavlja pomanjkanje vztrajnosti, smo izhajali iz tistega, kar otroka osredotoča in mu ohranja pozornost. Konkreten material sensorike smo postavili v umirjen prostor, kjer smo odstranili moteče dejavnike. V material smo vključili elemente, ki so otroka usmerjali k usvajanja želenega znanja (npr. jesenski plodovi). Otrok je pri materialu lahko sam vztrajal kar nekaj časa. Pritegnil ga je material (riž – tip) in tudi vonj, ki ga je obarvani riž oddajal. Pri delu s škatlo smo izhajali iz zavedanja, da mora otrokova zadolžitev oz. namen raziskovanja potekati postopoma. Tako smo elemente, naloge in pripomočke, s katerimi je dosegal cilje, v škatlo uvajali postopoma. Otrok je pri rokovanju z materialom uporabljal vsa čutila, material pa je dober tudi z vidika korelacije z ostalimi področji, tudi s področjem gibanja (šport). Večkrat smo dodali nalogo z vključenim gibanjem, kar je otroku še posebej ustrezalo (npr. skrit listek z navodilom gibalne aktivnosti). Problem se je pojavljal le ob koncu aktivnosti pri



Slika 66: Senzorična škatla (Lastni vir, 2018)

pospravljanju.





## 2.6 Primer dobre prakse – prilagojen material na področju slovenščine (jezika)

Otroku z govorno-jezikovno motnjo smo ponudili konkreten material, narejen po ideji Montessori pedagogike. Gre za 25 škatlic abecede, ki vsebujejo določene predmete ali sličice na določen prvi glas. Zajemajo lahko več načinov uporabe (širjenje besednega zaklada, zlogovanje ...). V našem primeru smo jih uporabili pri otroku s težavami na področju zaznavanja glasov. Prisotnost strokovnega delavca je pri rokovanju z materialom zelo pomembna predvsem na začetku. Želeli smo doseči, da bi otrok slišal prvi glas. Vzeli smo določeno škatlico in delo začeli postopoma. Pri tem smo upoštevali diferenciacijo. Najprej smo v škatlo nastavili manjše število predmetov, ob napredku pa smo predmete dodajali. Določen predmet smo iz škatle posamično izvlekli in ga poimenovali, pri tem pa bili zelo pozorni na poudarek izgovora prvega glasu. Otrokova naloga je bila prepoznati, kaj je bilo skupnega skupini predmetov, in predmete poimenovati. Ko otrok ponotranji in samostojno sliši prvi glas, lahko postopoma dodajamo težavnost (dodajamo več predmetov; »vsiljivca«, ki se ne začne na isti glas; prirejamo celostni zapis h konkretnemu predmetu; iščemo predmete, ki se končajo na določen zadnji glas ...). Opazili smo, da je otrok zelo rad razpolagal z majhnimi predmeti, ob tandemskem delu je prišlo tudi do igre vlog. Konkretni predmeti so se mu veliko bolj vtisnili v spomin kot pa slikovno prikazani. Otrok je bil pri delu vztrajen, so se pa pojavljale težave pri neznanih predmetih, čeprav so bili večkrat poimenovani. Težave so bile opazne tudi pri izgovoru, saj ni vedno prepoznal vseh glasov, kar je bilo opazno predvsem v primerih povečane težavnosti.



Slika 67: Škatlice prvih glasov (Lastni vir, 2018)



Predstavili smo le nekaj primerov dobre prakse pri uporabi prilagojenih konkretnih materialov, ki jih lahko vključimo tudi na ostalih področjih, večkrat pa so uporabni tudi kot učinkovito sredstvo za pomiritev. Pri uporabi smo vedno pozorni na otroke, ki jih uporabljajo. Kot strokovni delavci moramo vselej preudarno oceniti, kakšen pristop, vzgojne prijeme, tehnike, metode in sredstva uporabiti. Izkazalo se je, da večina otrok potrebuje jasna, kratka navodila, pri katerih je pomemben očesni stik. Nekateri imajo raje ostrejši in nazornejši pristop, drugi zelo milega. Večina materialov je namenjenih otrokovemu individualnemu delu, do katerega moramo priti z usmeritvami, dodatnimi pojasnili in popravki.

### **3 Zaključek**

Uporabljen prilagojen konkretni material se je v praksi izkazal kot uspešen, zato lahko potrdimo, da je naš cilj v veliki meri dosežen. Ustrezen material predstavlja eno od poti, kako tudi drugačnim otrokom učenje približati na lep, zabaven način in jih skozi proces narediti kar najbolj podobne otrokom, ki splošnih ali specifičnih učnih težav nimajo, ali pa so te izražene v manjši meri. Večina otrok z dodatno ponujenim materialom sčasoma osvoji želeno znanje. Z uvedbo prilagojenih materialov smo zadovoljni. Čeprav smo lahko morda pri določenih otrocih na začetku opazili nekaj zadržanosti pri rokovanju z materiali, so se kmalu sprostili in začeli aktivno delati. Opazno je bilo, da so otroci imeli boljše predstave pri usvajanju določene snovi oz. veščine. Občutno večja motivacija otrok za delo od običajne nam je bila v veliko zadovoljstvo. Otroci so ob uspešnih rešitvah oziroma osvojenih ciljnih iskreno pokazali veselje in ponos. In kar je najpomembnejše, s takšnim načinom dela ni prišlo do velikega odstopanja drugačnih. Materiali so bili dobro prilagojeni njihovim sposobnostim, zato so se otroci ob delu počutili koristno ter uspešno.

V prihodnje bi bilo dobro pomisliti, kako podaljšati življenjsko dobo materialov, jih narediti še kvalitetnejše in v njihovo uporabo vključiti čim več čutnih dražljajev. Gre za materiale, ki jih v večini izdelamo sami, kar nam vzame kar nekaj časa in predstavlja finančni strošek, zato bi morali razmisliti, kako reševati tovrstno problematiko (npr. financiranje materialov). Dobro bi bilo načrtovati nadgradnjo materialov, da bi ti pri delu vključevali še več gibanja in omogočali diferenciacijo.



Kot strokovni delavci moramo biti pri svojem delu kritični. Učiteljeva oziroma vzgojiteljeva zagnanost, energija in navdušenje so pri pedagoškem izvajanju zelo pomembni. Zavedati se moramo, da lahko s temi lastnostmi zelo dobro vplivamo na otroke in njihovo delo. Prizadevati bi si morali, da bi otrokom ponudili čim več izkustvenega dela. Dovoliti in upati si moramo iti izven svojih okvirjev ter narediti kaj drugače kot običajno. Pripravljeni moramo biti, da bodo naše igralnice oz. učilnice v prihodnje vse bolj obarvane z drugačnostjo, zato se moramo pripravljati na delo z dodatno mero elana. V sebi moramo najti veliko mero strpnosti, predvsem pa to prenesti na otroke in jih spodbujati, da se bodo med seboj sprejemali in si pomagali.

## 4 Viri in literatura

1. LOWENTHAL, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 25–31.
2. KONCEPT dela Učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. 1. iz., 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
3. KRABONJA, K. Učne težave. [Online]. Osnovna šola Ivanjkovci. [Zadnja sprememba 21. okt. 2015 8.38]. [Citirano 3. jan. 2019 20.30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www2.arnes.si/~osmbiv2/www.os-ivanjkovci.si/spletna-stran/index.php/ol-slube/specialna-pedagoginja/ucne-tezave.html>.
4. MARJANOVIČ UMEK, L. Družba. *Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja. 2001.
5. MERCER, C. D., ALGOZZINE, B. in TRIFILETTI, J. Early identification: An analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*. 1979, št. 2 (letn. 2), str. 12–24.
6. PALOMARES, S. *Spodbujanje strpnosti in sprejemanje drugačnosti. Priročnik za vzgojitelje, učitelje in svetovalne delavce. Za učinkovito delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti. 2001.
7. POLLARD, M. Maria Montessori. Italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu. Celje: Mohorjeva družba. 1997.



8. ZUPANČIČ DANKO, A. *Otroci s hiperaktivnostjo in težavami s pozornostjo v vrtcu*. [e-knjiga]. Maribor: Založba Forum Media, d.o.o. 2018.
9. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.



Osnovna šola Adama Bohoriča

Brestanica

Veronika Matjašič

**ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA IN UČITELJ Z ROKO V  
ROKI PRI POMOČI UČENCEM S SPECIFIČNIMI UČNIMI  
TEŽAVAMI**

**THE SCHOOL'S COUNSELLING SERVICE AND THE  
TEACHER HAND IN HAND HELPING STUDENTS WITH  
SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES**



## Povzetek

Mnogi učenci se srečujejo z učnimi težavami, ki so lahko splošne ali specifične. V prispevku se podrobneje dotaknem specifičnih učnih težav in predstavim kriterije, s katerimi te težave potrdimo. Učencem s tovrstnimi težavami šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Pri tem je pomembno sodelovanje šolske svetovalne službe in učitelja, ki prvi zazna težave. V nadaljevanju predstavim primer dečka, ki je bil prepoznan kot učenec s specifičnimi učnimi težavami na področju branja in pisanja. Zanj je bil izdelan izvirni delovni projekt pomoči, ki je zajemal vse oblike pomoči ter potrebne prilagoditve. Z uspešnim sodelovanjem šolske svetovalne službe, učiteljev, staršev in nenazadnje tudi učenca postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ni bil potreben.

**Ključne besede:** splošne in specifične učne težave, sodelovanje, težave na področju branja in pisanja, izvirni delovni projekt pomoči, prilagoditve, postopek za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

## Abstract

Many students face learning disabilities that may be general or specific. In the article, I deal with specific learning disabilities in detail and present the criteria by which these disabilities can be confirmed. The school adjusts its methods and forms of work to students with such disabilities and provides them with supplementary classes and other forms of individual and group assistance. In doing so, it is important to involve the school's counselling service and the teacher who first detected the difficulties. In the following, I present a case of a boy who was recognised as a student with specific learning disabilities in the field of reading and writing. An original assistance work project was designed for him, which encompassed all forms of assistance and the required adjustments. Through successful involvement of the school advisory service, teachers, parents and, finally, the student himself, the procedure for guiding children with special needs was not necessary.

**Keywords:** general and specific learning disabilities, cooperation, reading and writing difficulties, original assistance work project, adjustments, procedure for guiding children with special needs



# 1 Splošne in specifične učne težave

Učne težave. Že sam pojem nam pove, da gre preprosto za težave, ki so povezane z učenjem. Verjetno se z njimi srečujemo v vsaki šoli, res pa je, da se med seboj razlikujejo, tako kot se razlikujejo naši učenci. Poznamo splošne in specifične učne težave. Znotraj obeh skupin najdemo lažje in težje težave ter težave, ki trajajo krajši čas, in žal tudi težave, ki trajajo vse življenje.

Splošne učne težave so značilne za heterogeno skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot njihovi vrstniki pri usvajanju znanj pri enem ali več predmetih. Te težave povzročijo, da so manj uspešni ali celo neuspešni. Gre torej za to, da učenci dosegajo nižje rezultate, ker počasneje usvajajo znanja ali pa imajo čustvene težave (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Učna neuspešnost učenca je lahko relativna, kar pomeni, da so njegovi dosežki nižji od pričakovanih glede na njegove sposobnosti. Poznamo pa tudi absolutno učno neuspešnost, kjer gre za to, da je učenec negativno ocenjen ali razred ponavlja ali celo zaključi šolanje v nižjem razredu (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Splošne učne težave so lahko posledica zunanjih in notranjih dejavnikov: težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti, težave zaradi splošno upočasnjene razvoja, čustveno pogojene težave pri učenju, težave zaradi pomanjkljive učne motivacije, težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, težave zaradi drugojezičnosti, težave zaradi socialno-kulturne drugačnosti in težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Seveda se vsi naštetih dejavniki lahko povezujejo z drugimi okoliščinami učenca, kot so npr. pasivnost učenca, obupanost učenca, neustrezno poučevanje ipd.

S pojmom specifične učne težave označujemo heterogeno skupino motenj, ki izhajajo iz posameznika in so nevrofiziološko pogojene. Te motnje nimajo svojega vzroka v vidnih, slušnih in motoričnih okvarah, niti v motnji duševnega razvoja, čustvenih motnjah ali neustreznih okoljskih dejavnikih, res pa je, da se lahko pojavljajo skupaj z njimi. In kako se kažejo? Kot zaostanek v zgodnjem razvoju in v težavah na področjih: pozornost, mišljenje, pomnjenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna in



čustvena kompetentnost. Iz vsega naštetega sledi, da zelo ovirajo učenje temeljnih šolskih veščin: branja, pisanja in računanja (Peklaj, 2016).

Kot sem že omenila, se učne težave učencev gibljejo od lažjih in vse do težjih težav. Za učence z lažjimi in deloma z zmernimi učnimi težavami v osnovni šoli poskrbimo z izdelavo izvirnega delovnega projekta pomoči, v katerem določimo metode dela z učencem, potrebne prilagoditve in zapišemo načrt dela z učencem. Projekt pomoči skrbno spremljamo, dopolnjujemo in evalviramo. Učenci s težjimi specifičnimi učnimi težavami pa so navadno usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem. Vanj so usmerjeni z odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pristojnega zavoda za šolstvo (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Za obe skupini smo v šoli dolžni poskrbeti na način, da se učenci v najvišji možni meri razvijajo in skladno s svojimi možnostmi napredujejo in dosegajo enakovredni izobrazbeni standard. Žal rezultati nacionalnega preverjanja znanja kažejo, da kljub pomoči ti učenci ne dosegajo optimalnih rezultatov pri učenju, saj so dosegali nižje rezultate kot ostali učenci z enakim uspehom v šoli (Peklaj, 2016).

## **1.1 Skupine učnih težav**

### **1.1.1 Specifične bralno-napisovalne težave**

Te težave spadajo med najbolj raziskane specifične motnje učenja in so tudi najpogostejše. Kadar govorimo o teh težavah, se v literaturi srečamo z različnimi izrazi, kot so: disleksija ali legastenija (bralne težave), disgrafija (težave pri pisanju), disortografija (pravopisne težave), specifične motnje šolskih veščin itd. Za učence s težjo obliko naša zakonodaja uporablja izraz učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

V šolski praksi se najpogosteje srečamo z disleksijo. To je nevrofiziološko pogojena motnja, ki jo spremljajo motnje v nekaterih procesih spoznavanja. Moteni so procesi predelovanja jezikovnih informacij. Slednje povzročata težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) in težave s sintetiziranjem, z analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. To pravzaprav pomeni, da osebe z disleksijo ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed ali pa to poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Vsi pa dobro vemo, da je hitro in natančno prepoznavanje glasov pogoj za razumevanje prebranega besedila (Učne težave v osnovni šoli, 2008).





Učenec z disleksijo mora biti še posebej pozoren na tehniko branja in pisanja, kar pomeni dodatno obremenitev. To je še posebej težko v stresnih situacijah ali ob večji utrujenosti učenca (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.2 Specifične učne težave pri matematiki

Ti specifični primanjkljaji povzročajo težave pri seštevanju, odštevanju, množenju in deljenju. Manj se nanašajo na sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije in geometrije (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.3 Dispraksija

Učenci z dispraksijo imajo povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti. Ker nimajo splošnega razvojnega zaostanka, ne dosežajo nižjih rezultatov na vseh področjih, temveč le na nekaterih. Najpogosteje je to pri športu, na področju tehnike, likovne umetnosti, pri pisanju ipd. Ti posamezniki se naučijo hoditi, teči, govoriti, a posamezne gibalne dejavnosti jim povzročajo težave. Vzrok je pogosto neznan, ker učenec nima očitnih nevroloških okvar, kot je npr. cerebralna paraliza. Najznačilnejše težave so: težave na področju grobe in fine motorike, težave artikuliranja, težave na področju zaznavanja, težave pri načrtovanju in organizaciji misli. Učitelji pri učencih z dispraksijo najpogosteje navajajo težave, kot so: nepravilna drža pisala, neurejenost šolskih potrebščin, izgubljanje potrebščin, nerodnost, težave z orientacijo ipd. (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.4 Specifični primanjkljaji na področju jezika

Te primanjkljaje imenujemo tudi govorno-jezikovna motnja. Pomembno je, da smo pozorni na vse tri osnovne ravni jezika: vsebino, obliko in uporabo. Vsebina jezika se nanaša na izražanje in razumevanje pomena. Oblika jezika se nanaša na glasove govora, besede, besedne zveze in povedi, ki določajo in predstavljajo zgradbo jezika. Uporaba jezika se nanaša na način, kako se jezik uporablja v komunikaciji in pri učenju kot orodje za nabiranje in izražanje znanja (Učne težave v osnovni šoli, 2008).



#### 1.1.5 Učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti

Vzroki težav s pozornostjo, impulzivnostjo in pretirano nemirnostjo so lahko zelo različni, od čustvenih in vedenjskih motenj, primanjkljajev na posameznih področjih učenja, nesoglasij med vrstniki in vse do intelektualne nadarjenosti.

Slabša pozornost ima vpliv na težave pri npr. poslušanju in pomnjenju informacij, pri vzdrževanju in usmerjanju pozornosti, pri izpolnjevanju zadolžitev ipd. Hiperaktivnost pa se kaže v gibalnem nemiru, pretiranem gibanju in nenehnem govorjenju (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.6 Učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja

Učenci, ki počasneje usvajajo znanje, imajo mejne in podpovprečne intelektualne sposobnosti. Pri učencih se opaža tudi nižja splošna (psihosocialna) zrelost in pogostejše težave pri npr. razumevanju izobraževalnih vsebin, pri razumevanju daljših besedil, pri reševanju zahtevnejših problemov, pri usvajanju osnovnih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja) ipd. (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.7 Učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti

Samoregulacijska spretnost označuje učenčevo zmožnost samostojnega uravnavanja in nadzorovanja učnega procesa, kar je še posebej pomembno pri samostojnem učenju. Ta spretnost vključuje dejavnosti pred, med in po učenju. Te težave so najpogostejše splošne težave pri učenju (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.8 Učne težave zaradi pomanjkljive motivacije

Pomanjkljiva učna motivacija se kaže v nezanimanju za določene vsebine, predmete ali celotno šolsko delo. Pri učencih se opaža, da ne sledijo razlagi, se neradi učijo, ne vztrajajo dolgo pri dejavnosti, se izogibajo šolskemu delu, izostajajo od pouka ipd. (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.9 Čustveno pogojene učne težave

V ta sklop učnih težav sodijo učne težave zaradi anksioznosti (tesnobe) in učne težave zaradi depresije (potrtosti). Učenci, ki imajo težave zaradi anksioznosti, sebe doživljajo kot neustrezne z osebostnega vidika in njihov strah pred neuspehom je pretiran. Depresija pa je



na eni strani lahko vzrok za nastanek učnih težav ali pa celo posledica učnih težav (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.10 Učne težave zaradi drugojezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti

Za učence, ki prihajajo iz drugače govorečega okolja, je vključevanje v naš šolski prostor izjemno težak. Ne razumejo jezika, njihove kulturne norme so drugačne, pogosto so osamljeni. Tudi za učitelje predstavljajo poseben pedagoški izziv (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

#### 1.1.11 Učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti

Pri učencih z učnimi težavami zaradi socialno-ekonomske oviranosti zasledimo jezikovnokulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in težave pri socialnem vključevanju. Ti učenci imajo posebne potrebe tako na izobraževalnem kot tudi na socialnem področju (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

## 1.2 Prepoznavanje učnih težav

Nezadovoljiv učni uspeh je lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Pogosto se splošne učne težave prepletajo oziroma pojavljajo skupaj s specifičnimi, mnogokrat pa tudi ne. Učni uspeh je sicer pomemben pokazatelj, ni pa zadosten kriterij za prepoznavanje specifičnih učnih težav. Da lahko zaključimo, da ima učenec specifične učne težave, moramo to potrditi s petimi kriteriji:

- Dokazati moramo neskladje med učenčevimi sposobnostmi in njegovim uspehom na določenem področju.
- Opaziti moramo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu, računanju (na enem ali več področjih). Te težave učencu onemogočajo napredovanje v procesu učenja.
- Vidna je slabša učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij (organiziranje in strukturiranje učnih nalog) ter motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij in hitrost usvajanja znanja).
- Pogoste so težave na enem izmed področij: pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij ipd.



- Izključiti je potrebo okvaro čutil (vid, sluh), motnjo v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturno različnost in neustrezno poučevanje (v smislu glavnega povzročitelja učnih težav) (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

Učencem z lažjimi ali zmernimi specifičnimi učnimi težavami je šola po Zakonu o osnovni šoli dolžna prilagoditi metode in oblike dela in učence vključiti v oblike pomoči (UL RS, 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12-ZUJF, 63/13, 46/16-ZOFVI-L).

Del učencev z zmernimi specifičnimi učnimi težavami in učenci s hujšimi oblikami specifičnih učnih težav so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Poleg zagotovljene dodatne strokovne pomoči so deležni vseh potrebnih prilagoditev v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju ter časovni razporeditvi pouka (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

### **1.3 Prilagoditve za učence s specifičnimi učnimi težavami**

Učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo prilagoditve, ki jim olajšajo pot do zahtevanih učnih ciljev. Ne gre za to, da bi tem učencem zniževali učne cilje. Dosegali naj bi enako izobrazbeno raven kot vsi ostali učenci. Vsekakor se učenci med seboj razlikujejo, pa četudi imajo morda popolnoma enake primanjkljaje, kar pomeni, da vse prilagoditve niso za vse. S preizkušanjem le-teh učitelj (navadno v sodelovanju s šolsko svetovalno službo) ugotavlja, katera prilagoditev učencu ustreza oziroma pomaga in katera ne. Za kakšne prilagoditve gre? Verjetno ni strokovnega delavca v šoli, ki ne bi bil seznanjen z Navodili za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno šolo, ki nam ponujajo kar nekaj vrst prilagoditev (Ljubljana, 2003).

- Prilagajamo prostor

Navadno potrebujejo učenci z učnimi težavami (splošnimi ali specifičnimi) tesnejši stik z učiteljem. Iz te potrebe izhaja prilagoditev, da naj ti učenci sedijo blizu učitelja, v prvi vrsti. Priporočljivo je, da so učenci ločeni od distraktorjev, npr. stran od vrat, oken ipd. V kolikor ugotovimo, da je dobro, učenec sedi sam. Če pa je naša ugotovitev, da je uspešnejši, če sedi s sošolcem, ki mu pomaga, mu v prilagoditvah ponudimo pomoč vrstnika. Nekaterim učencem z učnimi težavami ponudimo tudi prostor za umirjanje, če to potrebuje za bolj zbrano nadaljnje delo. To je lahko prostor svetovalne delavke, knjižnica ali drug šolski prostor ali kar kotichek v razredu (Ljubljana, 2003).



- Prilagoditve didaktičnih pripomočkov in opreme

V celotnem procesu učenja ponudimo učencem pripomočke in opremo, ki jim omogočajo uspešnejše delo. Učenci z bralnimi težavami lahko npr. uporabljajo bralna ravnila, računalnik, ki prilagodi bralno gradivo ipd. Učenci s težavami pri pisanju lahko za pisanje uporabljajo računalnik ali nastavke za pisala, snov se jim lahko fotokopira in še bi lahko naštevali. Bistvo je, da učitelj v sodelovanju s svetovalno službo najde pripomočke, ki učencu ustrezajo (Ljubljana, 2003).

- Prilagoditve časa

Predvsem učenci, ki imajo težave na področju branja, pisanja in računanja, potrebujejo časovne prilagoditve. Zakaj je to pomembno? Učenec ne sme čutiti časovnega pritiska, saj ga le-ta spravlja v dodatno stisko in stres. V kolikor mu podaljšanje časa pomaga do te mere, da lažje in da sploh pokaže svoje usvojeno znanje, je pravzaprav to najmanj kar lahko storimo. Prav tako ti učenci potrebujejo dodaten čas za usvajanje učne snovi (Ljubljana, 2003).

- Prilagoditve poučevanja in učenja

Učitelj mora uporabljati učinkovite strategije poučevanja, kot npr. povezovanje vsake nove teme z že obravnavanimi temami; povezovanje obravnavanih tem z življenjskimi izkušnjami; omogočanje sprejema informacij po vseh možnih senzornih poteh; kratka in jasna navodila ipd. Vse naštetе strategije učitelji uporabljajo pri pouku, saj se zavedajo, da nobena prilagoditev, ki jo ponudijo učencu s specifičnimi učnimi težavami, ne bo škodila učencem, ki učnih težav nimajo. Poudariti pa je potrebno, da ti učenci potrebujejo tudi učiteljevo dodatno preverjanje razumevanja, pomoč pri organizaciji zapisovanja učne vsebine, razdelitev nalog ali navodil na več krajših enot, česar morda učenci brez težav ne potrebujejo (Ljubljana, 2003).

- Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja

Naj poudarim, da prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ne pomenijo, da učencem znižujemo standarde znanja. Prilagajamo lahko: učiteljeva vprašanja (npr. vprašanja razdeljena na podvprašanja), način posredovanja učenčevih odgovorov (npr. učenci z izrazitimi težavami pisanja lahko odgovore posredujejo ustno), čas ocenjevanja (npr. učencem z bralnimi težavami čas podaljšamo), organizacijo preverjanja (npr. ocenjevanje v dveh delih) (Ljubljana, 2003).



## 1.4 Sodelovanje učitelja s šolsko svetovalno službo

V šoli je izrednega pomena sodelovanje med vsemi udeleženci, še posebej med učiteljem in šolsko svetovalno službo. Pomembno je poudariti, da se morata učitelj in šolska svetovalna služba dopolnjevati na način, da omogočata učencem njihov razvoj ter pripomoreta k premostitvi težav (Vajdl, 2016).

Svetovalna služba s svojim strokovnim znanjem učiteljem svetuje:

- pri izboljšanju kvalitete učenja in poučevanja,
- v zvezi z dnevnim potekom vsakdanjega življenja in dela v šoli in v tej zvezi z vzgojnimi in disciplinskimi težavami,
- o splošnih značilnostih ter posebnostih telesnega, osebnega ter socialnega razvoja učencev,
- o vprašanih v zvezi s šolanjem ter
- z njimi sodeluje pri pomoči učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti (Svetovalna služba v osnovni šoli – programske smernice).

Učitelj je prva oseba, ki se sreča s težavami učenca. Z njimi se najprej spopade sam in v kolikor presodi, da težavam ni kos, poišče pomoč. Navadno se na tej točki znajde v šolski svetovalni službi.

## 2 Pomoč učencu s težavami na področju branja in pisanja

Deček (v prispevku ga bomo poimenovali Maj) je pritegnil pozornost učiteljice že v prvem razredu. Imel je težave pri tvorjenju rim, orientaciji (tako v zvezku kot tudi v prostorih šole), njegovo fonološko zavedanje je bilo šibko (prepoznavanje prvega in zadnjega glasu), potreboval je ponovitve navodil, imel je težave pri zapomnitvi črk, števil, barv. Učiteljica je z njim začela izvajati dodatne vaje v okviru dopolnilnega pouka, vključila ga je v individualno in skupinsko strokovno pomoč. Deček je zaključil prvi razred, dosegel je vse zahtevane cilje, določene ob pomoči učiteljice. V drugem razredu (pod okriljem iste učiteljice) so se težave nadaljevale. Poiskala je pomoč v šolski svetovalni službi.



## 2.1 Opis pomoči

Šola je pri delu z učenci, ki imajo učne težave, dolžna upoštevati Koncept dela Učne težave v osnovni šoli, ki določa petstopenjski model pomoči otroku z učnimi težavami: pomoč učitelja (pri pouku, pri dopolnilnem pouku, v oddelku podaljšanega bivanja), pomoč šolske svetovalne službe, vključitev v individualno in skupinsko pomoč, pomoč v zunanji ustanovi, postopek umerjanja otrok s posebnimi potrebami.

Po uvodnem pogovoru s starši, z učencem in učiteljico smo izdelali izvirni delovni načrt pomoči in Maj je pričel redno obiskovati šolsko svetovalno službo (enkrat tedensko).

Težave, ki smo jih opazili:

- Branje: počasno in zatikajoče branje, maličenje daljših besed, menjava vrstnega reda črk, dodajanje črk, menjava vizualno podobnih črk (najpogosteje b in d). Pogosto ni zmožil slediti vrsticam (vrstico je preskočil ali jo prebral dvakrat).  
Kljub vsem težavam je bila Majeve prednost ta, da je prebrano besedilo razumel in ga brez težav obnovil.
- Pisanje: drža pisala je bila neustrezna, močan pritisk na podlago. Pri pisanju se je pogosto ustavljal in razmišljal. Ni upošteval pravil pri pisanju, razcepil je besede (najhujšem = naj hujšem), posamezne besede je združeval (s polnim = spolnim), spuščal črke (predvsem glasove, ki so bili manj slišni). Opaziti je bilo, da je veliko napora vložil v zapis ene same besede.
- Občasno so bile opažene težave z vzdrževanjem pozornosti.
- Opažene so bile težave z orientacijo (ni se znašel v zvezku, knjigi, na začetku tudi v šolskih prostorih).
- Slušno pomnjenje je bilo šibko.
- Fonološko zavedanje je bilo prav tako šibko.
- Vidne so bile težave pri tvorjenju rim.

Besedni zaklad je bil ustrezen.

Informacije, ki smo jih pridobili od staršev:

- Pri listanju pravljič so opazili nerodnost.



- Težave pri zapomnitvi pesmic, ki so se jih učili v vrtcu.
- Spregovoril je kasneje kot njegovi vrstniki.
- Branju odraslih oseb (pravljic) je rad prisluhnil.
- Pri začetnem opismenjevanju so opazili enake težave kot učiteljica v šoli.

Prednosti, ki smo jih opazili:

- Maj ni zavračal šolskega dela, tudi branja in pisanja ne.
- Bral je rad (kljub naporu, ki ga je vložil).
- V oddelku je bil dobro sprejet.
- Njegove sposobnosti so bile nadpovprečne. Le-te je potrdil tudi izpeljan proces identifikacije odkrivanja potencialno nadarjenih učencev.
- Imel je neverjetno podporo družine.

Dogovorili smo se, da učiteljica prevzame področje doseganja učnih ciljev, svetovalna delavka pa področje njegovih primanjkljajev na področju branja in pisanja. Starši so prevzeli skrb pri urjenju organizacijskih veščin doma, dosledno preverjali izpolnjevanje njegovih šolskih obveznosti, izvajali vaje doma (po priporočilih učiteljice in šolske svetovalne delavke) ter Maju nudili vso potrebno čustveno podporo.

2.1.1 Pomoč učiteljice pri pouku, dopolnilnem pouku ter individualni in skupinski pomoči  
Verjetno je bila prednost, da smo lahko Maju ponudili pomoč njegove učiteljice tudi pri urah dopolnilnega pouka ter pri urah individualne in skupinske pomoči. Maj je učiteljico lepo sprejemal in njun odnos je pripomogel, da sta lahko nemoteno delala. Pomoč učiteljice je bila usmerjena predvsem v doseganje učnih ciljev in v urejanje njegovih zapiskov učne snovi. Učiteljica je bila ves čas v tesnem sodelovanju s šolsko svetovalno službo in starši.  
Dogovorjene prilagoditve pri pouku:

- Maj je sedel v prvi vrsti, da je lažje vzdrževal pozornost.
- Učiteljica je sproti preverjala razumevanje podanih navodil, po potrebi dodajala dodatna navodila in dodatne obrazložitve.
- Pri pouku ni glasno bral tiskanega besedila (razen v primeru, da mu je bil tekst znan).





- Pri pisnem ocenjevanju so se upoštevale prilagoditve za prilagajanje bralnega gradiva (oblika tiskanih črk: Arial, velikost 14; uporaba barvnega papirja; slog besedila: največ 70 znakov v vrstici, primerni presledki, okrepljen tisk za pomembne odseke, poravnava vrstic na levem robu, ustrezen razmik med vrsticami; stil pisanja: kratki stavki, začetek stavka na začetku vrstice ali v sredini, jasna navodila, direktno nagovarjanje).
- V primeru nejasnosti je učiteljica pisne odgovore preverila pri Maju.
- Večji poudarek je bil na ustnem izkazovanju znanja.
- Domače naloge so se mu količinsko prilagodile.
- Uporabljal je barvne folije (barvna ravnila).
- Uporabljal je slikovno gradivo.

### 2.1.2 Pomoč svetovalne službe

Maj je svetovalno službo obiskoval enkrat tedensko. Pomoč je bila usmerjena v premagovanje njegovih primanjkljajev na področju branja in pisanja. Vsako srečanje je bilo razdeljeno na tri dele. Srečanje se je pričelo vedno z neko uvodno dejavnostjo, kot npr. vajo za razvijanje pozornosti, gibalno vajo, »brain gym« vajo ipd. Sledila je dejavnost, namenjena premagovanju njegovih primanjkljajev, in zaključilo se je z »nagrado« v obliki sprostitvene dejavnosti, ki so bile zelo različne in si jo je izbral pred začetkom dela. Ta »nagrada« je bila pravzaprav tudi motivacijsko sredstvo, saj je tako vedno želel hitro in uspešno zaključiti, da bi čim prej lahko prišel do zadnjega dela. Vsebina srečanj:

- preizkušanje pripomočkov za delo: nastavki za pisala, bralni kartonček, barvne folije oziroma bralna ravnila, kartončki z opozorili za reševanje nalog, uporaba barvnih opor v besedilu ipd,
- grafomotorične vaje,
- vaje za vizualno prepoznavo b, d,
- vaje za razvijanje orientacije,
- vaje slušnega pomnjenja,
- vaje za izboljšanje fonološkega zavedanja,
- vaje za razvijanje bralne tehnike.



### 2.1.3 Pomoč zunanje ustanove

Maja smo napotili tudi v zunanjo institucijo. Timski pregled zunanjih strokovnjakov je potrdil opažanja šolskih strokovnih delavcev. Potrdili so težave branja in pisanja v povezavi z visokimi intelektualnimi sposobnostmi. Zaradi specifičnih primanjkljajev so staršem predlagali začetek postopka za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, a starši z uvedbo postopka niso soglašali. Svojo odločitev so podprli z argumentom, da Maj dosega zelo lep učni uspeh in da je njihova naloga v prvi vrsti ta, da fanta naučijo živeti s svojimi primanjkljaji.

## **2.2 Težave v okviru uresničevanja izvirnega delovnega projekta pomoči**

Z večjimi težavami pri uresničevanju ciljev v okviru izvirnega delovnega projekta pomoči se nismo srečevali. Maj je bil visoko inteligenten fant, ki je ponujeno pomoč zelo lepo sprejemal in napotke tako učiteljice kot svetovalne delavke tudi upošteval. Še več kot to, k uram pomoči je v večini prihajal pripravljen, z vsemi potrebnimi pripomočki in morebitnimi vprašanji. Imel je idealno podporo v domačem okolju, kar je zanj pomenilo največ, saj je vedel, da ga starši sprejemajo takšnega, kot je, in da cenijo njegov vložen trud in ne ocene, ki jo bo pridobil. Edina težava (če temu sploh lahko rečemo težava) je bila ta, da smo pri uvedbi kakšne prilagoditve potrebovali malce več časa, da smo jo osmislili staršem. Maju smo želeli omogočiti podaljšan čas pri pisnem ocenjevanju, a je starši niso dovolili. Zagovarjali so mnenje, da se mora v času, ki ga ima, naučiti organizirati tako, da ga v čim večji možni meri izkoristi. To so povezovali z življenjem, češ, tudi v življenju se bo moral znajti. To prilagoditev smo uspešno uvedli v 5. razredu, ko je takratna razredničarka ugotovila, da si fant učno uro razdeli na dva časovno enaka dela (pri pisanju spisa). Približno 20 minut je posvetil pisanju spisa, ves preostali čas je posvetil branju in popravkom, saj je vedel, da nekaj napak lahko najde pred učiteljico. To je pomenilo, da je spis namesto 45 minut pisal samo 20 minut. Ponovno smo poklicali starše na pogovor in jim predlagano prilagoditev osmislili na način, da bo tudi v realnem svetu (npr. v službi) omejen z roki, a ker se bo zavedal svojih primanjkljajev, bo nalogo pričel izpolnjevati prej in jo bo v roku tudi dokončal. V šoli te možnosti nima, saj je nekdo drug odredil, da mora spis končati v 45 minutah. Poprosili smo jih, da mu ta čas omogočijo, da piše 45 minut in ima podaljšan čas za zgolj popravke. S tem so soglašali in sčasoma smo prilagoditev podaljšane časa prenesli na vsa pisna ocenjevanja znanja.



### 3 Zaključek

Maj je imel izdelan izvirni delovni projekt pomoči od 2. razreda naprej. Vsako šolsko leto so učitelji zelo tesno sodelovali s šolsko svetovalno službo in potrebnih je bilo ogromno načrtovanj, evalvacijskih sestankov, dogovorov s starši in z učencem. A ves vložen trud in čas se je zelo obrestoval, saj je Maj dosegal zelo lepe ocene in njegovi primanjkljaji mu niso kratili uspeha. Pravzaprav je bil dvojno poseben učenec, saj je bil v procesu identifikacije prepoznavanja potencialno nadarjenih učencev tudi on prepoznan kot nadarjen učenec. Tako je imel poleg izvirnega delovnega projekta pomoči izdelan tudi individualiziran program za nadarjene učence, v okviru katerega se je še dodatno potrjeval. Res je, da je imel Maj v sebi izjemen potencial, njegove sposobnosti so bile zelo visoke, a kljub temu mu same po sebi niso zagotavljale uspeha. Osebno menim, da brez podpore njegove družine in truda posameznih učiteljev, ki so njegove primanjkljaje v prvi vrsti poskušali razumeti ter mu nudili vso potrebno podporo v šoli, Maj ne bi tako uspešno zaključil šolanja na naši šoli. In veste kaj? Še vedno je uspešen, v kar nismo nikdar dvomili.

Kot svetovalna delavka lahko rečem le to, da si želim, da bi se vsak primer učnih težav tako zaključil, kajti le s tesnim sodelovanjem učiteljev, šolske svetovalne službe in staršev lahko dosegamo rezultate.

### 4 Literatura

1. KONCEPT dela: Učne težave v osnovni šoli. Prvi natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 98.
2. NAVODILA za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. [Online]. Ljubljana. 2003. [Citirano 17. 11. 2018; 16.55] Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf).
3. PEKLAJ, C. Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. 2. dopolnjena izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2016.
4. PROGRAMSKE smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Prvi natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 32.



5. VAJDL, T. Sodelovanje učiteljev in šolske svetovalne službe. [Online]. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. 2016. [Citirano 15. 11. 2018, 18.10] Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/4068/1/Tanja%2C\\_diploma\\_za\\_tisk.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/4068/1/Tanja%2C_diploma_za_tisk.pdf).
6. ZAKON o osnovni šoli. UL RS, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12-ZUJF, 63/13, 46/16-ZOFVI-L.



Osnovna šola Antona Aškerc

Rimske Toplice

**Katja Mejač**

**POŠTEVANKA NA STO IN EN NAČIN – PRIMER DOBRE  
PRAKSE**

**MULTIPLICATION TABLE IN DIFFERENT WAYS – AN  
EXAMPLE OF GOOD PRACTICE**



## Povzetek

Matematika ni samo štetje in poznavanje postopkov računskih operacij. S skupino nadarjenih učencev smo se odločili, da izdelamo didaktične igre, s katerimi se lahko hitreje, lažje in skoraj nevede skozi igro naučimo poštevanko. Poštevanka predstavlja veliko težavo pri učencih ne le v tretjem razredu, kjer je avtomatizacija poštevanke eden izmed minimalnih in temeljnih ciljev. Zato smo postali učitelji za en dan in našo idejo predstavili tretješolcem. Didaktična igra ima veliko motivacijsko vlogo, hkrati pa spodbuja razvoj otroka na različnih področjih. Otroci so pri igranju iger neizmerno uživali in bili ves čas aktivni. Dosegli smo cilj, saj so učenci z igro ponovili poštevanko, jo utrdili in tudi osebno in socialno dozorevali. Tudi učenci, ki so bili v vlogi učitelja, so s tem načinom poučevanja krepili svoje veščine poučevanja, sodelovanja, dela z mlajšimi in nenazadnje so pridobivali vrednote, pomembne za osebno rast. S tem drugačnim, nevsakdanjim načinom učenja predvsem gradimo na medčloveških odnosih in solidarnosti, ki je v današnjih družbenih razmerah zelo pomembna.

**Ključne besede:** nadarjeni, matematika, poštevanka, didaktične igre, medvrstniško učenje

## Abstract

Mathematics does not only include a sound knowledge of counting and operations of calculation procedures. A group of gifted learners decided to manufacture didactic games to learn a multiplication table faster, easier and just by playing a game. Third graders are not the only one facing with problems when learning the multiplication table. Therefore, older pupils became teachers for one day and introduced them the idea. The didactic game has a big motivation role and encourages child's development in different areas at the same time. Young learners showed their enthusiasm and engagement with the game. The goal was achieved. The multiplication table was revised by playing a game and learners' emotional and social skills were developed, too. Pupils in teachers' roles gained and developed skills of teaching and cooperation with young learners. Moreover, they gained values that are important for their personal growth. When using different teaching methods personal relationships and solidarity is being strengthen which seems to be very important in our society nowadays.

**Keywords:** gifted pupils, mathematics, multiplication table, didactic games, peer learning



# 1 Predstavitev teme

## 1.1 Matematika – poštevanke

Matematika je eden pomembnejših predmetov v osnovni šoli, je pomemben del našega vsakdanjega življenja. Pri matematiki ne gre le za prepoznavanje in obvladovanje računskih postopkov, temveč je njen pomen v prepoznavanju različnih idej, reševanju problemov, razumevanju in uporabi znanja v vsakdanjem življenju. Tako kot je rekel D. I. Pisarjev: »Matematika je velika znanost, čudovit sad ene od najbolj dragocenih sposobnosti človeškega razuma.«

Poštevanke je eno izmed najpomembnejših aritmetičnih deklarativno znanj. Pomembno je, da poštevanke učenci avtomatizirajo. Vemo, da je eden izmed glavnih, minimalnih in ne temeljnih ciljev pouka matematike v tretjem razredu devetletne osnovne šole.

Matematični dosežki hkrati pomembno vplivajo na izobraževanje posameznika. Negativne posledice učnih težav lahko zmanjšamo ali povsem odpravimo z zgodnjo in učinkovito obravnavo učencev z učnimi težavami pri matematiki. Pomembno je, da se poučevanje in učenje poštevanke prilagodi posebnim potrebam otroka z različnimi didaktičnimi igrami, pripomočki in strategijami učenja in poučevanja. Zelo pomembno je tudi sodelovanje in komunikacija med učitelji, starši in učenci (Pulec Lah in Kavkler, 2011).

Učenci, ki imajo dober občutek za števila, so uspešnejši pri učenju matematike. Ti učenci hitreje avtomatizirajo aritmetična dejstva in postopke ter tako boljše razvijajo matematično sklepanje. Takšni učenci razumejo števila in njihov pomen ter jih učinkovito uporabljajo v vsakdanjem življenju. Učenci z učnimi težavami pri matematiki pa imajo težave pri avtomatizaciji aritmetičnih postopkov in dejstev, zato so pri računanju počasnejši in dosegajo slabše rezultate kot učenci brez učnih težav pri matematiki (Kavkler, 2014).

Učenec s težavami na področju matematike ima težave s priklicem aritmetičnih dejstev in postopkov iz dolgoročnega spomina. Pri reševanju računov poštevanke je počasen, pogosto uporablja napačne postopke in strategije. Čeprav redno trenira in vadi, večkrat prikliče napačen rezultat iz dolgoročnega spomina. Pri številnih učencih se iz različnih vzrokov pojavljajo težave z usvajanjem poštevanke (Kavkler, 2007).



## 1.2 Nadarjeni učenci

Nadarjenost, nadpovprečne sposobnosti lahko pri otroku zaznamo že zelo zgodaj v času šolanja. Poleg običajnih razvojnih potreb imajo nadarjeni otroci še specifične potrebe, ki izhajajo iz njihove nadarjenosti. Da bi tem potrebam zadostili in jih uresničili, da bi se takšni otroci najbolj optimalno razvili, jim je potrebno pomagati tudi pri razvoju drugih veščin, kot so samorazumevanje, medsebojni odnosi, samousmerjanje, samovrednotenje. To pa seveda lahko na različne načine razvijamo doma, v šoli in okolju. V šoli lahko to uresničujemo pri učnih urah, različnih interesnih dejavnostih, taborih ali pri drugih oblikah razširjenega programa, kjer lahko upoštevamo njihove specifične značilnosti in razvojne potrebe. Nadarjeni učenci potrebujejo različne priložnosti za vključevanje v dejavnosti, ki omogočajo njihov razvoj in razvijanje njihovih močnih področij, potencialov. Nadarjeni učenci potrebujejo različne poti za usvajanje znanja. Ko načrtujemo dejavnosti za nadarjene, je zelo pomembno, da poleg dejavnosti, ki razvijajo intelektualni razvoj, vključimo tudi dejavnosti, ki omogočajo razvoj na socialnem, motoričnem in emocionalnem področju.

Zanimanje za nadarjene in tudi odkrivanje teh se je povečalo v 70. letih 20. stoletja. Pojavil se je problem opredelitve, kdo je nadarjen in kdo ni. V preteklem času so raziskovalci le opisovali lastnosti nadarjenega posameznika. Danes to ni več dovolj. S pomočjo ustrezne definicije je treba kompleksno opredeliti pojem nadarjenosti (Jurman, 2004).

Termin nadarjenost nima psihološkega izvora. V preteklosti se je ta pojem v Evropi uporabljal predvsem v šolstvu. Uporabljali so ga duhovniki in pozneje tudi učitelji, ki so odkrivali bistre oziroma nadarjene učence. Že takrat se je nadarjenost kazala v posebnih zmožnostih in ustvarjanju nečesa novega. Pojem nadarjenosti je prvi strokovno uporabljal Terman, ki je bil šolski psiholog na državni šoli v Los Angelesu. Njegovo merilo za odkrivanje nadarjenosti je inteligenčni kvocient 140 in več. Nadarjenost kot pojem je stopila v ospredje šole po letu 1965. Vzrok za to naj bi bila izstrelitev prvega umetnega satelita. V vesolje so ga poslali Sovjeti. Ta dogodek je na zahodu in v ZDA povzročil razmislek o tem, da za nekaj takega ni dovolj le inteligentnost, ampak tudi kaj drugega. Danes pa ne zadostuje le učiteljeva beseda, da je neki učenec nadarjen, ampak je potrebno nadarjenost meriti (Jurman, 2004).





Nadarjene učence poimenujemo z različnimi izrazi. Ti ne zmedejo le njihovih staršev, ampak tudi učence. Nekatera poimenovanja opišejo le del tega, kar pomeni nadarjenost (Ferbežer, Korez in Težak, 2008).

Najpogosteje uporabljamo izraze talent, genij, hiter učenec, boljši učenec. »Talent je nadpovprečna prirojena zasnova za določeno sposobnost, ki pa nima razsežnosti genialnosti. Izraz genij označuje intelektualno, zlasti pa ustvarjalno izjemno nadarjenega človeka. Statistično je takšnih le okoli 0,1 odstotka vseh ljudi« (Krafft in Semke, 2008, str. 8). Izraz »hiter učenec« poimenuje le eno izmed karakteristik nadarjenosti, ne definira pa nadarjenosti v celoti. Vedeti moramo tudi, da niso vsi nadarjeni učenci hitri. Besedna zveza »boljši učenec« pa je preveč primerjalni izraz. Nadarjen učenec je lahko boljši od svojih vrstnikov v nekaterih stvareh, a mogoče slabši v drugih (Ferbežer, Korez in Težak, 2008).

### **1.3 Učne težave pri matematiki**

Pri učnih težavah, ki so zelo raznolik pojav, je potrebno poudariti, da so težave in vzroki zanje zelo različni. Na osnovi ocene števila učencev ugotavljamo, da je okrog 20 % učencev z učnimi težavami, tako s splošnimi kot specifičnimi. Razprostirajo se na kontinuumu od lažjih do težkih, od kratkotrajnejših do vseživljenjskih, od enostavnejših do kompleksnih. Učne težave se zato lahko pojavljajo le pri enem šolskem predmetu, kar pomeni, da je učenec manj uspešen ali neuspešen le pri enem predmetu, lahko pa se učne težave pojavijo pri večini predmetov, kar vodi v manjšo uspešnost oziroma neuspešnost pri večini predmetov oziroma v splošne učne težave (Magajna, Kavkler in Košir, 2011).

Učne težave delimo na splošne in specifične učne težave.

Raziskave o razširjenosti specifičnih učnih težave pri matematiki so pokazale, da ima težave 3–6 % učencev. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki imajo oslabilen centralni izvršni sistem ter oslabiljene vizualno-prostorske komponente. Učne težave pa so lahko tudi posledica matematične anksioznosti in tako vplivajo na nižje dosežke pri matematiki. Matematična anksioznost je občutek strahu, skrbi ali lahko celo fobija, ki ovira uspešnost učenca pri matematiki. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki imajo tudi slabši obseg delovnega spomina in hitrost procesiranja podatkov (Passolunghi, 2014).



Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki se vrstijo neuspehi in pojavljajo številne težave kljub dobrim intelektualnim sposobnostim, ki so hkrati zelo izrazite v primerjavi z vrstniki. Te učne težave so tudi zelo kompleksne in vztrajne, saj se pogosto ne prenehajo kljub rednim treningom in vajam (Kavkler in Magajna, 2008).

## 1.4 Didaktične igre

Didaktične igre so igre z nalogami, ki zahtevajo in hkrati razvijajo duševne funkcije, sposobnosti in aktivnosti, ki so potrebne za doživljanje, dožemanje, ustvarjanje in poustvarjanje. Imajo privlačno vsebino in pravila, ki so lahko bolj ali manj zahtevna. Cilj didaktičnih iger je otroku ponuditi možnost, da skozi njih usvoji določeno zmožnost (Klemen, 2010).

Z didaktično igro neprisiljeno obnavljamo otrokova spoznanja in spodbujamo otroka k pazljivosti, hitremu odzivanju, natančnemu opazovanju ter sklepanju. Didaktična igra povečuje otrokov interes in lastno aktivnost, intelektualne sposobnosti pa aktivira v celoti. Igre s pravili poleg tega tudi neprisiljeno disciplinirajo, otroci pa si igraje pridobivajo sposobnosti za sožitje z vrstniki (Kocjančič, 2002).

Za otrokov razvoj so didaktične igre zelo pomembne, saj otrok ob njih razvija in utrjuje:

- govor (poslušanje drugega, učenje glasov, pripovedovanje),
- motoriko (ročne spretnosti, koordinacijo, hitro reagiranje),
- čutila (tip, vonj, sluh),
- miselne sposobnosti (reševanje problemov, urjenje spomina, posploševanje),
- domišljijo (izmišljanje, nove igre),
- ustvarjalnost,
- izkušnje in znanje,
- spoznavanje med vrstniki,
- lastnosti značaja (samostojnost, pogum).

Vse te lastnosti, ki jih otrok pridobi pri didaktičnih igrah, pridobi tudi pri običajni igri.



Razlika je le v tem, da se z didaktičnimi igrami nekaj naučimo, kaj naj bi se naučili, pa je bilo zastavljeno že pred igro samo. V didaktičnih igrah otrok ni tako svoboden kot v drugih igrah, saj ga vodi natančno zastavljen cilj (Klemen, 2010).

Vandenberg (1994, v Marjanovič Umek in Župančič, 2001, str. 88), ki povzema razmišljanje več avtorjev, pravi: »Vsaka igrača je lahko orodje za učenje, dokler spodbuja sposobnosti, ki se jih otrok želi naučiti. Otrok je namreč tisti, ki odloča o tem, ali določen predmet predstavlja igračo, ki jo uporabi v svoji prosti igri ali pa kot pripomoček za razvijanje spretnosti. Vsaka igrača torej lahko spodbuja učenje, če je zanimiva in če otrok meni, da se z njo lahko kaj nauči.«

## 2 Opis teme/dejavnosti

Vemo, da vsak nadarjen otrok v sebi skriva nek talent. Kako ta talent odkriti, ga spodbuditi, da ga bo razvil do popolnosti, pa je uganka. Nadarjeni učenci potrebujejo različne priložnosti za vključevanje v dejavnosti, ki omogočajo njihov razvoj in razvijanje njihovih močnih področij, potencialov. Nadarjeni učenci potrebujejo različne poti za usvajanje znanja. Iskati moramo nove možnosti za učenje, za razvijanje potencialov, socialnih veščin in nenazadnje za osebno rast. Ko načrtujemo dejavnosti za nadarjene, je zelo pomembno, da poleg dejavnosti, ki razvijajo intelektualni razvoj, vključimo tudi dejavnosti, ki omogočajo razvoj na socialnem, motoričnem in emocionalnem področju. Da bi zadostila vsem tem kriterijem, sem se odločila delo z nadarjenimi učenci narediti malo drugačno, posebno, zanimivo.

Kot učiteljica matematike sem se v šolskem letu 2017/2018 odločila, da bom s skupino učencev, ki so spoznani kot nadarjeni, izvedla matematično delavnico.

Delavnica je potekala enkrat tedensko celo šolsko leto. Na tej delavnici smo se skupaj z učenci odločili, da bomo v tem šolskem letu izdelali didaktične igre za matematiko in s tem pouk matematike in učenje prikazali kot zabavno, zanimivo in drugačno.

Matematično nadarjeni učenci so učenci kot vsi drugi, imajo običajne lastnosti, a tudi veliko drugih značilnosti, po katerih se razlikujejo od svojih vrstnikov. Značilnosti matematično nadarjenih učencev lahko razdelimo po področjih, in sicer učne značilnosti, motivacija in ustvarjalnost.



Vemo, da je nadarjenost šele začetek. Potrebujemo še vztrajnost, trdo delo in potrpežljivost, da bomo v nečem res dobri. Seveda pa na nadarjenost lahko vplivajo tako starši kot učitelji. Kot učiteljica sem nadarjene spodbudila k raziskovanju, ustvarjanju, poučevanju in k razmišljanju, kako matematiko približati ostalim učencem. Pri učencih nisem razvijala samo učnih ciljev ampak tudi empatijo, da spoznajo, da lahko s svojim znanjem pomagajo drugim.

Najprej smo morali raziskati, kje je največ težav pri matematiki, kdo potrebuje največ pomoči in kje. Po temeljitem razmisleku in skupni diskusiji smo ugotovili, da največjo preglavico še vedno povzroča poštevanka. Zaradi neznanja oziroma neavtomatizirane poštevance vse od tretjega razreda naprej prihaja pri nekaterih učencih do velikih težav pri pouku matematike.

Cilj našega projekta je bil izdelati različne didaktične igre, s katerimi se učenci lažje, hitreje enostavneje in na zabaven način ter nevede naučijo in/ali celo avtomatizirajo poštevanko. Cilj je bil tudi učencem in strokovnim delavcem naše šole pokazati primer dobre prakse, kjer lahko starejši učenci pomagajo mlajšim pri učenju, igranju, razvijanju samopodobe, premagovanju strahu pred matematiko.

Da smo s tem uresničevali izobraževalne in socialne cilje, smo z izkustvenim učenjem sodelovali pri oblikovanju odraščajočih osebnosti, ki so spletle socialne mreže. Učenci, ki so sodelovali pri tem projektu, so pridobili strategije učenja, se učili sodelovanja, raziskovanja, krepili lastno učenje ter socialno in osebno dozorevali. Način dela je tako pozitivno vplival na vse učence, tako na nadarjene, ki so bili v vlogi učiteljev, kot na učence, ki so znanje prejeli.

## **2.1 Opis projekta**

Prvo uro našega srečanja sem učencem, ki so sodelovali v matematični delavnici, predstavila zamisel o našem letošnjem delu. Izdelali bomo didaktične igre za matematiko in s tem pouk matematike in učenje pokazali kot zabavno, zanimivo in drugačno. Naredili smo načrt, kaj vse moramo pred začetkom dela in izdelave iger raziskati.

Učenci so s pomočjo literature in spleta raziskali vse o didaktičnih igrah, matematiki, poštevanki, učnih težavah pri matematiki. Ugotovili so, da je igra sestavni del otrokovega življenja. Igra je svobodna, spontana, ustvarjalna in raziskovalna dejavnost. Skozi igro otrok razvija sposobnosti, pridobiva znanje, izkušnje in se zabava. Didaktična igra je igra z določenim



ciljem in nalogo ter skrbno izbranimi pravili in zanimivo vsebino. Pomembno je, da je cilj prikrit in se ga učenci niti ne zavedajo. Z uporabo takšnih iger učitelji naredijo pouk bolj zanimiv, sproščen in zabaven. Ker je tudi naš cilj, da naredimo učenje poštevanka zabavno in zanimivo, smo se lotili raziskovanja še bolj zavzeto.

Prebrali smo, da je poštevanka eno izmed najpomembnejših deklarativnih znanj in je zato zelo pomembna, da jo učenci avtomatizirajo. Spada k množenju, ki je matematična operacija, kjer je potrebno množiti med seboj dve števili od 0 do 10. Učenci se z njo srečajo prvič v tretjem razredu. Poštevanka je eden izmed glavnih, minimalnih in temeljnih ciljev pouka matematike v tretjem razredu. Minimalni standard znanja v 3. razredu je: »pozna zmnožke v obsegu 10 krat 10 in količnike, ki so vezani na poštevanko« (Učni načrt, 2011).

Vemo, da je avtomatizacija poštevanka zelo pomembna, saj omogoča uspešno učenje, znanje in napredovanje pri matematiki v vseh naslednjih razredih osnovne šole.

Učencem je pri učenju poštevanka potrebno ponuditi različne vizualne in didaktične pripomočke ter opore, kot so kocke, stotični kvadrat ali pa družabne igre. Zelo pomembno je, da naloge niso preobširne in prepolne informacij, saj s tem učence zmedemo.

Z dobrim poznavanjem didaktičnih iger smo se lotili izdelave teh iz različnih materialov, med drugim tudi iz odpadnega materiala, saj kot šola sodelujemo tudi v projektu Eko šola, ki med drugim poudarja tudi ponovno uporabo različnih materialov. Vemo, da učenci z igro lažje in bolj uspešno usvojijo učno snov kot s klasično metodo poučevanja, saj je igra dobra vzgojna metoda in oblika poučevanja.

Družabne igre so igre, kjer gre za sodelovanje med igralci, potrebna je tudi komunikacija, obzirnost, vztrajnost, strpnost in zmožnost prenašanja porazov. Preko igre pri otroku lažje spodbudimo interese za sodelovanje in učenje novih stvari. Poštevanka je aritmetična operacija, ki mnogim učencem predstavlja strah in napor do učenja. Pomembno je, da jo učenec avtomatizira. Vendar pa ima veliko učencev težave pri učenju poštevanka, kar vodi k hitremu pozabljanju ali do nepravilnih rešitev. Družabne igre predstavljajo praktičen pripomoček za utrjevanje poštevanka, ker omogočajo, da si učenec predstavlja in razume poštevanko preko igre. Učenci preko družabnih iger pridobivajo izkušnje, kar jim omogoča, da poštevanko hitreje osvojijo (Woolfolk, 2002).



Navdušiti učence za učenje poštevanka preko družabnih iger je bistveno lažje kot klasično učenje poštevanka na pamet. Didaktične igre so tako močno motivacijsko sredstvo, saj spodbujajo učence ne le k nezavednemu učenju, ampak tudi k razvijanju samopodobe, socialnega razvoja in tako zelo dobro vplivajo na učni proces avtomatizacije poštevanka.

V matematičnih delavnicah smo izdelali veliko različnih didaktičnih iger na temo poštevanka, in sicer smo izdelali veliko različnih sestavljanek, zloženek, dopolnjevanek, pokrivank, spominov, iger uvrščanja, različnih iger vrtenja, iskanja in povezovanja parov, zapolnjevanja žepkov, gosenico – nadaljevanje zaporedja.



Slika 68: Didaktične igre 1

(Vir: Lasten arhiv, šolsko leto 2017/2018)



Slika 69: Didaktične igre 2

(Vir: Lasten arhiv, šolsko leto 2017/2018)

Vsem igram smo izdelali tudi škatlice in navodila za igranje. Po dogovoru z gospodom ravnateljem, ki je ta projekt spodbujal in ga spremljal, sva se z učiteljico tretjega razreda dogovorili za termin, kdaj bodo učenci izpeljali učno uro »Igrajmo se poštevanko na sto in en način«. Vsak učenec se je potem, ko je izdelal didaktični igro, tudi skrbno pripravil za njeno vodenje v 3. razredu.



Slika 70: Didaktične igre - igralni kotički 1

(Vir: Lasten arhiv, šolsko leto 2017/2018)



Slika 71: Didaktične igre - igralni kotički 2

(Vir: Lasten arhiv, šolsko leto 2017/2018)

Že prejšnji dan smo poskrbeli, da smo v učilnici postavili 16 igralnih kotičkov, kolikor je učencev v tretjem razredu. Učenci – učitelji so si razdelili igralna mesta in se dogovorili za potek ure. Tega dne so učenci – učitelji podali uvodno motivacijo, povedali nekaj malega o poštevanki, zakaj je pomembna in predstavili didaktične igre. Povedali so pravila kroženja po igralnih kotičkih.

Učenci tretjega razreda so z navdušenjem in zanimanjem sodelovali in se igrali, s tem pa ponovili poštevanko, saj smo uro izvedli proti koncu šolskega leta, ko naj bi poštevanko že vsi usvojili. Otroci so pri igranju z didaktičnimi igrami zelo uživali in bili ves čas aktivni. Pozitivno smo bili presenečeni nad njihovim odzivom. Učenci so z veseljem in navdušenjem sprejeli didaktične igre.

Otroci ročno izdelane igrače bolj cenijo, izražajo zanje posebno skrb in imajo do njih prav poseben odnos. Učiteljica je podala pozitivno mnenje o sami izvedbi ure in nas povabila k sebi tudi drugo šolsko leto. Opazila je, da so učenci hitreje, brez odpora ponovili poštevanko. Ugotovili smo, da ima didaktična igra veliko motivacijsko vlogo, saj je sama po sebi motivacija. Otroci didaktične igre obravnavajo kot nagrado, se jih veselijo in jih vedno znova želijo igrati.



Z njimi krepijo znanje, saj jih didaktične igre motivirajo in spodbujajo k ustvarjalnemu in aktivnemu razmišljanju.

### **3 Zaključek**

Pri projektu »Poštevanka na sto in en način« smo si zadali veliko ciljev, ki smo jih s samim delom presegli, sproti dodajali nove in s tem presenetili vse, ki so spremljali naš projekt. Ker smo si kot skupina zadali prave cilje in vsi kot eno strmeli k uresničitvi teh, nam je uspelo.

Kot učiteljica menim, da imamo v procesu izobraževanja nadarjenih učencev veliko vlogo, saj jih spodbujamo ne samo k razvijanju njihovih potencialov in stališč, ampak se s tem učenci razvijajo tudi v čuteče ljudi, v socialno zrele predstavnike družbe. Učenci, ki so bili v vlogi učitelja, so s tem načinom poučevanja krepili svoje veščine poučevanja, sodelovanja, dela z mlajšimi in nenazadnje so pridobivali vrednote, pomembne za osebno rast.

V projektu smo se tudi medgeneracijsko povezali. S tem drugačnim, nevsakdanjim načinom učenja predvsem gradimo na medčloveških odnosih in solidarnosti, ki je v današnjih družbenih razmerah zelo pomembna.

Vemo, da je nadarjenost šele začetek, potrebujemo še vztrajnost, trdo delo in potrpežljivost, da bomo v nečem res dobri. S tem projektom smo to potrdili, saj so bili učenci vztrajni, motivirani za delo in ustvarjalni. Natančno so pregledali literaturo, ki smo jo morali predelati pred samim začetkom dela. Pokazali so veliko mero motivacije za delo in veliko ustvarjalnosti pri sami izdelavi didaktičnih iger. Tudi učenci v tretjem razredu so bili nad samim poukom, ki je bil precej drugačen, zelo navdušeni. Povedali so, da si želijo še več takih ur, saj so se pri tej učni uri učili na drugačen, zabaven in zanimiv način.

Ugotovili smo, da je to zelo dober primer dobre prakse, s katero bomo tudi v prihodnjih šolskih letih nadaljevali in jo nadgradili še z drugimi igrami. Tako smo v letošnjem šolskem letu že izdelali nove didaktične igre na temo poštevanka, ter se tudi spopadli z novo tematiko, z ulomki. Učenci so tudi tokrat zelo motivirani za delo in komaj čakajo, da bodo svoje znanje in igre predstavili učencem razredne stopnje.





Idejo in naš projekt smo predstavili tudi drugim učiteljicam razredne stopnje in bile so navdušene. Povabile so nas, da tudi v njihovih razredih izvedemo uro z didaktičnimi igrami »Poštevanka na sto in en način«. Prišli smo do spoznanja, da lahko didaktično igro uporabimo prav za vse matematične vsebine in je uporabna v vseh fazah učnega procesa.

## 4 Viri in literatura

1. FERBEŽER, I., KOREZ, I., in TEŽAK, S. Nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta. 2008.
2. JURMAN, B. Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva. 2004.
3. KAVKLER, M. Specifične učne težave pri matematiki. V: *Učenci s specifičnimi učnimi težavami : skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana. Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2007. (str. 77–112).
4. KAVKLER, M. Primanjkljaji na področju matematike-kriteriji za opredelitev. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo-društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2014. (str. 127–137).
5. KAVKLER, M. in MAGAJNA, L. Učne težave od teorije k praksi (Opredelitev, razsežnost, podskupine učnih težav). V: *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. (str. 23–31).
6. KOCJANČIČ, M. Didaktične igre neprisiljeno disciplinirajo. Katarina, št. 2, november/december, str. 38–39. 2002.
7. KLEMEN, N. Otroška igra. [Online]. Ringaraja.net. 2010. [Citirano 27. december 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.ringaraja.net/clanek/otroska-igra\\_733.html](http://www.ringaraja.net/clanek/otroska-igra_733.html)2010.
8. KRAFFT, T., in SEMKE, E. Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost: spoznavanje otrokovih talentov: vprašalniki za vseh deset področij nadarjenosti: številni nasveti, kako jo spodbujati. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2008.
9. MAGAJNA, L., KAVKLER, M., KOŠIR, J. Osnovni pojmi. V: *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. (str. 8–22).
10. MARJANOVIČ UMEK, L., ZUPANČIČ, M., HORVAT, L., CUGMAS, Z. Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 2001.



11. PASSOLUNGH, M. C. Kognitivni primanjkljaji pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo-društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2014. (str. 26–31).
12. PULEC LAH, S., KAVKLER, M. Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V: *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. (str. 8–22).
13. UČNI NAČRT. Program osnovna šola. Matematika [Elektronski vir] /Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. 2011. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf).
14. WOOLFOLK, A. Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy. 2002.



Osnovna šola Milojke Štrukelj  
Nova Gorica

**Iris Mohorič**

**PRILAGODITVE PRI POUKU, DNEVIH DEJAVNOSTI IN**  
**ŠOLE V NARAVI OTROKU Z ZMANJŠANO ZMOŽNOSTJO**  
**GIBANJA V PROGRAMU OSNOVNOŠOLSKEGA**  
**IZOBRAŽEVANJA**

**ADJUSTMENTS FOR CHILDREN WITH REDUCED**  
**MOBILITY DURING LESSONS, FIELD TRIPS AND**  
**OUTDOOR SCHOOL IN BASIC EDUCATION PROGRAM**



## Povzetek

Prispevek govori, kako učencu z zmanjšano zmožnostjo gibanja prilagoditi pouk, dneve dejavnosti in šolo v naravnem programu osnovnošolskega izobraževanja. Za uspešno doseganje načrtovanih ciljev, učenec potrebuje prilagojeno izvajanje učnega procesa ter prilagojeno preverjanje in ocenjevanje. Zaradi možganske okvare ob rojstvu, se je razvila težja oblika cerebralne paralize. Učenec ima nižji mišični tonus v področju trupa. Hojo na kratke razdalje zmore s pripomočki, na srednje in daljše razdalje pa uporablja električni voziček. Spretnost rok je šibkejša, v aktivnostih je upočasnen. Pri šolskem delu uporablja računalnik in računalniški program MozaBook. Potrebuje pomoč pri večini dnevnih opravil. Pri šolskem delu mu pomaga spremljevalka.

**Ključne besede:** zmanjšana zmožnost gibanja, prilagoditve, program MozaBook.

## Abstract

The article is about helping an elementary school student with reduced mobility during the lessons, field trips and outdoor school. In order to successfully achieve the intended goals, the learner needs adapted learning process, verification and assessment. Due to a severe form of brain damage during birth, a child developed a cerebral paralysis. The student has a lower tone in the torso. Walking on short distances can be done with utensils, while the electric wheelchair is used on medium and long distances. Motoric functions of the arms are weak and slow. During the lessons the student uses the computer and the program MozaBook. The student needs help with most daily tasks. During the lessons a personal assistant is provided to help a child with his work.

**Key words:** reduced mobility, customization, MozaBook program



# 1 Vključevanje otroka z zmanjšano zmožnostjo gibanja v programosnovnošolskega izobraževanja

V preteklem šolskem letu 2017/18 sem v 4. razredu poučevala učenca s posebnimi potrebami. Z odločbo je bil opredeljen kot otrok s težjo gibalno oviranostjo, dolgotrajno bolan otrok in otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Čeprav sem o tem veliko prebirala in se tudi izobraževala, je bilo zame bilo to nekaj novega. V priročniku »Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah« je dr. Božidar Opara napisal, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo naklonjenost in podporo ter razumevanje. Brez vsega tega proces integracije ni uspešen (Opara:2005,5).

Pri svojem delu sem se zavedala, da učenca ne smem obravnavati drugače od ostalih. Pri vzgojno-izobraževalnem delu sem želela upoštevati vsa načela integracije. V svoji glavi sem morala najprej narediti velik preobrat, in sicer, da je prav, da sem do njega empatična, ne smem pa si dovoliti, da bi ta empatija vplivala na učni proces z nižanjem učnih standardov. Do njega sem imela enake zahteve kot do ostalih učencev, le da sem njemu naloge in delo prilagajala. Veliko je bilo sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci šole, mobilno pedagoško službo ter z URI Soča Ljubljana. Učencu so bile glede na odločbo dodeljene na teden 3 ure specialnega pedagoga in 1 ura logopeda (Magajna: 2008, 76-86). Poleg tega pa je imel učenec dodeljeno tudi spremljevalko, ki je bila ob njem celoten pouk in v času podaljšanega bivanja (Košir: 2008).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa, da tak učenec za doseganje načrtovanih ciljev potrebuje prilagojeno izvajanje učnega procesa ter preverjanje in ocenjevanje (UL RS, št. 58/11: ZUOPP-1). Pri tem sem imela sama strah, da mi v tako številčnem razredu (26 učencev) ne bo uspelo. Glede na njegove težave, je bilo potrebno v učnem procesu veliko prilagajanja, saj se je zaradi možganske okvare pri rojstvu razvila težja oblika cerebralne paralize. Učenec je doživljal tudi epileptične napade. Samostojno, brez pomoči spremljevalke, ni mogel hoditi, na nogah je imel ortoze. Uporabljal je električni voziček in hoduljo. Deček je imel prilagojeno časovno razporeditev pouka: več časa za malico,



za reševanje nalog, predčasno odhajanje iz razreda, več vmesnih odmorov (Magajna in Velikonja: 2011,18-20).

## 2 Prilagoditve pri pouku

Pred pričetkom šolskega leta me je šolska psihologinja seznanila s tem, da bom v razredu imela učenca, ki je z odločbo opredeljen kot otrok s težjo gibalno oviranostjo, dolgotrajno bolan otrok in otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Za lažje načrtovanje dela in konkretnejše spremljanje napredka otroka smo oblikovali tim, v katerega so bili vključeni šolska psihologinja, razredničarka, logopedinja, specialna pedagoginja, otrokovi starši in strokovni delavci URI Soča Ljubljana (Košir: 2008). Strokovna skupina je pripravila IP in evalvacijo IP. Na podlagi priporočil strokovnega tima iz URI Soča sva s šolsko psihologinjo pripravili individualiziran program. K pripravi individualiziranega programa smo vključili tudi mamó. V začetku šolskega leta smo imeli sestanek tima v URI Soča v Ljubljani, kjer smo dobili podrobna navodila, kako z učencem delati. Po odločbi je imel določene prilagoditve:

- pisanje na računalnik,
- kratke dejavnosti,
- kratek obseg nalog, zmanjšana količina nalog,
- manj ponovitev,
- več odmorov,
- domače naloge skozi igro,
- doslednost, jasna pravila,
- jasni dogovori pri vsaki dejavnosti,
- čim manj prostoročnega zapisa,
- do sredine aprila naj bo že ocenjen,
- sestanki tima na 2-3 mesece,
- večja pisava, presledki,
- NE BLOK URE!

Pred menoj je bil velik izziv in sicer, da učencu v okviru rednega procesa poučevanja individualiziram in diferenciram naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in ocenjevanja znanja,

prilagodim učno snov in pouk tako, da se ne bo čutil zapostavljenega in da bo pri aktivnostih tudi sam čim bolj aktiven. V veliko pomoč so mi bila priporočila, ki so objavljena na internetu pod naslovom »Predstavljamo nekaj najpogostejših in učinkovitih prilagoditev za otroke z različnimi specifičnimi in učnimi težavami« magistre Alenke Zupančič Danko, profesorice defektologije.

Učenec je imel po odločbi dodeljeno tudi stalno spremljevalko. Spremljevalka je bila ob učencu celoten čas pouka. Pomagala mu je, da je bil čim bolj vključen v učno vzgojni proces, organizacijo dela, pri pisanju in premikanju po prostoru. Vloga spremljevalca je ob takem učencu zelo pomembna. Spremljevalec mora biti otroku zgled, biti mora prijazen, spoštljiv, potrpežljiv, skrben in odgovoren. Predvsem pa mora biti empatičen, da se lahko vživi v otroka in razume njegove želje in potrebe.

Učenec je imel posebno mizico, nastavljivo po višini in naklonu. Imel je anatomski stol z naslonjalom, oblečen z gumo ter z naslonjalom za noge (slika 1). Pri pouku je uporabljal računalnik in računalniški program MozaBook (slika 2).

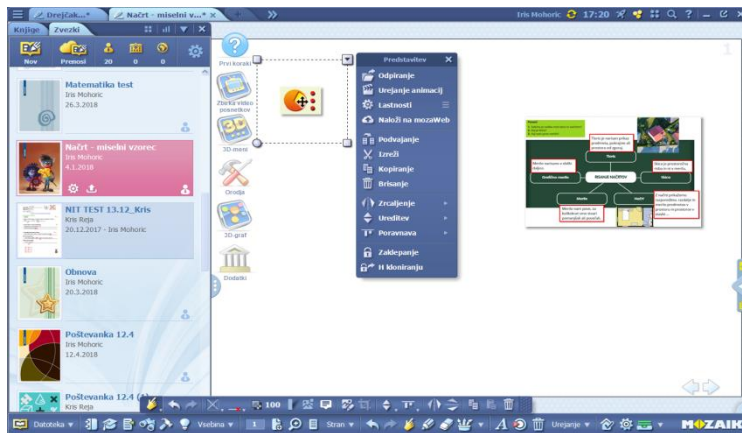


Slika 1: Posebna mizica z anatomskim stolom



Slika 2: Uporaba računalnika pri pouku

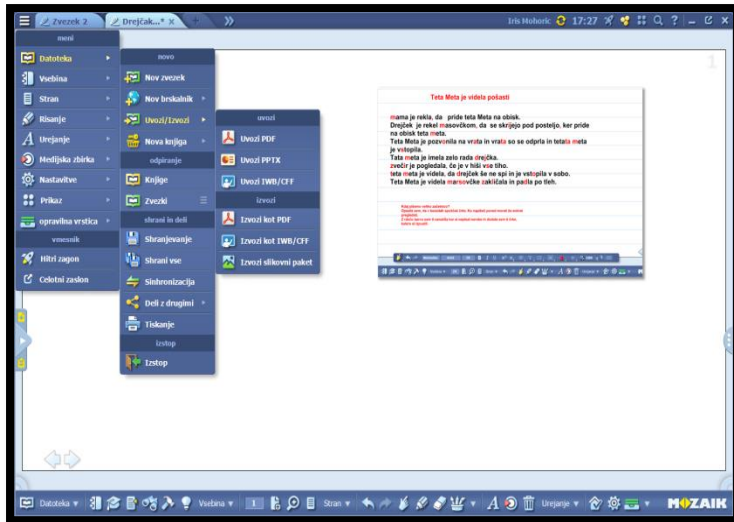
Na računalniku je imel naložene učbenike in delovne zvezek v pdf obliki, tako da je lahko s pomočjo programa računalniško reševal naloge (slika 3). Vse tabelske slike, učne liste, preverjanja in ocenjevanja sem učencu spremenila v pdf obliko in jih potem poslala na njegov naslov. Učenec je nato pdf prenesel v program MozaBook, s katerim je potem naloge reševal (slika 4 in 5). Po končanem reševanju, mi je učenec poslal naloge v pogled. Pri vsem tem je bila meni in učencu v veliko pomoč njegova spremljevalka.



Slika 3: Računalniški program MozaBook

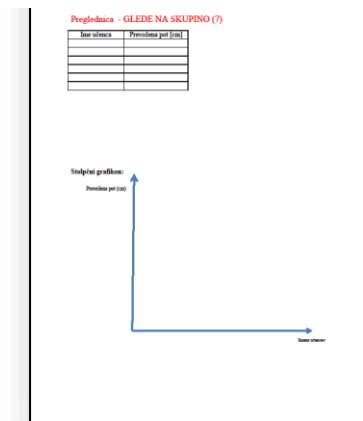
Ker je učenec pri zapisu s pisalom neuspešen, je za njegovo šolsko delo računalnik zelo pomemben. Pri zapisu je upočasnjen, s pomočjo tipkovnice zapisuje kratke, jezikovno enostavne povedi.





Slika 4: Uvozi pdf

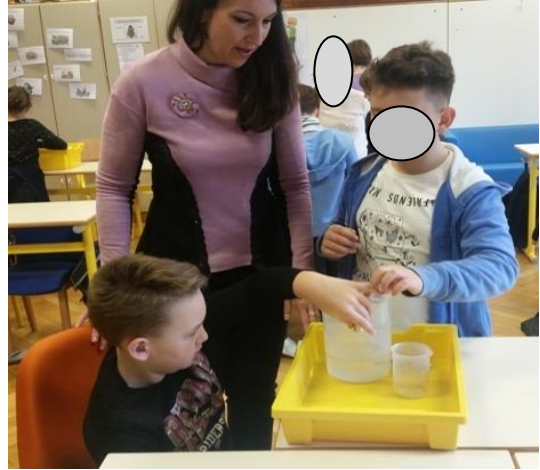
Slika 5: Učni list v pdf obliki



Pri vseh predmetih sem s celotnim razredom uvajala diferenciacijo in s tem veliko različnih oblik dela. S tem sem želela, da bi se učenec, ki je gibalno oviran, lažje vključil v celoten učni proces. Skupine in delo je bilo pripravljeno tako, da so med seboj sodelovali na način sodelovalnega učenja. Na tak način se učenci med seboj spoštujejo, razvijajo strpnost in sprejemanje drugačnosti. S tem pa se učencu dviga njegova samopodoba. Prijatelji mu pomagajo pri premagovanju ovir. Občasno pa jih tudi sam prosi za pomoč.



Slika 6: Sodelovalno učenje – prostornina -MAT



Slika 7: Pomoč spremljevalke

Pri praktičnem delu, kjer je bilo potrebno pisanje, skiciranje, označevanje, izdelovanje modelov je učencu pomagala spremljevalka (slika 7). Spremljevalka je posamezne naloge izvajala po njegovih navodilih. Učenec je posamezne naloge naredil tudi sam (slika 6).

Kaj pa športna vzgoja? Učne vsebine športne vzgoje sem morala skrbno načrtovati in prilagajati glede na njegovo gibalno oviranost. Zavedala sem se, da je zanj šport, predvsem nogomet, zelo pomemben, zato sem naloge prilagodila tako, da se je vživel v uro športne vzgoje. Pripravila sem individualiziran program, z različnimi pripomočki in prilagoditvami. Pomembno je bilo, da je bil učenec ob športnih dejavnostih aktiven v sklopu svojih zmožnosti. Zaradi njegove gibalne oviranosti in uporabe ortopedskih pripomočkov (ortoze), je prihajalo do omejitev pri izvajanju posameznih vaj. Spremljevalka mu je pomagala pri izvajanju vaj, saj učenec ni sodeloval z vrstniki. Spremljevalka je z njim izvajala vaje individualno, po mojih navodilih. Poudarek sem dala na njegovih močnih področjih (igre z žogo) in ohranjanju njegovih gibalnih sposobnosti. Zame je bilo najpomembnejše, da je učenec pri urah športne vzgoje užival in bil uspešen pri realizaciji načrtanih individualiziranih ciljev.

## 2.1 Prilagoditve pri dnevih dejavnosti

Pri pouku naravoslovja in tehnike sem morala biti izredno iznajdljiva, saj je bilo potrebno veliko prilagajanja, ker je njegova spretnost rok šibkejša, v aktivnostih je upočasnen (slika 8 in 9). Pri tem potrebuje stalno pomoč spremljevalke (slika 10 in 11).



Slika 8: Izdelava avtomobilčka NIT



Slika 9: Poskus - voziček



Slika 10: Raziskujemo živa bitja - pomoč spremljevalke



Slika 11: Sodelovalno učenje – raziskujemo živa bitja



Ker ima učenec nižji mišični tonus v področju trupa, je prilagojeno tudi delo v razredu, na terenu in športni vzgoji (slika 12 in 13). Kratke razdalje zmore s pripomočki (hodulja), za srednje in daljše pa uporablja voziček (navadni in električni).



*Slika 12 in 13: Gibanje NIT*

Njegovo nežnost, komunikativnost in dojemljivost za občutje in počutje sem v veliki meri izkoristila pri pouku slovenskega jezika, in sicer pri obravnavi domačega branja »Pika Nogavička«. Prebrano knjigo je predstavil s pomočjo lutk. Pri izdelavi lutk mu je pomagala mama, pri govornem nastopu pa njegova spremljevalka. Po končanem govornem nastopu so mu sošolci zaploskali in v njegovih očeh je bilo videti iskrico sreče, saj mu veliko pomeni sprejetost s strani sošolcev, prijateljev (slika 14 in 15).



*Slika 14 in 15: Govorni nastop- Pika Nogavička*

## 2.2 Prilagoditve v CŠOD (šola v naravi)

Pred odhodom v CŠOD Lipa Črmošnjice sem celoten program dejavnosti poslala v URI Soča, kjer so presodili, ali so res vse aktivnosti, ki so navedene v urniku dejavnosti v CŠOD Lipa, ustrezne za učenca. Ker je v tem šolskem letu, pred odhodom v šolo v naravi, doživel več epileptičnih napadov in je posledično jemal močna zdravila, je bil bolj izčrpan, zato smo se odločili, da gre z učencem v šolo v naravi tudi mama.



Slika 16: Izdelava mlinčka

Problem je bilo delo na terenu – pohodi in tek na smučeh. Program smo prilagodili tako, da je pri posameznih aktivnostih uporabljal voziček. Pohod smo prilagodili tako, da se je del poti peljal z avtom, del pa z vozičkom (slika 17 in 18). Delo na terenu smo kombinirali s prevozom, kjer se je le dalo, pa je bil učenec sam aktiven.



Slika 17: Prevoz do potočka



*Slika 18: Se bo moj mlinček vrtel?*

Največje veselje za učenca je bilo, ko je lahko brez vozička in hodulje odšel s spremljevalko ob potočku do lokacije za opravljanje raziskovalne naloge (slika 19 in 20). V veliko pomoč so nam bili tudi učitelji ČŠOD.



*Slika 19: Tudi jaz to zmorem.*



*Slika 730: Kaj se skriva za temi kockami?*

Pri vseh športnih dejavnostih je bil učenec zelo aktiven. Vse smo prilagodili tako, da zanj ni bilo ovir (slika 21). Pred odhodom v šolo v naravi smo mu na šoli, s pomočjo hišnikov, izdelali sanke, prilagojene njegovim potrebam, s katerimi bi se lahko sankal. Žal jih zaradi pomanjkanja snega nismo uporabili.



Slika 21: Lokostrelstvo

Šolo v naravi smo zaključili z disko večerom (slika 22). Ker zelo rad posluša glasbo in repa, zanj ni bilo ovir in ne preprek. Celoten večer je preplesal.



Slika 22: Disko



## 2.3 Sodelovanje z bolnišnično učiteljico

Deček je v času rehabilitacije v URI Ljubljana obiskoval bolnišnično šolo. Pomembno je, da v času njegove odsotnosti ne zaostaja z učno snovjo. Pri delu z učencem, ki je z odločbo opredeljen kot otrok s težjo gibalno oviranostjo, dolgotrajno bolan otrok in otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, je zelo pomembno sodelovanjem z bolnišnično učiteljico, ki učenca poučuje v času njegove rehabilitacije.

Bolnišnični učitelj ne opravlja le vloge pedagoga, temveč kopico postranskih vlog, ki so velikokrat najmanj enakovredne njegovemu primarnemu poslanstvu. Sem sodijo vloga zaupnika, motivatorja, organizatorja, stabilizatorja in svetovalca. Naloga bolnišničnega pedagoga je, da najde pot do vsakega otroka posebej in mu pokaže vse prijetne plati šole in učenja ter v njem vzbudi občutek, da je tudi bolnišnična šola kraj, kjer lahko otrok doživi uspeh. Čudežev bolnišnični učitelj ni zmožen, posebej ne v kratkem času, je pa toliko bolj pomemben njegov zgled in motivacija otroku za nadaljnje delo in usmeritev v življenju (Bečan: 2012).

Sodelovanje z bolnišnično učiteljico v URI Soča Ljubljana je bilo zame zelo pozitivno, saj sem jo lahko za nasvet poklicala kadarkoli. Najina komunikacija je potekala po elektronski pošti in telefonsko. Naj omenim samo nekaj najinih komunikacij. Bolnišnična učiteljica mi sporoča:

*»V tem času bo deček vključen v bolnišnično šolo. Delo bo potekalo individualno in tudi v skupini, po eno do dve uri dnevno. V delo z učencem se bo vključila tudi specialna pedagoginja.«*

*»Dečkova mama mi je že posredovala vsebine dela za teden, katere ste jima posredovali. Poskušali bomo narediti čim več, kar bo mogoče. Predvsem bomo sledili vsebinam dela pri SLJ, MAT ter tudi pri NIT in DRU. Enkrat tedensko bo imel tudi TJA.«*

*»Prosila bi vas, če tudi meni, tako kot ste doslej pošiljali vsebine dela dečku, pošiljate tudi meni, da bo delo potekalo čim bolj usklajeno.«*

Ker je učenec pri zapisu s pisalom neuspešen, mi je bolnišnična učiteljica posredovala slednje:





*»Da bi bil deček čim bolj uspešen pri zapisu v delovne zvezke na računalnik, bomo založbo Rokus Klett zaprosili, da nam pošljejo delovne zvezke v pdf formatu, v katere bo lahko zapisoval bolj učinkovito kot doslej.«*

S tem računalniškim programom MozaBook je postal deček pri pouku veliko bolj aktiven.

Deček je z bolnišnično učiteljico pisal tudi teste, katere sem ji poslala. Vse teste je pisal v MozaBook programu. Glede na njegove sposobnosti je čas pisanja tudi prilagodila in me o vsem seznanila:

*»Test je pisal v dveh delih, v četrtek in petek. Vsak del je pisal dvakrat po 20 minut, z vmesnim 5 minutnim odmorom. Dodala bi še, da sem bila ves čas ob njem, ga vodila, ko je reševal naloge. Za vsako rešitev je želel mojo povratno informacijo. Menim, da je deček v učno delo vložil zelo veliko dela. Poleg tega pa je imel še rehabilitacijo, ki ga je zelo utrujala. Deček se je naučil na pamet pesem B. Š. Žmavc Ogledalni deček. Za deklamacijo je prejel oceno odl (5).«*

Da je moje delo s takim učencem na pravi poti, so mi bile v spodbudo besede bolnišnične učiteljice:

*»Želimo si, da bi deček rad prihajal v šolo in bil uspešen, v skladu s svojimi sposobnosti. Naj bodo vzpodbude del motivacije za kasnejše delo. Iskrena vam hvala za vso pomoč, trud in podporo, ki ste jo nam izkazali. Če boste še kaj potrebovali sem vam vedno na voljo.«*



### 3 Zaključek

Čeprav Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa, da so učenci, ki so gibalno ovirani, vključeni v redno osnovnošolsko izobraževanje, mi je predstavljalo izziv, kako bom v tako številčnem razredu (26 učencev), v katerem je bilo nekaj učencev priseljencev, trije učenci s primanjkljajem na določenem učnem področju in dva učenca z vedenjskimi težavami koordinirala potek pouka. Poleg vsega omenjenega sem se še obremenjevala s tem, kako se bova ujeli s spremljevalko, ki je bila ves čas pouka prisotna v razredu.

Mama učenca je bila aktivno vključena pri pripravi programa in nam je bila v pomoč pri morebitnih dodatnih pojasnilih glede njegovih sposobnosti, kaj zmore in česa ne. Z mamo sva imeli večkrat individualni sestanek, kjer sem ji časovno razporeditev preverjanja in ocenjevanje znanja ter napoved ustnega spraševanja predstavila.

Spoznala sem, da je bil strah odveč, saj mi je izkušnja prinesla obogatitev, nova spoznanja in vedenja v mojem pedagoškem delu. V razredu, v katerem je vključen otrok s posebnimi potrebami, je zelo pomembno, kako tim med seboj in s starši tesno sodeluje. Mislim, da je najpomembnejše sodelovanje in komunikacija med razredničarko in spremljevalko. Spremljevalka ni le pomoč učencu pri učno-vzgojnem procesu, temveč je tudi v velika pomoč učitelju, saj zaradi tesnega stika z učencem in individualnega pristopa najbolj pozna učenca in njegove potrebe. Velikokrat me je prav spremljevalka opozorila na težave, na katere je »naletel« učenec in skupaj sva iskali načine, kako jih odpraviti. Najino pozitivno sodelovanje se je odražalo tudi med podajanjem informacij mami. Spremljevalka je bila moja desna roka, saj je vse, kar se je z učencem dogajalo med poukom in v času podaljšanega bivanja, poročala mami. Tak učenec ni le fizično integriran v šolo, ampak tudi socialno in psihično, saj spremljevalka spremlja učenca na vsakem koraku.

Delo s takim učencem v tako številčnem razredu je zelo naporno, saj mora učitelj iskati nove rešitve in metode dela ter prilagoditve, da učencu omogoča enakovredno doseganje zastavljenih učnih ciljev. Zelo pomembno pa je, da je učenec, ki je drugačen od vrstnikov, ni sprejet samo v razredni skupnosti temveč pri vseh na šoli, ki so kakorkoli vključeni v njegov vzgojno izobraževalni proces.



## 4 Viri in literatura

1. BEČAN, T. *Ko naš učenec zboli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2012.
2. KOŠIR, S. etal. *OTROCI s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. [Online]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. [Citirano 14. jan. 2019; 16:30]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila\\_Primanjkljaji\\_podrocja\\_ucenja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf)
3. MAGAJNA, L. in KAVKLER, M. *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja, svetovalni center za otroke, mladostnike in starše*. Ljubljana.
4. MAGAJNE, L. in VELIKONJA, M. *Učenci z učnimi težavami, Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta. 2011.
5. MAGAJNA, L. etal. *UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela*. [Online]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. [Citirano 14. jan. 2019; 16:50]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)
6. OPARA, B. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana. 2005. Centerkontura d.o.o.
7. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. [Online]. Uradni list RS, št. 58/2011. [Citirano 11. jan. 2019; 16:50]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714?sop=2011-01-2714>
8. ZUPANČIČ, D. A. *Najpogostejše in učinkovitejše prilagoditve za otroke z različnimi specifičnimi in učnimi težavami*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor. [Citirano 11. jan. 2019; 17:30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.svet-center-mb.si/component/content/article/50-podroja-dela/82-predstavljamo-nekaj-najpogostejjih-in-ucinkovitih-prilagoditev-za-otroke-z-razlinimi-specifinimi-in-unimi-teavami.html>



OŠ Dušana Flisa

Hoče

Saša Muršec

## MULTISENZORNI PRISTOP PRI UČENJU POŠTEVANKE

## MULTISENSORY APPROACH FOR TEACHING MULTIPLICATION



## Povzetek

Matematika je eden od temeljnih predmetov v osnovni šoli in ima izobraževalno, funkcionalno in vzgojno nalogo. Znanje poštevanka je osnova pri različnih računskih postopkih. Predpogoj za avtomatizacijo poštevanka je dobro razvito znanje aritmetike in algebre, kar pa predstavlja veliko oviro učencem z učnimi težavami. Pri delu z učenci izhajamo iz dejstva, da otrok potrebuje priložnost in čas, da se poštevanko nauči do avtomatizma, oz. ga spodbujamo k uporabi strategij za lažji priklic večkratnikov. Zadostiti učnim in vzgojnim potrebam vseh otrok v razredu je zahtevna naloga, saj je vsak učenec zase edinstven individuum, ki ima svoj stil učenja ter mu odgovarjajo raznoteri načini poučevanja. V prispevku so predstavljeni različni načini poučevanja poštevanka, ki temeljijo na multisenzornem pristopu. Tovrstno poučevanje popestri pouk, motivira učence za nadaljnje učenje ter omogoča lažjo zapomnitev in razumevanje učnih vsebin.

**Ključne besede:** poštevanka, veččutno učenje, učni stili, učne težave pri matematiki

## Abstract

Mathematics is one of the basic subjects in elementary school and it has an educational, functional and upbringing task. Knowledge of a multiplication is the basis for various calculation procedures. A prerequisite for the automation of the multiplication is well-developed knowledge of arithmetic and algebra, which is a great obstacle to students with learning difficulties. When working with pupils, we begin with the fact that the child needs the opportunity and time to learn the multiplication until it is automated. We encourage students to use specific strategies for easier recall of multiples. Meeting the learning and educational needs of all children in the classroom is a demanding task, since every student is a unique individual who has his own style of learning and answers various ways of teaching him. The article presents various ways of teaching multiplication, based on a multisensory approach. Such teaching enriches teaching, motivates students for further learning and makes it easier to remember and understand learning content.

**Key words:** multiplication, multisensory learning, learning styles, math learning difficulties



# 1 Predstavitev teme

## 1.1 Poštevanka v slovenskih osnovnih šolah

V slovenskem prostoru poteka učenje poštevanka v 3. razredu osnovne šole. Po učnem načrtu za matematiko (2011) spada v sklop računskih operacij in njihovih lastnosti. Učenci v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju usvojijo zmnožke v obsegu  $10 \times 10$ , spoznajo pojem večkratnik števila, spoznajo pojem količnik, količnike, vezane na poštevanko, usvojijo do avtomatizma, ocenijo rezultate pri množenju in deljenju, spoznajo, da sta množenje in deljenje obratni računski operaciji, pri množenju uporabljajo obratni računski operaciji, poznajo vlogo števil 0 in 1 pri množenju in deljenju, uporabljajo računski operaciji množenje in deljenje pri reševanju problemov.

V 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju je znanje poštevanka osnova pri pisnem množenju in deljenju dvo- in večmestnih števil, pri računanju s potencami, ulomki, decimalnimi in racionalnimi števili, računanju številskih izrazov, enačb in neenačb itd. Definira jo matematični jezik. Predpogoj za avtomatizacijo poštevanka je dobro razvito znanje aritmetike in algebre. Otrok mora najprej usvojiti pojem števila (pojem in simbol števila, poimenovanje števila), ustrezno razviti številske predstave (predhodnik in naslednik števila, zaporedja števil) ter razumeti matematične simbole in pojme (Učni načrt za matematiko, 2011).

Poštevanko otroku predstavimo na začetku, in sicer na konkretnem nivoju. Uporabimo primere iz otrokovega vsakdanjega življenja. Na primer, koliko rok imata dve osebi skupaj. Z otrokom staknemo roke, nakar le-ta ugotovi, da imamo skupaj štiri roke. Nalogo nato predstavimo na grafičnem nivoju. Na primer, otrok nariše dva človeka, s slike je razvidno, da imata skupaj štiri roke. Na simbolnem nivoju otrok operira s števili. Napiše račun, najprej v obliki seštevanja, nato pa v obliki množenja.

Na primer:  $2 + 2 = 4$

$$2 * 2 = 4$$

Poštevanko učimo od lažjih števil k težjim. Učitelji običajno začnejo z naslednjim vrstnim redom: 2, 4, 5, 10, 3, 6. Za konec ostanejo števila, ki veljajo za najzahtevnejša: 7, 8 in 9. Poštevanki števil 0 in 1 večini učencem ne predstavljata težav. Učenci vzporedno z množenjem obravnavajo računsko operacijo deljenja. Prav tako spoznajo zakon o zamenjavi in zakon o združevanju števil pri množenju.



## 1.2 Učne težave pri matematiki

Učne težave pri matematiki se delijo na splošne in specifične ter se razprostirajo na kontinuumu od lažjih in zmernih (skupina otrok z učnimi težavami) do težjih učnih težav (otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja). Matematični primanjkljaji, ki izhajajo iz splošnih učnih težav, so posledica notranjih in zunanjih ovir, npr. pomanjkljiva učna motivacija, nižje intelektualne sposobnosti, posebnosti na področju vedenja in čustvovanja, pomanjkljive delovne in učne navade, socio-ekonomske ter druge prikrajšanosti itd.

Specifične učne težave delimo v dve skupini. Učenci z **diskalkulijo**, ki je lahko prirojena ali pridobljena (npr. zaradi možganskih okvar), imajo praviloma zmerne in težje učne težave pri matematiki. Ti učenci imajo slabše konceptualno, deklarativno in proceduralno znanje (Koncept dela, 2008), kar pomeni, da imajo težave pri razvoju občutka in razumevanja pojma števila in odnosov med števili, pri avtomatizaciji aritmetičnih dejstev in aritmetičnih postopkov ter točnosti matematičnega sklepanja (rezoniranja) (Kavkler in Vipavc, 2015; Vipavc, 2015).

Druga skupina so **specifične učne težave pri aritmetiki**. Tovrstne učne težave pri matematiki so povezane s proceduralnimi primanjkljaji, težavami s šibkejšim semantičnim spominom ter z vizualno-prostorskimi primanjkljaji (Geary, 2004). Učenci imajo v večji meri težave pri priklicu osnovnih aritmetičnih dejstev iz dolgotrajnega spomina. Te težave se pojavljajo kljub intenzivnemu poučevanju o osnovnih matematičnih dejstvih (Howell, Sidorenko & Jurica, 1987, v Geary, 2004). Učenci s specifičnimi aritmetičnimi učnimi težavami pogosto naredijo napake tudi pri enostavnejših aritmetičnih problemih ter v večji meri uporabljajo manj razvite in za mlajše učence značilne oporne strategije pri računanju (npr. štetje s pomočjo prstov, strategija preštevanje vsega). Pogosta napaka, ki izhaja iz šibkejše razvitih postopkov računanja, je prenašanje in sposojanje desetic pri pisnem seštevanju, odštevanju in množenju. Na proceduralno znanje prav tako pomembno vplivajo primanjkljaji na področju delovnega pomnjenja ter težave z usmerjeno pozornostjo. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki se pogosto poslužujejo strategij štetja s pomočjo prstov, saj tako lažje memorirajo prešteto zaporedje ter posledično razbremenijo delovno pomnjenje (Geary, 1990, v Geary, 2004). Zaradi slabše razvitega semantičnega spomina si učenci težje zapomnijo in prikličejo aritmetična dejstva. Za priklic potrebujejo več časa, prisotnih je več napak (Barrouillet et al.,



1997, Bull & Johnston, 1997, Garnett & Fleischner, 1983, Geary, 1993, Geary & Brown, 1991, Geary et al., 1987, Jordan & Montani, 1997, Ostad, 1997, v Geary, 2004).

Pri operiranju s poštevanko, ki jo uvrščamo pod aritmetično deklarativno znanje pri učencih, pogosto zaznavamo še naslednje posebnosti:

- napačno preberejo vidno podobne simbole, obračajo števila;
- imajo težave s priklicem pravega večkratnika, prikličejo napačna dejstva;
- za priklic večkratnikov potrebujejo občutno več časa;
- pri računanju (množenju, deljenju) potrebujejo konkretne opore (materialne, verbalne strategije), npr. kvadrat za poštevanko, prištevanje s prsti;
- pri računanju zamenjajo računске operacije, spregledajo računski simbol (npr. množenje zamenjajo z deljenjem).

### 1.3 Veččutno učenje

Naša različnost in edinstvenost se ne kaže samo navzven; razlikuje se tudi naš »notranji svet«, kar pomeni, da se različno odzivamo, učimo ter nasploh drugače doživljamo okolico okrog nas. Pri delu z učenci je ključno, da vzpostavimo dobro poučevalno prakso, diferenciramo in individualiziramo poučevanje, upoštevamo interese in močna področja učencev. Pri večjem številu učencev v razredu je brez dvoma to velik izziv. Različnim potrebam učencev lažje zadostimo, če pri podajanju razlage učne snovi upoštevamo učni profil učencev ter vsebine posredujemo po različnih senzornih kanalih.

Pri upoštevanju učnega profila se navezujemo na upoštevanje posameznikovega načina najbolj optimalnega učenja. Upoštevamo posameznikov spoznavni in učni stil, procesiranje informacij, pristopanje k učenju, odnos do učenja in podobno. Veččutno ali multisenzorno učenje je pristop pri poučevanju, pri katerem upoštevamo in naglašujemo različne modalitete (senzorne poti), kar daje vsem učencem več priložnosti za učinkovito učenje. Zagotavlja možnost izbire in fleksibilnosti načinov predstavitve informacij z uporabo različnih formatov in medijev. Moto multisenzornega poučevanja in učenja je: »Poslušaj, glej, izgovori, napiši, naredi; naredi učenje, kar je le mogoče aktivno.« (Pulec Lah, 2008). Scott (1993, Rains et al., 2008) navaja, da je multisenzorno učenje proces učenja novih vsebin preko dveh ali več čutil. Vključuje kombinacijo učenja preko vizualnega (vidnega), avditivnega (slušnega), taktilno-kinestetičnega (tipnega) in celo olfaktorne (vonjalnega) ter gustatorne (okušalnega)





kanala. Gamserjeva (2011) pravi, da multisenzorni pristop sodi med najbolj uspešne učne pristope, saj omogoča lažjo zapomnitev in razumevanje na novo pridobljenega znanja. Še posebej je pomemben za poučevanje učencev z učnimi izzivi, ki imajo težave s sledenjem navodilom in zaporedjem, kratkotrajno pozornost in težave na področju vidnega in slušnega procesiranja.

Ljudje se razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in sporočanju. Učni stili zajemajo tipične strategije, cilje in pojmovanja učenja (Marentič Požarnik, 2012). Reyner (2007, v Pulec Lah, 2008) opredeljuje posameznikov učni stil kot kombinacijo spoznavnega stila in učnih strategij skupaj. Obsega vrsto zmožnosti, strategij in naravnosti ter vključuje čustvovanje, vedenje in kognicijo.

Učenje bo potekalo hitreje in bolj kakovostno, če bo poučevanje potekalo preko stila, ki je naš prevladujoči. 60 % posameznikov nima enega izstopajočega stila učenja, ampak nastopajo multiple kombinacije. Nekateri uporabljajo vse učne stile enakovredno (Pulec Lah, 2008). Pri usvajanju znanja bomo torej najbolj uspešni, kadar bomo informacije hkrati pridobivali preko različnih čutnih poti. Učitelji, ki so dovolj fleksibilni in želijo zadostiti potrebam večine učencev v razredu, bodo svojo razlago podkrepili s svojim zanimivim nastopom, čustveno naravnostjo, z nebesedno govorico, načinom in tempom govora.

Kakšne pa so prednosti multisenzornega pristopa poučevanja? Učitelji so vedno bolj usmerjeni v preučevanje didaktičnih metod z namenom zagotoviti vsem učencem priložnost za učenje. Pri seznanjanju učencev z novimi matematičnimi koncepti je bistveno, da učitelj pomaga vsakomur, da razume in usvoji učno snov. Glede na to, da imajo učenci različne stile učenja, razlaga in predstavitev vsebin po veččutni poti izboljša razumevanje novih konceptov (Reins et al., 2008). Učitelji se morajo zavedati, da niso vsi učenci v razredu na enakovredni stopnji mentalne zrelosti. Zato je pomembno, da se v pouk matematike vnese več različnih načinov razlage in predstavitve vsebin. S pomočjo multisenzornega pristopa poučevanja in konkretnih materialov lahko namreč dosežemo izboljšanje razumevanja učne snovi. Dlje časa trajajoče podajanje vsebin samo po eni čutni poti bo zavrlo razumevanje konceptov pri marsikaterem učencu, zato ne bodo uspeli nadgraditi svojega znanja (Reins et al., 2008). Raziskave dokazujejo, da multisenzorno poučevanje povečuje dostopnost vsebin učencem, ki počasneje usvajajo znanja in tudi na splošno izboljšujejo učenje vseh učencev (Schneider, Crombie, 2003 v Pulec Lah, 2008).



Zaradi dokazanih prednosti multisenzornega poučevanja pri učencih, ki imajo odločbo o usmeritvi ali izvirni delovni projekt pomoči, v individualiziranem programu kot eno izmed prilagoditev pogosto navajamo veččutno (multisenzorno) učenje/poučevanje oz. posredovanje informacij in novih znanj po veččutnih poteh.

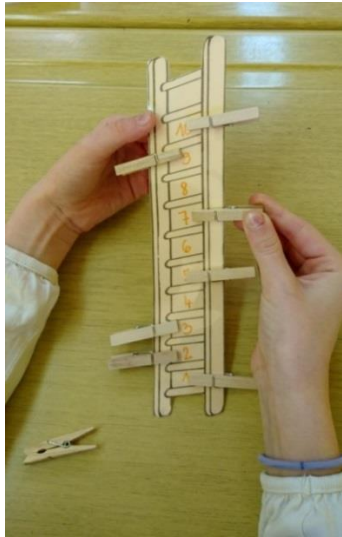
## 2 Opis teme

### 2.1 Splošna priporočila za lažje usvajanje poštevank

Pri učenju poštevank izhajamo iz tega, da otrok potrebuje priložnost in čas, da se poštevanko nauči do avtomatizma. Če se je ne nauči v tretjem razredu, se jo bo morda v četrtem ali še kasneje. Morda pa bo uspešen samo z uporabo svojih strategij računanja in priklica števil (npr. raba strategij za lažji priklic večkratnikov – iskanje približkov večkratnika, ki ga išče, priklic večkratnikov po zaporedju, prištevanje s pomočjo prstov itd.)

Otrok bo pri usvajanju poštevank uspešnejši, če bo učenje potekalo sprotno in kontinuirano in bomo prehajali od lažjega k težjemu. Učenje poštevank naj bo zabavno, poteka naj preko igre in gibalnih dejavnosti. Dejavnosti povežemo z otrokovim vsakodnevnim življenjem, interesi in izkušnjami. Najprej predstavimo poštevanko s pomočjo konkretnih materialov in ponazoril, katere lahko uporabimo tudi pri kasnejšem utrjevanju. Pri učenju naj bo otrok aktiven, naj ima možnost samopreverjanja. Ne pozabimo na takojšnje povratne informacije o delu in njegovi uspešnosti. Zelo pomembne so pohvale in odzivi odraslih. S tem se povečajo otrokova motivacija, interes in vztrajnost pri delu.

Učenec mora videti, da napreduje, saj bo tako dlje časa vztrajal pri učenju. Izhajajoč iz dejstva, da je otrok za učenje bolj motiviran, v kolikor ima uvid v svoj napredek, z učenci izdelamo nekakšen prikaz z vsemi števili poštevank, ki se jih mora oziroma se jih je že naučil (preverimo njihovo predznanje poštevank). Prikaz je lahko v obliki drevesa, lestve, stopnic ipd. (kar prikazuje vzpon, razvoj, napredek). Otrok nastavi kljukico na tisto število poštevank, ki ga je (že) usvojil.



Slika 74: Prikaz poštevance – lestev (Vir: Lasten, 2018)



Slika 75: Prikaz poštevance – drevo (Vir: Lasten, 2018)

## 2.2 Veččutno učenje poštevance – strategije in pristopi

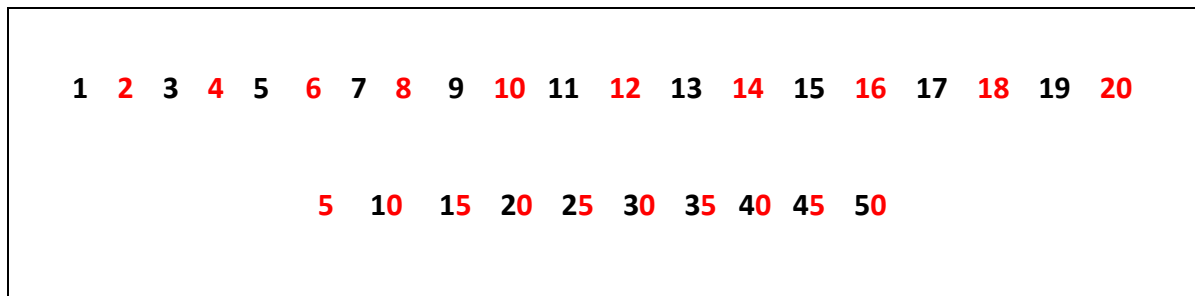
Učenje poštevance in zaporedja večkratnikov je učinkovitejše, če ima otrok možnost sprejemati dražljaje preko veččutnih kanalov. Pri tem je zelo pomembno, da vemo, kateri učni stil je učencu pisan na kožo. Obstaja vrsta vprašalnikov, s katerimi lahko ugotovimo otrokov stil učenja. V nadaljevanju predstavljamo strategije in pripomočke za lažje razumevanje in memoriranje poštevance, ki lahko z nekaj prilagoditvami zadostijo učnim potrebam učencev z različnimi stili učenja.



V kolikor pri otroku prevladuje **vizualni učni stil**, učenca usmerjamo k takšnemu načinu učenja, kjer bere in piše račune ter večkratnike posameznega števila. Poštevanko lahko prikažemo preko igre, slikovnega materiala, plakatov, tabelskih zapisov, ponazoritev. Pri učenju in zapisu uporabimo barvne svinčnike (pisala) za poudarjanje pomembnih segmentov. Večkratnike lahko prekrijemo, učenec pa jih za učinkovitejše pomnjenje ponovno zapiše. Učenec si lahko izdelava učne kartice.

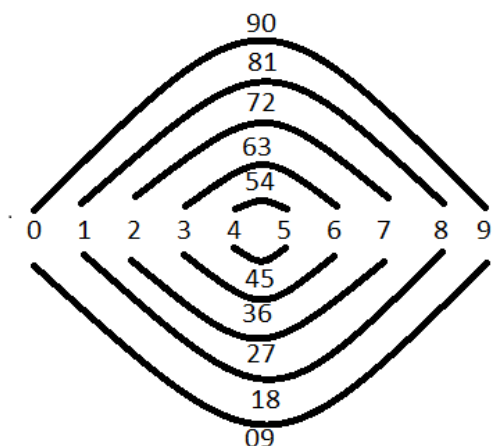
Zanašanje na mehansko memorizacijo poštevanske pri šibkejših učencih ni zanesljivo, zato je bistveno, da učencu približamo dejstva množenja s strategijami, s katerimi bo lahko reševal matematične probleme (Wood in Frank, 2000). Z grafičnimi oporami in asociacijami izboljšamo razumevanje poštevanske ter omogočimo uvid, kako si števila sledijo.

Pri začetnem učenju in priklicu večkratnikov števil 2 in 5 si učenci pogosto pomagajo s prsti ali rokami. Poštevanko lahko predstavimo kot zaporedje števil v številski vrsti, večkratniki pa so barvno označeni. Pri poštevanki števila 2 učenci ugotovijo, da so večkratniki števila 2 sode števila ter si sledijo po zaporedju (v koraku po 2). Pri poštevanki števila 5 učenci ugotovijo, da se na mestu enice izmenjujeta števili 0 in 5.



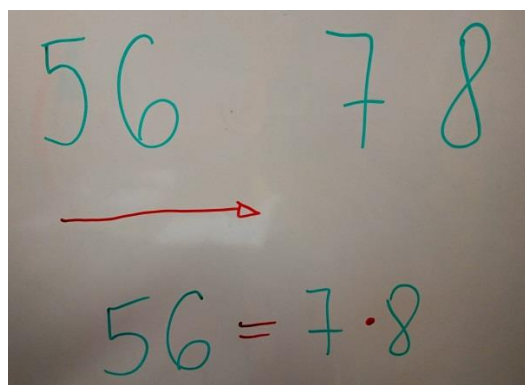
Slika 76: Prikaz poštevanske števil 2 in 5 (Vir: Lasten, 2018)

Strategija povezovanja števil pri usvajanju poštevanske števila 9 (Schroeder & Washington, 1989 v Wood in Frank, 2000) omogoča prepoznavanje parov števil. Otrokom prikažemo, da je na primer število 1 povezano s številom 8 (dobimo število 18), število 2 s številom 7 (dobimo število 27) itd. Strategijo predstavimo barvito, na glas razložimo postopek povezovanja ter omogočimo učencu, da sam povezuje števila.



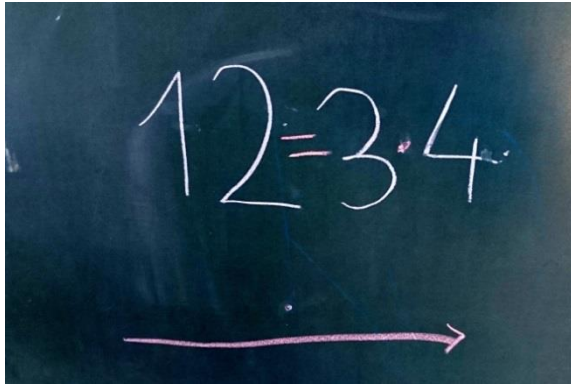
Slika 77: Prikaz poštevanka števila 9 (Vir: Lasten, 2018)

Mnogokrat iščemo enostavne načine, kako bi učencem pomagali pri zapomnitvi in hitrejšem priklicu določenih večkratnikov. Račun  $8 * 7$  ali  $7 * 8$  si učenci lažje zapomnijo, če jim pokažemo, da so števila v tem računu zaporedna števila. Najprej napišemo zaporedje števil 5, 6, 7, 8. Nato vstavimo računske znake. Dobimo, da je  $56 = 7 * 8$ .



Slika 78: Prikaz računa  $7 * 8$  (Vir: Lasten, 2018)

Na enak način lahko predstavimo račun  $3 * 4$  ali  $4 * 3$ . Napišemo zaporedje števil 1, 2, 3, 4. Vstavimo računski znak (enačaj in krat). Dobimo račun z rezultatom  $12 = 3 * 4$ .



Slika 79: Prikaz računa  $3 * 4$  (Vir: Lasten, 2018)

Če pri otroku prevladuje **avditivni učni stil**, naj le-ta poštevanko izgovarja na glas ali pa posluša druge pri glasnem ponavljanju (posluša lahko tudi posnetke). Lahko se stimulira s poslušanjem glasbe ali učenjem v paru. Poštevanko lahko govori ritmično poudarjeno ali jo zapoje. Slikovne materiale učencu verbalno pojasnimo.

Za učence s prevladujočim avditivnim učnim stilom so primerni naslednji načini učenja poštevanke:

- **Glasno potrkanje med izreko večkratnikov:** Učencem napovemo, da bomo urili poštevanko števila 4. Učenci glasno izgovarjajo števila, kot si sledijo v številski vrsti, zraven pa pri vsakem številu potrkajo. Pri številih, ki predstavljajo večkratnike števila 4, potrkajo močneje, na primer 1, 2, 3, **4**, 5, 6, 7, **8**, 9, 10, 11, **12**, ... Vzporedno s potrkanjem lahko učenci večkratnike tudi zapisujejo.
- **Poslušanje posnetkov:** Učenci posnamejo poštevanko na diktafon oz. telefon ter se učijo preko posnetkov.
- **Delo v dvojicah:** Učenca drug drugega izmenično izprašujeta poštevanko. Utrujeta račune množenja in deljenja.

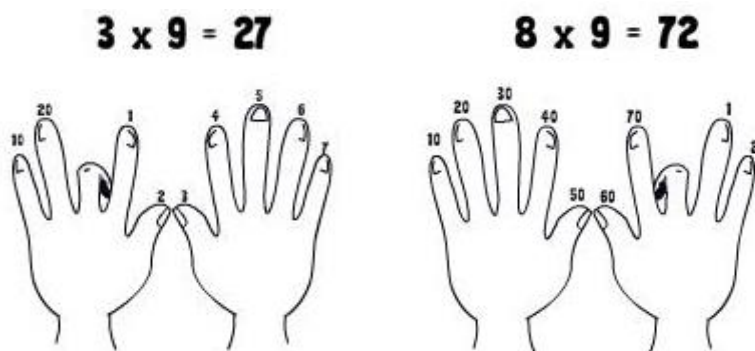
Učenec s prevladujočim **kinestetičnim oz. taktilnim učnim stilom** naj zapiske in učne pripomočke naredi sam. Naj izdeluje in ustvarja. Večkratnike naj zapisuje s prstnimi barvami ali pa v pesek, zdrob. Med učenjem se naj giba, sprehaja, sedi na žogi, stiska žogico, se ziba na gugalnici, leži na tleh. Usvajanje znanja si lahko popestri z igrami poštevanke na računalniku. Z roko naj piše večkratnike po tleh, po zraku ali drugemu po hrbtu. Sestavlja naj sestavljanke, na katerih so napisani računi poštevanke z rezultati (množenje, deljenje). Račune nastavlja s pomočjo kock.



Pri priklicu večkratnikov poštevanka števila 9 si učenci pomagajo tudi z naslednjim načinom, še posebej privlačnim za učence s kinestetičnim učnim stilom. Učenec iztegne roke. Po zaporedju si števila (prsti) sledijo od leve proti desni. Število 1 predstavlja prst na skrajni levi, število 10 prst na skrajni desni.

Račun  $3 * 9$  prikažemo tako, da pokrčimo tretji prst na levi roki. Prsti levo od pokrčenega prsta predstavljajo desetice (dva prsta = 20), prsti desno od pokrčenega prsta pa enice (sedem prstov = 7). Desetice in enice seštejemo in dobimo število 27.

Račun  $8 * 9$ : pokrčimo osmi prst od leve proti desni (sredinec na desni roki). Levo od pokrčenega prsta je sedem prstov (70), desno pa dva (2). Dobimo število 72.



Slika 80: Prikaz računov  $3 * 9$  in  $8 * 9$  s pomočjo prstov (Tricks and tips, 2018).

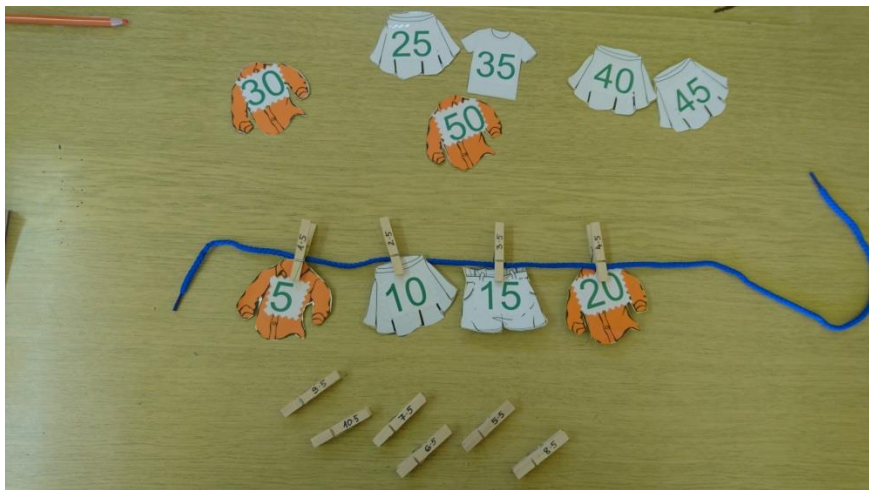
Večkratnike različnih števil poštevanka učenci ponavljajo na glas, zraven pa ploskajo ali potrkavajo s prsti. Števila lahko učenci napišejo na večje liste, po katerih hodijo, skačejo, se plazijo. Večkratnike lahko utrjujemo s pomočjo igre ristanc.

Pri zapomnitvi poštevanka si lahko torej pomagamo z različnimi pristopi, preko veččutne poti. Pogosta je uporaba kartic s poštevanko; na eno stran kartice napišemo račun, na drugo pa rezultat. Kartice naredimo skupaj z učenci in jih naučimo, na kakšen način si zapomnijo podatke tudi pri drugih šolskih predmetih (npr. usvajanje pojmov pri angleščini, kemijski elementi pri kemiji ipd.). Takšen način omogoča učencem samostojno in samoregulacijsko učenje. Možnost samopreverjanja prav tako omogoča didaktičen pripomoček iz kartona, pri katerem »odpiramo« račune in preverjamo pravilnost priklica večkratnikov.



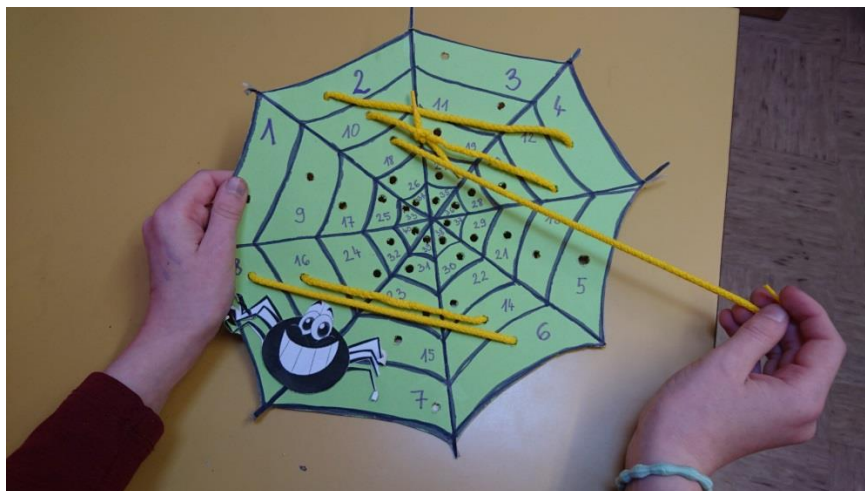
Slika 81: Učni pripomoček za učenje poštevance – »sadna poštevanka« (Vir: Lasten, 2018)

V okviru dodatne strokovne pomoči pri učencih razvijamo njihova šibka področja, ker pa smo pri dejavnostih pogosto časovno omejeni, je racionalno, da se poslužujemo aktivnosti, ki hkrati vzpodbujajo več področij delovanja. Tako učenci hkrati z memoriranjem večkratnikov razvijajo druga šibka področja funkcioniranja. Na primer, na vrvico nizajo sličice z večkratniki in pri tem razvijajo drobno motoriko. Pri pretikanki iščejo ustrezne večkratnike in krepijo spretnost prstov. Učenci so pri učenju z barvitimi pripomočki motorično aktivni, vzporedno pa račune in večkratnike izgovarjajo na glas.



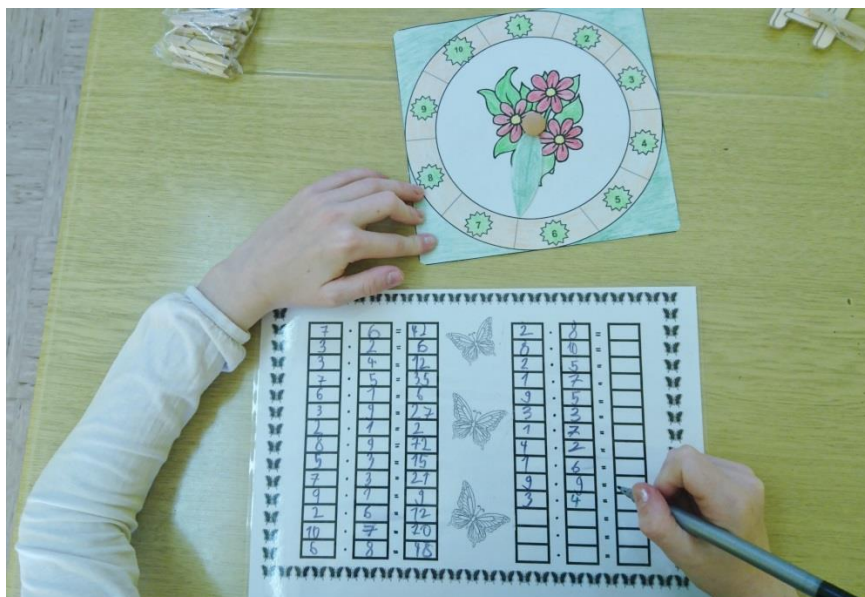
Slika 82: Učni pripomoček za učenje poštevance – nizanje sličic (večkratnikov) na vrvico (Vir: Lasten, 2018)





Slika 83: Učni pripomoček za učenje poštevanke – pretikanka (Vir: Lasten, 2018)

Učencem je všečen didaktični pripomoček za razvijanje avtomatizacije poštevanke, ki vsebuje plastificiran delovni list za zapis računov množenja in rezultatov ter ploskev z vrtljivim kazalcem in razdelki s števili do 10. Učenec dvakrat zavrti kazalec, da dobi poljubni števili, npr. kazalca se ustavita na številih 4 in 7. Učenec na delovni list zapiše račun  $4 * 7$  in ga izračuna. Pripomoček je primeren za učence s preferenčnim, kinestetičnim, vizualnim ali avditivnim učnim stilom.



Slika 84: Plastificirani pripomoček za utrjevanje priklica večkratnikov (Vir: Lasten, 2018)



### 3 Zaključek

V razredih se srečujemo s heterogeno skupino učencev, pri katerih so (matematični) primanjkljaji lažje, zmerno ali težje izraženi. To so učenci, ki sčasoma (z večletnim trdom) usvojijo poštevanko. Spet drugi se jo naučijo, a jo pozabijo, kakor hitro jo prenehajo uporabljati. Nekateri pa je nikoli ne usvojijo do avtomatizma. Številne raziskave in praktične izkušnje dokazujejo, da upoštevanje otrokovega preferenčnega zaznavnega kanala oz. podajanje vsebin preko veččutne poti v prvi vrsti izboljša posameznikovo razumevanje učnih vsebin. Učenec, ki razume učno snov, bo svoje znanje lažje gradil naprej. Prav tako ne smemo pozabiti na motivacijsko noto v procesu poučevanja. Učenec, ki se uči preko igre in ki pridobiva informacije na različne načine (več različnih dejavnosti – več različnih izkušenj), bo pri delu zagotovo zavzeto in aktivno sodeloval. Predstavljeni načini poučevanja poštevanke v učencih vzbudijo zanimanje ter jih pritegnejo k učenju in igri. Omogočajo jim izbiro takšnih načinov urjenja poštevanke, pri katerih lahko podatke pridobivajo preko prevladujočega stila učenja ali preko kombinacije le-teh. Velik izziv je pripraviti učno uro, kjer zadostimo potrebam vseh učencev. Pri urah dodatne strokovne pomoči, ki običajno potekajo individualno, lažje oblikujemo pouk, ki upošteva podajanje vsebin po učenčevem preferenčnem čutnem kanalu. V razredu, kjer imamo večje število učencev z raznovrstnimi izzivi in potrebami, bomo pri podajanju znanja uspešnejši, če upoštevamo pristop multisenzornega poučevanja (različni načini in pristopi za različne učence). Verjamemo, da so učitelji neumorni pri iskanju inovativnih in učinkovitih načinov za lažjo avtomatizacijo poštevanke, ki bi omogočili napredek vsakega učenca.

### 4 Viri in literatura

1. Gamser, A. Ustvarjanje predpogojev za učenje branja, pisanja in računanja. V: Učenci z učnimi težavami - Pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011, Str. 56–68.
2. Geary, D. C. Mathematics and learning disabilities. Journal of learning disabilities. 2004. 37 (1), str. 4–15.
3. Kavkler, M., Vipavc, J. Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami pri matematiki. V: Težave pri učenju matematike – strategije za izboljšanje razumevanja in



- učnih dosežkov učencev. Ljubljana: Bravo društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2015. Str. 9–23.
4. KONCEPT dela. Učne težave v osnovni šoli. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
  5. Marentič Požarnik, B. Psihologija učenja in pouka. 1. izdaja, 5. natis. Ljubljana: DZS. 2012.
  6. Pulec Lah, S. Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev. V: Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 95–141.
  7. Rains, J. R., Kelly, C. A., Durham, R. L. The evolution of importance of multi-sensory teaching techniques in elementary mathematics: Theory and practice. *Journal of Theory and Practice in Education*. 2008, 4 (2), Str. 239–252.
  8. Tricks and tips. [Online]. Multiplication.com. [Citirano 26. 12. 2018; 18.45]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.multiplication.com/teach/teaching-tips-and-tricks#\\_HAND-Y\\_NINES\\_](http://www.multiplication.com/teach/teaching-tips-and-tricks#_HAND-Y_NINES_)
  9. UČNI načrt. Program osnovna šola. Matematika. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. 2011.
  10. Vipavc, J. Težave pri učenju matematike. V: Težave pri učenju matematike – strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev. Ljubljana: Bravo društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2015. Str. 45–111.
  11. Wood, D. K., Frank A. R. Using memory-enhancing strategies to learn multiplication facts. *Teaching exceptional children*. 2000, No. 5 (Vol. 32), str. 78–82.



Gimnazija Šiška  
Dijaški dom  
Ljubljana

**Matija Nared**

**INDIVIDUALNA OBRAVNAVA PRI TEŽAVAH**  
**Z ANKSIOZNOSTJO**

**A PERSONAL APPROACH TO ANXIETY DISORDER**



## Povzetek

V prispevku je prikazan in obdelan problem anksioznosti kot ena od specifičnih učnih težav (SUT). Področje preučevanja najprej umestimo v okvir dijaškega doma. Vzgojitelji se s problemom anksioznosti srečujejo precej pogosto, saj so ob učencih navzoči pri učenju, zato je za učinkovito in do učencev prijazno vzgojno in učno pomoč pomembno, da ta problem čim boljše poznajo. V prvem delu prispevka povzemamo teoretična izhodišča pojava anksioznosti, kot ga obdeluje stroka, nakažemo vzroke, oblike ter znake, ki kažejo, da bi pri učencu lahko šlo za anksioznost. V drugem delu opišemo konkreten primer takega problema in njegovega reševanja s pogovori, spodbudami, nasveti glede možnih oblik sproščanja in tehnik za krepitev zdrave samozavesti, katere pomanjkanje je pogosto v ozadju te učne težave. Zaključek nakaže, da je pri njenem reševanju potrebna previdnost, saj se prizadeti lahko zateka v razna simulirana bolezenska stanja, za katera vzgojitelj ni kompetenten, in da je pri tem pogosto primerno in potrebno sodelovanje s specializiranimi vzgojnimi ustanovami.

**Ključne besede:** dijaški dom, anksioznost, tesnoba, učne težave

## Abstract

The article presents and discusses the problem of anxiety disorder, which is classified as a learning disability. It begins by describing this problem in the context of a hall of residence for upper secondary school pupils. The staff of the halls of residence are in contact with this problem as they are with the pupils while they are learning. This is why it is important that they know more about it so they can help the pupils effectively. The article first gives a short theoretical introduction regarding anxiety based on expert studies. It portrays the causes and describes the different forms and symptoms that show a pupil is suffering from anxiety disorder. This is followed by a specific example describing how help can be given through conversation, encouragement, advice on relaxation and techniques for acquiring a healthy self-confidence, the lack of which is frequently to blame for the problem. The conclusion shows the need for care in solving this problem because the sufferer can resort to various fake states of illness for which the staff at the hall of residence are not prepared. This is why it is recommended that there is cooperation with specialised educational institutions.

**Key words:** halls of residence, anxiety disorder, learning disabilities



# 1 Predstavitev teme s teoretičnimi izhodišči

## 1.1 Uvod

Zaposlen sem v dijaškem domu, kjer delam kot vzgojitelj. V skupini imam navadno do 28 dijakov in dijakinj iz različnih letnikov. Moje delo je predvsem skrb, da dijakom, ki živijo v dijaškem domu, organiziram (urejam) normalno življenje v času, ko nimajo neposrednega pouka. V ta okvir del in nalog sodita predvsem skrb za to, da je vse, kar se tiče objektivnih danosti življenja v domu, urejeno (prehrana, mir, skrb za funkcionalnost prostorov in podobno), in samo individualno delo z dijaki in dijakinjami (pogovori, spodbude, sankcije, pomoč pri učenju, reševanje sporov, sodelovanje z učitelji, razredniki in starši ter predvsem skrb za »normalno« sobivanje na oddelku). Vsakega dijaka in dijakinjo spremljam učno in disciplinsko in se o perečih stvareh tudi pogovarjam z njimi. Imeti moram čim bolj celovit vpogled v skupino, obenem pa moram zadovoljivo poznati vsakega posameznika. Pomembno je tudi poudariti, da je dijaški dom del »športne« gimnazije Šiška, ki je prilagojena poučevanju aktivnih športnikov, in da so ti v velikem številu tudi stanovalci tega doma.

Pri svojem delu opažam, da se anksioznost pojavlja pri posameznikih kar pogosto, in to na več načinov ter z večjo ali manjšo intenziteto, in da je mnogokrat povezana z izčrpanostjo (fizično in/ali psihično) ali celo z izgorelostjo. Dijaki in dijakinje so namreč trdo vpeti v vsakodnevni ritem športnih treningov in ker so ti za številne temeljna motivacijska usmeritev, pomeni, da je šola večkrat na drugem mestu. Ne vedno, vsekakor pa pogosto. Kljub vsemu pa je gimnazijski program kljub vsem ugodnostim, ki so jih deležni športniki, zahteven in je treba tudi v učenje vlagati veliko časa. Aktivno športno udejstvovanje in hkratio izobraževanje je v bistvu zahtevna in posledično naporna izbira in ima tudi svoje pasti.

Splošna teoretična izhodišča v pričujočem prispevku povzemamo po: Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G. in dr. (2008, 63–65) in Peklaj, C. (2012, 87–91). Drugi viri navedeni.

## 1.2 Teoretična izhodišča

Ker sodijo anksiozne motnje med najpogostejše čustvene motnje pri učencih s SUT (Kolar 2017, 123), si najprej pogledimo, kaj pravzaprav sploh je anksioznost. Sopotenki za ta pojem sta tesnoba in bojazen. Ti pojmi označujejo neprijeten občutek negotovosti, pričakovanje nečesa negativno negotovega, vendar brez resničnega (stvarnega) vzroka. To čustveno stanje



lahko spremljajo tudi telesni znaki, kot so pospešen srčni utrip, potenje, pospešeno dihanje in drugo. Intenziteta občutja anksioznosti je različna in variira od blage nervoznosti do intenzivnega občutja strahu in panike. V bistvu se anksioznost povezuje z obrambnim mehanizmom (beg/boj), ki je pravzaprav psihološki odziv na določeni stresni pojav, ki ogroža posameznikovo varnost ali ki ga posameznik tako dojema (Wikipedija, s. v. Fight or flight response). Ta mehanizem nam omogoča hitro odzivnost na nevarne razmere v okolici in je povezan z delovanjem adrenalina v človeškem telesu. Pri strahu se predpostavlja, da so v ozadju neke dokaj določene realne okoliščine, ki ta strah povzročajo. Za našo predstavitev je pomembna ugotovitev, da se tesnoba pojavlja tudi takrat, ko človek dejansko ni ogrožen, na primer pred izpitom, preizkusom znanja, javnim nastopom, kar pomeni, da gre za subjektivno (v našem primeru pogosto nerealno) postavljanje (projiciranje) nevarnosti v okolico. Ne gre torej za obstoječo, temveč za pričakovano nevarnost. To pomeni, da prizadeti projicira strahove v okolico, ki zanj sama po sebi ni nevarna. Taka občutja lahko posameznika hromijo, in to do te mere, da postane asocialen, nezavzet, nemotiviran. Vse to se odraža tudi v obvladovanju znanja, sposobnosti za učenje in predvsem takrat, ko je treba to znanje pokazati (Wikipedija, s. v. Anxiety).

Pri našem preučevanju problema anksioznosti gre prvenstveno za občutja notranje tesnobe in strahu, ki so povezana s pomanjkanjem pozitivne samopodobe in s strahom pred neuspehom. V ozadju se lahko zazna pomanjkanje notranje trdnosti. Osebe, ki so podvržene tej duševni danosti, velikokrat projicirajo svoje uspehe in neuspehe tudi neposredno na svojo lastno vrednost. Težava se pojavlja v povezavi s prevelikimi pričakovanji, ta so povezana s poudarjeno potrebo po samopotrjevanju, to pa je v soodvisnosti z vsakokratnim doseženim uspehom.

Tesnoba se lahko v takšni ali drugačni obliki pojavi pri mnogih učencih, tako pri uspešnih kot pri manj uspešnih, in ni vezana na posamezna kulturna okolja ali rase. Dokaj možen vzrok je (nepravilna) družinska vzgoja. Oblik anksioznosti je veliko. V šolskem sistemu se največkrat izrazi t. i. socialna anksioznost. Ta tesnoba se pojavlja v povezavi s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, z delom v skupini, z nastopi. Navznoter se kaže kot strah pred neuspehom in kot strah pred nesprejetostjo (socialni strah), na zunaj pa v obliki različnih telesnih simptomov (zardevanje, tresenje rok, potenje, hitrejša dihanje, bitje srca, trzanje mišic). Prizadetemu se ob tem povečajo mentalni naporji v obliki skrbi. V ozadju pojava je pogosto tudi nižje samovrednotenje. K temu so lahko dodane še nehotene irelevantne misli,



ki dodatno razburjajo učenca, in miselne blokade. Učenec, ki ima take težave, se želi takim situacijam umakniti in odlaša z njimi. Poleg tega anksiozna motnja tudi zelo negativno vpliva na spoznavne procese pri učenju, saj zasede delovno pomnjenje in s tem še dodatno poslabša izvajanje pridobivanja novih veščin ter onemogoča učinkovito uporabo metakognitivnih strategij, kot sta načrtovanje in spremljanje (Kolar 2017, 45).

Znaki, ki kažejo na otrokovo stisko, se kažejo različno, izrazitejši pa postanejo pred preizkusi znanja, nastopi in v podobnih okoliščinah. Ti znaki so na splošno naslednji: pretirana zaskrbljenost glede kakovosti doseženega znanja, glede sposobnosti, zmožnosti za kaj in nerealistično ocenjevanje samega sebe v povezavi s svojimi zmožnostmi; vnaprejšnje pričakovanje neuspeha in pretirana kritičnost do svojih kompetenc; postavljanje visokih standardov znanja; strah pred tem, da bi razočarali starše, učitelje; pretirana odvisnost od mnenja drugih, preveliko naslanjanje na mnenja drugih; preobčutljivost na kritike in komentarje; intenzivno doživljanje svojega čustvenega stanja, kar je dodatna ovira za delo in učenje. V takem delovanju je velikokrat skrita tudi težnja po popolnosti, perfekcionizmu, kar vodi do tega, da se obremenjujejo s podrobnostmi, ne vidijo pa širše slike naloge/problema/zadolžitve, vsemu temu pa so pogosto pridruženi tudi občutek sramu, plašnost, strah pred javnim nastopanjem oz. izpostavljanjem. Otrok, ki je zapadel v občutek anksioznosti, se začne izogibati situacijam, ki bi ga pripeljale v poglobljeno občutenje tesnobe. Izmikati se začne situacijam, ki ga navdajajo s strahom.

Skratka: pri anksioznosti gre za čustveno pogojene učne težave. Poudariti je treba tudi to, da anksioznost ni isto kot strah in da teh dveh pojmov ne smemo enačiti.

Načeloma so dijaki in dijakinje, ki jih pestijo omenjene težave, pripravljene za sodelovanje in radi sprejmejo pomoč. Če gre za hujšo obliko težave, je priporočljivo, da se poišče tudi strokovna (specializirana) pomoč. Drugače pa mora biti že učitelj/vzgojitelj pozoren na določene simptome in mora tudi vedeti, kako lahko pomaga reševati ali vsaj blažiti določeno situacijo. Učitelj/vzgojitelj skrbi, da je dijakom in dijakinjam omogočeno varno in ugodno okolje za bivanje in delo. Pouk naj bo dobro strukturiran, učenec pa naj vlagata več dela v priprave, utrjevanje in učenje. Učitelj naj učence vnaprej jasno seznanja z merili znanja; naloge in preizkusi naj bodo urejeni po načelu od lažjega k težjemu, učenec naj ima dovolj časa za reševanje. Tudi pri ustnih ocenjevanjih naj bodo vprašanja jasna in razumljiva; če je potrebno, lahko učitelj postavi tudi dodatna vprašanja ali pa dovoli več časa za odgovor. Učencu se lahko nudi pomoč pri organizaciji učenja (manjše enote, stopenjsko učenje). Treba mu je tudi





razložiti, kaj se z njim dogaja, kako se ta težava odraža na njem (zakonitosti težave), povedati mu je treba, kako pomembno je sproščanje, da je pomembna pravilna samopodoba. Učenca je treba spodbujati k vključevanju v razne socialne aktivnosti, ga pravilno pohvaliti in mu pomagati pri iskanju predvsem netekmovalnih načinov sproščanja (plavanje, kolesarjenje, tek).

## **2 Konkreten primer in predstavitev reševanja težav**

Kmalu na začetku šolskega leta sem v eni izmed sob opazil, da je neko dekle bolj zadržano. Tudi drugi dve dekleti sta bili bolj mirnega značaja. Pogovori so bili običajni in niso razkrivali kakšnih znakov posebnih težav. Vse so se pridno učile in tudi ocene so bile dokaj zadovoljive. Ko sem bil v tem začetnem obdobju spoznavanja neki dan dežuren dopoldne, sem prej omenjeno dijakinjo iz te sobe srečal med odmorom na hodniku objokano, ko se je iz šole vračala v svojo sobo. Po pozdravu mi je ihtavo rekla, da so pri matematiki pisali test in da bo »pisala nezadostno«. Na kratko sem jo potolažil in ji rekel, da se bom oglasil v njeni sobi, takoj ko bom prost. Potem ko sva se usedla skupaj, je rekla, da se je veliko učila, ampak da je šlo pri testu vse narobe, da bodo vsi drugi pisali bolje in da ne ve, kako naj se uči. Rekel sem ji, da test sploh še ni ocenjen in da še ne ve, kako je zares pisala. Pa tudi če bo pisala nezadostno, s tem še ne bo konec sveta. Če je negativna ocena najhujše, kar se ji je do zdaj v življenju pripetilo, naj se kar takoj začne veseliti. Življenje ima namreč mnogo obrazov, tudi težkih, napornih in hudih, lahko mnogo bolj kruto od nezadostne ocene pri matematiki.

Čez kakšen dan je test dobila nazaj in mi je povedala, da je pisala 4.

Po tem dogodku sem postal na to dijakinjo bolj pozoren. Počasi sta se tudi sostanovalki začeli pritoževati (neodkrito), da je s to sostanovalko nemogoče bivati, da stalno »tera suffer« (tera safer) – da je zagrenjena, nejevoljna, zadržana, nedostopna. Ena izmed teh dveh sostanovalk se je želela celo odseliti. Vse to so bili znaki, da gre za težave s socialnim sprejemanjem dekleta. Sam nisem imel občutka, da bi bilo dekle kakorkoli neprijazno ali nevzgojeno.

Kmalu potem sem jo ponovno našel v sobi pri učenju. Bila je tiha in je gledala v steno. (Drugače je bila do mene zelo odprta, vedno me je lepo pozdravila.) Ko sem jo vprašal, kako je in kaj dela, je samo planila v jok. Rekla je, da se že dva dni uči slovenščino, pa da ničesar ne zna in da bo gotovo pisala nezadostno. Potarnala je, da jo boli glava. Vprašal sem jo, ali si je vzela kaj



odmora, ali je šla kaj ven, na zrak, na sprehod. Ne, samo učila se je. Ko sem ji svetoval, naj gre malo na zrak, je odgovorila, da ne gre, da se mora učiti. Rekel sem ji, da je pri slovenščini imela do zdaj lepe ocene in da naj ne skrbi toliko. Odvrnila je, da je res, da ji gre pri slovenščini drugače dobro, da pa tudi učiteljica od nje veliko pričakuje, več kot od drugih. Rekel sem ji, da trenutno nimam drugega »zdravila« ... Odšel sem v kabinet, kjer sem imel majhno čokoladico, ter ji jo nesel, da bi jo malo razvedril. Še enkrat sem ji svetoval, naj gre na sprehod, ter jo opogumil, da bo vse v redu. Dogovorila sva se, da se bova temeljiteje pogovorila naslednji dan, ko bo njeno ocenjevanje znanja mimo.

Naslednji dan sem se oglasil pri njej in mi je povedala, da je dobila oceno 5, da je šlo vse lepo in da je vse znala. Povprašal sem jo, kako se počuti in kako gleda na svoje počutje. Rekla je, da pač drugače ne more. Vprašal sem jo, ali bi mogoče želela govoriti s šolsko (domsko) psihologinjo. To je zavrnila in rekla, da se bo, če bo mislila, da potrebuje pomoč psihologinje, raje obrnila name. Rekel sem ji, da so to izšolani ljudje in da so tu zato, da pomagajo, da poznajo takšne probleme, ter da bi ji bilo mogoče potem lažje. Rekla je, da zaupa meni in da z drugimi za zdaj ne bi želela govoriti o tem – ne s psihologinjo, ne s pedagoško delavko, niti ne z razredničarko in učitelji. Rekel sem ji, da se bom sam pozanimal, kako je s to stvarjo, in da bova skupaj skušala rešiti ali vsaj omiliti njene težave.

Natančnejši pogovori so pokazali, da si je šola izbrala sama, da ima doma vso podporo in ljubečo ter razumevajočo družino. V šoli drugače nima težav. Prijateljic in prijateljev sicer nima veliko, gotovo pa nima sovražnikov. Osebnostno se ne boji nikogar. V osnovni šoli te težave ni občutila tako resno, šola je bila lažja. Zdaj je vsega mnogo več, rada pa bi dosegla dovolj dober uspeh, da bi se vpisala na fakulteto (grafična usmeritev). Prav to ji je gotovo povzročalo dodaten pritisk. Težave so se ji pojavljale predvsem v povezavi z ocenjevanjem in pričakovanji (čeprav ni bila klasičen perfekcionista), trpela pa je tudi zaradi slabše samopodobe v zvezi s svojim šolskim delom. Izpiske in zapiske je imela zelo urejene, tekste podčrtane in narejene miselne vzorce. Bila je motivirana, učiti se je znala, problem sta bila le strah in tesnoba. To se je še posebno pokazalo pri matematiki in pri slovenskem jeziku. Pri angleščini ni imela tolikšnih težav, čeprav ji pri tem predmetu ni šlo ravno bleščeče.

Najprej sem si sam osvežil teoretično znanje o taki motnji in se pozanimal, kako bi se dalo rešiti ta problem. Glede na svoje znanje, izkušnje in preštudirano literaturo sem pomislil, da gre za obliko anksioznosti, predvsem pred ocenjevanji znanja, kar spada med čustveno pogojene učne težave. To pomeni, da je prvi cilj, ki si ga je treba postaviti pri takšni težavi,



predvsem poznavanje težave same (občutkov, zaznav, duševnega stanja, strahu) ter zavedanje, da se s takšnim stanjem v takšni ali drugačni obliki spopada veliko ljudi. Drugi cilj: učenje naj se skuša prenesti v čas, ki bo bolj oddaljen od datuma testa in ko bo dekle še manj obremenjeno s samim testom ali ustnim preverjanjem znanja. Tretji cilj: telesno sproščanje in razne relaksacijske tehnike, ki bi dekletu pomagale pri preusmerjanju pozornosti, predvsem v obdobju pred preizkušnjami (npr. pred preverjanjem znanja). Hkrati pa je treba dekletu pomagati, da si dvigne samozavest in da si izboljša samopodobo. Glavni cilj pa je, da se zmanjša stopnja anksioznosti pred testi in spraševanjem, kar naj bi se doseglo z vsemi prej navedenimi dejavnostmi. Praviloma naj bi se napredek pri doseganju teh ciljev preverjal med samim potekom učenja in med pripravljanjem na šolske teste.

S to dijakinjo sem se o tej njeni težavi večkrat pogovarjal. Najprej sva razjasnila, da je to stvar, o kateri lahko govoriva, da nima nikakršnih zadržkov za pogovor. Sam sem opisal svoje izkušnje s testi in z izpiti, ki sem jih imel na fakulteti. Razložil sem ji, da je takšno stanje precej pogosto v takšni ali drugačni obliki, da pa je razlika predvsem v stopnji, jakosti. V zmerni stopnji je to občutje celo koristno, saj na človeka vpliva motivacijsko, in ga pozna skoraj vsak uspešen človek. Ko sva govorila o tehnikah in strategijah učenja, sva ugotovila, da ima dokaj dobre zapiske, da se zna učiti, da ima snov lepo podčrtano, poudarjeno, da si zna narediti miselne vzorce, da si napiše pomembne stvari na listke, s pomočjo katerih ponavlja. Glede na ugotovljeno sva določila, da se bo na posamezne preizkuse začela pripravljati prej, ko je še ne bo priganjal čas in bo strah manjši, manj izražen. Tako bo že nekaj dni pred testom imela obdelano snov in jo bo pred testi le še ponavljala in utrjevala.

Pred posameznim testom sem si večkrat vzel čas, da sem jo izpraševal predelano snov, ona pa mi je odgovarjala. Po navadi je vedno odgovarjala zelo dobro, za kar sem jo tudi pohvalil, jo miril in jo prepričeval, da snov obvlada in da se ji ni treba ničesar bati. Na ta način sva »igrala« igro vlog, v kateri se je lahko v bolj sproščenem okolju poistovetila z vlogo, ki jo je čakala naslednje dni.

Po vsakem opravljenem testu sva se vedno sestala in se o testu pogovorila. Če še ni vedela za oceno (pisni testi), je vedno tarnala, jaz pa sem jo bodril in spominjal na predhodne pozitivne izkušnje.

Stroka svetuje, naj se takšnim učencem priporoča telesno sproščanje. Zato sem ji svetoval, naj se odloči, da bi v času težjih naporov pri učenju poleg treningov, ki jih je imela, obvezno hodila vsaj na krajše sprehode okoli dijaškega doma. Dogovorila sva se, da jo bom na to tudi



sam opominjal in da bo vsak dan ne glede na to, kako se bo bala in kakšne občutke bo imela, vseeno odšla vsaj za nekaj minut ven, na zrak, na dvorišče dijaškega doma. Pridružila se je tudi plesni skupini v domačem kraju, kjer je hodila na vaje ob koncih tedna.

Sam sem se večkrat ustavil pri njej in se pogovarjal z njo. Če to ni bilo pred kakšnimi testi, si je vedno vzela čas. V obdobju pred testi iz matematike ali slovenščine pa sem jo le težko nagovoril, da je odšla na sprehod. Po navadi je samo tožila, da nič ne zna in da testa ne bo uspešno opravila. V takšnih trenutkih sem jo spominjal na njene pretekle izkušnje in na to, da so se njeni strahovi vedno izkazali za neupravičene. Njeno misel na test sem skušal vsaj začasno preusmeriti na druge stvari. Doma so imeli kmetijo in spraševal sem jo o domačih ljubljenskih, predvsem o konjih, ki jih je imela neizmerno rada. To jo je po navadi vsaj za nekaj časa iztrgalo iz naporenega doživljanja tesnobe. Po navadi sem vztrajal toliko časa, da je pokazala slike konj, ki jih je imela na računalniku, in sva potem ob slikah govorila o stvareh, ki so ji ljube.

V prostem času je veliko risala. Vedno sem si vzel čas, da mi je lahko pokazala svoje risbe, pri čemer sem jo vedno pohvalil, kako lepo riše, kako je vztrajna, kako ima lep občutek za oblike in risbo. Občasno sem ji predlagal, naj zvečer na listek napiše nekaj lepih stvari, ki jih je tisti dan doživela. Včasih sem ji rekel, da naj mi pove, kdaj in s čim je najbolj nasmejala svoje prijatelje, in podobno. Vse to sem delal zato, da bi dobila občutek boljše samopodobe, da bi bila bolj samozavestna. Veliko sva govorila o njenih domačih, ki jih je imela neizmerno rada. Tako sva premagovala tudi domotožje.

Ker je bilo dekle socialno bolj izolirano, sem vedno, ko je bil pri njej na obisku kakšen fant, dovolil druženje, tudi če je bilo to v času učnih ur (kar se drugače praviloma ne tolerira).

Počutja so nihala: enkrat je bilo boljše, drugič slabše. Vedno sva o tem veliko govorila. Vedno sem ji dal vedeti, da zaupam vanjo in da prehojena leta šole potrjujejo to njeno znanje in uspešnost. Če pa bi kadarkoli mislila, da potrebuje dodatno strokovno pomoč, naj to pove.

### **3 Zaključek**

Anksioznost je pri varovankah in varovancih v dijaškem domu dokaj pogosta. Kaže se od blažjih oblik pa vse do tega, da varovanci nočejo iti v šolo, ko je dan ocenjevanja. V vzgojni skupini sem imel celo primer, da je dijakinja zaigrala bolezen in odšla na urgenco, da se je izognila pisanju testa. Sklicevanje na bolezen je še posebej problematično, saj vzgojitelj v



resnici ni kompetenten, da bi določil, kaj je resnica glede bolezni, čeprav starši vztrajajo, da je to beg pred preizkusom znanja in da zdravniška pomoč ni potrebna. V omenjenem primeru so starši jasno nasprotovali, da bi šla hči na urgenco, vendar sem kljub temu sam poskrbel za to ne glede na mnenje staršev. Staršem sem predlagal, naj poiščejo strokovno pomoč. Težave so bile namreč čedalje večje. Po prvem letniku se je dijakinja izpisala iz šole in dijaškega doma. Velikokrat se pojavlja tesnoba tudi zaradi tega, ker se dijaki in dijakinje ne zanjo učiti pravilno. Številni se namreč snov učijo na pamet in v to morajo (poleg aktivnega ukvarjanja s treningi) vložiti veliko časa. Ko pridejo v časovni precep, postane stiska prevelika. Težko pa je po koncu osnovne šole radikalno spreminjati način učenja, čeprav učenje na pamet ne more biti dolgoročna opcija. Vse te težave je treba skušati reševati v pogovoru s starši.

Pri reševanju takih težav je zelo pomembno pridobiti tudi določeno mero pristnega zaupanja prizadetega, saj je tako potem lažje pozitivno vplivati na njegovo počutje (potreba po potrjevanju avtoritete, iskanje priznanja).

V vseh teh primerih, najprej v obdelanem in pri obeh pozneje omenjenih, bi bilo mnogo bolje, če bi se takoj poiskala strokovna pomoč. Posebnost te težave je namreč ta, da napreduje, se povečuje in da ne usiha. Vzroki za čustveno naravnost so pogosto dokaj globoki. Obravnavati jih je treba strokovno, prizadetim pa skušati pokazati pot do uspešnejšega reševanja težav.

## 4 Literatura

1. Kolar, T. (2017). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami v Angliji*. [Online]. (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. [Citirano 4. nov. 2018; 19.00]. [Pridobljeno 4. nov. 2018; 15.00]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/4537/1/TINA\\_KOLAR\\_magistrsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/4537/1/TINA_KOLAR_magistrsko_delo.pdf).
2. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G. in dr. (2008). *Koncept dela, Program osnovnošolskega izobraževanja: Učne težave v OŠ*. [Online]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 63–65. [Citirano 3. nov. 2018; 18.00]. [Pridobljeno 15. jan. 2018; 18.00]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS).
3. Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 87–91.



4. *Fight or flight response*. [Online]. Wikipedia: prosta enciklopedija. [Zadnja sprememba 12. sept. 2018; 00.26]. [Citirano 3. nov. 2018; 14.00]. Dostopno na spletnem naslovu: [https://en.wikipedia.org/wiki/Fight-or-flight\\_response](https://en.wikipedia.org/wiki/Fight-or-flight_response).
5. *Anxiety*. [Online]. Wikipedia: prosta enciklopedija. [Zadnja sprememba 4. nov. 2018; 14.00]. [Citirano 5. nov. 2018; 14.00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://en.wikipedia.org/wiki/Anxiety>.



Osnovna šola Antona Aškercia Rimske Toplice  
Rimske Toplice

**Jasmina Oblak**

**USVAJANJE UČNE SNOVI OB IZDELAVI TAKTILNEGA  
DIDAKTIČNEGA PRIPOMOČKA ZA SLEPE IN  
SLABOVIDNE**

**MASTERING NEW SUBJECT MATTER BY PREPARING A  
TACTILE TEACHING AID FOR THE BLIND AND VISUALLY  
IMPAIRED**



## Povzetek

Uporaba taktilnih didaktičnih pripomočkov slepim in slabovidnim pri pouku približa učno snov in jo naredi razumljivo. Čeprav je veliko teh pripomočkov dostopnih na trgu, učitelji največkrat sami prilagodijo učni material. Razloga za to sta visoka cena izdelkov ter individualna prilagoditev taktilnega didaktičnega pripomočka učnim ciljem in individualnim potrebam posameznika. Izziva, kako narediti kakovosten in uporaben taktilni didaktični pripomoček pri pouku biologije, kemije in geografije, se je lotilo pet učencev. Učno snov so morali najprej sami usvojiti, nato pa jo čim bolj preprosto in kakovostno predstaviti slepi učenki. Ob upoštevanju teoretičnih napotkov za izdelavo in njenih želja so pri delu naleteli na številne težave, največkrat tehnične, ki pa so jih morali odpraviti. Učenkin pozitiven odziv je bil vreden truda, učitelji pa njihov izdelek enakovredno uporabljajo tudi za videče učence.

**Ključne besede:** slepi in slabovidni učenci, taktilni didaktični pripomočki, izdelava tipnih učil, kemija, biologija, geografija

## Abstract

Using tactile teaching aids for the blind and visually impaired students in class makes the subject matter more easily understandable. Even though there are numerous types of such aids available in the market, teachers usually adapt the teaching materials themselves. This is mainly due to the high price of these products, while they also wish to adapt tactile teaching aids to the learning objectives and the needs of individual students. Five students tackled the challenge of preparing a high-quality and useful tactile teaching aid for biology, chemistry, and geography classes. They first had to master the subject matter themselves and then present it to the blind student in a simple and quality manner. They followed the theoretical instructions for the preparation as well as the blind student's requests and ran into numerous problems, mainly of a technical nature, which they had to overcome. The student's positive response was worth the efforts and teachers use their product also for students who can see.

**Keywords:** blind and visually impaired students, tactile teaching aids, making tactile teaching aids, chemistry, biology, geography





## 1 Teoretična izhodišča

Uspešna inkluzija slepega ali slabovidnega učenca v redno osnovno šolo je vzajemen proces, ki ne pomeni le prilagajanja okolja in posameznika, ampak tudi usposobljenega učitelja, ki pozna drugačne metode, načine in poti dela ter ima na voljo posebne didaktične pripomočke in učila (Žolgar in Kermauner, 2006), s katerimi slepemu ali slabovidnemu približa učno snov in jo naredi razumljivo.

Pri metodi dela za slepe ali slabovidne v razredu moramo upoštevati, ali so zagotovljeni delovni pogoji (prilagojen prostor, kjer bo potekal pouk) in komunikacijo z učencem (zaznavna pot), ki je odvisna od načina izvedbe učne ure (razlaga snovi, ogled filma, prikaz ...), uporabljenih pedagoških oblik in metod dela, prilagojenih didaktičnih pripomočkov in učil za obravnavo učne snovi ter psihofizične sposobnosti posameznika. Vse te zahteve bi morali obravnavati za vsakega posameznika, saj je vsak učenec v razredu, čeprav nima posebnih potreb, poseben v svojem načinu razmišljanja in učni dinamiki, zato potrebuje različne načine predstavitve učne snovi za čim kakovostnejše usvajanje in zapomnitev.

V šoli prevladujejo informacije v vizualni obliki. Z vidom povezujemo učenje in razvoj konceptov in abstraktnih pojmov, ki jih težje usvojimo brez vizualnega spomina, posnemanja ali opazovanja. Pri slepih in slabovidnih so te izkušnje okrnjene, zato je potreben drugačen pristop poučevanja. Zanje sta glavna vira zbiranja informacij sluh in otip, pomembna sta tudi okus in vonj. Omogočajo neposreden stik z okolico, lajšajo orientacijo v prostoru ter so jim v pomoč pri razumevanju in izražanju. S tipom si ustvarijo predstave, pridobivajo informacije in vzpostavljajo komunikacijo z okoljem. Sluh je glavni vir zbiranja informacij ter je v pomoč pri sporazumevanju in izražanju sebe. Noben čut ni dan sam po sebi, ampak ga je treba sistematično in načrtno spoznavati in uriti.

Brez taktilnih didaktičnih pripomočkov pri izobraževanju slepih in slabovidnih zato ne gre. Zavedati se je treba, da ti ne morejo v celoti nadomestiti izgubljenega vida, lahko pa pomembno pripomorejo h kakovostnejšemu učenju in samostojnemu delu slepega ali slabovidnega učenca ter vključevanju v okolje. Trg se na te potrebe hitro odziva, zato je že mogoče kupiti razne taktilne učne pripomočke, seveda različne kakovosti in cenovnega



razpona, ki so uporabni ne samo v šoli, temveč tudi v vsakdanjem življenju. Najbolje pa je, če lahko učne pripomočke izdelamo sami, vendar morajo biti ti dobro premišljeni in ciljno naravnani. Prilagojeni so učni snovi ter potrebam in zmožnostim posameznika. Največkrat uporabljamo taktilne slike, grafikone, modele, kipe, makete, tipne karte in načrte (Brvar, 2010).

Pri delu s slepimi in slabovidnimi moramo upoštevati, da imajo taki učenci težave pri zaznavanju zunanjega sveta, zato so njihove predstave o prostoru in zunanjem svetu skromne, pogosto nepopolne ali celo napačne in njihova orientacija v prostoru slabša. Težave imajo pri zaznavanju razdalj in smeri. S tem so omejeni pri spremljanju dinamičnih procesov in pojavov v okolju ter opazovanju zapletenih sprememb v naravi. Slepota in slabovidnost močno omejujeta celostno čutno zaznavo, kar povzroča težave pri posploševanju in sintezi pojmov. Omenjene težave lahko otežijo ali onemogočijo doseganje zadanih ciljev, kar lahko pogojuje druge, največkrat psihološke težave, na primer notranje nezadovoljstvo in napetost. Manj ko učenec vidi, manj je motiviran za spontano opazovanje. Prav zato so pomembni spodbude, motivacija in pravilni delovni pogoji z upoštevanjem posebnih pristopov in uporabo prilagojenih pripomočkov (Brvar, 2010).

Načinov izdelave tipnih prikazov je veliko. Za njihovo izdelavo lahko uporabimo posebne pripomočke in materiale različnih struktur, glino, stiropor, les, napihljive barve in barve v tubi ... Najpomembnejše je, da je učilo uporabno, nazorno, kakovostno in ima didaktično vrednost. To pomeni, da bo slepemu ali slabovidnemu pomagalo pri predstavi ali razumevanju nekega pojma ali pojava in povečalo kakovost razumevanja. Tipne prikaze največkrat uporabimo, kadar predmet ni dosegljiv (zvezde, žirafa ...) ali je velikost predmeta prevelika za njegovo predstavo v celoti (planet, gora ...) ali premajhen za opazovanje (celica, žuželka ...) ali če pojav težko razložimo z besedami (vodni krog ...). Včasih se stvari ne moremo dotakniti, ker je preobčutljiva ali nevarna (strup). S tipnim prikazom si pomagamo pri pojasnjevanju poti med točkama ali pri opisovanju velikostnih odnosov med predmeti (Edman, 1992).

Pri izdelavi tipnih prikazov za slepe in slabovidne moramo upoštevati, da so ti metodično in didaktično prilagojeni uporabnikovi okvari vida, starosti in znanju. Še pred izdelavo moramo vedeti, zakaj se bo tipni prikaz uporabljal, ker bomo le tako lahko izluščili pomembne



elemente za prikaz. Treba je poznati uporabnika (starost, umske in fizične sposobnosti, sposobnost branja brajice, sposobnost branja reliefnih črk in števil, poznavanje tipnih prikazov). Pomembno je vedeti, kje bo material uporabljal (doma kot branje za sproščanje ali igro, v šoli, na terenu) in s kom ali čim (ob pomoči videče osebe ali samostojno, z videčim sovrstnikom, s sovrstnikom, ki je slep ali slaboviden, skupaj z zvočnim posnetkom).

Pri izdelavi se lahko ravnamo po nekaterih splošnih pravilih (Kermauner, 2004, 2010; Brvar, 2010; Edman, 1992):

- velikost prikaza je odvisna od vsebine prikaza in uporabnika. Informacije na premajhnih prikazih so lahko nepregledne, na prevelikih prikazih se uporabnik težje orientira; za merilo se upoštevata razprti dani, skupaj približno 50 x 30 cm;
- grafični prikazi morajo biti preprosti in poenostavljeni. Na jasn in preprost način uporabimo le tiste elemente, ki povzemajo bistvo prikaza;
- večjo količino informacij predstavimo postopno. Najprej pokažemo en element, nato drugega itn.;
- pazimo, da so prikazani celotni objekti. Pri izdelavi ljudi naj imata obe roki dlani in nogi stopala, razmerja med deli telesa so pravilna. Živali imajo prikazane vse noge, pomembno je, kako sto prikazani repa in ušesa. Objekti naj bodo postavljeni na pomožno linijo. Upodobimo jih frontalno ali s profila, nikoli pod kotom ali v tridimenzionalni perspektivi. Prevelik ali premajhen objekt je treba upodobiti skladno z velikostnimi razmerji na tipanki;
- pri slepih z ostankom vida in slabovidnih lahko uporabimo kombinacijo močnih kontrastnih barv. Najmočnejši svetlo-temni kontrast tvorita bela in črna, najmočnejši kontrast barvnega spektra pa tvorijo rumena, rdeča in modra barva. Komplementarni kontrast tvorita barvi, ki sta si nasproti v barvnem krogu. Uporaba materialov je skoraj neomejena. Pazimo, da so tudi materiali, ki se med seboj dotikajo ali so si blizu, različni, kontrastni. Prazen prostor med deli prikaza poveča kontrast med teksturami;
- pri izdelavi makete ali realističnih slik uporabimo material, ki spominja na občutek dotika predmeta. Hrapave strukture dajejo občutek toplote, gladke teksture pa občutek hladu;



- črte, pike in puščice so lahko različnih debelin, prekinjene in neprekinjene, ravne in vijugaste, polne ali prazne. Z njimi ločimo oblike od okolice, oblike med seboj, ali bralca vodimo do podrobnosti;
- izdelek mora biti varen na otip in kakovostno izdelan. Pazimo, da ne uporabljamo ostrih, pregrobih ali strupenih materialov.

Učence je treba postopno in sistematično voditi po tipnem prikazu, da se jih naučijo brati, zato ne smemo biti presenečeni ali celo razočarani, da ga učenec kljub vsemu vloženemu trudu in po upoštevanju teoretičnih predlog brez pravega usmerjanja najverjetneje ne bo razumel.

## 2 Opis dejavnosti

Šolo obiskuje slepa učenka Mia. Snovi si ne zapisuje v zvezke in ne bere običajnih učbenikov. V šoli ima na mizi računalnik z brajevo vrstico, črno gumijasto podlago, na kateri je pritrjena pozitivna folija, kemični svinčnik in ravnilo. Pri razlagi nove učne snovi učiteljica učence večkrat pozove, naj si ogledajo sliko, fotografijo ali pogledajo na zemljevid, ali jim predvaja posnetek. Tudi Mia jih pogleda. Gleda z rokami, z blazinicami prstov, ki se hitro, a natančno sprehajajo po oblikah in materialih, črtah, pikicah. Podajanju vsebine sledi tudi slušno, pri čemer se ji šumi in zveni pretvarjajo v besede, pojme. Mia proučuje taktilne tipanke, modele, prikaze, ki jih zanjo v šoli izdelava spremljevalka. Izdelki pritegnejo tudi videče sovrstnike v razredu, na hodniku med prenašanjem iz razreda v razred.

Učenci jih želijo videti in potipati. Zakaj jih ne bi tudi sami izdelali? Pet radovednežev je sprejelo izziv. Izbrali so si različna področja: Miha in Valentin sta želela narediti model krvožilja, Armin se je odločil za izdelavo periodnega sistema, z Matevžem R. bo Mia spoznala Afriko, Matevž S. pa ji bo približal zgradbo in delovanje sečil.

Učenci so morali najprej usvojiti učno snov (zgradbo sečil, delovanja krvnega obtoka, značilnosti ...). Ogledali so si že narejene taktilne didaktične pripomočke. Mia jih je vodila skozi organizacijo tipanke, jim zaupala, kaj ji je na izdelkih najbolj všeč, kaj jo moti, katere materiale ima rada in katere malo manj. Učenci so ugotovili, da njeni pripomočki vsebujejo zelo malo



informacij, zato je treba na primer zemljevid, pri čemer imajo videči na eni karti navedene številne informacije, te predstaviti posamično. Kljub dobri orientaciji Mia pri novih pripomočkih potrebuje več časa za orientacijo in prepoznavanje simbolov, spremljevalka jo vodi in razlaga pomene, učitelj pa ji nudi dodatno razlago.

Učenci so želeli na omejen prostor učnega pripomočka spraviti čim več informacij, ki bodo še vedno pregledne in ne bodo oteževale razumevanja didaktičnega pripomočka. Nadgradnja z zvokom bi učenki omogočila čim bolj samostojno učenje in spoznavanje nove učne snovi, usvajanje in razumevanje novih pojmov ter doseganje učnih ciljev, hkrati pa bi razbremenila učitelja pri podajanju in razlagi učne snovi.

### **Izdelava krvnega obtoka**

Miha in Valentin sta se odločila, da bosta delovanje velikega in malega krvnega obtoka prikazala na lesenem modelu človeka, ki se bo uporabljal kot stojalo. Model je bil visok 1,3 metra, uporabljali pa bi ga lahko že četrtošolci, ki se pri pouku naravoslovja srečajo z delovanjem človeka. Model bi moral biti na kolesih, da bi ga lažje premikali iz kabineta v učilnico. Obliko papirnatega modela sta prenesla na vezano ploščo in jo ob pomoči hišnika izrezala. Za večjo stabilnost modela sta predvidela predal in polico, na katero bo mogoče odložiti pripomočke. Na model sta skicirala pljučni krili ter potek žil malega in velikega krvnega obtoka, dovodnice in odvodnice. Prikaz oblike, lege, velikosti in delovanja žil je bil najpomembnejši.

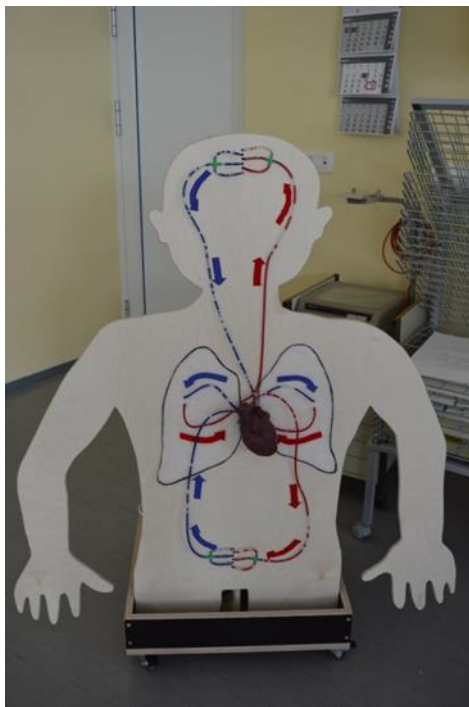
Na model sta z vezicami najprej pritrdila umetno srce. Načrt je bil, da s plastično cevjo v enem koraku naredita dovodnico tako za veliki kot mali krvni obtok. Enako bi storila za odvodnico. Po pritrdjeni cevi sta s črpalko zagnala vodo. Ugotovila sta, da je upornost toka vode v cevi prevelika, zato voda ne kroži. Načrt sta prilagodila tako, da sta vodni krog razdelila na dva dela. Izmenjevanje  $O_2$  in  $CO_2$  v celicah sta pokazala tako, da sta z razdelivci cev razdelila na tri manjše tokove in s tem ponazorila prehajanje krvi ter večjih žil v manjše in v kapilare.

Kri sta ponazorila z obarvano tekočino (modra barva označuje kri, bogato s  $CO_2$ , rdeča pa kri, obogateno z  $O_2$ ). Naredila sta preizkus s tempera barvo, barvnim tušem in jedilno barvo, ki se



je edina izkazala kot ustrezna, saj na ceveh ni pustila barvnih oblog. Za slepe sta eno cev po zunanji strani označila z lepilno pištolo.

Ko so se cevke napolnile s tekočino, se gibanje tekočine ni videlo. Rešitev sta našla v mehurčkih. Kri bo shranjena v dveh posodah s črpalko za vetrobransko steklo, v pomoč bosta tudi dva akvarijska kompresorja. Črpalka deluje na enosmerni napetosti 12 V. Z regulacijskim usmernikom sta maketo lahko usmerila na omrežno izmenično napetost (230 V) in hkrati spreminjala moč. Z dovajanjem zraka iz kompresorja sta v krvi z ventilom za cev uravnavala število mehurčkov. Krog z rdečo ponazorjeno krvjo je močnejši, zato ima manj mehurčkov kot tisti z modro, v katerem je tlak manjši in kri teče počasneje.



*Slika 85: Delujoč model krvnega obtoka. Lasten vir.*

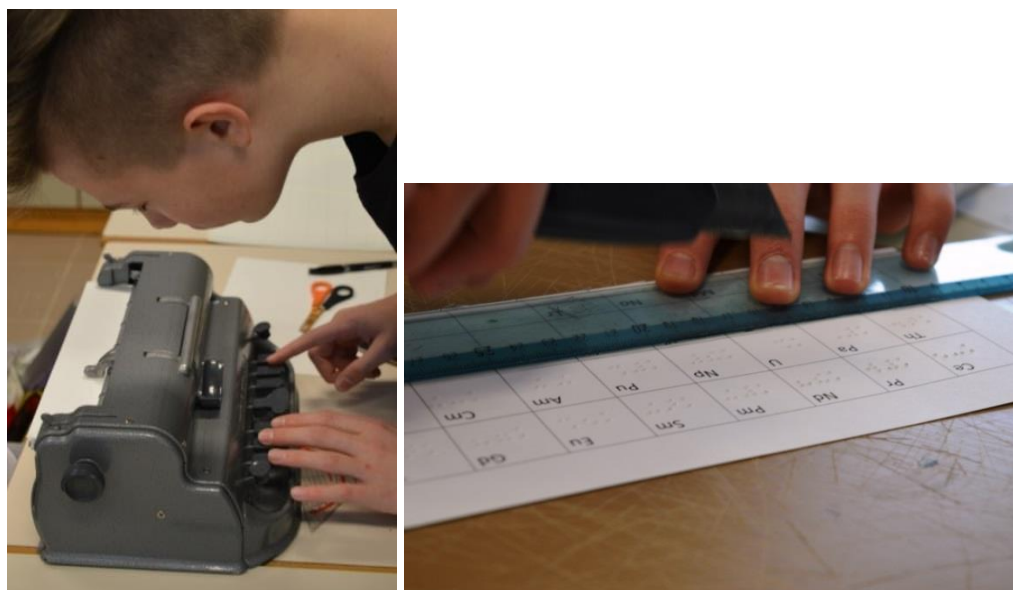
Učenca sta predvidela, da bosta posodi v spodnjem predalu, vendar je zaradi višinske razlike med spodnjim in zgornjim delom kroga prevladala ideja, da posodi prestavita na zgornjo polico. Zaradi varnosti sta ju pritrdila z lesnim vijakom in vezico, z vezicami so pritrjene tudi cevi. Največja bojazen je bila, bo kompresor prešibek oziroma vodna črpalka premočna.



Naloga še ni bila končana. Srce mora delovati, biti. To sta si zamislila kot izmenično prižiganje in ugašanje črpalke in kompresorja. Ročno delo se ni obrestovalo na dolgi rok, zato sta na začetek, pred vezavo vseh naprav, namestila rele, ki bi krmilil vse naprave hkrati. Funkcija tako izmenično vklaplja in izklaplja naprave. Za boljše razumevanje sta na črni list prilepila model človeka, tega sta dopolnila z modelom pljuč in srca. Z različnimi barvnimi sta narisala dovodnice in odvodnice.

### Periodni sistem kemijskih elementov

Plastičen periodni sistem kemijskih elementov, ki so ga naredili v Centru IRIS, je bil po Arminovih besedah zelo skop. Na njem je manjkalo vrstno oz. atomsko število, prehod med nekovinami in polkovinami pa je bil označen le z odebeljeno črto. Racionalizacija informacij je verjetno povezana z velikostjo periodnega sistema, saj bi z dodajanjem novih informacij ta postal prevelik in nepregleden. Armin se je odločil, da bo periodni sistem barvno razdelil na kovine, nekovine in prehodne elemente, kar bo v pomoč slabovidnim učencem. V računalniškem programu Word je oblikoval tabelo, v katero je zapisal simbole kemijskih elementov in jih natisnil na debelejši papir, primeren za pisanje na brajev stroj. Brajica ga je tako navdušila, da se je potrudil in sam zapisal vse simbole z brajevo pisavo. Tabele s kemijskimi elementi je izrezal in prilepil na barvno penasto gumo. Delitev na kovine, nekovine in polkovine je označil z barvo v tubi, penasto gumo in tršim filcem.



Slika 86: Učenje brajice na brajevem stroju in izdelava taktilnega periodnega sistema. Lasten vir.



## Zemljevidi Afrike

Matevž R. je pri izdelavi zemljevidov uporabil raznovrstne materiale, ki so prikazali značilnosti afriške celine. Na črno podlago je prilepil osnovno obliko celine enake velikosti. V zgornji levi rob je zapisal naslov zemljevida, v spodnji levi kot pa je zapisal legendo, ki razlaga pomen posameznih materialov na zadevnem zemljevidu. Za ponazoritev reliefa, padavin, gostote poselitve, porazdelitve naravnih bogastev je uporabil penasto gumo različnih oblik, barv in tekstur, brusni papir različnih granulacij, filc, usnje, barvo v tubi, samolepilne perlice in lepilno pištolo. Pri izdelavi je bil pozoren, da je uporabil enak material za neki element na posameznem zemljevidu. Pozabil ni niti na kontrastno barvno kombinacijo.

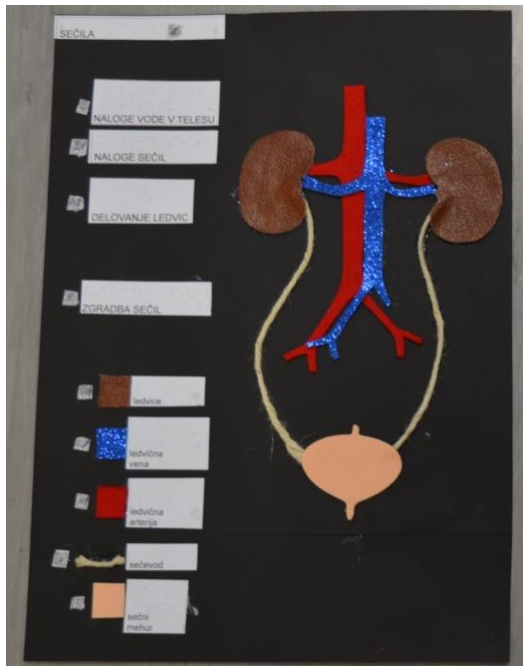


Slika 87: Izdelava različnih zemljevidov Afrike. Lasten vir.

## Sečila in zgradba ledvice

Matevž S. je izdelal model sečil in prerez ledvice. Pri izdelavi je uporabil penasto gumo različnih barv, usnje, rdeč filc, barvo v tubi in vrv. Z njimi je lahko nazorno prikazal posamezne elemente organskega sistema.





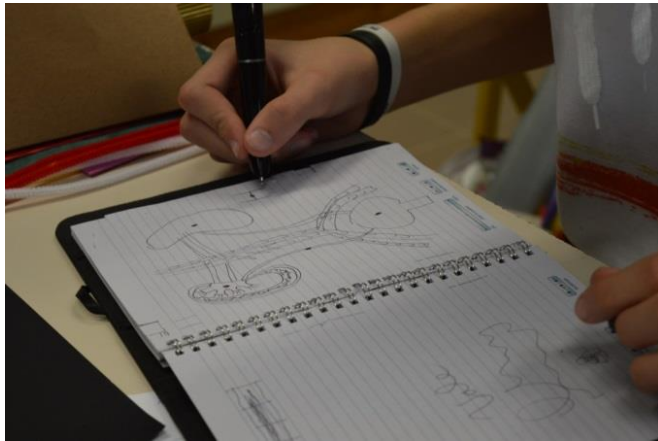
Slika 88: Izdelava sečil in zgradbe ledvic. Lasten vir.

### Avdio nadgradnja s smartpenom

Učenci so želeli svoje taktilne didaktične pripomočke nadgraditi z opisom prikazanih informacij za lažje razumevanje in samostojnejše delo učenke. Na svetovnem spletu so našli smartpen, pisalo, ki s kamero in diktafonom posname vse, kar slišite, rišete in pišete ter zvok sinhronizira s pisavo. Ideja se je zdela zanimiva in uporabna, težava je bil nakup, saj pisalo v Sloveniji ni na voljo, ampak le v tujini. Po mesecu in pol čakanja so učenci navdušeno odprli pošiljko iz Kanade. Pisalo lahko shrani do 800 ur posnetkov in več tisoč strani zapiskov, ki se preprosto prenesejo na računalnik ali tablico. Poslušanje je mogoče neposredno s pisala, s slušalkami. Za pravilno delovanje potrebujemo DOT-papir, potiskan z unikatnim vzorcem mikro pikic.



Armin je DOT-papir prilepil v vsak kvadrateg kemijskega elementa in nanj posnel ime elementa, simbol ter njegovo vrstno in masno število. Ob pritisku pisala na papir se je iz pisala slišal glas. Matevž R. je ob vsak element v legendi prilepil DOT-papir in nanj posnel dodatno razlago, tj. značilnost elementa. Matevž S. je s smartpenom nazorno opisal zgradbo in delovanje ledvice, pri tem se je opiral na besedilo iz učbenika.



Slika 89: Snemanje besedila s smartpenom. Lasten vir.

### Preizkus taktilnih didaktičnih pripomočkov

Učenci so se najbolj bali zadnjega dela – predstavitve izdelkov Mii in njenega odziva. Strah je bil odveč. Mia je bila nad izdelki zelo presenečena in cenila je njihov trud. Najprej je pregledala krvožilje. Počasi je pretipala model, od glave navzdol, pri tem sta jo Miha in Valentin spretno vodila. Veliko stvari je vedela že od prej, dodatno sta ji sproti razlagala. Prepoznala je odvodnice in dovodnice, ob cevkah je sama našla puščici in pravilno ugotovila smer, kam kažejo. Kjer se cevi prepletajo (pretok kisika oziroma CO<sub>2</sub>), je sama ugotovila, kaj bi to lahko pomenilo. Materiali so se ji zdeli privlačni in raznoliki. Najprej je model preizkusila v mirujočem stanju, nato sta model priključila na elektriko in kri je začela krožiti po žilah. Zaradi ustavljanja in ponovnega zagona se je zaradi prepletenosti cevk skozi srce zdelo, kot da srce utripa, saj se je ob vsakem zagonu rahlo streslo. Nos je zavihala le ob vonju srca, saj ji kot umetna masa smrdi – pravi, da ga je treba umiti ali nadišaviti.



Slika 90: Preizkušanje pripomočkov. Lasten vir.

Tudi pri drugih taktilnih didaktičnih pripomočkih se je Mia njihovega spoznavanja lotila postopno. Učenci so jo najprej nekaj trenutkov pustili, da je zemljevide in druge tipanke pretipala in se orientirala. Povedala je, da ji materiali ugajajo in jih je prepoznavala. Legendo ob strani je spretno uporabila za prepoznavanje elementov na posameznem zemljevidu in se orientirala po zgradbi ledvice. Z različnimi materiali je z lahko prepoznala kovine, polkovine in nekovine. Ob strani je pogosto začutila koščke papirja, kakor je pozneje priznala, vendar si ni upala vprašati, kaj pomenijo, dokler je fantje niso na to opozorili.

Ko so ji v roke dali pisalo, je bila nemalo presenečena, češ kaj bo lahko s kulijem počela na teh pripomočkih. Usmerili so jo na DOT-papir in jo pozvali, naj s konico pisala pritisne na sredino papirja (robove papirja so označili z barvo v tubi). Iz pisala se je kar naenkrat slišal glas. Bila je zelo presenečena, saj tega ni pričakovala, čeprav ima že kar nekaj izkušenj z glasovnimi napravami (Jaws je sintetizator zvoka na računalniku, telefon, tablica, iPod, indikator barv ...). Najbolj jo je navdušila količina informacij, ki jih je dobila. Njen komentar je bil, da sploh ne potrebuje učbenika ali učiteljice. Podala je idejo, da bi lahko tako priredili tudi delovni zvezek ali navodila za izdelavo nalog po korakih.



### Preizkus taktilnih didaktičnih pripomočkov pri videčih

Vem, da če nekaj razumejo slepi, potem bodo to razumeli tudi videči. Učence sem pozvala, naj svoje izdelke predstavijo pri učnih urah. Odziv je bil zelo dober. Učenci niso poželi samo hvale o videzu izdelka, najpomembnejše je bilo, da je marsikateri učenec pristopil k izdelku, si ga pobliže ogledal in se ga dotaknil. Še posebej delovanje krvnega obtoka je postalo marsikateremu učencu bolj razumljivo, saj si je lahko ogledal potek žil, jih potipal in razumel smer kroženja krvi po telesu.

## **3 Sklep**

Vključevanje slepih in slabovidnih v program redne osnovne šole zahteva ustrezno usposobljene učitelje, ki imajo na voljo primerno prilagojena gradiva in pripomočke za ustrezno didaktičnometodično prilagoditev pouka pri poučevanju slepih in slabovidnih. Z njimi učitelji slepim in slabovidnim predstavijo predvsem abstraktne teme, predmete, ki jim niso vsakodnevno dostopni za tipanje, so preveliki ali premajhni, prenevarni ali jih želijo kako drugače preizkusiti, občutiti, in to preprosto in razumljivo. Žal se na tem področju delavci v vzgoji in izobraževanju srečujejo s pomanjkanjem prilagojenih gradiv in pripomočkov, zato se morajo znajti po svoje.

Taktilni didaktični pripomočki se na prvi pogled zdijo preprosti. Učenci, ki so se poglobili v izdelavo takšnih pripomočkov, so hitro ugotovili, da to ni delo za nekaj minut, da se nekaj na hitro skupaj zmeče, ampak, da je to prava znanost. Najprej so morali usvojiti učno snov. To pomeni, da so jo razumeli, da so jo zmožni predstaviti drugim na drugačen, njim razumljiv način. Nato so se morali seznaniti s posebnostmi slepih in slabovidnih ter z zakonitostmi izdelave taktilnih didaktičnih materialov. Šele nato so lahko zastavili načrt, kako bodo učno snov predstavili drugim.

Tu se pot šele začne. Kar se zdi dobro in izvedljivo v teoriji, še ni nujno, da bo gladko potekalo v praksi. Začne se z načrtovanjem časa, iskanjem primerne materiala in orodja. Vse to je



navadno povezano z razpoložljivimi denarnimi sredstvi. Kmalu pa se ugotovi pomanjkanje nekaterih znanj. Treba je poiskati ljudi, ki ga imajo in so pripravljeni pomagati. Sledi grenko spoznanje, da za izdelek, ki ga bo slepa oseba potrebovala mogoče en mesec v tem šolskem letu in še enkrat ali dvakrat v naslednjih letih, potrebujemo biologa, kemika, fizika, tehnika, električarja, geografa, hišnika, računalničarja, osebo, ki zna brajico ...

Kljub trudu in vložnemu času pa ni mogoče vnaprej vedeti, ali je to tisto pravo, da bo uporabnik izdelek sprejel kot kakovosten, dokler ga nima prvič v rokah in se mu na obrazu nariše nasmeh. Kakovosten v smislu, da mu bo v pomoč pri razlagi učne snovi in samostojnem delu ter bo hkrati razbremenil učitelja.

Učenci, ki se s takšnim projektom spopadejo, pridobijo veliko novega teoretičnega in izkustvenega znanja. Ugotavljajo, koliko že znajo, kje so meje njihove domišljije, koliko vztrajnosti premorejo. Vendar izdelek ni namenjen samo slepim. Namenjen je vsem – učencem z motnjami pozornosti, različnimi učnimi slogi, tako odličnjakom kot tistim, ki snov le stežka razumejo in si jo zapomnijo.

Zato bi učitelji morali te učne pripomočke vključevati v pouk vseh učencev. Tako bi spodbujali razredno dinamiko in enakovredno vključevali slepe in slabovidne v pouk, ne pa, kot se žal še vedno pogosto zgodi, da učenec s spremljevalcem na drugi strani učilnice sam usvaja učno snov, medtem ko njegovi sošolci s kotičkom oči radovedno pogledujejo, kaj ima na mizi.

## 4 Viri in literatura

1. Edman, P. Tactile Graphic. New York: American foundation for the blind. 1992.
2. Brvar, R. Geografija nekoliko drugače: didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2000.
3. Brvar, R. Dotik znanja. Slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan. 2010.
4. Brvar, R. Iz prakse za prakso. [online]. [Citirano 10. dec. 2018; 18.30]. Dostopno na svetovnem spletu: <http://vkljucitev.wordpress.com/inkluzija-2/>.



5. Kermauner, A. Tipna slikanica za slepe. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 2004.
6. Kermauner, A. Fenomenologija samogenerirane slepote. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 2010.
7. Žolgar, I., in Kermauner, A. Poznavanje slepih in slabovidnih učencev – pot do ustrezne obravnave. *Sodobna pedagogika*, (2006), posebna izdaja (letn. 57), str. 376 –393.



II. Osnovna šola Žalec

**Senka Palir Balta**

## POMOČ HIPERAKTIVNEMU OTROKU V RAZREDU

## HELPING CHILDREN WITH ADHD



## Povzetek

Otroci s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) so otroci, ki izstopajo po svojem vedenju, razmišljanju, čustvovanju in osebnostnih značilnostih. Kakšne so posebnosti otrok z ADHD, kakšni so odzivi okolice, kakšne so njihove realne potrebe za enakovredno delovanje v družbi. Kaj vse je potrebno spremeniti in predružačiti, da takšnemu otroku omogočimo optimalen razvoj in enakovredne pogoje. Kako zelo je pomembo, da specialni in rehabilitacijski pedagog in učitelj delujeta skladno. Učitelj je tisti, ki mora sprejeti nova spoznanja, se na njih navaditi in v mnogih primerih v popolnosti spremeniti način poučevanja. Specialni pedagog nastopa v vlogi svetovalca in pomočnika. Učitelju in staršem mora za dobro otroka predstaviti realno sliko. Stanje prinaša korenite spremembe, ki pogosto posegajo globoko v družinsko življenje, hkrati pa niso nujno uspešne. Težave se lahko postopoma zmanjšujejo, saj se učencu nudijo različne oblike pomoči, preko česar se uči načrtovanja, novih učnih strategij, samokontrole,... Vse to in še več je potrebno uskladiti, da bi za enega učenca z ADHD ustvarili pogoje za delo.

**Ključne besede:** hiperaktivnost, impulzivnost, pomanjkljiva pozornost, prilagoditve

## Abstract

Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are the ones who stand out in their behavior, how they think, feel and their personal characteristics. The article describes what special needs ADHD children have, how does the environment respond to them, what are their real needs for the equal integration into society. What needs to be changed and transformed to enable such a child an optimum development and equal conditions. It points out the importance of quality cooperation among a teacher for children with special needs and a class teacher. The teacher is the one who has to accept new adaptations and in many cases completely change the way of teaching. Teacher for children with special needs act as advisers and assistants. They must present a realistic picture of a child's abilities/ disabilities to parents and to teachers. The adaptations can change family life, but are not necessarily successful. Difficulties can be gradually reduced, as different types of help are offered. ADHD





children learn about planning, new learning strategies, self-control, ... All this and more need to be coordinated in order to create optimal conditions for pupil with ADHD.

**Key words:** hyperactivity, impulsiveness, lack of attention, adaptations

# 1 ADHD/motnja pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo

## 1.1 Kdo so otroci z ADHD

Otroci s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) izstopajo po svojem vedenju, razmišljanju, čustvovanju in osebnostnih značilnostih. Učenci z ADHD imajo selektivno pozornost, zaradi katere imajo težave z osredotočanjem na bistveno dogajanje in nimajo sposobnosti hkrati odvrniti pozornosti od ostalih dražljajev iz okolice. Njihova pozornost je izjemno deljena in nimajo sposobnosti delati dve stvari hkrati (v razredu sočasno poslušati in zapisovati). Težave imajo pri premeščanju pozornosti iz ene dejavnosti na drugo, pri čemer niso pozorni na malenkosti, zato pogosto spregledajo pomembne podatke. Največ težav imajo učenci z vzdrževanjem pozornosti, kar pomeni da nimajo sposobnosti usmerjanja pozornosti za celo šolsko uro, kar pogosto privede do motečega vedenja. Pri dejavnosti ne vztrajajo in svojih izdelkov ne končajo. Skačejo iz ene dejavnosti na drugo (Rotvejn Pajič, 2011).

Za otroke z ADHD je značilna tudi impulzivnost, zato reagirajo hitro in nepremišljeno. Njihovo odzivanje je nenadzorovano. Le-to se kaže na področju učenja. Naloge začnejo reševati preden preberejo navodila. Pri reševanju so površni. Čustva izražajo neposredno, brez zadržkov in kontrole, ne glede na situacijo. Pri vedenju imajo največ težav, ker ne morejo počakati na vrsto in nimajo samonadzora nad svojim vedenjem. Zaradi hitrega in nepremišljenega odzivanja hitro koga užalijo. Delujejo vsiljivo ali pretirano dominantno kar jih pogosto pripelje do odklanjanja drugih otrok in osamljenosti (Ferek, M. 2010).

Hiperaktivnost je oznaka za izrazito povečano nemirnost, ki se je otrok večinoma ne zaveda in je ne more kontrolirati. Izraža se kot močno izrazit motorični nemir, ki je moteč za okolico. (Altherr, P. 2002). Pojavlja se zelo pogosto in v različnih situacijah, traja dlje časa. Lahko gre za hiperaktivnost delov telesa ali celega telesa. Prekomerna potreba po gibanju je posledica hiposenzibilnosti, pri kateri otrok premalo zaznava dražljaje in njegovi možgani niso dovolj vzdraženi, da bi ohranjali pozornost. S povečano aktivnostjo sam ustvarja vire dražljajev, kar



mu pomaga, da se lažje zbere in osredotoči. Ali pa je razlog za pretiram motorični nemir hipersenzibilnost, pri čemer otrok preveč intenzivno zaznava dražljaje iz okolice, zaradi česar je vzdražen in še bolj nemiren (Rotvejn Pajič, 2011).

Pogosto imajo ti učenci težave na področju čustvovanja in doživljanja samega sebe. Imajo izjemno nizko samopodobo in slabše zaupajo v svoje sposobnosti.

Na področju vedenja so pogosto odklonilni, ne upoštevajo navodil, se ne držijo dogovorov, kljubujejo in so neubogljivi.

Njihov učni uspeh običajno ni v skladu z njihovimi dejanskimi sposobnostmi.

Šola, kjer otroka razumejo, ga ustrezno vzpodbujajo in mu ustrezno pomagajo, je eden najpomembnejših dejavnikov, ki preprečuje stopnjevanje otrokovih težav in usmeri njegov razvoj v ugodno smer.

Ustrezen pedagoški pristop vpliva na otrokovo funkcioniranje v šoli in pomaga otroku, da kljub motnji izkaže svoje dejanske zmožnosti in je učno uspešen. Zato je otroku potrebno prilagoditi izobraževalni proces, učno okolje ter mu nuditi specifične strategije pomoči in podpore

(Rotvejn Pajič, L. 2011).

## **2 Pomoč učenki z ADHD**

### **2.1 Podpora učitelju v razredu**

Mnogi učitelji se z motnjo srečujejo vse pogosteje. Učencem zaradi nepoznavanja pripisujejo, da so leni, pozabljivi, površni, nevzgojeni ... Pogosto jih označijo tudi kot otroke, ki ne zmorejo rednega osnovnošolskega programa, kar na učenca vpliva izredno destruktivno. V mojem primeru ima učenka na nekaterih področjih nadpovprečne sposobnosti, vendar zaradi slabega prilagajanja dosega izjemno slabe rezultate. Tako kot je v tem primeru ogrožena učenka, tako je zaradi pomanjkljivega znanja, ogrožen tudi učitelj.

Moja naloga, naloga specialnega pedagoga na redni osnovni šoli je, da se povežem z ljudmi, učitelji, pomagam otroku in učitelju, ki je lahko zaradi pisane palete različnih motenj in odstopanj, ki se v današnjem času pojavljajo pri učencih, mnogokrat v stiski in ne ve, kaj lahko stori.



Učenki z odločbo, ki je diagnosticirana kot otrok s pomanjkljivo pozornostjo in koncentracijo, s hiperaktivnostjo, pripadajo prilagoditve, ki jih je učitelj, kot strokovni delavec, primoran upoštevati in s tem zagotoviti učencu najbolj optimalne pogoje za delo.

Ker so učenci s to vrstnimi primanjkljaji hipo- ali hipersenzibilni, moramo upoštevati dejstvo, da njihov stik s samim seboj in dejavnostjo, ki jo opravljajo, lahko odtegne vsaka najmanjša malenkost v prostoru. Zato svetujem učiteljem, naj bo prostor oziroma del prostora, ki je v vidnem polju učenke z ADHD, čim manj okrašen, oziroma naj ne bodo na stenah učni pripomočki, plakati ... Vsi potrebni pripomočki naj visijo izven vidnega polja učenke.

Prilagodijo naj sedežni red, pri čemer naj učenka z ADHD, sedi zadaj in naj ima vse učence pred seboj, saj s tem preprečimo njeno obračanje k sošolcem/sošolkam in s tem še dodatno zmanjševanje njene pozornosti. Sedežni red naj uredijo tako, da sedi z mirnim sošolcem ali s sošolko, ki ji lahko pri delu pomaga. Naj ne sedi v bližini okna ali vrat.

Ko učitelj zazna, da učenka le še s težavo sledi pouku, naj ji omogoči kratke odmore, pri katerih naj opravi neko sproščujočo dejavnost, kot na primer obisk specialne pedagoginje v kabinetu, pod nadzorom in strukturirano.

V razredu naj imajo pripravljen miren kotiček, ki naj bo popolnoma prilagojen učenki in njenim potrebam. Učitelj naj spodbuja učenko k uporabi le-tega. V mirnem kotičku naj se učenka najprej umiri in nato nadaljuje z delom.

Za delo potrebujejo tovrstni učenci dodatno motivacijo, saj ne marajo biti izpostavljeni miselno zahtevnim nalogam, kar je povsem razumljivo, saj težko ohranjajo svojo pozornost na določeni dejavnosti dlje časa. Posledično so manj uspešni, kar privede do še dodatno znižane motivacije. Učiteljem svetujem, naj poskušajo učenko motivirati za delo s pomočjo žetoniranja. Cilji, ki ji jih bodo postavili, naj bodo kratkoročni in dosegljivi. Začnejo naj z majhnimi koraki, ki jih nato postopno povečujejo. Ob zadostnem številu žetonov, naj bo učenka ustrezno nagrajena. Za motivacijo za dokončanje dejavnosti, lahko uporabijo tudi peščeno uro. Le-to postavijo pred učenko, ta pa naj tiho in brez prekinitvev, poskuša izvesti dejavnost do konca. Ko peščena ura steče, naj ima možnost krajšega odmora ali si s tem pridobi žeton.

Naloge, delovne liste, pisna in ustna ocenjevanja, naj ji razdelijo na krajše segmente.



Pri izvajanju dejavnosti, naj imajo na šolski mizi samo tiste potrebščine, ki jih tisti trenutek uporablja. Na to kaj potrebuje in kaj ne, naj jo opomni učitelj.

Šolske zahteve naj bodo učenki predstavljene kot dosegljive. Učenka naj skupaj z učitelji načrtuje pridobivanje ocen. Pri tem naj si pomagata z mesečnimi planerji, tabelami in podobno.

Navodila, ki ji jih podajajo, naj bodo jasna, naj ne bodo kompleksna. Tudi govor naj bo jasen, jedrnat in brez nepotrebnih informacij. Ko učitelj komunicira z učenko, naj uporablja preprost jezik, naj pritegne njeno pozornost in jo vzdržuje s pogledom v oči. Vedno naj preveri, ali je razumela. Pod nadzorom naj ima tudi ostale stvari, kot so zapisi v beležko, shranjevanje pomembnih obvestil za starše ...

Učitelj naj se osredotoči na njeno pozitivno vedenje. Izjemnega pomena je, da učenke ne opazijo samo takrat, ko je v razredu moteča ali nemirna. Pomembno je, da jo pohvalimo in damo poudarek predvsem njenim pozitivnim dejanjem. Takoj po nekem pozitivnem vedenju, ji povemo, da je točno tisto stvar storila pravilno. Pri tem naj se izogibajo splošnih pohval.

Učenka potrebuje takojšnje povratne informacije, tudi v primeru neprimerne vedenja ali drugih prestopkov. V razredu morajo veljati pravila, ki naj se jih držijo vsi, tako učitelji kot tudi učenci. Pri upoštevanju pravil, naj bo učitelj zelo dosleden. Pravila naj oblikujejo s pomočjo učenke in določijo tudi kazni, v primeru kršitve. Pravila ponovijo vsak dan, dokler jih učenka ne ponotranji. Naj visijo v njenem vidnem polju. Na kršitve morajo odreagirati takoj, v tistem trenutku, ko pride do kršitve in nikoli ne čakajo do naslednje ure, dneva, tedna ...

Učiteljem svetujem tudi, da je izjemnega pomena vsakodnevno sodelovanje s starši. Sodelujejo lahko preko zapisov v beležke, maila ali kako drugače.

Učenka z ADHD potrebuje strukturirano okolje in načrtovanje dejavnosti, saj ji to omogoča časovno orientacijo in jo navaja na načrtovanje. Učitelj naj pripravi urnik za vsak dan posebej, lahko ga podkrepi s slikami.

Učitelje želim opozoriti tudi na manj strukturirane dejavnosti in na prehode med dejavnostmi, ko ima učenka možnost, da naredi kaj narobe, ker ni pod nadzorom.



## 2.2 Podpora staršem

Ko je otrok z ADHD diagnosticiran s strani komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in je to jasno navedeno v njegovi odločbi, se najprej prične delo s starši. Mnogi starši so navajeni vzorcev vedenja pri otroku. Zato začnem pri »prevzganju« staršev. Najprej jih seznanim z vzroki za težave, ki jih ima njihov otrok. Opremim jih s koristnimi informacijami, ki jim koristijo pri delu doma.

Stabilno in strukturirano okolje je eden od najpomembnejših dejavnikov, ki deklici omogočajo, da je uspešna. Kadar je deklica del strukturiranega okolja, lažje ohranja stik s samimo seboj in le-to pozitivno prenaša tudi na izvajanje dejavnosti in vedenje. Potrebuje stalnost in rutino, ki ji omogočita, da natanko ve, kaj sledi, kaj se od nje pričakuje in kaj sledi po določenem dejanju, ko neko stvar konča in zaključi. To nanjo pogosto deluje motivacijsko.

Staršem predstavim, da deklica tudi doma potrebuje jasne meje, ki jih nikakor ne sme prestopiti. Zato morajo biti starši dosledni pri upoštevanju pravil in nikakor ne smejo popuščati. Najbolje je, da se z deklico dogovorijo, kakšna kazen je za kršitev pravil. Ob vsaki kršitvi morajo starši odreagirati takoj in jo tudi ustrezno kaznovati.

Deklica naj ima znotraj družine svoje obveznosti, ki jih mora opraviti. Kljub temu, da se bo branila rutinskih, dolgočasnih, domačih opravil, naj starši vztrajajo in jo na tak način vključijo v družinsko življenje. Z doživljanjem uspehov tudi na tem področju, bo deklica osebno rastla in se povezovala s preostalimi družinskimi člani, kar ji v mnogih težkih trenutkih, daje oporo in stabilnost.

Kot specialna pedagoginja sem s starši učenke z ADHD v stalnem kontaktu, jih usmerjam in obveščam o dogodkih v šoli. Seznanim jih tudi o tem, kaj se bo v prihodnosti dogajalo in na kaj naj se pripravijo. Tako imajo starši vpogled v dogajanje v šoli in zaradi tega deklico doma tudi lažje usmerjajo.

Starši morajo biti v komunikaciji jasni. Uporabljajo naj preprost jezik in povedo samo tisto, kar so hoteli, da deklica naredi. Brez nepotrebnih informacij, ki imajo na deklico negativen učinek. Pri komunikaciji naj bodo pozorni na očesni kontakt in naj sproti preverjajo zapomnitev in



razumevanje navodil. Uporabljajo naj »jaz« sporočila, ki naj ne vsebujejo negativnega prizvoka, kritiziranja, obtoževanja ... Svetujem, da jo poslušajo, se z njo pogovarjajo in jo opazujejo, ter s tem ugotavljajo, kaj so tisti dejavniki, ki nanjo delujejo kot sprožilci za negativno vedenje. Pričakujem, da vsako spoznanje podelijo z mano, saj bomo z enotnim delovanjem, dali deklici še bolj trdne temelje, na katerih bo lahko gradila svojo osebnost.

Osredotočijo naj se na njena primerna vedenja in naj ne reagirajo samo takrat, ko naredi kaj narobe ali ko je moteča in nemirna. Osredotočijo naj se predvsem na njena pozitivna ravnanja in naj jo za to tudi ustrezno pohvalijo.

Deklica z ADHD naj še posebej zdravo živi, naj se veliko giba na svežem zraku in sprošča energijo preko naravnih oblik gibanja (tek, plezanje, skakanje ...). Pri tem spoznava samo sebe in svoje meje, tako ohranja in krepi stik s samo seboj. Naj se uravnoteženo prehranjuje. Naj ne posega po pretirano slani in sladki hrani (prigrizkih), po pijači, ki vsebuje sladkor in kofein. V telo naj vnaša veliko esencialnih maščobnih kislin. Je naj veliko zelene, listnate zelenjave, ribjega olja, oreščkov ...

Naj ima omejen čas namenjen uporabi televizije, video in računalniških iger, mobilnih telefonov, redno izpostavljanje tem elektronskim napravam in vsebinam, dokazano pomembno škoduje in negativno vpliva na pozornost. Pri redni in dolgotrajni uporabi se bistveno zmanjša stopnja vzdrževanja pozornosti, poveča se vzdržanost in nemir.

Poskrbijo naj, da deklica nekaj svojega časa nameni tudi dejavnosti, preko katere se umiri in sprosti. Pri tem naj ji pomagajo starši. Tudi doma lahko ima mirne kotičke za sproščanje, kamor se lahko umakne in sprosti.

Vsak dan naj namenijo nekaj časa, ki ni namenjen vzgajanju, učenju in drugim, za starša in deklico, obremenjujočim vsebinam. Pri tem naj jo spoznavajo, se z njo igrajo in uživajo. Pri tovrstnih dejavnostih, naj odkrivajo otrokova močna področja, kjer je lahko uspešna in kjer se lahko izkaže, kljub svoji nemirnosti. Naloga staršev je, da deklico podpirajo in ji pomagajo razvijati in izpopolnjevati svoje močno področje. Do nje in njenih sposobnosti naj gojijo optimistični odnos.



Deklica potrebuje pomoč pri organizaciji. Predlagam uporabo tabele, v katero vpisuje svoje dnevne obveznosti. Redno naj spremljajo, kaj se dogaja in katere zadolžitve jo čakajo. S tem se bo navajala na načrtovanje in razvijala spretnost, ki je pri otroku z ADHD slabše razvita.

Pri učenju naj vedno uporablja isti prostor, kar pomeni, da ima svojo mizo, ki je strukturirano pospravljena.

Naj se uči vedno na istem mestu, kjer je čim manj motečih dejavnikov. Starši naj upoštevajo, da njeni miselni procesi lažje potekajo, kadar je v gibanju, zato ji lahko omogočijo uporabo različnih pripomočkov, kot so žoge za sedenje, ravnatežnostni stoli, kinestetične mize, žogice za sproščanje, žvečilni gumiji ... Upoštevajo naj vse individualne potrebe, da bo učenje v domačem okolju lažje in poteka čim manj stresno. Učenka naj ima tudi doma urnik učenja. Uči naj se sproti in vsak dan. Med samim učenjem in opravljanjem domačih nalog, naj ima po določenem času, možnost gibalnega odmora. Čas učenja naj ne bo predolg, saj je njena pozornost kratkotrajna in bo čas, ki ga bo porabila za učenje, ko ne bo več zbrana, nekoristen, zanjo in starše izjemno naporen. Čas med odmori, naj nameni gibanju na svežem zraku in ne igranju video in računalniških igravic.

Starši naj ji pomagajo najti način, kako si bo zapomnila in prenesla informacije iz šole do doma. Naj si zapisuje v beležko, označuje z lističi ... Kadar stvari zelo pogosto izgublja, naj si zapiše najpomembnejše na roko.

Učno snov naj si prepisuje sproti, predvsem takrat, ko si v šoli ne uspe prepisati vso učno snov. V takšnem primeru, naj starši poiščejo pomoč sošolke/sošolca.

Za delo naj jo dodatno motivirajo. Svetujem tudi, da ji pokažejo, da jim je pomemben njen uspeh in se ga veselijo z njo. Učenje naj ne bo prisila, naj bo to kot oblika druženja in naj se pri teh dejavnostih počuti dobro in zadovoljno. Za pridno delo naj bo nagrajena. Starši naj ji dajo občutek, da ji zaupajo in jo s tem spodbujajo k samostojnosti in odgovornosti. Dejavnosti naj ne opravljajo namesto nje.

Ena njenih večjih težav, je vključevanje v družbo, prosta igra z vrstniki. Pomagajo naj ji tako, da so ji pozitiven model, po katerem se lahko zgleduje, saj se otroci večino vedenja naučijo preko opazovanja. Še zlasti je to značilno za otroke z ADHD, saj se lažje učijo in odzivajo na stvari, ki jih vidijo, doživijo, izkusijo. V družbo naj se vključuje postopoma. Naj se družijo v paru



ali se vključuje v manjše skupine, kjer bo lažje kontrolirala svoje vedenje. Predvsem naj se prvih korakov vklapljanja v družbo nauči v družini, kjer preko iger razvija spretnosti, kot so samonadzor nad lastnimi željami in potrebami, načrtovanje in razvijanje strategij, vztrajanje pri določeni dejavnosti do konca in soočanje s frustracijami ob porazu, zavrnitvi ...

## **2.3 Podpora učenki**

Učenec z ADHD je brez ustrezne podpore in prilagoditev lahko učno precej neuspešen. Zato je pomembno, da se izvaja prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, kar vključuje individualizirane in diferencirane metode in oblike poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Poleg tega je potrebno poskrbeti, da ima učenec v šoli primerno učno okolje in se mu nudijo specifične strategije pomoči in podpore.

Učenci, ki so diagnosticirani kot učenci z ADHD, potrebujejo v šoli stalen nadzor nad učnim procesom in v času odmorov.

Po odločbi, deklici z ADHD, pripadata dve uri dodatne strokovne pomoči, ki jo izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog. Pri urah dodatne strokovne pomoči se učenka uči strategij za delo in kompenzacijskih tehnik, ki ji omogočajo, čim bolj optimalne pogoje za doseganje rezultatov, ki so v skladu z njenimi sposobnostmi. Uči se načrtovanja, pri čemer se po navadi poslužuje različnih mesečnih tabel, planerjev in koledarjev. Skupaj z učenko in učiteljem načrtujemo delo, s čimer porazdelimo preobremenitev na celoten mesec. S tem se izognemo preveč strnjenim ocenjevanjem, kar bi ji predstavljalo še dodatno oviro pri doseganju zastavljenih ciljev. Načrtujeva tudi, na kakšen način in kdaj se bo učila doma, zato sem v stalnem stiku z njenimi starši. Tovrstna oblika sodelovanja je nujno potrebna in le tako lahko pričakujemo željeni rezultat. Pri urah DSP, ima deklica možnost urejati si zapiske in zamujeno snov. V primeru, da je snov nekoliko bolj zapletena in manj razumljiva in ko učenka sama ne izkazuje pretirane zainteresiranosti ali presodim, da bi bilo učenje iz bolj strnjene oblike bolj smiselno, ji pripravim izpiske, ki jih barvno podkrepim, pomembne stvari zapišem večje ... Kot specialna pedagoginja sem učenkina pomoč in podpora na šoli, vez med starši in šolo. Zaradi težav s komunikacijo, pa pogosto rešujem tudi konflikte, v katere se zaradi svoje šibkosti na področju komunikacije učenka zaplete. Pri prehodu z razredne na predmetno stopnjo, so se pri učenki z ADHD, pojavili še dodatni zapleti, saj ni imela več stalnosti in rutine. Seliti se je začela iz razreda v razred in menjavati učitelje in učiteljice, kar je zanjo predstavljalo veliko težavo.





Pogosto je potrebovala pomoč pri iskanju učilnic, pozabljala, kaj potrebujejo pri določeni uri. Omogočeno ji je, da prihaja v DSP kabinet vedno, kadar je v stiski, kar pa posledično zmanjša količino konfliktov v razredu in na hodniku. S tem se učenka navaja na načrtovanje in predvidevanje. Navaja se, da si vedno postavlja vprašanja, kot so »Kdo mi lahko pomaga?«, »Kako lahko težavo rešim?«, »Kaj lahko storim, da se izognem konfliktu?«.

Pri ocenjevanju znanja je zelo pomembno sodelovanje med mano in učiteljem oziroma učiteljico, saj vsak učenec z ADHD potrebuje prilagoditve, glede na težave, ki jih ima. Pomembno je, da ima dovolj prostora, v katerega lahko vpisuje, da je prostor, kamor je potrebno vpisovati račune/odgovor označen s črto. Malenkosti za katere predvidevamo, da jih učenec ne bo opazil, označimo z barvo. Pisni preizkusi se pišejo izven razreda v mirnem kabinetu, s specialno pedagoginjo. Pri tem nudim oporo, ker jo dobro poznam, vem, kdaj potrebuje odmor, jo opozorim na malenkosti, ki jih je zaradi svoje šibke pozornosti spregledal. Pri testu ne pomagam pri reševanju, jo pa skozi preizkus vodim in usmerjam, kar ji omogoča, da preizkus reši do konca. Pri reševanju ima na voljo podaljšan čas pisanja pisnih preizkusov. Čas se ji podaljša za približno 25 %. Večkrat ji omogočim krajše odmore. Na preizkusih znanja je s pomočjo omenjenih prilagoditev dokaj uspešna.

### **3 Zaključek**

Delo z učencem zahteva celostno obravnavo. Sodelovanje vseh strokovnih delavcev in družine. Moje delo z dekllico, ki ima diagnosticirano motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, je zahvaljujoč vsem strokovnim delavcem in voljnosti deklice za sodelovanje, uspešno. Nekoliko večji uspeh bi bilo možno doseči, če bi bili starši pripravljeni vložiti več truda v sodelovanje. Starši ustrezno sodelujejo le takrat, ko ima deklica izjemno velike težave in nizke, nezadovoljive rezultate. Menim, da se starši na tej izobraževalni poti svojega otroka, nekako utrudijo. Njihova vzgoja ni naravna, ampak ves čas uvajajo neke novosti, ki naj bi jim na tej poti pomagale. Le-te niso vedno uspešne in tako starši izgubljajo voljo, upanje na izboljšanje.

Razumevanje s strani strokovnih delavcev je v mojem primeru dobro. Pripravljeni so se prilagajati, vendar pri tem potrebujejo veliko moje pomoči in podpore. Občasno potrebujejo tudi opomin, osvežitev znanja. Spremenili so mnenje o dekličinih sposobnostih, saj sem v



začetku pogosto slišala, da so njene sposobnosti podpovprečne, čeprav v psihološkem poročilu piše, da ima povprečne do nadpovprečne sposobnosti.

Deklica je pri delu bolj suverena, prepričana v svoje znanje in sposobnosti. Kadar čuti nemir ali stisko, ve, da lahko vedno pride v kabinet DSP, kjer bova poskušali poiskati rešitev za nastalo situacijo. To ji daje občutek varnosti in sprejetosti. Ima tudi najboljšo prijateljico, ob kateri se dobro počuti. Še vedno ima obdobja, ko v šolo pozabi prinesiti šolske potrebščine, ali pa si preprosto ne pripravi šolske torbe. V veliki meri se drži načrta dela in spremlja svoj urnik. Vanj vpisuje svoje obveznosti, se pa še vedno kdaj zgodi, da kljub temu pozabi na kakšno obveznost. Počasi usvaja sposobnosti strukturiranja in načrtovanja. Tudi samokontrole se je že priučila. Ve, kdaj potrebuje čas za umiritev, čuti notranji nemir in ve, kako se lahko sprosti.

Z roko v roki in veliko truda, skupaj ustvarjamo, za deklico optimalne pogoje za delo, kar je naša dolžnost. Pogosto nam kaj predstavlja tudi izzive, ki se včasih komu zdijo nedosegljivi. Ves naš trud je poplačan s tem, ko deklica izkazuje večji potencial, dosega boljše in svojim sposobnostim primernejše rezultate. Ko njen nasmeh, ob doseženem uspehu, pove vse. To je naša gonilna sila, nekaj, kar nam daje novih moči in energije za nadaljnjo delo.

## 4 Literatura

1. Rotvejn Pajič, L. Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok? 1. natis. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2011
2. Ferek, M. Hiperaktivni snjari. 3.natis. Zagreb: Buđenje. 2010
3. Altherr, P. Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija, 2. natis. Ljubljana: Sožitje-zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije. 2002
4. Kesić Dimić, K. ADHD – ali deklice hitijo drugače? Spregledanost deklic z motnjo ADHD. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.2008
5. Michaelis, R. Moj otrok vendar i neumen! – razvojne in učne metode. Ljubljana: Kres.1999



OŠ Gabrovka-Dole

**Alenka Paternoster**

**DISLEKSIJA IN POUK ANGLEŠČINE**  
**V SLOVENSKI OSNOVNI ŠOLI**

**DYSLEXIA IN ENGLISH CLASSROOM**  
**IN SLOVENIAN PRIMARY SCHOOL**



*»Do not train children to learning by force and harshness, but direct them to it by what amuses their minds, so that you may be better able to discover with accuracy the peculiar bent of the genius of each«.*

Plato

## **POVZETEK**

V prvem triletju slovenske osnovne šole, v času opismenjevanja, lahko poleg razrednih učiteljev poučujejo tudi ustrezno izobraženi učitelji angleščine. Pomembno je, da je tudi predmetni učitelj seznanjen z značilnostmi specifičnih učnih težav in strategijami za pomoč učencem. V prispevku pišemo o tem, kakšne težave imajo učenci z disleksijo pri angleščini in predlagamo nekaj strategij in navodil, ki bodo olajšali delo obema, učitelju in učencu. Cilj podpornih dejavnosti je, da učenec postaja pri svojem delu vedno bolj samostojen. Učenec naj se zaveda svojih šibkih in močnih področij ter naj z učiteljevo podporo, podporo staršev in svojim delom razvije ustrezne strategije za premagovanje primanjkljajev, pri čemer naj zaradi njegovih značilnosti, drugačnega delovanja možganov, ne trpi njegova samopodoba.

**Ključne besede:** disleksija, tuji jezik angleščina, slovenska osnovna šola

## **ABSTRACT**

Adequately educated English teachers can work with classroom teachers in the first triad of Slovenian primary school when the literacy process is in progress. It is therefore important that the subject teacher be acquainted with the characteristics of specific learning problems and strategies for helping students. The article deals with students with dyslexia in the EFL classroom and we propose some strategies and guidelines to facilitate teaching and learning for both, the teacher and the student. The aim of support activities is to lead the student towards a greater level of independency. A student should be aware of his weak and strong areas and, with the teacher's and parents' support as well as his own work, develop appropriate strategies to overcome deficits, whereby his self-esteem should not suffer on account of his characteristics, different functioning of the brain.

**Key words:** dyslexia, English as a foreign language, Slovenian primary school



Pouk angleščine se je s spremembami izobraževalnega sistema pomaknil navzdol po izobraževalni vertikali. Učenci se s poukom prvega tujega jezika prvič srečajo že v prvem oziroma drugem razredu. To pomeni, da opismenjevanje v maternem in tujem jeziku poteka sočasno. Če se učenci srečujejo z bralno-napisovalnimi težavami v maternem jeziku, je zanje učenje tujega jezika ne glede na naravo težav bolj zahtevno.

Po ugotovitvah Mednarodnega združenja za disleksijo (angl. *International Dyslexia Association*) se z vsaj nekaj znaki disleksije (počasno in nepravilno branje, slabo črkovanje, slabo pisanje, zamenjava besed) sooča vsaj 10 % populacije, torej je pričakovati, da bo v skupini desetih učencev znake disleksije kazal vsaj eden.

Z zaposlovanjem učiteljev angleškega jezika za poučevanje v prvem triletju se je pokazalo, kako pomembno je, da jih opolnomočimo tudi na področju podpore posameznim primanjkljajem. Učence je namreč na šibkejših področjih potrebno podpreti dovolj zgodaj, saj so možgani v zgodnjem obdobju bolj plastični in dovzetni za »spreminjanje povezav živčnega omrežja« (Shaywitz, 2008). Naloga učitelja je, da ob ustreznem strokovnem znanju podpre raznovrstne načine sprejemanja informacij in pomnjenja ter svojih učencev zaradi različnosti ne postavlja v neenakovreden položaj.

S pričujočim prispevkom želim svojim poklicnim kolegom, učiteljem angleškega jezika, pomagati na poti do lažjega razumevanja in dela z učenci z disleksijo.

## **1 Disleksija kot jo zaznamo pri angleščini**

Disleksija, nekoč poimenovana legastenija, je prepoznana kot nevrološka motnja oz. specifična učna težava (poleg termina »specifična učna težava« se uporablja še »primanjkljaj na posameznih področjih učenja«) in se pri tujem jeziku značilno kaže na področju branja in pisanja. Disleksija se kaže v zelo različnih oblikah. Strokovnjaki ločijo razvojno in pridobljeno disleksijo. Najpogosteje uporabljena Bakkerjeva nevropsihološka delitev loči tri tipe razvojne disleksije: perceptivni, lingvistični in mešani tip. Ne glede na obliko motnje so glavni učencev skupne težave z dekodiranjem, procesom, v katerem bralec prepozna pomen oziroma smisel besede. Nejezikovnim simptomom se pridružujejo manj obsežen delovni spomin, kratkotrajnejše pomnjenje in težji priklic (učenci imajo pogosto besedo na koncu jezika). Poleg



tega imajo učenci običajno še težave z orientacijo (prostorsko: leva - desna, zgoraj - spodaj; časovno: prej - potem), splošne motorične težave (ki se pri jeziku značilno kažejo v grafomotoriki) in težave z organizacijo. Na jezikovnem področju so za disleksijo značilne težave na področju kodiranja oziroma fonološkega zavedanja. Pojem fonološko zavedanje se nanaša na zmožnost zaznavanja in manipuliranja z glasovi. Običajno se razvije spontano, skladno z razvojem. Otroku omogoča, da besedi najde rimo, razdeli besedo na zloge in da izolira posamezen glas. Težavam na področju fonološkega zavedanja neizogibno sledi neustrezno črkovanje besed v sobesedilu ali izolirano (učenci menjajo dele besed, obračajo črke in številke) ter motnje v hitrosti vizualno-verbalnih odzivov.

Kot smo zapisali v uvodu, je za učence, ki se z bralno-napisovalnimi težavami srečujejo že v maternem jeziku, v primerjavi z učenci, ki teh težav nimajo, učenje tujega jezika najmanj zahtevnejše, če že ne mukotrno in stresno. Obstaja namreč velika verjetnost, da bodo učenci z okrnjenim fonološkim zavedanjem in slovničnimi strukturami v maternem jeziku podobne značilnosti kazali tudi pri učenju tujega jezika (Sparks idr., 1989). Ob tem bi bilo nestrokovno trditi, da so v uvodu omenjene težave ključni napovednik učne uspešnosti učencev z disleksijo, saj končni rezultat tvori skupek dejavnikov, kot so motivacija, odnos do učenja, prednostni učni stil, samopodoba in odločenost (Crombie, 1999). Tudi Cambria in Guthrie (2010) podobno navajata, da je »zaupanje vase v šoli tesneje povezano z dosežki kot druge vrste motivacije. Zaupanje v svoje sposobnosti je ključno za uspeh.«

Na konkretni ravni ponuja disleksija pri učenju številne izzive: učencem se pri glasnem branju zatika, zamenjujejo črke b - d, m - n, p - d, u - n in podobne glasove, izpuščajo ali dodajajo besede, ne prepoznajo že znanih besed, izpuščajo vrstice ali večkrat berejo isto vrstico, nekateri učenci berejo normalno hitro, vendar ne razumejo prebranega (ker se osredotočajo na ustrezno izgovorjavo), se izgublajo v besedilu (potrebujejo kazalo ali prst), ter s težavo iščejo gesla v slovarjih in enciklopedijah.

Pisni sestavek učencev z disleksijo je običajno slabši kot naloge govornega sporočanja oziroma kot bi pričakovali od njihovih siceršnjih zmožnosti: grafomotorika je slaba (razlike v velikosti med malimi in velikimi črkami skorajda ni ali pa je težko opazna, zamenjujejo velike in male črke, pišejo pod ali nad črto), izdelek jim vzame zelo veliko časa, v zapisu je več napak, ista beseda je v enem izdelku večkrat zapisana drugače, učenci imajo težave z ločili in s slovnico,



napišejo obsežno besedilo brez rdeče niti, lahko tudi napišejo zelo kratko (suhoparno) besedilo, ki pa je v skladu z navodili, ter težko delajo zapiske oziroma organizirajo svoje delo in obveznosti. Rezultati kanadske raziskave (Ndlovu in Geva, 2008) so potrdili, da imajo učenci z motnjami branja (torej z okrnjenim fonološkim zavedanjem in prepoznavo besed) izrazite težave s pisanjem ne glede na materni jezik. Dolžina besedila je bila primerljiva z učenci brez bralnih težav, vendar pa je njihovo besedilo vsebovalo dvakrat več napak pri črkovanju, večzložne besede so bile velikokrat zapisane narobe, sintaksa povedi pa je bila veliko skromnejša.

## **2 Zakaj je angleščina za naše učence težka?**

Učenci se v procesu opismenjevanja naučijo ustreznih odnosov med črkami in glasovi. Z vidika ujemanja med glasom in črko slovenščino uvrščamo v skupino transparentnih ali plitkih jezikov, saj je to razmerje ena – ena: en glas – ena črka. Korespondenčni odnos, usvojen v procesu opismenjevanja, pri angleščini povzroči protiučinek, fonetično branje. Učenci lahko posamezno besedo sicer pomensko poznajo, vendar pa njene izgovorjave v prostem govoru ne prepoznajo. Z vidika korespondenčnega odnosa med glasovi in zapisom spada angleščina med globoke oziroma netransparentne jezike (Brunswick, 2010, v Youman, 2011). S 26 črkami zapišemo 44 glasov. Zanimiv podatek je, da je v angleško govorečih deželah statistično gledano pojavnost disleksije višja. Youman (2011) navede nekaj konkretnih primerov kompleksnosti angleškega pravopisa:

-glas zapišemo z več črkami: night, light;

-črka se izgovori na več načinov: cup, pencil;

-morfem izgovorimo na več načinov: played, knighted, washed;

-enakozvočnice: there, their, they're.

### **2.1 Kompenzacijske strategije in učenje učenja**

Učenci z disleksijo pri usvajanju jezika posegajo po kompenzacijskih strategijah, ena izmed njih je učenje na pamet: dele besedila se lahko tako dobro naučijo na pamet, da pri glasnem



branju učitelj tega ne bo opazil. Druga je subvokalizacija, ki sicer praviloma spremlja proces opismenjevanja pri vseh učencih, vendar jo učenci z disleksijo uporabljajo dlje, celo v dobi odraslosti.

Pri tujem jeziku učencu pomagamo odkriti, katera strategija je zanj najučinkovitejša. Naš cilj je, da postaja učenec v procesu učenja čedalje bolj samostojen. Če učenec kompenzacijskih strategij še ni razvil, mu pri tem pomagamo. V okviru učenja učenja (angl. *strategopedia, learning to learn*) ga na najosnovnejši ravni naučimo spominskih trikov, na višji ravni pa kognitivnih in metakognitivnih strategij za učenje, mišljenje, načrtovanje in samopopravke. Zavestno vključevanje teh strategij v pouk tujega jezika pomaga učencu pri razvoju veščin samoopazovanja, samopreverjanja ter pregledovanja in ocenjevanja izdelkov. Z učenjem učenja pridobijo vsi učenci, ne le učenci z disleksijo.

Zaradi številnih ovir se raven motivacije za učenje (ne le pri tujem jeziku) sčasoma znižuje, zato skušamo ohranjati sproščeno vzdušje in se osredotočimo na napredek, četudi se kaže v majhnih korakih. Istočasno se moramo zavedati, da imajo učenci z disleksijo lahko posamezna izredno močna področja. Ta so lahko dobre slikovne in prostorske (3D) predstave, radovednost, domišljija, intuicija, reševanje problemov, ustvarjalnost, divergentno razmišljanje, ipd. Če jih poznamo, bomo na učence lažje spodbudno vplivali.

## **2.2 Strategije za pomoč pri poučevanju in učenju**

V slovenskem šolskem sistemu je za učence z disleksijo poskrbljeno v okviru petstopenjskega programa podpore in pomoči: pomoč učitelja (redna ura, dopolnilni pouk, podaljšano bivanje, varstvo), pomoč šolske svetovalne službe, individualna in skupinska pomoč, pomoč zunanje ustanove, prilagojeno izvajanje programa in dodatna strokovna pomoč.

Učitelj se v vsakodnevnem delu zlahka znajde na področju, kjer še ni pridobil (dovolj) izkušenj za suvereno delo, zato v nadaljevanju ponujamo nekaj bližnjic do lažjega dela z učenci z disleksijo.

### *Metakognitivni pristop*

Učitelj naj skuša razumeti strukturo jezika in spoznati način, s katerim učenci usvajajo novo znanje oziroma opravljajo kompleksnejše naloge. Posplošeno bi lahko govorili o znanju o sebi,





nalogah in strategijah (Strle, 2006). Učitelj naj si prizadeva spoznati učence, njihova močna in šibka področja. Skupaj z njimi naj išče najbolj učinkovite načine učenja, ki jim bodo dali občutek uspešnosti in dvignili samopodobo. Učenci z disleksijo se učijo na drugačen način, zato je sodelovanje učitelja in učenca zelo pomembno, učitelj namreč mora učencu dopustiti, da se uči na način, ki je njemu najbolj ustrezen.

### *Organizacija ure*

Ura naj bo jasno organizirana. Izmenja naj se več različnih dejavnosti, s katerimi se dotaknemo vseh senzornih kanalov. Obsežnejša navodila razdelimo v manjše korake in preverimo razumevanje.

### *Poenostavitev gradiv*

S kartoni v obliki črke L lahko učenec prekrije tiste dele na gradivu, ki jih ne potrebuje. Natisnjeno gradivo naj bo brez nepotrebnih okraskov. Priporočljivo je, da si naloge sledijo od najlažje do najtežje. Pisava naj bo vsaj velikosti 12 pt, še boljše 14 oziroma 18 pt. Za dislektike so primerni tipi pisav Arial, Comic Sans, Verdana, Helvetica, Trebuchet, Tahoma, Century Gothic in Calibri. Presledek med vrsticami naj bo vsaj 1,5. Učenci lažje preberejo besedilo v krajših vrsticah, zato je priporočljivo besedilo deliti v dva stolpca. Če to ne gre, uporabimo levo poravnavo.

### *Organizacija*

Učencem pomagamo pri organizaciji z jasnimi navodili in predvidljivo strukturo (npr. naslov z rdečo, podnaslov z zeleno, datum za zunanji rob). Spodbujamo jih k rabi raznobarnih označevalcev. Za večkrat uporabljene besede predlagamo zapis (dogovorjenih) okrajšav, kar skrajša čas zapisovanja.

### *Multisenzorni pristop*

Okrnjeno fonološko procesiranje učenci kompenzirajo z vnosom vidnih, slušnih in čutnih ključev ter asociacij. Z vključevanjem vseh vnosnih kanalov bomo olajšali učenje in pomnjenje. Na zgodnejši stopnji v poučevanje vključimo realije, pozneje si običajno lažje pomagamo z vidnimi predlogami. Multisenzorni pristop vključuje projektno delo, igro vlog, gestikuliranje in



uporabo učnih kartic. Nekateri učenci med učenjem in ponavljanjem radi glasno berejo in hodijo po prostoru.

#### *Delo v parih ali manjših skupinah*

Učenci se lažje sprostijo in več tvegajo v manjših skupinah. Med delom večkrat menjamo skupine. Zelo dobro se obnesejo imena na kartončkih, s katerimi učitelji hitro izžrebajo nove pare ali skupine. Učenci lahko sodelujejo pri različnih nalogah in izdelkih in lahko skupaj oblikujejo zapiske.

#### *Individualni pristop*

Učence posedemo bližje učiteljevi mizi, da lažje spremljamo njihovo delo. Tako zmanjšamo vpliv motečih dejavnikov, hkrati pa lahko na diskreten način narekujemo popravke. Učencem predlagamo in dovolimo uporabo individualnih pripomočkov (kartic, miselnih vzorcev, ...) Če je učenec blizu, učitelj tudi lažje opazi, ali je naloga za učenca prezahtevna in jo spremeni ali zamenja.

#### *Modeliranje*

Sošolec, starejši učenec, učitelj ali starš lahko služi kot podpora pri učenju: učencu s težavami služi kot model za branje. Učenec lahko vadi branje v paru ali pa si besedilo posname in ga uporabi kot gradivo za ponavljanje snovi. Statistika kaže, da učenci po eni uri pozabijo 50 % naučenega, po devetih urah 60 %, po enem mesecu pa 90 %. Pri učencih z disleksijo je ta odstotek še višji. Snov ponovimo vsaj tri- do štirikrat zaporedoma (Kormos in Smith, 2012).

#### *Trening spomina*

Allowayjeva (2012) je v svoji raziskavi, v kateri so sodelovali učenci z disleksijo, stari med 8 in 16 let, ugotovila, da lahko učenci z načrtnim treningom delovnega spomina, ki poteka štirikrat tedensko po pol ure, po osmih tednih dosežejo na testiranjih s področja inteligenčnega kvocienta in delovnega spomina znatno boljše rezultate kot učenci, ki trenirajo le enkrat tedensko. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, so v povprečju svoje ocene izboljšali za eno. Ponovno testiranje po osmih mesecih je pokazalo, da so obdržali enako raven dosežkov.



### *Prekomerno učenje*

Učitelj lahko podpre pomnjenje s strukturiranim, eksplicitnim in pogostim ponavljanjem snovi (ogrevanje, priprava na kompleksnejšo nalogo). Za učence z disleksijo je značilna tudi odkrenljiva pozornost. Ne moremo odstraniti vseh motečih dejavnikov, zunanjih ali notranjih, ki učence odvrnejo od naloge, lahko pa se trudimo, da jih z načrtnim delom učenci lažje presejejo oziroma da se nanje postopoma odzovejo vse redkeje. Prekomerno učenje jim bo tudi s tega vidika pomagalo pri pomnjenju.

### *Druga podpora*

Učencem pripravimo tabele za organizacijo snovi, slovarček besed, dodatne vaje. Usmerimo jih k interaktivnim vajam za utrjevanje snovi. Spodbujamo jih k uporabi miselnih vzorcev ali mnemotehnik. Novo slov oziroma besede povezujemo s staro slovjo. Besede razvrščamo v različne skupine glede na pomen, zapis ali zvočno podobo. Koncepte preverjamo sproti. Učence spodbujamo k pisanju obnov ali ključnih besed. Besede naj si zapisujejo na kartončke, ki jih imajo v treh kupčkih: besede, ki jih znajo, besede, ki jih še ne znajo, in besede, ki so nove. Drug način razvrstitve besed je učna kartoteka: učenec ima besede v šestih predalčkih v škatli, ki je po velikosti podobna škatli za čevlje. Na kartončke velikosti približno 6,5 x 5 cm vsak dan zapišemo do pet novih besed. Na eni strani je slovenska beseda, na drugi angleška. Učenec naj vsak dan vleče kartice. Če si je besedo zapomnil, gre v naslednji predal. Ko bo besedo petkrat prepoznal, jo bo dal v šesti predal, kar pomeni, da jo je osvojil. Besede iz zadnjega predala ponavlja redkeje, na nekaj dni ali enkrat tedensko.

Delo z učenci z disleksijo lahko povzamemo v pet glavnih pravil.

#### *Prvo pravilo: ne hitimo*

Učenci z disleksijo bodo za oblikovanje misli v odgovor ali za iskanje prave besede v spominu potrebovali več časa. Prav tako bodo porabili več časa za branje in pisanje. Učencev ne priganjamo, vaje pa jim lahko prilagodimo.

#### *Drugo pravilo: ne popravljamo preveč*



V fazi učenja, utrjevanja ali ponavljanja se osredotočimo le na en vidik jezika in popravljamo samo tega.

*Tretje pravilo: kratka navodila*

Dolga navodila skrajšamo v smiselne korake. Učenci najlažje sprejmejo eno navodilo naenkrat. Priporočljivo je, preverimo razumevanje navodil (posamezni učenci ponovijo navodilo, ga prevedejo ali pokažejo, kaj pričakujemo).

*Četrto pravilo: učencev ne izpostavljam*

Učenčeva posebnost je stvar, ki se tiče njega, njegovih staršev in učiteljev. Nekateri učenci ne želijo, da njihove posebnosti izpostavljam, drugi o njih govorijo brez zadržkov. Običajno pa se počutijo bolj varne v manjših skupinah ali v dvojicah. Ne silimo jih v govor, zlasti ne pred skupino. Tudi vaje vrstniškega nareka bodo lažje izvedli v dvojicah ali manjših skupinah.

*Peto pravilo: pripravimo multisenzorna gradiva*

Multisenzorna gradiva povečajo učno dinamiko, aktiviranje vseh čutnih kanalov pa izboljša učno izkušnjo za vse učence.

## 3 Zaključek

Delo z učenci z disleksijo je izziv za vsakega učitelja, ne le za učitelja tujega jezika. V napredek učenca vlagamo veliko energije vsi učitelji, ki se srečujemo z njim, starši, največ pa naj bi ga seveda učenec sam. Cilj našega dela je, da učence opremimo s strategijami, ki jim bodo olajšale vsakodnevno delo in dolgoročno gledano tudi življenje. Učitelji in starši moramo paziti, da ne opravljamo dela namesto učencev. Otroci bodo prej ko slej morali naloge opravljati samostojno in prav je, da se zavedajo svojih šibkosti in da poznajo strategije za njihovo premagovanje. Ko bodo sprejeli svoje značilnosti in jih ne bodo videli kot oviro, motnjo ali bolezen (Cvet, 2012), bodo svoje obveznosti lažje obvladali. Pedagoška fakulteta v Ljubljani je v ta namen leta 2015 izdala Priročnik za učence z disleksijo, namenjen učencem tretjega triletja, ki je dostopen na povezavi:



[http://193.2.241.66/puconci/files/A\\_\\_Lenik\\_S\\_\\_Schweiger\\_M\\_\\_utari\\_-\\_Prironik\\_za\\_uence\\_z\\_disleksijo.pdf](http://193.2.241.66/puconci/files/A__Lenik_S__Schweiger_M__utari_-_Prironik_za_uence_z_disleksijo.pdf).

Bela knjiga (2011), ki jo je izdalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, opiše individualno pomoč in pristope, ki naj bi jih bili deležni učenci s primanjkljaji na učnem področju. Vsak učenec s primanjkljaji je upravičen do testiranja in, če je potrebno, učne pomoči, s pomočjo katere bo izboljšal svoje učne dosežke.

Raziskave so pokazale, da so bili ne glede na vrsto učne pomoči in dodeljeno število ur (odločba) učno uspešnejši učenci učiteljev z daljšo prakso (Washburn idr., 2011). Poleg tega je dokazano, da ne igrata nezanemarljive vloge čustveni in socialni dejavnik – da sodelovanje staršev z učitelji izboljša učenčeve šolske dosežke. Učiteljem to polje predstavlja nov izziv, najti moramo način, kako aktivno in učinkovito vključiti starše v pomoč svojemu otroku (Cline, 2000). Starši lahko na primer svojemu otroku ponudijo stopnji primerne knjižice v tujem jeziku in jim omogočijo prijetno bralno izkušnjo. Večina učencev, ki ima dostop do tehnologije, je večča brskanja po spletu. Z malce truda lahko starši najdejo pesmi, primerne starosti, ki jih skupaj poslušajo, pojejo, zaigrajo. Prav tako so na spletu dostopne interaktivne igre, s katerimi učenci utrjujejo besedišče, pravopis in nenazadnje tudi slovnične strukture. Dve od njih sta dostopni na povezavi: <https://www.phonicsplay.co.uk/index.htm> in <https://pbskids.org/superwhy/#/game/superwhybingo>.

Ozaveščeni starši lahko svojemu otroku v domačem okolju nudijo veliko oporo, saj to omogočajo sodobni komunikacijski kanali ter množica dostopnega gradiva. Starše iz socialno šibkejših in deprivilegiranih okolij naj bi k sodelovanju spodbudili učitelji in svetovalna služba. Ta naj bi jim tudi pomagala pri usmerjanju in iskanju pomoči. Skratka, v našem okolju ima vsak učenec ob ustrezni in zadostni podpori doma in v šoli možnost napredovati v razvoju uravnoteženo in v skladu s svojimi zmožnostmi, kar je nenazadnje tudi njegova pravica.

Učitelji angleščine si v prihodnje želimo dostop do primerov diferenciranih učnih priprav in praktičnih primerov diferenciranega gradiva, ki upošteva temeljna pedagoška načela ter vzgojne in enake izobraževalne cilje kot gradivo za učence brez disleksije. Veljalo bi tudi razmišljati v smeri priprave interaktivnega gradiva, prilagojenega za slovenske govorce angleščine. Morda bi veljalo razmišljati tudi v smeri konkretne predstavitve prilagoditev pri



ocenjevanju pri pouku angleščine. Učitelji angleščine se večkrat soočamo z dilemo, kako oceniti pisno sporočanje oziroma pisne preizkuse znanja – če sploh – učencu, ki ima v odločbi zapisano, da se specifičnih napisovalnih napak pri ocenjevanju ne upošteva.

## 4 Viri in literatura

1. Alloway, T. (2012). Can interactive working memory training improve learning? *Journal of Interactive Learning Research*. 23 (3), 197-207. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Pridobljeno s: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf) (20. 1. 2019)
3. Brunswick, N. ed. (2010) *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. Hove, Psychology Press.
4. Cambria, J.; Guthrie, J. T. (2010) *Motivating students in reading*. *New England Reading Association Journal*, vol. 46, no. 1, 2010.
5. Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice. *Dyslexia* 6 (1) Special Issue: Multilingualism and Dyslexia (Part One), 3-12.
6. Crombie, M. (1999). Foreign Language Learning and Dyslexia. Pridobljeno s <http://languageswithoutlimits.co.uk/resources/Dxa1.pdf> (20. 1. 2019)
7. Cvet, M. (2010). Učne strategije. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, S. Pulec Lah, Z. Stančič in A. Clement Morrison (ur.), *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov* 269-274. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi težavami.
8. Davis, R. D. & Braun, E. (1997). *The Gift of Dyslexia. Why Some of the Smartest People Can't Read and How They Can Learn*. A Perigee Book.
9. Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching foreign languages to learners with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
10. Lečnik, A. idr. (2015). *Priročnik za učence z disleksijo*. 3. triletje. Ljubljana: PeF.



11. Ndlovu, K. in Geva, E. (2008). Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities. *Language learners with special needs. An international perspective*, 36-62.
12. Nunan, D. (2002). Listening in language learning. V J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching*, 238-241. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Shaywitz, S. (2008). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage. Knopf Doubleday Publishing Group. Kindle edition.
14. Sparks, R., Ganschow, L. and Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia* 39, 179 -197.
15. Strle, Marko (2006). Metakognitivni pristop k ugotavljanju in obravnavanju selektivne pozornosti. *Sodobna pedagogika, volume 57 = 123, issue 1*.
16. Washburn, E. K., Joshi, R. M. and Binks-Catrell, E. S. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *Dyslexia* 17 (2), 165-183.
17. Youman, M (2011). Dyslexia in Different Languages and English Language Learners. V. N. Mather and B. J. Wendling (ed.), *Essentials of Dyslexia and Intervention*, 223-240. Chichester: John Wiley & Sons.



Gimnazija Celje - Center

**Ana Pečnik**

**RISANJE IN SLIKANJE KOT DEJAVNOST ZA IZVAJANJE  
LIKOVNE TERAPIJE V GIMNAZIJSKEM PROSTORU**

**DRAWING AND PAINTING AS AN ACTIVITY FOR THE  
IMPLEMENTATION OF ART THERAPY IN THE HIGH  
SCHOOL ENVIRONMENT**





## Povzetek

Da je čas, v katerem živimo, neizprosni in neusmiljeni, vemo vsi – tako mladostniki kot tudi odrasli, ki se na svojstven način spopadamo s preprekami vsakdana. Čas je neizprosni kritik vsega in vseh, ki sobivamo v podivjanem primežu globalnih trendov. Vse naštetu pa vsekakor aktivno vpliva na samopodobo in duševno zdravje individuuma, ki poskuša najti svoje mesto in lasten smisel za obstoj. V prispevku je predstavljen pouk risanja in slikanja, ki sistematično pomaga pri odkrivanju mladostnikovega duševnega zdravja. Ob kopici sindromov, ki v sodobnem času zaznamujejo mladostnike, ne moremo mimo težkih čustvenih stanj, ki so spregledana, saj jih je težko pisno opredeliti oziroma utemeljiti. V prispevku je predstavljena likovna naloga, s katero so se mladostniki izrazili brez slehernega zadržka. Izdelki pa govorijo zgodbo v imenu posameznika. Zgodbe so pretresljive in velikokrat potrebne nadaljnje strokovne obravnave. Ravno zato lahko predmetu risanje in slikanje postavimo predznak likovna terapija, saj s pomočjo likovnega izražanja učitelji ugotovimo veliko več, kot bi sicer.

**Ključne besede:** duševno zdravje, likovna terapija, likovna umetnost, risanje in slikanje

## Abstract

The time, we live in now, is relentless and ruthless, we - both the adolescents and the adults – know that. We all deal with the hurdles of everyday life in our own way. Time is a relentless critic of everything and of all of us who coexist in the wild clutches of global trends. Everything listed above actively influences the self-image and mental health of the individual who is trying to find his own place and his own purpose of existence. In the paper we present the lessons of drawing and painting, which systematically help to discover the mental health of the adolescent. Challenged with a lot of difficulties and syndromes that characterize adolescents in modern times, we must not repress the heavy emotional states that are sometimes overlooked, because it is difficult to determine or justify them in writing. The article presents a painting task with which the young people expressed themselves without any inhibitions. The drawings tell the story in the name of the individual. The stories are shocking, unfair and often require further specialist treatment. Precisely for this reason we can put the prefix “painting therapy” in front of the school subject drawing and painting, because by using the painting expression, teachers can learn about their students a lot more than otherwise. **Key words:** art therapy, drawing and painting, fine arts, mental health



## 1 Živeti »danes« je velik izziv za mladostnike

Življenjski ritem nam vsakodnevno narekuje obilico obveznosti in odgovornosti, pri čemer pridemo do grenkega spoznanja, da je večji del našega vsakdana podvržen nenehni napetosti, izčrpanosti in stresu, ki so v modernem času neizogibni. Človek potemtakem zaradi nenehnega iskanja uravnoveženosti med enim in drugim skoraj ne pozna svojega jedra, svoje »biti«, ki sta najpomembnejša za stabilno in zdravo duševno stanje. Živimo torej v času in v svetu nenehnih/hipnih sprememb, ki krojijo posameznikov obstoj v družbi. Kaj hitro lahko ugotovimo, da je družba milo rečeno izgubljena in v precejšnji krizi, saj ne zmoremo tako hitro sprejemati in ponotranjati vseh globalnih trendov, ki narekujejo »kvaliteto« za življenje. V modernem času, ki je tukaj in zdaj, imamo na razpolago ogromno različnih pripomočkov in konstruktov, ki naj bi družbi omogočali kakovostnejše in boljše življenje. Ampak, ali je vse to res? Znamo s tehnologijo izboljšati odnose, stike z ljudmi, stik s samim seboj? Trdim, da smo izgubili kompas in krepko zašli s prave poti. Na tej poti pa smo izgubili še tako pomembne vrednote, ki so bistveni in sestavni del vsakega individuuma. Te izgubljene vrednote, ki jih verjetno niti ne zmoremo več naštet, pa so resnično pomembne za kakovostno življenje mladostnikov in drugih odraslih posameznikov, ki sestavljajo barvit in živahen mozaik globalne družbe. Da pa ne bi še bolj izgubili stika z vrednotami in s svetom, moramo ponovno osmisliti pomen družine, šole in celotne družbe. Tukaj pa smo odgovorni predvsem tisti, ki imamo stik z mnogimi vzgojnimi praksami – tako doma kot v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Najpomembnejša vzgojna praksa je vzgoja za smisel življenja. Ta pri posamezniku vzpodbuja odgovornost do sebe in do sočloveka. Pri tem pa v ospredje postavljamo vse tiste izgubljene vrednote, ki posamezniku pomagajo najti svojo notranjo »bit« in ga povezati z naravo ter osmisliti njegovo osebno življenje. Nikakor ne smemo pozabiti tudi na duševno zdravje slehernega posameznika v »podivjanem« svetu, saj nam sodobni čas podtika ne malo pasti, na katere pravzaprav niti nismo pozorni, kaj šele nanje pripravljeni. V tem surovem primežu sodobnosti pa se s težavami gotovo težko soočajo in spopadajo mladostniki, saj ne zmorejo pred čustva postaviti racionalno razmišljanje v kontekstu akcije/reakcije na določeno življenjsko (ločitev, izguba bližnjega, motnje hranjenja, depresija, anksioznost idr.) situacijo. Pri vseh situacijah, ki tako ali drugače vplivajo na mladostnikov duševni razvoj, pa ne smemo mimo pomembnega oblikovanja samopodobe, ki ima v odraščanju največji, če ne celo najpomembnejši predznak za zdrav intelektualni, telesni, duševni in socialni razvoj.



Samopodoba je potemtakem preplet vseh lastnih čustveno-razumskih dražljajev, ki nas vodijo in usmerjajo skozi različne življenjske situacije. Pri vsem tem pa se moramo dobro zavedati dejstva, da mladostniki prihajajo iz različnih okolij in še bolj različnih družin in družinskih skupnosti, ki oblikujejo mladostnikovo samopodobo. Šola pa ima pri tem gotovo odgovorno vlogo, saj mora morebitne stiske mladostnikov prepoznati, obravnavati in jih primerno klasificirati. V tem kontekstu v ospredje postavljam risanje in slikanje, kot temeljni strokovni predmet na umetniški gimnaziji – likovne smeri. Risanje in slikanje je tisto učno področje, kateremu lahko postavimo predznak *likovna terapija*, saj so zgodbe, ki jih mladostniki izrazijo na dvodimenzionalno površino, neverjetne, nepravične, ekspresivne itd. Pri likovni analizi (vsebinski in oblikovni) je treba zelo malo ali pa celo nič besed, s katerimi bi mladostniki opisali vsebino, saj uporaba likovno-teoretskih zakonov (kontrasti, barve, likovne prvine, kompozicija ...) tvorijo zgodbo zase. Te zgodbe pa so samosvoje in velikokrat pretresljive.

## 1.1 Likovna umetnost – slikovito polje za izražanje čustev

Likovna umetnost izhaja iz človekove lastne potrebe po ustvarjanju. Ustvarjamo iz različnih notranjih vzgibov, ki pa se od posameznika do posameznika razlikujejo. Potrebo po ustvarjanju je imel že prazgodovinski človek, ki jo je želel zadovoljiti z materiali, ki so mu bili takrat na voljo. Tudi kasneje se je umetnost časovno in prostorsko spreminjala. Namen, vloga in cilj prikazovanja le-te pa prav tako. Umetnost je v sodobnem času pridobila zelo širok predznak in je danes že skoraj sestavni del vsakega kulturnega individuuma. Če iz našega vsakdana za nekaj trenutkov navidezno izbrišemo/izvzamemo umetnost (glasbeno, likovno, jezikovno, književno, gledališko, filmsko idr.), hitro ugotovimo, da svet brez nje pravzaprav ne stoji, milo rečeno propade oz. izgine. Strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja se ravno zaradi tega upravičeno zavzemajo za dodatne umetniške vsebine in ure v celotni izobraževalni shemi, saj se zavedajo pomembnosti teh vsebin v učnem kurikulumu.

Danes je na voljo veliko število študij in znanstvenih zapisov, ki pričajo o številnih pozitivnih učinkih umetnosti na otroke in mladostnike: »/.../ stik z umetnostjo lahko spodbudno vpliva na osebno avtonomijo in posameznikovo emancipacijo, sposobnost opažanja in kritičnega premisleka, dejavnost in ustvarjalnost« (Krajnc, 2016, str. 5).

Zavedati se moramo, da so otroci in mladostniki neverjetno senzibilna skupina, ki v dobi odraščanja potrebujejo nenehne vizualno-umetniške impulze, ki omogočajo odprto in kritično



mišljenje, spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost, spodbujajo socialno-čustveni razvoj ter bodrijo osebnostno rast, dobro samopodobo in zdrav duševni razvoj. V tem kontekstu se umetnost sreča s samopodobo, ki jo je tako zelo enostavno povezati z ustvarjalnostjo in likovnim izražanjem. Ljubica Marjanovič Umek (v Krajnc idr., 2016) pravi, da so različni načini umetniškega izražanja ključni za določeno starostno skupino otrok in mladostnikov ter zelo pomembni za zdrav in uravnotežen duševni razvoj. Umetnost je torej prostor, kjer je otrokom in mladostnikom dovoljeno lastno doživljanje in razumevanje sveta – s pomočjo širokega nabora izraznih sredstev.

## **1.2 Predmet risanje in slikanje v gimnazijskem prostoru**

»Predmet risanje in slikanje kot temeljni strokovni predmet na umetniški gimnaziji likovne smeri skupaj z drugimi strokovnimi predmeti vzgaja in izobražuje likovne talente v likovnoumetnostnem in humanističnem duhu. Njegove vsebine omogočajo dijakom temeljna likovna znanja ter nadgradnjo njihovega likovno praktičnega in likovno teoretičnega znanja. Predmet dijaku omogoča napredovanje v vizualni pismenosti, omogoča mu vstop v različna vizualna področja (risanje, slikanje, grafika, kiparstvo, fotografija, oblikovanje, video ipd.) ter mu tako daje drugačno predstavo o sebi in okolju, v katerem živi. V okviru vsebin predmeta dijak rešuje pomembna osebna ali družbena vprašanja, ki jih lahko izrazi v različnih likovnih rešitvah. Predmet razširja estetska, intelektualna, čustvena in domišljajska obzorja ter ga usposobi za kritično-analitični odnos do umetniških in študijskih del. S tem dijak oblikuje osebni odnos do likovnih vrednot, razvije lastni likovnopredstavni svet in pridobiva idejno in estetsko izkušnjo« (Plemenitaš, Simon in Šuštaršič, 2010, str. 5).

Predmet risanje in slikanje predstavlja kreativno paleto ustvarjalnosti znotraj učnega načrta, pri katerem lahko dijaki svojo individualno in avtentično kreativnost izražajo na številne načine z mnogimi likovnimi sredstvi. V učnem načrtu je veliko prostora za učiteljevo lastno ustvarjalnost/tvornost pri izbiri likovnih nalog in njenih problemov.

Prav v tem vidim poslanstvo svojega poklica, saj z vsebino in izbiro likovnih nalog velikokrat »prodrem« v mladostnikov lastni svet njegovega videnja, vedenja in tistega, kar skriva najgloblje v sebi. S tem mu omogočim potovanje v neznano, da čuti, vidi in spozna tisto, česar ne bi z besedami nikoli razkril svetu.



### **1.3 Pomen umetnosti v šolskem prostoru**

Ali smo si deležniki v vzgoji in izobraževanju že kdaj postavili vprašanje, kaj se zgodi, ko se umetnost uspešno integrira v šolski prostor, se sprašuje Vesna Geršak (2016, str. 48) in pravi, da je to vprašanje, s katerim se soočajo številni pedagogi, »ki nimajo svojega mesta v šolskem kurikulumu osnovnih in srednjih šol in se pojavljajo le kot del učnih predmetov (na primer pri športu, glasbeni umetnosti in pri pouku književnosti)«. Gotovo ne smemo zanemariti dejstva, da je umetnost relevantna za celosten razvoj otrok in mladostnikov.

Veliko vlogo pri razumevanju pomembnosti umetnosti ima Unescov dokument Road Map for Arts Education (2006), ki sodi med najpomembnejše dokumente na področju umetnostne vzgoje. V dokumentu je zapisano, da umetnost lahko učimo in poučujemo kot posamezne šolske predmete, pri čemer razvijamo umetniške sposobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti. Na drugem mestu pa izpostavi, da lahko umetnost vključimo kot metodo učenja in poučevanja na način, da so neskončne dimenzije umetnosti vključene v vseh učnih procesih. Umetniška fantazija mladostnike vsekakor vodi v svetove, polne novih spoznanj in nenehnega odkrivanja strahov, lastne identitete in samopodobe skozi bogat svet umetnosti, kreativnosti in lastne ustvarjalnosti.

## **2 Likovni zapis kot notranja nuja – »Tih klic na pomoč!«**

Mladostniki se v sodobnem času težko izražajo z besedami, ki bi opisovale njihovo počutje. Težko ubesedijo stisko v katero se ujamejo, saj je osebna čustva, pa naj bo to notranja stiska ali pa čustvo ljubezni/naklonjenosti, gotovo najtežje ubesediti. S tem se učitelji dnevno srečujejo, saj imajo mladostniki vedno več težav pri odraščanju in odkrivanju lastne identitete ter iskanja svojega lastnega smisla v sodobnem svetu. Ljudje intuitivno vedo, da je izražanje samega sebe pot do sprostitve, razumevanja in zdravljenja samega sebe, pa naj bo to s plesom, pisanjem, risanjem, petjem ali kako drugače. Umetnostno izražanje lahko človeku pomaga, da opredmeti in pozunanji svoja čustva in probleme ter se loči od njih; da jih izrazi v živih in skladnih oblikah, mogoče mimo samocenzure, in da pride do novih uvidov in odkritij o sebi in o svojem življenju. Risanje in slikanje, kot temeljni strokovni predmet na umetniški gimnaziji – likovna smer, je vsekakor tisti prostor kjer je mogoče upodobiti in prikazati



neskončno veliko likovnih simbolov, barvnih kontrastov, kompozicij in načel likovnega reda. Vsi ti likovni elementi pa lahko v svoji formi opozarjajo na številne anomalije. Te pa je potrebno opaziti, pozorno ter previdno »likovno prebrati« in, če je potrebno, strokovno obravnavati.

Pri predmetu risanje in slikanje vse pogosteje ugotavljam, da likovne naloge, ki so bolj »svobodnega« tipa, v smislu lastne/samostojne izraznosti, mladostnikom pomenijo zelo veliko. S pomočjo tovrstnih nalog, kjer je dovoljeno vse, se dijaki na dvodimenzionalno površino izražajo na številne kreativne načine. Izbira barv in ostalih likovnih znakov veliko pove o trenutnem duševnem stanju posameznika. Pri analizi likovnih izdelkov tako velikokrat prepoznam ali zaznam stisko, ki jo posameznik doživlja. Velikokrat se znajdem v precepu, kako odreagirati, ko mladostnik vso svojo zgodbo prelije na papir, pri čemer ni potrebna nobena beseda, da bi videno razumela. Te zgodbe (strahovi, nasilje, nemotiviranost, spolna usmerjenost, spolna identiteta idr.) in situacije pa so, žal, vse pogostejše v sodobnem šolskem prostoru.

Likovna naloga, ki jo bom predstavila v nadaljevanju (poglavje 2.2), me je dodatno prepričala, da je mladim potrebno pustiti svobodo likovnega izražanja, saj je ustvarjalni predmet risanje in slikanje tisti predmet, kjer lahko svoja čustva dijaki prikažejo brez zadržkov. Velikokrat so nad končnim izdelkom presenečeni celo samo, ko ugotovijo, kaj vse se skriva za njihovo bogato, kreativno in zgovorno likovno vsebino.

## **2.1 Likovna terapija pri pouku risanja in slikanja**

Likovna terapija je oblika terapije, v kateri posameznik s pomočjo likovno ustvarjalnega izražanja, pogovora o likovnem izdelku in procesu, v katerem je ta nastal, povezuje svoja notranja doživljanja z zunanjo stvarnostjo in življenjskimi izkušnjami (Kariž, 2010). Od drugih terapevtskih oblik se ta razlikuje predvsem po tem, da obsega tri-smerni odnos, ki poteka med terapevtom/učiteljem, posameznikom in likovnim izdelkom (Gorjup, 1999). Likovna terapija pripomore k premagovanju in soočanju posameznikov z notranjimi napetostmi, bolečino in k oblikovanju pozitivne samopodobe. Kariž (2010) pravi, da je likovna terapija pravzaprav namenjena vsem, ki zmorejo in se želijo likovno izražati ter stremijo k višji kakovosti življenja



in k pozitivnim spremembam. M. Vogelник (1996) pravi, da likovno izražanje na posameznika vpliva pozitivno, saj gre za prijetno in razveseljujočo aktivnost. Zgoraj opisana teoretična izhodišča nakazujejo, da je likovna terapija prisotna pri strokovnem predmetu risanje in slikanje pri celotnem ustvarjalnem procesu – od osnovne skice in vse tja do končnega likovnega izdelka. Z likovnim ustvarjanjem razvijemo različne plati človeške duševnosti, čustva in domišljijo. M. Vogelник (1996) pravi, da ustvarjanje posamezniku pomaga do osebne integracije, mu bogati življenje in omogoča zdrav osebnostni razvoj. Likovno ustvarjanje zajema proces razmišljanja na likovni način, odkrivanje samega sebe in omogoča proces razbremenitve (Gorjup, 1999).

## 2.2 Likovna naloga – »Kakšno je moje duševno zdravje?«

Ekspresija je izraženo notranje doživetje. Stanja žalosti, veselja, jeze, razočaranja in sreče se odražajo na človekovem obrazu, v glasu in kretnjah, skratka v celotni govorici telesa. Tako postane notranje doživetje vidno tudi navzven. Če so določena čustvena stanja stalna in del človekovega temperamenta, se lahko pokažejo tudi v načinu oblačenja in opremi bivališč, posebno pa izstopajo pri izbiri barv. Izkaže se, da določenim duševnim stanjem ustrezajo določene barve. Barve niso ekspresivne same po sebi. Modra barva, na primer, ne izraža duševnega stanja umirjenosti, ampak sama deluje pomirjajoče. Slikar pa modro barvo lahko uporabi tako, da predstavlja umirjenost in poduhovljenost. Ekspresivna ni barva, ampak to, kar z njo slikar doseže. Barve imajo le določene lastnosti, ki to omogočajo. Ustvarjalec z barvo ne izraža svojega trenutnega duševnega razpoloženja, čeprav se v posameznih primerih dogaja tudi to. Večinoma so barve na ekspresiven način uporabljene preiščeno in načrtno. Slikar barve proučuje, raziskuje njihove potenciale in dognanja uporabi v ustvarjalnem procesu.

Cilj ekspresivnega umetniškega dela je, da pri gledalcu vzpodbudi **intenzivno doživljanje oz. doživetje**, ne pa izražanje duševnega življenja umetnika, čeprav vsak umetnik črpa iz svojega temperamenta in lastnih življenjskih izkušenj. Izrazno vrednost in pomen imajo barve samo v človekovi kulturi. Ekspresiven učinek jim da človekova duhovnost. V naravi barve niso ekspresivne, ampak samo sporočilne. Meje med sporočilnostjo, ekspresijo in simboliko barv pa so zabrisane, saj se v stvarnosti ti vidiki barvnih učinkov prepletajo. Človek je v barvah zmožen videti še kaj drugega kot samo njihovo raznolikost. Zdi se mu prijetne ali običajne,



tople ali hladne, nežne ali živahne. V njih prepoznava svetlobo, mrak, živahnost, mir, bližino, daljavo idr. V sodobnem slikarstvu se ekspresivna raba barve veže na ekspresionizem, slikarsko smer v začetku 20. stoletja. Ekspresionisti so tematiko za svoje slike iskali v takratnih družbenih razmerah pred prvo svetovno vojno, med njo in po njej. Upodabljali so človeške stiske in travme pa tudi grozote vojne, zato so njihove barve hladne, temačne, kontrastne ali pa kričeče. Ko govorimo o ekspresivnih barvah, ne mislimo na tiste, ki bi izražale spokojnost, lepoto ali srečo, pač pa take, ki merijo na konflikt, grozo ali eksistencialno stisko. Tega pač ni mogoče izraziti z barvami, ki so v skladu z naukom o barvni harmoniji. Barvna ekspresija temelji na disharmoniji, na barvnih in tonskih nasprotjih. Pomagamo si lahko z naukom o barvnih kontrastih, vendar je treba iskati lastne in drzne rešitve.

Z dijaki smo najprej skupaj podrobno analizirali zgornji zapis o ekspresiji in cilju ekspresivnega izražanja s pomočjo umetnosti. Pogledali smo najbolj zgovorna dela iz sveta likovne umetnosti. Ob strokovni analizi del iz umetnostne zgodovine so si dijaki ustvarili svoja lastna mnenja. Občutke (strah, jeza, agresija, sovraštvo, ljubezen, vojna, lakota, dobrot, upanje, osamljenost, toplina ...), ki so jih doživljali ob gledanju, pa so sproti zapisovali na list papirja. Ugotovljeno je bilo, da so dijaki različno čustveno (od)reagirali na določeno umetniško delo. Zapisana čustva so dijaki poskušali prenesti v svoje življenje in razmisliti, če so se kdaj počutili osamljene, razočarane, ljubljene, jezne, agresivne ... Nadaljevali smo s pogovorom o samopodobi in duševnem zdravju. Pogovor o tem je bil izjemno zanimiv in intenziven, saj dijaki niso skrivali svojih občutij in izkušenj. Opazila sem, da jih je pogovor spodbudil k razmišljanju o stvareh, s katerimi se sicer še ne bi soočili. Po pogovoru sem dijake prosila, da z besedami opišejo svoje duševno zdravje, saj jim bodo zapisane besede nudile oporo pri ustvarjanju likovne naloge z naslovom »*Kakšno je moje duševno zdravje?*«. Sledilo je likovno ustvarjanje. Dijaki so besede, s katerimi so opisali svoje duševno zdravje, spremenili v likovne prvine, simbole, barve, oblike, raznolike kompozicije ... Delo je potekalo mirno in v tišini. Dijaki so bili osredotočeni na likovno ustvarjanje in usmerjeni v to, kar želijo z likovnimi znaki in simboli prikazati. Delo je potekalo 3 tedne, tri šolske ure na teden, saj je bila slikarska podlaga velika kar 100 x 70 cm. Moja vloga v tem procesu je bila zgolj opazovalna, saj me dijaki pri tem ustvarjanju niso potrebovali. Dovolj jim je bila tišina, likovni material in poglobljeno razmišljanje o sebi, samopodobi in duševnemu zdravju.





Na podlagi zgoraj opisanih navodil so dijaki umetniške gimnazije – likovne smeri ustvarili izjemno zgovorne likovne izdelke (slikovno gradivo spodaj), ki slikovito pripovedujejo o duševnem zdravju in lastni samopodobi mladostnikov. Naloga je dijakom omogočala, da se zazrejo vase in skušajo svoje izkušnje in spoznanje o sebi preliti na slikovno površino. Naloga je marsikomu pomagala, da se je soočil s svojimi strahovi, tihimi hrepenenji in notranjimi vprašanji, saj je razmišljanje o teh stvareh prava pot k iskanju lastnih rešitev na poti k duševnemu zdravju in pozitivni samopodobi. Dijaki so pri ustvarjanju likovne naloge iskali svojo lastno samopodobo. Pri končni analizi smo ugotovili, da je izpovednost likovnih izdelkov kar malo zaskrbljujoča. Večina dijakov sebe vidi v zelo negativni in negotovi luči. Njihova samopodoba je v veliki večini izjemno slaba ali pa je sploh ni.

### 2.3 Analiza likovne naloge

Ob opazovanju likovnih del, ki so nastala ob razmišljanju o samopodobi in duševnemu zdravju, sem ostala brez besed, saj sprva niti nisem vedela kako odreagirati na tako izpovedno likovno govorico mladih posameznikov. Dela, ki jih izpostavljam v slikovnem gradivu so močno izpovedna in jasno nakazujejo na težave s katerimi se mladi srečujejo v času odraščanja. Poudariti je potrebno tudi to, da se avtorji spodnjih likovnih del soočajo z vso krutostjo naslikanega v resničnem življenju in da je »klic na pomoč« skozi likovno ustvarjalnost v tem primeru več kot očiten.

Dijakinja (glej sliko 3) je o izdelku povedala naslednje: »... Zaradi moje težave s prehranjevanjem se, kljub zdravniški obravnavi, še vedno počutim ujeto v svojem lastnem telesu. Ključ predstavlja rešitev, a je še vedno na tleh, ker ne najdem ključavnice, da bi se rešila iz lastnega oklepa.« Dijakinja (glej sliko 5) je o svojem izdelku povedala sledeče: »... Meni moja družina ne predstavlja nič pozitivnega. Nimam nikakršne podpore in razumevanja. Vem, da moram zdržati do konca srednje šole vse pritiske, ki se zgrinjajo nad mano, a je težko. Komaj čakam, da maturiram in pričnem s študijem daleč proč od vseh domačih, ki me nočejo razumeti ...« N. M. o svojem izdelku pravi tako (glej sliko 2): »... Da ostajam všečna vsem, ki me dnevno obdajajo moram nekajkrat na dan zamenjati svoj pravi obraz. Če bi pokazala pravega, me okolica ne bi nikoli sprejela in razumela.« Dijakinja (glej sliko 6) je o izdelku povedala naslednje: »... Mene moja družina nima rada. Mati me je že pred leti odslovila in z



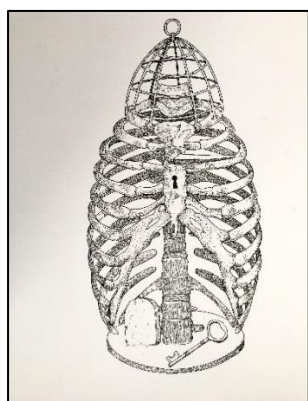
očetom poskušava zaživeti na svojem. A je težko, ker ne morem razumeti dejstva, da me lastna mati ne mara in ne poskuša nikakor vzpostaviti stika z mano. Sama sem. In verjetno bom sama tudi ostala. Strah me je. Rada bi zbežala stran tudi od svojih, ne preveč lepih, misli...«



Slika 91: "Strah", R. N., (arhiv GCC, 2018)



Slika 92: "Dvoličnost", N. M., (arhiv GCC, 2018)



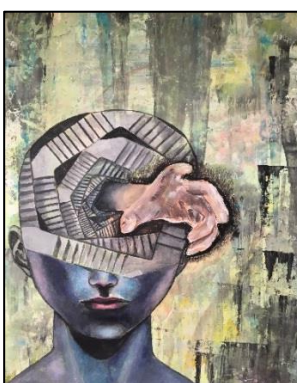
Slika 93: "Ujetost", J. C., (arhiv GCC, 2018)



Slika 94: "Kdo sem?", J. C., (arhiv GCC, 2018)



Slika 95: "Družina?", E. O., (arhiv GCC, 2018)



Slika 96: "Hočem ven!", N. Š., (arhiv GCC, 2018)

Zgoraj opisani primer likovne naloge pri predmetu risanje in slikanje mi velikokrat ponudi priložnost, da prepoznam stisko mladih. Zaradi tega se velikokrat znajdem v izjemno težki



situaciji. Najprej opravim pogovor z dijaki, ki sramežljivo opišejo svoje doživljanje naslikane/narisane situacije. Pri pogovoru velikokrat odkrijem še globljo stisko in ravno to me postavi pred dejstvo, da je od te točke dalje moja pomoč brezpredmetna. V stik stopim z razrednikom, šolsko svetovalno službo in vodstvom šole. Dijak, ki je prepoznan kot mladostnik s hujšimi težavami zaradi različnih dejavnikov (nasilje, posilstvo, alkohol v družini, zanemarjanje, patološke bolezni ...) je poslan v različne strokovne obravnave izven šole (Krizni center za mlade, Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna, psihiatrična bolnišnica ...). Dijaki, ki potrebujejo daljše zdravljenje, likovne izdelke in subjektivne zapise vzamejo s sabo, saj jih strokovni delavci želijo videti za nadaljnje strokovne obravnave. Z otroki, ki morajo šolanje zaradi zdravljenja prekiniti, sem v stiku, saj so v meni našli oporo v času, ko so jo najbolj potrebovali. Poleg tega je potrebno omeniti še, da ti dijaki v času zdravljenja likovno nikoli niso nehali ustvarjati. Na šolo se vrnejo z bogato opremljeno likovno mapo v kateri so novi likovni zapisi, skice, pisma in grafike ... To pa je tudi dokaz, da likovno ustvarjanje in umetnost nudita globoko podporo v času, ko to najbolj potrebujemo. Ravno zaradi tega svoje delo opravljam z veliko mero odgovornosti do umetnosti in mladostnikov, ki v času odraščanja gotov potrebujejo oprijem tudi v likovnem svetu.

### **3 Zaključek**

Ugotovljeno je, da je bila likovna naloga za marsikoga nekaj novega, saj imamo ljudje navado doživljati svet svojih misli kot enega redkih svetov, kamor se lahko pred vsemi in vsem skrijemo, kamor se lahko zatečemo, kjer imamo za oči drugih nevidno pribežališče in kjer lahko počnemo, kar nas je volja. Spoznali smo, da to, kar mislimo, naredi razliko, in da vpliva tako na nas kot na druge. To pa je tudi prvi korak v procesu kultiviranja uma. Nam učiteljem pa vedenje o tem pomeni izziv, kako ga preleti v prakso z ustreznimi načini in tehnikami, s katerimi bomo dosegli zastavljeni cilj – mladostnike popeljati na pot k odkrivanju zdrave lastne samopodobe. Izkušnja, ki smo jo vsi deležniki pridobili v tem ustvarjalnem procesu je neprecenljiva. To nalogo bom vsekakor ponudila tudi prihodnjim generacijam, saj menim, da premalo namenjamo pozornost lastnemu duševnemu zdravju. Nalogo bom v prihodnje nadgradila s predmetom slovenščina, saj menim, da bi bilo smiselno vizualno podobo podkrepiti z besedami v obliki eseja, poezije, proze ... Tovrstno medpredmetno sodelovanje



in povezovanje pa bo gotovo odprlo nova vprašanja in ponudilo številne odgovore na poti k iskanju lastnega duševnega zdravja in notranjega miru.

## 4 Literatura in viri

1. Geršak, V. *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). [Online]. 2016. [Citirano 10. jan. 2019; 20.10]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija\\_Vesna\\_Gersak.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf)
2. Gorjup, T. *Likovne zakonitosti in aktivnosti delovne terapije*. Ljubljana: DZS. 1999.
3. Kariž, B. *Likovna terapija za otroke*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2010.
4. Krajnc, M., Bucik, N. in Požar Matjašič, N. *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin*. [Online]. 2016. [Citirano 12. jan. 2019; 15.00]. Dostopno na spletnem naslovu:  
[file:///C:/Users/APecnik/Downloads/E\\_prirocnik\\_SKOZI\\_UMETNOST\\_O\\_ZDRAVJU\\_koncni%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/APecnik/Downloads/E_prirocnik_SKOZI_UMETNOST_O_ZDRAVJU_koncni%20(5).pdf)
5. *Road map for Arts Education*. [Online]. UNESCO. 2006. [Citirano 16. jan. 2019; 10.30]. Dostopno na spletnem naslovu:  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)
6. Simon, A., Plemenitaš, K. in Šušteršič, S. *Učni načrt: risanje in slikanje*. [Online]. 2005. [Citirano 19. jan. 2019; 18.20] Pridobljeno s  
[http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/umetniska-gimnazija-likovna-smer/UN\\_Risanje-slikanje.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/umetniska-gimnazija-likovna-smer/UN_Risanje-slikanje.pdf)
7. Vogelnik, M. *Likovnost v skupnosti in umetnostna terapija: priročnik za ustvarjalno dožemanje in uporabljanje oblik in barv za vsakogar*. Koper: Vita. 1996.



Osnovna šola Ivana Groharja Škofja Loka  
Škofja Loka

**Katarina Pegam**

**VKLJUČUJOČE DIDAKTIČNO UČNO OKOLJE ZA UČENCE  
Z DISLEKSIJO PRI POUKU ANGLEŠKEGA JEZIKA**

**INCLUSIVE DIDACTIC LEARNING ENVIRONMENT FOR  
DYSLEXIC STUDENTS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS**



## Povzetek

V šolah se učitelji soočamo s porastom učencev, ki imajo specifične učne težave, predvsem diagnosticiranih učencev z disleksijo je iz leta v leto več. S težavami pri pouku angleškega jezika se učenci spopadajo predvsem v nižjih razredih osnovne šole, ko se končuje opismenjevanje v maternem jeziku in se po treh letih uvajanja tujega jezika preko slušnega in govornega kanala začne tudi opismenjevanje. Da učencev s specifičnimi učnimi težavami ne izključimo iz dejavnosti ali jih prilagodimo le njim, ostali učenci delajo pa drugače, se poslužujem poenotenja za vse učence, kar je bistvo vključujočega učnega okolja. Na ta način se izognem diskriminaciji učencev in zaznamovanosti, ki jih izolira od ostalega razreda in jih lahko zaznamuje za celo življenje. Med poukom se poslužujem različnih dejavnosti, ki potekajo preko vseh kanalov, izdelam delovne liste, prijazne učencem z disleksijo, in predvsem iščem njihova močna področja. Ena izmed njih je tudi skupinsko delo, ki ga največkrat izvedem kot delo po postajah.

**Ključne besede:** vključujoče učno okolje, disleksija, učni pripomočki, skupinsko delo po postajah

## Abstract

Teachers face with an increase in the number of students with specific learning problems, especially the number of students with dyslexia is bigger each year. Problems at English lessons are especially seen in the first three grades of elementary school, where children learn how to write in their mother tongue and start learning English as their second language, mostly through listening and speaking activities. In the 4th grade they start also learning how to write in English and children with dyslexia are faced with many problems. That is why it is very important to help them by means of inclusive learning environment. All the children get the same handouts and do the same tasks during the lessons. In such a way they are not isolated, discriminated or scarred for life. The tasks are taught through different channels, and are planned to seek strong areas of students with dyslexia. One of them is group work, which is often carried out as workstations.

**Key words:** inclusive learning environment, dyslexia, group work, workstations



# 1 Učenci z disleksijo v vključujoči šoli

Nepredvidljiv ter hitro se spreminjajoč svet, v katerem živimo, nas vsak dan sooča z novimi izzivi in dolžnostmi. Naloga učiteljev kot ključnih akterjev v procesu izobraževanja je, da učence opremimo z znanjem, spretnostmi in primernimi odzivi na določene situacije. Če želimo to doseči, moramo ustvarjati pogoje, v katerih se posamezniki dobro počutijo, podpirati vsakega od njih, jim nuditi oporo in pomoč ter tako zagotoviti pozitivno vključujoče učno okolje, v katerem upoštevamo individualne potrebe vsakega posameznika, njihova močna področja in raznolikosti v načinu sprejemanja snovi in procesiranja učne izkušnje v mentalno predstavo (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017). Naučiti jih moramo razmišljati s svojo glavo in jim pokazati orodja, s pomočjo katerih bodo dosegli svoj maksimum.

Če nam uspe vse to, smo uspeli izpolniti osnovno načelo inkluzije, ki temelji na »uresničevanju in zagotavljanju temeljnih otrokovih in človekovih pravic, med katerimi je pravica do izobraževanja ena od najpomembnejših« (Založnik, B., 2006, str. 9).

Sardoč pravi, da je v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji poudarjeno, da imajo vsi otroci enake pravice tako do drugačnosti kot do enakih možnosti v izobraževanju (Založnik, B., 2006). In prav učitelji smo pri izvajanju pouka v največji meri dolžni otrokom to zagotoviti, saj po petstopenjskem modelu pomoči in podpore predstavljamo 80 % nudene pomoči, ki jo je otrok deležen (Vovk, A., 2018).

Naša prva naloga je, da vzpostavimo vzpodbudno in vsem učencem prijazno okolje, v katerem se bodo čutili sprejete, kjer se vzgaja za strpnost in solidarnost in kjer se posledično učenci dobro počutijo. Velika večina otrok, ki imajo zaradi svojih težav pri učenju različne prilagoditve, si namreč ne želi izstopati pred sošolci, ne želi imeti drugačnega učnega lista ali pisati ocenjevanja zunaj razreda, saj velikokrat to pripelje do stigme, socialne izoliranosti in osamljenosti (Kesič Dimic, K., 2008).

## 1.1 Vključujoče učno okolje

Vključujoče učno okolje je pojem, pod katerim se skrivajo fizično okolje, didaktično okolje, socialno okolje in kurikularno okolje, ki pa se med seboj prepletajo, povezujejo in druga na



drugo vplivajo. Sama razdelitev pa pomaga učitelju, da lažje načrtuje, izboljša različne elemente in tako lažje zagotovi ustrezno okolje za vse učence.

Pri fizičnem učnem okolju je učitelj tako pozoren na postavitve miz v razredu, sedežni red, svetlobo in temperaturo v razredu, nivo hrupa in navsezadnje tudi čistočo. Prostor tako uredi, da učenci lahko tekom celotnega pouka dejavno sodelujejo, prav tako pa upošteva različne potrebe učencev, na primer nekateri morajo sedeti sami, blizu učitelja in table, drugi morajo sedeti v zadnjih klopih, spet tretji potrebujejo zraven sebe sošolca, ki jim na trenutke pomaga. Vpliv na počutje otrok ima tudi barva sten in pohištva (Grah idr., 2017).

Didaktično učno okolje naj bi ustrezalo vsem učencem, njihovim učnim stilom, percepcijam in različnim potrebam. To okolje zajema stil poučevanja učitelja, načine, s katerimi spodbudi učence k razmišljanju, učiteljev način izvajanja pouka, učno gradivo in njegove pripomočke. Učitelj s tega vidika vidi vsakega posameznika v razredu, ne samo razreda kot celoto. Prav tako z ustreznimi strategijami in pristopi spodbuja medsebojno sodelovanje (Grah idr., 2017).

Zelo pomemben del učnega okolja je socialni del. Ta zavzema medsebojne odnose v šoli med učenci in tudi med učenci in učiteljem. S pomočjo šolskih pravil obnašanja, s spoštovanjem raznolikosti učencev, z upoštevanjem njihovih močnih področij in razumevanjem njihovega socialnega statusa, z verbalno in neverbalno komunikacijo učitelj učencem izkazuje spoštovanje in s tem oblikuje pozitivno klimo. Posledično se učenci dobro počutijo in lažje učno napredujejo (Grah idr., 2017).

Prav socialni vidik je bistvo vključujoče šole, saj preprečuje diskriminatornost in izključevanje učencev zaradi določenih motenj, zaradi katerih so bili učenci prej mnogokrat izključeni iz procesa vzgoje in izobraževanja. Inkluzija je torej vrednota družb, kjer vlada demokracija, saj je zanje značilno, da postopajo po načelih enakih možnosti, pravičnosti, nediskriminacije in zagotavljajo ter promovirajo izobraževanje v družbi vrstnikov in ne izolirano v šolah s prilagojenim programom, katerih program je namenjen le njim (Založnik, B., 2006).

Dejavnosti, ki jih učitelj izvaja med poučevanjem, metode, s katerimi pride do zastavljenih ciljev v učnem načrtu ali vzgojno-izobraževalnem programu, so kurikularno učno okolje. Kadar učitelj izbira pristope, prilagaja snov učencem z učnimi težavami, ocenjuje in preverja znanje na različne načine, izvaja dejavnosti, ki krepijo njihova močna področja, spodbuja in vključuje





učence v medvrstniško pomoč, je na dobri poti, da zagotovi optimalne razmere, ki pripeljejo do uspeha (Grah idr., 2017).

## 1.2 Specifične učne težave

Glede na raziskave, ki so bile opravljene v ZDA, se je število učencev z učnimi težavami v zadnjih dveh desetletjih povečalo za skoraj štirikrat (Swanson, 2005, po Kavkler, v Magajna idr., 2008). Tudi v Sloveniji se kaže velik porast učencev z odločbami, ki imajo, ali splošne učne težave ali so jim postavili diagnozo disleksije ali drugih specifičnih učnih težav (v nadaljevanju SUT). Razlog za to pa ne leži v dejstvu, da je v tem tisočletju teh otrok več, kot jih je bilo včasih, le prepoznavanje in diagnosticiranje je hitrejše (Vovk, A., 2018). Zaradi tega smo učitelji postavljeni pred mnoge izzive. Eden od teh je tudi, kako zagotoviti vsem otrokom čim bolj enakovredne možnosti za napredovanje. Da bomo to lažje storili, moramo najprej dobro poznati svoje učence, njihove težave, primanjkljaje, šibka in močna področja. »SUT namreč vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij« (Vovk, 2018 po Magajna idr., 2008).

Specifične učne težave so nevrološko pogojene težave pri učenju, ki jih lahko delimo na dve skupini. V prvo skupino spadajo specifični primanjkljaji na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo učne težave, povezane s področjem jezika. Sem spadata disleksija oziroma motnje branja in disortografija oziroma težave pri pravopisu. V drugo skupino spadajo specifični primanjkljaji na ravni vizualno-motoričnih procesov. Učenec z disgrafijo ima težave pri pisanju, učenec, ki ima težave pri matematiki, ima diagnozo diskalkulije, učenci z dispraksijo pa imajo težave tako pri izvajanju praktičnih dejavnosti kot tudi na področju socialnih veščin (Vovk, 2018 po Magajna idr., 2008).

Približno 10 % ljudi na svetu ima disleksijo. V Ameriki je preko 400 milijonov odraslih disleksičnih, a le 2 milijona jih to ve, ker so jih testirali in jim postavili diagnozo. Kljub temu da vsaj 80 % ljudi povezuje disleksijo z motnjo v duševnem razvoju, le-ta ni v nikakršnem smislu povezana z inteligenčnim kvocientom. Disleksija se pojavlja pri ljudeh različnih ras in intelektualnih sposobnosti in nima nič opraviti z mišljenjem nekaterih, da ti ljudje enostavno vlagajo v učenje premalo energije (Potočnik, Š., 2018). Najnovejše znanstvene raziskave so



potrdile, da se disleksija prenaša iz roda v rod, saj so pri kromosomu št. 6 prisotni geni, ki vplivajo na pojav disleksije (Vovk, A., 2018). Osebe z disleksijo imajo težave pri jeziku, a ne na vseh področjih. Prav tako variira stopnja motnje od blage do zelo hude. Okoli 40 % ljudi z disleksijo ima poleg tega tudi ADHD in porabijo skoraj 5-krat več energije, da rešijo neko miselno nalogo kot mi, ki disleksije nimamo. Ker je motnja posledica drugačnega delovanja osrednjega živčevja in ker osebe z disleksijo uporabljajo le desno možgansko polovico za procesiranje jezika, osebe brez nje pa še tri področja leve polovice, se to pokaže v njihovih težavah pri branju, pisanju, pravopisu in tudi računanju. Ker gre za drugačno miselno procesiranje, jih ta motnja spremlja skozi vse življenje. Zaradi tega je zelo pomembno, da se diagnoza postavi dovolj zgodaj, da se naučijo strategij, ki jim pomagajo pri težavah (Potočnik, Š., 2018).

Težave, po katerih prepoznavamo in kasneje diagnosticiramo učence z disleksijo, se lahko kažejo že v predšolskem obdobju, ko začnejo kasneje govoriti, si težko zapomnijo nove besede, zamenjujejo zloge in dele besed, imajo težave s pozornostjo, so manj spretni pri motoričnih opravilih, imajo težave pri orientaciji in ritmu ter si težko zapomnijo pesmice (Vovk, A., 2018).

V šolskem obdobju, ko se otroci začnejo opismenjovati, se otroke z disleksijo opazi zaradi slabše koncentracije, slabe vidne in slušne pozornosti, odpora do branja, hitrejše utrujenosti, velikega števila napak pri branju in pisanju, berejo počasi in se radi branju tudi izognejo. Besedilo manjšega tiska berejo manj tekoče in s težavo, izpuščajo besede, ne zavedajo se različnih glasov v besedah, slabše si zapomnijo podatke, prav tako pa imajo težave, ki so motorične narave pri koordiniranju rok in oči. Zaradi tega težje prepisujejo s table in se ne znajdejo med zapiski v svojih zvezkih. Zapiski so manj čitljivi, vidi se zamenjava črk, obračanje črk ali nizov črk, izpuščanje in dodajanje črk, napačen vrstni red besed v povedih in posledično si snov težje zapomnijo in tudi priključijo – imajo slab vidni in slušni kratkoročni spomin in slab priklic podatkov iz dolgoročnega spomina (Vovk, A., 2018).

Če jim želimo pomagati, jim prilagajamo naloge, pri katerih imajo težave, izbiramo ustrezno literaturo in pripomočke prilagodimo na način, da lažje berejo, pišejo in posledično pomnijo. Moramo pa biti pozorni tudi na njihova močna področja in jih spodbujati tudi tam. Ljudje z disleksijo so namreč pogosto nadpovprečno inteligentni (Albert Einstein), zelo umetniško ustvarjalni (slikanje, glasba, igra), so nadarjeni za računalniško znanost, imajo bujno



domišljijo, dober občutek za fotografijo (Stephen Goldberg), izvrstne podjetniške sposobnosti, imajo fokus, so motivirani in izredno vztrajni. Poleg tega jih zanima veliko stvari, so dobri v reševanju problemov, v celostnem razmišljanju ali razmišljanju izven okvirjev, saj znajo videti celotno sliko nekega problema, znajo povezovati med koncepti in idejami, čeprav si posamezne podatke težko zapomnijo. Prav tako so spretni pri skupinskem delu, saj znajo dobro komunicirati, imajo izvrstne predispozicije za poučevanje drugih in razumejo bistvo nekega koncepta (Potočnik, Š., 2018).

### **1.3 Individualiziran program in prilagoditve**

Takoj ko se otroku s specifičnimi učnimi težavami diagnosticira katero od zgoraj opisanih motenj, se na šoli ustvari strokovna skupina, ki na podlagi otrokovih motenj oziroma težav napiše individualiziran program, kjer se določi prilagoditve, pripomočke in cilje, ki jih učenec mora doseči, da lahko napreduje v višji razred. Pri tem so zelo pomemben člen pri načrtovanju in izvajanju pedagoškega dela tudi starši, saj svojega otroka poznajo iz drugega zornega kota kot učitelji. Izhajamo iz individualnih potreb otroka, zato se program tekom leta lahko še spreminja, kot se spreminja vsak otrok. Vsebina individualiziranega programa tako mora izhajati iz jasnega cilja – doseči minimalne standarde znanja. Da pa bo učenec lahko to dosegel, potrebuje različne prilagoditve. Prilagoditve se izvajajo tako pri urah dodatne strokovne pomoči, pri samem pouku in seveda tudi pri urah preverjanja in ocenjevanja (Založnik, B., 2006).

Učenci zaradi načina sprejemanja informacij in procesiranja, potrebujejo dalj časa kot ostali, zato so del individualiziranega programa najprej časovne prilagoditve, ki omogočajo učencem več časa za izvajanje neke dejavnosti pri samem pouku, več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje informacij ter možnost podaljšanega pisanja preverjanja in ocenjevanja znanja. Samo ocenjevalno polo z nalogami razčlenimo na zaključene sklope, ponudimo strukturirana navodila, katerih razumevanje tudi preverimo, pri oblikovanju testa pa smo pozorni na večji tisk, obsežnejši prostor za odgovore kot tudi na sam tip nalog. Po potrebi učencem liste razrežemo na posamezne naloge in jih postopoma podajamo. Poleg tega je učenec zaradi hitre motnje pozornosti in zaradi najmanjših distrakcij iz okolja nameščen v svoj prostor z učiteljem v asistenci, ki mu pomaga pri razumevanju navodil. Tudi med poukom je prostor in sedežni red zelo pomemben, zato ga je potrebno prilagoditi glede na učenčeve potrebe – proč



od vrat, oken in ostalih distraktorjev, ki ga motijo in prekinajo njegovo pozornost, v bližino učiteljev, ki bodo lahko usmerjali njegovo pozornost in osredotočenost (Vovk, A., 2018).

## 2 Vključujoče učno okolje za učence z disleksijo pri pouku angleškega jezika

Ker imajo učenci z disleksijo ogromno težav že v svojem maternem jeziku, se še večje težave pokažejo pri učenju tujega jezika. Ker se le-to začne zdaj že v prvem razredu osnovne šole, ko se otroci začnejo opismenjevati šele v svojem maternem jeziku, imajo učenci z disleksijo pri urah angleščine resnično velike težave. Angleščina jih ne zanima, ne želijo obiskovati ur angleščine, ne razumejo navodil, kaj šele, da bi jim sledili in ravnali v skladu z njimi. Pouk angleščine poteka namreč po metodi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), kjer učitelji ves čas govorimo samo v angleškem jeziku ter v angleščini razlagamo tudi ostale predmete, na primer matematiko ali družbo. Ker pa v prvih treh razredih osnovne šole učenje angleščine poteka predvsem po slušnem in govornem kanalu, se poslužujemo učitelji opismenjevanja s pomočjo učenja fonemov, tvorjenja rim, petja pesmi, poslušanja zgodb, iskanja istih glasov na začetku in na koncu besed, da bi v višjih razredih, ko se začne opismenjevanje tudi pri angleščini, učenci ne imeli toliko težav. Učencem poskušamo olajšati učenje novih besed tako, da si jih narišejo, da jih razvrstijo v iste glasovne sklope, na primer v skupine z istim začetnim glasom, z istim končnim glasom ali z istimi priponami. Na tak način si jih lažje zapomnijo in kasneje prikličejo v spomin (Zurkowski, V., 2018). Prav te metode poučevanja pa so ustrezne za učence z disleksijo. V višjih razredih pri načrtovanju učnih ur sledim razvojnemu obdobju učencev, njihovim učnim tipom ter hkrati upoštevam njihova močna področja, kjer sledim Gardnerjevi klasifikaciji inteligentnosti, pomislim pa tudi na močna področja učencev z disleksijo. S tem v mislih se lotim izbiranja metod in elementov svojih učnih ur.

### 3.1 Fizično učno okolje

Pri pouku angleškega jezika je okolje, v katerem učenci prejemajo znanje, izrednega pomena. Prepletanje fizičnega in didaktičnega okolja se kaže predvsem v urejenosti prostora, ki se



podreja dejavnostim, ki jih izvajam tekom ure. Če je pouk delno usmerjen tudi v delo z interaktivno tablo, je potrebno precej pozornosti nameniti izgledu dokumentov, ki so na tabli, in izgledu oziroma primernosti interaktivnih iger, ki jih učenci igrajo. Interaktivna tabla ne doseže svojega namena, če kateri od učencev na njej ne more delati zaradi svojih specifičnih težav pri branju. Zato je potrebno imeti ozadje table v pastelnih barvah – ponavadi pastelno rumeno ali modro, medtem ko je besedilo v temno modri barvi, da ni prevelikega kontrasta. Priporočljivo je tudi, da se v izogib bleščanju tablo nagiba rahlo naprej. Umetna svetloba in migljanje na tabli naj bo v najmanjši možni meri (Potočnik, Š., 2018). Pri takih dejavnostih se osredotočim na učence z težavami in jih posedem dovolj blizu ali daleč, da nemoteno in zbrano sodelujejo pri pouku.

Kadar učenci delajo v skupini oziroma po postajah, so mize v učilnici postavljene v skupine po dve in dve, med vsako skupino je dovolj prostora za stole in prosto prehajanje med postajami, na mizah imajo učenci naloge oziroma izročke, ki so tudi prijazni uporabnikom z disleksijo – na rumenorjavi ali svetlo modri podlagi, v fontu *Tahoma*, *Arial* ali v zadnjem času največkrat predlagani *Calibri* 12 ali 14. Sicer so plastificirani pripomočki zaradi možne dolgoletne rabe bolj praktični, a se jim vedno bolj izogibam ravno zaradi bleščanja.

### **3.2 Didaktično učno okolje**

Pri urah angleščine se trudim, da so ure razgibane, da je ura prepletena z različnimi dejavnostmi, ki ustrezajo različnim učnim tipom, da so na različni taksonomski stopnji in ustrezajo tudi učencem s specifičnimi učnimi težavami. Pri nižjih razredih uporabljam slikovno podporo za učenje novih besed (*flashcards*), glasbeno podporo – pesmi z internetne strani *Youtube*, kjer snov pride do otrok tako preko slušnega kot tudi vidnega kanala. Ker pri poučevanju 4. in 5. razreda ne uporabljam učbenika, mora biti gradivo, ki ga dam otrokom v roke, ustrezno. Pri tem sledim naslednjim priporočilom:

- učni listi so velikosti A4, saj večji niso prav praktični;
- učni listi so jasni, ne preveč nasičeni z informacijami ali s slikovnim gradivom in vedno sestavljeni po podobnem principu;
- izogibam se neenakomernim praznim prostorom med besedami in vrsticami in uporabljam dvojni razmik, pisava na učnem listu pa je v zadnjem obdobju *Calibri* 12 ali 14;



- izogibam se poudarjanju besedila s krepko pisavo, medtem ko stremim k ravno pravšnemu kontrastu med ozadjem in samo pisavo, zato uporabljam svetlo modro ozadje, ali pastel rumeno s črnim ali temno modrim besedilom; temna pisava na svetlo ozadje je veliko boljša od svetle pisave na temno podlago, čeprav gre za dovolj dober kontrast (Potočnik, Š., 2018). Prav tako se izogibam vsakršnim grafičnim podobam v ozadju, saj je moteče pri branju besedila;
- besedilo je levo poravnano, vodoravno pisano, nikoli navpično, če pišem v stolpcih, pa imam med obema stolpcema navpično črto po sredini;
- pri daljših besedilih – če gre za bralno razumevanje – besedilo »razbijem« s sličicami ali grafičnimi prikazi;
- zaradi lažjega branja navodil in besedil uporabljam malo tiskano pisavo, ne velikih tiskanih črk, saj jih učenci z disleksijo težje berejo;
- kadar naloga zahteva označevanje trditvev z znaki za resnične ali napačne trditve (v angleščini črki T in F) in učenci morajo črke ali kljukice vnašati v kvadratke zraven trditvev, so ti kvadratki dovolj stran od besedila, so jasni, dovolj veliki in jasno dodeljeni vsaki trditvi, da učencem ni potrebno ugibati, kateri trditvi ustreza kateri kvadrateg (Potočnik, Š., 2018).

Mnogokrat zaključim tematske sklope z uro ponavljanja, kjer učenci v heterogenih skupinah delajo po postajah. Vedno pazim, da so v posamezni skupini učenci različnih sposobnosti. Dejavnosti na postajah so različno oblikovane in ciljno naravnane, različnih taksonomskih stopenj in za različne učne stile. Učenci med seboj sodelujejo in si nudijo pomoč. Ko skupina svojo nalogo opravi, jo sama preveri s pomočjo rešitev, ki jim jih ob opravljeni nalogi dam v roke. S tem se naučijo odgovornosti za svoje delo in hkrati se bolje zapomnijo napake, ki so jih storili. Ko opravijo nalogo, se premaknejo na naslednjo postajo.

Vsaka od postaj vsebuje drugačno nalogo: tvorjenje besed s pomočjo plastičnih zamaškov – otroci dobijo zapisano besedo na listkih, potem pa jih s priloženimi zamaški, na katerih so črke, oblikujejo v besedne mreže ali križanke. Ena od skupin vedno dela na interaktivni tabli, kjer jim dam različne naloge – od povezovanja slik s besedami, do razvrščanja besed v skupine. V eni od skupin učenci razrezane dele povedi postavijo v pravilni vrstni red, spet v drugi iščejo rime, in v tretji uporabijo besede v povedih. V eni od skupin iščejo odgovore na vprašanja – oboje dobijo na listkih, v naslednji se gredo spomin in tako utrjujejo besedišče skozi igro. Ena



od nalog je tudi iskanje povedi na podano sličico. Učenci tvorijo povedi, ki opisujejo dogajanje na sliki. Ta naloga je na višji taksonomski stopnji in zahteva od učencev razmišljanje, uporabo domišljije, iznajdljivost in ustvarjalnost.

Navodila tekom ure za vsako dejavnost morajo biti jasna, kratka in vsem razumljiva. Prav tako navodila za domačo nalogo, ki jih morajo vsi učenci zapisati v beležko. Pri tem učencem s težavami nalogo mnogokrat diferenciram. Največkrat zmanjšam obseg naloge, včasih pa v višjih razredih poenostavim nalogo, povezano s pisnim sporočanjem.

## 4 Zaključek

Vključujoča šola je šola, h kateri bi po mojem mnenju morali stremeti prav vsi. Nikomur ni prijetno biti izključen iz neke dejavnosti, ker je ne zmore in zato dobi drugačno nalogo od drugih. Občutek manjvrednosti in zaznamovanosti človeka spremlja skozi vse življenje. Mislim, da se s pripomočki, ki jih izdelam sama, z učnimi listi in gradivom na interaktivni tabli, dokaj uspešno borim proti temu.

Ko opazujem otroke 4. in 5. razreda med dejavnostmi dela po postajah, se prav zaradi skupinskega dela, kjer vsak udeleženec doprinese svoj del, zabriše meja med bolj in manj uspešnimi. Učenci namreč dobijo nalogo s ciljem, ki ga morajo doseči skupaj – kot skupina. Tako se naučijo medsebojnega sodelovanja in spoštovanja in iz dejavnosti ne izločajo nikogar. V skupinskem delu zacvetijo tudi otroci z disleksijo, saj je ta oblika dela njim pisana na kožo. Seveda se tudi zgodi, da nekateri učenci karakterni ne zmorejo sodelovanja in prevzamejo pobudo kot neki voditelji skupine, ostale pa bolj ali manj vlečejo za sabo, a to se zgodi zelo poredko.

V prihodnosti bom še vedno gradila na skupinskem delu po postajah, dodajala različne tipe dejavnosti, v katerih naj bi učenci med seboj sodelovali, saj se mi zdi resnično odlična oblika dela z vidika utrjevanja in ponavljanja predelane snovi kot tudi s socialnega vidika, kjer se učenci brusijo v medsebojnem sodelovanju.



## 5 Viri in literatura

1. Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017): *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce: 1. zvezek, Zakaj vključujoča šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Kesič Dimic, K. (2008): *Prilagoditve pouka: Otroci s posebnimi potrebami v šoli*. Objavljeno v reviji *Otrok in družina*, februar 2008. Pridobljeno 14. 11. 2018 iz <http://katarinakesicdimic.com/uploads/3/3/5/5/3355363/prilagoditve.pdf>.
3. Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008): *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Potočnik, Š. Zapiski: *Diversity in Education: Dyslexia in the Teaching Environment; Teacher training*, 2018, York Associates, York, Velika Britanija.
5. Vovk, A. (11. 12. 2018): *Koncept dela z učenci z učnimi težavami*. (Šolsko izobraževanje, Škofja Loka).
6. Založnik, B. (ur). (2006) : *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: MELIOR, d. o. o, Založba EDUCA.
7. Zurakowski, V. ( 2018). *Dyslexia in the ESL Classroom – 5 Ways to Beat It!* Pridobljeno 6. 12. 2019 iz <https://busyteacher.org/18002-dyslexia-esl-classroom-5-ways-to-beat-it.html>.





II. OŠ Žalec

**Maša Pikel**

**SPODBUJANJE ZAVEDANJA LASTNEGA TELESA KOT  
TEMELJ UČENJA**

**BODY AWARENESS DEVELOPEMENT AS BACKGROUND  
FOR LEARNING**



## Povzetek

Človeško telo ima zelo zapleten elektro fiziološki sistem. Informacije, ki jih prejema iz okolja, se spremenijo v električne signale, ki jih nevroni prenašajo po telesu do možganov in spet nazaj, da omogočijo odziv. Če pride do motenj, ki onemogočijo normalen pretok, pride do težav občutka notranje in zunanje orientacije, zavedanja telesa, položaja telesa v prostoru in odnosu do predmetov v okolici. Takrat naše telo ni v optimalnem stanju in ne zmore ustrezno delovati, ni občutka varnosti, učenje je oteženo. Ustrezna stimulacija zavedanja lastnega telesa omogoča aktivacijo novih poti, ki vzpodbujajo ustrežnejše prevajanje in filtriranje dražljajev. Zaznavanje lastnega telesa se spremeni, kar daje občutek varnosti in poveča možnosti za napredek. V prispevku je prikazan način spodbujanja zavedanja lastnega telesa za izboljšanje učenja in spreminjanje vedenj pri učencih s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

**Ključne besede:** zavedanje telesa, učenje, senzorna integracija, gradniki gibanja

## Abstract

The human body contains a complex physiological system. Information received from the environment are converted into electrical signals that are transmitted via neurons through the body to the brain and back again, sending a response. If there is an interference disrupting normal current of information we can observe problems in perception of inner and outer orientation, body awareness, position of the body in space and its relationship towards the objects in its surroundings. In those cases, our body is not in its optimal condition and is not able to function normally, the feeling of safety is absent and learning is compromised. Appropriate stimulation of body awareness enables activation of new neural pathways that promote more efficient transmission and filtering of the stimuli. The body awareness changes and with this the feeling of safety is amplified and chances of improvement grow. In the article we want to present the method of stimulating body awareness for learning improvement and behavioural changes in students with severe mental disorders.

**Key words:** body awareness, learning, sensory integration, building blocks activities



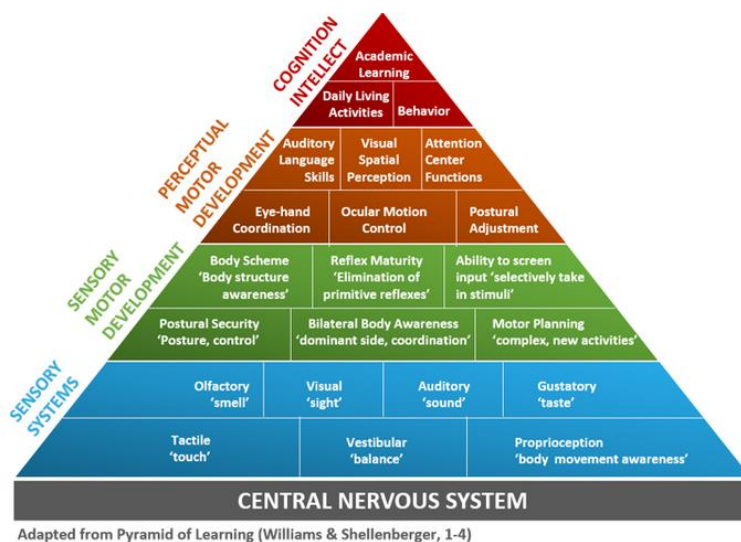
# 1 UVOD

Zavedanje telesa je sposobnost prepoznavanja kje v prostoru se telo nahaja. Mišice, sklepi in čutila možganom sporočajo informacije o telesu. S tem človeka umeščajo v prostor in čas. Zavedanje telesa nam pomaga razumeti odnose med stvarmi (npr. kako narazen stojita dve osebi), med telesom in stvarmi (npr. kako daleč je potrebno seči do igrače) v različnih okoljih. Brez ustrezno razvitega sistema sprejemanja, pretoka in obravnave dražljajev, funkcioniranje ni ustrezno. Oseba lahko deluje nerodno, nekoordinirano, ima težave s pozornostjo, hiperaktivnostjo, idr.

Za dobro funkcioniranje posameznika je torej pomembno, da sistemi v telesu delujejo usklajeno. Ker so ti procesi izredno zapleteni, se pogosto pojavijo težave. Vzroki so lahko različni, a z nekaterimi pristopi, lahko omogočimo pridobivanje dodatnih izkušenj, s katerimi spreminjamo ali ustvarjamo nove povezave v nevrološkem sistemu. S tem pomagamo pri učenju.

## 1.1 Hierarhija učenja

Iz piramide učenja (Slika 1) lahko razberemo pomen posameznih nevroloških sistemov. Ti sistemi delujejo soodvisno in se nadgrajujejo. Za uspešno delovanje na višjih nivojih so potrebni dobri temelji. Če sistem primerjamo s hišo, ta kljub slabim temeljem lahko stoji, je pa gradnja težja, hiša je nestabilna in se lahko hitro podre. Enako se lahko zgodi z nevrološkim sistemom. Če senzorni sistem, ki je temelj, ne zmore ustrezno funkcionirati, lahko posledice zaznamo na motoričnem ali kognitivnem nivoju. Kljub trudu, težav ne moremo odpraviti, ker jih odpravljamo na napačnem koncu. Pomembno je, da prepoznamo izvor težav in ji začnemo reševati v njegovih temeljih.



Slika 97: Učna piramida (Vir: [www.naturallearningcenter.co.nz/body-awarenes/](http://www.naturallearningcenter.co.nz/body-awarenes/))

Da bi lažje razumeli odvisnost nevroloških sistemov, bomo v nadaljevanju predstavili razvoj in delovanje živčnega sistema.

## 1.2 Razvoj nevroloških povezav in možganov

Nekateri otroci informacij, ki jih pridobijo iz senzornih sistemov, ne zmorejo ustrezno sprejeti, prepoznati, procesirati ali uporabiti, zato je pri njih prisoten strah, nezaupanje, kar povzroča različne učne težave, avtizem, motnje pozornosti, hiperaktivnost.

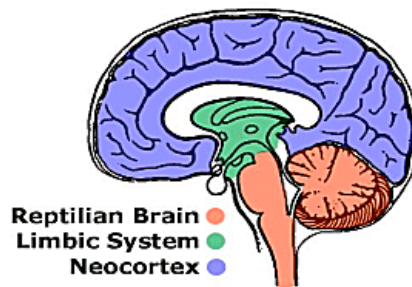
Ob združitvi spolnih celic v novo bitje se začnejo razvijati celice. Na začetku so vse enake, nato se začnejo diferencirati in specializirati, glede na lokacijo in funkcijo, ki jo bodo opravljale v telesu. Vsi nevroni nastanejo pred rojstvom, kasneje le izjemoma. Selijo se od znotraj navzven, od zadaj naprej. Celice, ki so najbolj zunaj, se naselijo najkasneje (Bergant, 2007)

Ob rojstvu ima vsak nevron možganske skorje 2500 sinaps, v obdobju do 3. leta se njihovo število poveča na 15 000. V prvem mesecu življenja se število vseh sinaps iz 50 trilijonov poveča na 1 kvadrilijon (Bergant, 2007). Sinapse se krepijo ali izginjajo vse življene, kar imenujemo plastičnost (Bergant, 2007). Število se večja v spodbudnem okolju na podlagi izkušenj gibanja in senzornih vnosov.

Možgane v grobem evolucijskem smislu razdelimo na tri dele, ki so prikazani na sliki 2. Najstarejši del možganov, ki ga imenujemo tudi plazilski možgani, omogoča dihanje, telesno

temperaturo in nagone. Evolucijsko mu sledi del možganov, ki omogoča specifično odzivanje na okolje in kontrolo telesa, uravnavajo prebavo, tekočinsko ravnovesje, temperaturo in tlak. Omogočajo spomin in dajejo čustveno doživetje dogodka. Ta del možganov nam sporoča ali se bomo na nek dogodek odzvali pripravljene na boj ali beg oziroma se počutili varno. Najmlajši del možganov je možganska skorja, ki omogoča najbolj kompleksne aktivnosti (Bergant, 2007, 2012, Martinčič Štiblar, 2008, Masgutova, 2012)

### The Evolution-Designed Brain



Slika 98: Evolucijski razvoj možganov Vir: <http://www.wisdompage.com/FlawsInMentality.html>

V povezavi razvoja možganov so v edukacijski kineziologiji za enostavnejše povezovanje telesa in možganov ustvarili gibanja in njihove dimenzije. Da gibanja lažje opišemo, v tako kot v medicini, telo razdelijo na tri ravnine gibanja: frontalna ravnina – gibanje naprej/nazaj, transverzalna ravnina – gibanje gor/dol in sagitalna ravnina – gibanje levo/desno (Štiblar, 2008, Dennison P., Dennison G. 2007). Te osnovne smeri gibanja uporabljamo tudi v povezavi z osnovnimi kognitivnimi in motoričnimi funkcijami tudi v procesu učenja. Koester (2013), Dennison P. in Dennison E., (2007) ter Masgutova S., Masgutov D., (2006) v svojih priročnikih opisujejo gibanja v povezavi z dimenzijami, inteligencami in odnosu v okolja, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju.

Najprej se razvije dimenzija fokusiranja, ki se povezuje z zadnjimi možgani (možgansko debló, retikularni aktivacijski sistem (RAS), vestibularni sistem in mali možgani) in je osredotočena na preživetje, varnost in zadovoljevanje osnovnih življenjskih potreb. Odvisna je od povezave med sprednjim in zadnjim delom telesa ter sprednjim delom možganov in možganskim deblom. Nanaša se na gibanja naprej/nazaj in sporoča posamezniku kje ima sprednjo/zadnjo stran telesa, kje je v prostoru, kar daje občutek varnosti. Vpliva na telesno držo,



prepoznavanje telesnih meja in jezikovno izražanje. Omogoča osredotočenost, pozornost, gledanje, sodelovanje, predvidevanje in razumevanje.

Osrednji možgani se povezujejo z dimenzijo centriranja. Skozi limbični sistem (talamus, hipotalamu, amigdalo, češariko, hipofizo, bazalne ganglije in hipokampus) prehajajo vse informacije, ki jih dobimo iz okolja. Odgovorni so za naš refleksen odziv – beg ali boj. V povezavi z racionalnim delom možganske skorje, lahko zavrejo ta odziv in ga pretvorijo v dolgoročni spomin. Na ugodje ali neugodje se odzivajo s sproščanjem hormonov, uravnavanjem telesne temperature in krvnega pritiska. Dimenzija centriranja je vir čustvene inteligence in sporoča, kje je posameznik v odnosu do ljudi, krajev, predmetov ter kakšno čustvo je povezano z njim. Spodbuja koordinacijo oči, rok in telesnih gibov, vpliva na razvoj zavedanja samega sebe, organizacije in učnih spretnosti. Nanaša se na gibanja navzgor in navzdol.

Na gibanja levo/desno se nanaša dimenzija lateralnosti, ki se razvije najkasneje (do osmega leta starosti). Predstavlja povezavo med levo in desno polovico možganov. Omogoča komunikacijo, predelovanje informacij, interpretacijo čustev, izražanje in razmišljanje. Nadzoruje socializacijo, spomin, hkrati pa je odgovoren za kritično mišljenje, načrtovanje in altruizem. Ustrezno delovanje tega dela možganov omogoča učenje akademskih veščin.

Če telo ni uravnoteženo v ravnini, ki jo nadzira evolucijsko zgodnejših delov možganov, učenje in napredovanje ni uspešno. Takrat se je potrebno vrniti na temelje in začeti z vajami, ki omogočajo otroku, da začuti sebe in svoj položaj v prostoru.

### **1.3 Zavedanje telesa**

Telo v vsakem trenutku zazna nešteto informacij, ki jih naš retikularni sistem v možganskem deblu filtrira in nas opozori le na tiste, ki so za nas pomembni. To pomeni, da 99 % informacij odbije, saj so za nas nepomembne (Masgutova S., Masgutov D., 2006). Če vsi sistemi v telesu delujejo, je funkcioniranje ustrezno. V primeru neustreznega delovanja, nekje na poti dražljaja do možganov, lahko nastane zmeda in možgani napačno interpretirajo dobljene podatke. To povzroči neustrezen odziv, ki se lahko kaže kot preobčutljivost ali neobčutljivost (hipersenzibilnost ali hiposenzibilnost). Pri učencih prepoznamo določene značilnosti avtizma, težave s prostorsko ter časovno orientacijo, počasen delovni tempo, nekoordiniranost in



nerodnost, težave s pozornostjo in hiperaktivnostjo, učne težave, idr. Pogosto najprej začnemo z učenjem in korigiranjem trenutnih težav, osnovni problem pa prezremo. Procesiranje senzornih informacij je temelj višjim kognitivnim veščinam. Ker njihovi temelji niso trdni, njihovi možgani ne zmorejo zadostno ali pravilno filtrirati informacij. Oteženo je njihovo funkcioniranje v vsakdanjem življenju, ne počutijo se varne v svoje telesu in okolju, strah jih je neznanih situacij, ne zmorejo se učiti. Kadar se tako počutimo, je naše telo v stresni situaciji, pripravljeno na beg ali boj (zaščito in preživetje) in takrat nesposobno učenja ter razvoja.

## **1.4 Spodbujanje zavedanja telesa**

Spodbujanje zavedanja telesa pomeni spodbujanje senzornega sistema in integracije le tega. S tem otroka ne moremo naučiti stvari, za katere še ni zrel, lahko pa mu omogočimo dodatne izkušnje in s tem optimiziramo možnosti za razvoj senzornega sistema, ki bi otroku omogočila tvorbo novih nevroloških povezav.

S spodbujanjem senzornega sistema je potrebno začeti v čim bolj zgodnjem otroštvu, saj je takrat razvoj najintenzivnejši, možgani pa izredno plastični. Otroci brez razvojnih težav zmorejo z gibanjem in igro pridobiti lastne izkušnje. Tisti, katerim razvoj onemogoča pridobivanje lastnih izkušenj, potrebujejo dodatno pomoč pri usklajevanju in dopolnjevanju dela čutil in spodbujanje senzorne integracije. To je nevrološki proces, ki nam pomaga organizirati čutne vnose iz lastnega telesa in okolja, da telo te informacije učinkovito uporabi znotraj določenega okolja (Ayers, 2005).

Za spodbujanje zavedanja telesa uporabljamo različne, naučene tehnike. Poznavanje anatomije in fiziologije telesa omogoča prepoznavanje gibalnih sposobnosti, s čimer lahko povečamo in ohranjamo vzdržljivost, krepimo mišično moč in ohranjamo mišični tonus in gibljivosti sklepov.

Poleg omenjenih znanj, uporabljamo metodo MNRI, ki jo razvila dr. Svetlana Masgutova. Njeno delo je usmerjeno v naravni razvoj otroka. Metoda temelji na nevrološkem, senzoričnem in motoričnem razvoju. Poudarja pomen poznavanja primarnih gibov in njihovo delovanje za razvoj drugih spretnosti, saj so ta gibanja in refleksni vzorci ključni elementi razvoja. Refleksi so ključni dejavniki razvoja, ki si sledijo v popolnoma predvidljivem



zaporedju, in z zorenjem nevrološkega, senzoričnega in motoričnega sistema izvenijo oziroma preidejo v zavestna gibanja. Če v kateremkoli obdobju pride do dogodkov, ki povzročijo travmo, lahko refleks ostane neintegriran ali se celo ponovno pojavi. To povzroči, da človek deluje okrnjeno, celo na stopnji preživetja, kar vpliva na njegovo vedenje in funkcioniranje. Z integracijo refleksov po metodi MNRI omogočamo razvoj višjih možganskih centrov (Masgutova, 2012).

Poleg refleksov je del MNRI metode tudi taktilna integracija. Cilji metode so optimiziranje možganskega delovanja, spodbujanje integracije senzornega sistema, omogočanje prijetne izkušnje varnega, spoštljivega, ljubezni polnega dotika, povzročanje pozitivne spremembe pri učenju in razvoju (Masgutova S, Masgutov D., 2006). Preko stimulacije enajstih kožnih receptorjev, lahko spodbudimo nastajanje novih nevroloških poti, ki vzpodbujajo ustreznejše prevajanje in filtriranje dražljajev. Po izvajanju taktilne integracije, učenec drugače zaznava svoje telo in se lažje umesti v prostor in čas. Napredek je viden v daljšem časovnem obdobju, a že sam občutek ugodja ob izvajanju, ima pozitiven in pomirjajoč učinek.

Poleg spodbujanja senzornega sistema preko dotikov, smo za izboljšanje zavedanja lastnega telesa uporabili tudi metodo Brain Gym, ki sta jo razvila zakonca Dennison. Predstavlja vaje za izboljšanje učenja, ki temeljijo na treh postavkah: učenje je naravna, prijetna dejavnost, ki traja vse življenje; učne blokade povzročajo naša nezmožnost, da bi premagali stres in negotovost; vsi imamo tolikšne učne blokade, da smo se odvadili gibati (Dennison, Dennison, 2007). Šestindvajset vaj, s katerimi lahko otroku omogočimo lažje učenje, lahko vpliva na odpravljanje učnih blokad.

Učenci z motnjo v duševnem razvoju ne zmorejo aktivno izvajati vseh vaj Brain Gyma ali pa te zaradi prečkanja možganske sredine sprožijo epileptične napade. Cecilia Koester je pri delu z otroci s težjimi motnjami v duševnem razvoju razvila sedem vaj in jih poimenovala Gradniki gibanja.

Metode, strategije in način dela prilagodimo posamezniku. Z opazovanjem njihovega gibanja, vedenja in funkcioniranja pridobimo informacije, ki nam služijo kot osnova za naše delo in omogočajo ustvarjanje trdnejših temeljev. V našem primeru imajo otroci ob senzornih primanjkljajih tudi motnjo v duševnem razvoju.





## 1.5 Otroci z motnjo v duševnem razvoju

Otroci z motnjo v razvoju imajo zaradi počasnejšega in spremenjenega razvoja pogosto dodatne težave pri vzpostavljanju senzornega sistema. Poleg nižjih kognitivnih sposobnosti, velikokrat opazimo težave z gibanje in usklajevanjem gibov, govorom in komunikacijo, skrbjo za samega sebe. Pogosto se pojavljajo stereotipna in ponavljajoča gibanja, izbruhi avto agresije in agresije, nemir ter težave z vzpostavljanjem in vzdrževanjem pozornosti, očesnega kontakta.

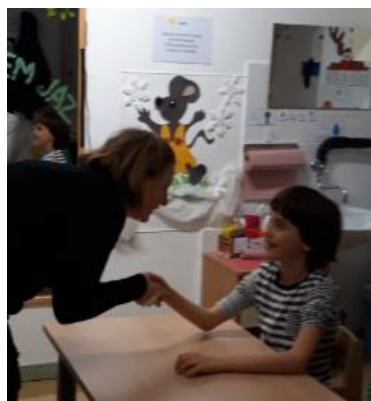
Razred posebnega programa, ki ga bomo opisali, obiskujejo učenci z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

## 2 PRIKAZ DELA V RAZREDU

Proces razvoja, učenja in raziskovanja je učinkovit le, če se otrok počuti varnega. Zato želimo v razredu ustvariti pogoje in vzdušje, ki bo to omogočali.

### 2.1 Uvodni krog

Vsak dan začnemo z jutranjim krogom, da damo otroku občutek sprejetosti. Z vsakim se posebej rokujemo in pozdravimo, da navežemo kontakt. Z vsemi otroki poskušamo vzpostaviti očesni kontakt in počakamo na njihov odziv (slika 3). S tem učencu damo občutek pripadnosti, razvijamo odnos, hkrati pa mu pokažemo, kje v prostoru se nahaja, saj z rokovanjem dobi občutek za položaj rok glede na telo in telo v prostoru. Uči se upoštevati vrstni red in počakati.



Slika 99: Jutranji krog: rokovanje in pozdrav (lasten vir, 2019)



Rokovanju z vsakim učencem sledi uvodni pozdrav. Besednemu delu pritičejo tudi gibi, ki vključujejo lateralno in križno gibanje rok. Nekateri učenci zmorejo slediti gibanju, nekaterim gibanje asistiramo. Tisti, ki gibanja ne želijo izvajati, že s samim gledanjem in sledenjem dobijo določene dražljaje v možgane.

Sledi pogovor, kjer vsakega učenca posebej nagovorimo, vzpostavimo očesni in fizični stik ter ga spodbujamo k neverbalni ali verbalni komunikaciji, če in kolikor jo zmore. V času, ko se pogovarjamo, od učencev želimo, da sedijo na svojem mestu, ki je označen s slikovno nalepko, toliko časa, da se krog zaključi. S tem krepimo tudi sposobnost poslušanja, hkrati pa tudi neverbalni učenci pridobijo več govornih vzpodbud. Želimo, da vsak učenec dobi svojo prozornost in možnost komunikacije.

Z rokovanjem smo aktivirali sprednji del telesa, pred začetkom dela, želimo aktivirati tudi zadnji del. Vsakemu učencu posebej aktiviramo hrbtne in vratne mišice z vajo hoja ob hrbtenici. Koester (2013) navaja, da je namen vaje spodbuditev delovanja živcev in mišic ob hrbtenici, s čimer telesu olajšamo različna gibanja, ki so temelj za razvijanje notranje in zunanje pozornosti. Pomagajo nam razločevati sprednjo in zadnjo stran telesa in s tem raziskovanje lastnega telesa in osebnega prostora. Vajo izvajamo sede, učenec je naslonjen na mizo, stoji ali pokončno sedi. Gibanje začnemo ob križnici in se s prsti sprehodimo po obeh straneh hrbtenice (slika 4). Nadaljujemo po zatilnem delu glave in nato proti ušesom po robu zatilnice. S prsti se spustimo po trapezasti mišici, nato po deltoidni in troglavi nadlaktni mišici navzdol. Zaključimo s stiskom široke hrbtne mišice, z obema dlanema. Dlani potegnemo navzdol in proti trtici, kjer se vrnemo na izhodiščni položaj. Ponovimo trikrat, nato nekajkrat pogladimo hrbet v smeri navzgor, s čimer dodatno vzpodbudimo pretok likvorja. Postopek naredimo vsakemu učencu posebej, gibanje je ritmično, spremlja ga petje pesmi Mali modri pajek, ki je verbalna asociacija na vajo. Učenci pri tej vajo zelo uživajo in želijo večkratne ponovitve.



Slika 100: Mali modri pajek (lasten vir, 2019)

## 2.2 Spodbujanje zavedanja telesa med učno uro

Ko zaključimo uvodno rutino, aktivnosti za spodbujanja zavedanja telesa izbiramo glede na načrtovano učno aktivnost. Pri tem naj opozorimo, da so aktivnosti prilagojene sposobnostim vsakega posameznika. Uporabljamo elemente različnih zgoraj opisanih metod: Brain Gym (BG), Taktilna integracija (TI), Gradniki gibanja (GG) ter MNRI integracija posturalnih in dinamičnih refleksov (PDR).

Pri učenju pesmice, ob besedilu izvajamo stalna in ritmična zaporedja dotikov ali gibanja. Metoda taktilne integracije, ki jo v tem primeru največ uporabljamo, je oblika nevrostimulacije, s katero vplivamo na delovanje in aktivacijo kožnih receptorjev. Na takšen način izboljšamo razvoj senzoričnega, motoričnega in kognitivnega sistema, spodbujamo razvoj možganov, propriocepcije in zavedanje telesa. Otroku omogočimo boljše orientacijo na sebi, v prostoru, času, na papirju. Hkrati lahko omilimo hiper ali hiposenzibilnost ter omogočimo sprejemanje dotika kot občutka ugodja in varnosti, kar vpliva na socializacijo in čustvovanje (Masgutova S, Masgutov D., 2006). Na sliki 5 je prikazan del pesmi Anje Štefan: Snežinke, z dodatkom taktilne integracije. Ob pesmici poskušamo uporabljati vedno enako zaporedje za lažje pomnjenje besedila. Pri drugi pesmici stimulacijo spremenimo.



*Čisto čisto tiho* (TI: zavežemo pentljo na glavi)  
*stopajo copatki.* (TI: glajenje rok.)  
*Gazijo po snegu* (TI: razteg rok.)  
*trije majhni škratki.* (TI: Osmice.)  
*Domek je še daleč,* (TI: Glajenje nog.)  
*zebe jih v ušesa,* (BG: Masiramo ušesa.)  
*huda teta Zima* (TI: raztezanje sklepov rame.)  
*nanje snega potresa* (TI: Gladimo celo telo.), itd.

*Slika 101: A. Štefan: Snežinke (TI: taktilna integracija, BG: Brain Gym) (lasten vir, 2019)*

Pred daljšim sprehodom ali motorično aktivnostjo izvedemo različne raztezne vaje, raztezanje stopal (GG) in integracijo Babinskega refleksa in refleksa povezovanja (PDR). Z razteznimi vajami izboljšujemo gibčnost, mišični tonus in spodbujamo spreminjanje telesne drže, hkrati pa razvijamo in utrjujemo živčne poti, ki povezujejo informacije v zadnjem delu možganov, s sprednjim delom, ki omogoča predelavo in izražanje le-teh. Raztezne vaje spodbujajo sproščanje različnih refleksov. Integracijo refleksov, ki jih prepoznamo kot neintegrirane, poskušamo integrirati po metodi dr. Masgutove. Velik pomen dajmo raztezanju stopala, saj se tam nahajajo točke, ki vplivajo na celoten živčni sistem in hrbtenico. Proprioceptorji, ki se nahajajo v stopalu, omogočajo zaznavanje položaja telesa v prostoru, povezanost okončin s trupom, uravnavajo napetost kit in krčenje mišic, v povezavi z vestibularnim sistemom pa prenašajo informacije za ohranjanje ravnotežja ter ravnovesja (Koester, 2013).

Kot predpripravo na fino motorične aktivnosti izvedemo integracijo Babkinovega refleksa in Robinzonov prijemalni refleks (PDR). Izvedemo raztezanje rok in pasivno kotaljenje vratu (BG). Koester (2010) je opisala, kako so nekatere vaje Brain Gyma, ki jih je izvajala z otroci s težjimi motnjami v razvoju povzročale epileptične napade ali pa učenci kognitivno in motorično niso zmogli izvajati posameznih vaj. S prilagoditvami ali pasivnim vodenjem lahko tudi ti učenci dobijo impulze, ki pomagajo pri razvoju.

Kadar želimo izboljšati pozornost, sledenje, poslušanje, pogosto masiramo možganske (Z eno roko masiramo točki pod ključnico na vsaki strani prsnice, druga je na popku), zemeljske (dva prsta pod spodnjo ustnico, ena roka na popku s prsti obrnjenimi proti tlom), vesoljske gumbke (dva prsta nad zgornjo ustnico, druga roka na trtici) in gumbka za ravnotežje (dva prsta v



vdolbini za ušesom, druga na popku). Z vihanjem ušes od zgoraj navzdol (miselni gumbki) spodbujamo zmožnost poslušanja in sproščamo mišice vratnega dela hrbtenice. Pogosto nežno držimo dve točki na čelu nad sredino obeh očes. Točki imenujemo pozitivni točki. Opisane vaje Brain Gyma Dennison in Dennison (2007) opredeljujeta kot vaje za energijo in poglobljane občutkov, s katerimi spodbujamo živčen povezave med telesom in možgani, spodbujamo pretok elektromagnetne energije skozi telo ter spodbujamo električne in kemijske izmenjave. Vse vaje zaradi specifičnosti učencev izvajamo učitelji. Spodbujamo tudi aktivacijo oči, vendar je zaradi kratkotrajne pozornosti težje izvedljiva. Največkrat uporabimo balon ali žogico, ki predstavlja največjo motivacijo.

V pouk vpletamo različne dejavnosti, s katerimi krepimo zavedanje celega (ples, rajalna pesem: Pingvin, Bugi Vugi, idr. ) ali posameznih delov telesa (hrbet: Naredim x, Kri teče; dlan ali stopalo: Križ kraž). S tem poskušamo spodbujati prečkanje telesne sredine in spodbujamo križno gibanje. Pri učencih, ki tega ne zmorejo, to izvajamo pasivno in gibanje opisujemo (npr: z desno roko si se dotaknil levega kolena).

Igre z žogo omogočajo boljše prepoznavanje, kje se telo v prostoru nahaja in povezavo okončin s trupom. Žoga je odličen pripomoček za krepitev zavedanja rok in celega telesa, povečanje ali vzdrževanje mišične moči v roki ali nogi in koordinacije. Ujemanje in metanje žoge spodbuja koordinacijo med roko in očesom, brcanje pa med nogo in očesom.

Poleg opisanega se veliko gibljemo na svežem zraku. Hoja po različnih podlagah pozitivno vpliva na razvoj propriocepcije, spodbuja telesno kondicijo in vzdržljivost. Vse osnovne elemente gibanja dodatno krepimo, saj njihovo izvajanje vpliva na celoten senzomotorični sistem.

### **2.3 Nadzor samoagresivnega in agresivnega vedenja**

V letošnjem šolskem letu se je pri enem učencu pojavilo izrazito samoagresivno in agresivno vedenje. Pogosto sebe grize v roko, ugriznil je tudi druge, jih lasal ali jih grabil okoli vratu. Trajanje epizod je različno dolgo in intenzivno. Daljše spremljajo tudi telesni znaki: povečan srčni utrip, potenje, žeja in lakota. Opazili smo, da je v času napadov miselno odsoten, oči begajo in ne zaznavajo okolice. Med spremljanjem vedenja smo ugotovili, da nekatere intenzivnejše izbruhe lahko zaustavimo z ustreznim spodbujanjem zavedanja lastnega telesa.

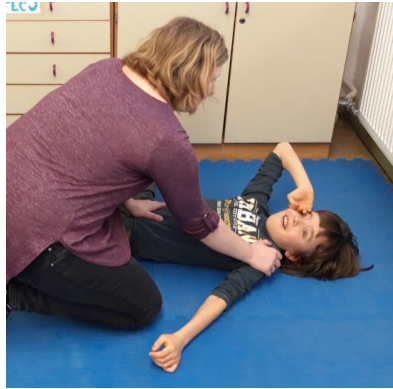


Ob izbruhu vedenje najprej poskušamo prekiniti z jasnim, odločnim in glasnim verbalnim opozorilom. Po tem ga vprašamo, ali želi Rama – bok . To je prilagojena vaja Aktivacije jedra iz Gradnikov gibanja (slika 6). Učenca se izmenično dotikamo: ena rama, druga rama, en bok, drug bok, obe rami, oba boka, rama in bok lateralno na obeh straneh, rama in bok križno na obeh straneh. Vsak prijem usmerimo proti centru telesa in zadržimo nekaj sekund. Večkrat ponovimo.



*Slika 102: Aktivacija jedra (Rama - bok) (lasten vir, 2019)*

Nato izvajamo prilagojeno vajo Žarenje iz popka (slika 7). Iz centra telesa (poppek) potujemo do vrha glave, se tam zaustavimo in rahlo pritisnemo proti centru. Vračamo se čez poppek in na boke. Nato gladimo vsako okončino posebej, na prstih se zaustavimo in stisnemo. S tem dajemo občutek meje lastnega telesa. Nadaljujemo po obeh rokah in nato po nogah (homologno, vsako trikrat). Sledi glajenje ene strani telesa in nato druge (homolateralno, vsaka stran trikrat) ter križno (kontralateralno). Med glajenjem je ena roka ves čas na popku. Zaključimo z nežnim pritiskom, eno roko na popku, drugo na zrcalni točki na hrbtu. Pritisk zadržimo do 30 sekund oziroma dokler nam učenec dovoli. Koester (2013) opisuje, da se žarenje iz popka razvija skupaj s primarnimi refleksi in je temelj vseh gibalnih vzorcev. Izkušnja prebudi otrokovo zavedanje povezave med okončinami in trupom.



*Slika 103: Žarenje iz popka (lasten vir, 2019)*

Tem vajam običajno sledi vaja Gugalnica. Glede na situacijo, se izvaja na tleh ali v naročju. Z nežnim zibanjem najprej masiramo eno stran kolkov, nato drugo ali delamo ležeče osmice (Dennison, Dennison, 2007). Vaja sprosti kolk in spodnji del hrbtenice ter poveča pretok likvorja v hrbtenici. V primeru večje vznemirjenosti, mu nudimo samo stimulacijo vestibularnega sistema z guganjem.

Med izvajanjem vaj opisujemo, kaj delamo, katerih delov telesa se dotikamo. Uporabljamo vedno isto zaporedje vzorcev za boljše sidranje v možganih. Med izvajanjem želimo njegovo prisotnost, zato pogosto vzpodbujamo njegovo sodelovanje na način ponavljanja štetja, abecede ali dokončevanja posameznih verzov poznanih pesmi.

Vaje so učencu pomembne in ga umirijo. Sedaj že sam pogosto pokaže, da jih potrebuje in nas prime za roke. Zmanjšalo so je število in intenziteta napadov, pogosto imamo občutek, da smo napad uspešno preprečili ali zaustavili.

### **3 ZAKLJUČEK**

Otroci s posebnimi potrebami imajo pogosto težave pri ustreznem in učinkovitem prevajanju in prepoznavanju dražljajev ter reakcijah na njih. Informacije, ki jih dobijo, jim ne omogočajo varnosti, pogosto jih je strah. Zato lahko otrok išče prekomerne stimulacije, ne zmore razlikovati ustreznih dražljajev od neustreznih, pogosto ima visok prag tolerance za bolečino. Spodbujanje telesne sheme preko stimulacije senzornih receptorjev, aktivira nove poti, ki spodbujajo ustreznejše prevajanje, filtriranje dražljajev in dajejo možganom nove, drugačne informacije, ki lahko vplivajo na vedenje in funkcioniranje. Učenec začne drugače zaznavati svoje telo, kar mu omogoča boljše prepoznavanje dražljajev in umeščanje v prostor in čas.



Napredek pogosto ni viden takoj, a že sam občutek ugodja, ki ga lahko dajemo pri izvajanju, ima pozitiven učinek. V našem primeru je bil opazen očitni napredek, saj nekaj učencev na začetku ni želelo taktilnih dražljajev in so jim bili neprijetni, nato pa so z opazovanjem in prilagoditvijo senzornega sistema v njihovem telesu, v vajah začeli uživati. Opazen je bil tudi napredek pri učencu z agresivnim vedenjem, saj se je njegova samoagresija, ki jo sedaj razumemo tudi kot samostimulacijo, očitno zmanjšala.

Senzorni sistem je sistem, ki človeka umešča v prostor in čas, brez katerega ni možno ustrezno funkcionirati. Proces razvoja, učenja in raziskovanja je učinkovit le, če se otrok počuti varnega. Z vajami za zavedanjem lastnega telesa poskušamo zagotoviti, da otrok dobi občutek varnosti, hkrati pa preusmeriti tok neustreznih informacij v možgane in zgraditi nove, ustrežnejše povezave, s katerimi se izboljša telesna shema, čustvovanje, vedenje ter motorični, govorni in kognitivni razvoj.

V želji po odličnih akademskih dosežkih pogosto pozabljamo, da je branje, pisanje in računanje uspešno le, če stoji na dobrih temeljih. Če prepoznamo bistvo, bo korak nazaj, pravzaprav dolgoročno pomenil dva koraka naprej.

## 4 LITERATURA

1. Ayers, A. Sensory Integration and the Child. Los Angeles. 2005. Dostopno na spletnem naslovu: <https://books.google.si/books?id=-7NeNFswo0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [Citirano: 13. 1. 2019; 21.45]
2. Bergant, T.: Nova spoznanja o razvoju možganov. 2007. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.kclj.si/dokumenti/razvojnanevrologija.pdf>, [Citirano: 10. 1. 2019; 19.30]
3. Bergant, T.: Rast, razvoj in zorenje možganov. Psihološka obzorja. Letn. 21, št. 2, 2012, stran 51–60 [Citirano: 10. 1. 2019; 20.15]. Dostopno na spletnem naslovu [http://psiholoska-obzorja.si/arhiv\\_clanki/2012\\_2/bregant.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_2/bregant.pdf)
4. Dennison E., P., Dennison E., G. Priročnik za seminar Brain Gym 101, Odkrivanje ravnotežja v vsakdanjem življenju. 2007.
5. Dennison E., P., Dennison E., G. Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh. 1. natis. Ljubljana: Rokus Klett. 2007.





6. Groleger S., K., Korelc, S. Motnje čutilnih in prepoznavnih sposobnostih pri otrocih in njihov pomen v razvoju otroka. Rehabilitacija, letnik. XI, št.1., stran 65 – 73. 2012. Dostopno na spletnem naslovu: [http://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija\\_2013\\_No2\\_p083-090.pdf](http://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2013_No2_p083-090.pdf) [Citirano: 10. 1. 2019; 21.30]
7. Haggard, P., Wolpert, D. M. Disorders of Body Scheme. B. d. Dostopno na spletnem naslovu <http://cbl.eng.cam.ac.uk/pub/Public/Wolpert/Publications/HagWol04.pdf> [Citirano: 15. 1. 2019; 19.10]
8. Jensen, E. Teaching with the Brain in Mind. 2. izdaja. 2005. Dostopno na spletnem naslovu <http://www.ascd.org/publications/books/104013/chapters/Movement-and-Learning.aspx> [Citirano: 10. 1. 2019; 19.10]
9. <https://masgutovamethod.com/>, [Citirano: 10. 1. 2019; 19.10]
10. <https://senzornaintegracijaslovenija.weebly.com/> [Citirano: 15. 1. 2019; 22.10]
11. <https://www.yourtherapysource.com/blog1/2018/09/21/why-is-body-awareness-important-2/> [Citirano: 15. 1. 2019; 22.35]
12. Koester, C. I am the child: Using Brain Gym with Children Who Have Special Needs. 2. natis. USA, Reno: Movement Based Learning, Inc. 2010.
13. Martinčič Štiblar, D. in idr: Anatomija, histologija, fiziologija, Ljubljana, Medicinska fakulteta, 2008.
14. Masgutova, S., Curlee, P., Trauma recovery - Trauma recovery – You are a winner; A new choice through natural developmental movements. 3. izdaja. 2012. Dostopno na spletnem naslovu: [http://masgutovamethod.com/\\_uploads/\\_media\\_uploads/\\_source/Trauma-Recovery-You-Are-A-Winner.pdf](http://masgutovamethod.com/_uploads/_media_uploads/_source/Trauma-Recovery-You-Are-A-Winner.pdf) [Citirano: 19. 1. 2019; 16.10]
15. Masgutova, S., Masgutov, D. Taktilna integracija – Metoda nevro-senzorno-motorične integracije dr. Masgutove, priročnik na seminarju. 2006.
16. Masgutova, S.. MNRI Dynamic and Postural reflex pattern integration. S. Masgutova and Svetlana Masgutova Educational Institute for Neuro-Sensory-Motor and Reflex Interaction, LLC. 2012.



II. Osnovna šola Žalec

**Brigita Pinter**

**UČINKI REFLEKSOTERAPIJE PRI OTROCIH Z**  
**RAZVOJNIMI IN UČNIMI TEŽAVAMI**  
**PO METODI SORRENSENSISTEM<sup>R</sup>**

**THE EFFECTS OF REFLEXOTHERAPY ON CHILDREN**  
**WITH DEVELOPMENT AND LEARNING DIFFICULTIES BY**  
**THE SORRENSENSISTEM<sup>R</sup> METHOD**



## Povzetek

Pojem učne težave opredeljuje predvsem tiste težave otrok v šoli, ki so povezane z večjo ali manjšo šolsko neuspešnostjo. Pri delu z otroki z razvojnimi in učnimi težavami sem zaznavala primanjkljaj znanja, metod in oblik dela, s katerimi bi lahko otrokom na drugačen, ne vzgojno-izobraževalni način, nudila pomoč. Refleksna terapija stopal je tehnika naravnega zdravljenja in sproščanja psihofizičnega telesa, ki vzpodbuja krvni obtok in endokrine žleze. Z obdelavo refleksnih točk na stopalih vzpostavljamo uravnotežen pretok energije skozi celo telo. Z refleksoterapijo za razvojne in učne težave minimiziramo neravnovesja v otrokovem organizmu in spodbudimo delovanje živčevja in možganov. Tako postanejo otroci uspešnejši pri delu v šoli, izboljša se pozornost, koncentracija, razumevanje nalog, postanejo bolj sproščeni in harmonični v odnosih z vrstniki, s starši in z učitelji, bolj ustvarjalni in samozavestni.

**Ključne besede:** refleksoterapija, specialni pedagog, učne težave

## Abstract

The concept of learning difficulties mainly defines children's problems at school, which are related to larger or minor school failure. While working with children with learning difficulties, I have sensed the lack of knowledge, methods and forms of work with which I could help children in different, not educational way. Reflexive foot therapy is a technique of natural healing and relaxing of psychophysical body, which stimulates bloodstream and endocrine glands. By handling reflexive points on feet, we restore the balanced flow of the energy through the whole body. With reflexotherapy for development and learning difficulties, we minimise imbalance in children's organism and stimulate the nerves and brain's activity. In this way children become more successful at schoolwork, their attention, concentration and understanding of tasks are improved, and they become more relaxed and harmonious in relations with their peers, parents and teachers, more creative and self-confident.

**Key words:** learning difficulties, reflexotherapy, special pedagogue



# 1 Specialni pedagog in učenci z razvojnimi in učnimi težavami

Specialni pedagog je oseba, ki timsko sodeluje, je človek, ki mu strategije z različnih virov domačih in alternativnih pedagogik niso tuje, prav tako je razmišljujoč posameznik, ki stalno stremi k izboljšanju dela s posameznim otrokom, čeprav uvede svojo lastno in unikatno strategijo. Če najde način, da otrok usvoji znanje, uporablja strategije v novi situaciji in pokaže svoje znanje, kljub svojim primanjkljajem, si lahko šteje v čast, da spreminja svet na bolje. Plačilo, ki ga za to dobi, ni tisto na plačilni listi, temveč zgodovinski nasmehi, solze sreče in zdravi otroci, ki se razvijejo v zadovoljne mladostnike in srečne odrasle (povzeto po Kesič-Dimic).

## 1.1 Delo specialnega pedagoga

Specialni pedagog najpogosteje dela z učenci s posebnimi potrebami, s pomočjo specifičnih načel in pristopov, spodbuja otrokov razvoj na področjih: samostojnosti, fine in grobe motorike, grafomotorike, kognitivnih veščin, branja, pisanja, računanja, socialnih veščin, usmerjanja in vzdrževanja pozornosti.

Delo specialnega pedagoga zajema prepoznavanje učencev z učnimi težavami, prepoznavanje vzrokov težav in pogojev, s katerimi učenec doseže najboljše rezultate, izbiranje specifičnih metod dela in pomoči, s katerimi bo učenec kompenziral svoje primanjkljaje in razvijal močna področja, neposredno delo z učenci z učnimi težavami, poučevanje v razredu, individualno, sodelovanje s starši, sodelovanje z učitelji, sodelovanje s šolsko svetovalno službo, priprava individualiziranega programa, svetovanje staršem in učiteljem. Glede na potrebe učencev in ugotovitve učiteljev, da imajo posamezniki težave na posameznem učnem področju in izstopajo iz povprečja, specialni pedagog izvede diagnosticiranje otrokovih razvojnih in učnih težav, s pomočjo različnih diagnostičnih testov in dobrim poznavanjem osnovnošolskih učnih načrtov. Po opravljenem diagnosticiranju, specialni pedagog poda poročilo razvojnih in učnih težav učenca, ki je hkrati priloga vloge komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri določanju programa, vzgojno-izobraževalnega zavoda, načina pomoči, prilagoditev, pripomočkov, itd.



## 1.2 Refleksoterapija – naravna pot do zdravja

Besedo »refleks« so začeli uporabljati fiziologi ( J.A.Unzer.1747, Marshall Hall.1820). Dojeli so razliko med hotnim delovanjem in nehotnim odzivanjem. Pri hotnem delovanju reagiramo z gibi zavestno in hotno, nehotno odzivanje so opisali kot refleksno.

Po večletnem delu z otroki s posebnimi potrebami sem ugotavljala, da nimam dovolj znanja različnih področij, da bi otrokom nudila dodatno pomoč, obravnave, in s tem dodatno pripomogla k izboljšanju razvojnih in učnih težav, ki se pojavljajo, v razredu in v domačem okolju. Pri raziskovanju različnih področij, me je najbolj pritegnila refleksoterapija. Pridobila sem poklic refleksoterapevta z nacionalno poklicno kvalifikacijo refleksoterapevt. Teorija ni dovolj, da postaneš več tehnik in celotnega postopka refleksne terapije, zato je potrebno veliko ur nameniti praktičnemu usposabljanju in osebni rasti posameznika.

Stopala so mikrokozmos, v katerem se odraža celotno telo, njegova preteklost, sedanost, vse fizične in čustvene blokade.

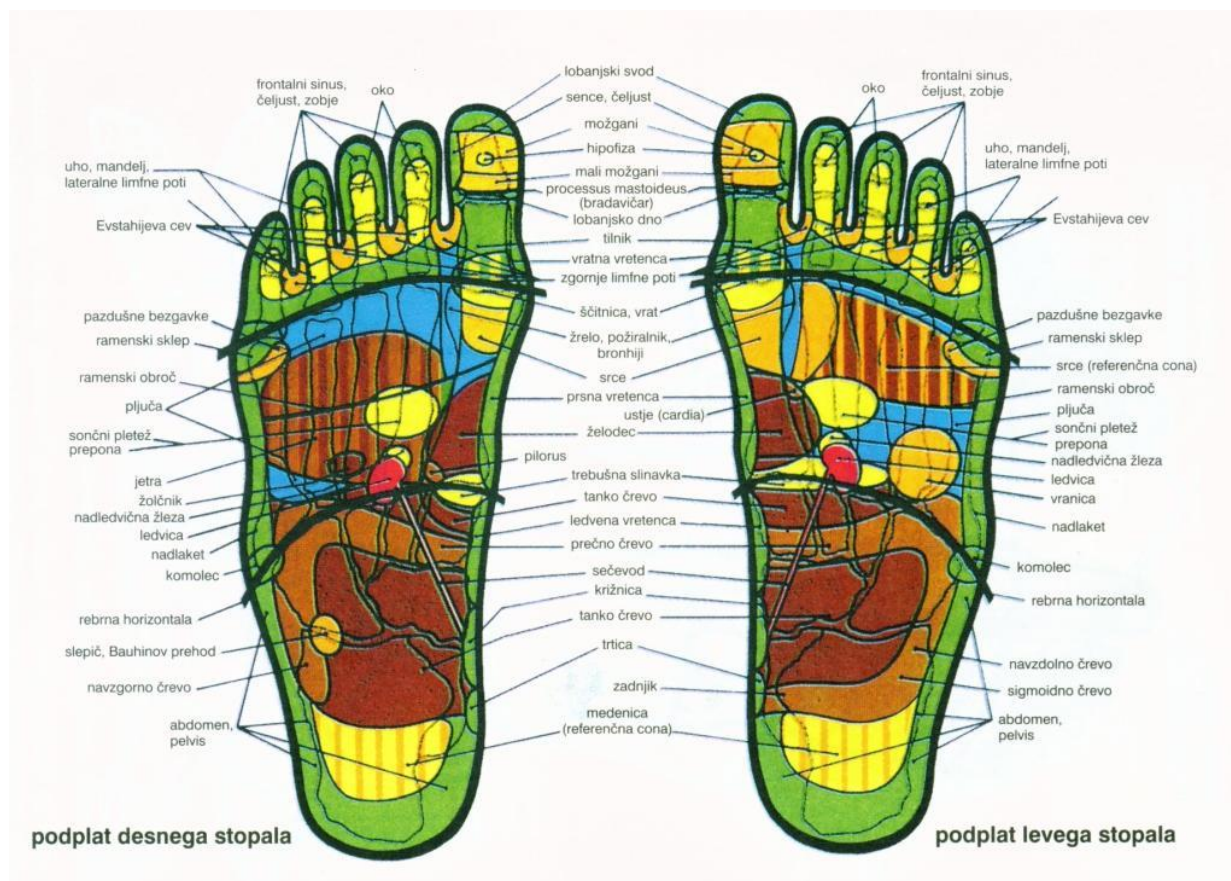
Začetki refleksoterapije segajo daleč nazaj. Pred več kot 4000 leti so jo kot refleksno masazo uporabljali že Egipčani, indijanska plemena, kitajski zdravilci, Indija (ajurvedska medicina). Omenjena je celo v starogrški literaturi. V srednjem veku je to znanje počasi tonilo v pozabo.

V 20. stoletju je ameriški zdravnik William Fitzgerald (1872–1942) ponovno pričel proučevati povezave med točkami na dlaneh, stopalih in celotnim organizmom, toda medicinska stroka se ni zanimala za omenjeno metodo. Izjema sta bila zakonca Riley (oba zdravnika), ki sta refleksno masazo vključila v svojo prakso.

Fizioterapevtka Eunice Ingham (1879–1974) se je odločila metodo predstaviti širši javnosti. Izoblikovala je tehniko, ki jo štejemo za pričetek sodobne refleksoterapije. Njeni študentki sta metodo prenesli v Evropo – Doreen Bayley v Veliko Britanijo in Hanne Marquardt v Nemčijo, od koder jo je preko svoje šole razširila po vsej Evropi.

Refleksno masaza stopal (RCM) je zdravilska metoda, ki temelji na holističnem pristopu. Kot terapevtski proces je to posebna oblika masaže, pri kateri uporabljamo različne tehnike masaže in pritiskov na točno določenih področjih (conah na stopalih in na dlaneh (tudi

na ušesih, skalpu, obrazu), to so t.i. refleksne cone. S pritiski izzovemo refleks, ki preko živčnih, kemičnih, električnih in magnetnih impulzov vzpodbuja samozdravilne mehanizme v telesu – izzovemo odziv organa, organskega sistema ali dela telesa, ki tej coni pripada ter tako osvobajamo kakršnekoli napetosti, bolečine ali druge pomanjkljivosti v določeni coni. Z refleksoterapijo vplivamo na sprostitev in uravnovešanje celotnega telesa, čustev in uma. (povzeto po PLUT–PODVRŠIČ, M.)



Slika 104: Refleksoterapija stopal, Hanne Marquardt

Refleksoterapija uporablja mnogo prijemov, ki odganjajo stres, nas sprostijo in vzpostavljajo nazaj pravilen pretok energije. Primerna je za vsakogar, tudi za otroke, otroke s posebnimi potrebami, oslabele, starejše, nosečnice (upoštevamo kontraindikacije) in športnike.

Najbolj blagodejni učinki refleksoterapije so:

- sproščenost, prijetna utrujenost ali dremavost,
- izboljšana prekrvavitev v coni in povezovalnih organih,
- zvečana odpornost organizma,



- spodbuda zdravnim procesom v telesu,
- dvig fizične energije in jasno mišljenje,
- stabilnost čustvenega stanja,
- boljše stanje kože,
- krepko in zdravo telo.

### **Kakšne so reakcije po refleksoterapiji?**

Med refleksoterapijo lahko občutimo toploto ali mraženje v različnih delih telesa, občutek toka energije po telesu, potenje stopal ali dlani, zaspanost, sprostitvev mišic, sklepov, popuščanje bolečine. Pojavi se lahko tesnoba, težje dihanje, stiskanje v prsnem košu, mravljinčenje ali valovanje po telesu, občutek hladu ali celo drhtenje, občutek toplote ali občutek, da piha v telesu ali okoli njega. Reakcije po masaži se običajno pojavijo časovno od 24 do 48 ur, potem praviloma izzvenijo. Po končani refleksoterapiji se priporoča počitek in zadostno pitje vode (povzeto po MARQUHARDT, A.).

Po našem telesu se, dokler smo živi, nenehno pretaka energija. Energija kroži po poteh, ki se imenujejo meridiani, ki se končujejo v refleksnih točkah na stopalih in dlaneh. Kadar je pretok energije nemoten, smo zdravi in se dobro počutimo, kadar ga ovirata napetost ali zastoj, zbolimo. Z obdelavo refleksnih točk na stopalih in dlaneh vzpostavljamo uravnotežen pretok energije skozi celo telo. Vsak del telesa se odziva na natančno določeno točko na stopalih in se s pritiskanjem na te refleksne točke lahko sprosti in uravnovesi vse telo.

Refleksna masaža stopal je priporočljiva kot preventivna metoda za vzdrževanje zdravja, terapevtsko pomaga pri težavah z žlezami z notranjim izločanjem, vpliva na povečanje odpornosti s kožo (ekcemi, izpuščaji, luskavica), pri težavah s hrbtenico (napetost mišic, išias, bolečine v križu, vratu ali v kateremkoli delu hrbtenice), z nespečnostjo, pri živčnosti in mišični napetosti, težavah z zobmi in dlesnimi (vnetja, parodontoz), z zaprtjem, s ponavljajočimi vnetji mehurja ali ledvic, z astmo, z glavoboli, s sklepi (boleče rame, kolki, kolena, gležnji, komolci ali zapestja), z jetri ali žolčnikom, z jajčniki in maternico, z zanositvijo, pogostimi prehladi, virozami ali anginami.



### **1.2.1 Refleksoterapija dlani**

Prav tako kot na stopalih, so tudi na dlaneh točke, ki so povezane z organi in organskimi sistemi v telesu. Tudi s pritiskom na refleksne točke na dlaneh, blagodejno vplivamo na sprostitvev in uravnoteženje celotnega telesa. Izvaja se lahko kot dopolnilo refleksoterapiji stopal, zaradi ugodja, kot sprostitvev dlani ali če je to bolj ustrezno glede na okoliščine. Noge so povezane z Zemljo in hojo po njej, roke pa s kozmosom in ustvarjalnostjo.

Refleksnoconsko masažo dlani lahko izvajamo izmenično na obeh rokah ali najprej na eni in potem na drugi roki. Prednost masaže na roki je, da so le-te vedno pri roki, kjerkoli in kadarkoli. Prav tako je primernejša za samomasažo, ne glede na čas in izvedbo, kjerkoli. Lahko si nudimo tudi prvo pomoč.

### **1.2.2 Refleksoterapija obraza**

Je globoko sproščujoča, prijetna in neboleča terapija. Posebej uspešna je pri nevrološko ali hormonalno pogojenih težavah. S stimulacijo refleksnih con in akupresurnih točk na obrazu se izboljša krvni obtok, stimulira živčevje in meridiane/energijske poti po celem telesu, kar ugodno vpliva na zdravje. Deluje tudi kot naravni »lifting«; omehčajo se linije obraza in izboljša se ten kože. Obrazna refleksoterapija občutno izboljša počutje in omili posledice stresa, težav v menopavzi, predmenstrualnega sindroma, vseh hormonskih motenj, migren, bolečin, alergij, težav s sinusi, poškodb obraznih mišic, zaprtja, nespečnosti in depresije.

Stres je odziv našega organizma na spremembe v okolju. Takšen odziv je lahko pozitiven, če se nam zdi, da okoliščine obvladujemo, ali negativen, če ocenimo, da razmer ne obvladujemo dobro. Negativni stres znižuje intelektualne sposobnosti, kot tudi sposobnost komuniciranja z okolico, zvišuje krvni tlak, pospeši utripanje srca, dihanje postane bolj plitko. V nas budi občutek negotovosti, neugodja in strahu. Lahko povzroča želodčne težave, nespečnost, glavobole, motnje v prehranjevanju, razdražljivost in slabi odpornost organizma. Dlje trajajoči stres je eden izmed ključnih dejavnikov pri razvoju številnih bolezni.

Licencirana učiteljica refleksoterapije za razvojne in učne težave otrok, Nataša Kos Križmanič pove, da refleksoterapija blaži in odpravlja posledice stresa. Zaradi sproščujočega učinka je





zelo primerna kot oblika preventive, saj z rednimi terapijami ohranjamo dobro počutje, notranje ravnovesje in vplivamo na telesno in duševno zdravje.

### 1.2.3 Učinek refleksoterapije na energijske centre – ČAKRE

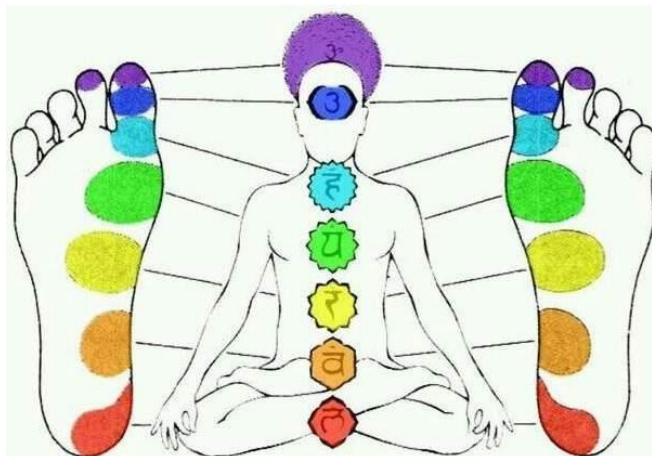
Pomemben vidik refleksoterapije je učinek na energijske centre v človekovem telesu – čakre. Čakre so energijski centri, ki telesu pomagajo pri povezovanju z univerzalno kozmično energijo. Obstaja sedem glavnih čakrer, ki so vezane na vertikalno os človeškega telesa.

Vsaka od sedmih čakrer je na telesu tam, kjer so glavni živčni pleteži in napaja organe fizičnega telesa z energijo. Stanje čakrer določa naše psihično stanje in stanje našega duha, od njihovega delovanja, so odvisna tudi čustva in volja. Vse čakre so povezane z žlezami z notranjim izločanjem in imajo svojo barvo.

Delujemo na čakre in posledično njim pripadajoče organe:

Čakra	Barva	Mesto	Fiziološka zveza	Hormonski dražljaj	Fiziološki odziv
osnovna	rdeča (življenjska radost)	dno trebuha	nadledvične žleze, danka	adrenalin	strah ali pogum, samozavedanje
križnica	oranžna (elan)	trebuh - popok	jajčniki, moda, ledvica, črevesje	spolni hormoni	užitek, samospoštovanje
solarni pleksus	rumena (zdravje)	želodec	trebušna slinavka, jetra prebavila, koža	inzulin	jasnost, občutek lastne vrednosti
srce	zelena (uravnoveženost)	srce	prželjc, imunski sistem, krvni obtok, pljuča	timusni hormon	sočutje, ljubezen
grlo	modra (umirjenost)	grlo	ščitnica, dihala	tiroksin	komunicacija, sposobnost izražanja
čelo	indigo (intuicija)	čelo	hipofiza, sinusi, oči	spodbujevalni hormoni	intuicija, samoodgovornost
teme	vijolična (dobro razpoloženje)	teme	epifiza, možgani, živčevje	melatonin	razsvetljenje, poznavanje samega sebe

Slika 105: Preglednica čakrer



Slika 106: Čakre na telesu in prikaz na stopalu. Vir: <http://www.nadlani.si/zdravje/cakre/>

Pri zdravem človeku so čakre delujoče, odprte.

Delujoče čakre omogočajo presnovo velike količine energije iz univerzalnega energijskega polja. Bolezen v telesu povzroča blokiran pretok energije. Refleksoterapija omogoča, da z masažo con na podplatih ali dlaneh, ki ustrezajo glavnim čakram, le-te odpremo. Pri tem uporabljamo metodo vizualizacije barv, metodo dobre namere in metodo pospeševanja (zaviranja) vrtenja. Z masažo con, ki ustrezajo glavnim čakram, le-te vzpodbudimo k pravilnemu delovanju, s čimer odpravimo blokado pretoka energije in popravimo porušeno energijsko ravnotežje. Na ta način neposredno učinkujemo na telesne organe, ki jih čakre oskrbujejo in na druge aspekte človeka (čustva, volja).

Kot dvonožna bitja se zemeljske energije dotikamo s stopali in kot drevo s koreninami z zemljo izmenjujemo energijo. Za nemoten pretok energije po telesu je bistvenega pomena dober stik s tlemi.

## 2 Refleksoterapija za otroke s posebnimi potrebami

Še vedno se je pojavljalo vprašanje, kako pomagati otrokom s posebnimi potrebami, kot specialni pedagog, sem čutila potrebo, da se dodatno izobrazim za obliko refleksoterapije za osebe s posebnimi potrebami.

Pri iskanju in odkrivanju različnih možnosti sem se seznanila s šolo Lone Sorensen. Danska refleksoterapevtka svetovnega slovesa Lone Sorensen, je ustvarila refleksno terapijo za razvojne in učne težave otrok po metodi Sorenstensistem™. Opravila sem seminar z naslovom Razvojno-učni spekter težav pri otrocih, po metodi Sorensensistem™, pri



avtorizirani Šoli obrazne refleksoterapije Sorensensistem™, ki je edina v Sloveniji in širši regiji z licenco za poučevanje Sorensensenmetod. Metoda je učinkovit in inovativen koncept za učne težave pri otrocih. Omogoča izjemno uspešno pomoč otrokom s težavami pri učenju in razvoju, kot so disleksija (povzeto po <http://www.obraznarefleksoterapija.si/refleksna-terapija/>).

Metoda je za otroke prijetna in se izvaja ročno, kot stimulacija točk in refleksnih con na obrazu, stopalih in dlaneh. Učinkovita neinvazivna metoda pomaga pri premostitvi posebnih razvojnih težav otrok, kot so učne težave, vedenjske težave, lažja oblika avtizma, pomanjkanje pozornosti in motnja hiperaktivnosti (ADHD), disleksija, težave z vidom in s sluhom, težave s socializiranjem, preobčutljivost na bolečino, temperaturo, zvok, okus, barve (povzeto po <http://www.obraznarefleksoterapija.si/refleksna-terapija/>).



Slika 107: Zaščitni znak šole Lone Sorensensistem™

#### **Telesni učinki refleksne terapije (po L. Sorensen):**

- Stimulira krvni obtok, poveča se pretok kisika in hranilnih snovi, izboljša se kvaliteta telesnih celic, vključno z možganskimi;
- poveča izločanje encimov;
- spodbudi proizvodnjo hormonov;
- poveča pretok limfe, tako ojača imunski sistem in sposobnost preprečevanja infekcij;



- pripomore k regeneraciji celic in novih hormonov. Ti nevroni formirajo mrežo imenovano nevronska mreža. Med nevroni v tem omrežju poteka izmenjava elektrokemičnih signalov.

#### **Duševni učinki/koristi (po L. Sorensen):**

- Refleksna terapija sproži sproščanje endomorfina – hormonov sreče, ki dajejo občutek dobrega počutja in sproščenosti ter imajo protibolečinski učinek.
- Povečjo se stimulacija čutilne funkcije, koncentracija in pozornost.
- Zmanjša se nemir/pretres in travme, z regulacijo proizvodnje stresnih hormonov.

## **2.1 Opis teme/dejavnosti**

V sklopu Strokovnega centra VSI – II. OŠ ŽALEC, ki je sofinanciran s strani Evropske unije – Evropskega socialnega sklada in Republike Slovenije – Ministrstva za izobraževanje in šport, čigar dejavnosti so brezplačne za vse udeležence, sem se odločila, da ponudim možnost refleksoterapije otrokom na šoli s prilagojenim programom. Starši so bili seznanjeni s potekom terapije in so soglašali s podpisom, da se pri otrocih izvede 10 ur brezplačnih terapij. Otroci so bili deležni masaž, kombinirane refleksno-conske terapije stopal in refleksoterapije po metodi L. Sorensen, za otroke z razvojnimi in učnimi težavami, ki se izvaja ročno na glavi – obrazu, stopalih in dlaneh. Pred terapijo sem pripravila individualni načrt dela – terapije z otrokom, s pomočjo anamneze in opravljenega razgovora s starši in z učiteljico ter pregledom individualiziranega programa izbranega učenca, sem sestavila program za otroka in tega predstavila staršem. Terapije so se izvajale 2 do 3krat tedensko v prostorih SC VSI – II. OŠ Žalec.

Terapevtski načrt vsebuje simptome, ki so povezani s funkcioniranjem otroka in nakazujejo na določena odstopanja v delovanju možganov, možganskih režnjev.

Ločimo 5 možganskih režnjev, vsak regulira določeno področje funkcioniranja človeka:

- Frontalni reženj (regulira zavestno mišljenje, gibanje – motorično funkcijo, motorično funkcijo govora, razumevanje in občutke, vedenje, velik del spomina ter intelektualne sposobnosti). Težave, ki se največkrat pojavljajo pri motnjah delovanja frontalnega režnja so: osebe lahko imajo visok IQ, vendar neravnovesje sposobnosti – verbalnih in neverbalnih,



hiperaktivnost, spastičnost, vedenjske težave, ADHD, ADD, čustvene motnje), gibalne motnje (npr. tiki), govorne težave (težave z izgovorjavo).

- Temporalni reženj (regulira del možganov, ki uravnava primarni obseg sluha, učenje, koncentracijo, spomin, govor in pisanje).
- Motorično – senzorično območje (regulira zaznavo senzoričnih izkušenj – dotik, bolečino, temperaturo, zvok, vid, okus, barvo, voh, občutke v mišicah, koži, sluznici, uravnava smisel za humor, motoriko govora in ima primarno motorično funkcijo).
- Parietalni reženj (regulira senzorično – motorično funkcijo, občutek za dotik, temperaturo, spremembe pritiska in zaznavanja bolečine, okus ter socialno integracijo). Razvojno-učne težave, ki se največkrat pojavljajo pri motnjah delovanja parietalnega režnja so: spektroatvistična motnja, avtizem, epilepsija; epilepsija se lahko sproži v kateremkoli režnju, za parietalni reženj je značilna vrsta epilepsije: absenca, disleksija.
- Okcipitalni reženj (regulira del možganov zadolženih za primarno vizualno področje, zaznava in interpretira vizualne podobe). Razvojne ali učne težave, ki se največkrat pojavljajo pri motnjah delovanja okcipitalnega režnja so: spektroatvistična motnja, avtizem, epilepsija, disleksija, disgrafija, slepota.

### **2.1.1 Program otroka N.:**

#### **Opis funkcioniranja otroka**

N. živi z mamo. V družini je 6 otrok, trije so se od primarne družine že odselili. Stik z očetom ima redno. V prostem času je pogosto na telefonu, rada gleda nadaljevanke in igra namizne igre. Obiskuje pevski zbor. Kot učenka redne osnovne šole je imela učne težave in je težje dosegala standarde znanja pri vseh predmetih. Najizrazitejše težave je imela pri matematiki in angleščini. Deklica počasneje predeluje slušne informacije in se nanje odziva z latenco, na večinski šoli je težko sledila tempu šolskega dela in je zaostajala za sošolci. Pri šolskem delu ni bila samostojna, potrebovala je usmeritve in dodatne razlage. Počasneje je usvajala učno snov, težave je imela tudi pri razumevanju in pomnjenju snovi.

Na področju matematike so bile težave na področju počasnejšega usvajanja in slabšega razumevanja aritmetičnih pojmov, številске vrste, matematičnih strategij in postopkov.

Tehnika branja pri N. še ni osvojena. Bere počasi, zatikajoče in z ugibanjem. Prebrano slabo razume. Pri zapisovanju je počasna, naredi veliko slovničnih napak.



Poleg učnih težav so se pri deklici začele pojavljati tudi čustvene težave. Pred šolskimi zahtevami je pogosto reagirala z jokom. Odklanjala je šolske obveznosti. Ima občutke manjvrednosti in nizko samopodobo. V socialnih situacijah se obnaša manj zrelo.

Iz strokovnega mnenja je razvidno, da so dekličine zmožnosti izven normativnih okvirov pričakovanih za starost. Ima znižane sposobnosti, ki so odvisne od spodbud v okolju.

Ob testiranju intelektualnih zmožnosti se je pokazalo, da je deklica slabše splošno poučena in ima šibkejši besednjak. Odstopanja so odkrili na področju dolgoročnega spomina in priklica, slabša je kapaciteta kratkoročnega in delovnega pomnjenja. Boljši kot avditorni, je vizualni spomin. Sposobnosti so znižane tudi na področju vizualno prostorske predstavljalivosti ter induktivnega in deduktivnega sklepanja.

### Individualni terapevtski načrt

- primarni: Frontalni reženj (zavestno mišljenje, razumevanje in občutki, spomin, intelektualne sposobnosti),
- sekundarni: Temporalni reženj (učenje, spomin, govor – **pisanje, branje**),
- terciarni: Okcipitalni reženj (Primarno vizualno področje, zaznava in interpretira vizualne podobe).



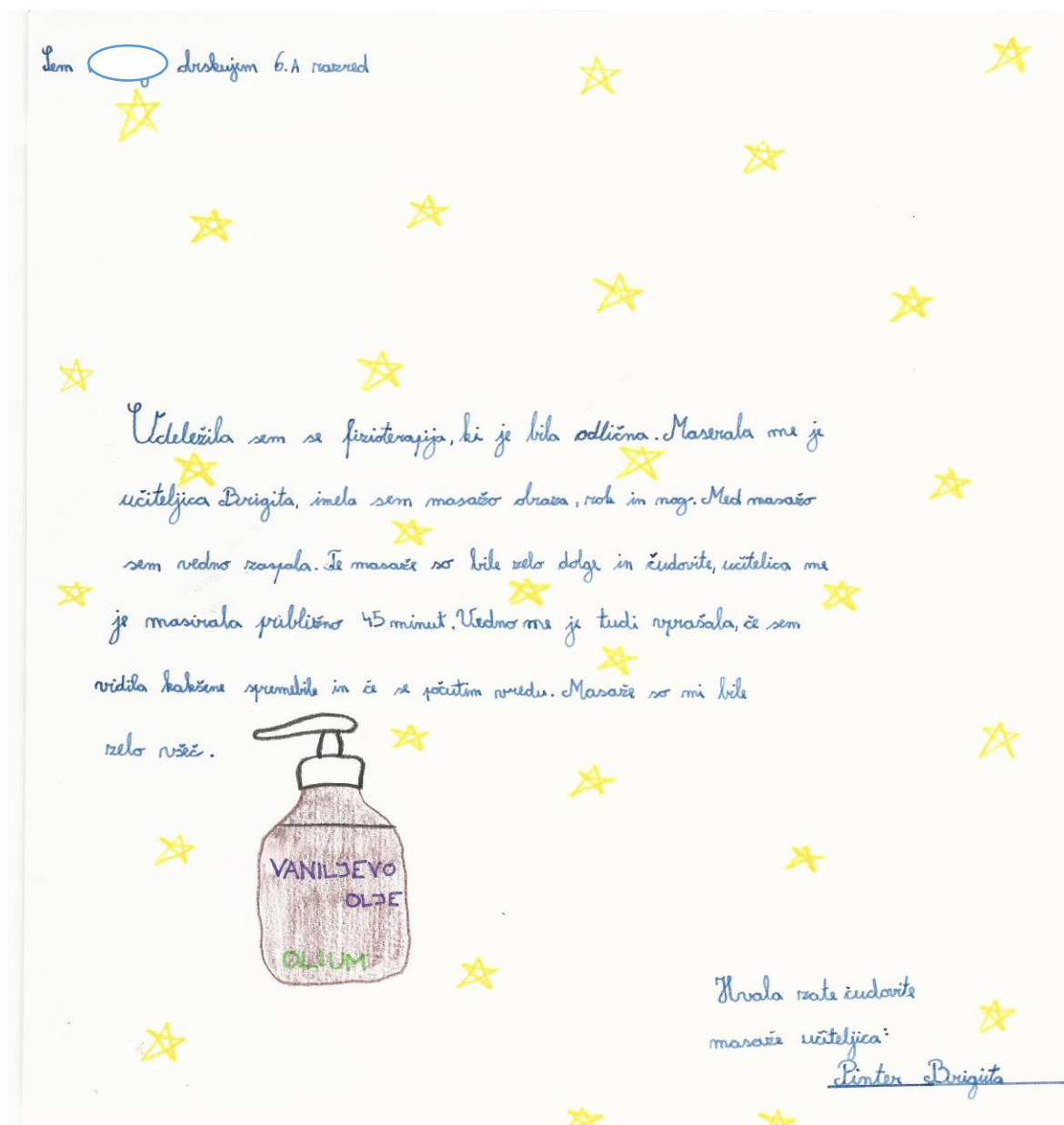
Slika 108: Refleksoterapija za razvojne in učne težave otrok. VIR: lasten. Datum: 13. 11. 2018

#### **Učinki refleksne terapije za razvojne in učne težave pri učenki N.**

Učenka se je med terapijo sprostila, zaspala in prespala celotno nadaljevanje. Med terapevtskim postopkom se je čutil spremenjen tok energije in počutja učenke. Učenka je izredno rada prihajala na terapijo in se veselila vsake naslednje. Učinki terapije so se pokazali



predvsem na področju razumevanja občutkov in interpretiranjem vizualnih podob, deklica veliko bolj spremlja dogajanje v njeni bližini, okolici. Postala je bolj komunikativna in ekstravertirana.



Slika 109: Povratna informacija učenke

### 2.1.2 Opis funkcioniranja otroka T.:

T. je opredeljena kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in kot dolgotrajno bolan otrok. Imela je epilepsijo in je uživala zdravila zanjo, vendar so jih sedaj opustili.

T. je bila aprila 2015 opredeljena kot otrok z lažjo govorno-jezikovno motnjo in usmerjena v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (2 uri dodatne strokovne



pomoči). Zaradi epilepsije je bila vodena v nevrološki ambulanti in je imela predpisana zdravila.

T. je zelo komunikativna, odprta in samozavestna deklica. Rada ima petje in ples, všeč so ji tudi živali. Rada in odprto pripoveduje o sebi, svojem življenju, doživljanjih in dosežkih. Njeno močno področje je plavanje. Zelo rada ima šport, najbolj kolesarjenje, rolanje, rolkanje. Rada pospravlja.

T. ima znižane intelektualne in prilagoditvene sposobnosti. Težave ima pri razumevanju in sklepanju, mišljenje je izrazito konkretno. Že osnovne šolske veščine ji predstavljajo veliko težavo. Pri branju zloguje, prebranega ne razume, tudi če besedilo prebere nekdo drug, ne zna izluščiti bistva. Pisanje ji povzroča velike težave, saj samostojno ne zmore napisati povedi, uspešna je pri preslikavi. Ne upošteva slovničnih pravil, vrstni red besed je nepravilen, pri pisanju izpušča črke. Besedišče je skromno. Ima slabo razvite številske predstave, težave ji povzročajo že osnovne računske operacije, ne zmore računati do 20 in razvrščati števil po velikosti. Zmore zapisati števila po nareku. Pri šolskem delu jo še dodatno ovira odkrenljiva pozornost, zaradi neuspeha se pojavlja tudi čustvena stiska, saj je začela odklanjati šolsko delo.

T. se je v skupino aktivno vključila, z učenci se dobro razume, vsi so jo lepo sprejeli. Je prijazna, prilagodljiva, pripravljena pomagati, vključuje se v vse dejavnosti in pri pouku aktivno sodeluje. Rada pripoveduje o dogodkih doma, o svojem življenju, izkušnjah, stvareh, ki jo veselijo. T. je hitro vzkipljiva, trmasta, če ji kaj ni po godu, vzkipi in se odzove z jokom. Ni vztrajna in potrpežljiva, predvsem pri predmetih in aktivnostih, kjer ima težave in je manj uspešna.

### Individualni terapevtski načrt

- Primarni: Frontalni reženj (zavestno mišljenje, motorična funkcija govora, razumevanje in občutki, vedenje, spomin, intelektualne sposobnosti),
- sekundarni: Temporalni reženj (učenje, koncentracija, spomin, govor – **pisanje, branje**),
- terciarni: Motorično senzorično /senzorično motorično območje (smisel za govor).





### **Učinki refleksne terapije za razvojne in učne težave pri učenki T.**

Učenka je na terapije prihajala sproščena in v pričakovanju. Med izvajanjem se je sprostita. Tekom terapije sva izvajali tudi različne vaje Brain Gym, s katerimi sem poskušala še bolj vzpostaviti povezavo med možganskimi hemisferami in pri tem okrepiti dekličino samopodobo in zavestno mišljenje. Deklico je še vedno potrebno usmerjati pri komunikacijskih veščinah in smislu povedanega, vendar konstruktivno kritiko sprejme pozitivno in poskuša spremeniti svoje vedenje.

### **2.1.3 Funkcioniranja otroka N.**

N. je opredeljen kot otrok z znižanimi sposobnostmi, ki so na nivoju lažje motnje v duševnem razvoju, s primanjkljaji na področju govora, grafomotorike, usmerjanja in vzdrževanja pozornosti. Za vključitev v socialno skupino potrebuje več časa, vzpodbude. Težave ima pri fini, grobi motoriki.

N. lepo bere, njegova pisava je estetska. Pri pisanju in prepisovanju s table je zelo hiter. Rad opazuje naravo, jo opiše, pri urah športa se rad igra elementarne igre.

Pri pouku je odsoten, zateka se v svoj svet. Pogosto potrebuje dodatne razlago navodil.

Pri matematiki ima težave s količinskimi predstavami in priklicem postopkov računanja. Ima težave z orientacijo v zvezku, na prazni ploskvi. Je nesamostojen in ne zaupa v svoje sposobnosti.

Deček je prijazen, nasmejan, čustven, lepo vzgojen. Vodenim igram v razredu se priključi in sodeluje. S sošolci je začel navezovati več stikov, prav tako brez težav komunicira z učiteljicami. Pri pouku izstopa po znanju branja in pisanja. Med poukom lepo sodeluje, se vključuje v razgovor in rešuje naloge. Več težav ima pri prostorski orientaciji in orientaciji v zvezku, kar mu otežuje prepisovanje iz table.



Slika 110: Refleksoterapija za razvojne in učne težave otrok. VIR: lasten. Datum: 10. 12. 2018

### Individualni terapevtski načrt

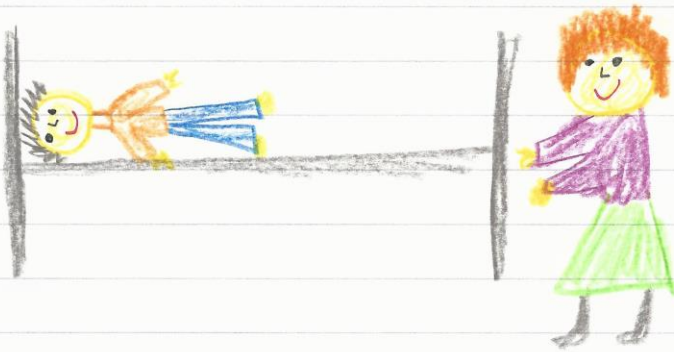
- Primarni: Frontalni reženj (zavestno mišljenje, razumevanje in občutki, spomin, intelektualne sposobnosti),
- Sekundarni: Temporalni reženj (učenje, spomin, govor – **pisanje, branje**),
- Terciarni: Okcipitalni reženj (primarno vizualno področje, zaznava in interpretira vizualne podobe).

### Učinki refleksne terapije za razvojne in učne težave pri učencu N.

Učenec je z veliko nestrpnostjo pričakoval začetek izvajanja terapij, ker jih je poznal iz domačega okolja in se je masaže že udeležil. Med terapijami ni nikoli zaspal, s težavo se je sprostil do te mere, da je bil tiho, pogosto je govoril polglasno, sam s seboj. Učenec je razumel svoje občutke in jih je vedno znal jasno opisati.



Jaz zelo rad hodim k gospe  
učiteljici Brigiti na masažo.  
Med masažo mi je zelo lepo. Rad grem,  
ker zelo uživam, in mi je zelo prijetno.  
Pri učiteljici Brigiti sem čisto v  
svojem svetu.



Slika 111: Učenčev izdelek – 12. 12. 2018



### 3 Zaključek

Otrokom sem nudila 10 ur refleksoterapije in jim omogočila spoznati način sproščanja in možnost premostitve marsikatere razvojno-učne težave posameznika. Na masaži so se običajno tako sprostili, da so večji del terapije prespali. Čutila se je sproščenost mišic in občutna sprememba energije ob koncu terapije. Učenci so z velikim veseljem prihajali na terapije in se veselili vsakega naslednjega srečanja. Pri učencu N. se ni več pojavljala nočna enureza.

Menim, da je tovrstna obogatitvena dejavnost velik doprinos k vzgojno-izobraževalnemu procesu. Otrokom s posebnimi potrebami so tovrstne dejavnosti, edinstvena priložnost, ki so jim ponujene izven domačega okolja in edine, ki jih lahko doživijo zaradi slabšega socialno-ekonomskega statusa družine, s katerimi se pogosto srečujemo specialni pedagogi na osnovnih šolah s prilagojenim programom.

Kot na Danskem, kjer je poklic refleksoterapevta cenjen in spoznan, si želim, da bi bil poklic refleksoterapevta tudi v Sloveniji priznan, predvsem v zavodih, šolah s prilagojenim programom, vzgojnih zavodih in podjetjih, kjer zaposleni delajo za minimalno plačo in si tovrstnih masaž in tehnik sproščanja ne morejo privoščiti. Zdravstvene službe v Sloveniji bi se morale bolj posluževati alternativnih tehnik in metod za večje blagostanje populacije. Potrebno se je zavedati, da hiter, stresni tempo življenja, vodi v bolezenska stanja in manjša produktivnost.



## 4 VIRI

1. BANSI. [Online]. [Citirano 25. 11. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: <https://otroski.rtvlo.si/bansi/prispevek/3238>

2. KONCEPT DELA UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI. [Online]. [Citirano 11. 12. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu:

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)

3. KORENC LATER, J. Z refleksoterapijo do boljšega zdravja. 1. izdaja. Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana, Studio 37 d. o. o., 2009.

4. KOROŠEC, A. Zdravje iz stopal. Priročnik za refleksoterapijo. 4. natis. Ljubljana: Ara, 2009. Tiskarna Impress d.d.

5. MARQUHARDT, H.: Refleksologija stopal. Ljubljana: Tomark, 2001.

6. OBRAZNA REFLEKSOTERAPIJA. [Online]. [Citirano 29. 11. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.obraznarefleksoterapija.si/refleksna-terapija/>

7. PLUT-PODVRŠIČ, M. Refleksnoconska masaža stopala. Interno gradivo. Ljubljana, VIST, 2008.

8. REFLEKSOTERAPIJA – NARAVNA POT DO ZDRAVJA. [Online]. [Zadnja sprememba 02. 04. 2017]. [Citirano 11. 02. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.cakalnedobe.si/alternativno-zdravljenje/refleksoterapija-naravna-pot-do-zdravja.html>

9. REFLEKSOTERAPIJA – VAŠA POT DO ZDRAVJA. [Online]. [Zadnja sprememba 19. 04. 2017]. [Citirano 11. 02. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: <http://club-prima.si/refleksoterapija-vasa-pot-zdravja/>

10. REFLEKSOTERAPIJA. [Online]. [Citirano 29. 11. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.refleksoterapija.si/reflexo.html>

11. TEMPRANA. [Online]. [Citirano 14. 12. 2018].

Dostopno na spletnem naslovu: [www.temprana.org](http://www.temprana.org)

12. UČNE TEŽAVE. [Online]. [Citirano 25. 11. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.ucne-tezave.si/>



OŠ Dušana Flisa Hoče

Podružnica Reka-Pohorje

**Jasna Pitamic**

**POTUJEMO Z RAKETO**

**WE TRAVEL WITH THE ROCKET**



## Povzetek

Novodobni način življenja ter pretežno sedeče predajanje znanja v šolah, povzroča otrokom najrazličnejše težave. Za sistematični razvoj določenih sposobnosti sem v sam pouk na nevsiljiv način pričela vpeljevati holistično vadbo. Poimenovala sem jo »Potujemo z raketo«. Gre za kombinacijo gibanja, ki temelji na različnih temeljnih naukih (energijska medicina, možganska telovadba, limfna masaža ter tapkanje). Ob tem razvijamo gibalne kompetence, povečujemo umske sposobnosti, izboljšujemo koncentracijo, se umirjamo, krepimo imunski sistem, razvijamo pozitivni odnos do sebe, svojega telesa in do sovrstnikov. Posebej učinkovita je za učence s specifičnimi učnimi težavami. Ker jo pri isti generaciji otrok izvajam že tretje leto, se kažejo pozitivni rezultati tovrstnega začetka pouka.

**Ključne besede:** holistična vadba, možganska telovadba, tapkanje, energijska medicina.

## Abstract

The contemporary way of life, and mostly the sitting position of students as receiving their knowledge in schools, cause a wide variety of problems to school children. For a systematic development of certain skills, I have begun to introduce in a unobtrusive way a holistic workout in my classes. I named it »We travel with a rocket«. It is a combination of movement, based on different fundamental teachings/theories (energy medicine, the brain gym and EFT). Along with this, we develop movement competence, we increase mental abilities, we improve concentration, relax, strengthen the immune system, we develop positive attitude towards yourself, your body as well as your peers. This method is particularly effective for learners with specific learning difficulties. Because I have been doing this holistic training with the same generations for three years, some positive results of this kind of classes can be noticed.

**Key words:** holistic medicine, brain gym, tapping (EFT), energy medicine



# 1 Holistične vaje »Potujemo z raketo«

## Uvod

Za uvedbo jutranje rutine »Potujemo z raketo« sem se odločila, ker sem pred tremi leti v 1. razred dobila izredno zahtevno majhno skupino učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, veliko nemira ter primanjkljaji na čustvenem in socialnem vedenju. Ker sem se ljubiteljsko že takrat posvečala tapkanju in sama izvajala vaje medicinske energije ter pri sebi ugotavljala mnogotere pozitivne učinke, sem se odločila zasnovati učinkovito kratko vadbo za uvod v delo in druženje. Tako sem se posvetila iskanju in spajanju različnih vaj v celoto, ki bo za otroke zanimiva in zabavna, hkrati pa tudi izvedljiva in časovno ravno prav dolga. Nastal je koncept vaj, ki jih rutinsko izvedemo in se še danes ob tem zabavamo.

### 1.1 Za kaj gre?

Gibanje je za otroke igra, radost in zabava, skrbno, kompleksno, ciljno gibanje pa ima tudi številne koristne učinke za telesni razvoj in za razvoj otrokovih kognitivnih sposobnosti. Z ustrezno načrtovano vadbo, tako otroci ne trenirajo samo telesa, ampak tudi možgane; vadba namreč pomaga pri razvoju otrokovih umskih sposobnosti, koncentracije, osredotočanja, zmanjšuje posledice stresa in pomirja živčni sistem.

Koncept vaj »Potujemo z raketo« za otroke, poleg vaj za zdrav celostni razvoj otrokovih gibalnih zmožnosti in kognitivnih sposobnosti, vključuje še vaje za povečanje vitalnosti in odpornosti imunskega sistema. Poudarek pa je tudi na gradnji samospoštovanja in razvijanju pozitivnega odnosa do sebe, svojega telesa in do sovrstnikov.

Vaje so primerne za vsakega otroka. Še posebej pa je priporočljiva za otroke s slabim imunskim sistemom, otrokom, ki so čustveno zaprti, s slabo samopodobo, pa tudi vsem otrokom s posebnostmi v razvoju. Priporoča se tudi pri disleksiji, težavah z motnjami pozornosti, hiperaktivnosti ...

### 1.2 Energijska medicina

Energijsko ali energetsko medicino znanstvena klasifikacija uvršča v tako imenovano integralno medicino – vejo klasične medicine, ki uporablja celovit, holističen pristop k človeku. Poudarjen je torej individualni pristop, občutljiv za psihofizične značilnosti vsakega posameznika. Ne gre za bioenergetiko (<http://www.viva.si/Strokovnjaki->





[odgovarjajo/8842/Kaj-je-energijska-medicina](#), Cvetka Avguštin, dr. med., povzeto 18. 1. 2019, 21. 07).

Energetska medicina poučuje, meri in izboljšuje količino in kakovost energije skozi človeško telo. Energijska medicina je izraz, ki opisuje široko področje metod zdravljenja in pripomočkov. Običajno se nanaša na zdravljenje z nevidnimi, nezlikanimi ter nekemijskimi deli človeškega telesa oziroma njegovo energijo. V fiziki je energija povezana z zmožnostjo opravljanja dela, v energijski medicini pa govorimo o sklopu neinvazivnih mehanizmov za nadzor telesa, ki vključuje čakre, akupunkturo, medcelično komunikacijo ipd. Temeljno načelo energijske medicine je popravljanje energijskih vzorcev v telesu, ki se posledično odražajo tudi na kemičnih in fizikalnih plateh človeškega zdravja ([http://lahmedikal.si/energijska\\_medicina](http://lahmedikal.si/energijska_medicina), povzeto 18. 1. 2019, 21. 25).

Same vaje energijske medicine se lahko pogledajo na spletnem portalu youtube, kjer jih Donna Eden, ena izmed vodilnih strokovnjakinj s področja energijske medicine, prikaže in razlaga njihove učinke.

### **1.3 Telovadba za možgane**

Telovadba za možgane (brain gym) je zaporedje preprostih in lahkotnih gibov, ki jih izvajajo učenci pri pedagoški kineziologiji za izboljšanje učenja s celotnimi možgani. Te vaje olajšujejo vsako učenje, predvsem pa spodbujajo učne spretnosti. Gre za vedo, ki raziskuje zakonitosti telesnih gibov. Pedagoška kineziologija je sistem, ki ljudem vseh starosti omogoča, da se s pomočjo gibanja sprostijo in odkrijejo svoje skrite sposobnosti.

Pedagogi poskušajo neuspešne učence najpogosteje spodbuditi s programi za boljšo motivacijo, s pohvalo, utrjevanjem znanja in nenehnim ponavljanjem učne snovi, da bi se jim vtisnila v spomin. Toda ti načini so le delno uspešni. Zakaj nekateri učenci zelo dobro napredujejo, drugi pa ne? Pri pedagoški kineziologiji opažamo, da si nekateri posamezniki preveč prizadevajo in pri tem »izključijo« mehanizme za povezovanje možganskih predelov, ki so potrebni za optimalno učenje. Zadnji možgani sicer sprejemajo informacijo kot »sliko«, vendar jih prednji možgani ne morejo »izraziti«, ker informacije sploh ne pridejo do njih. Ker učenci naučenega ne zmorejo izraziti, se ujamejo v zanko neuspeha.



Težave rešimo z učenjem s celotnimi možgani. To lahko dosežemo s prevzorčenjem gibanja in s telovadbo za možgane. Obe metodi nam namreč omogočita povezavo s tistimi deli možganov, ki prej niso bili dosegljivi. Ko učenec odkrije, kako lahko informacije sprejema in se hkrati izraža, je napredek pri učenju in v vedenju navadno takojšen.

Behavioristični optometriki in delovni terapevti že več kot petdeset let opravljajo raziskave, ki dokazujejo vpliv gibanja na učenje. Na podlagi teh raziskav, pri katerih sodelujejo predvsem otroci z jezikovnimi motnjami, je dr. Dennison sestavil preproste vaje za razgibavanje telesa in spodbujanje energijskega pretoka. Vaje so namenjene ljudem s posebnimi potrebami, ki se učijo v tehnološko visoko razviti sodobni družbi.

Učencem telovadba za možgane ugaja. Ko se seznanijo z njo, si želijo vaditi, posredujejo jo tudi svojim prijateljem in jo, ne da bi jih bilo treba pri tem voditi ali nadzirati, vključujejo v svoje življenje. Izkušen učitelj, ki sam uživa v gibanju, bo brez težav navdušil tudi učence (P. E. Dennison, G. E. Dennison, 2007: 5).

## **1.4 Tapkanje ali EFT**

Tapkanje ali EFT (ang.: emotional freedom tehniqe; tehnika doseganja čustvene svobode) je oblika psihološke akupresure, pri kateri se s konicami prstov nežno tapka po meridianih. Imenovana je tudi kot akupunktura brez igel. Medtem ko tapkamo po meridianih, se s pravilno verbalno komunikacijo identificira težavo in se odstranjujejo vsa negativna čustva in težave, ki jih imamo.

S pomočjo EFT tehnike se v kratkem času dosega velike spremembe in olajšanja.

Z EFT tehniko se uravnoveša energijski sistem telesa tako, da psihična ter fizična bolečina dobesedno izgineta. Ponovna vzpostavitev ravnotežja v energijskem sistemu omogoča telesu, da si zopet povrne izgubljene naravne zdravilne sposobnosti ter se začne samo zdraviti.

Čustvena in fizična olajšanja, ki jih dosežemo z EFT tehniko, pogosto omogočajo popolno telesno ozdravitev in ker je kakovost življenja povezana s čustvenim zdravjem, je pomembno, da se osvobodimo vseh negativnih čustev. Negativna čustva, ki jih imamo v sistemu – v našem telesu, so kriva za vse fizične in psihične težave ter bolezni. Do negativnih čustev pride, ko nekaj ali nekdo zmoti naš energijski sistem, to pa so lahko



določene okoliščine, misli, osebe in spomini, ki povzročajo motnje v našem energijskem sistemu. Z EFT tehniko lahko izboljšamo svoje fizično in čustveno počutje, svojo sposobnost za privabljanje obilja, sreče in zdravja v naše življenje ([http://www.efttehnika.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120&Itemid=69](http://www.efttehnika.si/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=69), povzeto 20. 1. 2019, 22. 46).

### Energijski sistem telesa

Naše telo je po naravi nadvse električno. Bolečina potuje s hitrostjo elektrike in zato jo začutimo tako hitro. Po telesu ves čas potujejo električna sporočila, da ga obveščajo o vsem, kar se dogaja. Brez tega toka energije ne bi bili sposobni videti, slišati, čutiti, okušati ali vohati. Naš električni sistem je življenjsko pomemben za telesno zdravje. Kaj bi lahko bilo še bolj očitno? Ko energija preneha krožiti, umremo. Dejstvo je, da človeštvo to ve že tisočletja. Pred približno 5.000 leti so na Kitajskem odkrili zapleten sistem električnih tokokrogov, ki tečejo po telesu. Ti tokokrogi ali meridiani, kot jim rečejo, so bistvo vzhodnjaškega načina zdravljenja in predstavljajo osnovo moderne akupunkture, akupresure in širokega spektra drugih tehnik zdravljenja. Ta energija teče po telesu in je očem nevidna. Brez visoko razvite tehnološke opreme je ne morete videti. Zvok in slika na televizijskem zaslonu sta stalen dokaz, da tok energije obstoja. Na enak način vam metoda EFT daje očiten dokaz, da energija teče po telesu, saj vam preskrbi učinke, ki vam to pokažejo. Z enostavnim tapkanjem v območju, kjer se končujejo energijski meridiani, lahko doživite temeljite spremembe pri čustvenem in telesnem zdravju. Brez energijskega sistema se te spremembe ne bi zgodile. Zahodna medicinska znanost se osredotoča predvsem na kemično zgradbo telesa. Do pred kratkim ni bila kaj posebej pozorna na te nežne, pa vendar močne energijske tokove. Vendar pa obstajajo in privlačijo čedalje več raziskovalcev.

Vse več zdravnikov spoznava načine, kako uporabiti to življenjsko pomembno energijo pri zdravljenju.

**»Vzrok za vsa negativna čustva je motnja v telesnem energijskem sistemu.«**



Energijsko neravnovesje je razlog za čustveno napetost. V tem spoznanju leži najmočnejše, česar se bomo kadarkoli naučili o svojih nezaželenih čustvih. Povzročajo jih energijske motnje. Vzrok negativnih čustev pa so spomini na travmatična doživetja v preteklosti. Tega se je treba zavedati, saj je glavna opora konvencionalne psihoterapije prav domneva o vzročni povezavi med travmatičnimi spomini in negativnimi čustvi. Metoda EFT prav nasprotno od večine metod in terapij spomin sicer spoštuje, zdravi pa pravi vzrok, to je motnjo v telesnem energijskem sistemu. Če spomin ne povzroči motnje v energijskem sistemu telesa, se negativno čustvo ne more pojaviti.

Z metodo EFT je povezano razmeroma malo čustvenega trpljenja. Uporaba metode je neboleča. Nobene potrebe ni, da bi skozi tapkanje ponovno doživljali bolečino. Pravzaprav metoda EFT ni naklonjena dalj časa trajajočemu čustvenemu nelagodju (<http://www.eft-slovenija.si/eftpriročnik.pdf>, str. 24, povzeto 20. 1. 2019, 23. 05).

## 2 Opis dejavnosti »Potujemo z raketo«

Z otroki izvajam vaje praviloma zjutraj, v jutranjem krogu. Nekatere vaje uporabim tudi med urami ali odmori, odvisno od potrebe in aktivnosti. Otroci stojijo v krogu tako, da me dobro vidijo. Jaz vodim pripravo za Pot z raketo, ki združuje možgansko telovadbo, vaje energijske medicine, limfne masaže ter tapkanja (EFT).

- **Ležeča osmica**; označimo raketo, h kateri smo namenjeni (nekaj otrok povprašam, kakšne barve je raketa).

Vaja za sinhroniziranje možganskih hemisfer.

Risanje ležeče osmice ali simbola neskončnosti nam omogoča gladko prehajanje vidne sredine. S tem aktiviramo oči ter omogočimo zlitje levega in desnega vidnega polja. Vaja spodbuja možgane za razvijanje vidnih spretnosti za branje; način branja in bralno razumevanje, izboljšanje binokularnega in perifernega vida, zaznavanje globine, usklajeno delovanje očesnih mišic, sproščenost, osredotočenost in ravnotežje.

- **Ležeča osmica z boki**; ležečo osmico rišemo z boki.

Vaja za krepitev vseh energijskih križanj v telesu.



- **Križna hoja**; hodimo k raketi, na mestu sočasno gibamo levo roko z desno nogo in obratno.

Vaja za uravnovešanje počutja, jasnost razmišljanja, izboljšanje koordinacije, usklajevanje energij.

- **Križno oblačenje** vesoljske obleke; križno tapkamo noge in roke.

Z vajo sinhroniziramo možganski hemisferi.

Vsako križno gibanje spodbuja hkratno delovanje obeh možganskih polovic in je idealna vaja za vse spretnosti, pri katerih je treba prečkati telesno sredino. Vaja spodbuja možgane za prehajanje vidne, slušne, gibalne in tipne sredine, sledenje oči in izboljšanje binokularnega vida. Križno gibanje vpliva tudi na boljšo koordinacijo, vzdržljivost, boljše zavedanje prostora ter na vid in sluh. Je dobra vaja za uvod v črkovanje, pisanje, poslušanje, branje in pisanje. Dr. Dennison je odkril, da je križno gibanje učinkovito zato, ker spodbuja tako receptivno kot ekspresivno možgansko polovico, kar omogoča učenje s celotnimi možgani.

- **Trepljanje točke K-27 in priželjca**; masiramo ti dve točki.

Vaja za pretok energije, omili stres, prebudi telesne energije, okrepi imunski sistem, razstruplja telo, poveča moč in vitalnost. Limfni sistem odvaja toksine in odmrle celice iz našega telesa. Pretok limfe poganjajo vsakodnevne gibalne aktivnosti in masaža. Kopičenje strupenih snovi povzroča fizične in energijske zapore.

- **Zapenjanje zadrge**; poteg od popka do vratu.

Vaja za samozavest, jasno razmišljanje in zaščito pred negativnimi energijami.

- **Položaj Wayna Cooka**; sede izmenično obuvanje škornjev.

Vaja za izboljšanje koncentracije, izostritev misli, pomirjanje jeze, blažitev zmedenosti, depresije, disleksije, jecljanja in učnih težav.

- **Kronski poteg**; z nežnim raztegovanjem kože na lobanji na glavo namestimo podkapo in čelado.

Vaja pomiri živčni sistem, sprosti miselno prenatrpanost, osveži zmožnost razmišljanja, nas odpre k višji inspiraciji.

- **Križno črtanje**; nežni poteg z roko čez hrbet sosedu. Vstanemo in se obrnemo k sosedu, da si nadenemo kisikove bombe.
- **Križni poteg od ramen proti boku**, izmenično. Vsak zase pritrdi kisik tudi s sprednje strani.



Obe vaji usklajujeta energije v telesu, izboljšujeta koordinacijo.

- **Pomirjanje meridiana trojnega grelca;** nežno vodimo prst po tem meridianu. Vodimo od točke za ušesom čez rame po roki do prstanca na roki; napeljevanje cevke za dihanje, zvočnika ter mikrofona.

Vaja pomiri stres v telesu.

- **Masaža možganskih gumbkov;** preverimo z vklopom, če vse deluje.

Vaja premosti energije, okrepi avro, poveča koordinacijo telesa. Z vajo sprejemamo večjo količino kisika, povečuje se prekrvavitev možganov, izboljšuje se pretok elektromagnetne energije. Izboljšuje tudi težave z obračanjem črk in števil, združevanje soglasnikov, omogoča lažje sedenje pri branju.

- **Vaje za povezovanje in umirjanje;** prekržamo dlani z obratom proti sebi, noge so prekržane na tleh. Vajo delamo prvi del z odprtimi očmi, drugi del z zaprtimi. Med vajo globoko dihamo in se kakšno minuto sproščamo. Po želji lahko ob vdihu pritismo jezik ob mehko nebo in ga ob izdihu sprostimo.

S temi vajami sklenemo električni krogotok ter hkrati nadziramo in usmerjamo pozornost in razpršeno energijo. Z vajo vzpostavimo povezavo obeh možganskih polovic, izboljšamo usklajenost gibov pri fini motoriki, okrepimo formalno mišljenje. Jezik, ki ga pritiskamo ob nebo, spodbuja limbični sistem za obdelavo čustev in mišljenje v prednjih možganskih režnjah. Dr. Dennison je odkril, da s pomočjo tega položaja sproščamo tudi čustveni stres in lajšamo učne težave.

- **Tapkanje.** S tapkanjem se dotaknemo vseh izzivov pouka tega dne. Sam postopek tapkanja je predstavljen v nadaljevanju.

## 2.1 Kako uporabljati tehniko EFT

Ne glede na to, ali delujemo kot starši ali terapevti, moramo najprej razrešiti s svojimi čustvenimi težavami. Dojenčki in otroci imajo vgrajen radar, ki je uglašen z našimi negativnimi čustvi.

Predvsem učitelji so tisti, od katerih se pričakuje trdnost in stabilnost čustev ter vedenje, ki bo otrokom vzor in hkrati opomnik.



### **POSTOPEK TAPKANJA (za odrasle):**

1. Izberimo si težavo, na kateri bi želeli delati.

Večina naših trenutnih čustvenih in fizičnih težav je povezana z bolečimi izkušnjami, ki smo jih doživeli v preteklosti (zelo pogosto tudi v otroštvu), zato je najučinkovitejši način, da se resnično znebimo trenutnih težav v našem življenju, prav EFT tehnika.

2. Ocenite jakost bolečine, težave oziroma čustvene napetosti (od 0 do 10).

Na lestvici od 0 do 10 ocenimo, kako boleč je spomin, težava oziroma bolečina, ko pomislimo nanjo. Ocena 0 je stanje brez bolečine in brez negativnih čustev, ocena 10 pa je najvišja intenzivnost, ki si jo lahko predstavljamo. Ni pomembno, da so te številke popolnoma točne, bistvo ocenitve jakosti bolečine oziroma težave je v tem, da lahko spremljamo naš napredek.

3. S tapkanjem na »karate točko« trikrat na glas ponovimo »izjavo«.

»Izjava« je kombinacija težave in afirmacije, s tem na nežen in ljubeč način spomnimo našo podzavest, da imamo težavo in da smo hkrati čudovita oseba. Primer »izjave« se lahko glasi: »Kljub temu, da imam to težavo, se imam rad/a in se popolnoma in globoko sprejemam.« Ali: »Kljub temu, da \_\_\_\_\_, se imam rad/a in se popolnoma in globoko sprejemam.«

4. Zaporedje točk, po katerih tapkamo negativne in pozitivne »izjave«.

Začnemo tapkati na točki, ki se nahaja na vrhu glave in nadaljujemo po EFT zaporedju do zadnje točke, kjer smo začeli; »karate točka. Po vsaki točki nežno tapkamo z blazinicami prstov, približno sedemkrat.

- a) Vrh glave (VG):** ta točka se nahaja na vrhu glave na temenu. Uporabite vse prste katerekoli roke in nežno tapkajte po vrhu glave.
- b) Začetek obrvi (ZO):** ta točka se nahaja na začetku obrvi, tik nad nosom. To je točka žalosti in kadar smo žalostni, se lahko tapkamo po tej točki in bomo takoj začutili olajšanje.
- c) Zunanja stran očesa (ZSO):** ta točka se nahaja na kosti, na zunanji strani očesa in sprošča jezo.
- d) Pod očesom (PO):** ta točka se nahaja na kosti takoj pod očesom in sprošča strah.



- e) **Pod nosom (PN):** ta točka se nahaja med nosom in vrhom zgornje ustnice in nam je lahko v veliko pomoč, kadar nam je nerodno oz. nas je sram.
- f) **Na bradi (B):** ta točka se nahaja med spodnjo ustnico in brado, lahko jo uporabimo, kadar nam je nerodno.
- g) **Ključnica (K):** ta točka se nahaja na začetku ključnice. Najdete jo, če izhajate iz vdolbine, ki se nahaja na vrhu prsnice in se diagonalno spustite približno 2,5 centimetra levo in desno dol po prsnem košu. Ta točka je za vse namene.
- h) **Pod pazduho (PP):** ta točka se nahaja približno 10 centimetrov pod pazduho ali pod roko v višini moških ali ženskih bradavic.

**Karate točka:** ta točka se nahaja na zunanjem delu dlani (leve in desne roke) med začetkom zapestja in koncem mezinca, tik pod mezincom. Karate točka se imenuje zato, ker je to tisti del dlani, s katerim bi izvedli karate udarec. Po karate točki tapkamo z blazinicami kazalca in sredinca ali pa s konicami prstov cele roke. Lahko uporabljamo karate točko na levi ali na desno roki, obe strani sta enako učinkoviti (<http://www.efttehnika.si/eft-osnovni-postopek>, povzeto 21. 1. 2019, 17. 48).



Slika 112 Osnovne točke EFT (Vir: <http://www.efttehnika.si/vse-o-eft/eft-toke-meridiani>).





## 2.2 Kako tapkati in uporabljati EFT tehniko z mlajšimi otroki

Otroci so čudoviti učenci EFT in nimajo takšnih zavor pri odkrivanju in razumevanju kot odrasli. V dandanašnji družbi tudi hitreje odraščajo, poleg tega pa so priča nenehno spreminjajočemu se svetu. Ob tem se morajo spoprijemati še z bolečinami odraščanja ter razburkanimi čustvi. Odrasli imamo določeno mero svobode in izbire, kadar se spoprijemamo s svojimi čustvi, otroke pa omejujejo pravila in občutek sramu. Če se ne zmenimo za otrokova čustva, mu stiska lahko povzroči resne čustvene težave, kar se lahko pokaže z izbruhi jeze, kljubovanjem in uničevalnim vedenjem. Izvedenci menijo, da se zgodnja implantacija idej, prepričanj, predsodkov, čustvenih odzivov in vedenj zaključi pri starosti treh let. Ob tem vedenju spoznamo, kako velika odgovornost je na starših. Ti večinoma ravnajo najboljše, kot znajo in zmorejo.

Najbolje je, da otroci vidijo nas, odrasle, da tapkamo. Ko vprašajo, kaj počnemo, jim povemo, da poznamo preprosto tehniko, s katero se počutimo bolje (Fone, 2014: 237).

Z otroki med 5. in 9. letom lahko tudi preberemo knjigo Brada Yatesa: Čarovnikova želja. Ta otroke skozi prijazno zgodbo navduši za tapkanje. Po branju otroke sama običajno vprašam, če ima kdo kakšen hud strah (velikokrat je to strah pred temo, cepljenjem, zobozdravnikom ...). Potem postopek naredimo, kot je opisano za odrasle, le, da jaz izgovarjam afirmacije, otroci pa ponavljajo za mano

Naj omenim, da smo se na ta način osvobodili že veliko strahov in sem dobila tudi povratne informacije staršev, ki niso mogli verjeti spremembam.

Otroci utegnejo težje dojeti ali izgovoriti stavek »se popolnoma sprejemam«, če so premajhni pa tega stavka morda ne razumejo. Takrat ta stavek nadomestim s takšnim, ki ga razumejo (čisto dober otrok sem, sem cool, čisto v redu sem, sem OK ...).

Pri manjših otrocih za merjenje težave tudi ne uporabljam ocen od 0 do 10, temveč jih prosim, da z razprtimi rokami pokažejo, kako velika je težava. Po navadi so na začetku roke povsem v odročanju, po končanem tapkanju (največkrat 3 – 4 krogi) pa so razprti le še prsti na rokah.

Ker v mojem razredu tapkamo vsak dan v jutranjem krogu, velikokrat tapkamo kar brez afirmacij ali pa jim jaz govorim pozitivne afirmacije (primer: ste mirni in ljubeči otroci, vsi se



dobro razumemo, drug z drugim smo prijazni ...). Tukaj so rezultati težje merljivi, vendar verjamem, da tudi to vpliva na njihova čustva in sprejetost.

V vsaki generaciji obstaja kak otrok, ki ne želi tapkati in izvajati drugih vaj v sklopu »Potujemo z raketo« (mu je nerodno, mu je brez veze ...). K izvajanju vaj jih ne silim. Po navadi pa se k vajam kar vmes samodejno vključijo. Za te imam tudi ob tapkanju pripravljenega medvedka, ki ima našite rdeče gumbke na točkah, ki jih tapkamo. Tako učenec »nadomestno« tapka in ne moti procesa. Pozitivni rezultati se odražajo tudi na takšnih posameznikih.



Slika 113 Medvedek Srečko s točkami EFT (vir: Jasna Pitamic, 2017)

### 3 Zaključek

Holistična vadba uravnoveša energijo in hkrati vzpostavlja nemotenem pretok energij v telesu za optimalno zdravje, vitalnost in radost. S preizkušenimi vajami in tehnikami krepimo in urejamo energijo znotraj svojega telesa za boljše zdravje in dobro počutje. S tapkanjem se posvečam tudi preobražanju svojih čustev. S holistično vadbo pridobim dobro počutje, zdravje, skladnost telesa in duha. Postanemo povezani s svojim telesom, zato se nam poleg izboljšanja počutja in zdravja začnejo dogajati pozitivne spremembe tudi na vseh ostalih življenjskih področjih. S takšnim načinom začetka dneva sta se naše zdravje in odnos do življenja korenito spremenila.



Sama poznam in uporabljam metodo pri sebi, svojih otrocih, z otroki v šoli pa že tretje leto spoznavam, da metoda zares učinkuje, ob tem pa je enostavna za uporabo ter nima stranskih učinkov.

S predorom EFT v nabor izobraževanj za učitelje (Katis) v lanskem šolskem letu, se je za EFT v Sloveniji zgodil izjemen premik in to dejstvo nam daje vsem uporabnikom še dodatno »zeleno luč« pri širjenju znanja ter uporabe tega »orodja« tudi v šoli. Moždanska telovadba je že vrsto let v tem naboru.

Verjamem, da bodo v bližnji prihodnosti tovrstni pristopi za učence postali utečena praksa. Pričujoče vaje pa so konkreten predlog oz. recept za izvajanje. Jaz verjamem v njih in jih izvajam z največjim veseljem in zanosom.

## 4 Literatura in viri

1. Avguštin C., dr. med., Kaj je energijska medicina? [online]. [www.viva.si](http://www.viva.si). 2012. [citirano 18. 1. 2019, 21. 07]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.viva.si/Strokovnjaki-odgovarjajo/8842/Kaj-je-energijska-medicina>
2. Craig G., EFT priročnik. [online]. [www.eft-slovenija.si](http://www.eft-slovenija.si). 2007. [citirano 20. 1. 2019, 23. 05]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.eft-slovenija.si/eftprirocnik.pdf>.
3. Dennison. P. E., Dennison. G. E. Telovadba za možgane. 26 vaj za boljši učni uspeh. 1. natis. Ljubljana. Rokus Klett. 2007
4. Elbl, N., Klavžar, A. Tehnika EFT kot orodje za samopomoč. [online] Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Fakulteta za socialno delo. 2010 Dostopno na spletnem naslovu: <https://egradiva.fsd.uni-lj.si/search/extshow/473>.
5. Energijska medicina. [online]. <https://lahmedikal.si>. [citirano 18. 1. 2019, 21. 25]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://lahmedikal.si/energijska\\_medicina](http://lahmedikal.si/energijska_medicina).
6. Fone H. Tehnika čustvene svobode – EFT za telebane. 5. natis. Ljubljana. Pasadena. 2014
7. Yates, B. Čarovnikova želja. 1. natis. Šmarje-Sap. Buča. 2012
8. Podubsky. G. EFT osnovni postopek. [online]. [www.efttehnika.si](http://www.efttehnika.si). [citirano 21. 1. 2019, 17. 53]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.efttehnika.si/vse-o-eft/eft-toke-meridiani>.



Osnovna šola Braslovče

**Karmen Pokorny**

**UČENJE TUJEGA JEZIKA – SREČANJE Z NEZNANIM**

**LEARNING A FOREIGN LANGUAGE – MEETING WITH  
THE *UNKNOWN***

## Povzetek

Sodobna šola in sodobni pristopi naj bi težili k razmišljanju skozi doživetja, čustva, sodelovanje in večjezikovno komunikacijo. Članek obravnava nekatere učne težave, ki se pojavljajo pri učenju tujega jezika. Poleg tega navaja, kako motivirati učence in katere dejavnosti je mogoče uporabiti, da bodo uspešnejši in se bodo počutili varne v procesu pridobivanja znanja. Ena najučinkovitejših metod je *jezikovna kopel*. Dolgoletna praksa je pokazala, da ima večji učinek na učenje tujega jezika tudi poučevanje po metodah konvergentne pedagogike, v katero sta vključena gib in glasba, individualno spremljanje in kakovostna povratna informacija. Pomembno je, da učitelj prilagaja čas usvajanja znanja vsakemu posamezniku, upošteva avtentično učenje, ne doživlja neznanja učenca subjektivno, učenca razume in mu zaupa.

**Ključne besede:** poučevanje angleščine v prvem triletju, učne težave, holistični pristop poučevanja, jezikovna kopel, teorija izbire, samopresoja.

## Abstract

Modern school and modern approaches should strive to reflect through experiences, emotions, cooperation and multi-linguistic communication. The article concerns with some learning difficulties in learning of foreign languages. Moreover, it states how to motivate learners and what activities can be used to make them feel more successful and safe in the process of acquiring knowledge. One of the most effective teaching methods is a language bath. Years of practice has shown that teaching by using convergent pedagogy, which includes movement and music, has a greater impact on foreign language learning. The same stands for individual monitoring and quality feedback. It is important that the teacher adjusts the time of acquiring knowledge to each individual, has in mind authentic learning, does not experience student lack of knowledge subjectively, understands and trusts the student.

**Key words:** teaching English to young learners, learning difficulties, holistic approaches of teaching, language bath, choice theory, self-evaluation.

# 1 Ne-razumevanje ali ne-znanje

Že Konfucij je rekel: »Slišim in pozabim. Vidim in si zapomnim. Naredim in razumem.«

Kolikokrat se učitelji najdemo v situaciji, ko učencu rečemo »Kako, da tega ne znaš? To smo se pa ja učili!« Učenec pa v *resnici* ne zna in ne razume. Torej, ali učenca res poznamo, ga poslušamo in opazujemo skozi njegov proces učenja ali pa delujemo in komuniciramo z njim po nekih domnevah in lastnih predstavah o njem?

Kot učiteljica angleškega jezika v nižjih razredih osnovne šole se v zadnjem času posvečam razumevanju učenčevega *ne-znanja*. Skušam ugotoviti: Zakaj učenec ne zna? Kdaj ne zna? Ali resnično razume, kar se uči? Koliko časa potrebuje, da doseže cilje in minimalne standarde znanja, ki so predpisani po učnem načrtu (*Tuji jezik v 1. razredu in Tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013*). Zanimata me odziv in počutje posameznika ob *srečanju z neznanim*.

Kako ugotoviti, kdaj otrok ne razume?

Najprej se je potrebno *znebiti* avtoritete odraslega. Nato si vzeti čas za pridobivanje znanja v učnem procesu in dati čas otroku, da se nečesa nauči. Vztrajnost in potrpežljivost sta najtežje obvladljivi veščini, ki sem ju opazila pri otrocih, še bolj pri odraslih.

Opažam, da tudi starši in veliko pedagogov ne razume najbolje situacijo, ko otrok nečesa ne zna. Na nek način, otroku ne verjamejo. V ta namen sem že nekajkrat pričela roditeljski sestanek z uvodom v švedskem jeziku, za učitelje in druge pedagoške delavce pa sem izvedla delavnice – učno uro tujega jezika v švedščini. Tako so se starši in pedagogi znašli v neznani in nepričakovani situaciji. Nekateri so gledali čudno ali z neodobravanjem, drugi so se hihitali, tretji pa razumevajoče čakali, kaj bo sledilo. Približno enako se vedejo otroci pri prvem stiku s tujim jezikom ali njim neznano temo. Na ta način sem želela omogočiti staršem in pedagogom izkušnjo, ki bi jih usmerila v razumevanje otrok, da ne bi od njih zahtevali preveč, da bi jim dali čas in jih spodbujali pri usvajanju tujega jezika ali katerih koli drugih znanj in veščin. Predvsem pa, da naj ne bi jemali situacij v povezavi z neznanjem subjektivno, temveč bi pristopili k zadevi objektivno.

Kaj se dejansko dogaja z otrokom v procesu učenja tujega jezika, je odvisno od vsakega posameznika. Potrebno je poznati otrokovo predznanje, spoznati, katere spretnosti



obvlada in razumeti njegov ritem usvajanja in produkcije znanja. Moja praksa je, da vsakemu učencu dovolim, da sam izbere čas, ko je pripravljen, da spregovori v tujem jeziku. Kajti takrat vem, da se počuti varno. Ta občutek je za učenca najpomembnejši.

V raziskavi *Rutgers Cooperative Research&Extension* iz leta 2004 so ugotovili, da si zapomnimo 20 % od tega, kar preberemo, 20 %, kar slišimo, 30 %, kar vidimo, 50 %, kar vidimo in slišimo, 70 %, kar vidimo, slišimo in diskutiramo, 90 %, kar vidimo, slišimo, diskutiramo in vadimo.

Kadar želimo preizkusiti znanje učenca in le-ta ne zna, ga ne smemo takoj obsoditi za njegovo neznanje. Najprej moramo sami pri sebi preveriti, ali smo otroku omogočili vse možne načine in strategije za doseg cilja. Nadalje se moramo zavedati, da ima vsak otrok svoj ritem učenja in pridobivanja znanja ter da so različni tipi otrok: slušni, vidni in kinestetični. Slednjih je največ, saj je otrokova primarna potreba gibanje. Zato v svoje poučevanje vključujem celostni telesni odziv (dr. James Asher: *Total Physical Response*), ponavljanje in posnemanje. Vendar ne ponavljanje v smislu drila, temveč ponovitev istih besed ali kratkih enostavnih fraz v različnih situacijah in kontekstih.

Razumevanje učenčevega neznanja in nesodelovanja je po naključju postala moja izkušnja s poučevanjem interesne dejavnosti švedščina. V skupino so bili vključeni učenci od prvega do četrtega razreda. Pokazalo se je, da so isti učenci pri isti učiteljici z istimi metodami imeli raje švedščino kot angleščino. Izstopal je učenec, ki je imel v razredu velike težave s socializacijo. Pri švedščini je bil sproščen in se je vključeval v vse dejavnosti. Sam je izjavil, da mu je švedščina lažja od angleščine. Ugotovila sem, da zaradi tega, ker je bila pri interesni dejavnosti manjša skupina otrok in se je počutil sprejetega in varnega. Učenci so se učili skozi igro, ki je vključevala veliko gibanja. Vsaki dejavnosti sem namenila veliko časa za ponavljanje in utrjevanje, kar je po mojem mnenju ključ do uspeha. Četudi vsak posamezni učenec na začetku ni razumel nobene švedske besede, se je sčasoma naučil osnovne komunikacije. K temu je pripomoglo, da sem izhajala iz sposobnosti, potreb in želja učencev. Predvsem pa pri obravnavi vsebin učenci niso čutili nobene prisile in hitenja.

## 2 Učne težave pri angleščini v prvem triletju

### 2.1 Potrebe in učne težave

Učence v prvem triletju osnovne šole doživljamo večinoma kot glasne, hiperaktivne, ki ne morejo sedeti pri miru, so preveč zgovorni in jih hitro kaj zmoti. V bistvu pa so ti isti otroci, če jih pogledamo z drugega zornega kota, zabavni, se radi družijo, so radovedni, energični in spontani. Vsi namreč zadovoljujejo svoje osnovne potrebe, ki jih William Glasser (*The Choice Theory*) opredeljuje na pet osnovnih potreb: potreba po preživetju, ljubezni in pripadnosti, moči in veljavi, zabavi in potreba po svobodi. Če ena ali več od teh potreb ni zadovoljena, se kažejo težave tudi v učnem procesu.

Skozi dolgoletno prakso poučevanja tujega jezika ugotavljam, da imajo učne težave pri angleščini tisti učenci, ki imajo učne težave tudi pri slovenskem jeziku oziroma začetnem opismenjevanju. Največkrat gre za težave natančnega poslušanja, ki so posledica motnje pozornosti, hiperaktivnosti, koncentracije in pomanjkljive učne motivacije. Pri nekaterih učencih se pojavijo težave, ki so kratkotrajne in so največkrat čustveno pogojene. V zadnjih nekaj letih opažam tudi, da ima vedno več otrok rahle govorne okvare.

V prvem razredu opazim prve učne težave pri učenju angleščine po približno petih mesecih. Le-te se pojavijo časovno vzajemno z razvojem začetnega opismenjevanja pri slovenščini. To se kaže v tem, da učenci ne razumejo govornega besedila, navodil ali posameznih besed. Postopoma prenehajo sodelovati v aktivnostih in so odklonilni do ponavljanja in posnemanja. Na začetku učnega procesa so navdušeni, a hitro izgubijo zanimanje, ko se je potrebno potruditi in opraviti naloge. Postane jim dolgčas. Otroci s težavami največkrat tudi ne sodelujejo, ker se želijo izogniti občutku neuspešnosti. Nekateri se odmaknejo stran od aktivne skupine, zatečejo se pod mizo ali v kot in se igrajo s predmetom, ki jim pride najprej pod roke (blazina, na kateri sedijo, šilček, radirka, igračka ...). Drugi postanejo nemirni, ne morejo sedeti pri miru, se uležejo ali se vrtijo v sedečem položaju. Spet tretji, imajo potrebo komentirati vsako stvar, ki jo opazijo na drugih učencih, začnejo drezati v drugega sošolca, se pogovarjati ali igrati z njim. Postanejo glasnejši in moteči za nadaljevanje z aktivnostmi.



Trudim se, da takšnih situacij ne jemljem subjektivno in se ne vznemirjam, ampak poskušam pristopiti k zadevi objektivno. Ko se zgodi situacija, moram prekiniti delo. Najprej učencu v pogovoru v maternem jeziku in z mirnim tonom razložim namen aktivnosti, mu dam dodatne napotke za izvajanje aktivnosti in mu zagotovim potreben čas za usvojitev cilja. Obenem se pogovorim z drugimi učenci, da poskusijo razumeti sošolca, ki potrebuje več časa, tako da mirno in tiho počakajo, dokler se zadeva ne uredi. Seveda čas čakanja ne more trajati v nedogled, zato glede na določeno situacijo preusmerim učence v drugo dejavnost. Na primer igrajo igro vlog v paru, narišejo najljubši del zgodbe, igrajo se igro *spomin, domine* ali *tih telefon* in podobno. Na koncu ure pohvalim tako učenca s težavami, ki je rešil težavo in se priključil nazaj k aktivnosti, kot učence, ki jim je uspelo mirno počakati ali se *zamotiti* z drugo dejavnostjo. Velikokrat težave ne rešimo v isti uri, zato dam učencu možnost sodelovanja v naslednji uri ali kasneje, v kateri drugi dejavnosti. S takšno komunikacijo pridobijo učenci naše zaupanje in zaupanje vase, ki je najpomembnejše. Z uporabo *povezovalnih navad* po Glasserjevi teoriji izbire želim naučiti učence različnih veščin, kot so sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in učenje, vztrajnost, potrpežljivost, strpnost in spoštovanje.

## 2.3 Dejavnosti za razvijanje razumevanja in komuniciranja v angleškem jeziku

Pri poučevanju angleščine v prvem triletju je najpomembnejši cilj senzibilizacija za tuji jezik oziroma grajenje zavestnega poslušanja, ki je temelj komunikacije, zato največ časa posvečam branju zgodbic in pravljic v angleškem jeziku.

Osebnostno mi najbolj ustreza poučevanje po metodah konvergentne pedagogike, integracije in izraza telesa ob glasbi (Wambach, 1999). Učne ure angleščine načrtujem v obliki projektnega dela, kjer se osredotočam na strategije in ne toliko na vsebino.

Izbiram dejavnosti, v katerih so učenci akterji učnega procesa in da učenje doživljajo kot igro. Pri pouku uporabljam vizualne pripomočke, realije in veliko gibanja. S holističnim pristopom poučevanja se je izkazalo, da tudi učenci z učnimi težavami napredujejo v znanju angleškega jezika.

Kot najbolj učinkovita metoda za razvijanje natančnega poslušanja in učenja angleščine nasploh, se je izkazala *jezikovna kopel*, ki vključuje spodaj navedene dejavnosti.

### *Pesmice in izštevanke*

Pesmice in izštevanke motivirajo, so zabavne, pomagajo razvijati koncentracijo, spomin in koordinacijo. Uvajajo v jezikovne strukture in učenje besedišča. Repeticija omogoča otrokom, da predvidijo, kaj sledi in da utrjujejo jezikovne elemente. Petje v skupini pa omogoča učencem, da se počutijo varne in samozavestne.

Na primer, pesmico o številih uporabim kot izhodišče pri zgodbici, kjer so v besedilu omenjena števila in / ali barve. Za vidni tip učencev so v pomoč barvni kartončki s številkami. Za kinestetični tip učencev pa pesmico ali izštevanko spremljamo z gibom – ploskanje, poskoki, štetje s prsti, ali pa si učenci sami izmislijo svoj gib.



Slika 114: Ponavljanje in utrjevanje besedišča z izštevanko (Osebni arhiv, 2015)

### *Zgodbe in pravljice*

Zgodbe igrajo pomembno vlogo v kognitivnem razvoju otrok. Oblika zgodbe je nekaj, v čemer vsi uživamo. Njena funkcija ni le zabava, temveč pomaga otroku, da razvije razumevanje sveta in lastnih izkušenj.

Zgodbe izbiram glede na celostno povezovanje z drugimi predmeti, življenjskimi situacijami, letne čase, na težavnostno stopnjo in od znanega k neznanemu. Pripovedujem jih v angleščini ob sličicah. Pripovedovanje podkrepim z mimiko in gibom.

Po pripovedovanju zgodbe učenci obnovijo njeno vsebino v slovenščini ali angleščini. Dosedanje izkušnje so pokazale, da se v vsakem razredu najde vsaj en otrok, ki že po prvem poslušanju zgodbe, zna obnoviti njeno vsebino z uporabo angleških besed. Pri obnovi vodim učence tudi z vprašanji, vendar v tej smeri, da opisujejo dogajanje na slikah, povezujejo osebe in dogajanja in s tem iščejo bistvo zgodbe. Slike so odlična vizualna podpora za razumevanje dogajanja in zapomnitev sosledja dogajanja. Za učence, ki imajo težave z natančnim poslušanjem, običajno izvedemo še *gibalno* obnovo zgodbe ob glasbi.



Slika 115: Obnova zgodbe ob sličicah (Osebni arhiv, 2017)

Z namenom, da vsi učenci usvojijo vsaj minimalne cilje, namenim zgodbam daljše obdobje obravnave (tri do pet tednov) z različnimi aktivnostmi: gibalno posnemanje, pantomima, razvrščanje sličic v pravilni vrstni red dogajanja, povezovanje sličice z besedo, povezovanje besed v različnih pisavah (velike tiskane črke – male tiskane črke), igra spomin (sličica – sličica, sličica – beseda, angleška beseda – slovenska beseda), metoda plakata (zapis obnove na plakat, frontalno branje in iskanje besed v besedilu). Ob zaključku obravnave zgodbe tudi

učenci z učnimi težavami prepoznajo vsaj nekaj ključnih besed v besedilu in dosežejo minimalne standarde.

### *Izraz telesa ob glasbi*

Ta metoda razvija orientacijo v prostoru, časovno strukturacijo, poslušanje, koncentracijo in ustvarjalnost. Dejavnika pri razvoju telesne sheme sta ritem – izvajanje gibalnih aktivnosti ob ritmu bobna in poznavanje lastnega telesa. Učenci ob poslušanju klasične glasbe izražajo občutke ob določeni aktivnosti, dajejo primere, kako z gibom prikazati zgodbo, pesmico, določeno situacijo ali občutek. Pri izrazu telesa ob glasbi gre tudi za neke vrste diagnostiko. Glede na orientacijo v prostoru lahko ugotovim, ali otroci pri pisanju obračajo črke in številke, ali pa imajo težave s socializacijo.



*Slika 116: Izraz telesa ob glasbi – funkcionalni gib (Osebni arhiv, 2014)*

V učnem procesu uporabim metodo izraza telesa ob glasbi tudi za razvijanje domišljije, razumevanje in zapomnitev vsebine in elementov zgodbe (Iliki, kraj in čas dogajanja ...). S tvorbo funkcionalnega giba izražajo učenci ob poslušanju glasbe ali ritma vsebino zgodbe, jo domišljijsko nadgradijo ali ustvarijo novo.



### *Igra vlog*

Glavni cilj je graditev govornega jezika in interaktivnih spretnosti. Učenci producirajo znano besedišče v obliki dialogov in igre vlog v interakciji z drugimi učenci. V tej fazi je pri posamezniku viden napredek v razvoju natančnega poslušanja, na način, da je sposoben slediti dialogu in skupaj z drugimi soustvarjati dogajanje zgodbe. Za nemoten potek igre usmerjam in spodbujam učence z učnimi težavami in tiste, ki si besedilo težje zapomnijo, da se izražajo na druge načine. Na primer, da verbalne segmente nadomestijo z neverbalno komunikacijo – jih izrazijo z gibom.



Slika 117: Igra vlog – grajenje govornega jezika v interakciji s sošolci (Osebni arhiv, 2018)

## **2.4 Didaktika ocenjevanja**

Formativno spremljanje učenčevega napredka je po mojem mnenju najbolj ustrezna oblika diagnostike učenčevega razumevanja in znanja. Pri formativnem spremljanju gre za proces

izboljšanja učenja, načrtovanje dejavnosti in evalvacijo napredka. Zato je bolje, da damo otrokom priložnost, da se naučijo razmišljati o *ideji in vsebini pravlјice* ali *zakaj uporabljamo bonton*, kot da smo usmerjeni v korekcijo in popravljanje napak. Veliko časa namenim načrtovanju in diagnostiki znanja, v katerega vključujem tudi učence. Ob procesu pridobivanja znanja izobražujem otroke, kako presoditi svoj napredek, kaj je dobro opravljeno in kaj je potrebno izboljšati, v čem je otrok dober, v čem ni in zakaj ni, ali lahko postane dober ali pač to ni njegova sposobnost, ki jo lahko razvije. Z učenci naredimo samopresojo po opravljenih dejavnostih. Ena od metod samopresoje, ki jo uporabljam je *Two stars and a wish*. Učenec presodi svoj napredek tako, da po zaključeni aktivnosti ali nalogi pove, kaj je *naredil* dobro (zvezdica uspešnosti), česa se je *naučil* (zvezdica znanja) in kaj bi želel *izboljšati* (oblaček željā). Po učenčevi samopresoji sledi učiteljeva povratna informacija.

Učenci, ki imajo običajno slabše mnenje o sebi, ne glede na njihov uspeh, se presodijo da *nikoli ničesar ne razumejo* in *ne znajo* ter da je vse *brez veze*. V takšnih situacijah je zelo pomembno učiteljevo razumevanje. Najprej poskušam najti stik z učencem in v skupnem dialogu poskušava poiskati, kaj dobrega in pozitivnega je že dosegel. Nato ga spodbujam, da opazuje svoje občutke ob uspešno opravljeni nalogi. V primeru težav mu predlagam, kako bi lahko trenutno situacijo izboljšal. Na primer, pri poslušanju navodil mu svetujem, da naj nekaj časa opazuje sošolce, nato pa jih posnema pri dejavnostih. Za pomoč pri branju mu priporočam uporabo kartotek - kartice s sliko in besedo. V igri vlog mu prepuščam, da se sam odloči za lažjo vlogo ali da dogajanje prikaže z gibom, lahko pa tudi prevzame vlogo scenografa, kostumografa ali snemalca.



Slika 5: Samopresoja – učenci presodijo uspešnost opravljenih aktivnosti (Osebni arhiv, 2018)

Presoja in samopresoja morata omogočiti učencem občutek, da imajo vedno možnost izboljšati svoje znanje. Zato je izrednega pomena, da imajo otroci čas za premislek, dril, razmišljanje in utrjevanje.

## 2.5 Samorefleksija

Sem se v svoji dolgoletni praksi naučila objektivno opazovati učenca in razumeti njegovo počutje ob *srečanju z neznanim*? V večji meri mi je uspelo. A je bil to proces, ki je trajal več let. Pri tem mi je bila v veliko pomoč Glasserjeva *teorija izbire*, preko katere sem ponotranjila prepričanje, da vsak posameznik prevzame odgovornost za svoje vedenje in delovanje.

Moje največje spoznanje je, da je potrebno dati učencem čas, da odgovarjajo v angleščini, ko so za to pripravljeni. Spomnim se učenke, ki ni spregovorila angleške besede vse do tretjega razreda. Na moje presenečenje je po obravnavi zgodbe o kositrnem vojaku in baletni plesalki samoiniciativno obnovila zgodbo z uporabo angleških besed. Njen pogum, da se je izpostavila pred celim razredom, sem povezala z dejstvom, da se je poistovetila z glavnima junakoma in čustveno ponotranjila vsebino zgodbe, ter da je brez prisile in z različnimi dejavnostmi v dveh letih pridobila zaupanje v svoje sposobnosti.

Ali mi je vedno uspelo odpraviti ali *omejiti* učne težave posameznikov? Seveda ne.

Sem pa v dolgoletni praksi ugotovila, da so *jezikovna kopel*, integracija tujega jezika in teorija izbire pripomogle k boljšim rezultatom pri večini učencev z učnimi težavami in njihovem znanju angleščine.

Opazila sem tudi, da so se pri učencih, ki niso razvili natančnega poslušanja v prvem razredu, pojavile iste učne težave tudi v drugem in tretjem razredu. Posledično niso bili motivirani za delo in sodelovanje v aktivnostih, ker niso razumeli govorenega besedila, navodil, posameznih besed in niso napredovali v znanju angleškega jezika.

Veliko časa sem namenila samopresoji in samoevalvaciji. Z učenci sem se pogovarjala, kaj so doživeli, kako so se počutili po določeni dejavnosti, kaj jim je bilo všeč in kaj bi še lahko izboljšali, da bi bili uspešnejši. Namreč cilj samopresoje je, da bi se učenci naučili poiskati primerne pojme za opis občutkov in da bi znali izraziti mnenje o svojem delu in delu drugih, ne da bi s tem koga prizadeli ali užalili.



Spoznala sem, da na napredek učenčevega znanja vpliva tudi, če:

- je učitelj empatičen in objektivni v razumevanju učenčevega *neznanja*,
- uporablja globalni in strukturalni pristop – učenje v kontekstu / avtentično učenje (*navodila za delo v razredu, peka peciva po receptu, izdelava igrače in njena uporaba v igri vlog ...*)
- osmisli učenje v danih okoliščinah: *vreme in vremenska napoved, učenje mesecev in praznovanje rojstnega dne ...*)
- prevzame vlogo asistenta v procesu učenja in učenca usmerja, spodbuja in mu pomaga doseči cilje ter pridobiti veselje za učenje tujih in maternega jezika,
- upošteva učenčevo socializacijo – kako se posameznik vključuje v skupino ali mu dovoli, da dela sam ali v paru, če to želi,
- pri načrtovanju pouka upošteva različne dejavnosti, preko katerih učenci vidijo smisel učenja.

V želji, da bi vsak postal uspešen, še vedno iščem poti in nove metode za odpravljanje učnih težav. Dosedanji rezultati pri preverjanju in ocenjevanju znanja pa so pokazali, da so posamezni učenci z učnimi težavami, ki imajo različne kognitivne, socialne in emocionalne značilnosti (Strokovna skupina pri uradu za razvoj šolstva, 2008, str. 6), različno napredovali v znanju angleščine, a do te mere, da so dosegli minimalne standarde znanja (*Učni načrt Tuji jezik v 1. razredu in Tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013*).

V bodoče si želim sedanje metode razširiti in jih nadgraditi z uporabo *krožnega modela* poučevanja (Skolverket, 2017), v katerega so vključene veščine: analiza, komunikacija, uporaba informacij, razumevanje koncepta in metakognitivne učne strategije. (Göran Svanelid – *The Big 5*)

### 3 Zaključek

Z lastno izkušnjo, ki sem jo pridobila z učenjem švedščine in poučevanjem v tujini, bistveno drugače gledam na otrokov jezikovni razvoj, pridobivanje znanja in smiselno uporabo metod in oblik pri poučevanju tujega jezika.

Zavzemam se za bolj življenjsko poučevanje, kajti učenci potrebujejo kompleksne povezave, da bi videli smisel v učenju. Jezik mora biti funkcionalen, saj je njegov osnovni



namen sporazumevanje in izražanje čustev, želja in potreb. Pri izvajanju pouka uporabljam pristop holističnega poučevanja in ne analitičnega, kjer se učenec uči besede, fraze in slovnico na pamet. Slednji način je primernejši za univerzitetno raziskovanje jezika.

Zagovarjam projektno delo, kjer se integrirajo vsi načrtovani cilji. Učenci imajo več časa za pridobivanje znanja. Dejstvo je tudi, da otroci dosežejo varnost skozi ponavljanje.

Otroci se bolje odzivajo na aktualne dogodke, zato pri poučevanju ne uporabljam učbenika, saj lahko le-ta kot osnovni vir omejuje. Obenem sem pozorna, da vseh dejavnosti ne usmerim v vsebino, ampak v učence in veččine.

Michael Wambach pravi, da usvajanje tujega jezika omogoča posamezniku, da gleda z distance na svojo lastno kulturo, da se osvobodi kulturno vezanih obnašanj in da bolje razvije svojo osebnost.

Senzibilizacija na jezik oziroma grajenje zavestnega poslušanja je najpomembnejši cilj v poučevanju angleščine v prvem triletju in se ozavešča že v prvem razredu z različnimi dejavnostmi. Če je v prvem razredu večji vložek učitelja, se le-ta obrestuje v višjih razredih. Namen je tudi razbremeniti učenca in učitelja ter poenostaviti proces učenja in poučevanja predvsem v smislu organizacije prostora in časa. Učenca je potrebno naučiti, da za svoje učenje prevzame večjo odgovornost in samostojnost.

Učenje jezikov zahteva tudi visoko raven socializacijskih odnosov, ker poteka učenje v socialni interakciji. S spodbujanjem medvrstniškega učenja gradimo dobre odnose in učimo učence tehnik in veščin kakovostne komunikacije. Medvrstniška pomoč je večinoma tudi bolj učinkovita kot učiteljeva.

S samopresojo se učenci učijo sprejeti stvari, ki se lahko naredijo boljše. Povratne informacije so takšne, kot je stil učenja in poučevanja. So vedno v smeri, kako izboljšati obstoječe stanje, ne le vsebine, ampak tudi poti v veččino, kjer gre za spodbudo in nasvet, kaj mora učenec spremeniti, da bo bolj uspešen. Za to pa je potrebno znanje, interes in energija.

Otroci so fenomen – vedno, kadar so vrženi v neznanost, *splavajo* in dosežejo cilj.

## 4 Viri in literatura

1. *CHOICE Theory*. [Online]. William Glasser Institute-US, The World Choice Theory. [Citirano 21. jan. 2019;]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://wglasser.com/our-approach/choice-theory/>.
2. *GLASSERJEVA KAKOVOSTNA ŠOLA NA SLOVENSKEM*. Izbrani članki ob strokovnem srečanju »Glasserjeva kakovostna šola na Slovenskem« Bled 24. – 27. marec 2011. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo. 2011.
3. *Tuji jezik v 2. In 3. razredu: učni načrt*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2013.
4. *Koncept dela. UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2008.
5. PERŠOLJA, M. *Formativno spremljanje učenčevega napredka*. Zapiski. Preserje pri Radomljah: Osebni arhiv. 2012.
6. POKORNY, K. *Integracija tujega jezika v 3.razredu*. Poročilo. Preserje pri Radomljah: Osebni arhiv. 2013.
7. PUCHTA, Herbert. *Developing Thinking Skills in the Young Learner's Classroom*. [Online]. Cambridge: English Language Teaching. 2012. [http://www.herbertpuchta.com/wpcontent/files\\_mf/1337014114YL\\_Thinking\\_booklet.pdf](http://www.herbertpuchta.com/wpcontent/files_mf/1337014114YL_Thinking_booklet.pdf).
8. GERNGROSS, G. in PUCHTA, H. *Playway to English 1*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
9. PUHNER, N. in POKORNY, K. *Evalvacija konvergentne pedagogike z integracijo tujega jezika*. Poročilo. Preserje pri Radomljah: Osebni arhiv. 2012.
10. SOKOLOVIĆ, Zijah. *Prva dramska radnja: subjektivno – objektivno*. [YouTube]. Maribor: TEDxMaribor. 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=aRvIAP7LbwQ>.
11. SVANELID, Göran. *The Big 5 bildar broar från förskola till skola*. [Online]. Stockholm: Pedagogiska magasinet. 2017. <https://pedagogiskamagasinet.se/the-big-5-bildar-broar-fran-forskola-till-skola/>.
12. FRED ÅHLANDER, H. *Genrepedagogik och cirkelmodellen – att utmana och stotta*. [Online]. Svedala kommun: Förstelärare bloggar. 2015. <https://1larare.svedala.se/genrepedagogik-och-cirkelmodellen-att-utmana-och-stotta/>



13. KAYA, A. *Cirkelmodellen*. [YouTube]. Stockholm: Stockholms Universitet. 2014.  
[https://www.youtube.com/watch?v=4DDvRnUH\\_Rk](https://www.youtube.com/watch?v=4DDvRnUH_Rk)



Urška Poljanšek

**DRUGAČNO VEDENJE UČENCEV S POSEBNIMI  
POTREBAMI – IZZIV ALI POTREBA PO NOVIH  
KOMPETENCAH PRI STOKOVNEM DELAVCU**

**DIFFERENT BEHAVIOR OF STUDENTS WITH SPECIAL  
NEEDS – CHALLENGE OR NEED FOR NEW  
COMPETENCES FOR SCHOOL COUNSELLERS**

## POVZETEK

Svetovalna služba se v šoli srečuje z različnimi učenci, ki s svojim vedenjem kažejo posebnosti. Splošno mnenje strokovnjakov je, da je otrokovo vedenje spremenljivo in prilagodljivo ter da razvojni procesi silijo otroka k spremembam, s katerimi prispeva k reševanju ali pospeševanju svojih težav. Dejstvo je, da marsikateri učenec kaže simptome različnih vedenjskih motenj, ki pogosto dosežejo svoj vrh v času pubertete. Te motnje se v šoli največkrat izražajo v obliki učne neuspešnosti ali socialne disfunkcionalnosti, ki pa jo je izredno težko reševati, saj strokovni delavci otroka ne poznajo v tolikšni meri, da bi lahko imeli direkten vpliv na njihovo vedenje, hkrati pa ne morejo posegati v družinsko ozadje. Naloga svetovalne službe je torej sprejemati otroka v vseh njegovih lastnostih in oblikah vedenja ter mu pomagati tako, da mu v dani situaciji omogoči varno in sprejemajoče okolje. Ko gre za otroka s posebnimi potrebami, je potreben še bolj takten pristop.

**Ključne besede:** drugačno oz. disfunkcionalno vedenje, socialna integracija, pomoč v šoli

## ABSTRACT

School counselling services deal with different students who show special traits with their behaviour. The general professional consensus is that a child's behaviour is changeable and adaptable and that developmental processes force a child into change which a child can use to participate in solving their problems. It is a fact that many pupils show symptoms of different behavioural disorders that often climax in time of puberty. In school these disorders most frequently result in bad grades or social non-functionality. These problems are very hard to solve because school counsellors don't know the child well enough to have a direct influence on their behaviour. At the same time they cannot interfere with their family background. The aim of the school counselling services is therefore accepting children with all their characteristics and forms of behaviour as well as help them by establishing a safe and accepting environment. When dealing with special needs children an even more tactful approach is needed.

**Key words:** different or non-functional behaviour, social integration, help strategies in school

# 1 Svetovalna služba in njene kompetence na vedenjskem področju

Na osnovni šoli sem zaposlena kot svetovalna delavka (pedagoginja) in učiteljica geografije. Teče petnajsto leto zaposlitve. Nekaj izkušenj že imam, vendar vsako šolsko leto naletim na učenca s takšno in drugačno težavo, za katero menim, da tudi meni manjka kompetenc oz. strokovnih veščin.

Vedno znova se srečujem z izzivi in težavami pri reševanju vzgojne problematike ter se sprašujem, ali je moj pristop oz. delo svetovalne delavke ustrezno, primerno. Ali so moje metode in oblike svetovanja ustrezne? Kakšen način reševanja problemov naj uberem, da bom učinkovita in hkrati v pomoč otroku ter staršem? Zdaj sem se odločila, da nekoliko konkretnije odgovorim na ta svoja vprašanja, saj tovrstne kompetence in ustrezna znanja od mene pričakujejo tudi učitelji in vodstvo šole. V svojo strokovno usposobljenost sicer ne dvomim, govorim le o tem, da se v praksi srečujem s težavami, ki od mene zahtevajo, da sem po izobrazbi tudi psiholog, specialni pedagog in še kaj. Ugotavljam torej, da bi potrebovala nova znanja, drugačne kompetence, kot jih trenutno imam.

Pri svojem delu obravnave vedenjsko drugačnih otrok največkrat naletim na učence, ki so hiperaktivni, z motnjami koncentracije in pozornosti, učence s čustvenimi težavami in težavami na področju medvrstniških odnosov, občasno tudi na učence, ki imajo diagnosticiran Aspergerjev sindrom. Srečujem se tudi z učenci, ki so tihi in zadržani, ne želijo komunicirati, imajo specifične učne težave itd. Z vsakim učencem rada delam in sodelujem, ne glede na to, s kakšnimi težavami se sooča. S posebnimi izzivi pa se srečujem predvsem takrat, ko učenci ne želijo spregovoriti o svojih težavah. Včasih zato, ker jih ne znajo ubesediti, včasih zaradi družinske problematike, ko učenci ne želijo spregovoriti o starših ali o posebnostih v družini. Spet drugič je težava v tem, da se učenci ne želijo zaupati drugi osebi, včasih pa se bojijo posledic. Zagotovo je zaupanje prvi pogoj vsakega pogovora. Ugotavljam pa, da sem vsaj na začetku jaz tuja oseba za učence, ki ji ne morejo takoj zaupati. Razloge vidim v tem, da jih ne poučujem in me učenci slabo poznajo. Kar v nekaj primerih so k meni poslani zaradi neke konkretne konfliktna situacije. Šele čez čas, ko se jim približam in me dovolj spoznajo, se lažje

pogovarjamo. Žal ugotavljam, da mi vedno ne uspe z vsakim učencem vzpostaviti povsem zaupne komunikacije. Menim, da z učenci, ki jih vidim nekajkrat na šolsko leto, sploh ni mogoče govoriti o zaupni komunikaciji. Vendarle pa skušam doseči, da se vedenjska problematika rešuje s kar se da razumevajočim in mirnim pogovorom in na način, da vsak učenec razloži svoje vidike težav. Uspešnost reševanja težav je odvisna od več dejavnikov. Vsakemu učencu dam možnost, da se izrazi, da opiše nek dogodek. Preverim vse okoliščine in druge informacije ter šele nato iščemo skupne rešitve. Pogosto se srečujem z reševanjem problematike, ki na nek način zahteva »instant« oz. hitro rešitev. Kadar so seveda konflikti manjši oz. na ravni učenca in ni drugih vpletenih, se s pogovorom hitro rešijo težave. Redkeje se srečujem s takšno problematiko, ki zahteva daljšo obravnavo posameznega učenca. V takem primeru je seveda nujno potrebno vključiti starše, pri kompleksnejših zadevah pa kdaj celo zunanje strokovnjake, kot npr. psihologa. Že v uvodu sem nakazala, da glede na svoj profil izobrazbe nisem usposobljena za takšno obravnavo, ki posega po strokovni obravnavi in terapiji, in ravno to je razlog, da se občasno počutim manj suvereno in manj kompetentno pri svojem svetovalnem delu.

V tem prispevku se bom omejila na dva učenca, ki nista vedenjsko problematična v smislu zelo motečega vedenja navzven. Izkazujeta pa vsak svoje specifično vedenje, zaradi česar sta pridobila odločbo po postopku usmerjanja na Zavodu za šolstvo RS. Učenka je opredeljena kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenca. Učenec pa je opredeljen kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Oba mi predstavljata prav poseben izziv, saj se pri njiju še posebej srečujem s strokovnimi vprašanji in izzivi. Ugotavljam, da gre pri obeh učencih za ponotranjene stiske, le da jih v šoli kažeta na prikrit in kompleksen način. Pri učenki ugotavljam, da tudi družinske okoliščine vplivajo na njeno funkcioniranje v šoli, medtem ko pri učencu okoliščine, ki se pojavljajo v šoli in v njegovem oddelku, vplivajo na njegove odzive ter splošno počutje. Njuno vedenje vpliva tudi na njuno socialno vključenost v razredu. Zaradi lažje primerjave bom posebnosti o učencih navedla ločeno.

## 2 Teoretična izhodišča glede na primera iz prakse

V Sloveniji je bil leta 2000 sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je za pomoč in podporo otrokom s posebnimi potrebami, med katerimi so tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, uvedel kategorialni pristop. Metljak, A. Kobolt in Š. Potočnik (2010) menijo, da so prav skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami s tem pristopom najbolj prikrajšane. Kljub podpori in individualiziranemu programu ne dobijo tistega, kar potrebujejo. Ti otroci potrebujejo spodbudno, razumevajoče in primerno strukturirano socialno okolje. To je okolje (Bedek, 2018):

- v katerem lahko otroci najdejo razumevajočo in zanesljivo osebo;
- ki je sposobno pritegniti v sodelovanje otrokovo primarno okolje (družino);
- okolje, ki takega otroka ne izloči iz razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda in vključujoče klime;
- okolje, ki ponuja dovolj priložnosti za nove izkušnje.

Oba učenca, ki ju navajam v prispevku, imata izdano odločbo in vsak svojo usmeritev. Glede na prej omenjene trditve se ravno pri teh dveh učencih še posebej trudim za spodbudno, razumevajoče in primerno socialno okolje, in sicer tako pri individualnih urah kot v njihovih razredih, pri čemer pa se srečujem s težavami. V nadaljevanju prispevka oba učenca ves čas omenjam, saj skušam njune posebnosti opredeliti tudi skozi teoretična izhodišča. Njuni imeni sta v tem prispevku izmišljeni, prav tako pa ne navajam podatkov, ki bi lahko nakazali, za katerega učenca gre.

### 2.1 Čustvene in vedenjske motnje oz. težave učencev v socialni integraciji

Ko govorimo o čustvenih in vedenjskih težavah ter motnjah, se srečujemo z različnimi izrazi in definicijami, ki jih strokovnjaki različno opisujejo. Winkel (1996 v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010) deli teorije, ki razlagajo vedenjska odstopanja od normativnih kodov in standardov, v tri skupine:



- klinično psihološke teorije, ki temeljijo na normativnih postavkah družbenih znanosti in se ravna po formulaciji, da je tisti, ki dela probleme, tudi sam problematičen;
- teorija etiketiranja pravi, da izstopajoče vedenje definirajo in ustvarjajo predvsem izobraževalne institucije;
- konstruktivistična paradigma pravi, da je proces razvoja izstopajočega vedenja po eni strani vzajemen, krožni proces resničnega vedenjskega odstopanja od norm in pričakovanj, po drugi strani pa posledica označevanja in etiketiranja, ki ju izvajajo dejavniki in osebe v družbenem okolju.

Metljak, A. Kobolt in Š. Potočnik (2010) pišejo, da imamo vselej, ko uporabimo izraz čustvene in vedenjske težave, v mislih obe dimenziji, čustveno in vedenjsko, ki sta v medsebojni soodvisnosti, ni pa nujno, da sta obe enako izraziti. Obe dimenziji sta temeljno povezani s socialnim kontekstom, na katerega se vsak človek odziva drugače, in sicer na osnovi značilnosti svoje percepcije socialnega konteksta, svojih preteklih izkušenj in sedanjih pričakovanj, doživljanja lastne socialne umeščenosti in socialnega položaja, ki ga zavzema v različnih socialnih okoljih. Emocionalni in vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku, na drugi strani pa posledica dogajanja v socialnem kontekstu.

Hunter-Carsh (2006 v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010) pravi, da ko se učenci ne vedejo primerno, je to kazalnik potrebe po pozornosti, vezane na neko socialno izkušnjo. Na primer na nerazumevanje, neučinkovito ali neuspešno iskanje pozornosti. Ti problemi so povezani s komunikacijskimi in vedenjskimi težavami ter pogosto pomenijo težave pri ustvarjanju primernih odzivov na izkušnje.

Ena od novejših razvrstitev vedenjskih motenj v skupine je Myschkerjeva (2005 Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010). Motnje deli v naslednje skupine z naslednjimi simptomi:

- otroci z eksternaliziranimi oblikami vedenja ali agresivnim vedenjem (agresivnost, hiperaktivnost, neupoštevanje pravil, motnje pozornosti);
- otroci z internaliziranim (zaradi strahu) oviranim vedenjem (bojazen, strah, žalost, pomanjkanje interesov, umaknjeno vedenje, psihosomatske težave, občutje manjvrednosti);

- otroci s socialno nezrelim vedenjem (nezrelo vedenje, nižja odpornost na strese, težave v koncentraciji);
- otroci in mladostniki s socializiranim-delikventnim vedenjem (brez občutja odgovornosti, agresivnost, napadalnost, nizka frustracijska toleranca, nemirnost, rizično vedenje, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja kontaktov).

Oba učenca prepoznam v zgoraj omenjenih skupinah, oba izražata vsak svoje simptome. Lahko bi celo rekla, da iščeta pozornost na svoj način. Lara bi spadala v skupino otrok z internaliziranim vedenjem, Lovro pa v skupino otrok z eksternaliziranim vedenjem. Tudi opisi vedenj dejansko sovpadajo z njunimi odzivi v šoli. Problem vidim v razlogih, ki sprožajo simptome, saj so le-ti največkrat v zunanjem okolju, nanje pa oba učenca nimata vpliva. Njuno vedenje je v največji meri posledica odzivov na dražljaje v interakciji z drugimi osebami. A. Kobolt in K. Pelc Zupančič (2010) pišeta, da ima šola izredno pomembno varovalno vlogo pri otroku. Ustvarja varno in podporno vzdušje ali pa vzdušje napetosti, nepredvidljivosti in strahu. Lahko nudi otrokom možnosti in priložnosti izražanja svojih čustev in stisk ali pa je izrazito nerazumevajoča do otrokovih čustvenih odzivov. Varovalno deluje predvsem dobra psihosocialna klima šole, podpora in razumevanje, dosledno ravnanje učitelja, podpora šolske svetovalne službe in sošolci, ki otroka sprejmejo. Šola ponuja priložnost za krepitev samopodobe ali pa jo zamaje in znižuje otrokovo samospoštovanje.

Menim, da bosta učenca v bodoče kljub svojim posebnostim pridobivala na socialnih spretnostih, saj v sodelovanju z razredniki skrbim za njuno čim boljše vključenost v njuna razreda. Pri individualnih urah pa dajem poudarek razvijanju občutka varnosti in sprejetosti ter gradnji pozitivne samopodobe. Menim, da tudi na šoli vlada dobra klima in da smo senzitivni do učencev s tovrstno problematiko. Kot šola z manjšim številom otrok smo celo v prednosti, saj večino učencev zelo dobro poznamo in tudi hitro odkrijemo neprimerno dogajanje v razredu.

## 2.2 Dodatna strokovna pomoč za izbrana učenca in njune posebnosti

Za oba učenca izvajam dodatno strokovno pomoč kot pedagoginja. Lara je učenka, ki je pri pouku precej zadržana in največkrat ne želi sodelovati ter se sproščeno pogovarjati, še posebej, ko je izpostavljena oz. ko jo učitelj prosi, da odgovarja pred sošolci. Na področju besednega funkcioniranja se kažejo večji primanjkljaji, ki znižujejo besedne sposobnosti na nivo pod povprečjem. Učenka se besedno izraža zelo skromno, s kratkimi povedmi, čeprav poseduje več informacij o temi, kot jih verbalno izraža. Je govorno zavrta, sploh v situacijah, ki zanjo niso spontane, ampak izzvane z zunanjim pričakovanjem. V spontanah govornih situacijah s sošolkami učenka komunicira brez posebnosti. Pri učenki lahko opazimo odstopanja na osebnostnem in čustvenem področju v smislu povečane zaskrbljenosti, verbalne zavrтости, opozicionalnega vedenja ter občasnega umikanja iz socialnih situacij. V vedenju učenke izstopa nemirnost, težave ima tudi na področju koncentracije in pozornosti ter delovnega spomina. Zato ima učenka več težav na matematičnem področju, nekaj težav pa tudi na področju slušnega zavedanja (Strokovno mnenje, Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo, Komisija 30, Celje). Ker ima učenka po odločbi dodeljeno dodatno strokovno pomoč pedagoga, ji torej nudim pomoč na področju razvijanja splošnih učnih spretnosti in strategij učenja ter strategij za razumevanje besedila, strukturiranja besednih sporočil. Učenki nudim podporo na govornem področju in pri razvijanju samozavesti, prav tako ji nudim dodatno učno razlago pri matematiki.

Ko učenki nudim dodatno strokovno pomoč eno uro tedensko (od lanskega šolskega leta naprej), se učenka tudi z mano pogovarja zelo omejeno. Pri njej opažam dobre in slabe dneve. Dobre takrat, ko je videti bolj sproščena, bolj nasmejana in bolj pripravljena komunicirati. Ob slabih dnevih je učenka precej zadržana, včasih celo sploh ne spregovori. Ko jo sprašujem bodisi učna, bodisi druga vprašanja, prikimava ali odkimava. Skušam jo motivirati za sproščeno komunikacijo na več načinov, včasih tudi preko drugih dejavnosti kot so igra, družabne igre, ogled kakšne risanke ali igranje igrice na spletu. Ugotavljam, da sva z učenko sicer vzpostavili zaupen odnos in da me učenka sprejema kot osebo, ki ji pomaga. Ne morem pa reči, da je z mojo strokovno pomočjo napredovala ali kakorkoli spremenila svoj način komuniciranja. Zato se sprašujem, koliko sem sama dovolj usposobljena, spretna ali kako drugače strokovno podkovana, da bi ji na pravi način nudila ustrezno pomoč. Sicer menim, da se dovolj trudim in



učenko spodbujam na vse možne načine. Ker ni tolikšnega odziva z njene strani, kot ga pričakujem, ocenjujem, da bi potrebovala še dodatna znanja, da bi deklico morda bolj sprostila in jo na takšen način spodbudila h komuniciranju. Tudi z njeno mamo se večkrat pogovarjam o njenem delovanju in počutju v šoli. Mama navaja kot razlog njenega vedenja prometno nesrečo, v kateri je mati utrpela težje poškodbe, njena hči pa lažje. Po mnenju matere je ta travmatični dogodek sprožil težave v komuniciranju in vedenju njene hčere. Učenka je v zadnjem letu deležna pedopsihiatrične obravnave, šola tudi sodeluje v strokovnem timu z njeno zdravnico. Mama je hčeri omogočila celo terapije s konji. Kljub vsej pomoči učenka ne kaže znakov okrevanja po tem travmatičnem dogodku, njen način komuniciranja v šoli ostaja enak že od začetka šolanja. Zaradi tega je nekoliko izpostavljena v razredu, predvsem pa ima izrazite težave v komunikaciji z učitelji, ki v razred vstopajo le po nekaj ur. Sklepam, da gre pri učenki za manjkajoč občutek varnosti in zaradi tega ne želi komunicirati, kar predstavlja težave tudi pri ustnem ocenjevanju.

Lovro je opredeljen kot učenec s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki se kažejo v njegovih slabših socialnih interakcijah in čustvenih izpadih. Težave ima na področju socializacije, pri komunikaciji s sošolci in pri reševanju medsebojnih interakcij oz. konfliktov. Težko prenaša hrup in gnečo. Učno je uspešen, zelo je sposoben na matematično-logičnem področju. Starši povedo, da se njegove vedenjske posebnosti kažejo tudi doma, ko na buren način izraža občutke jeze in druge frustracije. Nekatere posebnosti v učenčevem vedenju in posebnosti v socialnih interakcijah kažejo značilnosti Aspergerjevega sindroma (uradna diagnoza ni bila potrjena). Učenec ima nekaj težav tudi na področju branja in pisanja, njegova grafomotorika je okorna, zamenjuje podobne črke. Pri pisanju je počasen, težave ima z vizualno-motoričnim koordiniranjem, vidnim razločevanjem (Strokovno mnenje, Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo, Komisija 30, Celje). Omenjene učne težave so blažje oblike, bolj ga pri funkcioniranju v šoli ovirajo čustvene in vedenjske motnje. Po odločbi učencu nudim 2 uri dodatne strokovne pomoči, in sicer za prepoznavanje in kontrolo čustvovanja ter pridobivanja ustrežnejših vedenjskih odzivov. Učenec ima v razredu največ težav pri vzpostavljanju medsebojnih stikov in prijateljskih odnosov s sošolci, ki ga nekoliko izločajo, saj učenec s svojim načinom obnašanja in govorjenja izstopa. Njegova samopodoba je že iz preteklih let precej nizka, zato se učenec ne zna uspešno povezati s sošolci. Učenca

skušamo na vse možne načine zaščititi v razredu, da ne prihaja do fizičnega nasilja in drugih konfliktov. Lovro sam ne sproža sporov med sošolci, je pa pogostokrat tarča posmeha.

Učenec Lovro se za razliko od učenke Lare rad pogovarja z mano. Učenca se bistveno razlikujeta med seboj v smislu vedenja, čustvovanja, izražanja, komuniciranja. Izziv pa mi predstavljata zato, ker menim, da pri obeh učencih težko spodbujam prave strategije, načine za premagovanje njunih specifičnih težav, načine komuniciranja in vedenja nasploh. In ravno zato se srečujem s strokovnimi dilemami, ali sem kot pedagog dovolj usposobljena za pomoč učencema, ki imata tako specifične težave, da bi potrebovala tudi stalno strokovno podporo zunanjih institucij. Še najbolj strokovno suvereno se počutim na področju poučevanja učnih strategij, metod za razvijanje bralne tehnike, spodbujanja samopodobe v smislu sproščenih pogovorov in drugih metod za sproščanje. Ali so te kompetence dovolj, da spodbujam njuno vključevanje v socialno okolje? Ali lahko osebno dosežem, da učenca prilagodita svoje vedenje v tolikšni meri, da v šoli ne bosta izražala svojih posebnosti in bila zaradi njih izločena iz sredine vrstnikov? Na ti dve vprašanji in druga bom skušala pridobiti odgovore v sklopu tega prispevka.

## **2. 3 Delo in pristopi za reševanje vedenjske problematike v šoli**

»Šola ni le prostor, kjer potekajo proces učenja in z njim povezane različne formalne aktivnosti, ampak tudi bogato socialno okolje s stalnimi interakcijami med udeleženci in oblikovanjem pripadnosti določenim socialnim skupinam. Pri tem so nekateri učenci zelo kompetentni pri oblikovanju odnosov z učitelji in sošolci, spet drugi imajo določene probleme, povezane z njihovim procesom učenja kot tudi vključevanja v mrežo vrstnikov« (Pekljaj in Pečjak, 2015, str. 13). Šola (in znotraj tega razred) ne predstavlja le socialnega konteksta za usvajanje učne snovi. Je tudi socialni kontekst za učenje socialnega vedenja – vedenja, ki je primerno v različnih kontekstih – za učenje o sebi kot učencu ter o svojem položaju v statusni hierarhiji, o odnosih med učenci, pomenu tekmovanja in sodelovanja ter prijateljstvu (Košir, 2013).

Čustvene in vedenjske težave so individualne težave posameznika, zato jih lahko rešujemo le z individualnim pristopom. Zadnja šolska leta v šolstvu opažamo, da je vedenje učencev vedno bolj izstopajoče. Nekateri učenci izražajo izrazito voditeljsko vlogo v razredu. Drugi učenci so



izrazito neopazni in se v ničemer ne želijo izpostavljati. Sredina se izgublja tudi zato, ker so učenci individualisti in se ne želijo povezovati z drugimi sošolci, ne želijo deliti svojih znanj, spretnosti in sposobnosti. Razredniki imajo kar precej težko nalogo povezovanja vseh učencev v celoto razreda.

Naloga vsakega učitelja ali strokovnega delavca pa je prizadevati si vključiti izključenega otroka v skupino vrstnikov. Prav tako mora vsak strokovni delavec prepoznati različne vrste socialne izključenosti. Težavo vidim v tem, da niso vsi zaposleni v šoli večji in strokovno podkovani na tem področju. Zato so na šoli in za učiteljski kolektiv potrebne različne delavnice, izobraževanja na temo prepoznavanja socialne izključenosti. Svetovalna služba ima pri tem pomembno vlogo, ko zazna pri sodelavcih potrebo po drugih znanjih in strokovnih kompetencah. Vodstvo šole vedno spodbudim, da organizira izobraževanja na temo, ki jih kolektiv in obstoječe stanje v šoli narekuje. Ravnatelj šole pa tudi ima posluh za naše želje in potrebe.

Menim, da je najlažje prepoznavati izključene učence v pogovoru z njimi. Potrebna je naša empatija, iskrenost, odprtost, prijaznost, doslednost, podpora in pravičnost do socialno izključenih učencev. Sicer učenci redkeje izrazijo potrebo oz. želijo pomoč pri vključevanju v odnose (največkrat je to pogojeno z njihovo starostjo), zato je še toliko bolj pomembno, da je učitelj tisti, ki takega učenca prvi opazi. To je seveda odvisno tudi od razvojne stopnje otroka in celo od njegovih osebnostnih lastnosti. Če se je učencu težko vključiti v šolske odnose, potem mora biti učitelj pozoren tudi na učenčeva močna področja in ga tam dvigniti.

Med načine, s katerimi spodbudimo odnose v razredu, sodi tudi izvajanje socialnih iger. Drugi tak način je organizacija skupinskega dela v razredu, kjer poskrbimo, da so vsi učenci vključeni. Včasih je celo potrebno, da v razredu posreduje druga oseba, običajno je to ravno svetovalna delavka, lahko pa se vključi tudi vodstvo šole ali pa zunanjo institucijo.

## **2. 4 Socialna izključenost v povezavi z otroki, ki imajo odločbo o čustvenih in vedenjskih motnjah**

Glede na temo, ki jo opisujem v svojem prispevku, in glede na iskanje drugačnih pristopov, ugotavljam, da je za uspešno delo nujno potrebna moja stalna podpora učencu, redno sodelovanje s starši in z učitelji, ki učenca poučujejo, občasno tudi sodelovanje z zunanjimi

institucijami. Učenci, ki so zaradi svojih posebnosti pridobili odločbo o usmerjanju, imajo že tako kopico svojih težav, ko pa se pojavi še socialna izključenost, je problem zares kompleksen. Ne obstajajo univerzalni pristopi reševanja te problematike, ki bi veljali za vsakega učenca.

Včasih svetovalni delavci nastopimo v vlogi individualnega spremljevalca učenca, sploh če se zgodi, da je učenec odstranjen iz razreda zaradi vedenjskih izpadov. V tem primeru je nujna pomiritev in šele nato sledi svetovalni razgovor. Ko se učenec čustveno pomiri, je možno njegovo normalno funkcioniranje oz. sodelovanje. Moj osnovni in najpomembnejši pristop je otroku nuditi občutek varnosti in sprejetosti.

Ugotavljam tudi, da je socialno izključenost otroka z odločbo izredno težko reševati, če pri tem nimaš podpore razrednika, staršev in tudi vodstva šole. Ko gre za vpletenost več učencev hkrati (tistih, ki socialno izločajo posameznika), je potrebno posredovanje v razredu. Ko z razredniki ugotovimo, da se dogajajo posebnosti v odnosih do omenjenih učencev (učencev z odločbo), sem dolžna pristopiti v razred in se pogovoriti z vsemi učenci naenkrat. Takrat izpeljem uro oddelčne skupnosti na temo odnosov, čustvovanja, ustrezne komunikacije. Z učenci se poigram tudi takšne socialne igre, ki jih skušajo povezati. Naslednji korak je pogovor s starši učencev. Do učencev, ki so izrazito konfliktni in odklonilni v odnosu do izločenega, se je potrebno osebno pogovoriti tako z otrokom kot z njegovimi starši. Če v teh pristopih nismo uspešni, preostane še kaznovanje po sistemu, ki ga pozna šolstvo, in to je izrekanje posledic, ukrepov in opominov po pravilih šolskega reda, po vzgojnem načrtu, ki ga mora imeti vsaka šola, in po Zakonu o osnovni šoli. Ta pristop načeloma ni učinkovit in menim, da je tudi zadnji korak v postopku reševanja težav. Žal je včasih to tudi edini način, ki deluje na tiste učence, ki rušijo odnose v razredu. Če so starši sodelovalni, se težave hitro razrešijo, saj sem mnenja, da se z odprtimi pogovori vedno razrešijo vsakršne težave. Socialno izločenega učenca pa je potrebno zaščititi, in to za vsako ceno. Nato pa spodbuditi njegovo samozavest in njegove načine spopadanja s težavami med sošolci. Če se otrok nauči veččin soočanja s svojimi težavami in ustreznih vedenjskih reakcij, je to največ, kar lahko dosežemo. Hkrati je to tudi najtežje doseči.



### 3 Zaključek

Po vsem zapisanem ugotavljam, da svoje delo v prvi vrsti opravljam kot človek, kot oseba, ki lahko s prijaznim pristopom doseže, da ji otrok zaupa in da se počuti varno. Za to je seveda potreben čas in nobena ura dodatne strokovne pomoči se ne začne brez moje predhodne pripravljenosti ter osebne angažiranosti. Vedno poskrbim za to, da obema učencema pomagam tako, da ju spodbujam na več področjih in jima hkrati vlivam samozaupanje, da zmoreta in znata pokazati svoje sposobnosti, da poskušata vzpostavljati povezovalne odnose s sošolci. Torej ne glede na strokovni profil v dani situaciji vedno naredim največ, kar lahko. Seveda pa ni čarobnega recepta niti posebne tehnike ali strategije, ki bi učencema čudežno odvzela vse težave. S skupnimi moči, še posebej z veliko truda tako obeh učencev kot tudi njunih staršev se rezultati dela pokažejo takrat, ko vidiš učenca zadovoljnega, nasmejanega, sproščenega in tudi učno uspešnega. Ti rezultati skupnega dela so občasno vidni kot enkratni dogodek, spet drugič se izkaže, da je napredek le minimalen ali pa ga celo ni. Vpliva na osebne lastnosti in vedenjske reakcije pri otroku pa v okviru dodatne strokovne pomoči (ki jo izvajaš 1 ali največ 2 uri na teden) skorajda ni mogoče pričakovati. Vedenje učencev je v veliki meri pogojeno z vzgojo v družini, dednimi predispozicijami in okoljem, v katerem otrok odrašča. Pri sami uri dodatne strokovne pomoči poskrbim, da vzpostavim kar se da pristen odnos. Ura dodatne strokovne pomoči pa je zastavljena tudi transparentno zato, da lahko ima učenec določen vpliv. Pozorna sem tudi tako na pohvale učenca kot tudi na realne kritike, ki se tičejo vedenja.

Včasih se zgodijo tudi t. i. «presenečenja», ko že misliš, da si na dobri poti strokovnega delovanja, pa se otrokov napredek ustavi. Bistveno se poslabša otrokovo vedenje in ni prave komunikacije, niti rezultatov vsega vloženega dela. Občasno se zgodi kakšen hujši konflikt s sošolci v njihovih medosebnih odnosih. Konflikti med otroki se vedno pojavljajo in se vedno bodo. Tudi učitelj oz. razrednik kdaj ne najde pravega pristopa pri reševanju vedenjske problematike. Učenci vedno znova izzovejo situacije, kjer se hitro pokaže, kdo je »glavni« in kdo je »žrtev«. Na dinamiko v razredu in socialno integracijo pa je tudi precej težko vplivati, če učencev ne poučuješ in z njimi nimaš rednega stika.





Zgodi se tudi slab dan posameznega učenca. Tudi sama ga imam kdaj. Seveda to ni opravičilo, da delo ne poteka strokovno; želim samo poudariti, da so to povsem človeške okoliščine in da so tudi take situacije del življenja vseh, ki delamo v šolstvu. Zaupanje učenca, zaupanje njihovih staršev, dobra medsebojna komunikacija, izmenjava mnenj so temelji vsakršnega dela z učencema. Povratna informacija učiteljev in staršev, da učenec dobro dela v razredu, da je njegovo vedenje drugačno oz. bolj ustrezno, je še večja »nagrada«. Dobro počutje otroka v šoli in njegovo kar se da »normalno« funkcijiranje je zame potrditev, da delam dobro. Vsak učenec je tudi do neke mere odgovoren za svoje dosežke, uspehe in druga dejanja. Potrebno je torej sodelovanje vseh vpletenih z roko v roki.

Da svoje svetovalno delo izboljšujem, skrbim tako, da se dodatno strokovno izobražujem. Udeležujem se izobraževanj, kjer potekajo izmenjave dobre prakse. Prav tako skrbim, da se vsako šolsko leto udeležim tistih konferenc in predavanj s področja, kjer ocenjujem, da mi manjka kompetenc. Zato sem se odločila tudi za sodelovanje na tem mednarodnem posvetu. Vsakoletne izkušnje prav tako privedejo do znanj, ki jih uporabiš v vsakdanji praksi, in sicer ne da se zavedaš, da uporabljaš posebno strategijo ali metodo dela.

Prispevek zaključujem z mislijo, da nisem kompetentna za vsa strokovna vprašanja, ki se mi pojavljajo v službi svetovalnega dela. Nisem strokovno usposobljena za vsa možna področja obravnave in strokovne pomoči za učenca z odločbo. Ne obstajajo univerzalni recepti niti enkratne strokovne rešitve, po katerih bi lahko reševali socialno izključenost učencev. Se pa trudim biti svetovalna delavka z veliko mero razumevanja in sočutnega delovanja pri vsakem otroku. Prav tako se s svetovalnim pogovorom trudim iskati načine reševanja težav, ki koristijo učencu v nekem trenutku oz. ko je v stiski ali v drugih okoliščinah, ko otrok ne funkcionira dobro. Sebi in obema učencema, ki sem ju omenila, pa dovoljujem čas, da se pokažeta v najboljši luči, kolikor zmoreta, in tudi takrat, ko ne zmoreta.



## 4 Viri in literatura

1. BEDEK, U. *Socialna izključenost otrok v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. 2018.
2. KOBOLT, A. in PELC ZUPANČIČ, K. *Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja*. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2010. Str. 55–86.
3. KOŠIR, K. *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturi azil. 2013.
4. METLJAK, U., KOBOLT, A. in POTOČNIK, Š. *Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam*. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2010. Str. 87-113.
5. PEKLJAJ, C. in PEČJAK, S. *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2015.
6. Odločba in strokovno mnenje obeh učencev



OŠ GRrad

Grad

**Helena Poznič Kos**

**UČNE METODE IN PRIPOMOČKI PRI DELU Z UČENCI S  
SPLOŠNIMI UČNIMI TEŽAVAMI**

**TEACHING METHODS AND AIDS FOR WORKING WITH  
PUPILS WITH GENERAL LEARNING DIFFICULTIES**



## Povzetek

V današnjem šolskem programu ni enostavno biti učenec, kakor tudi ne učitelj in še manj starš. Program devetletke se spreminja iz leta v leto. Učni načrti so napolnjeni s cilji, ki bi jih morali učenci usvojiti in tudi uporabljati v šolskem prostoru ter širši okolici. Delo z učenci z učnimi težavami prinaša vsakodnevne uganke in dvome učiteljev, ali je njihovo delo dovolj kvalitetno in profesionalno in ali bi lahko določene vsebine predstavili z bolj dovtetnimi učnimi metodami ter primernejšimi učnimi pripomočki. V tem prispevku se bom dotaknila učnih metod in pripomočkov, ki jih sama uporabljam pri dopolnilnem pouku in urah dodatne strokovne pomoči v 1. triletju. Predstavila bom tudi lastne učne pripomočke, ki jih uporabljam pri utrjevanju učnih ciljev z omenjenimi učenci.

**Ključne besede:** učenci s splošnimi učnimi težavami, učni pripomočki za delo z učenci s splošnimi učnimi težavami

## Abstract

Being a pupil in today's school programme is not an easy thing. On the other hand, it is also not easy to be a teacher and even less, being a parent. Nowadays, primary school with a nine-year programme is changing yearly. The curriculum is filled with different goals that should be acquired and used by the pupils not only in the school environment but also in wider surroundings. Working with mentioned pupils brings daily doubts and puzzles that the teachers have to face. They often have doubts if their work is professional and of sufficient quality, whether they could present certain contents with more susceptible learning methods and more adequate learning tools. In this paper, I will touch upon a problem of teaching methods and aids that I use during remedial classes and during additional learning support in the first three grades of the school programme. I will also present my own learning tools used in revision of learning goals with pupils with mentioned difficulties.

**Keywords:** pupils with general learning difficulties, teaching aids for working with pupils with general learning difficulties



# 1 Predstavitev teme oz. dejavnosti s teoretičnimi izhodišči

Pri pouku v osnovnih šolah se srečujemo z različnimi tipi učencev. Učiteljeva prioriteta pa je, da skuša učne cilje in metode približati vsem učencem v razredu. V vsakem razredu najdemo učence, katerih sposobnosti so velike, nadpovprečne, in takšne, ki pouku komaj sledijo ter cilje dosežejo le s težavo in z veliko dodatne pomoči in vzpodbude. Tudi te učence bi lahko opredelili kot učence s posebnimi potrebami, čeprav nimajo odločbe o usmeritvi. In čeprav takšni učenci nimajo dodatnih učnih ur za usvojitev ciljev, jim lahko v okviru dopolnilnega pouka in individualne ter skupinske pomoči nudimo pomoč v obliki individualnega pristopa z različnimi učnimi pripomočki, ki jih lahko izdelamo tudi sami.

Učenci z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja oz. učenci (ang. Slow learners, struggling learners, low achievers, grey-area children), ki se počasneje učijo, sodijo med učence s posebnimi splošnimi težavami. (Magajna, 2004)

Otrokov učni uspeh ni odvisen le od njega samega, ampak tudi od spodbud njegovega ožjega in širšega okolja, od kulturne ravni družine in kraja, od socialnih in ekonomskih razmer. Čim več spodbud za razvoj mu je sposobno nuditi okolje, tem bolje je. (Žerdin, 1991)

Splošne ali nespecifične učne težave lahko izvirajo iz okolja (npr. Ekonomska in kulturna prikrajšanost, socialno-emocionalna prikrajšanost, socialno-kulturna drugačnost, večjezičnost in več kulturnost), iz nekaterih notranjih dejavnikov (npr. splošno upočasnjen razvoj kognitivnih sposobnosti, motnja pozornosti, hiperaktivnost, podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti) ali iz neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij (npr. Strah pred neuspehom, nezrelost, pomanjkanje učnih navad). Zaradi naštetega posamezniki ovirano usvajajo in izkazujejo znanje ali veščine (Žakelj, 2013)

Ker so učenci z učnimi težavami zelo heterogena skupina, za katero ni nekega splošnoveljavnega pristopa, ne moremo učiteljem priporočati ene same splošne strategije, saj ni nobena učinkovita za vse učence z učnimi težavami. Ko govorimo o učnih težavah, moramo namreč imeti v mislih tudi kontinuum posebnih potreb, ki segajo od lažjih do izrazitih, zato je treba organizirati tudi kontinuum oblik pomoči in podpore. Večina učencev s splošnimi in



specifičnimi učnimi težavami potrebuje le dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve procesa poučevanja. Manjši delež učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje usmerjanje v izobraževalni program, ki jim omogoča bolj specialne oblike učne pomoči, podpore ter učne in tehnične pripomočke. (Kavkler, 2009)

Najpogostejši indikatorji splošnih učnih potreb oziroma splošnih učnih težav so naslednji:

- pomembno nižji šolski dosežki pri več šolskih predmetih v primerjavi z vrstniki
- težave pri osvajanju temeljnih spretnosti pri branju, pisanju in računanju
- večje govorne in jezikovne težave
- slabše socialne spretnosti
- znaki emocionalnih in vedenjskih težav itd. (Galeša, 2003)

Številni učenci z izrazitimi, temeljnimi in večstranskimi (večkratnimi) učnimi težavami imajo dodatne sekundarne težave. Pri ocenjevanju vloge indikatorjev splošnih učnih težav si pomagamo z naslednjimi operativnimi kriteriji:

1. neučinkovitost programa pomoči učencu, v katerega je vključen
2. nižja raven uspešnosti učencev s posebnimi potrebami, kot je raven uspešnosti vrstnikov v kateremkoli od osrednjih predmetov
3. pomembno povečevanje zaostajanja učenca za vrstniki v dosežkih pri katerem koli od osrednjih predmetov (razlike med eksternimi in internimi ocenami)
4. pomembno slabša socialna interakcija, komunikacija ali pomembno omejene aktivnosti, interesi in razvoj domišljije
5. prisotnost večjih problemov v otrokovi družini ali v zvezi s prisotnostjo v šoli
6. prisotnost pomembnih emocionalnih in vedenjskih težav, kot so razdiralno vedenje, poudarjena nezmožnost koncentracije, težave pri vzdrževanju uravnoveženih odnosov s sošolci in odraslimi ipd.
7. zdravstvene težave (pravtam)

Odkrivanje in prepoznavanje učencev, ki se počasneje učijo, je kompleksno. Učitelj naj bi bil pri rednem učnem delu pozoren na prisotnost opisanih značilnosti skupine učencev, strokovni sodelavci šolske svetovalne službe pa naj bi v dogovoru s starši po potrebi ocenili učenčeve intelektualne sposobnosti ter opisno ocenili nivo prilagoditvenih veščin in druga šibka in



močna področja, ki so za razvoj učenca ključnega pomena. (Košir, 2011) Če povzamem zapisano, učenci z učnimi težavami potrebujejo celovito obravnavo s strani učitelja, strokovno podkovanih socialnih delavcev in staršev. Samo tako lahko pomagamo učencem, ki se težje učijo .

Skupino učencev, ki imajo učne težave in so upravičeni do pomoči po Zakonu o osnovni šoli, sestavljajo naslednje podskupine :

- učenci, ki se počasneje učijo (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolno raven, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);
- učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavnoakademске ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- učenci, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revni) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju; 30
- učenci, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem (npr.: splošna nezrelost, opozicionalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.);
- učenci s čustveno pogojenimi težavami pri učenju (npr.: strah pred neuspehom, potrnost itd.);
- učenci, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije (npr.: slabo organizirani otroci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in nadziranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom itd.);



· učenci, katerih učne težave so posledica blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/brez hiperaktivnosti ali blažjih do zmernih specifičnih govorno jezikovnih motenj. (Magajna, 2008)

Da lahko šola učinkovito izvaja ustrezne ukrepe pomoči, je potrebno učne težave učencev pravočasno prepoznati, odkriti vzroke in značilnosti učnih težav ter na osnovi ugotovite načrtovati ustrezne ukrepe pomoči. Za izvajanje učinkovite pomoči učitelj potrebuje veliko znanja, tako o vrstah in vzrokih učnih težav učencev kot tudi didaktičnega in metodičnega znanja za poučevanje učencev z učnimi težavami. (Žakelj, 2013)

## **1.1 Metode in učni pripomočki v pomoč učencem z učnimi težavami**

Pri pouku je treba izhajati iz načel pomoči učencem z učnimi težavami ter prilagajati metode in oblike dela, značilne za posamezno skupino učnih težav. (Magajna, 2008)

Pri izbiri metod in oblik dela izhajamo iz dobre poučevalne prakse ali metod dobrega poučevanja, ki naj bi jih učitelj praviloma uporabljal pri svojem delu z vsemi učenci, ne samo z učenci z učnimi težavami. Učitelj pa je te metode dolžan uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami, ker so za njihovo učno uspešnost ključnega pomena. (prav tam)

Nikakor ne moremo pričakovati, da bo učitelj obvladal specialne metode in pristope k delu z otroki z izrazitejšimi učnimi težavami (npr. pri dispraksiji), saj so za to delo usposobljeni specialni pedagogi in drugi strokovni delavci na šoli ter v zunajšolskih ustanovah. Učitelj mora obvladati strategije dobre prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Dobra poučevalna praksa po našem mnenju vsebuje učinkovite strategije poučevanja učencev (individualizacija in diferenciacija, multisenzorno učenje, učenje kognitivnih in metakognitivnih strategij, preverjanje razumevanja navodil, povezava novih vsebin z učenčevim prejšnjim znanjem itn.) Pomembno je, da učitelj v razredu sistematično, eksplicitno in intenzivno uporablja širok spekter poučevalnih strategij, in sicer dan za dnem, minuto za minuto. Učitelj, ki dobro poučuje učence z učnimi težavami, dobro poučuje vse učence, saj uporablja učinkovite poučevalne strategije. (Kavkler, 2009)





Metoda sodelovalnega učenja se v literaturi pogosto navaja kot dober primer poučevalne prakse pri poučevanju učencev z učnimi težavami, saj omogoča strukturirano sodelovanje učenca z njegovimi vrstniki. Sodelovalno učenje je metoda na področju učenja in poučevanja, ki prek neposredne interakcije in pozitivne povezanosti med člani skupine, z usmerjenostjo k skupnemu cilju, omogoča, da vsak učenec s svojim prispevkom dosega kar najboljši učinek. Delo v skupinah, pozitivna soodvisnost, posameznikova odgovornost, sodelovalne veščine in struktura nalog so načela, zaradi katerih naj bi metoda pri vseh učencih pozitivno vplivala na tri področja njihovega razvoja: na pridobivanje znanja, na socialni razvoj in čustveno-motivacijske procese. (Peklaj, 2001)

Poleg strukturiranega in sistematično vodenega poučevanja je za učence z učnimi težavami nepogrešljiva tudi uporaba učnih pripomočkov. Pogosto učenci z učnimi težavami lahko usvajajo matematične pojme in postopke ter rešujejo naloge le ob pomoči ustreznih opor. Učni pripomočki morajo biti uporabni, učencu morajo služiti kot opora za ponazoritev pojmov in odnosov, kot pomoč pri razumevanju, opora v procesu učenja, kot opomnik s koraki reševanja idr. Poleg tega, da pripomoček služi učencu kot kognitivno sredstvo, mu lahko pomeni tudi občutek varnosti ali pa motivacijsko sredstvo. Pri odločitvah za pripomočke izhajamo iz potreb učencev, naučimo jih, kako uporabljati ter tudi kako naj jih samostojno izdelajo. (Žakelj, 2013)

Tako kot metode pa so za uspešno učenje učencev z učnimi težavami pomembni tudi ustrezni didaktični pripomočki. Danes je na tržišču že zelo veliko učnih didaktičnih pripomočkov, ki pa so na žalost tudi kar velik finančni zalogaj za osnovne šole. Z malo inovativnosti in iznajdljivosti pa si učitelji lahko tudi sami izdelamo uporabne didaktične pripomočke iz odpadnega materiala, ki jih nato lahko uporabljamo pri pouku, dodatnem pouku, individualni in skupinski pomoči ter tudi pri urah dodatne strokovne pomoči.

## **2 Opis teme- praktični del**

Z učenci, ki imajo učne težave, sem se srečala že v prvem šolskem letu, ko sem nastopila službo učiteljice 1. razreda devetletne osnovne šole. Kot začetnica in diplomantka Pedagoške fakultete Maribor sem bila teoretično dobro podkovana s tem, kako postopati v razredu s



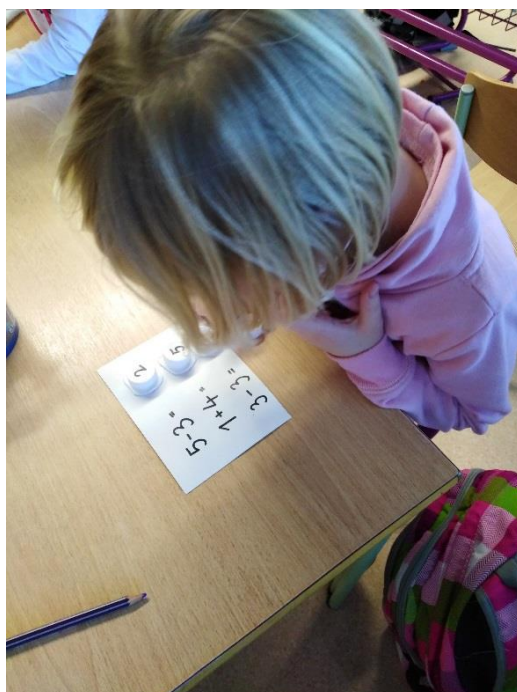
tistimi učenci, ki rabijo več pomoči. Kot praktik sem se pa znašla pred težko uganko. Z leti poučevanja spoznaš, da je vsak učenec individuum in da potrebuje individualno obravnavo, s tem pa tudi različne učne metode, oblike in pripomočke. Zato sem se odločila, da za učence z učnimi težavami sama izdelam učne pripomočke, s katerimi bi lažje usvojili števila, vrstni red števil, računanje itd. Najprej sem starše na roditeljskem sestanku zaprosila za pomoč pri zbiranju zamaškov tetrapakov, in sicer skupaj z navojem. Starši so se z veseljem odzvali povabilu in v roku enega meseca smo skupaj zbrali dve polni vreči zamaškov. Ker so bili učenci zelo radovedni, zakaj to potrebujemo, sem jih vključila v izdelavo pripomočkov. Skupaj smo zapisali račune do deset (seštevanje in odštevanje), ki smo jih nato zapisali na kartonček in na mestu rezultata zalepili navoj zamaška. Na zamašek smo zapisali rezultate in jih pomešali. Učenci so morali račun izračunati in ustrezen zamašek naviti na navoj. Kasneje smo še na večji karton zalepili navoje zamaškov in vanje narisali pike, na zamaške pa števila. Učenci so morali najti ustrezen par. Pri teh učnih pripomočkih so razvijali tudi finomotoriko. Možnosti je veliko. Uporabni so tudi pri urjenju poštevanka, računanju do deset, razvrščanju števil po vrstnem redu ipd.

Ko so se učenci seznanili s temi pripomočki pri pouku matematike, smo skupaj razmišljali, če bi lahko še pri katerih učnih vsebinah izdelali podoben pripomoček iz enakih materialov. Ugotovili smo, da bi lahko s pomočjo podobnih učnih pripomočkov utrjevali glasove in črke ter abecedo.

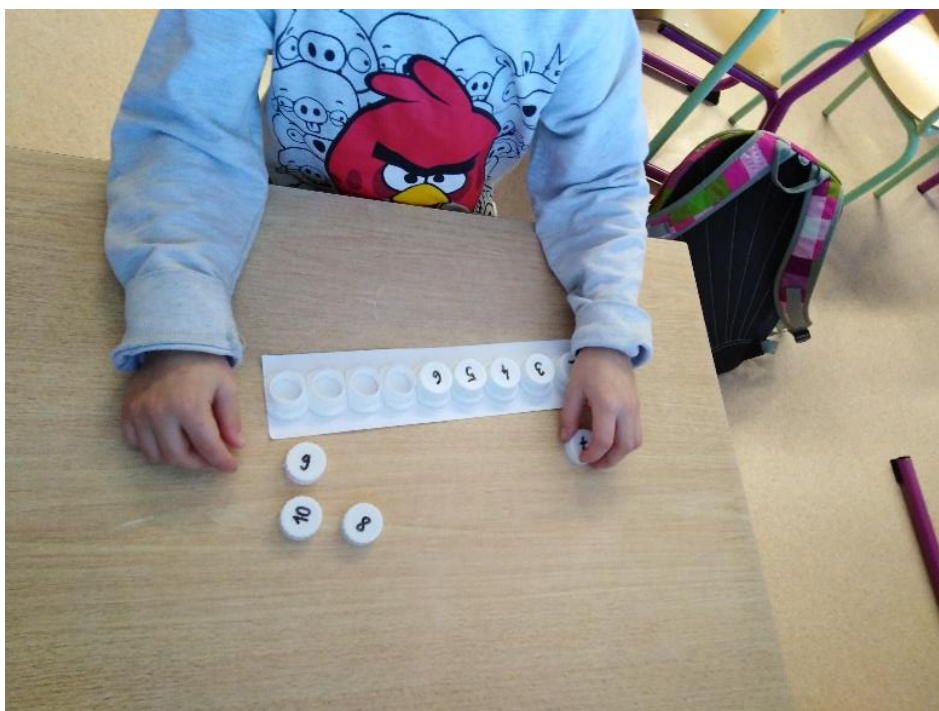
Za podlago tokrat nismo izbrali kartona, ampak nam je hišnik izdelal lesene plošče in smo navoje zamaškov nalepili na les. S tem smo pridobili večjo kompaktnost in trdnost pripomočka. Prvi pripomoček pri pouku slovenščine je bil sestavljen iz 25-tih zamaškov, ki so ponazarjali 25 črk naše abecede. Učenci so po vrstnem redu razvrščali črke abecede. Drugi pripomoček pri pouku slovenščine je bil zastavljen tako, da so učenci sestavljali besedo, ki je bila narisana na sličici. V pomoč jim je bilo število navojev, saj so tako vedeli, koliko glasov ima posamezna beseda. Na aktivu učiteljev prvega triletja smo se učiteljice pogovarjale o izdelanih pripomočkih in rodila se je ideja, da bi lahko učenci izdelali podobne pripomočke tudi v ostalih razredih. Učiteljica drugega razreda je izdelala pripomoček za pisane črke, podoben pripomočku za tiskane črke, učiteljica tretjega razreda pa je s svojimi učenci izdelala pripomoček za utrjevanje poštevanka. Tako je celotna prva triada izdelala podobne pripomočke, ki se bodo prenašali iz razreda v razred, učenci pa jih bodo z veseljem uporabljali,



saj jim je takšen način dela že poznan in blizu. Tako lahko pričakujemo, da bo tudi njihov učinek toliko boljši.



Slika 118: Računam do 5. Helena Poznič Kos, 2018.



Slika 119: Števíla do 10. Helena Poznič Kos 2018.



### 3 Zaključek

Učni pripomočki in metode so bile sprva namenjene učencem z učnimi težavami, s katerimi bi lahko pri urah dopolnilnega pouka utrjevali učno snov na zanimiv in poučen način. S tem, da sem v zbiranje materiala vključila tudi ostale učence, pa je prišlo do notranje motivacije pri skoraj vseh učencih. Zelo radi so to počeli tudi pri urah pouka. Pozitivno pa je bilo tudi to, da so bili ti učenci s težavami že dobro podkovani pri delu s pripomočki, saj so jih uporabljali pri individualnih urah, in so tako imeli občutek, da so v nečem dobri in da nekaj dobro obvladajo. Torej so dobili boljšo samopodobo. Dobra stran lastne izdelave učnih pripomočkov pa je tudi ta, da so za njih učenci zelo lepo skrbeli, jih pospravljali in čuvali, saj so jih sami izdelali. In tako sem ob doseženih ciljih iz učnega načrta pri učencih z učnimi težavami dosegla tudi cilje, kot so ustvarjanje dobre samopodobe, varovanje lastnine in samodvigovanje notranje motivacije. Pozitivna stran je bila tudi rdeča nit, ki smo jo učiteljice prve triade nekako uspele potegniti skozi vse tri razrede. Tudi starši so na roditeljskih sestankih pohvalili to skupno delo in povedali, da so učenci zbirali zamaške ne samo doma, ampak tudi pri sosedih, starih starših in sorodnikih. Čutili so odgovornost do dejstva, da jim mora uspeti zbrati ustrezno število zamaškov, kajti drugače ne bodo mogli izdelati pripomočka in s tem posledično razočarali učiteljico, ki je dala prvotno idejo za zbiranje. S tem so dali učiteljici priznanje za ves trud in pomoč pri samem pouku.

Delo v razredu bi bilo za učitelja velikokrat lažje, če bi poučeval samo frontalno in se ne bi prilagajal različnim tipom učencev. A s tem bi delali veliko krivico učencem, saj je vsak učenec individuum in ga je potrebno tako tudi obravnavati. Ne moremo pričakovati od učencev, da bo vsem ustrezal enak način poučevanja. Že splošna načela didaktike nas učijo, da se tipi učencev razlikujejo glede na tip dojetanja učnih vsebin. Ločimo vizualni, avditivni in kinestetični tip učenja. Pri vizualnem si največ zapomnimo, če gradivo vidimo. Pri avditivnem tip gradivo moramo slišati in si ga tako lažje zapomnimo. Pri kinestetičnem tipu pa so učenci pri pomnjenju gradiva telesno aktivni oziroma izvajajo določene gibe, boljše si zapomnijo razlago, ki jo spremljajo živahne kretnje/gibanje/skice, ali pa morajo stvari preizkusiti, se jih dotakniti, med razlago tudi sami radi gestikulirajo. Pri opisanih učnih pripomočkih so zadovoljeni tako vidni kot kinestetični tipi, saj učenci črke vidijo in s pomočjo navijanja zamaškov so tudi gibalno aktivni.



Učitelj je lahko pri svojem delu zelo avtonomen, kreativen ter inovativen . Potrebno je vključiti samo kanček domišljije in nekaj časa, pa lahko nastanejo čudoviti pripomočki za vse tipe učencev. Ti pripomočki naj bodo učencev na razpolago tudi med prosto igro in odmori, saj je takrat njihova vrednost še večja, učenci jih sprejmejo kot igro in neprisiljeno dejavnost, zaradi česar je njihova učinkovitost še tolikor večja. Učenci se tako sploh ne zavedajo, da se tudi s pomočjo igre učijo in usvajajo določeno znanje. Tako od učitelja ne potrebujejo neke dodatne motivacije, ampak je že sama igra dovolj velika notranja motivacija, ki pa je mnogokrat močnejša kot pa zunanja. Z učiteljicami razredne stopnje smo se odločile, da bomo skozi vsa šolska leta poskušale izdelati čim več takšnih pripomočkov, ki bodo v veselje učencem in nam učiteljem ter tako šoli privarčevale sredstva, ki bi jih porabili za nabavo podobnih učnih pripomočkov .

## 4 Literatura

1. GALEŠA, M. Pomoč otrokom s posebnimi potrebami. 1.natis. Celje: Valmor d.o.o. 2003.
2. KAVKLER, M. Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami-vpliv na spremembe v poučevalni praksi. Sodobna pedagogika. 2009, št.1(letn.60), str.362-375.
3. KOŠIR, J. Odkrivanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja.V: *Magajna I., Velikonja M. Učenci z učnimi težavami-prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana. 2011. str.231-243
4. MAGAJNA, L. Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb V: *M. Kavkler, N. Končnik Goršič Nekaj v pomoč učiteljem : vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanje*. 1. natis. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in stares. 2004. str. 33-34
5. PEKLAJ, C. Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. 1. Natis. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 2001.



6. MAGAJNA, L. Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. 1. Natis. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije. 2008.
7. ŽAKELJ A. Pristopi učiteljev pri oblikah pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki. Revija za elementarno izobraževanje. 2013, št.1(letn.6), str.5-25.
8. ŽERDIN, T. in sodelavke. Težave, težavice, učne motnje. Murska Sobota: Pomurska založba. 1991.



OŠ Braslovče

Braslovče

**Jerneja Pražnikar**

## AVTIST V RAZREDU

## AN AUTISTIC CHILD IN THE CLASS



## Povzetek

Prispevek opisuje avtističnega otroka v razredu v osnovni šoli. Osredotoča se na prepoznavanje učenčevih različnih motenj, razumevanje njegovega ravnanja, delovanja, dožemanja, čustvovanja ter na prilagajanje učnega procesa. Opisuje, kako avtist deluje v svojem socialnem okolju, ga zaznava in kako se njegovo socialno okolje prilagaja njemu. V prispevku je predstavljeno delo s starši in pomembnost dobrega sodelovanja strokovnega tima. Opisuje iskanje različnih rešitev, za boljše počutje in uspešnost učenca, med drugim tudi pomembnost iskanja poti, kot je prešolanje na šolo s prilagojenim programom, ko se šolanje na redni osnovni šoli izkaže kot neustrezno.

**Ključne besede:** avtizem, avtistične motnje, prilagoditve

## Abstract

The article describes an autistic child in the class in primary school. It focuses on recognizing pupil's disabilities, understanding how he acts, functions, understands, feels and how to adjust the learning process for him. It describes how the autistic child acts in his social environment, understands it and how social environment adapts to the child with special needs. The article presents the cooperation with child's parents and the importance of good cooperation among teachers in a professional team. It describes how to find solutions that contribute to pupil's success, among other the importance to seek ways, as attending the school for children with special needs, when ordinary primary school turns out as unsuitable environment for the child.

**Key words:** autism, autistic disabilities, adjustments





## 1 Uvod

Na hodniku je bil naslonjen na steno pred vhodom v razred in je čakal. Šla sem mu naproti, se ustavila in ga vprašala, kaj počne zunaj. Odgovoril je, da je šel na stranišče. V očeh je imel poseben sijaj in nekoliko hudomušen nasmeh na ustnicah. Vrnila sem mu nasmeh, moja roka je pogladila njegove lase. Tako sva se spoznala. Le nekaj mesecev kasneje, je postal četrtošolec, moj učenec.

Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje. Vplivajo na komunikacijo oseb z avtizmom, na njihov odnos do drugih ljudi in sveta. Uporabljamo tudi izraz spekter avtističnih motenj, kar pomeni, da imajo osebe z avtizmom mnogo skupnih značilnosti, med njimi so velike razlike, glede na pojavnost in intenzivnost. Gre za prežemajoče značilnosti posameznikovega delovanja v vseh okoliščinah. Odstopanja so opazna, ne glede na posameznikovo razvojno raven ali mentalno starost. Avtistične motnje prepoznamo po delovanju/vedenju osebe, ne moremo jih odkriti na temelju medicinskih testov – preiskavi krvi, urina, genetskih preiskav (Jurišič, 2016).

Različne motnje, ki so pri vsakem avtističnem otroku specifične, se prepletajo, otroka ovirajo pri izražanju močnih področij. Težko jih je prepoznati in utirati do te mere, da bi kot učitelj uspel učencu optimalno zagotoviti najboljše prilagoditve za uspešnost pri učnem procesu. Širok spekter motenj z močnim čustvovanjem, ki je značilen za avtističnega otroka, ves čas spreminja način in dinamiko poučevanja avtista (Hannah, 2018).

Otroci z motnjami avtističnega spektra težko razumejo interakcijo z drugimi. Lahko se izolirajo ali se neobičajno vedejo. Lahko tečejo za drugimi otroki po igrišču, vendar niso v interakciji z njimi, bega jih medsebojno zблиževanje in imajo težave z izražanjem. Otroci s senzornimi težavami težko prenašajo hrup, gibanje in bližino drugih oseb na igrišču ali v razredu (Hannah, 2018).

Philip Whitaker v svoji knjigi piše o načrtu prepoznavanja vedenjskih težav pri avtistu v osmih korakih:



1. korak: Odločitev, kje začeti.

Najprej se moramo osredotočiti na eno od težav, ki jo bomo obravnavali.

2. korak: Natančna določitev okolja.

Določanje okolja, kjer se težava običajno pojavi.

3. korak: Iskanje sprožilcev.

Sprožilci so vidiki okolja in situacije, ki povzročijo težavo.

4. korak: Izidi – kaj sledi.

Kateri dogodki sledijo otrokovim dejanjem ali vedenju, ki lahko sprožijo verigo dogodkov, kjer se več reči dogaja hkrati.

5. korak: Pomen – za kaj sploh gre?

Razumeti pomen težavnega vedenja z otrokovega stališča.

6. korak: Preprečevanje.

Izoginiti se določenim sprožilcem vedenjskih težav in okolij, ki jih spodbudijo.

7. korak: Nove veščine in vedenje.

Osredotočanje na učenje novih veščin in spodbujanje drugih sprejemljivejših ali konstruktivnih tipov vedenja.

8. korak: Spremljanje izidov.

Spremljanje napredka, seznanjanje in spodbujanje učenca.

## **2 Prepoznavanje težav in iskanje rešite2.1 Prve izkušnje z avtističnim učencem**

Učenec je bil na prvi pogled običajen deček, klepetav in živahen. Ob pogovoru je imel očesni kontakt in pester besedni zaklad. S strani strokovnih sodelavcev sem bila opozorjena na njegovo drugačnost, vendar smo bili dogovorjeni, da poskušamo učiteljice učence v prvih tednih same spoznati in si ustvariti mnenje o njih. Z učencem sva hitro zgradila dober in zaupljiv odnos, v katerem se je počutil varno.

Ob začetku šolskega leta učenci sedejo v klopi, kakor želijo. Deček je sedel poleg svojega najboljšega prijatelja. Imel ga je rad in mu je zaupal. Kadar je bil z njim, je bil srečen. Veselje



je intenzivno izkazoval med poukom, v nenehni interakciji s prijateljem. Zabaval ga je, ga objemal in motil pri delu. Po nekaj dneh je bil čas za spremembo sedežnega reda in učenec je od takrat sedel nasproti moje mize.

### **2.1.1 Učenčeva diagnoza**

Čas je bil za posvet s strokovnim timom, s socialno in specialno pedagoginjo. Učenčeva diagnoza je bila dolgotrajno bolan otrok. Slednja me je zmedla, ker je bila tako široka, da si nisem znala predstavljati, kaj pomeni. Izvid je opisoval učenčeve primanjkljaje na različnih področjih, težave na področju grafomotorike, pisanja (disgrafija), pozornosti, razumevanja navodil, hitrosti obdelave podatkov, komunikacije in socialne interakcije. Primanjkljaj je bil tudi na področju motorike. Strokovna sodelavka mi je pojasnila, da starši čakajo na pregled v avtistični ambulanti. Po diagnozi trajno bolnega otroka, je učencu pripadala dodatna strokovna pomoč (3 ure tedensko s specialno pedagoginjo) in individualna strokovna pomoč (2 uri tedensko s socialno pedagoginjo in razredničarko).

### **2.1.2 Prepoznavanje motenj in prilagoditve**

Kljub pomoči, je moral učenec funkcionirati tudi med poukom, s svojimi vrstniki. Na začetku smo čas namenili organizaciji njegovega delovnega prostora. Želela sem doseči, da bi v enostavni, strukturirani rutini, zmožel samostojno delovati. Učenec si je z veliko težavo pripravil šolske potrebščine. V ta namen je imel poseben urnik, ki je bil pripravljen dnevno, za vsak šolski dan posebej. Poleg učenca je skozi leto sedel nekdo, ki je bil učno uspešen in mu je pri organizaciji pomagal, dokler ne bi bil samostojen. Vendar kljub strukturiranosti in trudu, deček samostojnega pripravljanja šolskih potrebščin ni osvojil. Pri pouku je bilo najtežje ugotoviti, koliko mu učenec sledi, koliko razume. V iskanju očesnega kontakta med razlago, se je zdelo, da jo učenec na svoj način spremlja. Med poukom ni pogosto sodeloval, kadar ga je kakšna beseda ali misel asociirala na določen dogodek, ga je z veseljem opisal, vendar leta, v večini primerov, ni bil povezan z obravnavano snovjo. Deček se je pogosto med poukom ukvarjal z drugimi aktivnostmi, igral se je z igračko ali s potrebščinami. Težave so se pojavile že pri pripravi na samostojno delo. Le malokrat je samostojno odprl zvezek ali v roke vzelo pisalo. Dajala sem mu kratka in enostavna navodila, naj odpre zvezek ali delovni zvezek na določeni strani, v roke vzame pisalo. Navodila sem povprečno ponovila od trikrat do petkrat.



Pri prepisu je bil učenec zelo počasen. Prepisal je le četrtno zahtevanega. Preslikava informacij s table v zvezek je bila zanj zelo zahtevna, zaradi močne motnje pozornosti, se je pogosto izgubil podatek med branjem in zapisom. Kljub velikim naporom sem vztrajala, da nekaj vsebine prepíše. Večkrat sem mu poved ali dve počasi narekovala, ostalo sem mu prepisala v zvezek. Učenčev zapis je bil zelo okoren, počasen, uporabljal je samo velike tiskane črke. Zaradi dinamike poučevanja, mu ni bilo vedno mogoče pristopati na individualen način. Zaostanek v zapiskih smo reševali s fotografiranjem ali kopiranjem.

Učenčevo branje je bilo dobro, vendar avtomatizirano po preverjanju razumevanja branja. Učencu smo naloge prebrali, skupaj z njim poiskali temeljne podatke in jih podčrtali. Učenec samostojno v razredu ni uspel rešiti zadostnega obsega nalog. Uspešnejši je bil pri individualnem pristopu, kadar je delal sam z učiteljem zunaj skupine. Obseg dela v delovnih zvezkih smo mu zmanjševali.

V prvih nekaj mesecih, je pri učni snovi, ki je temeljila na že usvojenih znanjih, učenec dosegal minimalne standarde znanj. Kadar je bilo v obravnavi področje, ki mu je bilo blizu, kot je na primer kraljestvo živali, je bilo njegovo znanje dobro. Pri urah matematike je zmožal s pomočjo nekaj primerov, nalogo z enakim postopkom samostojno dokončati. Naslednji dan podobne naloge ni rešil samostojno. Naloge zahtevnosti višjih taksonomskih stopenj učenec ni zmožal rešiti niti s pomočjo učitelja. Odločili smo se delati na tem, da učenec usvoji temeljna znanja.

### **2.1.3 Ocenjevanje**

Ocenjevanje učne snovi je bilo prilagojeno. Učenec je imel podaljšan čas do 50 %, pisne izdelke je reševal pri specialni pedagoginji. Ta mu je vprašanje prebrala, on je nanje odgovoril, učiteljica je zapisala odgovor. Le redko je pri pisnem ocenjevanju odgovore zapisal sam. Ko je specialna pedagoginja presodila, da je dečkova pozornost tisti dan nizka, smo mu ocenjevanje razdelili na dva dni. Testi so bili oblikovno prilagojeni, velikost črk je bila večja, ravno tako razmik med vrsticami. Matematična pisna ocenjevanja, kjer je moral sam zapisovati, smo mu dajali po delih, večkrat tudi razrezali, kjer je učenec dobil predse le posamezno nalogo.



Največja težava se je pojavila pri ocenjevanju slovenščine, kjer je eno od temeljnih znanj pisanje, kar je učencu predstavljalo veliko težavo. Kako prilagoditi ocenjevanje, kadar se ocenjuje pravopis? Hitrost učenčevega zapisa je bila tako počasna, da pogosto ni bilo kaj oceniti. V zavedanju, da učenec določenih spretnosti ne zmore, se je pojavilo vprašanje, ali lahko učenec s takšnim znanjem in spretnostmi napreduje v višji razred. Pri ustnem ocenjevanju znanja je bil učenec nekoliko uspešnejši.

### **2.1.4 Delo v strokovnem timu**

Večna učiteljeva vprašanja, katere so motnje, ki ga ovirajo pri delu, kako mu pristopiti, mu pomagati, ga spodbuditi. Delala sem v odličnem timu, kjer smo večkrat tedensko skupaj iskali rešitve. Učenčev širok spekter različnih motenj, je v nas odpiral vedno nova vprašanja. Iskale smo pravo pot prilagajanja dela. V želji, da bo uspešen, smo se vsakič znova veselile, ko je imel dober dan. Učna snov je postajala vse težja, temeljna znanja so se začela prepletati, miselni procesi so postajali kompleksnejši. Dobrih dni je bilo vedno manj. Učenec ni zmozel več slediti. Prilagajanja so bila vedno večja. Sama sem zagovornik prilagajanj do te mere, kjer učenec zmore znotraj prilagoditev nalogo rešiti samostojno. Pri reševanju je bil vedno manj samostojen. Prišli smo do trenutka, ko učenec ni več zmozel. Tudi njegovi močni področji, besedni zaklad in domišljija, sta postajali ponavljajoči. Še vedno je uporabljal dober besednjak, vendar je bila slaba sporočilnost povedanega. Dolžni smo bili iskati poti, kjer bi bil deček bolj uspešen, bi bilo okolje zanj primernejše. Ponavljanje razreda je bilo po temeljnih premislekih izključena možnost, odločili smo se za preusmerjanje na šolo s prilagojenim programom.

## **2.2 Učenčevo čustvovanje**

### **2.2.1 Svet, kakor ga je doživljal učenec**

Učenčevo čustvovanje je bilo primarno. Vsako čustvo, ki ga je doživljal, je prišlo na plano v zelo intenzivni obliki. Veselje in naklonjenost je izražal z močnimi objemi, žalost z neustavljivim jokom, jezo z nenadzorovano agresijo. Njegovo šolsko okolje je bilo zanj prijetno, tolerantno. V njem je deloval sproščeno. Med šolskim letom se je njegovo čustvovanje spremenilo.



Sprva je bil zelo razigran, nekoliko nagajiv, a vseeno obvladljiv. V svojem socialnem okolju ni bil osamljen. Preden je pristopil do prijateljev, jih je nekoliko opazoval, nato se je opogumil in se jim pridružil. Velikokrat je s sabo prinesel kakšno novo igračo in z njo pritegnil njihovo pozornost. Imel je najboljšega prijatelja, čutnega dečka, ki je zanj vedno našel čas.

Ves čas sem ga imela pod »tihim« nadzorom zaradi njegovih burnih čustvenih reakcij. Potreboval je kratka in jasna opozorila, z dodatno razlago posledic njegovega dejanja (npr. Ne objemaj prijateljev tako močno, ker jih boli. Ne žgečkaj sošolke, ker jo s tem motiš pri delu.). Opozorila je upošteval, kadar sem bila z njim v razredu. Ko je bil v razredu z drugim učiteljem, si je marsikaj privoščil.

### **2.2.2 Čustvene stiske zaradi sprememb**

Pozno jeseni se je zanj na čustvenem področju zgodila velika prelomnica. Starša sta se razšla in svet, ki ga je poznal, se mu je popolnoma podrl. Imel je močne napade žalosti. Jokal je neustavljivo, svojo bolečino je izražal tudi nekontrolirano z napadi jeze. Večkrat sva zapustila razred in se pogovarjala. V močno oporo sta mu bili specialna in socialna pedagoginja, pri katerih je imel individualne ure. Vsako nesoglasje med staršema ga je močno prizadelo in še bolj odvrnilo od šolskega dela.

Situacija doma in vedno večje zahteve pri šolskem delu, so ga privedle do velikih čustvenih stisk. Med poukom, v razredu, se je potresaval, spuščal različne glasove, ropotal s predmeti. Po potrebi, je imel pri meni žogico za žongliranje, ki jo je stiskal in mu je pogosto pomagala. Včasih ga je pomiril samo moj dotik in preusmerjanje pozornosti k delu, spremembi teme, ki mu je bila blizu (zelo rad je govoril o svojih muckih). Vedno tudi to ni delovalo. Pogosto je hodil na stranišče, kjer je ostal malo dlje časa, da se je umiril. Večkrat se je sprehodil do jedilnice in pogledal, kaj je na jedilniku. Izhode iz razreda smo dogovorili s starši, sprva sem jih nadzorovala, kasneje sem mu že lahko zaupala.

### **2.2.3 Zavedanje drugačnosti**



Večji kot je bil njegov neuspeh v šoli, bolj se je zavedal svoje drugačnosti. Pričakovanja s strani družine so bila na eni strani realna, medtem ko so nekateri od njega pričakovali neverjetno visoke ocene. Tako je na eni strani dobil podporo, na drugi strani je starša razočaral. Tudi v socialnem smislu je začel zaostajati za svojimi vrstniki. Medtem ko so bili interesi sošolcev starosti primerni, se je sam zelo rad igral igre, ki so jih ostali sošolci prerasli.

Kljub temu, da je imel s strani sošolcev in učiteljev podporo, razumevanje, se učenec s stiskami ni zmožal spopadati. Potresaval se je še močneje, premikal se je naprej in nazaj, ves čas je spuščal glasove, iskal je ugodje z dotikanjem splovila. Kadar mu kaj ni bilo všeč, se je vedno pogosteje razjezil in postal nasilen.

V zadnjih mesecih se je stanje poslabševalo. Z učno snovjo sem ga vedno manj obremenjevala. Želela sem, da se počuti v šolskem okolju sprejetega in varnega, pri čemer je moral upoštevati pravila. Vedno bolj se je zapiral vase, igrivost v očeh mu je začela ugašati.

## **2.3 Avtist in sošolci**

### **2.3.1 Avtist v svojem šolskem okolju**

Učenec se je zaradi drugačnosti srečeval z različnimi težavami v svojem socialnem okolju. Bil je naučen, kako ravnati. Ko se je znašel v novih situacijah, ni znal presoditi ali ravna prav ali ne. Sošolcem se je pridružil leto prej, tako da so ga bili vajeni, vedeli so, kako ravnati z njim. Do njega so bili le redko nesramni, večinoma zelo potrpežljivi in tolerantni, čeprav jim je v svoji drugačnosti pristopal na njim manj poznane načine. Močno jih je objemal, se jih v nagajivosti dotikal, izkazalo se je, da jih je celo pikal s svinčnikom, vlekel za lase, v napadu jeze tudi udaril.

Učitelju je težko sprejemati odločitve, ki so pravilne za učenca s posebnimi potrebami in za ostale učence v razredu, ker se situacije v razredu nenehno menjajo. Ključno je, da učitelj čimprej poizve, kaj se v razredu dogaja. V prvem mesecu sem bila pozorna opazovalka, učenca sem opozarjala, kadar je ravnal napak. Ostale učence opremila s tem, kako morajo ravnati in kaj mu morajo reči. Zdelo se je, da so postale stvari utečene.



### **2.3.2 Zagotavljanje varnega okolja za vse učence**

Na govorilnih urah je oče sošolke, s katero sta skupaj sedela v klopi, izpostavil nekaj nesprejemljivih dejanj, kot je dotikanje, pikanje s svinčnikom in motenje sošolke. Ob učenčevi odsotnosti, ko je bil pri uri dodatne strokovne pomoči, sem pozvala sošolce, naj o tem spregovorijo. Usul se je plaz učenčevih nesprejemljivih ravnanj, ki so se dogajale pri urah športne vzgoje in v oddelku podaljšanega bivanja. Učenec je sošolce porival, ščipal, vanje metal žogo, jih udaril, bil je tudi verbalno nesramen, sledil jim je na stranišče in jih opazoval. Vse šolsko leto se je njegovim ravnanjem posvečalo veliko pozornosti. Učencem sem bila hvaležna za njihovo potrpežljivost, vendar nisem dovolila, da z njimi neprimerno ravna. Učenca smo ves čas nadzorovali in opozarjali. Sklicali smo tudi sestanek vseh učiteljev, ki so ga poučevali in jih opozorili, na kaj morajo biti pozorni.

Učenec je bil že od prejšnjega leta zaljubljen v eno od sošolk, s katero sta se dobro razumela, predvsem zato, ker je bila z njim zelo prijazna. V popoldanskem času se jo zgodil neprijeten dogodek, ki je močno zaznamoval njuno sobivanje v razredu. Učenec je dejanje izredno obžaloval, se ji opravičil, jokal, deklica pa je le želela, da jo pusti pri miru. O dogodku učenci v razredu niso bili obveščeni, obveščeni so bili vsi učitelji, ki so ga poučevali. Učenec je novo situacijo težko sprejel, sošolki je povsod sledil, jo ves čas gledal, skrivoma ogovarjal in ji pošiljal listke s sporočili. Njegovo ravnanje je bilo nedopustno. Sošolki je povzročal stisko, ki smo jo morali preprečiti. Ves čas smo ga še dodatno nadzorovali, mu postavljali jasne meje in pojasnila, z zavedanjem, da dela napake instinktivno, zaradi nezmožnosti presoje, ne s škodoželjno namero.

## **2.4 Delo s starši**

Ena največjih želja staršev otroka s posebnimi potrebami je, da bi bil njihov otrok čim bolj običajen, ne bi izstopal in bi se zлил z okolico. Želijo mu vse najboljše, vendar v čustvenem vrtiljaku težko sprejmejo določena spoznanja.

### **2.4.1 Sodelovanje in načrtovanje s starši**





Učenčeva starša sta prišla na govorilno uro že v mesecu septembru. Pogovor je tekel o drugačnosti njunega sina, kaj se z njim dogaja v novem šolskem letu. Izpostavila sem vse do takrat opažene težave in njegova močna področja. Pregledali smo prilagoditve, s katerimi sta se strinjala. Spraševala sem ju, kako pristopajo k delu z njim doma. Doma in v šoli, učenec ni bil samostojen pri delu. Dogovorili smo se za nekatere strategije, po potrebi zmanjšanje obseg nalog ter za redno sodelovanje. Starša sta čakala na pregled v avtistični ambulanti, s katerim sta nekoliko odlašala. Zdelo se je, da sta glede učenčeve drugačnosti realna.

Pri naslednjem srečanju sta oznanila spremembe v družinskem življenju. Od tega trenutka naprej so bila vsa naša srečanja čustveno nabita, s pozitivno in z negativno energijo. V strokovnem timu, ki je delal z učencem, smo staršema predstavili, v tistem trenutku, učenčevo največjo motnjo – pozornost. Izpostavile smo, da je težko presoditi učenčeve sposobnosti, ker je težava s pozornostjo tako izrazita. Spodbudile smo ju k razmisleku o posluževanju tablet za izboljšanje pozornosti, vendar se nista strinjala. Odločila sta se za alternativno zdravljenje, ki se je v času obiskovanja 4. razreda izkazalo za neuspešno.

Strinjala sta se z zmanjševanjem učne snovi in utrjevanjem temeljnih znanj. Dogovorili smo načine pridobivanja zapiskov. Učenec se je tedensko selil k enemu ali drugemu staršu. Reči so se pogosto izgubljale. Pravila so bila pri starših različna. Mati je imela do sina večja in nerealna pričakovanja, medtem ko je oče na nek način že sprejel dejansko stanje. Tudi med njima so se pokazala nestrinjanja.

### **2.4.2 Preusmerjanje učenca na šolo s prilagojenim programom**

Ko se je izkazalo, da ima deček znižane sposobnosti, je prišlo do nesoglasij. Starši se težko spopadajo z nezmožnostjo svojega otroka. Spoznanja so zanje zelo čustvena in nikoli naenkrat ne sprejmejo realnosti. Borijo se za svojega otroka, tudi na neprimerne načine in se navadno postavijo zoper učiteljeva mnenja, ga obsojajo in mu očitajo, da za njihovega otroka ni storil dovolj. Začnejo trditi, kako njihov otrok doma vse zmore, čeprav so vse domače naloge napisane z odraslo pisavo. Praviloma se v takšnih primerih dobro sodelovanje spremeni v »bojno polje«, predvsem, kadar učitelj staršem predlaga prešolanje na šolo s posebnimi



potrebami. Pomembno je, da učitelj ostane objektiven in prepričan v svoje trditve. Vedno je pri odločitvah prisoten tim strokovnih delavcev. Ključnega pomena je njihova enotnost in podpora, pomembna je tudi podpora vodstva šole.

Proti koncu šolskega leta smo s starši sklenili dogovor. Skušale smo jih pomiriti, da je prešolanje za njihovega sina dobro, da bo v okolju z zmanjšano učno snovjo in zahtevami bolj uspešen, pridobil bo več znanja in pozitivno samopodobo.

V primeru preusmerjanja je pogosta težava staršev strah pred neznanim. Šole s prilagojenim programom imajo, kljub kakovostnemu delu, še vedno negativen predznak. Starši imajo občutek, da bo otrok ob vstopu v takšno šolo zaznamovan. Na spremembo gledajo, kot na poraz, namesto rešitev. Dogovorili smo se za obisk šole s prilagojenim programom. Obisk je starše pomiril in navdušil. Učenec nadaljuje svoje šolanje na šoli s prilagojenim programom

### **3 Zaključek**

Z učencem sva vzpostavila lep odnos. Rad mi je pripovedoval zgodbice, z navdušenjem je povedal novico ali pa se je v objemu razjokal. Zaradi njegove drugačnosti, je bil najin odnos zelo poseben. Bil je učenec, ki sem ga v vseh letih poučevanja najtežje razumela in se mu najtežje prilagajala. Šolsko leto je bil izziv, iskanje poti in načinov, kako mu pomagati, kako pristopiti k njemu. Zdelo se je, da prilagajanja niso bila uspešna, da kljub delu, posvetovanjem, nismo dosegli pravega rezultata, se prepogosto znašli v »slepi ulici«, vendar naša prizadevanja niso bila zama. Prišli smo do spoznanja, da okolje, v katerem se izobražuje, zanj ni več primerno. Do spoznanja, da bo na šoli s prilagojenim programom, z manjšim številom učencev bolje deloval, z manjšim obsegom dela in zahtevnostjo dosegel več, postal bo uspešnejši in se bo bolje počutil.



## 4 Literatura

1. HANNAH, L. Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra. 3. izdaja. Mengeš: Svetovalnica za avtizem. 2018.
2. JURIŠIČ, D. B. Otroci z avtizmom. 1. izdaja. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA. 2016.
3. WHITAKER, P. Težavno vedenje in avtizem. 2. izdaja. Mengeš: Svetovalnica za avtizem. 2018.



Osnovna šola Neznanih talcev Dravograd

Dravograd

**Marijana Pšeničnik**

## DELO Z UČENCI RAZLIČNIH ZMOŽNOSTI

## TEACHING STUDENTS WITH DIFFERENT ABILITIES



## Povzetek

Ljudje smo se v zgodovini vedno povezovali v večje skupine, ki so ljudem pomagale preživeti in poskrbele za šibkejšie člane. Človek je namreč bitje, ki potrebuje sočloveka, stik z drugimi ljudmi, ne glede na to, od kod prihaja, kako zgleda, v kaj veruje, je nadarjen ali ima kakršne koli primanjkljaje, zdravstvene težave, učne težave ipd. Pri vključevanju slednjih ima zelo pomembno vlogo šola. Integracija takšnih otrok v vzgojno-izobraževalno delo je za učence z učnimi težavami zelo pomembna, saj jim omogoča normalno vključevanje v okolje, v katerem lahko razvijajo svoje sposobnosti in gradijo pozitivno samopodobo. Takšen pouk pa od učitelja zahteva prilagajanje učnih in vzgojnih metod, učnih gradiv, preverjanja in ocenjevanja, podporo in pomoč učencu v razredu. Učitelji smo se tako znašli pred zelo zahtevno nalogo, ki hkrati predstavlja tudi izziv. Posebno pomembno se je izkazalo timsko delo, ki terja dobro sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci na šoli in starši.

**Ključne besede:** učenci z učnimi težavami, integracija, pozitivna samopodoba, prilagajanje

## Abstract

Since the very beginnings of the humankind people have always connected into larger groups that helped them to survive and take care of the weaker members. Man is a being who needs another human being, contact with other people, no matter where he comes from, what he looks like, what he believes in, whether he is talented or has any deficiencies, health problems, learning difficulties, etc. The involvement of the latter plays a very important role in school. The integration of such children into educational work is of great importance for students with learning difficulties, since they are enabled to get involved in the environment in which they can develop their skills and build a positive self-image. Such teaching requires teachers who adapt teaching and learning methods, teaching materials, checking and assessing, supporting and assisting the student in the classroom. Teachers have been faced with a very demanding and challenging task. As significantly important in this process has proved teamwork which requires good cooperation among all members of the school professional staff as well as with parents.

**Key words:** students with learning difficulties, integration, positive self-image, adaptation



# 1 Prepoznavanje in poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja

Živijo tudi drugačni otroci. Kot živijo tudi drugačni ljudje. Ni enostavno živeti z drugačnostjo. Kdor trdi drugače, se spreneveda. Ali pa morda ne ve, kaj je drugačnost. To je sicer malo verjetno, toda možno je.

(Rutar, 2005)

Zakon o osnovni šoli v 11. in 12. členu in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določata načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. V 11. členu Zakona o osnovni šoli in v 2. členu Zakona o usmerjanju otrok je zapisano, kdo so otroci s posebnimi potrebami.

Z integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole smo se učitelji znašli pred zahtevno nalogo, ki nalaga učitelju veliko odgovornost in hkrati izziv. Pri učencih, ki imajo učne težave, je potrebno upoštevati njihove posebnosti, in sicer biološke, socialno-emocionalne ter vzgojno-izobraževalne posebne potrebe. Učiteljeva naloga je, da učencem zagotovi varno in spodbudno učno okolje, jih ustrezno motivira in izvaja strategije dobre poučevalne prakse.

L. Magajna, M. Kavkler in J. Košir (2011) navajajo, da se splošne učne težave kažejo kot slabši uspeh ali nedoseganje določenih šolskih ciljev na več področjih učenja (branje, pisanje, računanje, govor, pomnjenje) in so lahko posledica tako zunanjih kot notranjih dejavnikov. Specifične učne težave pa se kažejo kot slabše učno napredovanje na posameznih področjih učenja oz. slabše usvajanje nekaterih veščin (npr. branje), kljub temu da ima otrok povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Ti učenci pogosto potrebujejo dodatno pomoč ter prilagoditve šolskega dela, ki jih je potrebno upoštevati tako v šoli kot doma. Med učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami prevladuje skupina učencev z učnimi težavami. Številni med njimi počasneje usvajajo znanje, med njimi so taki, katerih učne težave so pogojene s priseljevanjem iz drugega jezikovnega okolja, učenci s čustveno pogojenimi težavami, pomanjkljivo motivacijo itd. Danes skoraj v vsakem razredu najdemo nekaj takih učencev, ki imajo učne težave. Učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja večinoma prepoznamo po tem, da so pri svojem delu počasnejši, manj



uspešni, pogosto vedenjsko moteči, ali pa se morda umaknejo sami vase. Če takim učencem prilagodimo pouk in jim pri tem ustrezno strokovno pomagamo, lahko le-ti gradijo pozitivno samopodobo, so uspešni v šoli in v poklicnem življenju ter dobro vključeni v socialno okolje. Učenci z učnimi težavami lahko sodelujejo pri večini šolskih dejavnosti in so lahko enako uspešni kot vrstniki.

## **1.1 Prilagajanje procesa poučevanja**

V Sloveniji imajo učenci z učnimi težavami pravico do dopolnilnega pouka, do prilagajanja metod in oblik dela pri vzgojno-izobraževalnem delu ter do individualne ali skupinske pomoči. Inkluzivna šola pa vzpostavlja učno klimo in kulturo, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu ter težnja, da je vsak učenec na nekem področju uspešen (Medveš, 2002). Če bomo učitelji vsakemu otroku omogočili tak način učenja, da bo lahko izkoristil dane potenciale in dosegel tisto stopnjo izobrazbe, ki jo zmore, ter se dejavno vključil v socialno okolje, bomo za našo skupno bodočnost storili veliko (Kavkler, Končnik Goršič, 2004).

Učenci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina. Učitelji nimamo nekega splošno veljavnega pristopa niti ene same splošne strategije, saj ni nobena učinkovita za vse učence z učnimi težavami. Izhajamo iz stališča, da večina učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami potrebuje le dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve v procesu poučevanja. Pri tem so nam lahko v pomoč izkušnje iz nekaterih držav (Finska, Norveška, Danska, Švedska), kjer so ugotovili, da z zgodnjim in učinkovitim obravnavanjem učencev z učnimi težavami lahko znatno zmanjšamo vzgojno-izobraževalno neuspešnost učencev. Tako jim čim bolj zgodaj nudijo učno pomoč, da težave ne postanejo izrazite. Pomagajo jim bolj fleksibilno (recimo 10 minut na dan), učencev ne izpostavljajo in jim dajo na pogled podobne naloge kot vrstnikom ter ne izpostavljajo drugačnosti. Večino pomoči organizirajo v razredu (čim krajši čas), a takrat intenzivno in učinkovito.

Vsakega učenca je treba obravnavati kot posameznika v skladu z njegovimi potrebami. Do učenca moramo imeti ustrezno visoka (ne prenizka), a stvarna pričakovanja.

Dejavniki, ki so se v praksi v različnih državah izkazali kot uspešni pristopi pri poučevanju tudi za učence z učnimi težavami, so:



- dobro načrtovanje in fleksibilna organizacija procesa poučevanja (urnik, organizacija dela, materialni viri itd.);

- individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja;

- kooperativno poučevanje, ki je v pomoč učitelju, da lažje poučuje učence z učnimi težavami. Zelo pomembno je timsko delo, še zlasti za učitelja, ki nima izkušenj s poučevanjem učencev z učnimi težavami. Učitelj je negotov in velikokrat je prisoten tudi strah. Zato je toliko bolj pomembno, da ima ustrezno podporo in pomoč sodelavcev. Tako lažje rešuje nastale probleme in se počuti kompetentnega pri delu z vsemi učenci. Zelo pomembno je tudi vloga učitelja razrednika, ki je odgovoren za vse učence, tudi za tiste z učnimi težavami. Kooperativnega poučevanja ni brez dobre komunikacije med vsemi udeleženci;

- kooperativno učenje učencem z učnimi težavami omogoča, da se največ naučijo med svojimi vrstniki v razredu. Naloga učitelja je, da pomaga učencu pri komuniciranju z vrstniki, tako lahko učenec v veliki meri izboljša veščine, npr. tehniko branja, razumevanje besedila, socialne veščine in znanje. Vzgojna funkcija šole je zagotovo tudi spodbujanje medsebojne vrstniške pomoči, ki omogoča napredek vsem učencem, in je osnovna podlaga za odnose v nadaljnjem življenju;

- kombinacija med individualno in pretežno skupinsko obliko učne pomoči s svetovanjem učitelju se je izkazala za učinkovito pri obravnavi učencev z učnimi težavami (Kavkler, 2008).

Učitelj, ki uspešno izvaja proces poučevanja, individualizira in diferencira zahteve, vsebine, pristope itd. za vse učence. Za učence z učnimi težavami pa ne zadostuje le diferenciacija v okviru rednega procesa poučevanja, temveč je nujno potrebna individualizacija metod, učnih aktivnosti, pripomočkov, prilagoditve časa, domačih nalog in drugih obveznosti, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, v skladu s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami določenega učenca, kar mora biti opredeljeno v individualiziranem programu (Kavkler, 2004).

Pomembno je vedeti, da ima učenec pravico do individualnega pristopa, do prilagajanja metod tudi, če nima odločbe. Če pa jo ima, to pomeni, da potrebuje določeno strokovno pomoč (DSP), drugačno od tiste, ki mu jo nudi učitelj v razredu. Za konkretno pripravo in izvajanje same strokovne pomoči so odgovorni učitelji, starši in strokovni delavci. Ker te ure





potekajo v času pouka, je potrebno najprej uskladiti urnike učiteljev, učencev ter ostalih izvajalcev. Učencu po odločbi pripada določeno število ur, ki se lahko izvajajo individualno med poukom izven razreda ali med poukom v razredu. Tako kot piše v odločbi. Najpogosteje DSP poteka izven razreda in individualno. Pomembno je, da poteka delo timsko (vodja tima je razrednik). Tako je pogled na učenca, njegove težave in možnosti realnejši. Na koncu šolskega leta vsi izvajalci izpolnijo končno evalvacijo in zapišejo priporočila za naslednje šolsko leto (Kus, Leskovec, Pesan, 2006).

## **2 Delo z učenci različnih zmožnosti pri slovenščini in tujem jeziku**

Ne glede na vse oblike pomoči, ki jih je učenec deležen, je najbolj pomembna situacija med poukom, ko je ta učenec enakovreden del razreda. Nekateri imajo manj, drugi več prilagoditev, vendar zlasti v obdobju mladostništva pred sošolci ne želijo izstopati. Pri svojem delu opažam, da si marsikdo ne želi večjih listov (kar je praksa pri NPZ), podaljšanega časa, učiteljevega glasnega branja navodil ali daljših besedil, individualnega preverjanja znanja izven razreda itd. Težko je razpravljati o tem, kaj so dobre prilagoditve, saj se le-te med seboj razlikujejo in se vedno nanašajo na posameznega učenca. Tako sem že marsikdaj ugotovila, da nekaj, kar je dobro delovalo pri enem učencu, pri drugem (s podobno učno težavo) ni bilo uspešno. Ker niti dva učenca med seboj nista enaka, torej zanju niso nujno dobre enake prilagoditve. Dobre prilagoditve so tiste, ki učencu z učnimi težavami omogočajo kakovostno sprejemanje in utrjevanje snovi, izkustveno učenje in predvsem dokazovanje usvojenega znanja. Da bomo pri delu čim bolj uspešni, potrebujemo znanje o učenčevih posebnih potrebah, poznati moramo učni program in predvsem graditi na njegovih močnih področjih. Kljub temu da nas program obvezuje, da želimo tudi pri učencu z učnimi težavami doseči standarde, predpisane v učnem načrtu, se s tem ne smemo preveč obremenjevati.

Pri svojem delu se trudim z vsemi učenci najprej vzpostaviti dober stik, zaupanje in medsebojno spoštovanje. To so temelji, na katerih se gradijo dobri odnosi med učiteljem in učenci, in so pogoj za uspešno delo v razredu. Vzgojna naloga učiteljev v osnovni šoli je, da učence navajamo na strpnost do drugačnih, razvijanje empatije, medsebojno solidarnost ter



vrstniško pomoč. Menim, da so te vrline za mladostnike veliko pomembnejše kot pa kvantiteta predelane učne snovi oz. rezultati na nacionalnem preverjanju znanja.

## 2.1 Poučevanje kot izziv

Pri pouku slovenščine in nemščine so najpogostejše učne težave učencev, s katerimi se srečujem, povezane z branjem in pisanjem (bralno-napisovalne težave). Te se pojavljajo tako pri branju kot tudi pri pisnih izdelkih. Zlasti za učence, ki se pri razvijanju teh dveh veščin soočajo z največjimi težavami, pa je še toliko bolj pomembno, da med osnovnim šolanjem usvojijo tekoče branje z dobrim bralnim razumevanjem ter ustrezno pisno sporočanje.

Najbolj tipične napake, ki jih opazim pri učencih z učnimi težavami pri branju, so, da učenec bere počasi (branje ni tekoče in gladko), pri glasnem branju ne upošteva ločil, izpušča oz. zamenjuje besede, zgubi se med vrsticami, razumevanje prebranega je slabše, saj večino svoje energije usmeri v branje, zato je po branju (zlasti, če je besedilo daljše) tudi opazno utrujen.

Takih učencev med branjem književnih ali drugih besedil med učno uro v razredu ne izpostavljam z glasnim branjem (razen, če sami želijo). Delo organiziram tako, da poslušamo posnetek besedila, ga preberem sama oz. boljši bralci v razredu, učenci berejo v dvojicah ali v skupini učenec, ki mu branje ne povzroča težav. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencu z učnimi težavami sama preberem izhodiščno besedilo, na katerega se navezujejo naloge. Pri tem včasih pride do težav, ker je glasno branje lahko tudi moteče za ostale učence. Učenec lahko sicer glede na prilagoditve piše tudi individualno in zunaj razreda. A učenci po navadi raje pišejo preverjanja skupaj z vrstniki. Žal je večkrat težava tudi v tem, da na šoli ni vedno na voljo prostega učitelja, ki bi pisal individualno z učencem izven razreda.

Pri nemščini težave z branjem niso tako izrazite, saj poučevanje nemščine kot izbirnega predmeta temelji na komunikacijskem pristopu. Besedila so krajša in tudi učencem z učnimi težavami ne povzročajo večjih težav. Opažam, da je v razredih vsako leto nekaj učencev, ki imajo bralno-napisovalne težave pri slovenščini (priseljenci, učenci z DSP), pri učenju tujega jezika pa blestijo. Radi obiskujejo pouk nemščine, čeprav ga izvajamo pred oz. po pouku. Njihovo besedišče v tujem jeziku je bogato, branje in razumevanje jim ne povzročata večjih težav, so komunikativni ter se aktivno vključujejo v delo. Trudim se, da čim večkrat pokažejo svoje znanje in sposobnosti (igranje vlog, izdelava scene za dramsko igro, petje, ples, dialogi).



Ko spoznavamo besedišče (npr. številke, barve, pozdrave, hrano, pijačo, sadje, zelenjavo ...), učenci v dvojicah ali v skupinah zapišejo posamezne izraze v različnih jezikih, primerjajo med seboj zapise in izgovorjavo, intonacijo in ugotavljajo podobnosti in razlike. To se je izkazal kot primer dobre prakse, kjer lahko uspešno sodelujejo vsi učenci, zlasti tisti, ki so se priselili iz drugih jezikovnih okolij.

V okviru ekskurzije, kjer z učenci obiščemo znamenitosti avstrijske Koroške, tudi tisti z učnimi težavami, radi pripravijo predstavitev posameznih krajev, ki si jih ogledamo. Ker se povezujemo in sodelujemo s šolami iz Avstrije, imajo vsi učenci možnost aktivno komunicirati v tujem jeziku (kot gostitelji ali gostujoči). Učence redno spodbujam tudi k branju za nemško bralno značko Epilesepaß. Skupaj z učenci izberemo knjige, primerne njihovi stopnji in interesom, ki jih v dogovorjenem času preberejo. Sledi pogovor in preverjanje prebrane literarne predloge. To poteka v sproščenem vzdušju. Učence za uspešno opravljeno delo pohvalim in nagradim s priznanjem za osvojeno bralno značko. Tako dobijo povratno informacijo o svojem napredku. Opazila sem, da se marsikateri učenci, ki imajo težave z branjem v maternem jeziku, pri branju tuje literature bolje znajdejo. Nemščina je zanje izbirni predmet, zato so pri urah sproščeni in motivirani za delo. Skratka, vedno se ponujajo možnosti, ko lahko tudi učitelji prepoznamo močna področja pri učencih, jih ustrezno spodbujamo in s tem omogočamo, da gradijo pozitivno samopodobo. S spoznavanjem drugih kultur pa lahko učenci gradijo pozitiven odnos do drugačnosti, do maternega jezika in do svoje domovine.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci se trudim, da jih aktivno vključujem v proces poučevanja. Delo poskušam organizirati tako, da čim večkrat sodelujejo v paru ali v skupini (heterogene ali homogene skupine), tako lahko tudi tisti, ki počasneje osvajajo znanje, aktivno sodelujejo in povedo svoje mnenje. Učence navajam na to, da ob težavah, na katere naletijo pri reševanju nalog, najprej poiščejo pomoč pri vrstnikih (medvrstniška pomoč). Hitrejši pomagajo počasnejšim. Tako se oblikuje pozitivna klima v razredu, dobri prijateljski odnosi, spodbudna in kulturna komunikacija med sošolci, kar motivira učence za sodelovanje. S tem razvijajo občutek za strpnost, solidarnost in povezanost. Ker izvajamo ure nemščine pred oz. po pouku, je naloga učitelja, da učence ustrezno motivira. Pri tem si večkrat pomagam tudi z gibalnimi igrami, ki jih spoznavamo preko projekta FIT4KID. Ko opazim, da je koncentracija pri učencih popustila, jih spodbudim h gibanju, kjer s pomočjo različnih iger ponavljajo in utrjujejo



snov. Tak način dela se je izkazal za primernega tudi pri učencih z učnimi težavami, saj se med gibanjem sprostijo in nato lažje zbrano delajo naprej. Naloga učitelja pa je, da presodi, kdaj, kaj in koliko učenja z igro vnesti v šolsko uro, da učenci ne postanejo preveč nemirni, saj jih je v nasprotnem primeru zelo težko spet umiriti.

Kot primer dobre prakse lahko izpostavim tudi formativno spremljanje učencev. Učence vključujem, kadar se le da, že v sam proces načrtovanja dela (sami lahko predlagajo teme, literarna besedila, o katerih bi radi razpravljali), učijo se drug od drugega in ob zaključku učnih sklopov spremljajo svoj napredek. Trudim se, da pri tem ostajam čim bolj v vlogi mentorja, ki pomaga, ko učenci izčrpajo vse druge možnosti.

Učencem, ki težje usvajajo znanje, prilagajam tudi navodila in naloge. Trudim se, da so navodila jasna in kratka, enoznačna in razumljiva. Daljše in zahtevnejše naloge razdelim na krajše enote in navajam čim več zgledov. Ob branju besedil jim povem, kaj morajo narediti pred, med in po branju. Želim, da tudi ti učenci (kljub težavam pri branju in razumevanju) ohranjajo pozitiven odnos do branja literarnih besedil.

Marsikaterim učencem z učnimi težavami povzroča težave iskanje in zbiranje informacij iz pisnih virov. Pomagam jim tako, da v besedilu izpišejo ali podčrtajo ključne besede, izdelajo miselne vzorce, si naredijo lastne izpiske. V tretjem triletju je pomembno, da so učenci že razvili sposobnosti samostojnega učenja. Tiste, ki imajo s tem še težave, je potrebno učiti veččin samostojnega učenja, jim ponuditi različne vire informacij, premišljeno tudi s pomočjo sodobne tehnologije.

Učenci z učnimi težavami se tudi pri pisanju v marsičem razlikujejo od svojih vrstnikov. Ne le da naredijo več pravopisnih napak, težave imajo z zaznavanjem in upoštevanjem zgradbe besedila, ne uporabijo pravih bistvenih podatkov, ne zmorejo načrtovati in urejati svojih besedil. Njihova pisava je manj čitljiva. Če jih naučimo uporabljati strategije načrtovanja, lahko napišejo daljša, kakovostnejša besedila z boljšo zgradbo. Pri pouku slovenščine jih navajam na delo po korakih. Najprej se pripravijo na pisanje in zbirajo informacije (npr., oblikujejo miselne vzorce), sledi prvo pisanje besedila (v pomoč so jim vprašalnice: kdo, kdaj, kje, kako, kaj), z drugim pisanjem dopolnjujejo, popravljajo, izboljšujejo prejšnje pisanje in tako nastaja končni izdelek. Tak način dela od učenca seveda sprva terja več časa, a na dolgi rok so končni pisni izdelki bolj kvalitetni, učenci pa s svojim delom bolj zadovoljni. Pri preverjanju pisnih izdelkov



se pri učencih z učnimi težavami osredotočim na vsebino, zgradbo, slog, manjši pomen namenim pravopisnim in jezikovnim napakam. Učence opozorim na nepravilnosti, a jih ne poudarjam. Pri popravljanju pisnih izdelkov pri takih učencih tudi ne uporabljam rdečega pisala, temveč svinčnik. Če imajo učenci večje težave pri pisanju, jim večkrat omogočim ustno preverjanje znanja.

### **3 Zaključek**

Pri svojem delu se kot učiteljica slovenščine in tujega jezika vsak dan srečujem z učenci, ki imajo težave pri usvajanju znanja. Zanje je značilno, da zahtevajo poseben pristop, strpnost, predvsem pa diferenciacijo in individualizacijo. Če jim nudimo spodbudno učno okolje ter izvajamo ustrezne prilagoditve, so lahko pri delu zelo uspešni in dosegajo zastavljene cilje. Ker so tudi med učenci z učnimi težavami velike razlike, moramo biti učitelji pri svojem delu zelo fleksibilni. Poznati moramo njihove individualne značilnosti, učne in motivacijske vzorce in spodbujati njihova močna področja. Kot učiteljica lahko učencu pomagam, da najde take metode in strategije dela, ki mu olajšajo učenje, zmanjšajo njegove primanjkljaje in vodijo k dobri samopodobi.

Vsak človek je zase svet,

čuden, svetel in lep

kot zvezda na nebu.

T. Pavček



## 4 Viri in literatura

1. HEACOX, D Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana: Rokus Klett. 2009. Str. 3-11, 71-83 in 105-109.
2. KAVKLER, M. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe: Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.
3. KAVKLER, M., in KONČNIK GORŠIČ, N. Nekaj v pomoč učiteljem. V: *Vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2004.
4. KESIČ DIMIČ, K. Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett. 2010.
5. KUS, N., LESKOVEC T. in PESAN, I. Dodatna strokovna pomoč v naši šoli – nova kvaliteta. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Založba Educa. 2006. Str. 139-147.
6. MEDVEŠ, Z. Šola zate in zame. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: Prispevki za strokovni posvet*. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 2002.
7. RUTAR, D. Kako s pomočjo filmov bolje vzgajati otroke: Vzgoja za družino in vrednote. Ljubljana: 2005.
8. Učenci z učnimi težavami: izbrane teme . 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 2011.
9. Zakon o osnovni šoli. [Citirano: 20. 1. 2019; 18:10] Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
10. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. [Citirano 20. 1. 2019; 18:15]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.



OŠ BRASLOVČE

**Anita Rojnik**

**IZBOLJŠALI SMO BRANJE**

**WE HAVE IMPROVED THE READING**



## Povzetek

Branje je temeljna komunikacijska spretnost. Dobro razvita bralna spretnost je glavno sredstvo učenja, če učenec prebrano tudi razume. Z načrtnim in sistematičnim razvijanjem tekočnosti branja vplivamo na bralno razumevanje. Veliko učencev pa ima pri tem težave. Učiteljeva vloga pri tem je ključna. Učence mora spodbujati pri razvijanju miselnih procesov in občutkov ob branju. Razvijati mora motivacijske dejavnike, zaradi katerih učenci več in raje berejo. Z razumevanjem procesa branja jim pomaga pri razvijanju spretnosti. Učenci morajo spremljati svoj napredek, saj je to dodatna motivacija. Bralno učinkovitost izboljšamo tudi z različnimi bralnimi vajami. To želim predstaviti v svojem prispevku.

**Ključne besede:** bralna tehnika, tekočnost branja, bralna motivacija, bralno razumevanje, bralne vaje.

## Abstract

Reading is a basic communication skill. A well developed reading skill is the main means of learning if the pupil understands what he reads. A planned and systematic development of fluency of reading affects the reading comprehension. Many pupils have difficulties with that. The teacher plays an important role here. He has to encourage the pupils to develop their mental processes and feelings by reading. He has to develop motivational factors, which make the pupils to read more and like reading more. By understanding the process of reading they can develop their skills better. The pupils have to follow their progress, because it means an additional encouragement for them. Reading effectiveness can be also improved by different kinds of reading exercises. I want to present that in my article.

**Key words:** reading technique, reading fluency, reading motivation, reading comprehension, reading exercises.





# 1 Poučevanje branja

Učenje branja je zapletena miselna dejavnost. Proces usvajanja pismenosti ni omejen le na začetno obdobje šolanja, temveč traja vse do odrasle dobe. Zahtevnost bralnih ciljev se v času šolanja postopoma zvišuje. Če želimo, da bodo učenci kvalitetno opismenjeni, moramo dobro poznati zakonitosti, ki veljajo za razvijanje bralnih sposobnosti. Poučevanje branja je kvalitetno, če se zavedamo, da je branje kognitivni proces, če upoštevamo razvojne stopnje posameznika in vključujemo ustrezne motivacijske dejavnike.

## 1.1 Cilji sodobnega bralnega pouka

Številni izobraževalni sistemi uvrščajo sodobni bralni pouk v t. i. komunikacijski model učenja jezika. Zanj je značilno, da pojmuje branje kot eno od štirih temeljnih komunikacijskih dejavnosti in ima cilj usposobiti učenca za učinkovito jezikovno komunikacijo z okoljem (Pečjak, Gradišar 2012).

Sodobni bralni pouk si za cilj postavlja pripeljati učence ob koncu obveznega šolanja do stopnje funkcionalne pismenosti. To pomeni, da berejo tekoče, razumejo prebrano in so sposobni informacije, pridobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih težav ter za osebno rast (Pečjak, Gradišar, 2012).

## 1.2 Sodobni pristopi pri poučevanju branja

Cilji bralnega poučevanja so različni glede na starost in tudi vrsto šolanja, vendar pa večina avtorjev vidi kot cilj branja v šoli v smeri razvijanja bralnih sposobnosti, tj. bralne tehnike, bralnega razumevanja, uporabe branja za učenje, za razvijanje motivacije za branje in spoznavanja različnih zvrsti branja: umetnostnih in neumetnostnih besedil (prav tam).

## 1.3 Razvijanje bralnih sposobnosti

V začetnem obdobju izobraževanja (od vrtca do vključno prve triade) obstaja dokaj uravnotežen pristop k razvijanju bralne spretnosti. Kot novost v tem obdobju poudarjajo zlasti razvoj samoregulacijskih procesov, aktivnosti za razvijanje besedišča, povezovanje branja in pisanja kot dveh neločljivo povezanih dejavnosti, razvoj bralnih sposobnosti učencev v



manjših skupinah, ki omogočajo diferenciacijo in individualizacijo, spodbujanje samostojnega branja in močno vključevanje staršev v bralni razvoj posameznika (prav tam).

Duffy in Roehler (povzeto po Pečjak, Gradišar, 2012) navajata, da k bralni pismenosti vodijo trije delni cilji: ustrezno stališče do branja (miselne predstave ob branju, občutki ob branju), razumevanje samega procesa branja (bralne zakonitosti, odnos črka-glas, bralne strategije) in razumevanje izbrane snovi (razumevanje sporočila). Med posameznimi delnimi cilji je interaktiven odnos.

## **1.4 Bralna pismenost**

K bralni pismenosti vodita dve poti: opismenjevanje v ožjem pomenu in opismenjevanje v širšem pomenu besede. Prva faza vključuje razvijanje predbralnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja in urjenje tehnike branja.

Na začetku opismenjevanja je poudarek na razvijanju sposobnosti slušnega in vidnega razločevanja ter razčlenjevanja. Kot navajajo nekateri strokovnjaki, ima ta faza močan učinek na uspešno nadaljevanje procesa. Pri drugi fazi učenci vzpostavijo asociativni vidik glas-črka in povezujejo glasove v besede. Ta proces imenujemo dekodiranje. Rezultat dekodiranja je torej glasno ali tiho branje. V tretji fazi pa pride do urjenja tehnike branja. Ta vodi do avtomatizacije bralne tehnike, ki predstavlja tekoče branje in že razumevanje besedila, saj gre od vsega začetka za dvostranski proces (Pečjak, 1996).

Faza opismenjevanja v širšem pomenu pa nastopi potem, ko mora učenec spretnost branja uporabiti v vlogi pridobivanja novega znanja.

## **1.5 Tehnika branja**

Kaj pomeni brati? Branje je proces, pri katerem gre za pretvorbo vidnih znakov v slušno obliko. Ta proces imenujemo dekodiranje. Brati torej pomeni, da zna posameznik iz napisanega besedila ali njegovih delov (povedi, besed) hitro in natančno priklicati slušno podobo teh vidnih znakov in tudi pomen zapisanih besed ali povedi. Rezultat dekodiranja je torej glasno ali tiho branje.



## 1.6 Glasno in tiho branje

Učenci pri pouku najprej usvojijo glasno branje, nato pa še tiho. Pomembno je, da obvladajo oboje, saj imata obe vrsti branja svoj namen. Nekatere naloge zahtevajo glasno branje, druge tiho. Pri branju umetnostnih besedil uporabljamo izrazno branje, prav tako v primeru sporočil različnim naslovnikom. Tiho branje pa je večinoma namenjeno učenju in rabi v vsakdanjem življenju.

Učinkovito glasno branje učenca je tekoče in natančno. Da pa tako postane, je potrebno urjenje. Učitelj in učenec lahko na ta način, torej ob rednem urjenju, spremljata napredek. V primeru pojavljanja težav lahko učitelj učencu takoj pomaga. Istočasno poteka urjenje tihega branja, ker je le-to hitrejše kot glasno branje. Pri obeh načinih branja lahko uvrstimo bralce v tri kvalitativno različne stopnje. Najnižjo stopnjo predstavlja t. i. frustracijsko branje, kjer je bralno gradivo za učenca prezahtevno in ga ne razume, niti ob pomoči. Višjo stopnjo predstavlja branje, kjer pouk izboljša branje. To pomeni, da učenec ob ustreznem vodenju, pojasnjevanju in s pomočjo vprašanj, zmore razumeti besedilo. Najvišja stopnja branja je samostojno branje, kjer učenec zmore samostojno in sproščeno brati ter prebrano tudi dobro razume.

## 1.7 Hitrost branja

Hitrost branja merimo s številom prebranih besed na minuto, s tem da pričakujemo, da bo hitrost branja v sorazmerju z razumevanjem prebranega. Na hitrost branja vpliva tudi težavnost besedila in cilj branja. Hitrost glasnega branja praviloma pri učencih osnovne šole ne preseže 120 besed/minuto, medtem ko se hitrost tihega branja pri učencih ob koncu osnovne šole približa 200 prebranim besedam/minuto. Torej je tiho branje časovno racionalnejše in je zato pomembno, da usvojijo tehniko tihega branja (Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2012).

Hitrost branja je eden izmed pokazateljev učinkovitosti branja. Avtomatizacija bralne tehnike določa stopnjo usposobljenosti bralca. Boljša kot je ta, lažje bralec miselno energijo uporabi za razumevanje prebranega, saj za prepoznavanje (dekodiranje) besed porabi minimalno količino. Po Pečjakovi (1996) med dejavnike hitrega branja spadajo:

- razumevanje vsebine (bolj kot je bralcu vsebina znana, hitreje bo besedilo prebral);



- način branja (glasno branje je počasnejše);
- vrsta/težavnost bralnega gradiva (hitrost branja upada s težavnostjo besedila);
- slabe bralne navade (regresija – vračanje z očmi na že prebrane besede, subvokalizacija – polglasno ali tiho izgovarjanje besed pri branju, slaba koncentracija).

## 1.8 Tekočnost branja

Tekočnost branja lahko opredelimo kot število pravilno prebranih besed na minuto, vključuje pa tudi ritem branja in izraznost branja.

Tabela 6: Kriteriji tekočnosti branja. Vir: Barone idr., 2005, povzeto po Marjanovič Umek, str. 60.

<b>Kriterij tekočnosti branja</b>			
	Ni tekoče	Delno tekoče	Tekoče
Natančnost	Pod 90 %	90–95 %	Nad 95 %
Ritem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogosto omahovanje</li> <li>• številni premori</li> <li>• pogoste ponovitve</li> <li>• menjajoč razburkan ritem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manj omahovanja</li> <li>• nekaj premorov</li> <li>• nekaj ponovitev</li> <li>• razmeroma enakomeren ritem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redka omahovanja</li> <li>• redki premori</li> <li>• enakomeren ritem</li> </ul>
Tehnika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bere besedo za besedo</li> <li>• ne upošteva ločil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bere skupine besed in le izjemoma besedo za besedo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bere smiselne skupine besed</li> <li>• upošteva ločila</li> </ul>
Izraznost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monotono branje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• branje z nekaj izraznosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ustrezna izraznost</li> </ul>

## 1.9 Bralno razumevanje

Razumevanje besedila je osnovni namen branja, saj le-to omogoča bralcu, da bo nove informacije uporabil. Bralno razumevanje bralca je odvisno od tekočnosti branja, njegove splošne razgledanosti (predznanja) in besednega zaklada. Predznanje vpliva (usmerja) na proces dekodiranja besedila, hkrati pa bralec miselno že predeluje vsebino, zato je bralno



razumevanje boljše. Pomen prebranega si dober bralec razlaga skozi združevanje novega (prebranega) in starega (obstoječega) znanja. Besedni zaklad pa predstavlja širino besedišča, ki lahko izboljša razumevanje pri branju. Po navedbah številnih avtorjev je širina besednjaka ključni dejavnik bralnega razumevanja. Razumevanje lahko preverjamo z različnimi nalogami, npr. obnavljanje besedila, dopolnjevanje besedila, s postavljanjem različnih vprašanj na nižji ali višji ravni zahtevnosti (Pečjak, 1996). Razumevanje prebranega lahko merimo s količinskega in kakovostnega vidika.

## **1.10 Bralna motivacija**

Bralna motivacija ima pomemben vliv na uspešnost branja. Zato jo je, zlasti pri začetnem opismenjevanju, potrebno načrtno spodbujati, saj ima velik vpliv tudi na razvijanje tehnike branja. Bolj kot bo učenec bral, bolj bo branje avtomatiziral, bolj bo njegovo branje učinkovito. Bralno motivacijo sestavljajo zunanji in notranji dejavniki, ki se med seboj močno prepletajo. Na splošno velja, da je notranja motivacija za branje bolj pozitivna od zunanje in vodi do trajnejšega bralnega interesa (Gradišar, Pečjak, 2012). Vidike bralne motivacije lahko razdelimo v tri večje skupine. V prvo skupino sodijo dejavniki lastnega prepričanja o sposobnostih in zmožnostih branja. V drugo skupino štejemo cilje in razloge za branje, ki so lahko zunanje ali notranje narave. Tretjo skupino predstavlja socialni vidik branja.

# **2 Izboljšali smo branje**

## **2.1 Ideja**

V nadaljevanju prispevka bom prikazala primer dobre prakse na področju branja. Dejavnost sem izvajala z učenci 3. razreda. Na začetku je bil poudarek predvsem na avtomatiziranju bralne tehnike.

V letošnjem šolskem letu poučujem v oddelku podaljšanega bivanja. Ker sem v času pisanja domačih nalog opažala, da imajo nekateri učenci težave z branjem, sem se odločila, da jim ponudim izziv in pomoč. Na začetku izziva sem k sodelovanju povabila učenko 4. razreda, da jim je prebrala pravljico. Ker se je na glasno branje pripravila, je bil to primer kvalitetnega branja. Po pogovoru o vsebini so učenci utemeljevali, kaj jim je bilo pri branju četrtošolke všeč. Naštevali so: glasno branje, pravilno branje, poudarjeno branje, upoštevanje ločil, ravno prav



hitro branje ... Povprašala sem jih, če bi tudi oni želeli brati tako. Seveda so pritrdili. Na vprašanje, kaj bi za to morali narediti, so enoglasno dejali, da bi morali več brati. Povedala sem jim, da lahko pripravim različne vaje, ki bodo zagotovo vplivale na njihovo kvaliteto branja, če jih bodo redno izvajali. Poudarila sem pomen njihove aktivne vloge in vztrajnosti za delo.

## 2.2 Načrt dela

Predpogoj za bralno razumevanje je avtomatizirana bralna tehnika. Če imajo učenci še težave z dekodiranjem, ne morejo posvetiti vse svoje pozornosti bralnemu razumevanju. Zavedala sem se, da je potrebno v načrtu zajeti čim več dejavnikov, ki vplivajo na izboljšanje branja. Pri praktični izvedbi jih je težko ločevati, saj imajo vpliv drug na drugega, teoretično pa jih lahko razdelimo.

Pomembno je bilo učence čim bolj motivirati za delo, tako da bi vaje opravljali z veseljem, da bi avtomatizirali tehniko branja in s tem izboljšali svojo bralno učinkovitost ter tako videli učinke svojega dela, gradili bralno samozavest in v nadaljevanju izboljšali razumevanje besedila.

Z vsakim učencem sem se sestala individualno, tako da mi je lahko vsak povedal, kaj misli o svojem branju. Vsak si je zastavil tudi svoj bralni cilj in povedal, kaj vse je pripravljen narediti, da ga bo dosegel (vidiki samoregulacije učenja). To je zapisal v beležko, kamor je zapisoval tudi bralne dosežke in lepil nalepke.

Učenci so torej povedali mnenje o svojem branju, podali so predloge in želje:

U1: Mislim, da berem dobro. Branje mi je zanimivo. Rad bi bral hitreje.

U2: Ne berem rad. Mami me sili k branju. Branje mi je težko. Rad bi bral boljše.

U3: Berem hitro, a želim brati še hitreje.

U4: Berem počasi. Rad berem. Hočem brati hitreje.

U5: Berem še počasi. Veliko besed še preberem narobe. Vadila bom, da bom brala bolje.

U6: Branje mi še ne gre dobro. Rada bi brala kot moja sestra.

## 2.3 Preverjanje kot pokazatelj stanja



Za vsakega učenca sem izvedla celotno Ocenjevalno shemo avtoric Sonje Pečjak, Lidije Magajna in Nataše Potočnik, ker sem želela dobiti bolj natančen vpogled v bralne dimenzije posameznika. Omenjene avtorice so sestavile standardiziran merski instrument z ustreznimi merskimi karakteristikami. Primerjava dobljenih rezultatov z rezultati OSBZ je bila zgolj orientacijska, da sem lahko načrtovala delo, hkrati pa spoznala, kje posameznik potrebuje bolj intenzivno pomoč. V nadaljevanju bom prikazala nekatere postavke preverjanja bralnih zmožnosti.

Učence sem najprej preverila v tihem branju. Ob tem moram poudariti, da sem učencem večkrat povedala, da hitrost branja ni najpomembnejši pokazatelj njihove bralne spretnosti. Potrebno je brati natančno oz. pravilno, da prebrano razumejo, upoštevati je potrebno ločila in da berejo dovolj glasno. Želela sem vplivati na njihovo zavedanje pomembnosti »dobrega branja«, ne zgolj hitrega.

Tabela 7: Prikaz doseženih rezultatov tihega branja.

TIHO BRANJE UČENCEV							
DATUM	REZULTAT MERJENJA	IME UČENCA					
		U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>	U <sub>4</sub>	U <sub>5</sub>	U <sub>6</sub>
marec 2017	št. bes. v minuti	65	25*	76	24*	31*	43
	Percentil	60	5	72	5	10	35
Percentil kaže približno, koliko odstotkov učencev dosega nižje dosežke od obravnavanega učenca (OSBZ, 2012).							
*ne dosega kriterija, postavljenega v OSBZ							

Analiza: V tabeli lahko vidimo, da sta U<sub>1</sub> in U<sub>3</sub> pri preverjanju dosegla zelo dobre rezultate, U<sub>6</sub> je bil nekje v povprečju, rezultati U<sub>2</sub>, U<sub>4</sub> in U<sub>5</sub> pa so opozarjali na določene primanjkljaje. Njihov rezultat je bil glede na predstavljene norme Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev 1. – 3. razreda zelo nizek.

Tabela 8: Prikaz doseženih rezultatov glasnega branja.

GLASNO BRANJE UČENCEV		
	REZULTAT	IME UČENCA



DATUM	MERJENJA	U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>	U <sub>4</sub>	U <sub>5</sub>	U <sub>6</sub>
marec 2017	št. bes. v minuti	45	17*	49	18*	22*	34
	percentil	50	5	58	7	10	30

Percentil kaže približno, koliko odstotkov učencev dosega nižje dosežke od obravnavanega učenca (OSBZ, 2012).

\*ne dosega kriterija, postavljenega v OSBZ

Analiza: Spremljanje glasnega branja in dobljeni rezultati so mi omogočili natančen vpogled na močna in šibka področja učenčevega branja. U<sub>2</sub>, U<sub>4</sub> in U<sub>5</sub> so pokazali zelo šibko razvito sposobnost na tem področju. Na tej osnovi sem lahko načrtovala ustrezne oblike pomoči najšibkejšim in tudi nadaljnje delo ostalih treh učencev.

Tabela 9: Preverjanje fonološkega zavedanja.

FONOLOŠKO ZAVEDANJE							
DATUM	REZULTAT MERJENJA	IME UČENCA					
		U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>	U <sub>4</sub>	U <sub>5</sub>	U <sub>6</sub>
marec 2017	slušna analiza	4	3	4	3	3	3
	percentil	80	20	80	20	20	20
	slušna sinteza	5	4	5	4	4	3*
	percentil	60	25	60	25	25	10
	odstranjevanje glasov	5	4	6	4	4	5
	percentil	40	20	70	20	20	40
	odstranjevanje zlogov	4	3	4	3	5	4
percentil	40	20	90	20	70	40	

Percentil kaže približno, koliko odstotkov učencev dosega nižje dosežke od obravnavanega učenca (OSBZ, 2012).

\*ne dosega kriterija, postavljenega v OSBZ

Analiza: Dosežki učencev kažejo, da večina potrebuje še dodatne možnosti za izboljšanje tega področja kot temeljnega procesa opismenjevanja. Zelo dobro razvito spretnost ima U<sub>3</sub>. U<sub>1</sub> se giblje na stopnji povprečja, vendar spretnosti fonološkega zavedanja še ni povsem razvil. Pri





mnogih postavkah slušne analize vidimo, da nekateri sodijo med 20 % učencev z najnižjimi rezultati. Še enkrat želim poudariti, da sem dobljene rezultate upoštevala zgolj kot orientacijsko sredstvo.

## 2.4 Izvedba

Odločila sem se, da bomo bralno dejavnost spodbujali z različnimi zunanjimi motivacijskimi sredstvi in morda s tem vplivali tudi na povečanje notranjih motivacijskih dejavnikov posameznika ter izboljševali tehniko branja, hkrati pa bom učence navajala na samoregulacijo učenja. To pomeni pridobivanje zavedanja in zmožnost učiti se, vztrajati pri učenju ter organizirati lastno učenje. Dogovorili smo se, da se bomo sestajali enkrat tedensko, vaje pa bodo lahko delali vsak dan v času podaljšanega bivanja, ko bodo to želeli. Sprejeli smo dogovor, da bodo v času podaljšanega bivanja sošolcu ali drugim učencem v oddelku prebrali poljubno besedilo, lahko pa tudi samo zase.

## 2.5 Dvig bralne motivacije

Bralna motivacija je po mnenju strokovnjakov močan dejavnik bralne uspešnosti, zato jo je potrebno načrtno razvijati. Da so učenci pripravljeni brati, morajo biti motivirani. Motivacija vpliva na to, koliko bodo učenci brali, količina branja pa vpliva na avtomatizacijo branja. Učenci morajo razviti občutek, da je branje lahko celo vir užitka, sprostitve in zabave. Bralno motivacijo sem skušala izboljšati z določenimi dejavniki, v katere sem vključila dejavnosti, za katere sem menila, da bodo pozitivno vplivale na učence.

- Graditi prepričanje učenca, da je pri branju lahko uspešen:
  - a) večkratno branje istega besedila, z vsakokratnim merjenjem časa, ki potrjuje napredek,
  - b) glasno branje mlajšim učencem (s pripravo na branje),
  - c) spremljanje napredka (rezultati).
- Izbira bralnega gradiva:
  - a) na začetku lažja besedila (če izbere sam, izbere težavnost, ki ji bo kos, posledično se čuti kompetentnega),
  - b) besedila glede na interes, znanje, izkušnje (šport, kuhanje ...).



- Učiteljeve dejavnosti kot motivacija:
  - a) pogostost učiteljevega branja,
  - b) poudarjanje (utemeljevanje) pomembnosti branja,
  - c) učitelj kot model branja (učenci slišijo, kaj pomeni tekočnost branja).
  
- Preprečiti izogibanje bralnih dejavnosti:
  - a) zbiranje nalepk za bralne dejavnosti,
  - b) možnost izbire bralne dejavnosti (branje, vaje, splet, predstavitev sošolcem),
  - c) možnost izbire kraja bralne dejavnosti (knjižnica, kabinet; samonadzor, zaupanje),
  - č) možnost izbire sprostitvenih situacij (branje zunaj, v knjižnici, pod mizo).
  
- Socialna interakcija:
  - a) branje v paru (boljši, slabši bralec),
  - b) branje s prijateljem,
  - c) pogovor o prebranem.
  
- Pohvale in nagrade:
  - a) zbiranje nalepk (po želji),
  - b) podajanje pohval o napredku,
  - c) možnost soodločanja: bralno gradivo, čas vaje, izbira vaje, uporaba jokerja (danes mi ni treba brati),
  - č) noč branja za učence, ki preberejo knjige za Bralno značko med prvimi.
  
- Evalvacija dela:
  - a) postavljanje ciljev,
  - b) zbiranje rezultatov, dosežkov, kritičen pregled doseženega.

Seveda vseh zgoraj naštetih dejavnikov bralne motivacije nismo uporabljali ves čas, pač pa glede na posameznika, na njegove osebne lastnosti in na že prisotno stopnjo bralne



motivacije. Ker sem ob izvedbi OSBZ dobila tudi podatke o bralni motiviranosti, sem lažje načrtovala, katere dejavnike potrebujejo določeni učenci, in jih posledično izvajala.

Tabela 10: Bralna motivacija učencev.

BRALNA MOTIVACIJA							
DATUM	REZULTAT MERJENJA	IME UČENCA					
		U1	U2	U3	U4	U5	U6
april 2017	Interes	18	9*	18	14	15	14
	Percentil	80	10	80	40	50	40
	primerjava s sošolci	6	3	6	3	3	4
	Percentil	75	20	75	20	20	40
	težavnost branja	2	11	1	14*	8	10
	Percentil	90	25	95	10	40	30
	glasno branje	8	3	7	2*	4	5
	Percentil	90	20	70	10	25	40
Percentil kaže približno, koliko odstotkov učencev dosega nižje dosežke od obravnavanega učenca (OSBZ, 2012).							
*ne dosega kriterija, postavljenega v OSBZ							

Analiza: Motivacijo je potrebno izrazito razvijati pri U2, saj ne kaže interesa za branje. V primerjavi svojega branja s sošolci nekateri kažejo izrazito pomanjkanje prepričanja o svoji kompetentnosti branja, prav tako pa se zavedajo slabše razvite zmožnosti glasnega branja. U4 sam proces branja pomeni veliko oviro, kar kaže, da porablja veliko napora že za samo dekodiranje, zelo podobno se dogaja U2. Odgovori kažejo, da se učenci zavedajo težav in da jim ni prijetno brati na glas, saj so s tem izpostavljeni.

Notranje motivacijske dejavnike sem skušala okrepiti s poudarjeno vlogo samoregulativnega učenja v smislu postavljanja ciljev, spremljanja napredka in vztrajanja pri dejavnosti.

V praksi je težko postaviti mejnike med posameznimi dejavniki, ki vplivajo na motivacijo in posledično na izboljšanje bralne učinkovitosti, ker delujejo drug na drugega. Menim, da je merjenje besed motivacijsko zelo uspešno, ker učenec rezultat vidi. Seveda pa ne smemo pozabiti na pasti, v katere lahko zaidemo (zgolj poudarjanje hitrosti).



## 2.6 Avtomatizacija bralne tehnike

Šele ko je posameznikovo branje avtomatizirano, se lahko v polni meri posveti razumevanju vsebine. Zato je potrebno najprej dobro razviti tehniko branja. S koordiniranim izvajanjem spretnosti dosežemo tekočnost, kar pomeni, da bralec zmora besedilo prebrati avtomatizirano, hitro in natančno, v enakomernem ritmu ter izrazno, to je z ustrezno glasnostjo, poudarki in naglaševanjem.

Tehniko branja smo izpopolnjevali z različnimi vajami. To so vaje za vidno razločevanje, vaje za fonološko zavedanje, vaje za koncentracijo branja, vaje za razširitev vidnega obsega, vaje za skokovito branje, vaje za razumevanje besedila ... Primeri vaj so predstavljeni v prilogi.

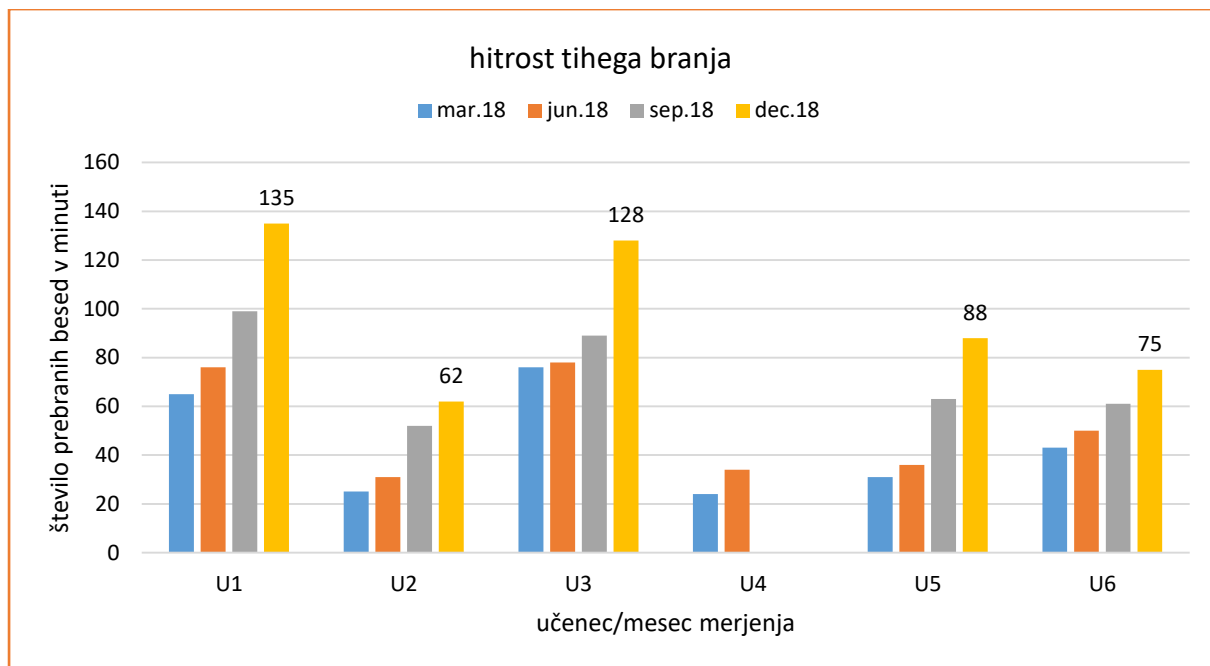
Vaje so opravljali samostojno ali v paru. Najraje so vadili s pomočjo računalnika. Posameznik lahko pri nekaterih vajah sproti preverja svoj uspeh, ga zapisuje in tako sledi napredku. To vpliva na njegovo motivacijo, hkrati pa se uči tudi načrtovati svoje delo. Ves čas pa so učenci vadili tudi tiho in glasno branje. Načine sem predstavila že v razdelku bralne motivacije.

## 2.7 Samoregulacija branja

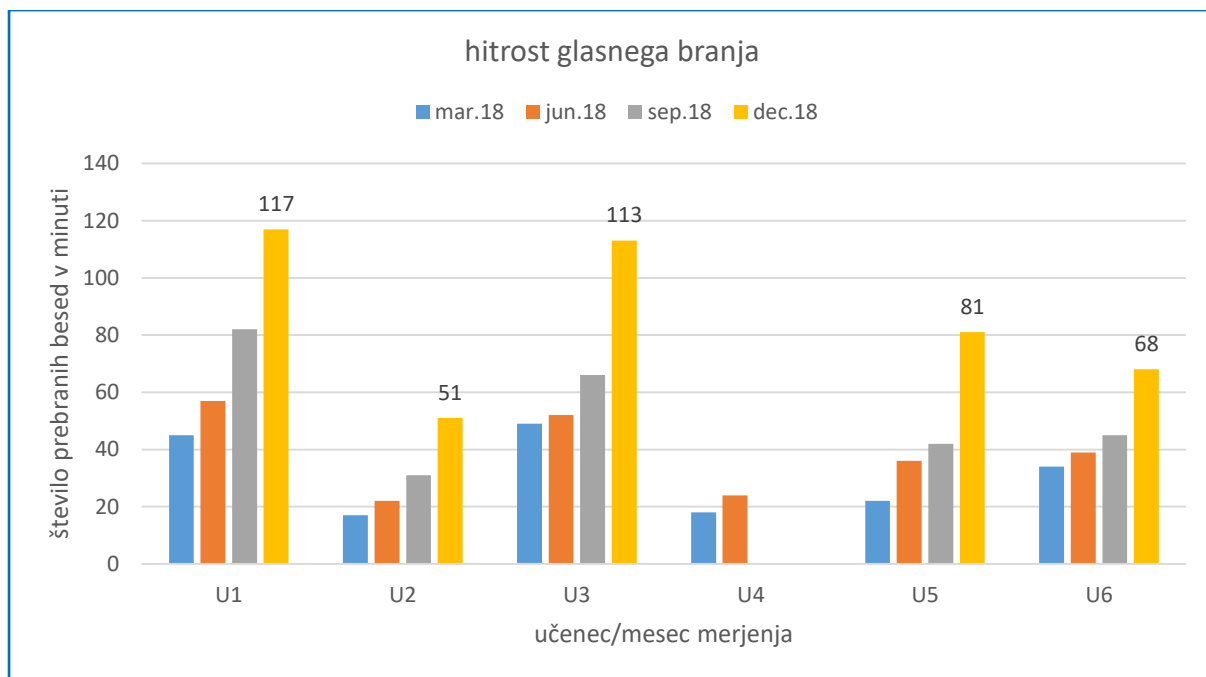
Samoregulacija učenja pomeni proaktiven pogled posameznika na učenje. To pomeni, da posameznik v svoje trenutno delovanje vnese cilj, s katerim vpliva na prihodnje stanje. Osnovni elementi samoregulacije učenja so zastavljanje lastnih ciljev, vztrajnost in prilagodljivost. Učencem sem poudarjala pomen njihove odgovornosti za napredek in jim skušala razložiti povezavo med trdom (vlaganjem napora) ter uspehom. Posameznik mora videti svoj napredek in ga spremljati, ker mu to povečuje moč, mu daje spodbude in občutek lastne vrednosti.

## 2.8 Dosežki

Učenci so ves čas napredovali v tehniki branja. To dokazujejo njihovi dosežki. Spodnja grafa prikazujeta dosežke tihega in glasnega branja v obdobju od marca do decembra 2018.



Graf 1: Rezultati tihega branja.



Graf 2: Rezultati glasnega branja.

Analiza: Graf 2 prikazuje dosežke učencev pri glasnem branju po mesecih. Vsi učenci so izboljšali svojo hitrost branja, vsak svoji sposobnosti primerno. U1 je dosegel velik napredek, zelo je motiviran za branje in ima bogat besedni zaklad. Rad opravlja vaje. Veliko in redno je bral. Njegova tekočnost branja je zelo dobra. U2 je bil in je še vedno najmanj motiviran za branje. Rad je bral mlajšim učencem, ker si je želel potrditve, vendar se ni vedno pravočasno



pripravil. Doma je redko bral. U3 bere zelo hitro in nenatančno. Je visoko motivirana za delo, vendar preveč stremi k branju »na čas«. U4 se je prešolal. Velik napredek v branju je dosegla U5. Izboljšala je hitrost branja, njeno branje je natančno in izrazno. U6 je pokazala napredek, vendar nižji v primerjavi s sošolci. Kot zanimivost naj povem, da je večino časa odhajala iz šole zgodaj, tako da je redko opravljala vsakodnevne vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti.

### 3 Zaključek

Dobro razvita avtomatizacija branja vpliva na tekočnost branja. To učencu omogoča lažje šolsko in domače delo. Rezultati hitrega branja so pokazatelj, kako učenec napreduje pri usvajanju bralnih spretnosti. Omogočajo nam, da vidimo njegov napredek ali pa nas opozorijo na težave. Vendar se moramo zavedati, da dober rezultat tekočnosti branja ne pogojuje nujno tudi dobrega rezultata bralnega razumevanja, kar je naslednji cilj bralnega napredka. Boljša tekočnost branja že kaže na razumevanje vsebine, saj se le-ta kaže v izraznem branju. Zagotovo drži, da dobro usvojena tehnika branja pripomore k večji bralni motivaciji, saj učenec bere z lahkoto, zato verjetno prebere več bralnega gradiva. S tem izboljšuje svoj besedni zaklad, svoje znanje o svetu in tako gradi temelje za boljše bralno razumevanje.

Cilj, ki sem si ga skupaj z učenci zastavila – izboljšanje tehnike branja – je dosežen. To potrjujejo rezultati. Učenci so zelo izboljšali tehniko branja, predvsem hitrost, vendar nekateri preveč stremijo k hitremu branju. Branje ne sme postati dirka s časom.

Učenci so bili različno motivirani za delo. Motivacijsko je delovalo tudi merjenje, saj jim je boljši rezultat potrdil kompetentnost. Sploh na začetku je pri slabših bralcih odlično delovalo večkratno branje istega besedila. Prav tako domača priprava na glasno branje v šoli. Menim, da je eden pomembnejših dejavnikov bralne učinkovitosti razvijanje bralne motivacije. Tudi to, da so brali enkrat pod mizo, drugič s kapo na glavi, na bralni vreči in podobno, je vnašalo humor in vplivalo na dobro počutje posameznika.

Če pogledam na rezultate in bralne dosežke tudi s kritičnega vidika, se zavedam, da smo za načrtovanje, delo in evalvacijo imeli na voljo veliko časa. Kot učiteljica v podaljšanem bivanju sem to delo uspela opraviti. Kot učitelj razrednik pa imaš zagotovo več različnih obveznosti, ki jih moraš opraviti. Kljub zavedanju, kako pomembno in potrebno je opravljanje takšnih vaj, žal pogosto ni dovolj časa za izvajanje le-teh.



V prihodnje bomo z učenci skušali povečati spretnost branja z razumevanjem. Učencem želim pokazati tudi uporabo nekaterih bralnih strategij.

Doseganje bralne pismenosti je dolgotrajen proces, ki ga je potrebno sistematično načrtovati in izvajati. Traja od predšolskega obdobja do konca osnovne šole. Strokovnjaki navajajo izreden pomen zgodnjega otroštva za branje. Dejavnosti je potrebno načrtovati in izvajati že v vrtcu, vendar razvojni stopnji primerno. Osnova metoda dela naj bo igra. V šolskem obdobju so za razvijanje bralne motivacije odločilni prvi razredi. Dobro je treba poznati dejavnike bralne motivacije in jih ustrezno uporabljati. Pred posodobitvijo učnih načrtov je bilo opismenjevanju v ožjem pomenu namenjenega več časa, zdaj ga je bistveno manj. Vsak učenec potrebuje dovolj časa, da pridobi in utrdi spretnosti, ki so potrebne za učenje branja. Ravno zato je pomembno individualizirano opismenjevanje, tako da lahko učenec napreduje po bralnih stopnjah v skladu s svojo hitrostjo in zmožnostjo. Diferenciacija dela naj temelji na podlagi sistematičnega opazovanja in sprotnega vrednotenja napredka učencev. Priporočam izvajanje bralnih vaj skozi celo šolsko leto.

## 4 Viri in literatura

1. MARJANOVIČ UMEK, L., FEKONJA, U. in PEČJAK, S. *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana. Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2011.
2. PEČJAK, S. *Bralna motivacija in dejavnosti učitelja pri pouku*. Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja. 2009, št. 2. (letn. 24), str. 97–116.
3. HOLLY, N. *Vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti*. [Online]. Učiteljska.net. 2011. [Citirano 10. 1. 2019; 18.00]. Dostopno na spletnem naslovu:  
[https://uciteljska.net/ucit\\_dl.php?id=6087&sid=449e081d5ff775ea55e21106d4f87cea&n=0](https://uciteljska.net/ucit_dl.php?id=6087&sid=449e081d5ff775ea55e21106d4f87cea&n=0).
4. HOLLY-ŠINKOVEC, N. in PEČJAK, S. *Kako do boljšega branja: vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti. Navodila*. Zavod republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana. 1996.
4. PEČJAK, S. *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport. 1996.

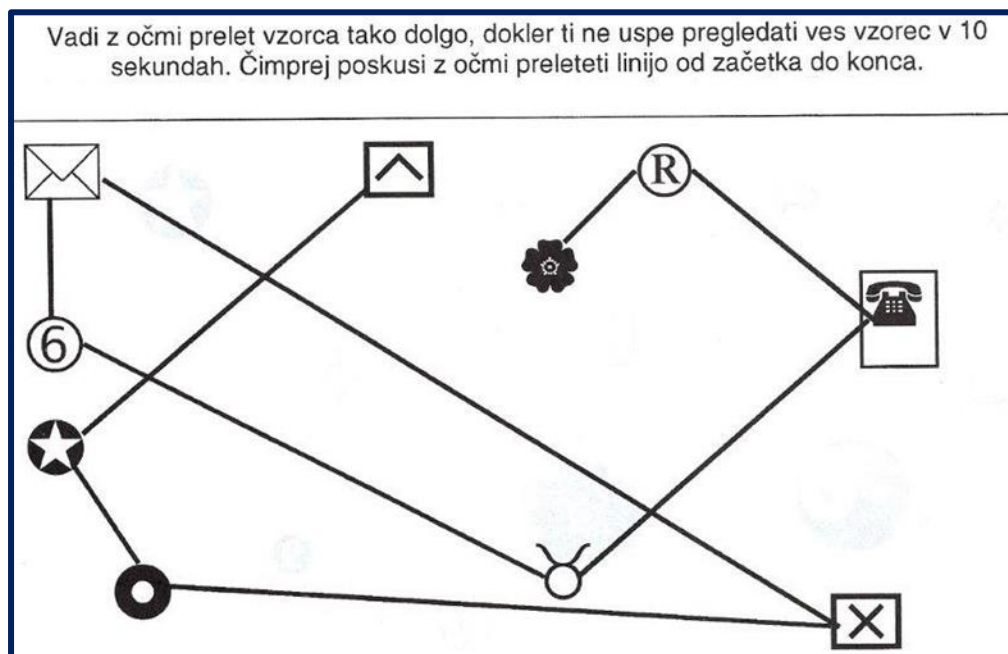
5. PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. *Bralne učne strategije*. 2. razširjena in dopolnjena izd., 1. natis. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2012.

6. PEČJAK, S., MAGAJNA, L. in PODLESEK, A. *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. - 3. razreda: OSBZ*. Ljubljana. Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.

## 5 Priloge

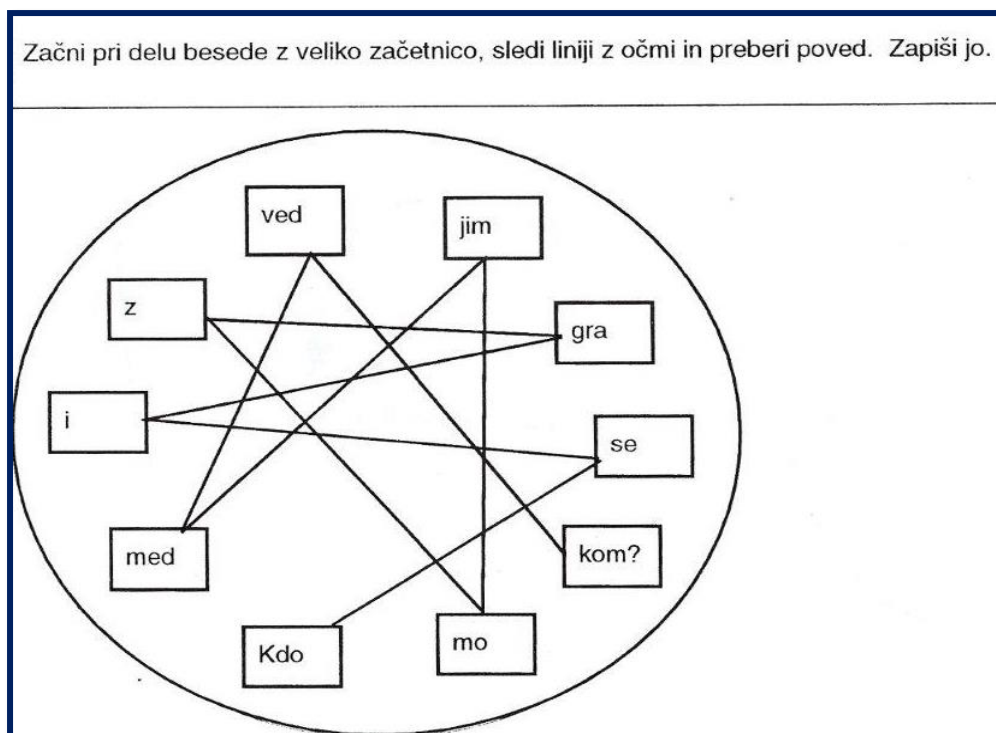
### 5.1 Vaje za razvijanje percepcije

Namen: Učenec sledi določeni liniji, tako kot mora z očmi slediti besedam pri branju.



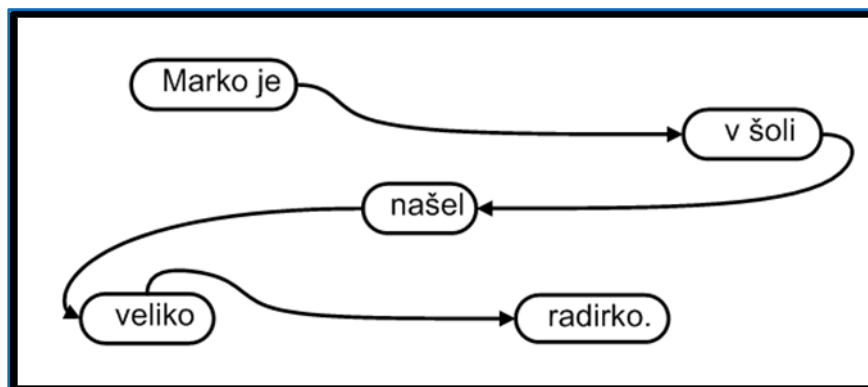
Slika 120: Vaja za percepcijo (Holly-Šinkovec, 1996, str. 4).





Slika 121: Vaja za percepcijo (Holly-Šinkovec, 1996, str. 9).

Začni pri besedi z veliko začetnico in sledi liniji z očmi.



Slika 122: Vaja za hitrost.

[https://uciteljska.net/Bralne\\_Vaje/Hitrost/RazvijanjePercepcije\\_Gledam/3\\_Povedi/prva.htm](https://uciteljska.net/Bralne_Vaje/Hitrost/RazvijanjePercepcije_Gledam/3_Povedi/prva.htm)

## 5.2 Vaje za razvijanje vidnega in slušnega razločevanja

Namen: Sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja sta ključni sposobnosti v procesu opismenjevanja in poznejšega natančnega branja (Holly-Šinkovec, Pečjak, 1996).



ZLOGE, NAPISANE NA LEVI STRANI, HITRO NAJDI V BESEDAH NA DESNI STRANI.		
<b>BO</b>	BILKA BOREC KONEC BOLAN NEBO BOLNIK BONBON IZBOR BOK	ŠT.ZLOGOV
<b>BA</b>	RIBA ZIMA BALON BALA BEL BANKA OBALA BARVA BONBON BAS	
<b>BE</b>	ČEBELA BALON BERILO BELA BISER DEBEL GREBEN STEBER TORBA	

Slika 4: Vaja za vidno/slušno razločevanje (lasten vir).

ZLOGE, NAPISANE NA LEVI STRANI, HITRO NAJDI V BESEDAH NA DESNI STRANI.	
<b>GO</b>	GOZD GOBA GOBEC GOL GASILEC NOGA NOSOROG GORA GOLOB
<b>GA</b>	GASILEC ŽOGA GLAS JAGODA KNJIGA PAPIGA IGRA GLAVNIK SNEG
<b>PA</b>	KAPA PAPIGA COPAT POŠTA PIPA POR OPICA KLOP PIRAMIDA PAV
<b>PE</b>	PEČ PECIVO PALMA NETOPIR PEK PRESTA PIPA PIKAPOLONICA
<b>PO</b>	POTICA POLŽ POPER MAPA PAPIR POMLAD GRIPA STOPALO PIŠKOT

Slika 5: Vaja za vidno/slušno razločevanje (lasten vir).



Vaja za vidno razlikovanje:

**V vsaki povedi je beseda, ki vanjo ne sodi. Ugotovi, katera beseda je to.**

**Zamenjaj jo s smiselno.**

**Mama je spekla okusno orehovo polico.**

**Videl sem sestro, kako je iz peresnice vzela noj svinčnik.**

**Ker je Peter preveč telovadil, ga bolijo vse mizice.**

**Na prtu zorijo maline.**

Slika 6: Vaja za vidno razlikovanje (lasten vir).

### 5.3 Vaje za razvijanje koncentracije

Namen: Izboljšati miselno aktivnost, ki naj bo osredotočena samo na branje.

**Spodaj imaš napisane pare števil. Čim hitreje jih preglej in poišči napake.**

64	87	53	20	33
64	67	53	20	83

Slika 7: Vaja za razvijanje koncentracije (lasten vir).

### 5.5 Vaje za razširitev vidnega polja

Namen: Postopno pripeljati učence od tehnike branja posameznih besed do tehnike branja besednih skupin.



Mentor Vedno širše  
Hop, hop, hop  
Hitro, hitro!

merilec štoparica

1	Tu sta dva.	Plačaj in pojdi.	ta pasji lajež
2	debeli kot hruška	Cena je ugodna.	Mi posodiš kolo?
3	Ti si pokora.	Kam si dal?	Se greš igrat?
4	bogat in reven	kruh naš vsakdanji	Pojdi z menoj.
5	Spleti si lase.	moja zelena dolina	Gremo na pot!
6	ta beraški umetnik	Skuhaj in pojej.	Dam ti barvico.
7	cigara za deda	buden kot zajec	noč za nočjo
8	okrogel kot žoga	ta opojna pijača	Grem se igrat.

Slika 8: Vaja za skokovito branje.

[https://uciteljska.net/Bralne\\_Vaje/Hitrost/SkokovitoBranje\\_Poskocim/SkokTriBesede.htm](https://uciteljska.net/Bralne_Vaje/Hitrost/SkokovitoBranje_Poskocim/SkokTriBesede.htm)

## 5.6 Vaje za izboljšanje razumevanja

Namen: Razumevanje pri branju je močno odvisno tudi od širine besednega zaklada bralca.

V poved skušaj čim hitreje vstaviti manjkajoče besede.

Otroka sta šla na travnik in natrgala šopek \_\_\_\_\_ za mamo.

Odprla je \_\_\_\_\_ in napisala domačo nalogo.

Z \_\_\_\_\_ hriba je lep razgled na dolino.

Hruške so dobre. Najraje splezam na \_\_\_\_\_ in si jih natrgam.

Mama in Vesna sta šli nakupovat. Vesna se je v \_\_\_\_\_ spotaknila in padla, zato jo je \_\_\_\_\_ peljala k zdravniku.

V avtobus vstopamo pri sprednjih \_\_\_\_\_. Vožnjo \_\_\_\_\_ z žetonom ali denarjem.

Sestrica še ne hodi v šolo, saj je \_\_\_\_\_ od mene.

Naš pes veliko laja, vendar ne \_\_\_\_\_.

Moja \_\_\_\_\_ se uleže na tla in glasno prede.

Zalajal je sosedov \_\_\_\_\_ in prebudil vse vaščane.

Slika 9: Vaja za razumevanje (Holly-Šinkovec, Pečjak, 1996), str. 93).



Pozorno preberi. Ena beseda v povedi ni prava. Napačna je le ena črka. Klikni na besedo in jo popravi. Na primer: Rečna struna (struga) je globoka. Ko najdeš vse napake, klikni na gumb Naslednja naloga. Naloge večkrat ponovi.

Zadnja - prva  
Dopolni  
Išči, zamenjaj

Nadaljuj | Ponovi

Mačke si čistijo mlako z jezikom.  
Ta lučka še komaj boli.  
Mamica mu je natočila kozarec mrzlega joka.  
Brinjevec mi je ponudil pravkar nabrano solato.  
Moj vrat se vedno krega z mano.  
V začetku julija so sito poželi.  
Vso vodo so iz kopita prelili v sod.  
Če greš v gore, ne pozabi na cekin!

Slika 10: Vaja za razumevanje.

[https://uciteljska.net/Bralne\\_Vaje/Razumevanje/2\\_IsciZamenjaj/NC1.htm](https://uciteljska.net/Bralne_Vaje/Razumevanje/2_IsciZamenjaj/NC1.htm)

Prva beseda: volja [Seznam](#) | [Nadaljuj](#)

Zadnja - prva  
Besede

A | tabela  
B | asimilirati  
C | ikona  
D | ogenjček  
E | tiskovine  
F | dermatolog

volja jasnost starosta

Tvoj dosežek: 100%



Slika 11: Vaja za širjenje besedišča in razumevanje.

[https://uciteljska.net/Bralne\\_Vaje/Razumevanje/3\\_DopolniPricetoBesedo/SeznamNavodilo.htm](https://uciteljska.net/Bralne_Vaje/Razumevanje/3_DopolniPricetoBesedo/SeznamNavodilo.htm)

Rezultati glasnega branja - število besed v minuti	
marec 2018	(45) besed
Ali si zadovoljna?	ja
	ja
	Tiste ki merijo čas.
junij 2018	(57) besed
Ali si brala hitreje?	Da
Zakaj misliš, da imaš boljši rezultat?	ker veliko berem.
Koliko besed želiš prebrati naslednjič?	okoli 80

Slika 12: Primer spremljanja napredka (lasten vir).

Ali si izboljšala rezultat??	Da	Ali si brala hitreje?	Da
Zakaj misliš, da imaš boljši rezultat?	ker rad berem.	Zakaj misliš, da imaš boljši rezultat?	ker veliko berem.
Koliko besed želiš prebrati naslednjič?	90 besed	Koliko besed želiš prebrati naslednjič?	okoli 80
	september 99 besed 2018		september (82) besed 2018
Ali bereš hitreje?	Da	Ali bereš hitreje?	Da
Zakaj je tako?	ker veliko berem.	Zakaj je tako?	ker sem med bral.
Kako se počutiš?	Da	Kako se počutiš?	Super.
Ali imaš še kakšen cilj?	brati hitro, da bi vedno upraveljal lačila.		

Slika 13: Primer spremljanja napredka (lasten vir).



Osnovna šola Leskovec pri Krškem  
Podružnica Veliki Podlog

**Ina Rožman**

## UČNE TEŽAVE UČENCEV PRISELJENCEV

## LEARNING PROBLEMS OF IMMIGRANT PUPILS



## Povzetek

Doseči učencu ustrezne učne cilje zahteva od učitelja ogromno napora, dela, spremljanja, organizacije in prilagajanja. Globalizacija prinaša v naš učni prostor vse več učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik. Tudi na šoli, na kateri sem zaposlena, imamo veliko učencev, ki jim je slovenščina jezik okolja. Učenci priseljenci prinašajo v okolje lastno specifikko, ki izhaja iz njihove socialne in kulturne drugačnosti. Kljub znanju, ki sem ga v letih šolanja in dela pridobila, mi je poučevanje teh učencev velik izziv, saj zahteva posebno specifikko poučevanja. Poudariti želim pomen odprtosti in strpnosti do učencev priseljencev v razredu ter predstaviti njihove splošne učne težave. Predstavila bom načine, oblike in metode dela, ki prinašajo uspehe, hkrati pa izboljšajo vključenost v okolje. Na konkretnem primeru iz prakse bom poudarila pomen uvajalnega obdobja ob vključitvi učenca priseljenca v razred ter predstavila gradivo, pripomočke in splošne prilagoditve za delo z njim.

**Ključne besede:** učenec priseljenec, drugojezičnost, socialno-kulturna drugačnost, učne težave

## Abstract

Achieving student appropriate goals requires a lot of effort, work, monitoring, organization and adaptation of a teacher. Globalization brings into our learning space more and more pupils, to whom Slovene is not a mother tongue. At school where I work, we also have many pupils, to whom Slovene is the language of the environment. Immigrant pupils bring into the environment their own specifics originating from their social and cultural difference. Despite the knowledge, gained during my years of studying and work, teaching these pupils represents a great challenge for me and requires specific teaching specifics. I would like to emphasize the importance of openness and tolerance for immigrant pupils in the classroom and present their general learning problems. I will present ways, forms and methods of work which bring success and at the same time improve the inclusion in the environment. On the actual example from practice, I will emphasize the importance of the introductory period on immigrant pupil's inclusion in the class and present the materials, aids and general adjustments to work with him.

**Keywords:** immigrant pupil, secondary language, socio-cultural difference, learning difficulties.





# 1. Učenci priseljenci in učne težave

## 1.1 Učne težave

Pojem učne težave opredeljuje predvsem tiste težave otrok v šoli, ki so povezane z večjo ali manjšo šolsko neuspešnostjo.

Učne težave so lahko splošne ali specifične, oboje se razprostirajo od lažjih do težjih, od preprostih do zapletenih in po trajanju od tistih, ki so vezane na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor, 2018).

### Splošne učne težave

Učenci s splošnimi učnimi težavami so učenci, ki imajo pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več učnih predmetih dosti večje težave kot vrstniki. Zaradi težav so pri učnih predmetih manj uspešni ali celo neuspešni in se slabše znajdejo v izobraževalnem sistemu.

Splošne učne težave so posledica različnih dejavnikov:

- motenj pozornosti in hiperaktivnosti,
- podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti,
- težav v socialno-emocionalnem prilagajanju (čustveno pogojene težave pri učenju),
- pomanjkanja učne motivacije,
- slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti,
- drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti,
- socialno-ekonomske prikrajšanosti (Koncept dela učne težave, 2008, str. 10–11).

## 1.2 Učenci priseljenci

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ, 2018) pojasnjuje, da izraz priseljenc uporabljam v skladu z razlago, izraženo v Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007, v nadaljevanju Strategija) ter novejšimi šolskimi dokumenti z omenjenega področja, kot so Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012, v nadaljevanju Smernice).



Priseljence v Republiki Sloveniji lahko razdelimo v več skupin:

- nekdanji priseljenci, ki imajo slovensko državljanstvo: to so osebe, ki so rojene v Republiki Sloveniji in živijo tu od rojstva dalje (druga in tretja generacija priseljencev), oziroma osebe, ki niso rojene v Sloveniji in so pridobile državljanstvo;
- osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva, in sicer osebe s pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in osebe z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji;
- prosilci za mednarodno zaščito in osebe z mednarodno zaščito;
- državljani držav članic Evropske unije;
- otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez slovenskega državljanstva), ki so se vrnili v domovino (MIZŠ, prav tam).

V Sloveniji se v zadnjih letih povečuje število otrok priseljencev, ki jim slovenščina ni materni jezik. Zanje je slovenščina drugi jezik oziroma jezik okolja.

V spodnji preglednici so zapisani podatki za učence priseljence, ki so obiskovali osnovno šolo od leta 2010/11 do leta 2015/16 v prvem in drugem letu šolanja, po državah oz. področjih, iz katerih prihajajo (Pekljaj po Mihelič Kolonič, 2016, str. 95).

**Tabela 11:** Učenci priseljenci v slovenskih osnovnih šolah v letih od 2010 do 2016

Vir: Pekljaj (2016, str. 95)

Leto šolanja												
1. leto							2. leto					
Šolsko leto	YU	EU	EU-O	AZ	D	skupaj	YU	EU	EU-O	AZ	D	skupaj
2010/11	668	59	24	22	12	809	467	22	20	14	12	1344
2011/12	806	84	37	29	59	1015	502	25	15	8	42	1607
2012/13	811	68	52	23	38	992	675	46	41	24	29	1807
2013/14	809	60	51	24	50	994	691	49	20	12	31	1797
2014/15	957	52	45	17	115	1186	686	32	26	14	52	1996
2015/16	1070	59	52	36	105	1295	968	42	38	24	80	2447

Legenda: YU – bivše jugoslovanske republike; EU – Evropska unija; EU-O – druge Evropske države; AZ – Azija; D – drugo.



Na spletni strani MIZŠ (2018) so opredeljeni dokumenti, ki določajo vključevanje otrok priseljencev v slovenski osnovnošolski vzgojno-izobraževalni sistem:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja,
- Zakon o osnovni šoli,
- Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb,
- Zakon o mednarodni zaščiti,
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli,
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007),
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009), dopolnjene kot Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012).

### **1.3 Učne težave učencev priseljencev**


Vključevanje otroka v drugo kulturno okolje je zanj zahteven proces. Z učnimi težavami zaradi drugojezičnosti se spopadajo učenci, ki se s težje sporazumevajo z okoljem, ker ne razumejo jezika in ne vedo, kaj morajo storiti. So osamljeni, saj ne poznajo pravil iger. Ti učenci imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutke negotovosti in strahu, ki lahko preidejo v anksioznost, vedenjske težave ipd. (Koncept dela učne težave, 2008, str. 68).

Učenci priseljenci potrebujejo veliko pomoči in razumevanja okolice. V razredu se zaradi neznanja jezika težje sporazumevajo z vrstniki, ne razumejo razlage in zahtev, ki jih postavljajo učitelji, ne vedo, kaj morajo storiti, in zaradi drugačnih socialno-kulturnih norm morda ne razumejo osnovnih pričakovanj v šolskem kontekstu, ki jih učitelji in vrstniki niti ne ubesedijo. Učenci najprej usvojijo socialni jezik, širi se besedišče za sporazumevanje z vrstniki. Učenci postanejo v splošni komunikaciji uspešni, še vedno pa ne bodo razumeli stvari, ki jih razlagajo učitelji v knjižnem jeziku (Koncept dela učne težave, 2008, prav tam).

Učitelji, ki so uspešni pri poučevanju drugojezičnega učenca, poznajo učenčeve posebne potrebe in močna področja, dovolijo, da je učenec tiho, dokler ne obvlada jezika toliko, da se v njem upa izraziti tudi pred razredom, upoštevajo učenčev tempo učenja in ne hitijo, preprečujejo nasilje vrstnikov itn. (Koncept dela učne težave, 2008, prav tam).



V Konceptu dela učne težave (2008, str. 23) so naštetá področja in značilnosti težav v primeru drugojezičnosti, kulturne različnosti, priseljenosti:

 Področja in značilnosti:

- vprašanje izključenosti,
- težave pri vključevanju, pomanjkanje ustreznih strategij podpore in pomoči,
- drugojezičnost, kulturna različnost učenca in njegove družine nista delovna tema v sodelovanju med straši in šolo, zato šola premalo prispeva k premagovanju razlik,
- nasprotje vrednot med domačim in šolskim okoljem ni predmet pogovora in sodelovanja ne znotraj družine ne med družino in šolo.

 Značilnosti težav:

- učenec, ki živi v dvojezičnem okolju ali prihaja iz drugačnega kulturnega okolja, ne prepozna težav pri usvajanju šolskih pojmov (akademskega jezika),
- učenec priseljenec se s potrlostjo in tesnobo pogosto spoprijema brez učinkovite pomoči,
- šola učencu praviloma ne omogoči dovolj potrebnega časa, da bi razrešil komunikacijske težave in si pridobil besedni zaklad ter izboljšal razumevanje zapletenih struktur,
- učenec ima težave pri vključevanju v novo socialno okolje in potrebuje pomoč, za katero pogosto ne zna prositi,
- starši zaradi drugojezičnosti ali kulturne različnosti učencu težko konkretno pomagajo pri učenju doma, zato je odvisen od pomoči v šoli,
- učenec potrebuje v šoli možnost, da predela ali sprejme kulturno, različna stališča ter prepričanja doma in šole.

## **1.4      Sistemska ureditev izobraževanja učencev priseljencev v osnovni šoli**

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) nudi šolam, ki imajo vključene učence priseljence v prvem in drugem letu šolanja, ure dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine. Veljavna zakonodaja daje normativno podlago za zagotavljanje sredstev iz državnega proračuna tako za učenje slovenščine kot tudi poučevanje maternega jezika za priseljene učence, vključene v redno osnovnošolsko izobraževanje.



Učencem, ki se v Republiki Sloveniji šolajo prvo ali drugo leto, je omogočena dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine.

Ob zagotavljanju sredstev za učenje slovenščine MIZŠ za priseljene učence omogoča in podpira izvajanje pouka maternih jezikov in kultur.

V Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli je vključena določba, ki dopušča možnost prilagajanja ocenjevanja za učence priseljence. Prilagodijo se načini in roki za ocenjevanje znanja in število ocen. Znanje učenca priseljenca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. O prilagoditvah odloči učiteljski zbor. Prilagoditve za ocenjevanje znanja se upoštevajo največ dve šolski leti. Učenci priseljenci so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor.

Učenci priseljenci, katerih materni jezik ni slovenski in se prvič vključijo v osnovno šolo v Republiki Sloveniji v 6. in 9. razredu, opravljajo v tem šolskem letu nacionalno preverjanje znanja prostovoljno (MIZŠ, 2017, str. 8–9).

## **1.5 Priporočila za delo z učenci priseljenci v osnovni šoli**

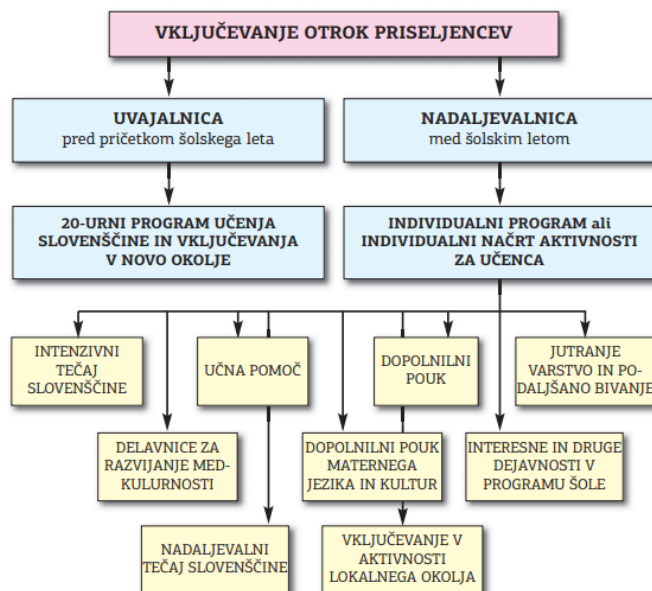
Madruša Jelen (2018, str. 21) pravi, da je vključevanje priseljencev proces, sestavljen iz več zaporednih faz, ki pa se med seboj prepletajo. Vsaka od njih je pomembna in obsega raznovrstne dejavnosti. V programu predlaga, da so v aktivnosti vključeni vsi strokovni delavci.



**Slika 123:** Prikaz procesa vključevanja priseljenih otrok

Vir: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2018) priporoča dvostopenjski model vključevanja otrok priseljencev v osnovne šole.



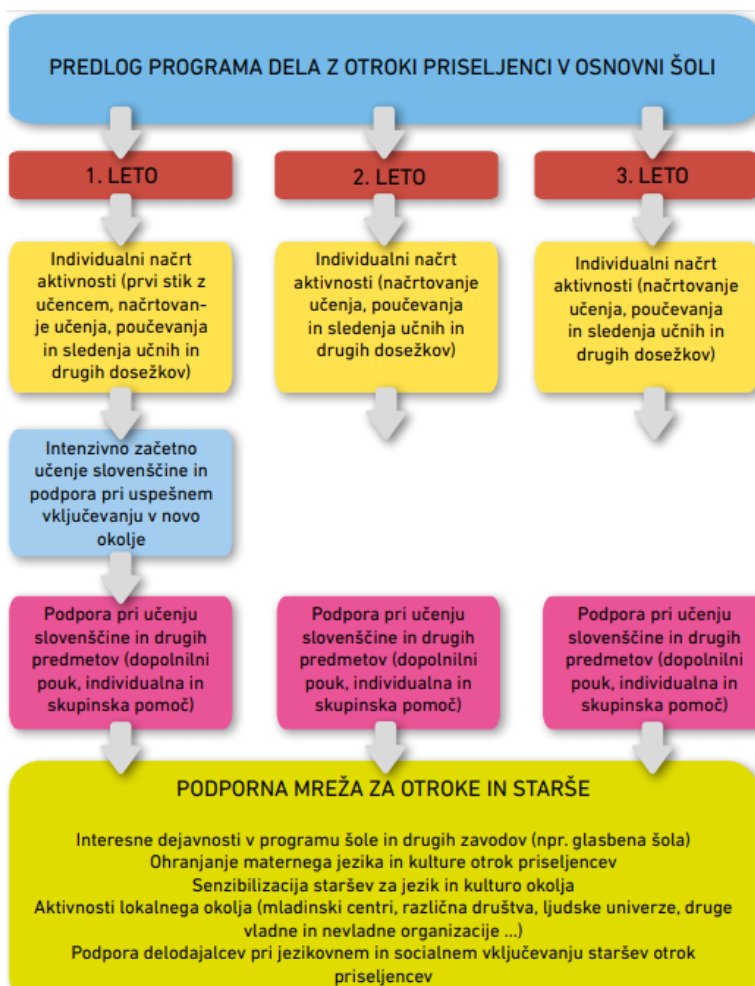
**Slika 124:** Dvostopenjski model vključevanja učencev priseljencev

Vir:

[http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje\\_priseljencev\\_v\\_sistem\\_vzgoje\\_in\\_izobrazevanja/po\\_stopek\\_vkljucevanja/](http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/po_stopek_vkljucevanja/)

Jelen Madruša, M. (2015) dvostopenjski model pojasnjuje tako: »Ko govorimo o modelu Vključevanje otrok priseljencev, v njem predstavljamo različne dejavnosti, ki jih lahko ponudimo otrokom priseljencev in njihovim staršem v času inkluzije v novo jezikovno in kulturno okolje, ki vključuje socialno, jezikovno in kulturno področje. Vključevanje lahko razdelimo na dve obdobji, t. i. UVAJALNICO pred pričetkom šolskega leta in NADALJEVALNICO med šolskim letom.«

Dejavnosti v šoli so usmerjene v zagotavljanje okoliščin, ki omogočajo čim hitrejšo jezikovno in socialno vključevanje učencev priseljencev. Obdobje vključevanja lahko traja tri leta, še zlasti za otroke, ki v svoji državi niso imeli dostopa (ali so imeli omejen dostop) do šolanja. Jelen Madruša (2018, str. 28)



**Slika 125:** Predlog programa dela z učenci priseljenci v osnovni šoli

Vir: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>



## 2 Učenci priseljenci na naši šoli

### 2.1 Oblike dela z učenci priseljenci na naši šoli

Vsak vzgojno-izobraževalni zavod, ki ima vključene učence priseljence, v letnem delovnem načrtu nameni posebno pozornost aktivnostim in načinu dela z učenci priseljenci, ki izhajajo iz priporočil Smernic.

Naša šola že več let sodeluje v projektih, ki vključujejo delo z učenci priseljenci. Med letoma 2013 in 2015 smo bili vključeni v projekt Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, zdaj pa sodelujemo v projektu Izzivi medkulturnega sobivanja, ki jo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Projekt se izvaja od leta 2016 in se zaključi v letu 2021.

Osnovni cilj projekta je prispevati k razvijanju vrednot medkulturnosti ter k izboljšanju strokovne usposobljenosti vodstvenih in strokovnih delavcev v VIZ za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (Za medkulturno sobivanje, 2018).

Najpomembnejši prvi korak pri pomoči učencu priseljencu je omogočanje intenzivnega učenja jezika, kar mu bo omogočalo, da se bo kar najhitreje začel aktivno vključevati v pouk in socialne odnose v razredu.

Obenem se priporoča oblikovanje individualnega načrta aktivnosti (INA), kamor zapišemo prepoznane značilnosti učenca. K oblikovanju načrta povabimo tim učiteljev, ki so v stiku z učencem (učitelj razrednik, predmetni učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, jutranjega varstva itn.). Individualni načrt aktivnosti je dokument, ki se ga redno osvežuje, dopolnjuje glede na učenčev razvoj. Ko spoznamo učenca do te mere, da ugotovimo njegova močna in šibka področja, prepoznamo njegove interese ter stopnjo učnega znanja glede na ostale učence v razredu, v načrt zapišemo dolgoročne učne in ostale cilje, ki jih želimo pri delu z učencem doseči. K temu se zabeležijo tudi aktivnosti in dejavnosti, prek katerih stremimo k uresničitvi zadanih ciljev. Upoštevamo prilagoditve, ki so z zakonom določene.

Učencu se omogočijo dodatne ure strokovne pomoči za slovenščino, ki se izvajajo skozi šolsko leto.

Z različnimi dejavnosti stremimo k ohranjanju maternih jezikov in kulture učencev. Na šoli občasno organiziramo medkulturne dogodke in prireditve.





## 2.2 Oblike dela z učenci priseljenci v razredu

Da se bo učenec priseljenec uspešno vključil v novo šolsko okolje, je potrebno veliko učiteljeve podpore in podpore sošolcev.

Učitelj, ki ima v razredu učenca priseljenca, mora imeti visoko razvito mero empatije, biti mora tolerant in fleksibilen do različnih situacij. V razredu mora biti prožen in se znajti z upravljanjem kulturnih razlik. Prožen učitelj bo znanje in kulturno raznolikost učencev ustrezno vključil v svoje delo ter tako razširil svoje znanje in znanje učencev (Vrečer, 2011, str. 174).

V Konceptu dela učne težave (Koncept dela učne težave, 2008, str. 68–69) so zapisana naslednja konkretna priporočila za spodbujanje in izvajanje pomoči pri vključevanju učenčeve drugojezičnosti:

- Učenec naj sedi tako, da dobro vidi na tablo in dobro sliši učitelja.
- Pri učencu razvijajmo tudi strategije poslušanja.
- Učencu omogočimo dodaten čas, v katerem učitelja sprašuje in odgovarja na vprašanja, s katerimi učitelj preverja razumevanje jezika.
- Uporabljajmo čim več vizualnih opor (npr. lutke, posterje, slike, videoposnetke ipd.).
- Poudarimo ključne besede. Učenec lahko skupaj z vrstniki izdelava slovar ključnih besed. Razumevanje novih besed in pojmov je treba sproti preverjati.
- Poenostavimo besedilo. Boljše razumevanje vsebine lahko dosežemo tako, da vrstniki besedilo obnovijo s svojimi besedami (enostavnejša jezikovna struktura, bolj znano besedišče, večkratna ponovitev omogoča boljše pomnjenje ipd.).
- Spodbujajmo rabo maternega jezika tudi v razredu, če je mogoče. Če ne obvlada jezika, v katerem se šola, motivirajmo učenca, da piše v maternem jeziku.
- Organizirajmo oblike sodelovalnega učenja v manjših skupinah (različno jezikovno sposobnih učencev) za skupno oblikovanje zapiskov, obnov, različnih drugih sestavkov.
- Pri pisnem izražanju učencu pomagajmo z različnimi oporami, npr. vprašnji, ključnimi besedami, miselnimi vzorci ipd.
- Svetovalni delavec ali kateri drugi učitelj individualne in skupinske pomoči lahko učencu pomaga pri pouku (dodatne razlage, vaje za razvoj besedišča, pomoč pri komunikaciji in pisanju, vključevanju v socialno okolje ipd.), občasno pa mu individualizirano pomoč lahko nudi tudi zunaj razreda.



- Staršem ne smemo nalagati nalog, ki jih ne zmorejo (npr. učenje učnega jezika), ampak jih motivirajmo za sodelovanje v smislu priprave okolja za učenje, poslušanje otroka pri njegovem branju ipd.
- Učencu (in njegovim staršem) omogočimo, da se v vsakdanje življenje in delo v razredu, v sam kurikul (učni program), vključuje s svojim jezikom in svojo kulturno dediščino/kulturno identiteto tako, da se sme izražati in predstavljati v razredu (npr. s pesmijo, plesom, otroško igro, ki se je morda naučijo še drugi v razredu, ipd.).

## **2.3 Učenka priseljenka iz Kosova**

### **PRIMER IZ PRAKSE**

Lansko šolsko leto smo v drugi razred v začetku oktobra sprejeli novo učenko. Z družino se je priselila iz Kosova. Oče je bil v Sloveniji že vrsto let, zaposlen v gradbenem podjetju. Z njim sva se lahko sporazumevala v slovenščini, ostali člani družine slovensko niso razumeli.

Najtežji so bili prvi tedni prilagajanja in sporazumevanja. Čas je bil namenjen spoznavanju, druženju in vzpostavitvi odnosov med učenko in učenci ter med učenko in učitelji. Zagotoviti sem ji želela predvsem varno okolje, v katerem se bo počutila sprejeto in razumljeno kljub jezikovnim oviram. Veliko časa smo namenili pogovoru, aktivnostim in igram vlog, ki spodbujajo in ozaveščajo sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost. Menim, da je uvajalno obdobje nadvse pomemben čas, ki mu moramo nameniti posebno pozornost. Prvi vtis pusti močan pečat, ki ga težko popravimo.



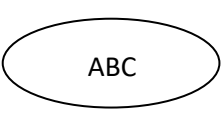

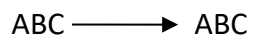

S starši sem opravila pogovor o otrokovem dosedanjem šolanju, njenih izkušnjah, načinih učenja in pridobljenem znanju ter aktivnostih, v katerih je uspešna.

S pomočjo starejše učenke iz Kosova sem učenki predstavila šolske prostore, urnik in šolska pravila. Učenka nam je pomagala izdelati slovensko-albanski slovar, kjer so bila prevedena in slikovno podprta osnovna navodila in potrebe za delo v razredu in šoli.

V prvih tednih sva se veliko sporazumevali z neverbalno komunikacijo in govorico telesa. Skupaj sva izdelali dogovorjena slikovna navodila, piktograme, ki so služili kot pomoč pri samostojnem reševanju nalog.

**Tabela 12:** Nekaj primerov slikovnih navodil

Vir: Lasten

Pobarvaj	
Poveži	
Obkroži	
Uredi od največjega do najmanjšega	
Prepiši	
Poslušaj	

Pogosto sem v razred povabila tudi druge učence naše šole, ki so se pred leti priselili iz Kosova. Učenka je z veseljem poklepetala z njimi, velikokrat pa sem obisk izkoristila za prevajanje potrebnih navodil in informacij.

Ko je uvajalno obdobje minilo in smo učitelji spoznali učenkina močna področja, način dela in učenja, smo sklicali sestanek, na katerem smo oblikovali individualni načrt aktivnosti. Povabila sem vse učitelje, ki so poučevali učenko (učitelj jutranjega varstva, podaljšanega bivanja, neobveznega izbirnega predmeta ...). Zapisali smo učenkina močna in šibka področja, predvidene učne cilje, načine dela in oblike pomoči ter ovrednotili njeno socialno vključenost. V dokument smo zapisali metodično-didaktične prilagoditve pouka in ocenjevanja. Evalvacija je sledila ob polletju in ob zaključku šolskega leta.

Splošne prilagoditve in metode dela, ki sem jih upoštevala pri delu z učenko:



- v razredu je sedela blizu mene, tako da me je dobro videla in slišala,
- sedela je zraven sošolca/sošolke, ki ima višjo stopnjo empatije,
- omogočila sem ji dodaten čas za pridobitev besedišča in izboljšanja osnovnih jezikovnih struktur,
- uporabljala sem enostavne jezikovne strukture, splošno besedišče,
- uporabljala sem čim več različnih ponazoril (slike, animacije ...),
- razlago sem poenostavila,
- poudarila sem ključne besede, naredila slovar,
- daljša navodila sem prilagodila, razdelila na krajša,
- preverila sem, ali učenka razume navodila oz. kaj se od nje zahteva,
- navodila sem po potrebi tudi prevedla,
- za pomoč, pri prevajanju v materni jezik učenke, sem prosila drugega učenca, ki je govoril njen jezik,
- pri delu in sporazumevanju sva uporabljali slikovna navodila (piktograme),
- učenki je bil omogočen dodaten čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- pogosto sem delo organizirala v majhnih skupinah,
- spodbujala sem pomoč sošolcev pri učenju (tutorstvo),
- kazala sem spoštljiv odnos do kulture in jezika učenke,
- vzpostavila sem dober odnos s straši učenke.

Ustrezalo ji je delo v majhnih skupinah. Razlago sem pogosto ponazorila z demonstracijo.

Sošolci so bili učenki priseljenki zelo naklonjeni, v razred se je uspešno vključila in bila dobro sprejeta. Učenci so ji nudili pomoč glede orientacije v razredu in na šoli. Pogosto so jo pospremili v knjižnico, na stranišče, ji razkazali okolico šole ipd. Učenci, ki so prvi zaključili zadano nalogo, so pogosto samoiniciativno pristopili in ji pomagali pri reševanju nalog. Kazali in opisovali so ji slikanice, kasneje brali knjige.

Učenko sem spodbujala k obnavljanju knjig za doseg bralne značke. Prvih nekaj knjig, ki jih je predstavila, je bilo dvojezičnih – v albanskem in slovenskem jeziku (Miška želi prijatelja, Novoletna smrečica ipd.). Na predstavitev sva se pripravljali skupaj. Vsebino je predstavila v albanščini in slovenščini. Na enak način je predstavljala deklamacije pesmi, pa tudi napisala prispevek v zvezek.



Pripomočki in gradivo, ki so mi bili v pomoč pri učenkinem učenju jezika in usvajanju jezikovnih struktur:

- slikanice brez besedila,
- kratke slikanice,
- igrače, konkretni material (figure, igra *Brainbox* ...),
- izdelava slovarja,
- pripovedovalne karte (*Story cards*),
- didaktično gradivo *Slika jezika*,
- pripovedovalne kocke (*Rory's Story Cubes*),
- učbeniki za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika (*Križ Kraž, A, B, C ... gremo, Slovenska beseda v živo 1a* ...).

Učenka je do konca šolskega leta zelo napredovala. Razširila je besedišče in se uspešno sporazumevala v slovenskem jeziku. Med sošolci se je počutila varno in sprejeto. K pouku je prihajala redno in zelo rada. To je tudi meni kot učiteljici zelo veliko pomenilo.



### 3 Zaključek

Le učitelj z zadostno mero empatije, srčnosti in zavedanja pomena medkulturnosti bo pri delu z učenci priseljenci lahko delal in jih poučeval tako, da bo pri svojem delu obenem tudi uspešen.

Jelen Madruša (2015, str. 9–10) nas opominja, da ob načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov ne smemo zanemariti:

- načel odprtosti, avtonomnosti in strokovne odgovornosti vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem,
- načela enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroci (spoštovanje otrokove izvirne kulture) in razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti,
- načela zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja,
- načela aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije ter drugih načinov izražanja – učenje jezika in načela sodelovanja s širšo lokalno skupnostjo.

V članku sem predstavila učne težave učencev priseljencev, ki imajo zaradi drugojezičnosti in socialno-kulturne različnosti v slovenskih osnovnih šolah učne težave, ki jih pogosto spremlja tudi socialno prikrajšanje.

Zavedati se moramo, da je živeti z drugačnimi in razumeti to drugačnost včasih morda celo bolj pomembna življenjska izkušnja od šolskega znanja (Merjak, 2014).

Živimo v času migracij. Družbene spremembe terjajo tudi spreminjanje učnega sistema in vlogo učitelja. Govoriti o času »nekoč«, se ozirati na to »kako je bilo« in na ta način voditi pouk, za učence priseljence ne bi bilo pravično.

Novodobni učitelji se srečujemo v situacijah, ki so zahtevne za marsikoga. Bodimo odprti in fleksibilni, stremimo k interdisciplinarnosti, se povezujemo, predvsem pa zavestno stopimo v korak s časom, ki ga živimo. Iščimo rešitve, kažimo skrb za posameznega učenca. Klasičen pouk dopolnjujmo z izkustvenimi metodami (delavnicami, timskim delom, delovanjem v majhnih skupinah, prakso pa spremljajmo z dnevniki – individualnimi načrtni aktivnosti ...). Cilj naj nam bodo inventivne pedagoške rešitve, prilagojene konkretnim izzivom. Namenimo čas lastnemu strokovnemu izobraževanju in izpopolnjevanju znanja. Delimo izkušnje med sabo in ob vsem tem zavedanju, verjamem, da smo na pravi poti k uspehu.



## 4 Literatura in viri

1. JELEN MADRUŠA, M. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. [online]. Za medkulturnost. [Citirano 16. dec. 2018; 20.45]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>.
2. JELEN MADRUŠA, M. Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP). Ljubljana. Isa institut. 2015.
3. KONCEPT DELA Učne težave v osnovni šoli. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 97.
4. MERJAK, S. Minuta za vzgojo: O strpnosti drugič. [online]. Delo: Blog. [Zadnja sprememba 6. feb. 2014; 11.00]. [Citirano 14. jan. 2019; 20.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.delo.si/mnenja/blog/minuta-za-vzgojo-o-strpnosti-drugic.html>.
5. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. [online]. Postopek vključevanja: Splošno. [Citirano 6. dec. 2018; 23.41]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje\\_priseljencev\\_v\\_sistem\\_vzgoje\\_in\\_izobrazevanja/spl\\_osno/](http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/spl_osno/).
6. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2017.
7. PEKLAJ, C. Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje. 2016.
8. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor. Učne težave. [online]. Področja: Učne težave. [Citirano 14. dec. 2018; 18.30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.svet-center-mb.si/ucne-tezave.html>.
9. VREČER, N. Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. V Lukšič H., N., Milharčič, H. M, Sardoč, M. Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo. Ljubljana. Založba ZRC SAZU. 2011. str. 169–178.



10. Za medkulturno sobivanje. Program SIMS. [online]. Soočenje z izzivi medkulturnega dialoga. [Citirano 14. dec. 2018; 18.30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.medkulturnost.si/program/>.





Osnovna šola Vide Pregarc

Ljubljana

**Sonja Salajko**

## UREJENJE POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE

## TRAINING ATTENTION AND CONCENTRATION



## Povzetek

Pomanjkljiva pozornost se pri osnovnošolskih otrocih kaže na različne načine in ima neugoden vpliv na različna področja vsakodnevnega otrokovega delovanja tako v šoli kot doma ter pri medosebnih odnosih z vrstniki in odraslimi. Otroci s pomanjkljivo pozornostjo so pogosto učno manj uspešni glede na njihove dejanske sposobnosti. So manj spretni pri vzpostavljanju medosebnih odnosov z vrstniki in prihajajo v konflikte. Za starše so bolj naporni in imajo lahko z njimi pri vzgoji velike težave. Pogosto imajo še slabo samopodobo in čustvene stiske.

Učenci z motnjami pozornosti in aktivnosti so vključeni v redno osnovno šolo in prinašajo veliko izzivov na področje poučevanja. Z uporabo dobre poučevalne prakse, z upoštevanjem prilagoditev ter spreminjanjem učiteljevih prepričanj pri njih razvijamo šibke spretnosti in spodbujamo razvoj močnih področij in potencialov. Le to vpliva tudi na zmanjševanje neželenega vedenja. Tako tudi ti učenci razvijejo ustrezne socialne in komunikacijske veščine, posledično pa bolj pozitivno samopodobo in doseganje boljšega učnega uspeha.

**Ključne besede:** pomanjkljiva pozornost, učne težave, učni uspeh, dobra poučevalna praksa, pomoč

## Abstract

Attention deficit in elementary school pupils manifests itself in various ways and has unfavourable impact on child's everyday life at home, at school, and on interpersonal relationship with peers and adults. Children with low attention span tend to demonstrate poor learning performance compared to their actual abilities. They also have difficulties in initiating and maintaining interpersonal relationships, often finding themselves in conflict with their peers. Parents may find them tiresome, their functioning presenting huge challenges in parenting and upbringing. Low self-esteem and emotional distress are also quite a common side-effect.

Children with attention deficit hyperactivity disorder attend regular school programmes, thus posing big challenges for teachers in terms of teaching methodology. By the implementation of good teaching practices, the adjustment of teaching strategies to their needs and changes



in teachers' beliefs and approaches, we encourage support in the development of their skills and potential, and at the same time reduce undesired behaviour in children. Thus, they are able to develop appropriate social and communications skills as well as a more positive self-esteem and better learning performance.

**Key words:** attention deficit, learning disabilities, learning performance, good teaching practices, support



# 1 Teoretična izhodišča motenj pozornosti

V zadnjem času kar pogosto slišimo kakšno babico, mamo ali pa učiteljico reči za svojega otroka: « (Ta) naš otrok je gotovo hiperaktiven! » Današnji čas in način življenja nas nenehno silita v hitro odzivanje, pa zaradi tega še nismo vsi hiperaktivni. Danes otroci živijo v okolju, ki je polno stimulatorjev in vsakodnevnih sprememb.

Vsi otroci so kdaj nemirni, nestrpni, pretirano živahni, raztreseni, pozabljivi, neorganizirani in neučakani. Zato je težko prepoznati, kdaj je nemirnost del običajnega otrokovega razvoja, kdaj pa so težave tako izrazite, da lahko govorimo o motnjah pozornosti in koncentracije ali celo o hiperkinetični motnji. Živahnost je lahko značilna za otrokov temperament, taki otroci so polni energije, ustvarjalni, zadovoljni in uspešni. Nemirnost je občasno prisotna pri vseh otrocih npr. v posameznih razvojnih obdobjih, ob pomembnih dogodkih v otrokovem življenju, ob močnih čustvenih doživljanjih, lahko je prvi znak bolezni ali odraz nedosledne vzgoje. Hiperaktivnost pa je oznaka za izrazito povečan nemir pri otroku, ki ga ne zmore kontrolirati in se ga niti ne zaveda. Če je le ta moteča za ljudi okrog njega in traja dalj časa, govorimo o motnji pozornosti s hiperaktivnostjo.

Pri otroku bodimo pozorni, kadar ima izrazite težave pri:

- vztrajanju in vzdrževanju pozornosti v neki dejavnosti, pri nalogi in igri;
- opažanju podrobnosti, napak pri šolskem delu (jih spregleda);
- poslušanju snovi in navodil pri pouku (nepopolni zapiski);
- načrtovanju in organiziranju dejavnosti.

Otrok pogosto ne dokonča nalog, opravil in drugih zadolžitev, se jim izogiba, ker zahtevajo določen miselni napor. Izgublja in pozablja šolske potrebščine, pozablja domače naloge. Zmotijo ga nepomembni dražljaji. V vsakodnevnih situacijah deluje odsotno. Ne zaveda se pomembnosti svojih šolskih ocen. Ima slabši občutek za čas: stvari dela zadnjo minuto, ne zna si razporediti obveznosti, ne zmore preceniti časa, ki ga ima na voljo. Če se tem težavam pridružita še prekomerna aktivnost (otrok je kar naprej v gibanju, težko sedi pri miru, težko je tiho, stvari mu padajo po tleh ...) in impulzivnost (je neučakan, vpada v besedo, naloge dela vnaprej, preden ima podano ali sam prebere navodilo ...), obstaja velika verjetnost, da gre za



motnje pozornosti ali hiperkinetično motnjo. Otroci s to motnjo imajo težave na enem ali vseh treh področjih (povzeto po Kesič Dimic, 2009).

V prispevku sem bom osredotočila predvsem na pomanjkljivo pozornost (ne toliko na hiperaktivnost in impulzivnost), kajti v praksi se pogosto srečujem s tovrstnimi primanjkljaji. Tudi sin ima odločbo o usmerjanju z omenjeno diagnozo. Imajo jih tudi druge skupine otrok s posebnimi potrebami, kot npr. otroci z disleksijo, diskalkulijo, disgrafijo, dispraksijo, znižanimi intelektualnimi sposobnostmi ipd. Pri mnogih otrocih se poleg osnovne motnje pozornosti in aktivnosti pojavljajo še težave na socialnem, čustvenem in vedenjskem področju (Černe, 2015).

Pozornost je zmožnost usmerjanja psihične in psihomotorične aktivnosti k določenim vsebinam. Je osnovna kognitivna sposobnost, ki je bistvena za mišljenje, spomin in govor ter reševanje nalog. Povezana je z zdravstvenim stanjem, fiziološko aktivacijo, zrelostjo, motivacijo, počutjem, doživljanjem in čustvenim stanjem. V procesu učenja, sledenja zahtevam pouka in izkazovanja znanja imajo pomembno vlogo naslednji vidiki pozornosti (otrok ima lahko težave na področju):

- selektivne pozornosti - otrok ima težave pri prepoznavanju in osredotočanju bistva in ne more ignorirati nepomembnih dražljajev iz okolice, moti ga vsak hrup, ki mu preusmerja pozornost.
- deljene pozornosti - otrok ima težave pri koncentriranju na več kot eno informacijo npr. težko posluša in zapisuje v zvezek hkrati.
- vzdrževane pozornosti - otrok težko vzdržuje pozornost dalj časa (ne more biti zbran celo šolsko uro, ne dokonča nalog) (povzeto po Rotvejn Pajič, Pulec, 2011).

K nastanku motenj pozornosti prispeva kombinacija različnih dejavnikov. Gre za kemično neravnovesje centralnega živčnega sistema in za posebnosti v strukturi dela možganov, ki je odgovoren za vzdrževanje pozornosti, nadzor mišične aktivnosti in impulzivnosti. V preteklosti so menili, da so težave odraz neustrezne starševske vzgoje oz. neurejene družinske situacije. Nedavne raziskave potrjujejo, da ima motnja nevrobiološke osnove, ki so dedno pogojene, nekaj pa prispeva tudi okolje (Rotvejn Pajič, 2011). Zato je predvsem pomemben način reagiranja staršev na vedenje otroka in ob soočanju s težavami v šoli.



Posledica zgoraj opisanih nevroloških posebnosti se kaže tudi v šibkih izvršilnih funkcijah, ki imajo ključen pomen pri pozornosti, spominu in učenju. Omogočajo k cilju usmerjeno dejavnost, prilagajanje na spremembe in zahteve okolja in pomagajo uravnati lastno vedenje. Otroku pomagajo usmerjati pozornost in izbirati med različnimi aktivnostmi. Ti otroci težko načrtujejo, predvidevajo, preskakujejo iz naloge na nalogo, ocenijo neko težavo, začnejo aktivnost ali priključijo pravila.

Otroci s tovrstnimi primanjkljaji imajo pogosto lahko težave tudi na področju učenja (učni uspeh ni vedno v skladu z otrokovimi sposobnostmi), impulzivni in hiperaktivni otroci pa tudi na področju medosebnih odnosov (takega otroka lahko v družbi odklanjajo, »je kriv za vse«), vedenja (težko se prilagaja, se ne drži dogovorov, krši pravila), čustvovanja in doživljanja sebe (pretirana občutljivost, napadi jeze, nihanja razpoloženja, nizka samopodoba), ki še dodatno zmanjšujejo otrokov trud, sodelovanje in zavzetost za šolsko delo.

Pozornost in koncentracija sta sposobnosti, ki sta neločljivo povezani s poslušanjem (Mravlje, 1999). V osnovni šoli so učenci vsakodnevno v situaciji, ko morajo poslušati (razlaga snovi, ponavljanje in utrjevanje, ocenjevanje, posredovanje informacij, ...). Zato je zelo pomembno, kako učitelj govori, s svojim načinom govorjenja lahko v marsičem učencem olajša poslušanje.

Pozornost je sposobnost osredotočanja na nek zunanji ali notranji dražljaj (Mravlje, 1999). Koncentracija pa je sposobnost zbranega dela oz. vztrajanja na nekem dražljaju, ki pritegne pozornost (Mravlje, 1999). Za otroke s težavami na področju pozornosti rečemo, da imajo odkrenljivo pozornost in kratkotrajno koncentracijo (Mravlje, 1999). Velikokrat slišimo, da če nismo pozorni, gredo informacije »skozi eno uho noter, skozi drugo ven«. Snov dojemamo tem bolje, čim bolj se vanjo poglobimo (Russell, 1990). Torej moramo biti zavestno pozorni, da bi snov dojeli in razumeli, si jo zapomnili ter jo povezali z že usvojenim znanjem. Ločimo pasivno in aktivno pozornost. Prva je begajoča pozornost iz dražljaja na dražljaj; otrokovo pozornost pritegne, kar je trenutno zanimivo. Druga je zavestna, ki jo mora otrok pridobiti. Pri usmerjanju le-te pa je zelo pomemben motiv. Če želimo pozorno opraviti neko delo, se moramo zavestno ubraniti motečih dražljajev. Pozornost in koncentracija pa sta odvisni tudi od otrokovega značaja.



## 2 Kako pri otrocih s posebnimi potrebami izboljšati pozornost in uriti koncentracijo

Poučevati učenca s primanjkljaji na področju pozornosti in koncentracije v razredu je za nekatere učitelje izziv, za druge pa prava muka. Veliko je odvisno od načina učiteljevega poučevanja in tudi od učiteljevega značaja. Učitelj, ki je tudi sam bolj aktiven in glasen, skoraj ne bo opazil takega učenca in je bolj toleranten. Težje pa je učiteljem, ki še vedno v večini izvajajo frontalni pouk in od učencev pričakujejo strogo tišino. Za kakovostno poučevanje učencev s temi težavami je potrebnega kar precej teoretičnega in praktičnega znanja o teh primanjkljajih. Predvsem je dobrodošlo sodelovanje s specialnim pedagogom in s starši. Sama v primeru posameznega učenca vedno sodelujem z razrednikom, na predmetni stopnji pa tudi z ostalimi učitelji. Učiteljem tudi svetujem, kako naj se usmerijo na razred kot celoto in s tem izboljšajo pozornost vseh učencev. Tako lahko določene težave preprečijo z zmanjšanjem dražljajev v razredu, ob upadu pozornosti omogočijo kašno gibalno dejavnost, skušajo vnaprej prepoznati, katere situacije so »rizične«, učencem jasno in na kratko povedo, kaj od njih pričakujejo in vedno preverijo razumevanje navodil. V pouk lahko vpletejo razne igrice. Še posebej pozorni morajo biti učitelji na učence, katerim sem posvetila pozornost v tem prispevku, t.j. tistim, ki imajo samo težave s pozornostjo, saj so na videz lahko bolj mirni in pri njih težje opazimo, kdaj jim začne pozornost upadati in kdaj težje sledijo pouku. V razredu, ki ima veliko število učencev, sem lahko v veliko pomoč pri usmerjanju otrokove pozornosti, učenca spodbujam in podpiram. Pri individualnem delu pa razvijamo strategije za lažje shajanje s težavami zaradi pomanjkljive pozornosti.

Raziskave kažejo, da je pri otrocih z motnjami pozornosti in koncentracije najučinkovitejši celostni pristop pomoči (Rotvejn Pajić, 2011). Ta vključuje kombinacijo bioloških, psiholoških, socialnih in pedagoških pristopov (Rotvejn Pajić, 2011). Različni strokovnjaki v timskem sodelovanju usklajujejo različne vrste pomoči, ki so usmerjene v vse vidike otrokovega življenja: v njega samega, v družino in šolo ter v medsebojne odnose. V šoli lahko delamo na socialnem in pedagoškem področju. Socialni pristop zajema razvijanje različnih socialnih spretnosti, komunikacije ipd., sodelovanje s starši in drugimi strokovnjaki izven šole. Največ pa lahko naredimo pri vsakodnevem pouku s pedagoškim pristopom, ki vključuje prilagojeno izvajanje učnega procesa (individualizacija in diferenciacija), primerno urejeno, spodbudno in



varno učno okolje ter specifične strategije pomoči in podpore učenca s primanjkljaji. Posamezni pristopi se med seboj prepletajo in dopolnjujejo.

Učenec, pri katerem zunanji strokovnjaki ugotovijo primanjkljaje na področju pozornosti in koncentracije, dobi odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V osnovni šoli zanj v roku tridesetih dni pripravimo individualizirani program, pri katerem sodelujemo vsi, ki otroka poučujemo, ravnateljica, svetovalna služba in starši. Nosilka IP sem učiteljica dodatne strokovne pomoči.

Pomanjkljiva pozornost se kaže na različne načine. Starši in učitelji najpogosteje navajajo, da se otrok težko skoncentrira, da ga vsaka malenkost zmoti, ne dokonča nalog, pozablja šolske potrebščine in šolske obveznosti, je neorganiziran, je površen in hiti, spregleda podatke, ima dobre in slabe dneve, moti pouk, šola je stresna, ima težave z disciplino ...

Pomanjkljiva pozornost pogosto znižuje učno uspešnost in učenec ima lahko učne težave, lahko pa se zgodi obratno, da je posledica specifičnih učnih težav pomanjkljiva pozornost. Otroka moramo naučiti, da se aktivno sooči s težavami in se jih nauči obvladovati. Kajti ne smemo pozabiti na posledice, ki jih takšne težave puščajo na oblikovanju otrokove osebnosti in njegovih kognitivnih spretnosti. Nenehno soočanje z negativnimi sporočili in nezmožnostjo izpolnjevanja zahtev šole, družine in družbe lahko otroka stigmatizira za celo življenje. Bolje pa je, da je otrok diagnosticiran kot otrok z motnjami pozornosti, še posebej, če so zanj govorili, da je len, trmast, moteč, nemogoč, slab ali celo neumen.

Pri svojem delu se vsakodnevno srečujem z učenci z motnjami pozornosti. Pri urah dodatne strokovne pomoči del ure obvezno namenimo treningu različnih vidikov pozornosti: koncentraciji, selektivni pozornosti, vzdrževanju pozornosti, deljeni pozornosti in drugim izvršilnim funkcijam (načrtovanju, organizaciji, uravnavanju časa, delovnemu spominu in metakogniciji). Seveda pa je vsak otrok poseben in za vsakega izbiram vaje za področja, kjer je šibkejši in ga to ovira pri šolskem delu. Pri učencih z disleksijo so vaje naravnane na izboljšanje koncentracije pri branju. Cilj je, da učenec misli samo o tem, kar bere. Pri izbiri vaj za koncentracijo pa moramo upoštevati nekaj osnovnih pravil: vaje in navodila morajo biti enostavna, kratka in razumljiva, v vsakem navodilu poudarimo hitrost (Čimprej ugotovi, preštej ...) in uporabljamo raznovrstno gradivo (slikovno in besedilno).





Pomembno je, da se otroci igrajo in učijo z vsemi čutili, da se veliko gibljejo, da so siti in da pijejo veliko vode, da jih spodbujamo, jim nudimo oporo, smo pozitivno naravnani do njih, do sebe in do sveta. Aktivnosti moramo glede na potrebe posameznega učenca s pomanjkljivo pozornostjo ustrezno izbrati ter jim nuditi jasno strukturo. V nadaljevanju opisujem dejavnosti, ki spodbujajo razvoj spretnosti, ki so pri teh otrocih šibko razvite: fino-motorične spretnosti, spretnosti vidno-motorične koncentracije, vidnega sledenja in senzomotorične spretnosti. Uporaba veččutnega pristopa vključuje vseh pet čutnih kanalov, kar vpliva na boljšo zapomnitev učne snovi, popestri proces pridobivanja spretnosti, veččin in korekcije ter učenca tudi motivira.

Z učencem se pogovorim o težavah s pozornostjo, o njihovem vplivu na učenje in o možnostih izboljšanja pozornosti in koncentracije. Skupaj se dogovoriva za cilje (dnevni, tedenski), ki pa morajo biti zastavljeni tako, da jih otrok zmore. Na začetku si zastaviva cilje, ki so hitro uresničljivi, ki ga motivirajo za naprej. Učencu sproti podajam povratno informacijo, po izvedenih urah preveriva napredek. Pri izbiri vaj za urjenje pozornosti in koncentracije upoštevam starost učenca in njegove razvojne značilnosti. Pri tem sem pozorna, da učenec razume navodila vaje in uporabljene pojme. Otroku pripravim krajše in čisto konkretne naloge, vzdržujem njegovo pozornost s stvarmi, ki se mu zdijo zanimive in omogočajo sprostitvene ventile. Če je mogoče, vaje sestavim tako, da učenec lahko takoj preveri pravilnost izvedene vaje. Po mojih izkušnjah učenci zelo radi delajo tovrstne vaje, saj delujejo motivacijsko in sprostitveno. Omogočijo mu, da lažje sledi vsakodnevni rutini v razredu.

Na začetku vsake ure DSP postavim na mizo peščeno uro in odmerim čas za izvajanje treninga pozornosti in koncentracije. V predprazničnem času rada uporabljam različne otroške revije kot npr. Razvedrilo za najmlajše, Ciciban, Petka, Duhec ipd., v katerih lahko najdemo res veliko vaj za pozornost. V njih najdemo vaje sledenja, vaje pozornosti na podrobnosti in vaje opazovanja. To so labirinti, povezovanje pikic v celoto, povezovanje ustreznih parov po zavutih poteh, ugotavljanje razlik med slikama, ugotavljanje manjkajočih delov slike, ugotavljanje senc, vsiljivcev, štetje enakih predmetov, iskanje skritih predmetov in besed, nadaljevanje vzorcev in zaporedij, sestavljanke, reševanje križank itn. To delajo zelo radi in se maksimalno skoncentrirajo.

Uporabim določene vaje s spletnih strani npr. Pozoren.si, kjer je možno dobiti nekaj vaj brezplačno. Drugače je te vaje kot učne kartice mogoče kupiti. Tudi vaje za izboljšanje bralne



učinkovitosti so hkrati zelo dobre vaje za pozornost in koncentracijo. Pri ZRSŠ je izšel priročnik Kako do boljšega branja. Zelo uporabni so priročniki za bralne vaje. Sama uporabljam priročnik Žarek v besedi EDUCA, ki ima štiri delovne zvezke. Pri vajah za pozornost pogosto uporabim prvi DZ – Igra oči, v katerem so sicer vaje za razvijanje in urjenje kontroliranega gibanja oči ter vaje za širitev vidnega (tj. bralnega) polja. Na spletu najdemo še zbirke vaj (npr. Janja Vilar Razvijanje pozornosti in koncentracije), raziskovalne naloge posameznih šol, diplomska dela, kjer tudi lahko dobimo veliko nasvetov in idej. Obstaja kar nekaj slikanic na to temo. Nekaj jih je napisala Katarina Kesič Dimić, ki na to temo piše tudi blog ali je gostja v kakšni RTV - oddaji.

Učenci imajo zelo radi didaktične igre. Zelo dobre so vse tiste, ki urijo spomin npr. BRAINBOX (različne teme), puzzle, potapljanje ladjic, križci in krožci, štiri v vrsto, postavljanje kock po navodilih oz. po prikazani sliki, spomin, bingo, ugotavljanje zaporedij, gradnja stolpov itn. Med vajami, ki jih lahko pripravimo sami, so razni učni listi z navodili. Učenci vajo izvedejo ustno ali pisno. Za vzdrževanje pozornosti priporočam barvanje mandal ali raznih drugih vzorčkov. Pri delu pogosto uporabljam tudi priročnike dr. Angelce Žerovnik, Tereze Žerdin in Šalijeve vaje za razvijanje vidnega zaznavanja, gibalnosti, pomnjenja in zbranosti. Učenci iščejo enak lik ali besedo ali pa vsiljivca. Prerišejo enake vzorce iz leve na desno stran ali iz zgornjih vrstic v spodnjo. Vzorčke tudi preštejejo. Učenci komaj čakajo, da naredijo kakšno vajo na računalniku in sicer uporabljam CD – je, ki jih imamo v šolski knjižnici: Potovanje med črkami, Potovanje med besedami, Miškin potep in Stavnica.

K urjenju pozornosti in koncentracije prispeva prav vsaka vaja za urjenje pozornega poslušanja z razumevanjem. Pri tem uporabim knjigo F. Mravlje Pozorno poslušanje z razumevanjem, v kateri je v praktičnem delu veliko vaj: za slušno razločevanje, za pozorno poslušanje z razumevanjem; zelo dobre so vaje za sledenje učiteljevim navodilom, ugotavljanje zaporedja, vodilne misli v slišnem govornem sporočilu, lahko preverjamo zapomnitev podatkov iz slišnega sporočila in nenazadnje globlje razumevanje. Avtorica predlaga vodenje zapisnika o izvajanju vaj in ocenjevanje napredka.

Kadar imamo v majhni skupini več otrok ali pa vsaj par, se lahko igramo različne igre kot npr. da eden drugega opazujeta, eden spremeni nekaj na sebi, drugi pa ugiba kaj; enako lahko naredita tako, da narišeta risbo in potem opazujeta spremembe. Lahko zrcalita gibe drug drugega. Otroci radi vlečejo predmete iz vrečk in ugibajo, kaj bodo izvlekli, poslušajo zvok predmetov z zaprtimi očmi, prepoznavajo vonje ali otipavajo različne sestavine v zašitih



vrečkah iz blaga. Prav tako radi postavljajo predmete po navodilu in ugotavljajo, če je kateri izginil, kje je bil ali iščejo skriti predmet. Zelo dobra vaja je sam opis predmeta.

Učencu vedno dam povratno informacijo. Spodbujam in pohvalim ga, ko je zbran. Informacije so konkretne in kratke, vsebujejo besede iz otroškega besednjaka. Usmerjene so na dejavnost in ne na otroka. Uporabim jaz sporočila. Uporabljam kretnje, dotike in znake. Povratne informacije so v obliki »sendvičev«; če moram povedati kaj manj prijetnega, pove to po dobri novici in prav tako zaključimo z neko spodbudo ali pohvalo.

### **3 Zaključne misli in priporočila**

Motnja pozornosti in aktivnosti je obremenjujoča predvsem v obdobju šolanja, še posebej zaradi pravil, načina dela in organizacije v šoli. Nemirnega otroka učitelj takoj opazi, lahko pa je otrok odmaknjen, odsoten, zelo počasen in nikomur v napoto. Lahko se zateka v svoj svet, ne sliši navodil in razlage učne snovi. V prispevku sem želela opozoriti na take učence, ki jih pogosto spregledamo v razredu. Še vedno je odprta dilema, kako v današnjem hitrem in površnem času spodbujati pozornost in zbranost. Kako otroku, ki je zaradi neizmerne množice najrazličnejših dražljajev zmeden in izgubljen, pomagati, da začne ločevati pomembno od (zanj privlačnega) nepomembnega. Vprašajmo se tudi, kako učiti otroke učinkovitega izražanja svojih misli in čustev, če tega niti sami ne znamo ali pa ne zmoremo.

Na naši osnovni šoli se trudimo, da učence razumemo, jih spodbujajo in jim pomagamo. To je eden najpomembnejših varovalnih dejavnikov, ki preprečuje stopnjevanje njihovih težav in usmerja otrokov razvoj v pravo smer. Še posebej se tudi sama trudim, da kolikor se le da, redno sodelujem z učitelji. Z izbranimi pristopi, primernimi učnimi metodami in oblikami dela ter stalno spodbudo in kakovostnimi povratnimi informacijami učitelj tudi učencu s primanjkljaji omogoči napredovanje. Zelo pomembno je, da se učenec počuti sprejetega in čuti podporo s strani učiteljev in staršev. V primeru izkazanih težav se mora učitelj povezati s starši in jim predlagati obisk strokovnjaka, da ugotovijo ali gre za primanjkljaje. Otroka pregleda tim strokovnjakov in Zavod za šolstvo je do konca leta 2018 pripravil odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v letošnjem letu je prišlo do sprememb v zakonodaji). Komisija za usmerjanje v strokovnem mnenju predlaga nabor prilagoditev, ki mu



v šoli pomagajo pri usvajanju in ocenjevanju znanja. Splošne prilagoditve za vse otroke s pomanjkanjem pozornosti so podaljšan čas pri pridobivanju, preverjanju in ocenjevanju znanja, separirane naloge ali pisanje v več delih, enostavna navodila in preverjanje le-teh, možnost kratkih odmorov med delom, menjavanje aktivnosti, multisenzorno poučevanje in učenje, prilagojena oblika pisnih navodil (večji fond črk, poudarjene ključne besede v navodilih in večji razmaki med nalogami), učni pripomočki in opomniki (bralna ravnilca, grafične oznake, slikovne opore ...), seveda pa strokovna skupina za pripravo in spremljanje individualiziranega programa presodi, katere prilagoditve so pomembne za konkretnega učenca.

Kot učiteljica dodatne strokovne pomoči z vsakodnevnim, usmerjenim izvajanjem vaj, ki spodbujajo aktivno pozornost lahko vplivam na izboljšanje slušne in vidne pozornosti, koncentracije (podaljševanje vztrajnosti pri nalogah, zmanjšanje števila napak), hitrosti predelovanja informacij (kar vpliva na izboljšanje tempa dela), spomin in višjo samopodobo. Učence navajam tudi na evalvacijo napredka. Pogosto se mi učenci zaupajo, če so v stiski.

Pravočasno prepoznani primanjkljaji in ustrezna strokovna pomoč izredno pomagata pri premagovanju težav, ki izhajajo iz motenj pozornosti in koncentracije in pripomoreta k boljšemu izidu v odraslosti. Na to pa vpliva še kombinacija različnih dejavnikov, ki posameznika varujejo ali ogrožajo (učna uspešnost, zdravstveno stanje, osebne značilnosti, družinska situacija ...).

Bodimo optimistični. Tudi ti otroci imajo močna področja. Običajno so ustvarjalni, se navežejo na človeka in znajo biti v medsebojnih odnosih zelo odkriti in prisrčni. Zato življenje z njimi ni samo naporno, je tudi zabavno in razgibano. Veselimo se majhnih korakov in napredkov. Učimo se skupaj z otroki in odkrivajmo raznolikost življenja. Ne pozabimo, da nas otroci vsakodnevno opazujejo in se od nas učijo komunikacije. Bodimo odprti za vse, kar predlagajo starši ali otrok. Staršem nudimo oporo pri njihovih naporih. Tudi sama sem mati dveh otrok s posebnimi potrebami, ki sta zelo različna, zdrava, vedoželjna, a vsak s svojimi posebnimi potrebami. Imam ogromno izkušenj tudi kot starš in tudi meni ni bilo in mi ni vedno lahko, čeprav sem v tem poklicu. Zato nenehno iščem izvire miru, veselja in modrosti, ki mi dajejo moč kot materi in učiteljici dodatne strokovne pomoči in nikoli ne obupam.



## 4 Viri in literatura

1. Černe, T. Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti. V: Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju, str.286-298.
2. Černe, T. Prilagoditve v šoli za otroke z motnjo pozornosti in aktivnosti. V: Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju, str.349-360.
3. Kesič Dimic, K. Vsi učenci so lahko uspešni. Ljubljana: Rokus Klett. 2010.
4. Kesič Dimic, K. Adrenalinske deklice, hitri dečki. 2009.
5. Lah Pulec, S. Pomoč otrokom s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2003.
6. Lavrenčič A., Bavčar H. Žarek v besedi. Ljubljana: Educa. 2001.
7. Mikuš Kos, A., Žerdin, T., Strojín M. Nemirni otroci. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 1995.
8. Mravlje, F. Pozorno poslušanje z razumevanjem. Nova Gorica: Educa. 1999.
9. Nekaj v pomoč učiteljem. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2004.
10. Otroci s posebnimi potrebami. Nova Gorica: Educa. 2004.
11. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2008.
12. Pečjak, S. Kako do boljšega branja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 1996.
13. Rotvejn Pajič, L. Pomanjkljiva pozornost kot povod za iskanje pomoči v Svetovalnem centru. V: Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju, str.299-312.



14. Rotvejn Pajič, L. Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok? Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, 2011
15. Russel, P. Knjiga o možganih. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 1990.
16. Smernice za delo z učencem z disleksijo in ADHD. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. 2017.
17. Sopoljavnost disleksije in ADHD. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. 2017.
18. Srebot R., Menih K. Potovanje v tišino. Ljubljana: DZS. 1996.
19. Šali, B. Splošne vaje. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 1990.
20. Žerdin T. Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Svetovalni center za otrok, mladostnike in starše. 2003.
21. Žerovnik, A., Golli D. Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja. 1979.



Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

**Alenka Seršen Fras**

## **SKUPINSKO DELO S STARŠI OTROK Z ADHD**

## **BEHAVIORAL PARENT TRAINING FOR PARENTS OF ADHD CHILDREN**



## Povzetek

Za motnjo pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) so značilne razvojno neustrezne ravni pomanjkljive pozornosti, impulzivnosti in/ali hiperaktivnosti. Te značilnosti lahko povzročijo težave na učnem in socialnem področju. Pogosto se sočasno pojavljajo učne, vedenjske in čustvene motnje. ADHD pogosto povzroči poslabšanje odnosa med otrokom in staršem ter prispeva k povečanju stresa staršev otrok z ADHD. Sčasoma lahko starši razvijejo slabo prilagojene in kontraproduktivne strategije za reševanje teh problemov. Starševstvo otroka z ADHD, ob sočasnih vedenjskih težavah, je proces nastajanje naučene nemoči. Ena izmed učinkovitih intervencij, ki je tudi podprta za dokazi, je trening vedenjskih intervencij za starše otrok z ADHD. V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor ga v nekoliko prilagojeni obliki izvajamo že vrsto let.

**Ključne besede:** motnja pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD), starševstvo otrok z ADHD, trening vedenjskih intervencij za starše

## Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is characterized by developmentally inappropriate levels of inattention, impulsivity and/or hyperactivity. These characteristics can lead to impairment in academic and social functioning. Conduct problems and other disorders, such as anxiety and learning disabilities, commonly co-occur. ADHD often lead to impairment in the parent-child relationship and contribute to increased stress among parents of ADHD children. Over time parents may develop maladaptive and counterproductive parenting strategies to deal with these problems. Parenting a child with ADHD and conduct problems is a process of learned helplessness. Behavior parent training is an evidence based well established treatment for ADHD. In Counselling centre for children, adolescents and parents Maribor adapted versions of this training have been used for many years.

**Key words:** attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), parenting ADHD children, behavioral parent training





# 1 PREDSTAVITEV TEME OZIROMA DEJAVNOSTI S TEORETIČNIMI IZHODIŠČI

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor obsega pomemben del našega dejavnosti diagnostična in svetovalna obravnava učencev z učnimi, čustvenimi in vedenjskimi težavami. Med njimi so pogosto nemirni, nepozorni in slabo organizirani učenci, ki imajo lahko tudi učne težave in težave na socialnem področju. Starše k nam pogosto napotijo učitelji in svetovalni delavci šol, saj so eksternalizirane težave tiste, ki so v razredu najbolj opazne. Po končanem postopku ocenjevanja otrokovih težav na timskem sestanku predstavimo ugotovitve in se skupaj dogovorimo o načinih pomoči. Učitelji in svetovalni delavci šol pogosto izrazijo potrebo po delu s starši težavnih otrok v zunanji instituciji, saj sami za to nimajo dovolj časa in drugih virov. Iz potreb šol in staršev je tako v naši instituciji že pred vrsto let nastala skupina za starše otrok z ADHD, ki se z leti spreminja po vsebini in metodi dela, a ostaja enaka v ciljih in namenu.

## 1.1 Motnja pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD)

Motnja pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD) je ena izmed najpogostejših motenj v šolskem obdobju in prizadene približno 5% otrok v večini kultur. Je razvojna motnja, ki jo opredeljujejo simptomi pomanjkljive pozornosti, hiperaktivnost in impulzivnost, ki se pojavljajo že v otroštvu. Tudi ob odsotnosti specifičnih učnih težav je učna in delovna učinkovitost pogosto nižja. Težave so večdimenzionalne in se lahko pojavljajo na vseh pomembnih področjih funkcioniranja, na učnem in socialnem, tako v šoli kot doma. V adolescenci je lahko hiperaktivnost manj očitna, ostanejo pa težave z drobnim nemirom, nepozornostjo, slabšim načrtovanjem in impulzivnostjo (APA, 2013; Rotvejn Pajič in Pulec Lah, 2011).

Več kot dve tretjini otrok z ADHD ima vsaj eno sopojavno motnjo, kot je npr. depresija, anksioznost, vedenjske ali učne težave. Pri obravnavi otrok z ADHD je najbolj učinkovit kombinirani pristop, torej medikamentozna terapija v kombinaciji z vedenjskimi intervencijami, edukacijo in treningom staršev (Zeigler Dandy; 2006).



## 1.2 Starši otrok z ADHD

Družinsko okolje je izjemnega pomena za otroka z ADHD, saj so njegovi odnosi s starši in sorojenci bistveno bolj negativni in stresni, kot so v drugih družinah. Raziskave kažejo, da obstaja večja verjetnost, da bodo tudi starši in sorojenci imeli težave ali motnje na področju duševnega zdravja (motnje razpoloženja, alkoholizem, antisocialno vedenje,...). Obstaja približno 40 % verjetnost, da ima vsaj eden izmed staršev otrok z ADHD tudi sam isto motnjo, kar poveča verjetnost začaranega kroga negativnih interakcij. Starši s težavami zaznavajo moteče vedenje otroka kot bolj izrazito in težje obvladljivo, kot je v resnici, zato se lahko odzivajo prestrogo ali so ves čas razdražljivi oz. vznemirjeni, ne glede na to, kar otrok počne. Otrok dobiva manj spodbude, pohvale, nežnosti, pozitivne pozornosti, kar poslabša odnos, zato se lahko vede še bolj uporniško, trmasto in kljubovalno, kar pa okrepi prepričanje starša, da je otrokovo vedenje težko obvladljivo (Barkley, 2000).

Ekstremno, zahtevno in intenzivno vedenje otrok z ADHD ter pomanjkanje samokontrole zahteva od staršev več usmerjanja, pomoči, nadzora in spremljanja kot pri otrocih brez ADHD. Starši otrok z ADHD poročajo o več stresa kot starši otrok brez ADHD, ki nastane, ko zaznavajo, da zahteve starševstva presegajo njihove lastne vire soočanja z njimi, posebej so stresu izpostavljene matere (Barkley, 2000; Theule idr., 2013). Napovedniki stresa so tako simptomi hiperaktivnosti in impulzivnosti kot tudi simptomi nepozornosti. Bolj intenzivni so, večji je stres. Še močnejši napovednik, kot so osnovni simptomi, je kljubovalno in agresivno vedenje otroka ter duševne motnje staršev, najpogosteje depresija matere. Visok stres lahko vpliva na odnose med otrokom in staršem, večje število konfliktov, duševno zdravje staršev in starševsko učinkovitost (Wong idr., 2017). Matere otrok z ADHD poročajo o nižjih vrednostih samospoštovanja, o več depresije, samoobtoževanja in socialne izolacije. Otroci z močno izraženim opozicionalnim ali agresivnim vedenjem predstavljajo resno grožnjo za partnersko razmerje, v tem primeru je verjetnost za ločitev trikrat večja. Obstaja tudi večje tveganje za socialno izolacijo družine, dobijo manj podpore, topline in pomoči s strani razširjene družine in prijateljev (Barkley, 2000).

Sčasoma lahko starši razvijejo slabo prilagojene in kontraproduktivne strategije za soočanje s težavami. Iz tega izhaja, da učinkovita obravnava ADHD mora vključevati neposredno delo s starši in spremembo njihovega vedenja, da bi se dosegel boljši izid pri otroku, saj je slabo



starševstvo eden izmed močnejših napovednikov negativnih dolgoročnih izidov pri otrocih z vedenjskimi težavami (Chronis idr., 2004).

Starši s strani šole, drugih staršev, prijateljev in tudi naključnih mimoidočih dobijo veliko negativnih informacij o svojem otroku ter nasvetov, kako naj ravnajo. Izražajo prepričanje, da so za otrokove težave krivi sami in da bi jih lahko rešili z bolj učinkovitimi disciplinskimi strategijami. Počutijo se nerazumljeni, zavrženi, osamljeni in brez podpore. Iščejo pomoč pri strokovnjakih, ki si lahko tudi nasprotujejo v svojih diagnozah in načrtih terapije. Webster-Strattonova (2012) govori, da je starševstvo otrok z vedenjskimi težavami proces naučene nemoči. Na proces vpliva vztrajnost otrokovih težav, nekoristnost iskanja vzroka težav in izkušnja, da so njihovi poskusi discipliniranja neuspešni. Ko začnejo opazovati otrokove težave (npr. kljubovanje, nemirnost...), še upajo, da bodo z razvojem izginile. V fazi prepoznavanja problema si priznajo, da je njihov otrok drugačen in začnejo iskati vzroke težav, kajti če bi jih našli, bi jih lahko odpravili. Tako poskusijo z dieto, več spanja, zamenjajo šolo ali vrtec ali pa strokovnjaka v zunanji instituciji. Vzroke iščejo v družinski dinamiki, pomanjkanju časa, nezaposlenosti, v neuspešnih pristopih, kar povzroči občutke krivde in samoobtoževanje. V zadnji fazi poskuse razumevanja in spoprijemanja s težavami nadomesti vdaja in občutek nemoči. Starši menijo, da »nič ne deluje«, da je otrok tisti, ki ima več moči in nadzora, počutijo se kot žrtve, narašča jeza, ki se prepleta s strahom pred izgubo kontrole nad sabo («Sem na robu živčnega zloma, bojim se, da mu bom kaj naredila. Nič ne uboga, meša se mi. Ne morem ga več obvladati, dala ga bom stran»). Starši menijo, da so v otroka veliko investirali in dobili malo v zameno. Kot posledica naučene nemoči se lahko razvije pomanjkanje iniciativnosti, prepričanje, da na izide ne moremo vplivati in depresivno razpoloženje. Naučena nemoč in prepričanja o nizki samoučinkovitosti se lahko popravijo z izkušnjo uspeha. Poučevanje, vodenje in podpora staršev s pomočjo z dokazi podprtih vedenjskih tehnik sproži obratni proces: starši začnejo spet upati, da bodo lahko bolje obvladovali otrokovo vedenje. Pomagati jim moramo oblikovati bolj realistična pričakovanja, ki so v skladu z otrokovim temperamentom in razvojnimi zmožnostmi, kar vpliva na zaznano samoučinkovitost in sposobnost reševanja problemov.



### 1.3 Trening staršev otrok z ADHD

Skupinski pristopi so še posebej primerni, saj skupinska izkušnja z drugimi starši zmanjšuje izolacijo, normalizira nekatere njihove izkušnje in daje podporno mrežo (Webster-Stratton, 2012). Evans (idr., 2014) v pregledni raziskavi z dokazi podprtih psihosocialnih intervencij za otroke in mladostnike z ADHD ugotavlja, da so učinkoviti treningi vedenjskih intervencij za starše (Behavioral Parent Training). Coates (s sod., 2015) v pregledni raziskavi intervencij za ADHD povzame, da so treningi vedenjskih intervencij, ki so usmerjeni na starše, zmanjšali pojavnost osnovnih simptomov ADHD in vedenjskih težav, stres staršev ter izboljšali samospoštovanje staršev. Treningi uporabljajo principe iz vedenjske terapije za edukacijo staršev o naravi motečega vedenja, za spodbujanje učinkovitega starševstva ter za večjo ubogljivost oz. izboljšanja otrokovega motečega vedenja (Wong idr., 2018). Običajno obsegajo od 8 do 12 srečanj in starše opremijo z znanjem o tehnikah modifikacije vedenja, ki so osnovane na teoriji socialnega učenja. Vključuje naslednje komponente:

- edukacija o ADHD in povezanih diagnozah, principih učenja in vedenjske modifikacije,
- uporaba pohvale za spodbujanje pozitivnega vedenja in ignoriranje manj motečih oblik vedenja,
- dajanje učinkovitih navodil,
- uporaba vedenjskih kontigenc,
- kartica dnevnega spremljanja vedenja,
- čas za odmor in odvzem privilegijev,
- tehnike reševanja problemov,
- predvidevanje in obvladovanje vedenjskih težav v javnosti,
- vzdrževanje napredka in reševanje problemov po končanem treningu.

Delo v skupini je časovno in ekonomsko učinkovitejše in daje staršem več socialne podpore. (Chronis s sod., 2004)

## 2 OPIS TEME/DEJAVNOSTI

Skupina za starše otrok z ADHD, ki jo vodim, je sestavljena iz 8 do 12 članov, večina je staršev osnovnošolskih otrok. V šolskem letu je izvedenih 9 do 10 mesečnih srečanj. Potekajo v



prijetnem, a delovnem vzdušju. V uvodnem srečanju vodja predstavi cilje, namen in potek programa. Izpostavi, da so pomemben del procesa usvajanja znanja in veščin domače naloge, ki jim dajo možnost vaje oz. treninga v domačem okolju. Pri predstavitvi članov je pomembno, da na kratko predstavijo sebe in otroka, tudi njegova močna področja. Podpišejo dogovor o zaupnosti in se dogovorijo o pravilih delovanja skupine. Vodja predstavi osnovna dejstva o motnji: znake, nastanek in razvoj, dejavnike tveganja in varovalne dejavnike, pojavnost in sopojavnost drugih motenj. Psihoedukacija je po mnenju dr. Barkleya »bolj učinkovita kot svetovanje« (Zeigler Dandy, 2006, str. 89). Bolje kot starši razumejo motnjo, učinkoviteje se lahko spopadajo z njo. Razviti morajo realnejša pričakovanja in razumeti, da veliko oblik vedenja njihovih otrok ni zlonamernih, ampak je posledica ADHD. Poznati morajo osnovne simptome, kakšen je njihov vpliv na vedenje, poznati tudi manj znane značilnosti, ki spremljajo motnjo, kot je npr. slaba organizacija, šibkejši spomin, motnje spanja in slab občutek za čas. Učijo se videti težave v pozitivnejši luči, se sprijazniti z dejstvom, da je motnja vseživljenjska, a se jo lahko naučimo obvladovati in tako v večini primerov živimo uspešno življenje. Psihoedukacija pripomore k opolnomočenju staršev ter k zmanjšanju stigme, anksioznosti, brezupa in občutkov krivde. Starši za domačo nalogo preberejo predlagano literaturo o ADHD, skupaj z otrokom pogledajo film Navihani Bram in o tem poročajo na naslednjem srečanju. Tema drugega srečanja so izvršilne funkcije in njihov vpliv na učenje, vedenje in čustvovanje otroka. Starši ocenijo izvršilno funkcioniranje svojega otroka (vprašalnik BRIEF) in doma naredijo načrt izboljšave za eno izmed izbranih področij (npr. načrtovanje, organizacija). Na eno izmed srečanj povabimo pedopsihiatra, ki spregovori o vrstah in učinkovitosti medikamentozne terapije pri obravnavi otrok z ADHD.

V nadaljevanju programa se usmerimo na pomen odnosa in navezanosti z otrokom, kako je pomembno, da svoj »bančni račun« z otrokom polnijo z ljubeznijo, pozornostjo, skrbjo, empatijo, podporo in spodbudo, s skupno igro, ki jo usmerja otrok, s poslušanjem, pogovorom in s skupnim reševanjem problemov. V domačem okolju morajo biti pozorni, da dajejo dovolj ustreznih pohval in spodbud in da sistematično preživljajo skupen čas samo z enim otrokom v igri ali dejavnostih, ki jih usmerja otrok (Webster-Stratton, 2012).

V naslednjih srečanjih je poudarek na vedenjskih tehnikah, kot so pozitivno podkrepljevanje, ignoriranje, čas za odmor, odvzem privilegijev, logične posledice. Starši se naučijo prepoznavati sprožilce neželenega vedenja otroka in ustreznjega odziva. Pripravijo načrt



žetoniranja za modifikacije izbranega motečega vedenja in na njem vztrajajo v domačem okolju. Učijo se bolj učinkovite komunikacije in postavljanja zahtev.

Po vedenjskih intervencijah je na vrsti učenje veščin reševanja problemov. Osvojena znanja morajo prenesti v domače okolje, kjer izvedejo družinsko reševanje problemov, z namenom sklenitve dogovora ali pogodbe z otrokom. Pri tem so pomembne veščine aktivnega poslušanja, sklepanja kompromisov oz. pogajanja, ki bodo še posebej pomembna v obdobju mladostništva.

Tema naslednjega srečanja je sodelovanja s šolo. Diskutiramo o pomenu učinkovitega in rednega sodelovanja z učiteljem in strokovnimi delavci šole, tudi na timskih sestankih za pripravo individualiziranega programa. Starši izmenjajo izkušnje primerov dobre prakse, obstaja nevarnost pretirane kritike, posploševanja ter selektivne pozornosti zgolj na negativno, zato mora biti diskusija skrbno vodena. Vodja predstavi nekaj priporočil za učenje, starši pa pripomočke, učne strategije in prilagoditve pri učenju doma.

Na zadnjem srečanju »Kako poskrbeti zase« si starši zastavijo osebne cilje v naslednjem letu na področju družinskega, partnerskega in kariernega življenja. Izvedena je tudi evalvacija programa ter praznovanje, ki ga nadaljujemo izven prostorov centra. Nekatere skupine želijo z delom nadaljevati tudi po zaključku, zato je možno dodatno srečanje v naslednjem šolskem letu. Starši sami določijo temo, izbrane so bile teme o samokontroli in obvladovanju jeze, sorojencih, zmanjšanju impulzivnosti, medosebnih odnosih in prijateljstvu, čustvenih motnjah ipd.

### **3 ZAKLJUČEK**

Po večletnem vodenju skupine za starše otrok z ADHD lahko sklenem, da je to oblika dela, ki je potrebna, učinkovita in daje tudi vodji veliko zadovoljstva in energije. Iz evalvacijskih vprašalnikov staršev ob koncu programa je razvidno, da so starši kot zelo dobro ocenili zanimivo in raznoliko vsebino in potek programa, sproščeno vzdušje, termin, izbiro prostora, obveščanje in vodjo programa. Vključili so se iz osebne želje po znanju in veščinah ravnanja z otrokom z ADHD, saj ugotavljajo, da običajne vzgojne metode ne delujejo enako kot pri sorojencih. Prav tako si želijo izmenjevati izkušnje s starši, ki imajo podobne težave, in narediti



nekaj za svojo osebnostno rast. Iz diskusije povzamem, da so pridobili nova teoretična znanja o motnji ter večine soočanja in reševanja problemov, posebej pa tehnike za spoprijemanje z neželenim vedenjem. Psihoedukacija je pomembna, saj bodo starši zagovorniki otroka ves čas šolanja in bodo naleteli na učitelje ali strokovne delavce, ki o motnji sami ne bodo vedeli dovolj. Starši so v skupini ugotovili, da niso sami, razširila se je njihova socialna mreža, nastala so prijateljstva. Iz nekaterih skupin v preteklih letih se starši še vedno srečujejo v lastni organizaciji. V skupino s vključeni motivirani in ozaveščeni starši, ne dosežemo pa vseh, ki bi trening potrebovali. Morda niti ne vedo zanj ali se zanj ne odločijo zaradi pomanjkanja časa, energije ali drugih razlogov.

Posebna vrednost skupine je v prenosu izkušenj in primerov dobre prakse med starši. Znotraj skupine se vzpostavi vzdušje sprejemanja, varnosti in zaupanja, tudi naklonjenosti. Tudi zato lahko imajo besede drugega člana večjo težo kot besede učitelja ali drugega strokovnjaka. Spodbuda in podpora starša je izjemnega pomena tudi pri normalizaciji in relativizaciji težav. Starši sprevidijo, da niso edini v tovrstni stiski in da imajo morda drugi še večje težave, s katerimi pa se uspešno spopadajo. Na ta način prihaja do spreminjanja disfunkcionalnih kognicij (»Sem nesposobna in slaba mama«, »Ne znam vzgajati in vse mi gre narobe«) v bolj prilagojene kognicije (»Učim se in s trudom napredujem, vidim napredek«, »Sem dovolj dobra mama«, »Imam dobre in slabe dneve, prav tako kot moj otrok«). V skupino vsak izmed staršev prinese neko novo znanje in izkušnje, posebej zanimivo je, ko očetje izmenjujejo nasvete o tehničnih pripomočkih za hiperaktivne. Obstaja nevarnost dajanja nasvetov o raznih terapijah, ki niso z dokazi podprte (možganska telovadba, tapkanje...), zato je pomembno, da se take izkušnje kritično ovrednoti.

Skupina je dobro obiskana, zanimanje je vsako leto večje, v šolskem letu 2018/19 delujeta dve skupini, kar kaže na to, da so potrebe po skupinskem delu s starši velike in da je to ustrezna in učinkovita oblika dela. Starši so večinoma vključeni, ker so jim to skupino priporočili bivši člani ali strokovni delavci zunanjih institucij. Vključuje se vedno več parov, tudi ločeni očetje. Mame, ki prihajajo same, izražajo potrebo, da bi se v skupino vključili tudi partnerji, saj se je nekajkrat pokazalo, da so se stališča do motnje oz. način pripisovanja vzrokov otrokovih težav bolj spremenila pri očetih, kot pri materah. V diskusiji na zadnjem srečanju očetje pogosteje povedo, da sedaj otroka bolj sprejemajo in razumejo, da imajo realnejša pričakovanja in boljši odnos. Sprememba stališč je tudi v odnosu do šolskih ocen, saj starši bolje razumejo, da



preveč učne pomoči in (pre)visok učni uspeh za vsako ceno, lahko ogrozi vez med otrokom in staršem in povzroči nepopravljivo škodo njunemu odnosu.

Seveda pa je vedno prostor za izboljšave. Skupina se sestaja enkrat mesečno, za večji učinek bi bila potrebna pogostejša srečanja. A morda bi se izgubila izkušnja, da je za nekatere spremembe potreben čas in večja zrelost otroka. Večina staršev opravi domačo nalogo, ki je trening veščine v domačem okolju, a naloga ni obvezna, zato se ji nekateri izognejo ali jo naredijo zadnji trenutek. Opravljena je začetna in končna evalvacija (samoocenjevalni vprašalniki), vendar je zaradi manjšega vzorca potrebna omejitev pri interpretaciji in je smiselno primerjati individualni napredek otroka kot spodbudo pri nadaljnjem svetovalnem delu z družino.

Ob zaključku ugotavljamo, da bi bilo potrebno še nadaljnje delo, saj je ADHD kronična motnja, ki prinaša številne izzive ves čas otrokovega in mladostnikovega šolanja. Starši so večinoma vključeni, ko so otroci v prvem in drugem triletju, izražajo pa skrb, kako se bodo spopadali z izzivi adolescence. Predvidevajo, da bodo njihovi mladostniki imeli večje težave pri razvojnih nalogah obdobja kot vrstniki brez težav, pri tem pa podcenjujejo razvoj njihovih spretnosti obvladovanja, reševanja problemov in samokontrole.

## 4 Literatura in viri

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. 2013.
2. BARKLEY, R. A. *Taking charge of ADHD*. NY: Guilford Press. 2000.
3. CHRONIS, A.M., CHACKO, A., FABIANO, G.A., WYMBS, B.T. in PELHAM, W.E. Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*. (2004), št. 1 (letn.7), str. 1-27.
4. COATES, J., TAYLOR, J.A. in SAYAL, K. Parenting interventions for ADHD: A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*. (2015), št. 10 (letn.19), str. 831-843.





5. EVANS, S. W., OWENS, J. S, in BUNFORD, N. Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, (2014), št. 43, str. 527-551.
6. ROTVEJN, L. in PULEC LAH, S. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnosti. V. L. MAGAJNA (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011. Str. 161-187.
7. THEULE, J., WIENER, J., RANNOCK, R. in JENKINS, J.M. Parenting stress in families of children with ADHD: a meta analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. (2013), št.21, str. 3-17.
8. ZEIGLER DENDY, C.A. *Teenagers with ADD and ADHD: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House book. 2006.
9. WEBSTER-STRATTON, C. *Collaborating with parents to reduce children's behavior problems*, Seattle, WA: Incredible Years. 2012.
10. WONG, D.F., KIN NG, T., IP, P.S, CHUNG, M.L. in CHOI, J. *Evaluating the effectiveness of a group CBT for parents of ADHD*. *J Child Fam Stud*, (2017), št. 27, str.227-239.



Osnovna šola Antona Ukmarja

Koper

**Klasja Stankovič**

**IDENTIFIKACIJA IN OBRAVNAVA OTROK Z BRALNO-  
NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI**

**IDENTIFYING AND TREATING CHILDREN WITH  
READING AND WRITING DIFFICULTIES**



## Povzetek

V prispevku je opisanih nekaj osnovnih predbralnih veščin, ki jih mora otrok obvladati, da lahko uspešno bere in piše. Obravnavane so nekatere spretnosti slušnega in vidnega zaznavanja, prostorska in časovna orientacija, groba, fina in grafomotorika ter pomnjenje. Težave na kateremkoli od naštetih področij lahko pomembno vplivajo na branje in pisanje, ki sta osnova za uspešno učenje in izkazovanje znanja pri večini šolskih predmetov. Za vsako od naštetih spretnosti je predlaganih nekaj vaj in nalog, s katerimi lahko prepoznamo morebitne težave. Naloge lahko kasneje uporabimo tudi za premagovanje specifičnih primanjkljajev. Primerne so predvsem za učitelje razredne stopnje, ko se pismenost šele poraja in utrjuje. Uporabljajo jih lahko pri dopolnilnem pouku, pouku individualne in skupinske pomoči (ISP) pri učencih, ki potrebujejo pomoč ali pa enostavno med poukom kot presejalni test za identifikacijo rizičnih učencev.

**Ključne besede:** branje, pisanje, identifikacija, prepoznavanje, obravnava otroka s posebnimi potrebami, bralno-napisovalne težave

## Abstract

This article is focused on some basic skills that a child needs to master in order to be successful at reading and writing. Skills that are discussed are listening and visual perception, orientation in time and space, rough and fine motor skills, handwriting skills and memory. Difficulties in any of these categories may cause problems with writing and reading and therefore can affect learning and expressing knowledge in class subjects. For each of the previously mentioned categories there are a few exercises that can be used both for identifying and also treating a child with special needs. Exercises are especially useful for teachers in the first five grades during remedial classes for children who need special education or during regular classes as a screening test to detect and identify children with special needs.

**Key words:** reading, writing, detection, identification, treating a child with special needs, reading and writing difficulties



## 1 Bralno-napisovalne težave in inkluzivna šola

Po uveljavitvi Zakona o usmerjanju leta 2000 se v osnovnih šolah srečujemo z učenci, ki imajo raznorazne posebne potrebe. Med učence s posebnimi potrebami tako spadajo otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU), otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Inkluzija predvideva, da se šolsko okolje in poučevanje prilagodita posamezniku in njegovim specifičnim potrebam. Nemalokrat se zgodi, da se učitelj ne počuti dovolj strokovno usposobljenega, da bi lahko zagotavljal učinkovito inkluzijo za tako veliko skupino posebnih potreb. Raziskave kažejo, da veliko svetovalnih delavcev in učiteljev pogreša »... strokovno podporo in napotke za delo z učencem s PPPU...« (Švajger Savič, 2014, str. 151). Učitelj naj bi za svoje učence s posebnimi potrebami moral namreč »...v okviru rednega procesa poučevanja še bolj individualizirati in diferencirati učne zahteve, naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja, učne pripomočke, časovne omejitve ipd.« (Učne težave v osnovni šoli, 2008, str. 37). Magajna (2011) poudarja, da je ravno pravočasna prepoznavna specifičnih učnih težav in pomoč s strani šole pomemben faktor pri omejevanju preobsežnih napotitev otrok v postopke usmerjanja.

V tem prispevku smo se osredotočili na ene izmed najpogostejših težav učencev s PPPU; specifične bralno-napisovalne težave. Te zajemajo težave pri branju ali/in težave pri pisanju: disgrafija, disleksija in disortografija (Učne težave v osnovni šoli, 2008). Disgrafija predstavlja težavo pri motorični izvedbi pisanja. Pisava je slabše čitljiva, črke so okorno in nenatančno oblikovane, neenakomerno velike, učenec se med pisanjem težko drži črtovja ali majhnega prostora za odgovore. Disortografija je težava pravopisa; učenci med pisanjem težko upoštevajo pravopisna in slovnična pravila, oblika pisave je po navadi ustrezna. Disleksija je motnja, ki lahko poleg težav z branjem in pisanjem pridruži tudi disgrafijo ter disortografijo. Branje otrok s tako motnjo je najpogosteje počasno, netekoče, zatikajoče, otroci zamenjujejo vidno ali slušno podobne črke ter vrstni red črk znotraj besede, izpuščajo ali dodajajo črke, maličijo besede in podobno. Bralno razumevanje je kljub slabši tehniki branja lahko pri



določenih posameznikov zelo dobro, večinoma pa otroci vseeno besedilo slabo razumejo. Druga skupina otrok, ki ima težave pri branju so otroci, ki imajo slabše bralno razumevanje prebranega besedila. Pogosto so to otroci, ki imajo slabšo bralno tehniko, lahko pa je kljub ustrezni bralni tehniki stopnja bralnega razumevanja nizka. Pogosto je to posledica slabšega pomnjenja ali odkrenljive pozornosti.

## 2 Veščine za uspešno branje in pisanje

V nadaljevanju so opisane vaje in naloge, s katerimi lahko ocenimo razvitost nekaterih področij, ki vplivajo na branje in pisanje. Vaje lahko hkrati uporabljamo tudi za urjenje določenih spretnosti in premagovanje primanjkljajev.

### 2.1 Slušno zaznavanje

Slušno zaznavanje delimo na več podkategorij, naštetih v nadaljevanju.

- **Slušno prepoznavanje dolgih-kratkih besed**

Učencu med obravnavo najprej ponudimo nalogo, pri kateri ugotavlja, katera od dveh slišanih besed je krajša. Pri tem začnem postopno, najprej z besedami, ki so očitno zelo dolge in zelo kratke npr. miš – pikapolonica. Nalašč uporabljamo besede, ki poimenujejo različno velike predmete ali živali, da ne bi otrok sklepali o dolžini besede glede na velikost dejanskega objekta. Kadar ponudimo na voljo besedi miš in krokodil, se namreč veliko otrok odloči, da je krokodil daljša beseda že zaradi dejstva, ker je krokodil v resnici večji in daljši kot miška. Če ima otrok težave pri tej nalogi še v prvem ali drugem razredu, se v večini primerov kasneje pojavljajo velike bralno-napisovalne težave.

- **Sposobnost rimanja**

Učencu naštejemo pare besed, on pa jih razlikuje na tiste, ki se rimajo in tiste, ki se ne. Zahtevnejša različica te naloge je, da otrok sam dopolni rimo; če je pri tem uspešen, naj dopolni celo besedo kot na primer lopata – copata, če pa ima še težave, mu pomagamo s korenem besede (slonček – lon..., otrok dopolni le končnico -ček).



- **Slušno razlikovanje ritmov/glasov/besed/nebesed**

Slušno razlikovanje se prične že v zgodnjem otroštvu, ko otroci zaznavajo in razlikujejo različne zvoke iz okolja in jih povezujejo s pripadajočimi predmeti, osebami ali živalmi. Že v predšolskem obdobju so otroci sposobni razlikovati med seboj tudi različne ritme. Otroku lahko najprej zaploskamo krajše zaporedje ploskov in ga čez nekaj trenutkov ponovimo enakega ali pa ga spremenimo. Otrok pove, če je bil ritem enak ali drugačen.

Za slušno razlikovanje besed učencu najprej povemo nekaj parov glasov, ki so med seboj enaki ali različni, a slušno podobni na primer: k – k (enaka glasova) ter k – g (slušno podobna glasova). Pri tem ugotavljamo, če učenec razlikuje med slušno podobnimi glasovi s/z, č/s/ž, c/s/z, g/k, p/b, d/t, m/b, i/e, k/h.

Učencu ponudimo pare besed in nebesed (besede brez pomena), ki so med seboj enaki ali le podobni na primer: pot – pot (enaki besedi) ter kos – gos (slušno podobni besedi). Začnemo s krajšimi besedami in prehajamo na daljše.

- **Slušno razčlenjevanje ritmov in besed**

Učenec lahko slušno razčleni ritme tako, da prešteje, koliko udarcev oz. ploskov je slišal. Zahtevnost povečamo tako, da ritem zaigramo z dvema ali več različnimi predmeti/glasbili ali na dveh ali več različnih tonih lestvice z določenim instrumentom. Učenec torej ugotavlja kolikokrat smo v ritmu plosknili in kolikokrat potokli v tla, ali pa kolikokrat smo na klavir zaigrali ton c in ton g. Seveda vse to ne da bi nas gledal.

Učencu ponudimo najprej krajšo besedo in ga prosimo, naj besedo razčleni na zloge. Včasih lahko pomaga, da jim razložimo navodilo drugače, na primer naj razdeli besedo tako, kot bi ploskal ali korakal nanjo (ki-ta-ra) in mu to demonstriramo.

Za razčlenitev besede na glasove naj pove, kateri je prvi glas, potem zadnji in na koncu še srednji glas oz. več glasov. Težavnost stopnjujemo s podaljševanjem besed in dodajanjem ti. besed nagajvk; to so besede, ki se zapišejo drugače, kot jih izgovorimo npr. risal preberemo [risau].



- **Slušno spajanje glasov/zlogov**

Pomembno je, da zna učenec besedo, ki jo sliši tudi slušno razčleniti, saj bo le tako lahko pravilno zapisal vse črke. Hkrati je pomembna tudi sposobnost slušnega spajanja. To omogoča otroku, da prebrane ali zapisane črke združi v mislih v ustrezno besedo. Otroku sprva ponudimo posamezne zloge in mu jih preberemo z dovolj dolgimi vmesnimi presledki (mi---zi---ca) in ga prosimo, naj pove, katero besedo smo povedali. Kasneje nadaljujemo s spajanjem posamičnih glasov v besedo. Težavnost povečamo z dolžino končne besede in z dolžino presledkov, ki jih naredimo med govorjenjem posameznih zlogov ali glasov.

- **Slušni spomin ritmov/besed/besed v povedi/števil**

Slušni spomin preverimo pri neopismenjenih otrocih tako, da za nami slišane besede ali povedi ponavljajo, pri opismenjenih otrocih pa zahtevamo, naj jih zapišejo. Ob tem smo pozorni tudi na dejstvo, da imajo lahko nekateri otroci grafomotorične težave in zato potrebujejo več časa in mentalnega napora za zapis. Pri narekovanju posamičnih besed smo pozorni na to, da so besede med seboj nepovezane, kar je težje kot pomnjenje besed v povedi, saj so smiselno povezane.

Slušni spomin ritmov preverimo tako, da otroku zaploskamo določen ritem in ga prosimo, naj ga ponovi. Začnemo s krajšimi in manj kompleksnimi ritmi in nadaljujemo z daljšimi.

Pri narekovanju števil pazimo, da gre za enomestna števila. Začnemo najprej s tremi števili, nato zahtevnost povečujemo z dodajanjem števil.

Slušni spomin urimo tudi z igrico Telefončki ali z igrico nadaljevanja povedi, pri kateri vsak od udeležencev doda začetni povedi eno besedo in s tem nadaljuje poved, vendar mora pred tem ponoviti poved od začetka.

- **Slušna manipulacija glasov/zlogov/števil**

Pri slušni manipulaciji gre za to, da so otroci sposobni v mislih dodajati ali odvzemati glasove ali zloge v besedi. Učencu najprej ponudimo krajšo besedo (oblak) in ga prosimo, naj odstrani prvi glas (blak) ali prvi zlog (lak) oz. naj doda na konec besede zlog -ci (oblakci). Dodajamo ali odvezemamo lahko prve, zadnje ali vmesne glasove in zloge.

S števili lahko slušno manipuliramo tako, da otroku naštejemo nekaj števil (7, 2, 3, 8) in ga prosimo, naj zapiše le število, ki smo ga izrekli pred številom 8 (to je število 3).



Vse vaje slušne manipulacije so odličen pokazatelj otrokovega delovnega spomina.

## 2.2 Vidno zaznavanje

V sklopu vidnega zaznavanja je obravnavano vidno sledenje, sposobnost povezovanja del-celota, razlikovanja lik-ozadje, vidno razlikovanje in vidno pomnjenje, čeprav je spretnosti vidnega zaznavanja še več.

- **Vidno sledenje**

Za uspešno branje, mora biti učenec sposoben slediti vrstici od leve proti desni in prehajati med vrsticami. Pri učencu preverimo, kako sledi premikajočemu predmetu po prostoru ali po ploskvi.

Pred učencem držimo v roki barven predmet in ga prosimo, naj mu sledi le s premikanjem oči, glava naj bo pri miru. Predmet premikamo v višini njegovih oči od leve proti desni in obratno. Ob tem smo pozorni, če opazimo kakršno koli spremembo med prečkanjem navidezne črte, ki poteka navpično po sredini telesa. Včasih opazimo, da otrok ni sposoben tekoče prehajati s pogledom po horizontalni liniji in izgleda, kot da se mu pogled ustavlja, zatika, včasih tudi za nekaj sekund. Včasih se oko težko prilagaja hitrim spremembam lege predmeta in pri otroku opazimo, da se oči nenadzorovano razširijo v prvih trenutkih sledenja, dokler se oko ne prilagodi. Predmet premikamo tudi počasi gor in dol po navidezni vertikalni liniji, ki seka telo. Pri tem smo še posebej pozorni na del, ko mora otrok s pogledom sekati navidezno horizontalno linijo v višini oči. Predmet nato premikamo v višini nosu naprej in nazaj in s tem preverimo, kako se oko prilagaja spremembi globine. Na koncu preverimo še sledenje kompleksnejšim gibom predmeta po prostoru na primer sledenje ležeči osmici oz. znaku za neskončno in drugim poljubnim vzorcem.

Za ugotavljanje sposobnosti sledenja po ploskvi lahko pred učenca postavimo narisan labirint ali sekajoče se črte in ga prosimo, naj jim sledi od začetka do konca le s pogledom, brez pomoči prsta. Pozorni smo predvsem na hitrost sledenja. Da je vaja bolj zabavna, lahko učenec povezuje med sabo »razmetane« črke ali besede in na koncu prebere dobljeno besedo ali poved.





- **Povezovanje del-celota**

Učencu lahko ponudimo več različic naloge za razvijanje sposobnosti povezovanja del-celota. Lahko predvideva, kateri košček v sestavljanji manjka glede na celotno sliko oz. iz ponujenih koščkov izbere ustreznega, da dopolni celoto. Lahko mu ponudimo sliko, ki je na nekaterih delih »izbrisana«. Pri tej različici otrok sam predvideva, kakšna naj bi bila končna slika, ob tem pa uri možgane, da sami zapolnijo manjkajoče delčke. Težja oblika te različice je predvidevanje besede, ob tem da so delčki črk manjkajoči.

- **Razločevanje lik-ozadje**

Pomembna sposobnost, ki jo je potrebno uriti za uspešno branje, je razločevanje določenega lika od ozadja. Začnemo z lažjo različico vaje, ki predvideva, da otrok najde določen predmet na sliki, ki je v precejšnjem barvnem kontrastu napram ozadju. Postopno zmanjšujemo kontrast med iskanim likom in ozadjem. Vajo nadgradimo tudi tako, da iskani lik obračamo v različne smeri in ga pomanjšamo ali povečamo.

- **Vidno razlikovanje vzorcev/simbolov/črk/števk**

Predpogoj za branje je, da ima otrok razvito sposobnost vidnega razlikovanja različnih vzorcev, simbolov, črk in števk. Že v predšolskem obdobju znajo otroci običajno razlikovati različne vzorce ali preproste simbole. Najlažje je, če so vzorci ali simboli ločeni hkrati tudi z barvami, težja različica je, da so vsi narisani le v eni barvi.

V prvi triadi so primerne vaje za vidno razlikovanje slike, ki se med seboj razlikujejo le po nekaterih detajlih, ki jih mora otrok odkriti tako, da primerja obe (ali več) slik med seboj.

Če ugotovimo, da ima otrok s takimi nalogami težave, bo imel verjetno težave tudi z razlikovanjem vidno podobnih črk na primer b, d, p ali l, t, f ali pa m, n ipd. Učencu ponudimo nekaj vrstic s črkami, ki mu pri vidnem razlikovanju povzročajo težave in ga prosimo, naj pobarva ali obkroži le določene. Ko postane učenec pri vaji suveren, jo lahko nadgradimo s kompleksnejšim navodilom, naj pobarva neko črko z eno barvo, drugo črko z drugo barvo in sicer tako, da mora barvati vse črke postopno, kot si sledijo. To pomeni, da barva črko za črko in jih ne preskakuje med tem ko išče ostale. To je težje, kot če bi učenec najprej pobarval vse b-je z modro, potem poiskal vse d-je in jih pobarval z oranžno itd.

Enako vajo lahko naredimo, če ugotovimo, da učenec menja vidno podobne številke.



- **Vidno pomnjenje simbolov/besed/zaporedja**

Pri otroku preverimo, kako dobro ima razvito vidno pomnjenje, kar je pomembno predvsem za prepisovanje iz table ali knjige.

Pri tem preverjamo, če je sposoben narisati določen lik ali simbol po tem, ko mu ga pokažemo za zelo kratek čas, na primer 2 sekundi. Druga možnost je, da mora izbrati med danimi liki ali simboli tistega, ki smo mu ga pokazali za 1 sekundo. Zahtevnost povečujemo tako, da mu ponudimo vidno zelo podobne like, ki se razlikujejo le v detajlih. Če otrok s temi nalogami nima težav, jih lahko nadgradimo tako, da mu ponudimo večje število simbolov ali likov, ki jih mora med danimi prepoznati in izbrati. Pri tem je pomembno le število zapomnjenih elementov. Druga različica je, da otroku ponudimo simbole ali like v določenem zaporedju, jih potem premešamo in ga prosimo, naj jih zopet postavi v pravo zaporedje. Pri tem je pomembno zaporedje, ne le količina zapomnjenih elementov. Seveda lahko z otrokom igramo tudi priljubljeno in vsem poznano igro Spomin.

## **2.3 Prostorska orientacija**

Prostorska orientacija je pomembna, saj veliko otrok, ki nima jasne predstave o tem, kaj je leva in kaj desna, pogosto obrača vidno podobne črke in številke.

Otroka prosimo, naj nam na sebi pokaže določene dele telesa na levi ali desni strani ter na zgornji ali spodnji polovici telesa. Ponudimo mu sliko gozda ali kmetije in ga sprašujemo, ali je npr. zajček levo ali desno od medveda, nad ali pod drevesom, pred ali za grmovjem. Na ta način ugotovimo, kako dobro razume prostorske pojme. Naslednja vaja za preverjanje ali izboljševanje prostorske predstavljenosti na ploskvi je risanje po navodilu na primer: Na desno stran lista narisi snežaka. Nad njim naj leti vrabček. Levo od snežaka so v snegu sani itd. Za ugotavljanje prostorske orientacije v prostoru otroka sprašujemo po legi predmetov v prostoru: Ali je slika levo ali desno od omare? Kaj vidiš levo od umivalnika ipd.

## **2.4 Časovna orientacija**

V okviru časovne orientacije je najbolj relevantno ugotoviti, če ima otrok razvito sposobnost časovnega zaporedja. Od tega je odvisno, da si bo zapomnil, katero črko ali besedo je najprej prebral ali slišal in katera sledi. Ta sposobnost je tesno povezana z delovnim spominom. Otroku lahko povemo krajšo zgodnico in ga prosimo, naj določi zaporedje sličicam, ki



predstavljajo posamezne prizore zgodbice ali pa jo obnovi samostojno. Lahko uporabimo tudi nekatere vaje, ki so opisane v poglavjih o slušnem spominu in vidnem pomnjenju.

## **2.5 Groba motorika**

Groba motorika predstavlja ravnotežje, držo in premikanje telesa. Za branje in pisanje je groba motorika pomembna predvsem zaradi dobro razvite koordinacije oko-roka, kar omogoča učinkovito pisanje. Poleg tega pa je vzravnana in sproščena drža telesa med sedenjem za pisalno mizo predpogoj za branje in pisanje pri pouku. Kadar je drža sključena, ali so mišice v trupu, ramenskem obroču oz. rokah premalo ali preveč napete, bo to najverjetneje vplivalo na fino motoriko (uporaba dlani in prstov za rokovanje z drobnimi predmeti) ter posledično grafomotoriko (natančnost pri pisanju in risanju). Vse to bomo opazili med tem ko otrok hodi, teče, skače, brca, lovi ali meče žogo, si žogo podaja iz roke v roko, preskakuje kolebnico in nenazadnje tudi med tem ko sedi.

## **2.6 Fina motorika**

Ustrezno razvita fina motorika omogoča otroku, da pisalo drži pravilno triprstno, da ima med pisanjem roko optimalno sproščeno in da primerno močno pritiska na podlago. Če ima učenec mišice dlani ali prstov premalo razvite, lahko ta primanjkljaj kompenzira z drugimi mišicami dlani in prstov, ki te naloge ne zmorejo opraviti tako uspešno, kot bi jo opravile prve. V takih primerih vidimo, da otroci pisalo držijo premočno, imajo zakrčeno zapestje, premočan pritisk na podlago ipd. To povzroča okorno in nenatančno grafomotoriko in nemalokrat tudi bolečine v roki med daljšim pisanjem. Pri otroku opazujemo fino motoriko med držanjem pisala, rokovanjem s škarjami, lepilom ali šestilom, zapenjanjem gumbov, vozlanjem zapestnic... Fino motoriko lahko urimo tudi s prstnimi igrami:

- otroku damo navodilo, naj se z vsakim prstom dotakne palca in to počne z obema rokama hkrati, čim hitreje;
- otrok naj položi roki na mizo, dlani pritiskajo navzdol, med tem naj dviguje posamične prste od podlage, kasneje lahko tudi z obema rokama hkrati;
- otrok naj posnema gibe naših prstov, mi pa krčimo in iztezamo poljubne prste hkrati.



## 2.7 Grafomotorika

Grafomotorika predstavlja sposobnost uporabe pisala za sporočanje. Pri otrocih nižjih starostnih obdobjih ocenjujemo grafomotoriko pri risanju, pri starejši otrocih tudi pri pisanju. Pri slednjih smo pozorni na to, kako se otroci med pisanjem držijo črtovja in robov lista, kako so oblikovane njihove črke, ali so enakomerno velike, čitljive, ali je poteznost zapisa ustrezna, kako močan je pritisk pisala med pisanjem ipd. Grafomotoriko urimo z natančnim barvanjem znotraj omejenega prostora, risanjem grafomotoričnih vzorcev, povezovanjem pik, risanjem vzporednic ipd.

## 2.8 Pomnjenje

Pomnjenje je ključnega pomena za branje in pisanje. Kadar ima otrok težave s kratkotrajnim ali delovnim spominom, se težave kažejo pri razumevanju prebranega. Otrok ima lahko tehniko branja povsem ustrezno, branje je tekoče, po prebranem pa ni sposoben ustrezno obnoviti besedila ali odgovarjati na vprašanja v zvezi z besedilom. Pri pisanju se težave na tem področju pokažejo, kadar mora otrok pisati po nareku. Torej mora miselno obdelovati več informacij hkrati ter obenem še pisati. Otrok takrat navadno zapiše le začetek narekovane povedi in morda zadnje slišane besede v povedi, vse ostalo pozabi.

Kadar ima otrok težave z dolgotrajnim pomnjenjem ali priklicem informacij iz dolgotrajnega spomina, se to kaže predvsem pri nezmožnosti zapomnitve poštevance, zaporedja mesecev ali dni v tednu. V nižjih razredih je očiten znak za težavo pri tovrstnem spominu, ko si otrok ne zmore zapomniti povezave grafem-fonem (katero črko predstavlja določen glas in obratno). Vaje za vidni in slušni spomin so opisane v prejšnjih točkah.

## 3 Zaključek

Opisane naloge in vaje so uporabne predvsem pri pouku dodatne strokovne pomoči (DSP) in pri pouku individualne ali skupinske pomoči (ISP). Skozi leta prakse so se izkazale kot ustrezne za identifikacijo rizičnih otrok in nadaljnjo obravnavo otrok predvsem iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Dejstvo je, da obstaja še veliko drugih dejavnikov, ki jih v članku ni omenjenih in ki lahko onemogočajo otroka, da bi učinkovito bral ali pisal. Vendar vzemimo v obzir dejstvo, da učitelji pri svojem delu pogosto nimajo dovolj časa in pripomočkov, da bi otroke podrobneje diagnosticirali. To je vendarle naloga specialnih in rehabilitacijskih



pedagogov. S prispevkom želimo učitelje razrednega pouka opolnomočiti za delo z otroki z bralno-napisovalnimi težavami in jim ponuditi sveže ideje za obravnavo otrok pri dopolnilnem pouku, pouku ISP ali pri diferenciaciji pouka.

## 4 Viri in literatura

1. MAGAJNA, L. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih težav pri učenju: problemi in modeli. V: *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011. Str. 88-104.
2. ŠVAJGER SAVIČ, K. Usmerjanje osnovnošolcev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja skozi pogled šolskih svetovalnih delavcev. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2014. Str. 145-152.
3. UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 98.
4. ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: ZUOPP-1 (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP). [Online]. PIS Pravno-informacijski sistem. 2011. [Citirano 25. 1. 2019; 15.28]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>.



Osnovna šola Antona Janše  
Radovljica

**Mateja Stošički**

## PES – MOJ "PRIPOMOČEK"

## A DOG – MY "AID"



## Povezetek

Specifične učne težave in druge motnje učenja so v današnjem času problemi, ki resno ovirajo nekatere otroke. Pravočasna in ustrezna pomoč tem otrokom ne vpliva le na njihove boljše učne uspehe, temveč tudi na njihovo vzgojno oblikovanje, na izboljšanje odnosa do sebe, sošolcev, do dela, do šole in do družbe. Ure dodatne strokovne pomoči, ki jih učenci pridobijo z usmeritvijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, učencem omogočajo več prilagoditev in pomoči, izvajalcem teh ur pa prilagajanje ur učenčevim močnim področjem ter individualno urjenje veščin, ki jih posamezni učenec potrebuje za lažje premagovanje svojih učnih težav. V prispevku je predstavljeno sodelovanje terapevtskega psa pri urah dodatne strokovne pomoči. Predstavljena so teoretična izhodišča za takšen način dela, metode in oblike dela glede na posamezno skupino učnih težav ter pozitivni izidi tovrstnega dela.

**Ključne besede:** splošne in specifične učne težave, dodatna strokovna pomoč, terapevtski pes

## Abstract

Special learning difficulties and other learning disabilities are nowadays problems that hinder some children. Opportune and adequate support for these children does not have an impact only on better academic success, but also on their upbringing, better self-esteem, better relationships with classmates, attitude towards school and society.

Additional lessons of specialized support, that the students have by being directed into an individualized programme and additional specialized help, enable the students more adjustments and support. The teachers of these lessons can adjust the lessons to the students' strong fields and individual skills training that an individual student needs to overcome learning difficulties. In the article, we introduce a therapeutic dog taking part in specialized lessons. Theoretical findings, methods, and approaches to this way of work are introduced considering a specific type of learning difficulties and positive outcomes of such work.

**Key words:** General and specific learning difficulties, specialised support, therapeutic dog



# 1 Terapija s pomočjo psa

Prijateljska vez med človekom in psom ima zgodovino, dolgo več tisočletij, celo desetisočletij. Že predniki današnjih psov so se izkazali kot učinkoviti pomočniki pri lovu, skrbi za druge domače živali, opozarjali so na nevarnost, branili človekovo domovanje. Ravno zaradi teh lastnosti so psi v preteklosti postali praviloma delovne živali. Ljudje so vzrejali in vzgajali pse, ki so ustrezali njihovim željam in potrebam.

V današnjem svetu nam psi predstavljajo predvsem družabnika. Kljub različni velikosti, dolžini dlake, značaju ... pa vse pse povezujejo lastnosti, kot so: zvestoba, učljivost in družabnost.

Nekaterim ljudem pes pomeni pomočnika. Nekaterih njihovih lastnosti namreč ne more nadomestiti nobena tehnologija. Sodobni psi opravljajo številne službe, za katere so izšolani. Tako na primer poznamo reševalne pse, policijske pse, vodnike slepih, spremljevalce invalidov in še bi lahko naštevali.

Ne glede na to, ali nam pes predstavlja družabnika ali pomočnika, v nas vzbuja veselje, nežnost in igrivost.

Že samo gledanje živali človeka pomirja. Živali varujejo ljudi pred stresom, lahko izboljšajo socializacijo, predstavljajo socialno podporo. Hišni ljubljenci predstavljajo brezpogojni podporni sistem in so jim na voljo ves dan. Njihov topel in spremljajoč odnos za nas pomeni pomembno udobnost. Umirjena žival v prostoru človeka tudi pomirja. Kardiologi ugotavljajo, da božanje po mehki dlaki zmanjšuje krvni pritisk in ugodno deluje na srčno-žilni sistem. (M. Marinšek in M. Tušak, 2007).

Izkušnje tudi kažejo, da se ljudje ob psu razvedrijo, sprostijo, potolažijo, izboljšajo samopodobo (Halm, 2008). Otroci se ob psu nehote učijo potrpežljivosti, pripadnosti, solidarnosti, skrbi za drugo živo bitje. (M. Trampuš, 2014)

Pozitiven vpliv psa na paciente je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja opazoval otroški psihiater dr. Boris Levinson, in prav njemu priznavajo pionirstvo na področju sodobnega dela s terapevtskimi psi.





Vse do danes se je delo terapevtskih psov močno razširilo med različne populacije uporabnikov (otroci, mladostniki, bolniki, osebe s posebnimi potrebami in starostniki) ter ustanove, v katerih so dobrodošli (bolnišnice, šole, vrtci, domovi za starejše občane, varstveno-delovni centri ...).

Zakaj torej ne bi vseh teh prednosti, ki jih prinaša prisotnost in sodelovanje s terapevtskim psom, vključili v ure dodatne strokovne pomoči? 2. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006) nam namreč narekuje, da dodatna strokovna pomoč vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini, za otroke, ki so usmerjani.

## **2 Uporaba terapevtskega psa pri urah dodatne strokovne pomoči**

Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok, saj imajo različni različne vrste učnih težav zaradi različnih vzrokov. Po Lernerjevi definiciji (1997) so otroci z učnimi težavami skupina otrok z različnimi kognitivnimi, izobraževalnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti.

Otroke z učnimi težavami delimo na otroke s splošnimi učnimi težavami in na otroke s specifičnimi učnimi težavami. Splošne in specifične učne težave so nanizane na kontinuumu od lažjih in občasnih do zelo izrazitih in vseživljenjskih. V naši zakonodaji so od umestitve na kontinuum SUT odvisne pravice do količine in izrazitosti pomoči in podpore.

12. člen Zakona o osnovni šoli je že leta 1996 predvideval za otroke s splošnimi in z zmernimi specifičnimi učnimi težavami prilagoditev metod in oblik dela ter vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000 in 2011) pa opredeljuje pravice otrok z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so usmerjani v program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP). Z usmeritvijo v ta



program otroci pridobijo pravico do bolj specifičnih prilagoditev v procesu poučevanja ter intenzivne in specifične dodatne strokovne pomoči.

Pri delu z učenci z učnimi težavami je potrebno izhajati iz temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, upoštevati dobro poučevalno prakso, prilagajati metode in oblike dela, značilne za posamezno skupino učnih težav (Koncept dela učne težave v osnovni šoli, str. 33).

Ker se način in vsebina izvajanja dodatne strokovne pomoči prilagajata posameznikovim primanjkljajem, interesom ter močnim področijem, lahko ustrezno usposobljen specialni pedagog v svoje delo vključuje tudi terapevtskega psa.

Delo s terapevtskimi živalmi v grobem delimo na dejavnosti (AAA – Animal Assisted Activity) in na aktivno terapevtsko delo (AAT – Animal Assisted Therapy). Kadar gre za dejavnost (AAA), jo lahko izpelje vodnik s svojim psom brez pomoči tretje osebe. Pri terapevtskem delu (AAT) pa je nujno sodelovanje strokovne osebe. To je lahko fizioterapevt, delovni terapevt, logoped, učitelj, vzgojitelj, specialni pedagog. Srečanja so načrtovana, imajo zastavljene cilje, spremljamo napredek uporabnika (M. Trampuš, 2014).

Vsekakor je treba pazljivo izbrati psa, ki bo prihajal v šolo. Pomembno je, da je šolski pes psihično in fizično stabilen, vzgojen in šolan, prijeten družabnik, tolerant in prilagodljiv, naklonjen različnim ljudem. Pred delom v šoli mora pes opraviti testiranje in veterinarski pregled, z vodnikom se morata udeležiti izobraževanja in opraviti pripravništvo, ki ga zaključita z izpitom. Ko sta pes in vodnik potrjena za terapevtski par, je pes pod stalnim veterinarskim nadzorom in je dvakrat letno pregledan pri pooblaščenem veterinarju.

Starše moramo seznaniti s prisotnostjo živali v šolskem prostoru. Nenazadnje je pomembno tudi zdravstveno stanje otrok, s katerimi se bo pes družil, torej je treba preveriti morebitne strahove ali alergije pri udeležencih učnega procesa.

Preden začnemo z vključevanjem terapevtskega psa v svoje delo, moramo tudi kot strokovni delavec opraviti izobraževanje za osnove dela s terapevtskim psom. Sama dejavnost vključevanja se tako začne že veliko prej, preden v šolo vstopi pes. Pomembno je, da nadarjenim in sodelavcem predstavimo naravo dela s psi, da z načrtom dela seznanimo tudi



starše, katerih otroke želimo vključiti v terapijo ter seveda pridobiti njihovo soglasje. Glede na naravo otrokovih težav načrtujemo cilje, ki jih želimo doseči, ter dejavnosti, s pomočjo katerih jih bomo dosegli. Tudi učence je treba pred samim prihodom psa pripraviti. V ta namen so seznanjeni s pravili obnašanja do psa, z ustreznim pristopom do njega in namenom obiska. Pomagamo si lahko s plakatom z osnovnimi navodili, ki ga pritrdimo na vidno mesto.

Na podlagi karakterja otroka in dejavnosti, ki jih bomo izvajali, izberemo terapevtski par – psa in njegovega vodnika. Od tu dalje poteka intenzivno timsko delo. Vodniku terapevtskega psa je treba predstaviti ustanovo ter uporabnike – učence, ki bodo v terapijo vključeni. Učenci ponavadi nimajo težav in predsodkov glede izbranega psa, pomembno pa je, da pred začetkom dela strokovni delavec pridobi čim več informacij o psu (kaj zna, česa ne mara, kaj ima najraje, česa ne sme delati ...). Pripravo na dejavnost moramo vedno prej poslati terapevtskemu paru in se o poteku učne ure z njim pogovoriti. Naloga strokovnega delavca je, da pred samo uro dodatne strokovne pomoči pripravi potreben material, ki ga po potrebi že prej preizkusi s terapevtskim parom. Med samo učno uro strokovni delavec vodi dejavnost ter vzpodbuja in vodi učenca. Pomembno je torej, da je strokovna oseba usmerjena v učenca in ne psa. Vendar konec šolske ure in terapije s pomočjo psa še ne pomeni konec timskega dela. Po vsaki izvedeni uri sledi izmenjava povratnih informacij med strokovnim delavcem in vodnikom psa. Strokovna oseba posreduje oceno izpeljane dejavnosti, morebitne napake, predlaga izboljšave in izrazi pričakovanja za nadaljnje delo. Vodnik psa pa posreduje informacije o počutju psa med aktivnostjo in po aktivnosti ter tudi sam predlaga morebitne izboljšave in predloge za nadaljnje delo.

Primarna vloga vodnika terapevtskega psa je zagotoviti, da se njegov pes dobro počuti in med izvajanjem dejavnosti ni ogrožen. V ta namen strokovnega delavca in uporabnike seznanimo s pravilnim načinom srečevanja s psom in z osnovami pasje psihologije. Med samo dejavnostjo je vodnik pozoren, kako se pes počuti.

Pred obiskom ustanove mora vodnik psa poskrbeti, da je pes zdravstveno pregledan, okopan, počesan in ustrezno opremljen. Na terapijo prihaja toliko prej, da ima pes čas spoznati prostor in se pripraviti na delo. Hkrati pa je naloga vodnika, da vzpostavi primeren stik z učenci, pripomore k ustvarjanju prijetne atmosfere, odmerja fizični kontakt s psom in je odprt za vsa vprašanja in sodelovanje.



V primeru, da vodnik med izvajanjem opazi, da je pes pod stresom, da mu določeni dotiki ali aktivnosti niso všeč, je dolžan izvajanje terapije nemudoma prekiniti, da ne pride do nezaželenih reakcij psa. Prav tako je enako dolžan storiti tudi strokovni delavec, če opazi, da se otrok v družbi psa ne počuti dobro. Na tem mestu je pomembno poudariti, da je med samim izvajanjem dejavnosti izredno pomembna neverbalna komunikacija med vodnikom in strokovno osebo, da sta sposobna terapijo prekiniti na umirjen in prijazen način.

Prisotnost psa pri urah dodatne strokovne pomoči vzbudi v učencu radovednost in večja pričakovanja glede šolske ure. Učenci so za sodelovanje s psom mnogo bolj motivirani, kot za sodelovanje z učiteljem, ali reševanje naloge za mizo.

Navzočnost psa omili napetost, ki je skoraj vedno prisotna pri učencih z učnimi težavami. Ker je pes spontan in neposreden, ga učenci pogosto samoiniciativno pobožajo, ogovorijo. Kuža pri delu učencev nikoli ne ocenjuje. To je gotovo eden od razlogov, zakaj je delo z njegovo pomočjo uspešno. Psu je namreč vseeno, kakšne hlače je danes oblekel učenec iz 1.a ali kakšno prišesko ima učenka v 3.c. Brez zadržkov sprejme učenca na invalidskem vozičku in govorno-jezikovne napake učenca sploh ne opazi. Potrpežljivo poslušá še tako počasnega bralca in sledi reševanju matematične naloge brez prigovarjanja, naj učenec pohiti. Kuža ne vrednoti zunanosti niti načina ravnanja in nikdar ne obsoja. Zaradi občutka sproščenosti, ki ga daje pes učencu, so ure bolj učinkovite.

Vse dejavnosti, ki jih izvajamo skupaj s terapevtski psom in temeljijo na otrokovih močnih področjih, prilagajanju učenčevi razvojni stopnji, omogočajo veččutno učenje, spodbujajo odgovorno vedenje, samostojnost, ustvarjalnost in samoiniciativnost učenca.

Ob vsem načrtovanju dejavnosti in izdelavi materialov ne smemo pozabiti ustrezno poskrbeti tudi za psa. Za to sta odgovorna tako strokovni delavec kot tudi vodnik.

Pes mora imeti v učilnici ali prostoru, kjer bo opravljal svoje delo, ves čas na razpolago vodo. Vedno poskrbimo, da ima kadarkoli možnost izhoda iz prostora. V samem prostoru, kjer se dejavnost izvaja, psu omogočimo miren prostor, kamor se lahko umakne in kjer ga nihče ne bo motil. Ta prostor ponavadi označuje kar njegova odeja.



Terapijo s pomočjo psa vključujem v svoje redno delo skozi celo šolsko leto. Izbira učencev za takšen način dela je odvisna od težav oziroma primanjkljajev učencev, psov in vodnikov, ki so mi ta čas na razpolago. Vedno pa stremim k temu, da so vsi učenci deležni obiska psa vsaj dvakrat v šolskem letu, seveda tisti, ki to želijo.

S pomočjo psa je praktično mogoče izpeljati vsako uro, ne glede na to, ali se usvaja novo šolsko znanje, utrjevati že naučeno učno snov ali razvijati določene veščine oziroma izboljšati področje otrokovega razvoja.

Vloga terapevtskega psa pri urah dodatne strokovne pomoči je tako lahko zelo raznolika. Lahko je le navzoč med uro in nima aktivne vloge. Takšno vlogo opravlja pri urah pisnega ocenjevanja znanja, ko učencem, ki so upravičeni do pisanja testa izven oddelka, zagotovimo pisanje v drugem prostoru. Takrat navzočnost psa v učilnici prinaša mirnost, spodbudo in dodatno motivacijo za uspešno rešene naloge. Seveda, pa moramo premisliti, ali za nekatere od otrok morebiti ne bo predstavljal prevelike distrakcije.

Pes terapevt nam lahko pomaga kot motivator pri pogovorih ali pri reševanju šolskih nalog. Vsako učno vsebino oziroma temo, je mogoče povezati s pasjim življenjem ali pa psa aktivno vključiti pri reševanju nalog v delovnem zvezku ali na učnem listu.

Največ ur je seveda izvedenih z aktivno vključenostjo psa, kadar želimo pri otroku razvijati določene veščine oziroma zmanjšati primanjkljaje na posameznih področjih učenja. V nadaljevanju bom predstavila, kako lahko pes terapevt pomaga pri premagovanju specifičnih učnih težav.

## **2.1 Specifične bralno-napisovalne težave**

Specifične bralno-napisovalne težave spadajo med najpogostejše in najbolj raziskane specifične motnje učenja. Za označevanje učencev s težjo obliko specifičnih učnih težav, ki potrebujejo večje prilagoditve in dodatno strokovno pomoč, se pri nas po najnovejši zakonodaji uporablja izraz "učenci s primanjkljaji na področju učenja branja in pisanja".



S pomočjo pasjega pomočnika lahko pri teh učencih uspešneje odpravljamo različne vrste težav, ki jih imajo, saj prisotnost psa omili njihov strah pred branjem. Ker pes poslušalec ne popravlja bralnih napak učenca, ta "pozabi" na svoje primanjkljaje in je zato bolj sproščen.

Skupaj s psom lahko izvedemo veliko število vaj, ki so otroku prijazne in bolj zanimive. Vaje naredimo zanimive tako, da naloge prinese pes in jih razdeli otroku, besedilo otrok prebere psu, pes leži ob otroku, ko ta rešuje vaje, skupaj lahko iščeta predmete v učilnici. Načrtovan sprehod s psom po šolskih hodnikih učencu omogoča uriti veščine orientacije in razvijanje vsestranskosti. Kadar želimo uriti pisanje, lahko pred samim pisanjem na list s pomočjo psa otrok "ogreje" svoje prste, zapiše črke na njegovo telo, vadi pincetni prijem s pripenjanjem ščipalk, šele nato sledi zapis na list.



Slika 126: Branje psu

## 2.2 Specifične učne težave pri matematiki

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki imajo najpogosteje spominske težave in slabše razvite strategije, jezikovne in komunikacijske veščine, težave na področju procesiranja in strategij reševanja besedilnih problemov ter nizko motivacijo, slabo samopodobo in zgodovino učne neuspešnosti.

Pri teh učencih lahko zopet dodatno strokovno pomoč popestrimo s pasjim terapevtom tako, da matematične naloge učenec vleče iz pasje žoge, da račune poštevanka "odpenja" s pasjega kožuha. Besedilne naloge oblikujemo tako, da so tematsko povezane s psom. Merske enote učencu približamo tako, da izmeri dolžino pasjega repa, trupa, tac ... Izmerjene količine potem med seboj sešteva, odšteva ...

## 2.3 Dispraksija

Učencem, ki imajo težave pri učenju veščin s področja grobe in/ali fine motorike ter s pomnjenjem, posploševanjem in izvajanjem gibalnih dejavnosti, je treba ponuditi veliko število vaj za izboljšanje drže telesa, poskoke, različne načine hoje, križne gibe, prstne vaje. Vse te vaje so za učenca zanimivejše, če jih lahko izvaja v telovadnici skupaj s svojim pomočnikom – psom. Ko učenec postavlja poligon za psa, obenem trenira veščine načrtovanja in organizacije, krepi samopodobo ter uri socialne veščine.

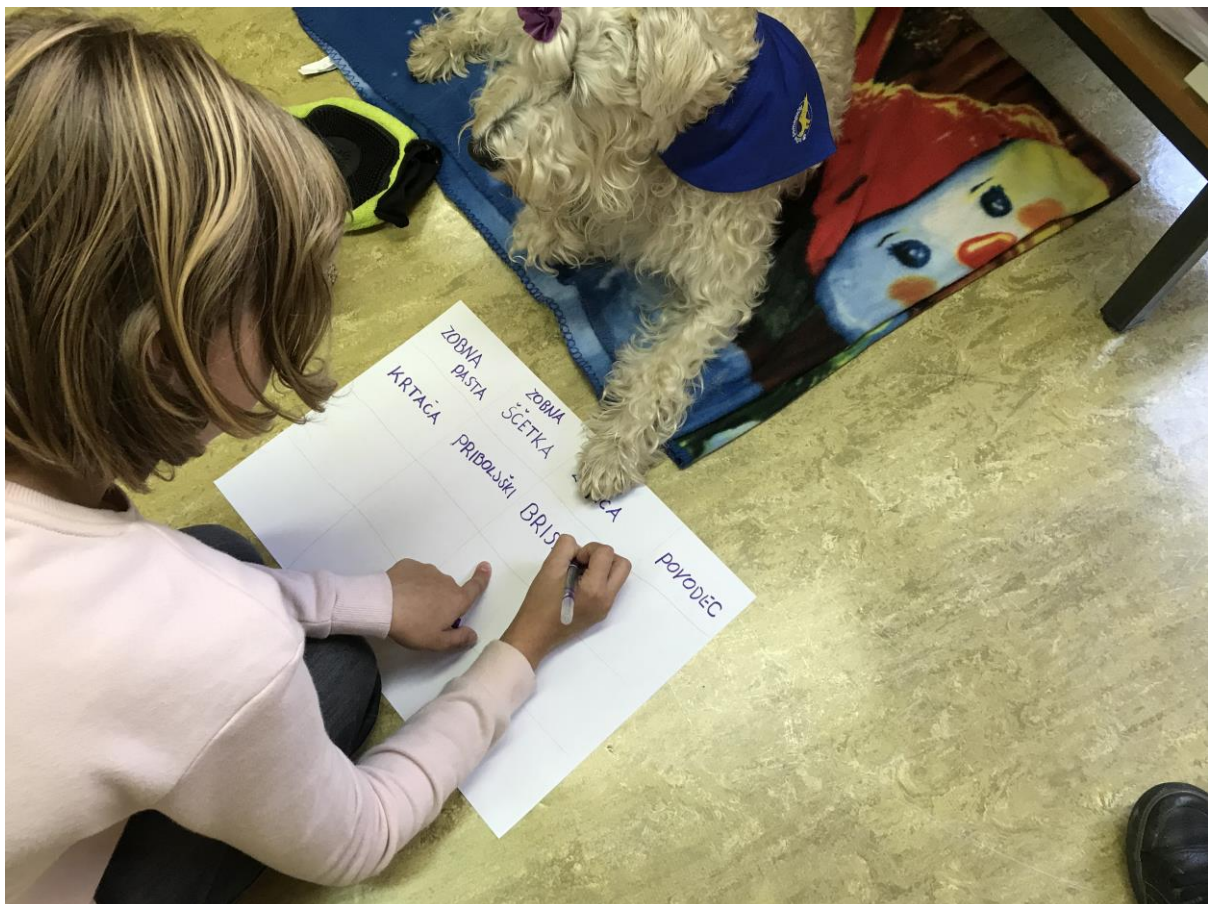


Slika 127: priprava in uporaba poligona s psom



## 2.4 Specifični primanjkljaji na področju jezika

Specifična jezikovna motnja najbolj prizadane skladnjo. V širšem pomenu sta ovirana precesiranje jezikovnih sporočil in raba jezika pri učenju. Sprejemanje in tempo predelovanja jezikovnih informacij sta pri teh učencih počasna. Ker pouk za te učence ne sme temeljiti le na verbalnem in abstraktnem podajanju, je terapijski pes zopet odlična priložnost za učenje na konkretnem materialu in ustvarjanju asociacij za lažji in hitrejši priklic dejstev. Opisati psa kar tako iz glave ali pa opisati psa, ki sedi pred tabo, je za takšnega učenca veliko hitrejše in enostavnejše. Hkrati lahko učenec ob podajanju ukazov psu uri pravilno in razločno pripovedovanje. Pes sicer učenca ne bo popravil ob napačni izreki, vendar ukaza, ki ni ustrezno izrečen, ne bo izvedel. To da učencu dodatno motivacijo in spodbudo, da se naslednjič pri izgovorjavi še bolj potruji.



Slika 128: Usvajanje novih pojmov s pomočjo psa



## 2.5 Učne težave zaradi motnje pozornosti in koncentracije

Slabša pozornost ima največji vpliv na težave pri poslušanju in pomnjenju informacij, zadrževanju in usmerjanju pozornosti, dokončanju nalog, pri prehajanju, organizaciji informacij, dejavnosti ter izpolnjevanju zadolžitev.

Pri teh učencih lahko terapijskega psa uporabimo zopet kot dodatnega motivatorja. Učenec v dejavnosti skupaj s psom vztraja bistveno dlje kot v razredu ali z učiteljem za dodatno strokovno pomoč. Učencu lahko ponudimo igro s psom kot nagrado ob dokončanju naloge. Kadar želimo, da učenec uri zbrano poslušanje in pomnjenje, mu lahko vodnik in terapijski pes prikažeta niz vaj, ki jih bo moral kasneje ponoviti sam, skupaj s psom. Obseg in zahtevnost trikov ali ukazov postopoma podaljšujemo.

Hiperaktivnim učencem, pri katerih je zaznati gibalni nemir, pretirano gibanje in/ali stalno, nezaustavljivo govorjenje, lahko s pomočjo psa omogočimo daljši sprehod in učenje v naravi. Sprehod učenca fizično utruja, zunanje mirno okolje pa najverjetneje nanj deluje pomirjujoče in manj stresno. Učenec zaradi tega dlje časa vztraja pri določeni nalogi, v primeru ponovnega pojava nemira pa lahko učencu ponovno ponudimo kratek sprehod, igro s psom, izpeljavo niza ukazov, ki bodo učenca ponovno fizično utrudili.



Slika 129: Iskanje nalog na kožu psa, delo v zunanjem okolju



## 2.6 Učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja

Počasnejše usvajanje znanja sodi med splošne učne težave. Učenci imajo mejne ali podpovprečne intelektualne sposobnosti. Pri njih je opaziti tudi nižjo splošno (psihosocialno) zrelost. Pri teh učencih je bistveno, da abstraktne vsebine spremenimo v konkretne.

Pes nam tudi pri teh otrocih pomaga učno snov otroku prikazati na konkretnem način. Obenem pa kuža tem otrokom dviguje motivacijo za delo, dviguje njihovo učno samopodobo in raven sprejetosti, ki jo čutijo ob kosmatincu. Ob takšnem počutju učenca je tudi učenje kvalitetnejše.

## 3 Zaključek

Kot je razvidno iz vseh zgoraj naštetih metod dela, s terapijo s pomočjo psa zajamemo vse oblike pristopov poučevanja učencev z učnimi težavami. Učenje in razvijanje veščin je vedno multisenzorno, dobro strukturirano, učenje je aktivno in usklajeno z učenčevimi interesi. Takšno delo spodbuja učenčevo samospoštovanje in pozitivno doživljanje sebe kot učenca. Ker delo poteka individualno, ima učenec vedno dovolj časa za razmislek, za priklic dejstev in oblikovanje odgovora oziroma rešitve naloge. Specialnemu pedagogu pa individualno delo z učencem omogoča sprotno preverjanje predznanja, razumevanja navodil, torej slediti učenčevemu ritmu.

Ure dodatne strokovne pomoči skupaj s terapevtskim parom so postale moja stalnica. Ker je pri teh urah prisotna več sproščenosti, komunikativnosti, motivacije in veselja do dela, je moj cilj, da učencem z učnimi težavam ponudim nekaj več, dosežen.

Zame imajo ure dodatne strokovne pomoči poseben pomen. Med menoj, vodnicami in psi se vzpostavi posebna strokovno-prijateljska vez. Rada imam delo v timu in pasje prijatelje. V terapiji s pomočjo psa lahko izkažem svoja močna področja in svoje strokovno delo povežem s svojimi interesi.



Ob pozitivnih izidih posameznih ur in ob specifičnosti potreb učencev se nenehno porajajo nove ideje za izdelavo novih didaktičnih materialov, drugačnih metod dela in oblik vključevanja terapijskega psa v ure dodatne strokovne pomoči.

V Sloveniji je že nekaj primerov podobnega načina dela, vendar menim, da bi se lahko takšna oblika dela še bolj razširila. Seveda pa se je ob tem treba zavedati, da je za kvalitetno izvedene ure potrebno nemalo izobraževanja tako strokovnega delavca kot tudi vodnika in psa, kontinuirano timsko delo, ure priprav in izdelav konkretnega materiala ter pripomočkov, ki ustrezajo tako psu kot tudi učencu.

## 4 Viri in literatura

1. *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
2. MARINŠEK, M. in Tušak, M. *Človek žival zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec. 2007.
3. TRAMPUŠ, M. *Tačke v šoli: Terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2014.



Osnovna šola Vodice

**Stanka Stružnik**

**KAJ LAHKO NAREDIM, DA UČENCA SPODBUDIM?**

**WHAT CAN BE DONE TO ENCOURAGE A STUDENT?**



## Povzetek

Dva učenca si pri šolskem delu nista podobna, kaj šele enaka. Nekateri učenci imajo z učenjem in s šolskim delom težave, drugi jih pač nimajo. V prispevku so na kratko predstavljene splošne in specifične učne težave učencev. V nadaljevanju so podrobneje opisane specifične težave branja, pisanja, črkovanja in posledično razumevanja snovi – primanjkljaji, ki jih poimenujemo kot disleksija. V prispevku so predstavljene različne oblike in metode dela pri pouku zgodovine, ki so se pri večletnem poučevanju izkazale kot uspešne pri učencih z disleksijo. Na podlagi izkušenj tak način dela ne ustreza le učencem z disleksijo, temveč večini učencev. Že naslov prispevka »Kaj lahko naredim, da učenca spodbudim?« kaže željo avtorice, da vsi učenci, tudi tisti, ki imajo učne težave, s svojo aktivnostjo pri pouku zgodovine v razredu ali pa izven njega, pridejo do znanja, ki jim omogoča, da razumejo čas, v katerem živijo. Že Konfucij (450 pr. Kr.) je namreč zapisal: »Povej mi in pozabil bom. Pokaži mi, morda si bom zapomnil. Vključi me in razumel bom.«

**Ključne besede:** učenci z učnimi težavami, disleksija, osnovna šola, pouk zgodovine

## Abstract

Two students are not alike, what else the same, regarding their schoolwork. Some students face problems with learning, others do not. The article briefly deals with students' general and specific learning disabilities. Further on, it presents a more detailed description of specific disabilities concerning reading, writing, spelling, and consequently understanding of the subject matter, i.e. dyslexia. The article deals with different teaching techniques and methods which have, throughout the author's teaching experience, been proven as successful for the dyslectic students. This kind of approach is not suitable only for the dyslectic students but also for the others. The title of the article itself *What Can Be Done to Encourage a Student?* points out the author's wish to help all students, including those with learning disabilities, to achieve the level of knowledge which will enable them to understand the time in which they live in. It was Confucius (450 BC) who wrote: Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand.

**Key words:** students with learning disabilities, dyslexia, primary school, History classes



# 1 Kaj so učne težave

Zaradi raznolikosti učnih težav težko postavimo njihovo definicijo. Ena najpogostejših definicij, ki se pojavlja v literaturi je opredelitev, ki definira učence in mladostnike z učnimi težavami kot raznoliko skupino učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, čustvenimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina njihovih vrstnikov (Lerner, 2003, v Magajna idr., 2011). V Magajna idr. (2008) je omenjeno, da so učne težave raznolik pojav, vzroki za njihov nastanek pa so povsem različni. Težave se lahko pojavijo že pred vstopom v šolo, lahko pa se razvijajo ali se pojavijo v različnih obdobjih, ob različnih okoliščinah. Učna neuspešnost se pri učencih pojavi šele takrat, ko učna snov postaja čim bolj abstraktna. Pojavi se lahko tudi nenadoma, kadar učenec doživi neuspeh, ali če učitelj ne prepozna njegovih potreb ali primanjkljajev oziroma v neustreznem učnem okolju.

## 1. 1 Delitev učnih težav

V dokumentu Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Magajna idr., 2008b) je navedeno, da učne težave delimo na splošne in specifične. Tu so opredeljena tudi področja oz. podskupine splošnih učnih težav, ki jih zaradi pogostih kombinacij težav in interakcij ni mogoče ostro ločevati med seboj. Podskupine splošnih učnih težav so:

- učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti;
- učne težave zaradi splošno upočasnjene razvoja;
- učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti;
- učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije;
- čustveno pogojene učne težave;
- težave zaradi drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti;
- učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti (revščine).

Specifične učne težave lahko delimo na dve glavni skupini:

- Specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki) (Magajna idr., 2008b).



- Specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (specialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) pa tudi na področju socialnih veščin (prav tam).

Specifične učne težave so značilne za heterogeno skupino učencev s primanjkljaji. Pojavijo se zaradi motenj v delovanju centralnega živčnega sistema. Neodvisno od povprečnih ali nadpovprečnih sposobnostih se pojavijo izrazite težave na področju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, jezika, govora, branja, pisanja, računanja, socialne kompetentnosti in čustvenega dozorevanja. Ovirajo učenje šolskih veščin, saj vplivajo na sposobnost predelovanja, interpretiranja in ali povezovanja informacij. So notranje narave. Specifične učne težave niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavijo skupaj z njimi (prav tam).

Magajna idr. (2008b) prav tako navajajo, da se specifične učne težave pojavijo samostojno ali v kombinaciji z drugimi težavami učencev. Lahko se med seboj kombinirajo z motnjami pozornosti in koncentracije, z nemirnostjo in težavami z vedenjem, izrazita je lahko impulzivnost reševanja problemov in nalog. Učenci imajo težave s pomnjenjem in s slabo organizacijo pri delu, pogosto je za njih značilna počasnost, telesna in ročna nespretnost, emocionalna nezrelost in drugo. Žerdin (2002) navaja, da je pogost spremljevalec specifičnih učnih težav tudi slaba samopodoba, zaradi nje pa se pojavljata še pasivnost in izključenost učenca. Lahko se pojavijo v povezavi s slabimi razvojnimi zmožnostmi okolja, vendar jih ti neposredno ne povzročajo. Prav tako poudarja, da je pomembno, da so pri učencih s specifičnimi učnimi težavami odkrite in razvite posebne sposobnosti, da bi učenec doživel poleg neuspeha tudi uspeh in s tem pridobil dobro samopodobo.

Pri posameznikih z disleksijo pa so znana tudi njihova močna področja, ki jih je smiselno uporabiti pri pouku:

- dobre sposobnosti reševanja problemov,
- dobre domišljajske sposobnosti,
- sposobnost vzpostavljanja nepričakovanih medsebojnih povezav med podatki in informacijami,
- divergentno razmišljanje, originalnost, ustvarjalnost,
- dobre sposobnosti vizualizacije (vidnega predstavljanja),



- sposobnosti hkratnega (simultanega) predelovanja informacij,
- dobre sposobnosti celostnega razumevanja,
- dobra intuicija,
- »umetniški« način razmišljanja,
- dobre sposobnosti ustvarjanja novega znanja, itd. (Raduly-Zorgo, 2010).

## **2 Prepoznavanje specifičnih učnih težav učencev pri pouku zgodovine**

V prispevku sem se osredotočila na motnje branja, pisanja, črkovanja in posledično tudi razumevanja, na t. i. disleksijo, ki spada v sklop specifičnih bralno-napisovalnih težav. Statistični podatki kažejo, da je motnja branja in pisanja najbolj razširjena motnja med vsemi specifičnimi učnimi težavami in glede na statistike zajema 80 odstotkov populacije otrok s specifičnimi učnimi težavami (Peklaj, 2016).

Glede na nekatere težave učencev z disleksijo lahko učitelji določene primanjkljaje ali motnje odkrijemo tudi pri specifičnih spretnostih in veščinah pri določenem predmetu. Učiteljevo prepoznavanje specifičnih učnih težav učencev v razredu je ključnega pomena pri razvoju spretnosti in veščin pri pouku zgodovine. Spretnosti in veščine, ki so navedene v učnem načrtu za osnovne šole, so izjemno pomembne pri razumevanju in konceptualizaciji tematik. Pri vseh obveznih in izbirnih vsebinah se razvijajo določeni učni cilji, ki se nanašajo na omenjeno razvijanje spretnosti in veščin. Te veščine so: spretnosti časovne predstavljalivosti, spretnosti prostorske predstavljalivosti, spretnosti zbiranja in izbiranja bistvenih informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature (slike, zemljevidi, pisni viri ...), pomnjenje letnic in zgodovinskih dogodkov, zmožnost razumevanja vzrokov procesa in posledic določenih zgodovinskih dogodkov iz različnih zgodovinskih virov in literature, zmožnost razumevanje vzrokov, procesa in posledic določenih zgodovinskih dogodkov ob učiteljevi razlagi, spretnost iskanja zgodovinskih virov in literature z informacijsko tehnologijo, sposobnost uporabe osnovne zgodovinske terminologije, zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov ter zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, mnenj, stališč in rešitev. Na podlagi omenjenih veščin lahko učitelji presodimo, ali učenci dosegajo določene učne cilje in s tem povezane standarde znanja za razumevanje zgodovinskih tematik, obenem pa lahko





ob vidnih težavah učencev pri omenjenih veščinah in spretnostih presojamo ali diagnosticiramo nekatere učne težave pri tem predmetu. Navedene veščine in spretnosti so pri pouku zgodovine ključnega pomena. Glede na specifiko učenja pri učencih z disleksijo, se glavni vplivi kažejo v težavah pri branju in pisanju, posledično pa so njihove težave pri pouku zgodovine najvidnejše na podlagi omenjenih veščin in spretnosti.

## **2. 1 Disleksija pri pouku zgodovine**

Ko učitelji stopimo v razred, se premalokrat zavedamo, da so učenci različni, da imajo različne delovne navade, različno družinsko okolje, različne sposobnosti, različne stile učenja, različno motivacijo itd. Zato je potrebno, v kolikor želimo učence naučiti razumevanja sedanjosti, pouk zgodovine prilagajati značilnostim učencev. Glede na izkušnje dve uri pouka zgodovine nista enaki. Ko pa se učitelji srečamo z otroki, ki imajo disleksijo, skušamo pouk prilagoditi tudi njim. Zato se je potrebno stalno strokovno izpopolnjevati na različnih področjih. Po mnenju Peklajeve (2016) je izjemno pomembno, da se učitelji naučimo sprejemati učence z disleksijo kot »normalne« oz. kot učence brez teh potreb in tako tudi ravnati z njimi na vseh področjih. Učitelji preživimo največ časa z učencem z disleksijo med učno uro, zato imamo v učnem procesu najbolj odgovorno vlogo. Pomembno je, da smo učitelji strokovno usposobljeni za prepoznavanje učencev z disleksijo in da smo primerno usposobljeni za izvajanje oz. zagotavljanje prilagoditev znotraj posamezne učne ure. Poleg svojih strokovnih kompetenc, ki smo si jih pridobili tekom študija, je potrebno, da svoje znanje konstantno izpopolnjujemo z znanji s področja dela z otroki s posebnimi potrebami. Tako jim lahko olajšamo težave pri učenju.

Prilagoditev učne ure učencem z disleksijo je ključnega pomena, saj otroci z disleksijo potrebujejo drugačno strukturo poučevanja kot ostali učenci. Vsak učni program za otroke z disleksijo mora omogočati prilagoditev pouka na najmočnejših področjih učenca. Reid in Green (2012) opozarjata, da imajo otroci z disleksijo drugačne stile procesiranja informacij kot drugi učenci. Pomembno je, da te razlike v procesiranju informacij prepoznamo, da lahko razvijemo ustrezno poučevanje in kurikularne pristope.

Učencem z disleksijo je treba nuditi pomoč pri pouku zgodovine in prav tako izven njega. Pri načrtovanju učne pomoči je pomembno kombiniranje različnih pristopov glede na izstopajoče pomanjkljivosti posameznika. V procesu poučevanja in nudenja pomoči je v konceptu dela:



Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008) opredeljeno nekaj pomembnih napotkov za učitelje v osnovnih šolah. Priporočljivo je, da učitelji upoštevamo naslednja temeljna priporočila:

- Pri poučevanju učencev z disleksijo naj se uporablja veččutno oziroma multisenzorno poučevanje in učenje, saj si učenci z disleksijo, posredovano snov skozi več čutov bolje zapomnijo.
- Dobro strukturirano poučevanje in učenje je za učence z disleksijo ključnega pomena. Pomembno je, da sta skrbno organizirana in razdeljena na korake, kar je za učence s težavami predelovanja, pomnjenja, primanjkljaji na področju zaporedij in počasne avtomatizacije ključnega pomena.
- Temeljiti potek poučevanja in učenja, saj učenci z disleksijo potrebujejo mnogo več časa za vaje in urjenje.
- Uporabljanje metod aktivnega učenja in upoštevanje učenčevih interesov.
- Spodbujanje učenčevega samospoštovanja in pozitivno doživljanje sebe kot bralca, pri čemer je nujno potrebno usmerjati učenca v ohranjanje notranjega ravnovesja, tudi v primerih, ko se zaradi oteženega branja in pisanja pojavi občutek tesnobe in nemoči.
- Spodbujanje in razvijanje učenčeve usmerjenosti v spoprijemanje s težavami in njihovo reševanje v napredovanje.
- Uporabljanje učenčevih močnih področjih. Pri učencih z disleksijo je značilno, da so njihova močna področja predvsem področje vizualnega mišljenja in vidno prostorskega predstavljanja. Tovrstna področja omogočajo uspešnost učenca na področjih kot so arhitektura, računalništvo, mehanika itd.
- Skupaj z učencem in njegovimi starši odkrivanje in razvijanje različnih oblik kompenzacije.

Za učence z disleksijo je pomembno, da jim prilagodimo tudi učno okolje. Z organizacijskega vidika je pomemben sedežni red. Zaradi poudarjene potrebe po tesnejšem, pozornejšemu stiku med učiteljem in učencem naj učenec sedi čim bližje učitelju. Učenec naj sedi v prostoru, ki mu omogoča pazljivost, lažje sledenje ter pomaga pri osredotočenosti na šolsko delo: blizu table, kadar je pouk voden frontalno, proč od vrat, oken, ur, ki glasno tiktakajo oziroma vseh distraktorjev, ki lahko motijo in ovirajo njegovo pozornost (Kavkler, Magajna idr., 2003). Nekaterim učencem je potrebno omogočiti, da za mizo sedijo sami, saj se nekateri v



razporeditvi prostora težko znajdejo in zato le-tega potrebujejo več. Taka organizacija prostora je pomembna, predvsem za nemoteno učiteljevo delo in izvajanje dodatne strokovne pomoči v oddelku, kjer je potrebno več individualnosti in več individualne obravnave, dela v paru ali manjših skupinah. Ker se učenci z disleksijo zaradi težav z avtomatizacijo branja in pisanja hitreje utrudijo in izgubijo koncentracijo, predlagajo, da naj jim učitelj omogoči umik, t. i. tihi kotiček. Ta je namenjen uporabi v trenutkih, ko učenci začutijo, da ne morejo več slediti pouku. Takrat se umaknejo v ta prostor, da si ponovno naberejo moči za sledenje pouku (prav tam).

Učenci z disleksijo potrebujejo tudi časovne prilagoditve v procesu pridobivanja znanja, utrjevanja in preverjanja znanja. V vsaki posamezni fazi mora biti učencem z disleksijo zagotovljeno dovolj časa, da ne občutijo časovnega pritiska.

## 2. 2 Prilagoditve pouka zgodovine – primeri iz prakse

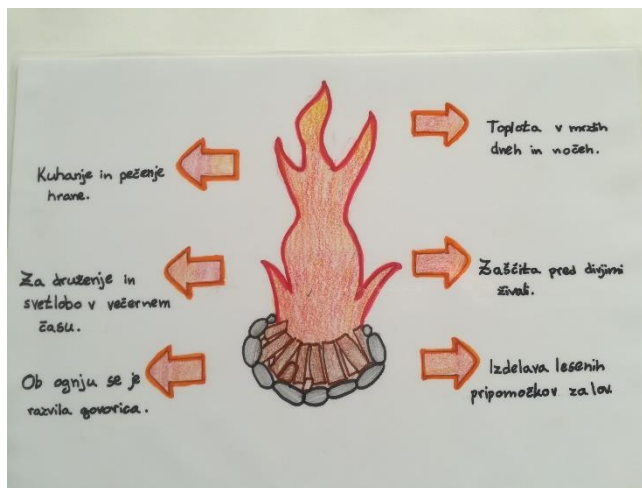
Tekom večletnega poučevanja zgodovine v osnovni šoli uporabljam različne metode in oblike dela v razredu, ki so se izkazale kot uspešne tudi pri učencih z disleksijo. Na podlagi osebnih izkušenj tak način dela ustreza večini učencev, ne samo učencem z učnimi težavami.

- Izdelava časovnega traku: to je pomemben vizualni pripomoček, ki ga učenci uporabljajo predvsem za prikaz kronološkega poteka zgodovinskih dogodkov ali obdobj. Časovni trak predstavlja dobro vajo v urjenju veščine zapisa ključnih informacij, asociacij, s katerimi si pomagajo pri interpretaciji simbolov posameznega besedila. Učenci si lažje zapomnijo letnice ali zaporedja dogodkov. Časovni trak lahko obarvamo glede na različna obdobja ali vrste dogodkov.



Slika 130 Časovni trak - zgodovinska obdobja (osebni arhiv)

- Izdelava miselnih vzorcev: če ima učenec velike težave s pisanjem, je zanj velikokrat primernejše, da si zapisuje snov tako, da mu učitelj pripravi posebne izročke oz. kopije zapisov snovi ali daljših besedil. Izročki so lahko v obliki nedokončanih povedi, miselnih vzorcev . Učenec tako lahko vpisuje informacije ali jih dopolnjuje.



Slika 131 Miselni vzorec - uporaba ognja (osebni arhiv)



Slika 132 Miselni vzorec - faraon (osebni arhiv)

- Izdelava sestavljenke: izberemo temo in naredimo seznam ključnih delov informacij. Učenci sestavijo nekaj povedi ali besednih zvez v enostavno sestavljanke. Nato poiščejo dejstva in informacije o tem ter jih zapišejo pod sestavljanke. Tako sami poiščejo pomembne podatke. Sestavljanke učencem z disleksijo pomagajo, da si bolj učinkovito zapomnijo informacije.
- Možnost pogovarjanja: učencem omogoča, da lahko neko temo razvijajo v zaporedju, vadijo v razpravljanju, s čimer bodo izboljšali sposobnosti postavljanja vprašanj,

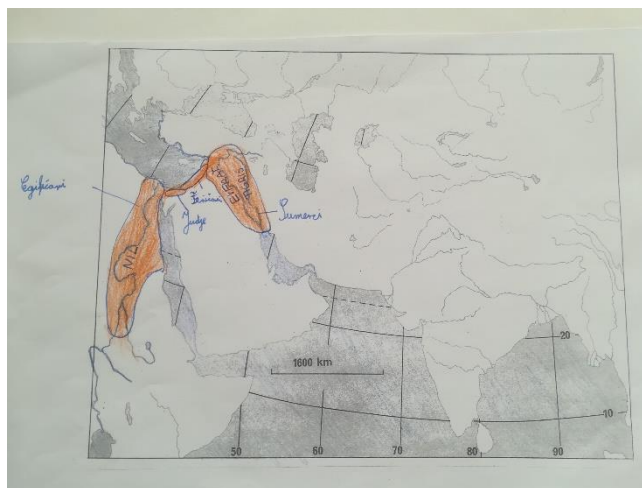
sklepanj, razlag in izražanja predlogov ter zaključkov. To metodo sama največkrat uporabljam, ko izvajam dodatno strokovno pomoč z učenci v času izven rednega pouka.

- Izdelovanje makete: učenci z disleksijo imajo kljub težavam z branjem in s pisanjem ter z razumevanjem svoja močna področja, kjer lahko prevladujejo nad svojimi vrstniki. Zelo dobro se obnese izdelava maket na določeno zgodovinsko tematiko. Učenci tako razvijajo prostorsko predstavljalnost, razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja informacij ter dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature, medijev.



Slika 133 Maketa - Aljažev stolp (osebni arhiv)

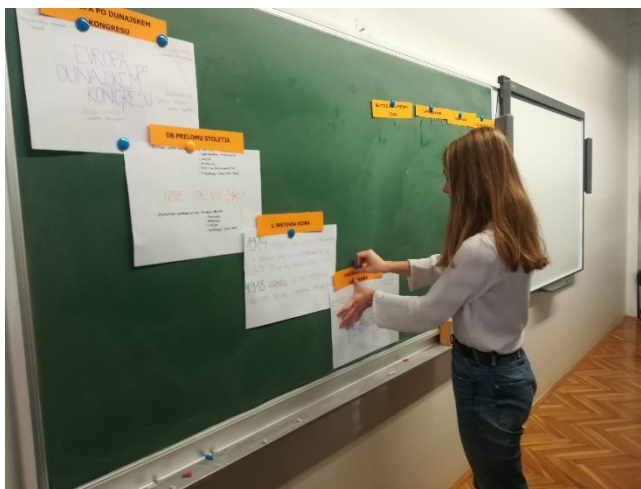
- Uporaba zemljevidov: učenci si na zemljevid sami narišejo določeno območje, npr. rodovitnega polmeseca ali pa prvih visokih kultur. Pri tem si za določeno območje izberejo svojo barvo in naredijo legendo. Učenci z disleksijo so z uporabo slikovnega gradiva in zemljevidov običajno zelo spretni in se na ta način urijo v prostorski predstavljalnosti.



Slika 134 Zemljevid - rodovitni polmesec (osebni arhiv)



- Uporaba slikovnega gradiva: fotografij, karikatur. Možnosti uporabe slikovnega gradiva pri pouku zgodovine so raznovrstne. Pomembno pa je, da učenci najprej skušajo navesti informacije o avtorju, kraju, datumu izdaje, nato je pomembno, da prepoznavajo vsebino slikovnega gradiva oziroma natančno opišejo, kaj nam gradivo sporoča in s katerega področja je (verskega, gospodarskega, političnega in ugotovijo na kakšen način so v povezavi s poukom zgodovine). Učence nato spodbujamo k podrobnemu opisu elementov slikovnega gradiva, barv itn. S tem učencem lažje približamo neko zgodovinsko obdobje.
- Uporaba (dokumentarnih – igranih) filmov: je za učence z disleksijo izredno primerna, saj je zagotovljeno veččutno (multisenzorno) podajanje snovi. Po ogledu filma učenci v paru ali po skupinah lahko sestavijo časovni trak dogodkov omenjenih v filmu. Druga možnost je, da učenci pred ogledom filma dobijo trditve, ki se nanašajo na vsebino filma, jih pred ogledom v paru preberejo in predvidijo, ali je napisana trditev pravilna, delno pravilna ali napačna. Po ogledu filma pa preverijo svoje odločitve in jih z utemeljitvijo potrdijo ali popravijo.



Slika 135 Časovni trak- dogodki v filmu (osebni arhiv)

- Uporaba glasbe pri pouku zgodovine: glasbo pri pouku zgodovine največkrat uporabim kot uvodno motivacijo za določene učne teme. Na primer pri temi Gradbeništvo v sodobnosti z učenci najprej poslušamo pesem glasbene skupine Bele vrane in njihovo pesem Mala terasa. Učenci si veliko lažje zapomnijo bistvo te ure – to je gradnja v višino oziroma pojav nebotičnikov v 20. stoletju. Poslušanje »Marseljeze« učencem takoj priključuje spomin na čas francoske revolucije leta 1789. Učencem, ki imajo težave s priklicem podatkov pri preverjanju in ocenjevanju znanja, velikokrat



samo povem ključno besedo, npr. Mala terasa ali pa Marseljeza, pa uspejo priklicati podatke iz tega zgodovinskega obdobja.

### 3 Zaključek

Naloga šole ni zgolj izobraževati mlade, temveč jim pomagati, da se razvijejo v samostojne, samozavestne, razmišljujoče posameznike. Ko govorimo o učencih z učnimi težavami, tako splošnimi kot specifičnimi, smo učitelji še pred večjim izzivom, kako te učence pripraviti na življenje v 21. stoletju. Učencem moramo dati možnost, da sprejemajo znanje za življenje v multisenzornem pristopu, jim posredovati informacije na načine, ki jim olajšajo učenje in povečujejo njihovo uspešnost pri šolskem delu, saj s tem pripomoremo, da krepijo pozitivno samopodobo. Pri pouku v razredu vedno več časa namenjam različnim oblikam sodelovalnega učenja (okrogla miza, resnica ali laž, sestavljanje, sodelovalne kartice). Sodelovalno učenje krepi solidarnost, spodbuja in razvija medsebojno sodelovanje, sporazumevanje, soodločanje in tudi sprejemanje odgovornosti. Tako učenje spodbuja tudi večjo aktivnost učencev, timsko delo, motivacijo in veselje do učenja. To pa predstavlja učenje za življenje.

### 4 Viri in literatura

1. KAVKLER, M., MAGAJNA, L. idr. *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. Ljubljana. 2003. str.22. Dostopno na spletnem naslovu:  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potr\\_ebe/programi/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potr_ebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf) (23. 12. 2018).
2. MAGAJNA, L. *Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev*. V: *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. str. 15–22.
3. MAGAJNA, L., KAVKLER, M., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., PEČJAK, S., BREGAR GOLOBIČ, K. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008b. str.9-11.
4. MAGAJNA, L., KAVKLER, M., KOŠIR, J. *Osnovni pojmi V: Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011.



5. PEKLJAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2016. str. 15-35.
6. RADULY-ZORGO, E. *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2010. str.19. Prispevek pridobljen s spletnega mesta <https://www.drustvo-bravo.si>. Dostopno na spletnem naslovu: <https://drive.google.com/file/d/0B7MnkoJaLpDicWJLSHp2OU1hTkk/view> (28. 12. 2018).
7. REID, G., GREEN, S. *100 idej v pomoč učencem z disleksijo*. Ljubljana: Institut Csientis. 2012.
8. *Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. 2011. str. 26. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_zgodovina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf) (23. 12. 2018).
9. ŽERDIN, T. *Otroci s posebnimi potrebami in inkluzija*. Šolski razgledi. 2002, št. 3 ( letn. 53), str. 53-68.





OŠ Danila Lokarja Ajdovščina  
Podružnica Lokavec

**Petra Terbižan Slejko**

**PREPOZNAVANJE IN UGOTAVLJANJE TEŽAV  
ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA S Poudarkom NA  
KOREKCIJI GOVORNIH TEŽAV**

**DETECTING AND DIAGNOSING EARLY LITERACY  
DEVELOPMENT PROBLEMS WITH A FOCUS ON SPEECH  
DISORDER CORRECTION**



## Povzetek

S težavami začetnega opismenjevanja, katerih vzrok je med drugim tudi motnja govora, se srečujemo vsako leto. Zdi se, da iz leta v leto število teh otrok strmo narašča. Za korekcijo govora in odpravo anomalij je predšolsko obdobje zelo pomembno oz. ključno. Bolj kot je govorna napaka utrjena, več časa, truda, ozaveščanja bomo potrebovali, da bi jo odpravili. Na podlagi osebnih in profesionalnih izkušenj vem, da se v zelo kratkem času z vajami in vztrajnostjo veliko pripomore k izboljšanju oz. k odpravi govornih napak. V prispevku sem predstavila način ugotavljanja težav in vaje, ki jih vsakodnevno izvajam z otroki po opravljeni analizi preverjanja. Vsaka generacija otrok je na svoj način posebna, zato je potrebno dejavnosti med poukom izvajati z vnaprej premišljenimi in dobro načrtovanimi koraki.

**Ključne besede:** opismenjevanje, težave, govor, vaje, korekcija govora

## Abstract

Early literacy development problems, caused also by speech disorders, are a regular occurrence. It seems that the number of children with such problems is rapidly increasing every year. The preschool period is very important if not crucial for speech correction and dealing with anomalies. The more rooted a speech disorder is, the more time, effort and awareness raising are needed to correct it. I know based on personal and professional experience that exercises and persistence greatly contribute towards improving or even correcting speech disorders in a very short time. The paper presents ways of detecting problems and exercises that I do daily with children after the initial analysis. Every generation of children is special in its own way, which is why it is necessary to conduct school activities along carefully considered and planned steps.

**Keywords:** literacy development, problems, speech, exercises, speech correction



# 1 Teoretična izhodišča

## 1.1 Težave začetnega opismenjevanja

Opismenjevanje je širok in težko razložljiv pojem. Številni avtorji so ga razložili na različne načine.

Pečjak pravi, da je opismenjevanje usvajanje spretnosti in sposobnosti branja in pisanja ter razvijanja sporočanjskih sposobnosti. Je nepretrgan proces, ki se začne že pred formalnim začetkom šolanja in traja do cilja, ki ga predstavlja funkcionalna pismenost (Pečjak, 2009).

Na razvoj opismenjevanja vplivajo različni dejavniki, ki so predvsem posledica otrokovih razvojnih značilnosti, kot so:

- splošni intelektualni razvoj,
- razvoj spoznavnih funkcij,
- pozornost in koncentracija,
- vidno in slušno zaznavanje,
- razvoj razumevanja jezika in aktivnega besednjaka,
- sposobnost mentalne kontrole,
- pomnjenje,
- razvoj stranskosti,
- interes in motivacija.

Če se pri otroku pojavijo primanjkljaji na teh področjih, lahko pride do težav pri začetnem opismenjevanju. Dejstvo je, da se na tem področju pojavlja vedno več težav.

Za uspešno opismenjevanje otrok je zelo pomembna zaznavna zmožnost, ki jo delimo na vidno in slušno. Vidnemu zaznavanju sledita razločevanje in identifikacija, ki pri otroku zahteva sposobnost zaznavanja in zapomnitve zaporedja črk v besedi, medtem ko slušno zaznavanje vključuje slušno razločevanje in razčlenjevanje (Grginič, 2010).

Poleg zaznavanja na proces opismenjevanja vplivajo še govorjenje, pisanje, branje in poslušanje ter okolje (pripomočki, knjige ...), organizacija razrednega okolja (manjši prostori ...) in dejavnosti ter oblike in metode dela, ki so za otroke zanimive (Grginič, 2010).

Na šolah opažamo predvsem porast govornih in grafomotoričnih težav.

Prof. def., logopedinja Hermina Bavčar, meni, da so motnje pri izgovoru glasov posledica tudi nezadostnega žvečenja in grizenja. Pravilen razvoj in usklajeno delovanje govoril sta



pomembni funkciji za razvoj zobovja, jezika in govoril. Mišice govoril morajo pridobiti moč in spretnost ter hitrost. Prehrana otrok se je v dveh oz. treh desetletjih spremenila. Zaradi načina prehranjevanja sta grizenje in žvečenje zanemarjena. Otroci jedo mehko, pretlačeno, penasto in skoraj tekočo hrano. Sadje lupimo, režemo na majhne koščke, miksamo, da otrok lažje poje. Take hrane ni potrebno gristi in žvečiti, saj sama zdrsne v grlo. Če želimo pridobiti dober griz, naj otrok je trdo hrano. Nazoren primer pravilnega griza je jabolko. Pri ugrizu jabolka se zgornja čeljust postavi naprej, brada pa se pomakne nazaj. To je pravilen griz, zgornjo čeljust postavimo pred spodnjo. Ko otrok zapiči oz. zasadi zob in odtrga košček sadeža, krepki mišičevje govoril. Jezik mora trd grižljaj pomikati po ustih, zobje ga morajo gristi, prežvečiti in jezik potisniti v grlo, da ga požre. Ob pravilnem ugrizu jezik ne more iz ust ali med zobe. Logopedinja svetuje, da pri izboru hrane upoštevamo kriterije trdote, velikosti in elastičnosti grižljaja.

Pravilen razvoj čeljusti in zobovja omogoča jeziku spretno gibanje po ustni votlini in najboljše pogoje za pravilen izgovor glasov.

Otrok mora razviti tudi sposobnost zapiranja ust in držanja zaprtih ust. Tako bo pridobil pravilen vdih skozi nos.

Čedalje več težav imajo otroci tudi s sredinskim izpihom. Vaje, da s pihanjem premikajo vrtavko ali vetrnico, pihajo milne mehurčke, kose vate s pomočjo slamice, so izredno učinkovite. Pomembno pa je tudi to, da je zanje to čudovita zabava.

Prav je, da poznamo tudi govorno-jezikovni razvoj otroka od 0 do 7 let, saj je ta pokazatelj otrokovega razvoja. S prikazom razporeda razvoja jezika in govora s simptomi odstopanja strokovnjaki želijo olajšati razumevanje razvoja in prepoznavanje prvih znakov odstopanj. S tem tudi spodbudijo starše, vzgojitelje, zdravnike pediatre in druge, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok, da poiščejo in zagotovijo pravočasno pomoč. Zavedati pa se moramo, da razvoj jezika in govora ne moremo uporabljati kot diagnostično sredstvo, ampak je spodbuda za razmišljanje o pričakovanem govorno-jezikovnem razvoju in iskanje morebitne strokovne pomoči (Grilc, 2014).



## 2 Delo z otroki v razredu

### 2.1 Prepoznavanje težav začetnega opismenjevanja

Večino težav pri začetnem opismenjevanju na določenih področjih lahko predvidimo že pred vstopom otroka v šolo. Zato je zelo pomembno, da začnemo izvajati različne vaje za preprečitev morebitnih težav že v vrtcu. Tako se bomo težavam izognili ali jih vsaj omilili.

Na začetku šolskega leta z vsakim otrokom opravim preizkus naslednjih področij:

1. govor
2. motorika
3. orientacija
4. preizkus lateralnosti
5. zaporedje

Po opravljenem vrednotenju predvidim ustrezne vaje, ki bodo otrokom pomagale pri premagovanju težav začetnega opismenjevanja.

#### 2.1.1 Govor

- a) Z otrokom se pogovarjam o družini.
- b) Otrok mi pove pesmico, ki jo zelo dobro zna na pamet.
- c) Otrok za menoj ponavlja pesmico, ki je primerna za 1. razred.

Pri tem sem zelo pozorna na napake, ki se lahko pojavijo v govoru:

- razumljivost povedanega,
- težave pri artikulaciji (SZC, ŠŽČ, R in BDG),
- zaporedje (črk oz. glasov, besed).

č) Preverim slušno zaznavo in diferenciacijo glasov:

- sičniki – šumniki: s/š, z/ž, c/č,
- zvoneči – nezvoneči: p/b, t/d, k/g.

d) Na področju jezika sem pozorna na:

- razlikovanje podobnih besed: luža – muža, kuna – luna, vrt – krt, pazi – plazi  
itd.,



- slovnično pravilnost: predlogi, končnice npr.: en dan, dva dneva, trije dnevi ... do pet. Nato samostalniku dodam pridevnik: en lep dan, dva lepa dneva, trije lepi dnevi ... do pet.
- e) Osredotočim se tudi na besedišče: Kakšna je miš? (V odgovor pričakujem 3 do 5 pridevnikov.)
- f) Preverim tudi besedišče pri opisu dejanj: Povej, kaj dela deček na sliki.

Preverim tudi še ostala področja: motoriko, orientacijo, lateralnost in zaporedje.

## 2.2 Vaje korekcije govora

Zavedati se moramo, da je govor temelj komunikacije. Kako kvalitetna oz. razumljiva je naša komunikacija z drugimi, je odvisno tudi od pravilne izgovorjave posameznih glasov v besedah. Izgovor je tudi osnova za zapis.

Po analizi dobljenih rezultatov in razgovoru z logopedinjo sem v skladu z njenimi navodili začela izvajati vaje artikulacije šumnikov in sičnikov.

Pri izgovorjavi šumnikov ustnice oblikujemo v šobico.

Glasova /š/ in /ž/ tvorimo pravilno tako, da je konica jezika dvignjena navzgor proti sprednjemu delu trdega neba. Razlika med /š/ in /ž/ je v tem, da pri glasu /ž/ glasilke nihajo, kar pomeni, da je zvoneč fonem. Pri artikulaciji glasu /č/ se konica jezika naslanja na dlesni zgornjih sekalcev.

Artikulacijo šumnikov sem podkrepila s krettno roke. S prsti sem oblikovala krog, kar ponazarja šobico oz. okrogla usta pri izgovorjavi šumnikov.

### 2.2.1 Vaje motorike govoril

Vsak dan sem začela z vajami za pospeševanje izreke. Otrokom sem vaje predstavila s pomočjo pravljice. Izvajamo naslednje vaje:

- oblizovanje ustnic z jezikom,
- iztegovanje jezika proti nosu/bradi,
- pitje »kot muca« (konico jezika je potrebno zavihati),
- »brbranje« z ustnicami in jezikom,
- oblizovanje oz. umivanje zob z jezikom.



### 2.2.1 Vaje za pravilen sredinski izpih

Odlične vaje, ki jih učenci najraje izvajajo, so:

- pihanje milnih mehurčkov,
- ugašanje sveče z različnih razdalj,
- pihanje skozi slamico.

### 2.2.2 Artikulacija posameznih glasov

Artikulacija glasu /Š/:

- ustnice oblikuj v šobo (pomagamo narediti s stiskom lic),
- jezik pomakni nazaj, stran od zob,
- Š naj močno zašumi (oponašamo veter).

Artikulacija glasu /Ž/:

- ustnice oblikuj v šobo,
- jezik pomakni nazaj, stran od zob,
- Ž naj bo močan (oponašamo žago).

Artikulacija glasu /Č/:

- ustnice rahlo izbočimo in oblikujemo šobico,
- jezik dvignemo in pomaknemo nazaj,
- kratko ponavljamo Č, Č, Č ... (oponašamo vlak).

Artikulacija glasu /R/:

- ustnice so srednje razmaknjene, ravno tako zgornja in spodnja vrsta zob, jezik se dotika sekalcev – na sredini,
- večkrat vezano in sproščeno ponovimo:

TDI-TDI-TDI ...

TD-TD-TD ...

TDN-TDN-TDN ...

D-D-D-D-D ...

- Povezane glasove naj otrok izgovori čim hitreje in povezano.
- Vključimo tudi motoriko rok, ki nakazuje gibanje jezika.

Izgovorjavi glasu /R/ v veliki meri pomaga, če pred njim stojita glasova T in D, saj je pozicija jezika enaka. Nikakor pred njim ne smemo uporabljati /J/.



Predstavim vam nekaj vaj, ki so zelo učinkovite. Učenci za učiteljem ponavljajo:

- tri, tre, tra, tro, tru; dri, dre, dra, dro, dru; vri, vre, vra, vro, vru,
- tribuna, trobenta, trobila, traktor, trava, streha, strašilo, strah, struna, drevo, Drava, modra, vrana, vreča, vriskati ...

### 2.2.3 Vezava glasu

Zelo pomembno je, da šumnike najprej vežemo z vokalom U in O, šele nato z ostalimi. O in U pomagata posameznemu šumniku, saj imata podobno pozicijo ust. Sledi vezava z A, ki je po poziciji ust nevtralen. Kasneje jih vežemo tudi z E in I. Tu je pozicija ust vodoravna.

#### 2.2.3.1 Glas /š/ na začetku, sredini in koncu

Za učiteljem ponavljajo:

- zloge:

ŠU, ŠO, ŠA,

UŠ, OŠ, AŠ,

UŠU, OŠO, AŠA.

- besede s Š in vezavo z O, U in A na začetku:

ŠOLA, ŠOTOR, ŠOLAR, ŠOTA, ŠOJA, ŠOK, ŠOBA, ŠOPEK, ŠOFER, ŠOLAM ...

ŠUM, ŠUNKA, ŠUM, ŠUMI, ŠUŠTAR, ŠUMENJE ...

ŠALA, ŠAL, ŠABLONA, ŠALIM ...

- besede s Š in vezavo z O, U in A v sredini:

NOŠA, POŠTA, POŠTAR, KOŠARA, KOŠUTA, KOŠARKA ...

BUŠKA, HRUŠKA, PUŠKA, NUŠKA, JUŠNIK, DUŠAN, POKUŠAM, SKUŠAM ...

MAŠKARE, MAŠA, STAŠA, NAŠA ...

- besede s Š in vezavo z O, U in A na koncu:

KOŠ, BOŠ, KOKOŠ, MILOŠ, UROŠ, GROŠ ...

TUŠ, HUŠ ...

NOGOMETAŠ, KOŠARKAR, ROKOMETAŠ ...

Sledi vezava glasu /š/ z ostalimi samoglasniki in soglasniki.

#### 2.2.4.2 Glas /ž/ na začetku in sredini





Na enak način vežemo glas /ž/, le da izpustimo /ž/ na koncu, ker se pri izgovoru sliši /š/.

Učenci za učiteljem ponavljajo:

- zloge:

ŽU, ŽO, ŽA,

UŽ, OŽ, AŽ,

UŽU, OŽO, AŽA.

- besede z Ž in vezavo z O, U in A na začetku:

ŽOGA, ŽOLNA, ŽOLČ, ŽONGLER, ŽONGLIRATI ...

ŽUGAM, ŽUPAN, ŽUPA, ŽULJ, ŽUPNIK, ŽUR, ŽUPANJA ...

ŽAGA, ŽAGOVINA, ŽAR, ŽANA, ŽABA, ŽAGAM ...

- besede z Ž in vezavo z O, U in A v sredini:

LOŽA, KOŽA, MOŽEK, TOŽIM ...

GUŽVA, KUŽA, LUŽA, KUŽEK, MUŽA ...

STRAŽA, GARAŽA, LAŽE, MAŽE, KAŽE, LAŽEM, KAŽEM, TOLAŽIM ...

Sledi vezava glasu /ž/ z ostalimi samoglasniki in soglasniki.

### **2.2.4.3 Glas /č/ na začetku, sredini in koncu**

Za učiteljem ponavljajo:

- zloge:

UČ, OČ, AČ,

ČU, ČO, ČA.

- UČU, OČO, AČA, besede s Č in vezavo z O, U in A na koncu:

POMOČ, OBROČ, MOČ, NOČ ...

LUČ, KLJUČ ...

POMAGAČ, KOVAČ, KROJAČ, GARAČ, BAHACH ...

- besede s Č in vezavo z O, U in A v sredini:

KOČA, KOČIJA, VROČINA, NOČE, HOČEM, POČUTJE, TOČI, POČI, NOČE, HOČE, MOČI, OČALA ...

BUČA, PLJUČA, KUČMA, KUČA ...

TAČKA, MAČKA, KVAČKA, PALAČA, KAČA, KRTAČA, KRTAČIM, SLAČIM, PAČIM, PLAČAM ...

- besede s Č in vezavo z O, U in A na začetku:

ČOKOLADA, ČOLN, ČOKOLINO, ČOFOTATI, ČOPIČ ...



ČUK, ČUDEŽ, ČUDAK, ČUVAJ, ČUFKE, ČUDIM, ČUJEM ...

ČAJ, ČAROVNIK, ČAKAM, ČAČKA, ČAPLJA, ČEPIM ...

Sledi vezava glasu /Č/ z ostalimi samoglasniki in soglasniki.

Vaje artikulacije šumnikov podkrepimo tudi z učenjem pesmic in ugank, ki vsebujejo samo šumnike. Pesmice po potrebi tudi priredim, npr. ko potrebujem tako besedilo, da so v njem samo šumniki in ni glasu r. Otrokom pomagam z gesto roke (z dvema prstoma oblikujem krog).

Iščem belo hiško,

v hiški malo miško,

do hiške potka vodi,

po poti mačka hodi.

Miške ni doma,

po lešnike in želod je šla.

Še Špele ni doma,

v šolo je šla.

Primer pesmice, v kateri so samo sičniki, brez glasu r. Otrokom pomagam z gesto roke (iztegnjena dlan).

Los je vlekel voz

(Miroslav Košuta)

Los je vlekel voz,

na vozu peljal gos,

za njima pa je kos

nosil svoj dolgi nos.

Kasneje začnemo vaje z besedami, ki imajo šumnike in sičnike v isti besedi. Otrokom pomagam z gesto roke. Vajo izvedem s pomočjo pesmi Jane Keršič z naslovom Sladka kaša.

Kašo sem skuhal,

pomešal, sladkal,

vso boš pojedel,

boš velik postal.



Za dobro izbrano besedilo se pri vajah izkaže tudi pesem Strašilo iste avtorice. Vanjo je vključen tudi glas r.

Strašilo

(Jana Keršič)

Smešno strašilo

na polju stoji,

v smešni obleki

strašno straši.

### 2.2.3 Slušna diferenciacija

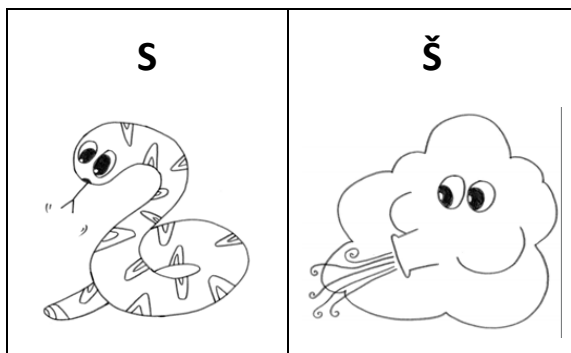
Poslušanje je dejavnost, ki zahteva pozornost in koncentracijo. Sluh je za človeka izrednega pomena, zato je zelo pomembno, da je slušni organ zdrav oz. nepoškodovan.

Učenci se morajo naučiti diferencirati šumnike in sičnike ter zveneče in nezveneče glasove.

#### 2.2.5.1 Diferenciacijo šumnikov in sičnikov

Vsak glas podkrepimo z asociacijo iz okolja npr. (S – sikanje kače, Š – oponašanje vetra, Č – vlak, C – zvok kapljice vode, ko pade na vrelo ploščo, Z – zvok letenja čebel, Ž – žaga) in risbico, saj učenci še ne poznajo črk.

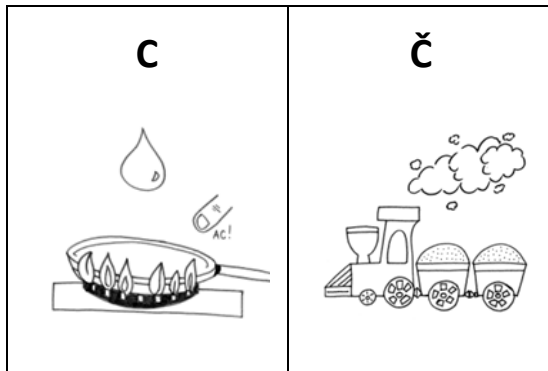
Otroka vprašaj: »Kaj je prav: seno ali šeno, sir ali šir, sema ali šema, sola ali šola, ananas ali ananaš, kaktuš ali kaktus, paš ali pas, testo ali tešto, maška ali maska ....?« Otrok pokaže na sliko.



Ilustracija: Maja Štefin

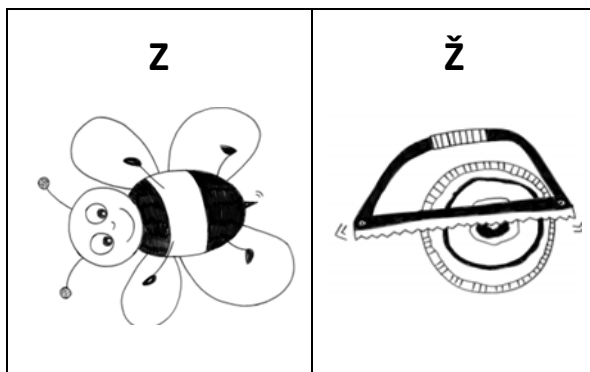


Otroka vprašaj: »Kaj je prav: cebula ali čebula, meč ali meč, macka ali mačka, kaca ali kača, kečap ali kecap, kopac ali kopač, kocka ali kočka, hlace ali hlače ....?« Otrok pokaže na sliko.



Ilustracija: Maja Štefin

Otroka vprašaj: »Kaj je prav: zolna ali žolna, luza ali luža, zakaj ali žakaj, laze ali laže, zirafa ali žirafa.?« Otrok pokaže na sliko.



Ilustracija: Maja Štefin

Vaja za diferenciacijo šumnikov in sičnikov, ko so glasovi že pravilno osvojeni.

Popravi.

sola – šola, piskot – piškot, zoga – žoga, žima – zima, šneg – sneg, čopati – copati, cebela – čebela, zmaj – žmaj, miza – miža, lucka – lučka ...

Piskoti disijo. – Piškoti dišijo.

Nasa Nusa pleše. – Naša Nuša pleše.

Dusan in Bostjan stojeta. – Dušan in Boštjan štejeta.

Ziga in Zana mizita. – Žiga in Žana mižita.



Šimon še šanka. – Simon se sank.

Kaca me je picila. – Kača me je pičila.

### **2.2.5.2 Diferenciacija zvonečih in nezvonečih glasov**

Učenci naj z roko objamejo vrat (glasilke) in izgovarjajo glasove. Učenci bodo kmalu ugotovili, da se pri zvonečih glasovih glasilke tresejo.

Sledi vaja: »Kaj je prav: papagaj ali babagaj, palon ali balon, bolenta ali polenta ...?« Učenci povedo ali pokažejo na barvo. Nezvoneč glas predstavlja zelena barva, zvonečega pa rdeča.

Razlikujejo med p/b.

»Kaj je prav: kilogram ali gilogram, klobasa ali globasa, kamin ali gamin, okno ali ogno ...?«

Odgovarjajo in pokažejo na zelen ali rdeč kartonček.

Razlikujejo med k/g.

»Kaj je prav: tombola ali dombola, metla ali medla, solata ali solada, stol ali sdol ...?«

Odgovarjajo in spet pokažejo na ustrezen barvni kartonček.

## **3 Zaključek**

Ključ do pravilnega govora so ustrezne vaje, doslednost in vztrajnost. Za korekcijo utrjenih govornih napak bomo potrebovali veliko več časa in vztrajnosti. Zato bi bilo priporočljivo, da z določenimi vajami začnemo že v vrtcu. Pri odpravljanju govornih težav imajo veliko vlogo tudi starši. Dobra komunikacija med starši, logopedom in učiteljem je neprecenljiva.

Na podlagi izkušenj, tako osebnih kot profesionalnih, vem, da z ustrezno obravnavo, medsebojnim zaupanjem, potrpežljivostjo, doslednostjo in vztrajnostjo v kratkem času dosežemo veliko. Govor je temelj branja, pisanja in komunikacije. Komunikacija lahko postane nerazumljiva in otroka spravlja v stisko. S tem se mu krepí negativna samopodoba in znižuje samospoštovanje. Govor vpliva tudi na uspešnost pri slušni analizi besed in koordinaciji glas – črka. Nenazadnje lahko vpliva tudi na izbiro poklica.

Vaje, ki sem jih tu predstavila, izvajam z učenci vsakodnevno v šoli, saj letos poučujem generacijo otrok, ki je na področju govora šibka. Z logopedinjo sva k sodelovanju povabili starše. Na to temo sem pripravila roditeljski sestanek in staršem predstavila rezultate vrednotenja vaj, ki sem jih izvajala z otroki. Seznanila sem jih z načrtom dela pri pouku, ki sem ga pripravila, da bi čim prej uspeli artikulirati posamezne glasove, s katerimi ima težave dve



tretjini otrok. Del načrta je vseboval tudi odločitev, da odgovornost prenesemo tudi na starše in jih aktivno vključimo v proces odpravljanja govornih težav. Skupaj z otrokom sem jih povabila na sestanek, katerega se je udeležila tudi logopedinja, ki je pred njimi izvajala vaje z otrokom in sproti obrazložila njihov pomen. Otroci, ki obiskujejo vaje pri logopedinji, imajo poseben zvezek, v katerem so le-te zapisane (tudi slikovno), prav tako tudi njihov način izvajanja. V zvezek prilepijo pesmico ali uganko, ki jo izberem glede na težave in napredek otrok. Npr.: pesmico, kjer ni nobenega glasu R ter sičnikov, so samo šumniki. Drugič izberem ali napišem rime, v katerih so samo sičniki brez šumnikov in glasu R. Ko učenci napredujejo v artikulaciji šumnikov in sičnikov ter glasu R, vadimo besede, kjer je sičnik in šumnik v isti besedi. Ta zvezek nosijo domov, da lahko tudi doma vadijo. Zelo pomembno je, da vsak, četudi minimalen napredek otroka zelo pohvalimo. Pohvala je največja motivacija za nadaljnje delo. Večina otrok z vajo hitro artikulira glasove, težava je, ker jih v spontanem govoru ne uporabljajo, saj načina govora takrat ne nadzorujejo zavestno. Samokontrole so v povprečju sposobni šele pri 10 letih. Otroka je potrebno spodbujati, da besede pravilno ponovi. Vsako novo besedo, ki se jo učenec nauči, mora izgovarjati pravilno. Do avtomatizacije pravilno artikuliranih glasov je dolga pot. Napredek posameznega otroka in veselje, ki ga ob napredku izkazuje, sta največji plačili za učitelja in potrdilo, da dela prav. Po treh mesecih rednega dela v šoli in podpore doma so rezultati osupljivi. Dva učenca ob opozorilu v vseh besedah uporabljata r, prej ga nista imela niti artikuliranega. Učenci se že sami popravljajo, ko slišijo, da šumnik ali sičnik ni na pravem mestu. Prav vsi so napredovali. Ker veliko časa namenimo artikulaciji, diferenciaciji in vezavi glasov, z glasovno analizo besed ni večjih težav. To pa je odlična popotnica za pravičen zapis besed in stavkov ter branje. Cilj vseh nas, ki smo v stiku z otroki, je, da jih opremimo s potrebnimi sposobnostmi in znanji, ki jim bodo omogočala osebno rast in razvoj. Na nekatere stvari v življenju nimamo nikakršnega vpliva, je pa mnogo takih, katerim potek in rezultat določimo in oblikujemo sami. Že stara mama mi je vedno govorila: »Vaja dela mojstra, če mojster dela vajo.« To je rek, ki bo vedno veljal.

## 4 Viri in literatura

1. Goli, D. Sodobne oblike opismenjevanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport. 1992.
2. Grginič, M. Kako opismenjevati, poučevati ali učiti se pismenosti. Mengeš: Izolit. 2010.



3. Grilc, N. Govorno-jezikovne motnje: Priročnik z vajami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2013.
4. Keršič, J. in Steiner, M. Logopedski priročnik: Olajšamo delo otroku in sebi. Ljubljana: Hekure. 2000. (1. komplet).
5. Kogovšek, I. Od glasov do besed in govora, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1993.
6. Pečjak, S. Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti otrok, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009.
7. Petrič, K. Magistrsko delo: Vloga vzgojitelja v razvoju govora otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2017.



Srednja zdravstvena šola  
Murska Sobota

**Vida Tivadar**

**VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**  
**V SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE**

**INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**  
**IN SECONDARY EDUCATION**





## **Povzetek**

Vključevanje otroka s posebnimi potrebami med druge otroke, svoje vrstnike, omogoča razvoj njegovih zmožnosti, hkrati pa se na ta način omogoča spremljanje in priznavanje drugačnosti in motenj, ki so njegove spremljevalke celo življenje. Proces vključevanja omogoča otroku s posebnimi potrebami kot tudi drugim otrokom ter odraslim spoštovanje vsakega človeka kot enkratnega in neponovljivega posameznika. V strokovnem članku predstavljam ugotovitve in rezultate, ki sem jih zbrala ob proučevanju zadovoljstva učiteljev in dijakov s posebnimi potrebami na področju integracije/inkluzije na naši šoli, to je na Srednji zdravstveni šoli Murska Sobota. Ugotavljala sem tudi, kako se dijaki počutijo med sošolci in kako sošolci dojemajo integracijo ter kakšen odnos imajo do dijakov s posebnimi potrebami.

**Ključne besede:** integracija, inkluzija, otroci s posebnimi potrebami

## **Abstract**

Inclusion of a child with special needs among other children, his peers, enables the development of his abilities, and at the same time it allows to monitor and recognize the differences and disorders that accompany him throughout his life. The process of integration enables a child with special needs, as well as other children and adults, to respect each person as a unique and one of a kind individual. This professional article presents the findings and the results I have gathered in studying the satisfaction of teachers and students with special needs in the area of integration / inclusion at our school, that is Srednja zdravstvena šola Murska Sobota (secondary nursing school). I also found out how students feel among peers and how peers perceive integration and what attitude they have towards students with special needs.

**Key words:** integration, inclusion, children with special needs



# 1 Otroci s posebnimi potrebami

## 1. 1 Inkluzija ter otroci s posebnimi potrebami

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (OPP) je področje šolstva, ki je doživelo največ sprememb. Dolgo je veljalo prepričanje, da je potrebno otroke s posebnimi potrebami izobraževati in vzgajati na drugačen način. Iz teh prepričanj se je razvil sistem posebnega šolstva, diferenciranega po vrsti motenj. Ker pa so strokovnjaki začeli dvomiti v takšen sistem šolstva, so uvedli koncept »integracije«, iz tega pa se je oblikoval potem še pojem inkluzije. Enake pravice in možnosti pri vzgoji in izobraževanju za vse, ne glede na spol, narodno pripadnost, socialno in kulturno poreklo, vero, politično ali drugo prepričanje, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino, so zagotovljene že v Ustavi RS. Tudi Bela knjiga (1995) je med načela, na katerih temelji javni sistem vzgoje in izobraževanja, uvrstila »enake možnosti in nediskriminiranost«, Bela knjiga (2011) pa »pravičnost« in v okviru tega načela zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami sta integrirani v vse področne zakone, te pa dopolnjuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki predstavlja pomemben korak v smeri zagotavljanja pogojev za uresničevanje inkluzivne paradigme.

Pojem inkluzije temelji na novih vrednotah in pojmovanju, da je vsak posameznik unikat in da se morajo različni posamezniki vzgajati in izobraževati skupaj (Opara, 2012). Vzgojno-izobraževalni programi morajo otrokom s posebnimi potrebami zagotavljati možnost doseči enak izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo programi osnovnošolskega, poklicnega, strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja (ZUOPP, 2011).

V času izobraževanja se postavijo temelji za socialni razvoj v nadaljnjem življenju. Otroci s posebnimi potrebami se v času šolanja srečujejo z mnogimi ovirami in težavami tudi na področju socialne interakcije med vrstniki. Področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami potrebuje dodatno podporo. Uspešen proces izobraževanja je pogoj za boljše vključevanje v družbo in samostojno življenje. V Splošni deklaraciji o človekovih pravicah, ki jo je razglasila Generalna skupščina organizacije združenih narodov, je zapisano: »Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice.« (Kobal Grum idr., 2009).

Otroci s posebnimi potrebami so otroci, ki imajo učne, vedenjske, čustvene in gibalno-motorične težave. To so vsi otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja. Zato ti



otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja.

## **1. 2 Opredelitev otrok s posebnimi potrebami**

Pojem otroci s posebnimi potrebami so vpeljali Angleži na začetku devetdesetih let, kasneje pa so ga sprejeli tudi v drugih državah, torej tudi pri nas, tako da je prišlo do terminološkega poenotenja (Samec, 2010). Nastal je nov pojem, nova paradigma, nova predstava in novo bistvo stvari. Namen novega poimenovanja je bil, da bi opustili usmerjanje v defekt in spremenili razumevanje oseb z drugačnimi potrebami in odnos do njih, brez etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja ter tako poudarili, da je treba vsakega posameznika sprejeti kot individualno bitje, in to ne glede na njegove lastnosti. Treba se je usmeriti na človeka kot celoto in iskati njegove pozitivne strani, odkriti, kaj potrebuje, kaj je zanj najbolje, saj ima vsak »pravico biti unikat in potrebe posameznika so kriterij za to, kaj je zanj dobro oziroma kaj je zanj slabo« (Opara, 2005).

Opredelitev za otroke s posebnimi potrebami (OPP) je veliko. Nekoč so te otroke pojmovali kot defektne, prizadete ali motene. Večina teh izrazov ima negativen prizvok: te otroke stigmatizira in jih ločuje od drugih otrok. Danes se za vse te otroke uporablja naziv otroci s posebnimi potrebami. »Označuje vse tiste, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo daljši ali krajši čas, različne prilagoditve in pomoč« (Pretnar, 2012). Obstaja več definicij, ki poskušajo zajeti populacijo otrok s posebnimi potrebami. Tako denimo Resman (2003) v splošnem označuje otroke s posebnimi potrebami kot vse tiste otroke, »ki se razlikujejo od dominantnih po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih značilnostih«. V vrtcih in šolah so to tisti otroci, ki potrebujejo pomoč usposobljenega učitelja, sicer zaradi nizkih sposobnosti ne bi ujeli ritma z vrstniki.

Izvajanje vzgoje in izobraževanja ter usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP). Ta kot otroke s posebnimi potrebami opredeli kot sledeče (2. člen):

- 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,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- učenci z motnjami avtističnega spektra.

Izraz otroci s posebnimi potrebami zajema tako predšolsko populacijo kot šolarjev osnovnih šolah in srednješolce. Z izrazom otroci s posebnimi potrebami tako mislimo na celotno populacijo, ki je vključena v proces vzgoje in izobraževanja.

### **1. 3 Klasifikacija posebnih potreb**

O motnjah v duševnem razvoju (MDR) govorimo, ko gre pri osebi za resnejše primanjkljaje v delovanju, ki so nastali pred 18. letom starosti (Vovk-Ornik, 2015). Učenci z MDR imajo znižano raven inteligentnosti, nižje kognitivne, govorne, motorične in socialne kompetence, težave na področju pozornosti in pomnjenja ter pomanjkanje veščin, kar se zazna v neskladju med mentalno in kronološko starostjo (Kesič Dimic, 2010).

Naglušen otrok ima povprečno izgubo sluha na govornem področju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otrok pa več kot 110 dB (Vovk-Ornik, 2015). Naglušne osebe imajo težave pri poslušanju, orientaciji, komunikaciji, prilagajanju in vključevanju v družbo. Nekateri imajo slušne aparate. (Kesič Dimic, 2010).

Otroci, ki so slepi in slabovidni, imajo okvaro vida, očesa ali vidnega polja. Izguba vida lahko onemogoči izvedbo posameznih nalog in otežuje pridobivanje informacij in socialnih izkušenj. Slabovidne so osebe, ki imajo od 5 do 30 % ostankov vida ali zoženo vidno polje na 20 stopinj ali manj. Slepici imajo od 0 do 5 % ostankov vida, uporabljajo Braillovo pisavo in pri hoji ter orientiranju belo palico. (Vovk-Ornik, 2015).

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so tisti, ki težje usvajajo, razumejo, se izražajo in govorijo in komunicirajo. V času šolanja se motnje opazijo tudi pri usvajanju in izkazovanju naučene snovi in veščin, medosebnih odnosov, pri vedenju in čustvovanju (Vovk-Ornik, 2015). Motnje se pojavljajo pri razumevanju in govorno-jezikovnem izražanju. Pojavlja se neskladje med besednimi in nebesednimi sposobnostmi (Kesič Dimic, 2010).



Med gibalno ovirane otroke štejemo tiste, ki imajo različne telesne motnje ali okvare, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok in drugih gibalnih dejavnostih, ki jih vsakodnevno opravljamo. (Vovk-Ornik, 2015).

Ovirane osebe imajo lahko pri gibanju le nekaj težav, lahko pa pri gibanju potrebujejo različne pripomočke in prilagoditve v okolju (Kesič Dimic, 2010).

Dolgotrajno bolni otroci imajo kronične motnje ter bolezni, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Gre za tiste bolezni, ki ne izzvenijo v treh mesecih (Kesič Dimic, 2010). Med te spadajo razne kardiološke, revmatološke, nevrološke, psihiatrične, nevrnske in druge bolezni ter bolezni imunskega sistema (Vovk-Ornik, 2015).

V izobraževalnem sistemu je kar nekaj otrok, pri katerih se pojavljajo učne težave. Gre za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Kljub dobrim intelektualnim sposobnostim se lahko pojavljajo težave na področju branja, pisanja, pravopisa in računanja (Vovk-Ornik, 2015). Vzrok za te težave tiči v slabi fini motoriki, koordinaciji, komunikaciji, orientaciji in predstavljenosti, pomnjenju in mišljenju ali pa so opazni kratkotrajna pozornost in slabša zbranost pri delu ter nemirnost (Kesič Dimic, 2010).

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa so tisti, ki imajo na teh področjih več težav. Ti učenci se vedejo neprimerno v daljšem časovnem obdobju, tako vedenje se ponavlja, zaradi česar imajo velike težave s socialno integracijo. Pogosto imajo slabe socialne odnose s svojimi vrstniki, so v stalnih konfliktih s starši in učitelji, kršijo pravne norme in imajo težave s čustvovanjem (Kesič Dimic, 2010). Motnje se največkrat pojavljajo skupaj s primanjkljaji na drugih področjih – npr. z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, govorno-jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra idr. (Vovk-Ornik, 2015).

Poimenovanje motnje avtističnega spektra (MAS) je razmeroma novo, opisuje pa posameznike, ki imajo težave pri razumevanju in uporabi verbalne in neverbalne komunikacije, socialne interakcije in vedenja (Kesič Dimic, 2010). Primanjkljaji se pokažejo v otroštvu in ovirajo otroka pri socializaciji, izobraževanju in drugih področjih. Za te otroke je značilno, da kažejo ponavljajoča se in stereotipna gibanja, imajo stereotipen govor, radi imajo rutine in ritale, težave imajo pri vzpostavljanju socialnih odnosov in izražanju čustev (Vovk-Ornik, 2015).



## 1. 4 Inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

»Po uzakonitvi šolske reforme Marije Terezije se je osnovnošolsko izobraževanje uveljavilo najprej kot ekonomski, nato kot kulturni imperativ, kakršnega v različnih izvedbenih oblikah poznamo še danes« (Rovšek, 2006). Za tisti čas je bilo pomembno, da je šolstvo postalo državno in tako dostopno vsem, ne samo izbrancem. Šola je postala čedalje pomembnejši oblikovalec družbenega življenja. Ob koncu 19. stoletja so začeli nastajati prvi oddelki za otroke s posebnimi potrebami (Rovšek, 2006). Sistem posebnega šolstva je bil bolj ali manj diskriminiran in ločen od rednega sistema in to za tisti čas ni bilo moteče. Veljalo je prepričanje, da je drugačen sistem najboljša rešitev za drugačne otroke (Opara, 2007). Nasprotovanje takšnemu sistemu se je začelo pojavljati kmalu po začetku druge polovice 20. stoletja. Na pobudo in pritožbo staršev otrok, ki so bili ločeni, so se začele pojavljati ideje o integraciji.

Z definicijo integracije se je ukvarjalo mnogo strokovnjakov, ki so opozarjali na nejasnost pojma (Opara, 2007). »Integracijo je potrebno razumeti v konceptu spreminjanja odnosov, kot pripadanje določeni socialni skupini« (Opara, 2007). Gre za pojmovanje brez nepotrebnega etiketiranja, stigmatiranja in diskriminiranja. »Človeka gleda kot individualno bitje, kot unikum z vsemi svojimi potezami. V tem smislu so začeli opuščati postmodernistično prepričanje o tem, da se je potrebno usmeriti v defekt. Namesto tega je v ospredje prodrli celovit potencial človeka« (Bratož, 2004).

Ideja in gibanje integracije pa nista dolgo zadovoljevala potreb spreminjajočega se sveta, v katerem so se pojavile nove vrednote in standardi na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Temeljnih vrednot, kot so človekove pravice, enake možnosti, pravičnost, ni mogoče uresničevati z integracijo. Tako se je rodila ideja inkluzije (Opara, 2012). Inkluzijo lahko opredelimo kot strategijo, ki zagotavlja pravice in ustvarja pogoje, ki pomagajo otrokom s posebnimi potrebami pri razvoju, vzgoji in izobraževanju v družbi sovrstnikov. Temelji na sprejemanju in razumevanju drugačnosti ter odpravi ločevanja zaradi ali na osnovi motenj (Sardoč, 2006; Kopal Grum in Kopal, 2009).

Inkluzija v ospredje postavlja prilagajanje okolja otroku in ne prilagajanje otroka okolju (Kavkler, 2003). Z drugimi besedami, inkluzija pomeni živeti drug z drugim v harmoniji, ne samo biti skupaj z drugimi (Demšar Pečak, 2000).



## 2 Otroci s posebnimi potrebami na Srednji zdravstveni šoli Murska Sobota

Na Srednji zdravstveni šoli Murska Sobota posvečamo posebno pozornost tudi dijakom, ki imajo različne zdravstvene težave oz. druge omejitve pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Tem dijakom pomagamo pri pridobitvi odločbe o usmeritvi ZRSŠ, v času do pridobitve odločbe pa jim prilagoditve omogočimo s pedagoško pogodbo.

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Postopek usmerjanja vodijo organizacijske enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Pri usmerjanju je treba upoštevati raven razvoja, ki jo je dosegel otrok, njegovo zmožnost za učenje in doseganje standardov znanja in prognozo. To je treba upoštevati glede na otrokove primanjkljaje, ovire oziroma motnje.

V šolskem letu 2018/2019 imamo do januarja na šoli 28 dijakov z odločbami ZRSŠ. Ti dijaki imajo z odločbo opredeljene naslednje motnje:

- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (največ),
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnim motnjami (zmerne motnje) in
- otroci s čustvenimi motnjami.

Otrokom/diakom s posebnimi potrebami (PP), ki obiskujejo triletni program, je v skladu z zakonodajo dodeljena tudi dodatna strokovna pomoč, ki jo izvajajo učitelji posameznih predmetov, ki jih dijaki sami izberejo. Ti dijaki imajo tudi dodeljeno svetovalno storitev, ki jo izvajajo učitelji, razrednik in svetovalna služba glede na svoje delo in naloge. Cilj svetovalne storitve je pomoč in ustvarjanje podpornega okolja otrokom, staršem in učiteljem. Svetovalna storitev se časovno prilagaja glede na učenčeve potrebe. Učitelji vpisujejo svoje storitve v obrazec, ki smo ga pripravili na šoli (priloga), na koncu ocenjevalnih obdobj pa ga ob evalvaciji pregledamo in napravimo načrt za naslednje obdobje.

Diakom v štiriletnih programih prilagajamo pouk v skladu z odločbo, le v nekaterih primerih imajo tudi DSP (dolgotrajno bolni otroci, v primeru odsotnosti od pouka več kot dva meseca) oz. ko gre za odpravljanje motenj in primanjkljajev, ki jo izvaja psihologinja.

Za vsakega dijaka s statusom otroka s posebnimi potrebami pripravimo individualizirani program, katerega osnova je strokovno mnenje, prisluhnemo pa tudi željam in potrebam



dijaka samega in njegovih staršev. Pri pripravi kakovostnega individualiziranega programa upoštevamo otrokove primanjkljaje, pa tudi sposobnosti.

## **2. 1 Individualiziran program**

Individualiziran program sprejme strokovna skupina na skupnem sestanku. Praviloma se strokovna skupina skupaj s starši sestane ob koncu vsakega ocenjevalnega obdobja, po potrebi pa tudi vmes.

V individualiziranem programu natančno opredelimo prilagoditve, do katerih je dijak s posebnimi potrebami upravičen ter individualne strokovne ure, ki jih izvajajo učitelji posameznih predmetov. Cilj individualiziranega programa je zagotoviti dijaku pogoje dela v šoli, ki mu bodo omogočili enakovreden položaj med sošolci, glede na njegove primanjkljaje. Med šolskim letom individualizirani program prilagajamo otrokovemu napredku in razvoju ter ob koncu šolskega leta z evalvacijo pripravimo program za naslednje šolsko leto.

Dodatna strokovna pomoč je usmerjena v dopolnjevanje manjkajočega znanja in učenje tistih učnih strategij, ki bodo dijaku omogočale napredovanje (dijaku se pokaže načine, kako se lotiti naloge, kako se doma učiti posamezen predmet in utrjevati znanje ...). Ure dodatne strokovne pomoči izvajajo učitelji izven pouka (individualno ali v skupini dijakov s PP) in niso sistematizirane.

Splošne prilagoditve, ki so jih dijaki s PP na naši šoli deležni, v skladu z odločbo, so največkrat sledeče:

- podaljšan čas pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja,
- napovedano ustno ocenjevanje znanja,
- možnost preverjanja in ocenjevanja znanja v individualni situaciji,
- preverjanje in ocenjevanje znanja po manjših učnih sklopih,
- večji poudarek na ustnem ocenjevanju znanja,
- toleranca pri ocenjevanju napak, ki izhajajo iz specifičnih primanjkljajev,
- barvno in grafično poudarjanje ključnih besed,
- kratka, enostavna navodila; navodila so lahko tudi razdelana po korakih,
- uporaba računalna za pisne naloge,
- ostale prilagoditve pripravijo člani strokovne skupine za vsakega posameznika in so odvisne od dijakovega razvoja in napredka.





Tudi pri opravljanju poklicne mature in zaključnih izpitov se dijakom s PP pripravijo prilagoditve. V skladu s Pravilnikom o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami se jim tako lahko:

- podaljša čas opravljanja ustnega oziroma pisnega izpita,
- prekine opravljanje pisnega in ustnega izpita oziroma zvočnega posnetka,
- zagotovi poseben prostor za opravljanje izpita,
- prilagodi oprema,
- omogoči opravljanje izpita z računalnikom in uporabo posebnih pripomočkov,
- dovoli opravljanje izpita s pomočnikom,
- prilagodi izpitno gradivo,
- prilagodi način opravljanja notranjega dela mature,
- prilagodi način ocenjevanja.

## **2. 2 Sodelovanje v projektu prehod mladih na trg dela (PMTD)**

Naša šola je partnerica v projektu PMTD, ki je nastal z namenom vplivanja na večjo socialno vključenost mladih s posebnimi potrebami in oblikovanja enotnega podpornega okolja kot vmesnika med šolo in trgom dela za vstop mladih s posebnimi potrebami na trg dela.

V sklopu projekta 14 projektnih partnerjev, izvajalcev programov zaposlitvene rehabilitacije, od januarja 2018 do decembra 2021, sodeluje pri lažjem prehodu mladih s posebnimi potrebami na trg dela s ciljem reševanja problematike visokega deleža nezaposlenih oseb iz ciljne skupine.

Med projektom je predvidena vključitev 2100 mladih s posebnimi potrebami iz celotne Republike Slovenije, med njimi tudi 6 dijakov s PP iz naše šole, in sicer 5 dijakov iz SSI in ena dijakinja iz SPI. Naša šola tako sodeluje z Univerzitetnim rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča (URI Soča), znotraj inštituta pa je za območje Pomurja odgovoren koordinator na Centru za poklicno rehabilitacijo – CPR Murska Sobota.

Glavne aktivnosti, ki potekajo znotraj projekta, in ki jih vodi koordinator, zadolžen tudi za naše dijake s PP, so:

- sodelovanje s svetovalno službo na šoli (izbor mladih s posebnimi potrebami, za katere se ocenjuje, da bodo potrebovali pomoč in podporo pri prehodu na trg dela),
- sodelovanje s starši oziroma skrbniki mladega s posebnimi potrebami,



- motiviranje in spremljanje mladih s posebnimi potrebami pri aktivnem prehodu iz šole na trg dela na podlagi individualnega načrta prehoda,
- sodelovanje s strokovnimi delavci strokovnih timov za zaposlitveno rehabilitacijo in strokovnimi delavci na šolah ali drugih organizacijah, v katere se vključujejo mladi s posebnimi potrebami,
- sodelovanje z delodajalci z namenom usposabljanja, opravljanja šolske oziroma študijske prakse in z možnostjo zaposlitve.

Ves čas trajanja projekta se bo mladim s posebnimi potrebami nudila podpora pri vključevanju na delovno mesto, in sicer tako, da se jim bo pomagalo pri razvijanju delovnih veščin in kompetenc, pri učenju postopkov in metod dela, pri razvijanju kvalitete dela ter pri osvajanju delovnih navad in delovne vzdržljivosti. Mlade s posebnimi potrebami se bo motiviralo in spodbujalo za aktivno življenje, omogočilo se jim bo aktivno in enakopravno sodelovanje v procesu ter soodločanje in prevzemanje kontrole nad lastno situacijo. Na ta način se bodo krepila močna področja mladostnika in kompenzirala s šibkimi.

Opisala bom primer dijakinje 4. letnika SSI, smeri zdravstvena nega, ki letos vstopa v program fakultativnega izobraževanja, vsi ostali kandidati v PMTD so iz 3. letnika. V projekt PMTD je bila vpisana pred enim letom, spremljana pa je lahko še vsaj eno leto. Dijakinja se bo vpisala na Alma Mater Europaea – ECM, in sicer na inovativni študijski program socialna gerontologija, ki se posveča aktualni problematiki – starajočemu se prebivalstvu. Pri zbiranju študija, vpisu v študijski program in pri pridobivanju socialnih transferjev (štipendije, statusa študenta s PP) bo dijakinji in staršem svetoval koordinator iz CPR Murska Sobota. Dijakinja je opredeljena kot dolgotrajno bolan otrok. Diagnosticirano ima sistemsko sarkoidozo s prizadetostjo pljuč, ledvic in oči. Vodena je pri nefrologu, endokrinologu, okulistu in pulmologu. V šolskem letu 2015/2016, ko je obiskovala prvi letnik, je bila več kot dva meseca odsotna zaradi hospitaliziranosti v Pediatrični kliniki v Ljubljani, tako da je imela v skladu z odločbo potem 2 uri DSP. Ker prvega letnika ne bi uspešno zaključila, je dobila pred zaključkom šolskega leta pedagoško pogodbo, s katero ji je bilo omogočeno, da do septembra opravi vse manjkajoče obveznosti (ocenjevanje posameznih sklopov) in tako uspešno zaključi prvi letnik. Le-to ji je potem uspelo in tako je nadaljevala izobraževanje v drugem letniku. Poleg bolezenskega stanja je bila dijakinja vodena tudi pri psihologu, ki je ugotavljal znižano verbalno funkcioniranje, upočasnjeno kognitivno procesiranje, ob tem pa še težave na področju koncentracije, grafomotorike in kratkoročnega pomnjenja vizualnih informacij. Prav



tako so se pojavljali znaki anksioznosti in nasploh čustvene labilnosti. V prvem letniku sem zaznala, da je bila zelo upočasnjena in miselno manj fleksibilna.

Njeno zdravstveno stanje se je do 4. letnika dokaj stabiliziralo. Postala je bolj samostojna, učne težave z lahkoto premaguje, tako da je pri vseh predmetih uspešna. Napredovala je na osebnostnem področju v smislu zrelosti, večje samostojnosti, odgovornosti in smelosti postaviti se zase. Vsekakor so k temu pripomogli podpora in razumevanje učiteljev ter vodenje koordinatorja s strani projekta PMDT. Čeprav jo koordinator projekta spremlja komaj eno leto, zaznava že pozitivne rezultate. Zaradi svoje dolgotrajne bolezni bo težko nastopila delo v poklicu medicinske sestre, zato se jo usmerja v program socialne gerontologije, kjer bo imela večjo možnost zaposlitve. Pri tem prehodu bo spremljana s strani projekta še vsaj eno leto, po potrebi pa še več.

### 3 Zaključek

Kot koordinatrica dijakov s posebnimi potrebami sem januarja 2019 opravila anketo z dijaki s posebnimi potrebami in njihovimi sošolci, z učitelji pa opravila intervjuje.

Želela sem proučiti zadovoljstvo dijakov s posebnimi potrebami na področju integracije/inkluzije na naši šoli. Ugotavljala sem torej, kako se dijaki počutijo med sošolci in kako sošolci dojemajo integracijo oz. kakšen odnos imajo do dijakov s posebnimi potrebami.

Anketa je ugotavljala:

- kako se počutijo dijaki s PP v razredu, ali občutijo od okolja odklonilen odnos,
- ali jim sošolci in učitelji pomagajo ob določenih primanjkljajih,
- ali sošolce moti prisotnost dijaka s posebnimi potrebami v razredu,
- ali se sošolcem zdi, da učitelj zahteva od njih isti nivo znanja kot od dijaka s posebnimi potrebami,
- ali se jim zdi, da dijak s posebnimi potrebami tudi zlorablja svoj status,
- ali dijaki s posebnimi potrebami pozitivno vplivajo na njihov osebni in socialni razvoj.

Z nekaterimi učitelji, ki poučujejo dijake s posebnimi potrebami, in izvajalci dodatne strokovne pomoči sem opravila intervjuje, v katerih me je zanimalo:

- ali so dovolj strokovno usposobljeni za delo z dijaki s posebnimi potrebami,



- ali si želijo več sodelovanja s starši dijakov s posebnimi potrebami,
- ali jih delo z dijaki s posebnimi potrebami fizično in psihično izčrpava zaradi preobširnega učnega programa in individualnih učnih ur,
- ali dijaki s posebnimi potrebami predstavljajo motnjo pouku (zamujanje, pogoste prekinitve pouka zaradi nerazumevanja snovi ...),
- ali menijo, da so za dodatno učno pomoč ustrezno nagrajeni.

Tabela 13: Anketiranci – dijaki s PP, po programu in vrsti motnje.

	PPPU	DOB	PPPU DOB	GJM	OČM	vsi
<b>3-letni, SPI, B-N</b>	8	/	/	/	2	10
<b>4-letni, SSI, Z-N</b>	11	2	4	1	/	18
<b>vsi</b>	19	2	4	1	2	28

Od 28-ih kar 25 dijakov meni, da okolica in sošolci nimajo odklonilnega odnosa do njih. Na podlagi tega ugotavljam, da se dijaki s posebnimi potrebami pri nas na šoli dobro počutijo. Le en dijak je menil, da ima okolica do njega odklonilen odnos, dva pa sta to zaznali le včasih. Tudi s pomočjo sošolcev so zadovoljni in ničesar posebej ne pogrešajo. 26 dijakov se je namreč opredelilo, da jim sošolci vedno priskočijo na pomoč, le dva sta zapisala, da le občasno in nobeden, da nikoli.

24 dijakov se je tudi opredelilo, da jim učitelji pomagajo, ko le-to potrebujejo, medtem ko 4 dijaki menijo, da le občasno.

Anketirala sem prav tako 40 sošolcev (od 1. do 4. letnika), ki imajo v razredu dijaka s PP. Tudi sošolci so do dijakov s posebnimi potrebami prizanesljivi. Kar 35 dijakov je odgovorilo, da jih ne moti prisotnost dijaka s PP, 3 to zaznajo včasih in 2 dijaka le-to moti.



Da učitelji ne delajo razlik pri zahtevanem nivoju znanja med njimi, se je opredelilo 33 dijakov. 4 dijaki menijo, da se zahteva od dijaka s PP precej manj znanja in le trije dijaki menijo, da se to dogaja le pri določeni snovi.

Vsi anketirani dijaki menijo, da dijaki s posebnimi potrebami ne zlorablajo svojega statusa. Polovica oz. 20 anketiranih sošolcev pa meni, da dijaki s posebnimi potrebami pozitivno vplivajo na njihov osebni in socialni razvoj.

Opravila sem še 6 intervjujev z učitelji, ki poučujejo dijake s posebnimi potrebami, in so hkrati tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči. Ob analizi intervjujev z učitelji sem zaznala, da se učitelji premalo udeležujejo izobraževanj na temo otrok s posebnimi potrebami. Menijo, da jim manjkajo specialno-defektološka znanja. Želeli bi si več usposabljanj na tem področju, prav tako več sodelovanja s starši, in sicer direktno na govorilnih urah, saj menijo, da je samo sodelovanje staršev z razredniki premalo. Delo z dijaki s posebnimi potrebami jih posebej ne izčrpava, saj mu delo sproti prilagajo. Edino motnjo, ki jo zaznavajo, je, kako dijaku zagotoviti podaljšan čas pisanja pisnega ocenjevanja znanja (npr. 15 min), ko imajo naslednjo uro že sami pouk v drugem razredu ali celo na drugi lokaciji šole. Menijo tudi, da za delo kot izvajalci ali razredniki niso primerno nagrajeni. Nekateri razredniki imajo v razredu namreč več dijakov s PP, drugi nobenega.

Vključevanje v programe srednjega splošnega, strokovnega in poklicnega izobraževanja daje otrokom s posebnimi potrebami možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard kot njihovi vrstniki in s tem spoštovanje vsakega posameznika ne glede na njegove posebnosti. Uspešnost le-tega pa je odvisna tudi od sprejetosti pri vrstnikih, predvsem od pozitivnih izkušenj, možnosti sodelovanja v razredu in usmerjenost v dosežke.

Z dodatno strokovno pomočjo imamo zelo pozitivne izkušnje. Uspeh ne izostane, če dijak dela sproti in zavzeto, tako v šoli kot doma. Starši so nepogrešljivi sodelavci in otrokovi pomočniki. Dijak s težavami ne zmore pričakovane odgovornosti za samostojno delo, zato potrebuje odgovorno spremljanje, spodbude in skrb s strani staršev, včasih celo do konca izobraževanja. Skupno prizadevanje tako rodi sadove. Na dolgi rok tako komaj uspešni dijaki postanejo bolj samozavestni, bolj zaupajo v svoje zmožnosti in se tako uspešno vključijo v socialno okolje.



## 4 Viri in literatura

- 1 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Pridobljeno 8. 1. 2019, iz [http://pefprints.uni-lj.si195/1/bela knjiga 2011. pdf](http://pefprints.uni-lj.si195/1/bela%20knjiga%202011.pdf).
- 2 Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (Ur.), *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- 3 Demšar Pečak, N. (2000). Integracija in (ali) inkluzija oseb s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje. *Socialna pedagogika*, 4.
- 4 Kavkler, M. (2003). Specialno-pedagoški vidiki vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju. V A. Šelih (Ur.), *Integracija včeraj, danes, jutri – strokovni posvet*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- 5 Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- 6 Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 7 Opara, B. (2005). *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Centerkontura.
- 8 Opara, B. (2007). Od učljivosti do inkluzivne paradigme. *Šolsko polje – revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 18 (3/4), str. 35–62. Pridobljeno 8. 1. 2019, iz [www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:docIXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80.../PDF](http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:docIXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80.../PDF).
- 9 Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V Hozjan, D. in Strle, M. (Ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- 10 Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- 11 Pšunder, M. in Bračič, S. (2010). Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3 (1).
- 12 Pulec Lah, S. in Kavkler, M. (2011). Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli.
- 13 Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 64–83.



14 Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V B. Založnik (Ur.), Otroci s posebnimi potrebami, integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior.

15 Samec, B. (2010). Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami. V P. Peček (Ur.), Izzivi vodenja za raznolikost: zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož, 29.–31. marec 2010 (str. 21–34). Kranj: Šola za ravnatelje.

16 Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V B. Založnik (Ur.), Otroci s posebnimi potrebami, integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior.

17 Vovk-Ornik, N. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno, 12. 12. 2018, iz <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.

18 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Pridobljeno 12. 12. 2018, iz <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>.



Osnovna šola Martina Konšaka Maribor

**Nina Tomšič**

**POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI POUKU**  
**MATEMATIKE V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM**  
**OBDOBJU**

**ASSISTING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES**  
**IN MATHEMATICS IN THE FIRST TRIENNIUM OF**  
**PRIMARY SCHOOL**





## Povzetek

V družbi današnjega časa v ospredje postavljamo pomen znanja. Smo nenehno učeča se družba in vseživljenjsko učenje je osnovni pogoj za naše uspešno delovanje. Posameznikovo uspešnost v družbi tako določa sposobnost učenja. Naša družba ne zavzema najbolj pozitivnih stališč do posameznikov, ki odstopajo od povprečja. Da bi se soočili z drugačnostjo in odpravili morebitna negativna stališča do učencev z učnimi težavami, v slovenske osnovne šole že vrsto let vključujemo načelo inkluzivne pedagogike. Učitelji smo prvi nosilci pomoči učencem z učnimi težavami, skupaj z njimi odstranjujemo ovire in jim zagotavljamo uspešno učno okolje. Tako tudi ustrezno izbrana in ponujena ponazorila predstavljajo veliko oporo in pomoč učencem z učnimi težavami pri pouku matematike. V prispevku so predstavljene specifične učne težave pri pouku matematike in primeri rabe različnih ponazoril pri omenjenem predmetu v prvem triletnem obdobju osnovnega šolanja. Na konkretnih primerih je prikazana tudi metoda dela prstne poštevanka.

**Ključne besede:** učne težave, specifične učne težave, ponazorila, prstna poštevanka.

## Abstract

In today's society, people put the importance of knowledge at the forefront. We are a learning society and lifelong learning is the main condition for our success. An individual's success in the society is determined by their ability to learn. Our society does not hold positive views of people who stand out from what is considered average. In order to face what is different and eliminate potential negative views towards students with learning difficulties, Slovene schools have been implementing the principle of inclusive pedagogy for years. Teachers are the first pillars of help for students with learning difficulties. Together, we eliminate the obstacles and ensure a successful learning environment. Correctly chosen and provided illustrations therefore ensure tremendous support and assistance to students with learning difficulties in mathematics. The paper presents specific learning difficulties in mathematics and examples of using various illustrations for this subject in the first triennium of primary school. Concrete examples are used to present the method of multiplication with fingers.

**Keywords:** learning difficulties, specific learning difficulties, illustrations, multiplication with fingers.



## 1 Učenci z učnimi težavami

Po Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996 pa vse do uvedene spremembe v šolski zakonodaji na področju opredeljevanja otrok s posebnimi potrebami v letu 2011 smo učence z učnimi težavami uvrščali v skupino učencev s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami so bili opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci (Zakon o osnovni šoli, 1996, 2006). V letu 2011 se v šolski zakonodaji pojavi nova opredelitev učencev s posebnimi potrebami. Opredeljuje jih kot učence, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe osnovne šole oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja. Ti učenci so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje opredeljeni v zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Zakon o osnovni šoli, 2011).

Učenci z učnimi težavami so učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (Zakon o osnovni šoli, 2011). Del učencev z učnimi težavami, ki imajo specifično obliko učnih težav – otroci s primanjkljaji na posameznih področjih, pa lahko po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 vključujemo med učence s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000).

V slovenskih osnovnih šolah v okviru koncepta dela z učenci z učnimi težavami upoštevamo naši šolski praksi prilagojen petstopenjski model pomoči in podpore učencem. Stopnje pomoči postopoma prehajajo od pomoči, ki jo lahko nudimo učitelji v razredu in pri dopolnilnem pouku, pomoči šolske svetovalne službe, vključenosti učenca v individualno ali skupinsko pomoč, do vključenosti dodatne specializirane strokovne ustanove pa vse do usmeritve učenca v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.



Upoštevač koncept dela z učenci z učnimi težavami smo na prvi stopnji prav učitelji tisti, ki smo dolžni na podlagi opazovanja učenca individualizirati metode in oblike dela, po potrebi prilagoditi učno gradivo, način razlage in preverjanje znanja v okviru obveznega (redni pouk) in razširjenega programa osnovne šole (dopolnilni pouk, podaljšano bivanje). Pri tem je nujno, da sodelujemo z učenčevimi starši in po potrebi tudi z drugimi strokovnimi delavci šole.

Učitelji naj bi bili s svojim pozitivnim odnosom in vedenjem do učenca z učnimi težavami vzor preostalim učencem v razredu. Tako učence naučimo medsebojnega sodelovanja in sprejemanja drugačnosti, kar pa je ena od pomembnih nalog učitelja sodobne družbe.

Osnova za delo učitelja z učencem z učnimi težavami je ugotavljanje dejanskega stanja učnih težav in posebnih potreb učenca, sprotno preverjanje njegovega napredka ter iskanje učenčevih močnih področij, ki jih v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa s pridom izkoristimo. Tako učitelji učenca sprva natančno opazujemo pri izvedbi različnih dejavnosti v razredu in v različnih situacijah. Ugotavljamo njegov čas pozornosti pri izvedbi nalog, ki jih izbere sam, ali pri tistih, ki mu jih naložimo. Opazujemo, kaj učenca v razredu zmoti, kako se odziva, kako se loti reševanja nalog, kakšno je njegovo razumevanje, kakšne so morebitne težave pri računanju in kako te vplivajo na njegovo šolsko delo. Šele z natančnim opazovanjem učenca učitelji pridobimo dovolj podatkov, da lahko njegov način dela primerjamo z običajnim načinom dela, ki je značilen za posamezno starostno stopnjo.

Učitelji ne smemo pozabiti na sodelovanje s starši. Starši namreč dobro poznajo svojega otroka in nam povedo, kaj mu pri učenju pomaga in olajša delo. Te informacije je smiselno uporabiti pri poučevanju in pripravi pomoči učencu. Pogovor učitelja s starši pomaga vzpostaviti sodelovalen, pozitiven odnos z njimi. Dober odnos učitelja s starši posledično pripomore tudi do pozitivnega razvoja odnosa z učencem. Učenec je namreč tisti, ki najbolje pozna lastno učno težavo, učitelji pa smo tisti, ki skupaj z njim poiščemo najboljši možni način za doseganje optimalnih učnih rezultatov (Peklaj, 2016).

## **1.1 Specifične učne težave pri matematiki**

Matematična znanja so izredno pomembna za uspešnost v obdobju osnovnega šolanja in tudi kasneje v življenju, saj se z matematičnimi vsebinami srečujemo v različnih življenjskih situacijah. Pri tem je nujno zavedanje, da osnovno matematiko rabimo pri različnih dnevnih dejavnostih in da se lahko morebitne učne težave pri matematiki brez zgodnje in ustrezne



obravnave vlečejo skozi življenje. Pravočasno prepoznavanje učnih težav je ključnega pomena, saj le tako lahko učencem nudimo ustrezno pomoč.

V osnovni šoli je matematika predmet, ki mu je po predmetniku poleg slovenskega jezika namenjenih največ šolskih ur v tednu. Ure matematike se v vseh letih osnovnošolskega izobraževanja izvajajo skorajda konstantno: večinoma štiri šolske ure tedensko, le v tretjem in četrtem razredu pet učnih ur v tednu. V okviru rednega osnovnošolskega izobraževanja je tako 1318 ur namenjenih pouku matematike (Predmetnik osnovne šole, 1998, 2012).

Učne težave pri matematiki imajo učenci, pri katerih opažamo v primerjavi z vrstniki v matematičnem znanju in strategijah večje in dolgotrajnejše odstopanje od povprečja. Te se razprostirajo od lažjih do zelo izrazitih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih, od tistih, ki so prisotne le na enem področju učenja matematike, do tistih, ki povzročajo splošno matematično neuspešnost (UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi, 2007).

Specifične učne težave pri matematiki imajo učenci, ki zaradi specifičnih primanjkljajev pri matematiki dosegajo pomembno nižje rezultate kot vrstniki, vendar njihove težave niso pogojene z motnjami v duševnem razvoju, z zaznavnimi ovirami in neustreznim šolanjem in se razprostirajo od lažjih preko zmernih do težjih (Peklaj, 2016).

Poznamo dve vrsti specifičnih učnih težav pri matematiki:

- specifične aritmetične učne težave,
- diskalkulija (UČNE težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila, 2008).

#### *Specifične aritmetične učne težave*

So učne težave, povezane z različnimi spoznavnimi in nevrološkimi primanjkljaji. Pojavijo se lahko v lažji ali težji obliki. Največkrat so to specifični primanjkljaji, ki se nanašajo na aritmetične sposobnosti posameznika.

Specifične aritmetične učne težave delimo v tri skupine:

- težave, povezane s semantičnim spominom;

Kažejo se kot težave pri avtomatizaciji, težave s priklicem enostavnih aritmetičnih dejstev, podatkov, postopkov in dolgoročnega spomina, ker pri učencih ni vzpostavljena dovolj trdna povezava med računom in rezultatom (poštevanka, preprosto seštevanje, odštevanje z enomestnimi števili). Učenci pri reševanju enostavnih aritmetičnih problemov uporabljajo precej zamudne strategije (npr. vedno znova štejejo prste).

- težave, povezane z aritmetičnim proceduralnim znanjem;



Učenci imajo težave z znanjem in obvladovanjem postopkov tako pri izvrševanju korakov v aritmetičnih operacijah ( $23 - 7 = 23 - 3 - 4 = 20 - 4 = 16$ ) kot tudi pri reševanju besedilnih in drugih problemov. Pri matematiki se pojavlja veliko postopkov, ki jih avtomatiziramo, da smo hitri in točni (npr. postopek pisnega seštevanja, prenašanja in sposojanja desetice). Če teh postopkov ne avtomatiziramo, smo počasni in imamo težave pri izvedbi.

- težave zaradi vizualno-prostorskih primanjkljajev.

Učenci imajo težave, ki vplivajo na reševanje številnih matematičnih nalog pri geometriji kot tudi pri aritmetiki in algebri. Težave se kažejo na področju orientacije in pri določanju položaja predmeta: orientacija v prostoru, na številski premici, v stotičnem kvadratu (levo – desno, zgoraj – spodaj, spredaj – zadaj, nad – pod) in kot težave pri pravilnem branju in zapisovanju števil: število 32 preberejo kot 23 ali ga tako tudi zapišejo (Peklaj, 2016).

Učenci s specifičnimi aritmetičnimi učnimi težavami zaradi specifičnih primanjkljajev na področju avtomatizacije aritmetičnih dejstev in postopkov ne obvladajo nižjih ravni znanja (npr. seštevanja in odštevanja do 20, poštevanka, postopka pisnega seštevanja itd.), sposobni pa so razumeti številne zahtevnejše matematične problemske naloge. Ker pa se zmotijo pri računanju, je njihova rešitev napačna (UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi, 2007).

### *Diskalkulija*

Je specifična učna težava, ki vključuje zmerne in težke vseživljenjske učne težave pri matematiki, ki so lahko posledica določene pridobljene možganske okvare ali pa so razvojne. Tovrstne težave so povezane s slabšim usvajanjem matematičnih dejstev in postopkov, količinskih in prostorskih pojmov, količinskih predstav ter občutka za števila (Peklaj, 2016).

Razvojna diskalkulija je definirana kot specifična, prirojena učna težava pri matematiki pri učencih, ki so normalno inteligentni. Pogosto citirana definicija razvojne diskalkulije navaja učni primanjkljaj pri matematiki takrat, ko so matematični dosežki učenca pomembno nižji, kot bi jih pričakovali glede na njihovo starost, inteligentnost in potek izobraževanja (UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi, 2007).

Kadar govorimo o diskalkuliji, govorimo o:

- pojavljanju izrazitih težav na vseh matematičnih področjih,
- slabšem konceptualnem, proceduralnem in deklarativnem matematičnem znanju,
- težavah pri dojetanju števil in aritmetičnih operacij (Rojs, 2016).



Ker matematika od učencev zahteva miselne dejavnosti s števili, z miselnimi predstavami in jezikom, imajo učenci z diskalkulijo zaradi specifičnih primanjkljajev težave s predelovanjem matematičnih informacij, s pomnjenjem in priklicem informacij, z razumevanjem navodil itd. Ti učenci morajo integrirati konkretne materialne dejavnosti z opisovanjem le-teh, da so sposobni računati. Pri učencih z diskalkulijo je pogosto vse življenje prisotno računanje z oporami, najpogosteje s prsti (UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi, 2007).

Težave učencev s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki se pričnejo že v predšolskem obdobju. Pojavijo se težave z računskimi operacijami. Pri otroku so opazne težave z obvladovanjem osnovnih matematičnih pojmov štetja in primerjanja količin, pri postavljanju predmetov v določeno zaporedje in pri obvladovanju vrstnega reda. Otrok ima težave z razvrščanjem predmetov po barvi, obliki, velikosti in z usvajanjem pojmov večje – manjše, daljše – krajše. V obdobju zgodnjega šolanja učenci s specifičnimi učnimi težavami težko preidejo iz konkretne ravni števila k sposobnosti abstrahiranja numerične vrednosti. Pri usvajanju številčnih pojmov dlje časa uporabljajo konkretni material, kot so paličice, žetoni, kocke, perlice, gumbi idr. Pojavljajo se tudi težave v jezikovnem procesiranju, kar se odraža v slabšem obvladovanju računskih operacij in matematičnega besednjaka, v težavah pri priklicu podatkov in reševanju besedilnih problemov. Zanimivo je, da imajo nekateri učenci težave s prostorsko orientacijo (npr. zapis in organizacija v zvezku), čeprav matematična dejstva razumejo. V obdobju mladostništva in odrasle dobe se mnoge težave iz osnovnošolskega obdobja nadaljujejo, kar pa vpliva na razumevanje različnih življenjskih problemov in rabo matematičnih znanj v življenjskih situacijah (Žagar, 2012).

Učencem z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami pri matematiki nudimo pomoč v šoli. To pogosto izvajamo učitelji in specialni pedagogi ali defektologi. Za obravnavo učencev s težjimi, lahko pa tudi zmernimi specifičnimi učnimi težavami pri matematiki vključujemo tudi zunanje institucije, ki po diagnostični oceni težav učence lahko vključijo v postopek usmerjanja: program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Rojs, 2016).



## 2 Pomoč učencem z učnimi težavami

V Zakonu o osnovni šoli je zapisano, da se izobraževanje učencev z učnimi težavami izvaja v skladu z zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (Zakon o osnovni šoli, 2011).

Da bi učencem z učnimi težavami omogočili lažje učenje ter razumevanje matematičnih znanj in pomagali omiliti težave, jim pri pouku nudimo možnost uporabe različnih konkretnih materialov, didaktičnih in učnih pripomočkov, opor in pomagala. Obenem jih tudi navajamo na njihovo pravilno rabo.

Učitelji v obvezni vzgojno-izobraževalni proces in pri dopolnilnem pouku iz matematike vpeljujemo rabo različnih pripomočkov:

- *kartončke in tabele za priklic matematičnih znanj*: »desetiček«, številski trak, stotični kvadrat, kartonček z zapisom strategije reševanja besedilne naloge, kvadrat večkratnikov, tabela z desetiškimi enotami, kartončki z matematičnimi besedami za računsko operacijo, kartončki za sestavljanje števil, kartončki s poštevanko, kartončki s prikazanim primerom reševanja idr.,
- *konkretne materiale, opore in didaktične pripomočke*: verižice s kroglicami, lesene paličice – snopiči po deset, vžigalice – snopiči, gube, pripomočke iz penaste gume, škatle s plastičnimi jajčki, računalno (abakus), pozicijsko računalno, enotske kocke, prste idr.

### 2.1 Ponazorila pri pouku matematike v prvem triletnem obdobju

#### *Razvoj občutka za števila*

Pri pouku matematike v prvem triletnem obdobju je nujno in temeljnega pomena izkušnja učenje, v povezavi s tem pa je povezano delo s konkretnimi materiali, oporami, pomagali in didaktičnimi pripomočki. Te uporabljamo pri usvajanju številskih predstav kot tudi za usvajanje računskih operacij, pri čemer so lahko učencem v veliko oporo prsti na rokah, ki so v vsakem trenutku dosegljivi, zato je dobrodošlo, da učitelji učence v začetnih fazah usvajanja računskih operacij učimo prav načinov računanja s prsti.

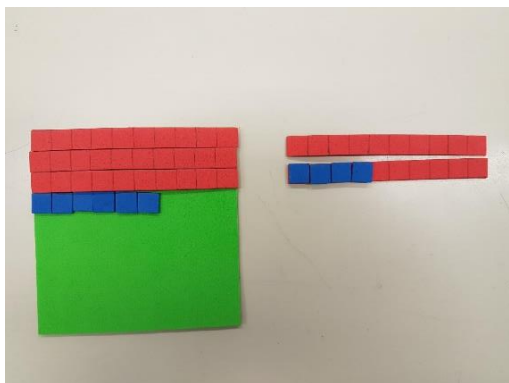


Učenci s specifičnimi kot tudi z učnimi težavami pri matematiki imajo pogosto težave s priklicem številskih zaporedij, zato je z njimi priporočljivo vaditi štetje v zaporedjih naprej in nazaj ter v različnih intervalih ob konkretnem materialu in/ali ob pestrih gibalnih dejavnostih, kot so poskoki, počepi, štetje stopnic itd.

### *Usvajanje pojma desetice*

Pri začetnem spoznavanju pojma števila je ključnega pomena tudi spoznavanje pojma desetice. V prvem razredu je priporočljivo, da pri uvedbi pojma števila izhajamo iz lastnega telesa in desetih prstov na rokah, pojem desetice pa urimo s pomočjo različnih konkretnih materialov, pripomočkov in pomagala. Z učenci, ki imajo učne in specifične učne težave pri matematiki, tako lahko izvajamo različne praktične dejavnosti: sestavljamo stolpce po deset, oblikujemo množice predmetov po deset, polnimo jajčne škatle po deset, na vrvice nizamo perlice/kroglice po deset, oblikujemo snopiče s paličicami po deset idr.

Ko učenci v drugem razredu spoznavajo števila do 100, se prav tako lahko poslužimo dela s konkretnim materialom. Pri nastavljanju števil s kockami ali kroglicami oziroma z drugimi materiali vselej ločimo enice in desetice. Učenci tako oblikujejo stolpičke ali snopiče do/po deset in ker so vsa mesta v desetici zapolnjena, oblikujejo nove formacije z enicami. Za učence z učnimi kot tudi s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki je priporočljivo uvesti barvno ločevanje desetiških enot. Stotice, desetice in enice lahko učenci ločujejo z barvnim označevanjem s pomočjo znakov nad številom, in sicer S za stotice, D za desetice in E za enice. Pri delu si lahko pomagajo še z barvnim materialom, ki je dogovorjen za posamezno desetiško enoto (modre enice, rdeče desetice, zelene stotice).

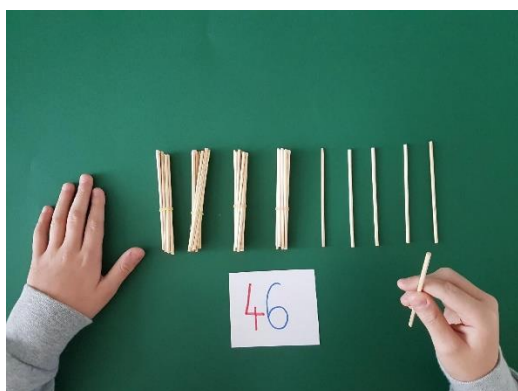


Slika 136: Barvna penasta guma: desetiške enote (vir: lasten, 2016)





Slika 137: Jajčne škatle s plastičnimi jajčki: desetica, prehod čez desetico (vir: lasten, 2017)



Slika 138: Paličice in snopiči (vir: lasten, 2017)

### *Računski postopki*

Ker učenci pri reševanju računov z različnimi računskimi operacijami pogosto zamenjajo ali spregledajo računski znak, jim učitelji svetujemo, da računске znake označijo z različnimi barvami po dogovoru. Računski znak plus za računsko operacijo seštevanja tako obarvamo z zeleno barvo, računski znak minus pri računski operaciji odštevanja pa z rdečo. Z dogovorjenimi barvami si učenci lahko označijo tudi desetiške enote: stotice, desetice in enice ter smer reševanja pri izvedbi pisnih računskih operacij seštevanja in odštevanja v tretjem razredu. Za lažji priklic računskih postopkov učenci lahko izdelajo tudi kartonček s primeri reševanja.

### *Reševanje besedilnih problemov oziroma nalog z besedilom*

Pri branju besedilnih nalog je nujno, da učenci besedni jezik pretvorijo v matematičnega. Pri tem je potrebno pozorno spremljanje podatkov v besedilu, predstavljenost zastavljenega matematičnega problema in predvidevanje rešitev. Za reševanje besedilnih nalog se je kot učinkovita metoda dela izkazalo reševanje besedilnih nalog po korakih.

Koraki za reševanje besedilnih problemov:



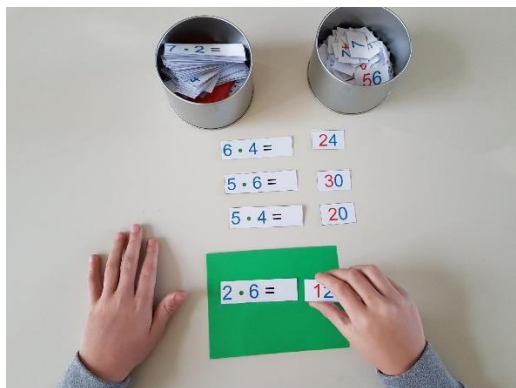
- preberi nalogo,
- obkroži števila, podčrtaj vprašanje,
- razmisli, nariši,
- napiši račun in ga izračunaj,
- ponovno preberi vprašanje in zapiši odgovor,
- preglej rešitve.

Koraki reševanja besedilnih problemov so lahko tudi nekoliko drugačni, saj so odvisni od zahtevnosti in tipa besedilne naloge.

Pri reševanju nalog z besedilom so učencem v pomoč pogosto rabljene matematične besede iz nalog, ki napovedo posamezno računsko operacijo. Omenjene besede zbiramo in zapisujemo na kartončke ter tako oblikujemo nabor besed za kasnejše ustrezno reševanje besedilnih matematičnih problemov.

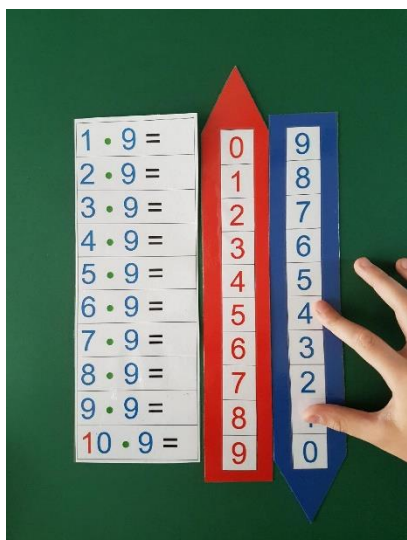
#### *Učenje poštevank*

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki imajo težave s pomnjenjem zaporedij in njihovim priklicem iz spomina. Še posebej je to opaziti ob časovnem pritisku. Med zaporedja spadajo tudi večkratniki posameznih poštevank v številskem obsegu do 10 krat 10, ki jih učenci spoznavajo v tretjem razredu osnovne šole. Pri učenju poštevank so učencem lahko v pomoč barvni kartončki z računi množenja in rezultati na hrbtni strani. Kartončke hranijo v dveh škatlah različnih barv: zeleni in rdeči. V zeleno škatlo hranijo kartončke, katerih rešitve že poznajo, v rdečo pa odlagajo kartončke z računi, ki jih še ne znajo rešiti. Za učenje poštevank je pri učencih s specifičnimi učnimi težavami potrebno precej vaje, vse bolj polna zelena škatla pa je motivacija za njihovo nadaljnje delo. Obenem učencem takšen način omogoča urejen sistem dela, saj ponavljajo zgolj tiste račune množenja, ki jih še ne poznajo. Z omenjenim načinom se izognemo tudi sprotnemu dodajanju vedno novih nalog. Tako se osredotočamo na usvojitev točno določenih računov množenja, torej tistih, ki za učenca še predstavljajo težavo.



Slika 139: Barvni kartončki z računi množenja (vir: lasten, 2016)

Pri priklicu večkratnikov poštevance iz spomina si učenci lahko pomagajo tudi s štetjem večkratnikov. Za poštevanko števila 9 pripravimo poseben zapis, pri katerem se desetice povečujejo od 0 do 9, enice pa zmanjšujejo od 9 do 0.



Slika 140: Zapis povečevanja in zmanjševanja desetic: poštevanka števila 9 (vir: lasten, 2019)

Pri znanju poštevance števil 6, 7, 8 in 9 si učenci lahko pomagajo tudi z metodo prstne poštevance.

## 2.2 Predstavitev in prikaz dela z metodo prstne poštevance

Z obravnavo poštevance po navadi pričnemo v drugi polovici prvega ocenjevalnega obdobja, v tretjem razredu osnovne šole. Pri tem upoštevamo načelo postopnosti od lažjega k težjemu. Tako v časovnem sosledju pričnemo z obravnavo nekoliko lažjih poštevank števil 2, 4, 10 in 5. Kasneje se lotimo učenja srednje zahtevne poštevance števila 3 in že nekoliko zahtevnejše



poštevanke števila 6, temu pa sledi usvajanje zahtevnejše poštevanke (števila 8, 9 in 7). Ob koncu obravnave poštevanke v okviru sklopa Računske operacije in njihove lastnosti nam preostane le še učenje poštevanke števila 1, ki jo izpeljemo iz že poznanih in jo prištevamo med preprostejše. Od tretješolcev pričakujemo, da do konca šolskega leta avtomatizirajo zmnožke v obsegu do 10 krat 10 in količnike, ki so vezani na poštevanke. To je tudi eden izmed postavljenih minimalnih standardov znanja za napredovanje v četrti razred. Mnogim učencem učenje poštevanke predstavlja zapleteno učno snov, za učence z učnimi težavami pa je usvajanje, utrjevanje in urjenje poštevanke do avtomatizma še težje.

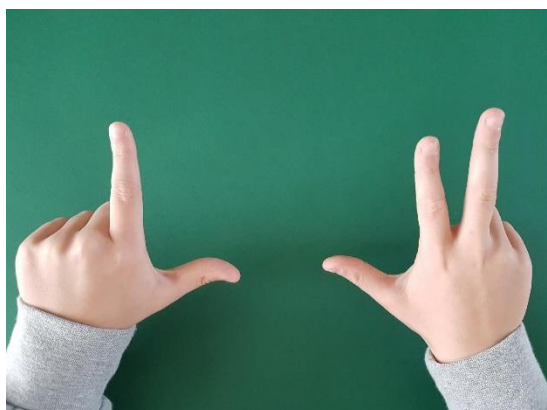
Za lažje utrjevanje poštevanke se skupaj z učenci z učnimi težavami poslužimo različnih metod dela, ena izmed teh je metoda prstne poštevanke. Tako lahko izračunamo račune množenja, pri katerih sta množeneц in množitelj večja od pet, torej metodo dela uporabimo pri poznavanju poštevanke števil 6, 7, 8 in 9, ki za mnoge učence, še posebej pa za učence z učnimi težavami, predstavlja pereč problem. Omeniti velja, da je metoda dela prstne poštevanke primerna za spretnejše učence, takšne, ki nimajo težav s fino motoriko in so kljub učnim težavam okretni pri računanju (poznavanje lažje poštevanke, seštevanje desetic, seštevanje desetic in enic). Ker je metoda dela podkrepljena s konkretnimi primeri (prsti), lahko tudi z grafičnimi oporami, je primerna za različne zaznavne stile učencev. Pri uporabi prstne poštevanke so uspešni tako vizualni kot tudi kinestetični (gibalni) tipi učencev z učnimi težavami.

Pred usvajanjem metode dela s prsti učence pozovemo, da naštejejo vsa števila večja od pet. Ta števila zapišemo, nato pa število deset prečrtamo. Povemo, da tega števila ne potrebujemo, ker je poštevanke števila deset preprosta. Poštevanke števila deset učenci v praksi največkrat dobro poznajo, saj so njeni večkratniki desetična števila do sto.

Pri naslednjem koraku učence povabimo k zapisu vseh zmnožkov števil 6, 7, 8 in 9. Te skupaj zapišemo. Nato pričnemo z učenjem metode dela prstne poštevanke.

#### *Prikaz prstne poštevanke na primeru 7 krat 8*

Obe števili, ki ju množimo, pokažemo s prsti na rokah. Ker imamo dve roki premalo, prikažemo števili s toliko prsti, kot jih je nad pet. Vse skupaj si lažje predstavljamo, če uporabimo tudi noge, s pomočjo katerih ponazorimo število pet. Torej število sedem prikažemo s prsti leve noge in z dvema iztegnjenima prstoma na levi roki. Prsti desne noge in trije iztegnjeni prsti desne roke pa predstavljajo število osem. Pri tem smo pozorni tudi na prste, ki so pokrčeni. Na levi roki so to trije prsti, na desni pa dva.



Slika 141: Prstna poštevanka (vir: lasten, 2019)

Dva iztegnjena prsta in trije pokrčeni prsti skupaj predstavljajo pet iztegnjenih prstov. Pri tem iztegnjeni prsti predstavljajo desetice, torej je to enako številu petdeset.

Računamo:  $2 D + 3 D = 5 D$  (50)

Ostanejo nam še trije pokrčeni prsti na levi in dva pokrčena prsta na desni roki. Pokrčeni prsti predstavljajo enice (vidimo le členke prstov). Pri tem moramo izvesti računsko operacijo množenja:  $3 \cdot 2 = 6$ . Nato moramo samo še sešteti pridobljeni rešitvi ( $50 + 6 = 56$ ) in tako zaključimo, da je zmnožek števil 7 in 8 enak 56 ( $7 \cdot 8 = 56$ ).

Namesto konkretnega preštevanja in dela s prsti lahko postopek reševanja tudi rišemo in to metodo dela razvijamo grafično. Iztegnjeni prsti predstavljajo črte, pokrčeni pa krožce (členki prstov). Črtice predstavljajo desetice, krožci pa enice.

Števila torej grafično prikažemo tako:

šest: | ●●●● sedem: || ●●● osem: ||| ●● devet: |||| ●

*Grafični prikaz prstne poštevanke na primeru 9 krat 6*

Grafični prikaz računa množenja: |||| ● | ●●●●

Računamo:  $4 D + 1 D = 5 D$  (50)

Štiri črtice plus ena črtica je pet črtic, to predstavlja število petdeset. Ostane nam še en krožec levo in štirje krožci desno na podlagi (na listu papirja). Izvedemo računsko operacijo množenja:  $1 \cdot 4 = 4$ . Nato pridobljeni rešitvi seštejemo:  $50 + 4 = 54$ . Pridobljena vsota je enaka zmnožku števil devet in šest ( $9 \cdot 6 = 54$ ).

Opozoriti velja tudi na posebnosti pri metodi dela s prsti. Nekoliko zahtevnejši in neobičajni primeri za reševanje so primeri množenja s številom šest. V tem primeru je zmnožek



pokrčenih prstov včasih večji od deset ( $6 \cdot 6 =$  in  $7 \cdot 6 =$  ali  $6 \cdot 7 =$ ). Zaradi tega moramo desetišnemu številu (iztegnjeni prsti) prišteti dvomestno število. Te primere reševanja preizkusimo na koncu, ko učenci metodo dela že do potankosti obvladajo.

*Grafični prikaz prstne poštevnanke na primeru 6 krat 6*

Grafični prikaz računa množenja: | ●●●● | ●●●●

Računamo: 1 D + 1 D = 2 D (20)

Ena črtica na levi strani in ena črtica na desni strani sta skupaj dve črtici, ki predstavljata desetiško število 20. Ostanjejo nam štirje krožci na levi in štirje krožci na desni strani. S pomočjo teh tvorimo račun množenja 4 krat 4, katerega zmnožek je 16. Ker je zmnožek večji od devet, moramo paziti, da prej omenjenemu desetišnemu številu dodamo dvomestno število, torej 16, in ne samo enomestnega števila, kot to počnemo običajno pri tej metodi.

Račun seštevanja bi tako rešili:  $20 + 16 = 20 + 10 + 6 = 30 + 6 = 36$ . Tako je zmnožek 6 krat 6 enak številu 36.

Čeprav metoda dela prstne poštevnanke zahteva precej vaje in vztrajnosti, da jo do potankosti usvojimo, je ta pri učencih z učnimi težavami dobrodošla, saj so prav prsti opora, ki jo imamo vedno pri sebi in jo pri delu lahko uporabimo v vsakem trenutku.

### 3 Zaključek

Dolžnost in poslanstvo učiteljev sodobne šole je, da smo dobri modeli učencem. Pomembno je, da smo strpni, potrpežljivi in da ne zavzemamo negativnih stališč do učencev z učnimi težavami in do drugačnosti. Učitelji moramo pri procesu učenja upoštevati pravico učencev z učnimi težavami, da zanje prilagodimo metode in oblike dela v okviru različnih aktivnosti tako pri rednem pouku kot tudi pri drugih načinih izvedbe. Izkušnje kažejo, da imajo organizacija pouka in učiteljeva ravnanja pri poučevanju pozitiven vpliv na učence z učnimi težavami, saj prispevajo k uspešnosti in doseganju pričakovanih rezultatov dela. Od učencev z učnimi težavami ne pričakujemo, da bodo usvojili matematična znanja, ki jih zmorejo njihovi vrstniki, pričakujemo pa, da bodo obvladali vsaj osnove. Učni pripomočki, pomagala, opore in konkretni materiali lahko učencem z učnimi težavami pri matematiki služijo:

- kot kognitivno sredstvo (opora za ponazoritev pojmov in odnosov; pomoč pri razumevanju; opora v procesu učenja; pomoč pri izvajanju in uporabi postopkov),



- kot motivacijsko sredstvo,
- za občutek varnosti (npr. kartonček s koraki reševanja besedilnih nalog) (Žakelj, 2012).

Različna ponazorila pri pouku matematike so tako ključnega pomena za uspešnejše šolsko delo, doseganje zastavljenih ciljev in napredovanje učencev z učnimi težavami glede na njihove zmožnosti.

## 4 Viri in literatura

1. PEKLAJ, C. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Druga dopolnjena izdaja. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2016.
2. *PREDMETNIK osnovne šole*. [Online]. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [Citirano 2. jan. 2019; 23.20]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_OS.pdf)
3. ROJS, K. *Kako pomagam otroku s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki? Priporočila staršem in učiteljem*. 1. natis. Maribor: Repro Point d. o. o.. 2016.
4. *UČENCI s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. 1. natis. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2007.
5. *UČNE težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
6. *ZAKON o osnovni šoli*. [Online]. SIO slovensko izobraževalno omrežje: Zakonodaja. [Citirano 2. jan. 2019; 18.20]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/zak\\_os\\_npb\\_160712.pdf](http://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/zak_os_npb_160712.pdf)



7. ZAKON o osnovni šoli. [Online]. Uradni list Republike Slovenije, številka 81/ 2006 z dne 31. 7. 2006. [Citirano 7. jan. 2019; 23.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535/>
  
8. ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. [Online]. SIO slovensko izobraževalno omrežje: Zakonodaja. [Citirano 2. jan. 2019; 18.30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062>
  
9. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.
  
10. ŽAKELJ, A. *Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav in ukrepi pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki = Detection and identification of learning difficulties as well as the assistance measures for pupils with learning difficulties in mathematics*. [Online]. ZRSS. 1. izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2012. [Citirano 4. jan. 2019; 21.30]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikprispevkovkupm2012.pdf>





Osnovna šola Antona Aškerc  
Rimske Toplice

**Klara Trkaj**

## RAZVIJANJE ŠTEVILSKIH PREDSTAV Z DIDAKTIČNO

### IGRO

## DEVELOPING REPRESENTATION OF NUMBERS WITH A

### DIDACTIC GAME



## Povzetek

Danes skoraj da ni več razreda, v katerem ne bi bil prisoten otrok s takšnimi ali drugačnimi posebnimi potrebami ali odločbo s primanjkljaji na posameznih področjih. Od učiteljev in ostalih sodelujočih v vzgojno-izobraževalnem procesu to zahteva spremembo didaktičnih oblik in metod dela v razredu, da bi lahko vsem učencem omogočili enakovredno izkušnjo. Na začetku šolanja se primanjkljaji učencev pri matematiki najpogosteje kažejo pri razvoju številskih predstav in obvladovanju računskih operacij. Učiteljeva odgovornost je, da učencem pripravi ustrezne okoliščine in organizira dejavnosti, pri katerih bodo učenci aktivni in bodo lahko razvijali številске predstave. V prispevku predstavljам pomen konkretnih reprezentacij, ob katerih učenci razvijajo številске predstave in si oblikujejo lastne strategije računanja ter vključevanje didaktične igre, kot ene izmed učinkovitih učnih metod dela pri učencih z nerazvitimi oz. slabo razvitimi številskimi predstavami.

**Ključne besede:** matematika, konkretne reprezentacije, številске predstave, didaktična igra, učne težave

## Abstract

Nowadays there are rare classes with no pupils with different special needs or placement decisions. In this regard, teachers and other participants in educational process are expected to apply different didactic methods in the classroom in order to enable equivalent experience to all learners. When starting school children's mathematics learning difficulties are most frequently reflected in development of representation of numbers and knowledge of calculation procedures. The teacher's responsibility is to prepare an appropriate environment and plan activities that actively engage and develop learners' representation of numbers. In the article there is presented the meaning of actual representations, where pupils are encouraged to develop their representations of numbers, their own calculation strategies and participate in a didactic game, as one of the most effective teaching methods for pupils with underdeveloped or poor developed representation of numbers.

**Keywords:** mathematics, actual representations, representation of numbers, didactic game, learning difficulties



# 1 Predstavitev teme

## 1.1 Pomen matematike

Matematika prestavlja pomemben del v šolskem in vsakodnevnem življenju. Z njo se srečujemo na vsakem koraku – ob uporabi ure, koledarja, branju telefonskih števil, voznega reda, delovnega časa zobozdravnika, pri nakupovanju v trgovini, plačevanju položnic, odmerjanju prave količine zdravila ... Srečujemo se s količinami, števili, štetjem, računanjem. Soočamo se tudi s prostorskimi odnosi ter različnimi prostorskimi informacijami – ko iščemo parkirni prostor, urejamo dnevni ali delovni prostor, se sprehajamo, vozimo po mestu.

Večina ljudi torej matematiko uporablja vsak dan, ne glede na možnosti, okoliščine, sposobnosti, ki jih ima posameznik, in neodvisno od tega, ali se posameznik v svojem početju zaveda prisotnosti matematike ali ne (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program).

Prav zato je izrednega pomena uresničevanje enega izmed splošnih ciljev, ki je zapisan v učnem načrtu za matematiko: učenci spoznavajo uporabnost matematike v vsakdanjem življenju. Primeri in problemi pri pouku matematike morajo biti torej v čim večji meri vzeti iz vsakdanjega življenja, saj jih bodo le tako učenci prepoznali kot smiselne in uporabne in s tem bo postala smiselna in uporabna tudi matematika (Učni načrt, 2011).

## 1.2 Razvijanje številskih predstav

Za večino odraslih je uporaba prvih devetih naravnih številih zelo preprosta. Da se otrok nauči pravilne uporabe teh števil in da številke učinkovito uporablja pri vsakodnevnih opravilih, potrebuje otrok med drugim in sedmim letom v povprečju pet let. Kljub temu da se nam učenje štetja na prvi pogled zdi kot recitiranje pesmice (kar otroci obvladajo presenetljivo hitro), temu ni tako. Spretnost štetja vključuje še dodatne zahteve, npr. kazanje na en predmet in sledenje že prešteti predmetov. Piaget opozarja, da ni nujno, da otrok, ki zna šteti, tudi razume pojem števila. In ravno brežhibno štetje otrok odrasle pogosto zavede (Labinowicz, 2010).



Učni načrt za matematiko (2011) opredeljuje splošne in operativne cilje poučevanja. Namen učenja matematike opredeljujejo splošni učni cilji. Gre torej za tiste cilje, ki naj bi jih uresničevali pri vseh urah matematike, ne glede na vsebino. K usvajanju bistvenih matematičnih pojmov in vsebin pa vodijo operativni cilji.

V nadaljevanju se osredotočam na tematski sklop aritmetika in algebra v 2. razredu. Za 2. razred so zapisani naslednji operativni cilji, ki naj bi jih usvojili učenci ob koncu tega razreda.

Učenci:

- štejejo, zapišejo in berejo števila do 100, vključno s številom 0,
- ocenijo število predmetov v množici,
- uredijo po velikosti množico naravnih števil do 100,
- določijo predhodnik in naslednik danega števila,
- prepoznajo, nadaljujejo in oblikujejo zaporedja števil,
- zapišejo odnose med števili ( $<$ ,  $>$ ,  $=$ ),
- razlikujejo desetiške enote in razumejo odnose med njimi (enice, desetice in stotice),
- ločijo med kardinalnim (glavnim) in ordinalnim (vrstilnim) pomenom števila.

M. Kavkler (2002) navaja, da je temeljni cilj aritmetike dosežen, ko je otrok iz dolgotrajnega spomina sposoben brez napak priklicati osnovna, aritmetična dejstva in postopke. Tako se lahko posveti reševanju kompleksnejših in zahtevnejših aritmetičnih problemov in ne izgublja časa in energije z nižjimi in zamudnejšimi strategijami, kot sta materialna in verbalna.

Pri poučevanju o številih, in s tem povezanim razvijanjem številskih predstav, je pomembno načelo postopnosti, prav tako je potrebno upoštevati otrokovo predznanje, izbirati različne reprezentacije in poskrbeti za ustrezno motivacijo.

### 1.3 Reprezentacije pri poučevanju števil

Pri pouku matematike so reprezentacije stalno prisotne, saj je predstavljanje pri oblikovanju matematičnih pojmov in miselnih procesov nujno potrebno. Ločimo notranje (opredelimo jih lahko kot naše miselne predstave) in zunanje reprezentacije. S slednjimi želimo pomagati



učencem pri reševanju določenih matematičnih problemov in pri usvajanju matematičnih pojmov in simbolov.

Razlikujemo tri vrste zunanjih reprezentacij:

– Konkretna reprezentacija

To so vse stvari, ki jih učenec uporablja, in je njihov namen, da se ob rokovanju z njimi tudi uči. Didaktičen material je za otroke izrednega pomena, saj mu pomaga pri oblikovanju in razumevanju matematičnih pojmov, algoritmov, simbolov. Učenec pa je tisti, ki da didaktičnemu materialu pomen. Ob tem je pomembno, da učitelj učenca nauči rokovanja z določenim didaktičnim materialom.

Didaktične material delimo na strukturiran (link kocke, stotični kvadrat, številski trak, pozicijsko računalno ...) in nestrukturiran (storži, orehi, gumbi, kamenčki, palčke ...). Učenci naj bi uporabljali didaktični material vse dokler ne znajo rešiti naloge brez njegove uporabe. Ob tem je izrednega pomena, da ob rokovanju z didaktičnim materialom tako učenec kot učitelj tudi ubesedita svojo dejavnost, saj to vodi učence do višjih miselnih procesov, kar je bistveni razlog uporabe didaktičnega materiala. Učiteljeva naloga ob tem je, da učenca spodbuja k opustitvi didaktičnega materiala, ko je za to dovolj zrel.

– Grafične reprezentacije

Predstavljajo nekakšno vez med konkretnimi reprezentacijami in reprezentacijami z matematičnimi simboli. Tovrstne reprezentacije so prisotne v vseh delovnih zvezkih, učbenikih. Pri npr. številih so grafične reprezentacije v večini ilustracije različnih predmetov, oseb, živali. Grafične reprezentacije za učence niso nujno enostavnejše od konkretnih.

– Reprezentacije z matematičnimi simboli

Na začetku šolanja učenci spoznajo majhno število simbolov, vendar je neskončno število kombinacij teh simbolov in s tem pravil. In ravno to je tisto, kar učencem povzroča težave pri rokovanju z matematičnimi simboli. V predšolskem obdobju in na začetku šolanja je nujno, da je operiranje s simboli tesno povezano s konkretnimi in grafičnimi reprezentacijami. Pomembno je tudi, da učitelji učencem, ki že znajo uporabljati simbole in z njimi operirati, ne vsiljujemo več konkretnih ali grafičnih ponazoril (Hodnik Čadež, 2013).



Otroci torej za razvijanje številskih potrebujejo predstav različne reprezentacije in načine poučevanja. V prvem in drugem razredu morajo pri učenju aritmetike in razvijanju številskih predstav prevladovati konkretni materiali, nazorne ponazoritve in praktične aktivnosti, saj so grafične reprezentacije nemalokrat nejasne, dvoumne, simboli pa preveč abstraktni. Tako je opredeljeno tudi v didaktičnih priporočilih v učnem načrtu za matematiko (2011). Kot navaja Hodnik Čadež (2013), tudi učni načrt (2011) poudarja pomen ubesedovanja konkretnih dejavnosti in nadalje priporoča uporabo konkretnih materialov tako dolgo, dokler jih otroci potrebujejo oz. dokler ne naredijo miselnega preskoka na abstraktno raven. Nadalje so kot poglavitne metode pouka v 1. triletju opredeljene igra, opazovanje in izkušensko učenje.

## **1.4 Didaktična igra**

Igra, na videz preprosta aktivnost, je spontana, poučna, ustvarjalna, zabavna in notranje motivirana aktivnost, pri kateri se otroci bolj ukvarjajo z dejavnostjo samo kot s cilji (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

Kadar je igra vpeljana z namenom doseganja učnih ciljev, takšni dejavnosti rečemo didaktična igra. Med izvajanjem se učenci igrajo, da zadovoljijo svoje notranje potrebe in interese, hkrati pa dosegajo tudi vzgojno-izobraževalne cilje. Didaktična igra kot metoda ima velik motivacijski učinek. Učenje naredi bolj naravno, zanimivejše, dinamično. Spodbuja potrpežljivost, samostojnost, povečuje interes in pozornost, navaja učence na upoštevanje navodil ter ugodno vpliva na otroke različnih sposobnosti in potreb. Didaktična igra učence manj utruja, jih spodbuja k razmišljanju in sproščenemu reševanju problemov. Učenje preko igre je uspešnejše, znanje pa trajnejše in trdnejše, saj temelji na neposrednem odkrivanju, preizkušanju in razmišljanju ob konkretnih problemih (Zupančič, 2011).

Pomembno je, da so didaktične igre prilagojene razvojni stopnji učencev in njihovim interesom. Omenjena metoda dela učitelju omogoča, da za učence z različnimi sposobnostmi pripravi različne igre z različnimi težavnostnimi stopnjami. Ker je idej za didaktične igre veliko, je učiteljeva iznajdljivost glavni element pri odločanju za uporabo didaktične igre pri pouku (Bognar, 1987).



Bognar (1987) je opravil raziskavo o učinkovitosti metode didaktične igre in zapisal, da se je izkazala za posebej učinkovito v prvem triletju 9-letne osnovne šole. Raziskava je med drugim pokazala, da podpovprečno in povprečno uspešni učenci dosegajo bistveno boljše rezultate z uporabo didaktične igre, medtem ko ima na rezultate nadarjenih učencev približno enak učinek kot katera druga metoda. Izsledki kažejo, da je omenjena metoda primerna predvsem za tiste otroke, ki se ne znajo izkazati, za otroke s težavami in tiste iz odrinjenega socialnega okolja.

Bognar (1987) razdeli didaktične igre v tri skupine: igre vlog, igre s pravili in konstrukcijske igre. Pri obravnavi naravnih števil so najpogosteje uporabljene igre s pravili, kjer potek usmerjamo z vnaprej določenimi pravili. Mednje spadajo: igre poti, igre s kartami in ostale igre. Igre poti so igre na igralni plošči, ki jo sestavljajo številna polja med startom in ciljem. Na posameznih označenih poljih mora učenec povleči listek z nalogo. Isto igralno polje se lahko uporabi pri različnih učnih vsebinah, le naloge z lističi se menjujejo. Igre s kartami so igre, pri katerih so edini pripomoček karte (klasične ali izdelamo svoj komplet kart, s pomočjo katerih bodo učenci dosegli zastavljene cilje). Med ostale igre Bognar uvršča predvsem tiste namizne igre, ki jih učenci po navadi že poznajo: tombola, štiri v vrsto.

## **1.5 Učne težave pri matematiki**

Raziskovalci se s preučevanjem specifičnih učnih težav pri matematiki več ukvarjajo šele zadnjih 30 let. Veliko večja pozornost pa je bila že od nekdaj namenjena preučevanju specifičnih bralno-napisovalnih učnih težav (Kavkler, 2002).

Učne težave delimo na splošne in specifične učne težave, oboje pa so krive za nizke matematične dosežke učencev. Oboje se razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki trajajo krajši čas, daljši ali pa celo življenje.

Učenci, ki imajo splošne učne težave, počasneje usvajajo znanja, nižjih dosežkov pa ne izkazujejo le na matematičnem področju, temveč pri več učnih predmetih. Vzroki za pojav splošnih učnih težav so lahko: podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, težave zaradi motnje pozornosti, hiperaktivnosti, pomanjkanje učne motivacije, drugojezičnost,



socialno-ekonomska oviranost, socialno-kulturna drugačnost, neustrezno in neprilagojeno poučevanje ...

O specifičnih učnih težavah pri matematiki govorimo, kadar učenci dosegajo pomembno nižje matematične dosežke kot vrstniki. Težave izhajajo iz posameznika in so nevrofiziološke narave. Prisotne ovire niso posledica motenj v duševnem razvoju, okvar motorike, vidnih oziroma slušnih okvar in neustreznega šolanja, vendar se lahko pojavljajo skupaj z njimi. Najpogosteje se nanašajo na »obvladovanje osnovnih aritmetičnih sposobnosti in spretnosti seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, manj pa na bolj abstraktne matematične sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije ter geometrije« (Kavkler, 2002, str. 158). Učne težave v matematiki so najpogosteje povezane z naslednjimi ovirami: spominskimi težavami in slabše razvitimi strategijami, jezikovnimi in komunikacijskimi težavami, primanjkljaji, povezanimi s procesi in strategijami reševanja besedilnih problemov, nizko motivacijo, slabo samopodobo in zgodovino učne neuspešnosti (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

## 2 Opis teme/dejavnosti

Vsak začetek novega šolskega leta je zame nekoliko drugačen. Če učence že poznam, je vstopiti v razred nekoliko lažje, če pa dobim novo generacijo prvošolcev, pa so občutki in priprave na prvi šolski dan spet nekoliko drugačne.

V lanskem šolskem letu sem poučevala 2. razred in sem učence poznala, saj sem bila njihova razredničarka že v 1. razredu. Kljub temu pa so bile moje misli zaposlene s prvim šolskim dnevom, saj sem vedela, da se bo v naš razred vključil nov učenec, ki se je priselil. Želela sem, da ga učenci lepo sprejmejo in da postane enakovreden član našega razreda. Tako smo se prvi dan spoznavali ob različnih socialnih igrah in učenci so ga lepo sprejeli. Tudi deček se je vključil v oddelek, čeprav je potreboval nekoliko več časa, saj je bil nesiguren, tih. Z mano se je rad pogovarjal individualno, pred skupino pa se je malokrat izpostavil. V nadaljevanju šolskega leta se je deček bolj odprl in je rad hodil v šolo.





Bil pa je poseben. Ni bil drugačen le od vseh otrok v razredu, bil je drugačen od vseh otrok, ki sem jih kadarkoli poučevala. Ne le, da je govoril izrazito narečno in ga je bilo težje razumeti, sploh sošolcem. Bil je drugačen, ker je bilo njegovo znanje, ki ga je izkazoval, močno pod povprečjem celotnega razreda, kar sem zaznala že prvi šolski dan. Če se osredotočim le na področje matematike, je v učnem načrtu za matematiko (2011) kot minimalni standard zapisano, da naj bi učenec ob koncu prvega razreda štel, bral, zapisal in primerjal naravna števila do 20 ter sešteval in odšteval v množici naravnih števil do 10. Deček je štel do 10 naprej, prebral je večino števil do 10, nekatera števila je zamenjeval. Imel je težave z urejanjem, obračanjem števil pri zapisu, njihovim primerjanjem. Do 10 je računal ob vodenju in ob pomoči konkretnega materiala, prstov, vendar je pogosto zamenjeval znaka plus in minus. Pri dečku torej niso bile razvite niti številske predstave do 10. Primanjkljaje je imel tudi na ostalih področjih, imel je kratkotrajno pozornost in slabo motivacijo za delo.

Deček je na mojo pobudo na začetku šolskega leta dobil uro individualne učne pomoči, s soglasjem matere pa smo v nadaljevanju šolskega leta sprožili tudi postopek usmerjanja. Na šoli, ki jo je obiskoval prej, ure individualne učne pomoči ali dodatne strokovne pomoči ni imel.

Po Zakonu o osnovni šoli se »izobraževanje učencev z učnimi težavami izvaja tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (12. člen) (Učne težave v osnovni šoli, 2008, str. 33).

Delo z dečkom sem si načrtovala po korakih. Vrnila sem se na stopnjo konkretnih reprezentacij in tako sva pri dopolnilnem pouku in pri uri individualne pomoči, ki sem jo razdelila na več kratkih, petnajstminutnih enot, uporabljala različen didaktični material, tako strukturiran kot nestrukturiran. Učila sva se uporabe konkretnega materiala, da je lahko pri pouku naredil kakšno stvar tudi sam ob pomoči didaktičnih pripomočkov. Kljub vsemu predstavljenemu je najraje uporabljal link kocke in številski trak.

Nadalje sem razmišljala, kako prilagoditi pouk, da bo deček z učnimi težavami lahko napredoval v skladu s svojimi zmožnostmi, hkrati pa mi je bilo pomembno, da ne bom zanemarjala ostalih učencev, ki tudi potrebujejo mojo pomoč ali pa nove izzive pri pouku. Ker je didaktična igra odlično motivacijsko sredstvo, ki naredi učenje zabavnejše, znanje trajnejše, izboljšuje medsebojne odnose med učenci, ustvarja bolj sproščeno klimo v razredu in zaradi



dodanega elementa sreče, naključja, omogoča zmago, uspeh tudi učno šibkejšim učencem, sem se odločila, da jo bom v pouk vključevala še več kot do sedaj. Didaktična igra je že sicer stalna spremljevalka mojih učnih ur, dopolnilnega pouka in različnih oblik pomoči. Tokrat sem si zadala cilj, da izdelam še več didaktičnih iger, s katerimi bom razvijala številske predstave pri omenjenem dečku in pri nekaterih posameznikih, katerih številske predstave do 20 še tudi niso bile povsem utrjene.

V lanskem letu se je tako število naših didaktičnih iger povečalo. Pri izdelavi nekaterih so pomagali tudi učenci pri dodatnem pouku. Sami so razmišljali in dali idejo, kakšno igro bi npr. pripravili za utrjevanje računanja z neznanimi členi, in bili ob tem ponosni, da so sodelovali pri pripravi in da bodo s tem pomagali sošolcem do boljšega, trdnejšega znanja. Nadalje smo ob EKO dnevu izvedli tehniški dan, kjer smo z drugošolci izdelali še nekaj novih didaktičnih iger z različnih predmetnih področij. Nastale so igre predvsem iz odpadnega in naravnega materiala.

Ob daljši uporabi konkretnega materiala se je pri dečku že poznal napredek, prav tako je tudi dobil nekoliko več volje do učenja. Vedno sem se trudila najti kakšno pozitivno stvar in ga pohvaliti, čeprav je bilo včasih težko. Tudi ob nekaterih didaktičnih igrah je deček na začetku uporabljal konkreten material, potem pa ga je sčasoma začel sam opuščati. Z didaktičnimi igrami sem močno popestrila najine učne ure in dosegla, da se je deček bolj sprostil. Z elementom sreče, ki je bil vključen k nekaterim igram, pa je imel možnost za zmago tudi on, ne samo ostali učenci ali jaz, kar ga je še dodatno motiviralo.

Deček je v primerjavi z začetkom šolskega leta napredoval, vendar je bil napredek, predvsem na področju branja in pisanja, premajhen. V korist otroka in zaradi nedoseganja minimalnih standardov smo se, s soglasjem matere, odločili za ponavljanje 2. razreda.

Letos poučujem v 1. razredu in ta učenec vsakič, ko me zagleda na hodniku, ali ko nadomeščam v njegovem razredu, pride k meni z odprtimi rokami in me objame. Vem, da sem mu dala veliko na učnem področju, še več pa skoraj zagotovo pri razvoju njegove osebnosti, socialnega in čustvenega razvoja.

Z gotovostjo lahko trdim, da moji letošnji prvošolci zaradi mojih lanskoletnih izkušenj dobijo od mene pri pouku še več. Delo s konkretnim materialom je naša stalnica, prav tako je didaktična igra pogosto uporabljena metoda dela pri matematiki in pri drugih učnih

predmetih. V razredu imamo tudi matematični kotichek, v katerem so učencem stalno na razpolago najrazličnejše aktivnosti in didaktične igre s področja, ki ga obravnavamo. Po njih lahko posežejo in to tudi storijo v prostem času ali če hitreje končajo šolsko delo. Ker je konkretnega dela in igre med učnimi urami res veliko, me večkrat vprašajo, če se bomo tisti dan kaj učili. Meni pa se takrat samo nariše nasmeh na obraz, saj vem, da so ta dan, nevede, osvojili že veliko ciljev.

## 2.1 Predstavitev didaktičnih iger

V nadaljevanju bom opisala nekaj aktivnosti in didaktičnih iger, ki sem jih uporabljala za razvijanje številskih predstav pri dečku z učnimi težavami in pri učencih s slabše razvitimi številskimi predstavami.

Ideje za igre sem črpala s spletne strani [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com), s seminarja Učenje matematike skozi igro na razredni stopnji, ki je potekal na Pedagoški fakulteti v Mariboru in s seminarja Natalije Čerček.

### 2.1.1 Didaktične igre za slušno in vidno prepoznavanje števil in štetje

- Lov na muhe

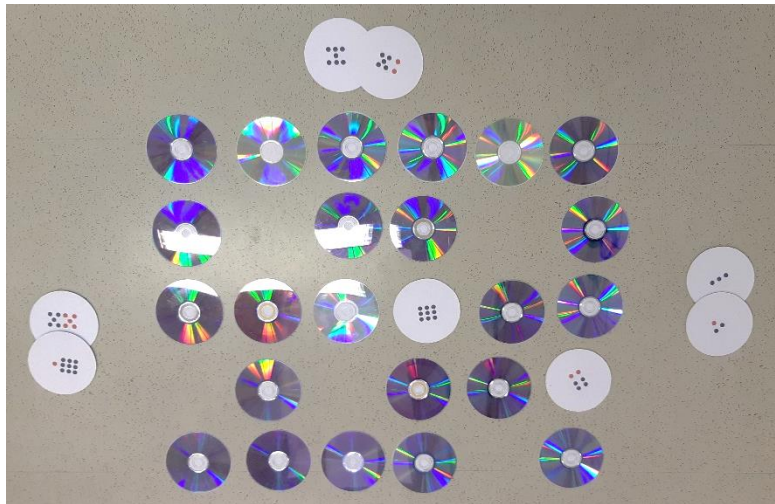
Igro igrajo najmanj trije igralci. Na mizi so slike muh, na katerih so zapisane številke od 1 do 10. Eden v skupini reče izbrano številko, druga dva jo čim hitreje poiščeta z očmi. Tisti, ki prej udari po muhi z ustrezno številko, jo vzame. Kdor zbere največ muh, zmaga.



*Slika 142: Lov na muhe*

(Lasten arhiv, 2018)

- Spomin s subitizacijskimi krogi  
Igra se igra kot klasičen spomin. Par predstavljata kroga z enakim številom pik, prikazanimi na dva različna načina. Kdor zbere več parov, zmagata.



*Slika 143: Spomin s subitizacijskimi krogi*

(Lasten arhiv, 2018)

- Pripni kljukico  
Na velikem kartonastem krogu, ki je razdeljen na desetine, je narisano različno število predmetov. Učenec prešteje predmete in zraven pripne kljukico z ustrežno številko. Ko konča, lahko zadaj na krogu preveri, če je pripel kljukice z ustreznimi številkami.

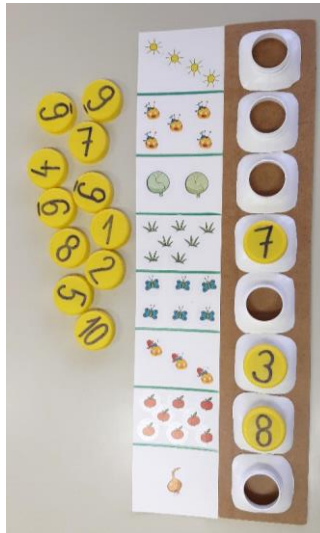


*Slika 144: Pripni kljukico*

(Lasten arhiv, 2018)

- Privij zamašek s pravo številko

Na kartonu, ki je razdeljen na več pravokotnikov, je prilepljeno različno število sličic. Učenec prešteje število sličic in zraven privije zamašek z ustrežno številko. Ko konča z aktivnostjo, na hrbtni strani kartona preveri pravilnost privitih zamaškov.



Slika 145: Privij zamašek

(Lasten arhiv, 2018)

- Imam 4, kdo ima ...?

Igro lahko igra tolako učencev, kolikor je kartic. Če je učencev manj, vsak dobi po dve kartici. Tisti, ki ima kartico z začetkom, prebere zgornjo poved, npr. Imam število 4 (prikazano s pikami). Kdo ima število 9 (prikazano je s črticami)? Oglasi se tisti, ki ima število 9 in zopet reče: Imam število 9. Kdo ima ...? Igra se nadaljuje, dokler ne pridemo do tistega, ki ima na koncu kartice napis »Konec«.



Slika 146: Imam 4, kdo ima ...?

(Lasten arhiv, 2018)



– Črni Peter

Igra je prirejena po klasični igri črni Peter. Par predstavlja kartonček s številko in kartonček z ustreznim številom pik v desetičku/dvajsetičku.

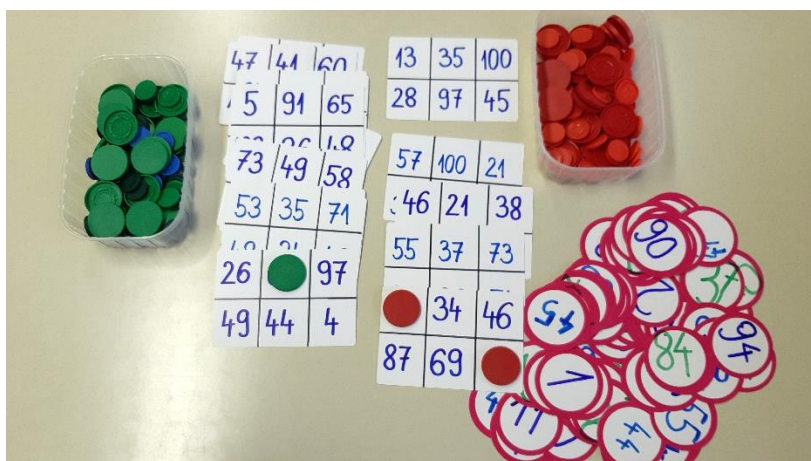


Slika 147: Črni Peter

(Lasten arhiv, 2018)

– Tombola

Na plastičnih pokrovčkih so zapisana števila od 1 do 100. Vsak učenec dobi igralni karton z zapisanimi devetimi števili od 1 do 100. Vodja igre iz vrečke vleče zamašek za zamaškom in bere številke. Če ima učenec prebrano številko na igralnem kartončku, ga prekrije s pokrovčkom.



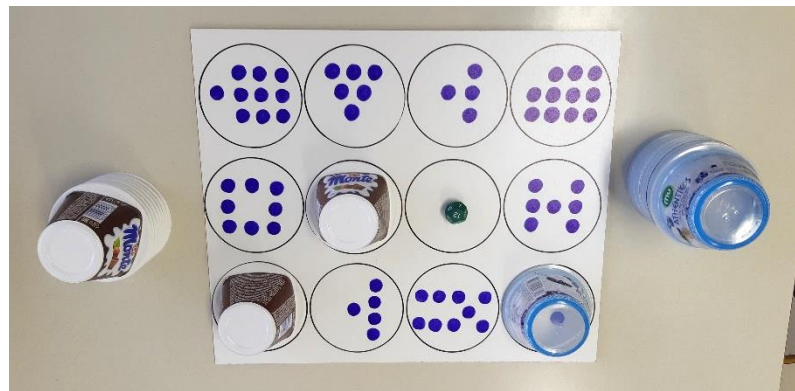
Slika 148: Tombola

(Lasten arhiv, 2008)



– Pokrij z lončkom

Igro igrata dva učenca. Potrebujeta igralno ploščo, na kateri je v krogih narisano različno število pik od 1 do 12. Potrebujemo še dve različni barvi lončkov. Prvi igralec vrže kocko, na katerih so zapisana števila do 12. Ugotovi, kje je krog z ustreznim številom pik, in ga pokrije z lončkom. Igro nadaljuje naslednji igralec. Če dobi število, ki je že pokrito, je na vrsti naslednji. Igre je konec, ko so vsa polja pokrita. Zmaga tisti, ki mu je uspelo pokriti več polj.



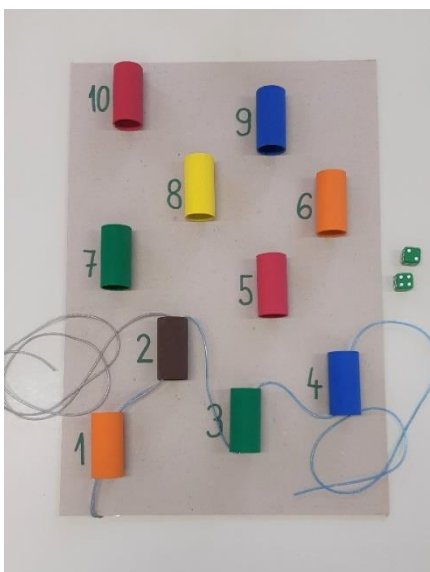
Slika 149: Pokrij z lončkom

(Lasten arhiv, 2017)

### 2.1.2 Didaktične igre, namenjene urejanju števil

– Napelji vrvico

Igro lahko igra učenec sam ali dva učenca. Prvi učenec vrže kocko in ko dobi eno piko, lahko napelje vrvico skozi tulec pri številki 1. Ko je na vrsti naslednjič, mora vreči na kocki 2 piki in lahko vrvico napelje skozi tulec ob številki 2. Če ne zadane števila pik, ki je za eno večje od prejšnjega, je na vrsti naslednji igralec. Zmaga tisti, ki mu prej uspe napeljati svojo vrvico skozi zadnji tulec pri številki 10.



Slika 150: Napelji vrvico

(Lasten arhiv, 2018)

– Bandolino

Aktivnost izvaja učenec sam. Vrvico ob kartončku mora napeljati od najmanjšega do največjega števila oz. obratno. Na kartončku ni nujno, da so zapisana vsa števila (lahko vadi štetje po dva, tri ...). Na koncu obrne kartonček in preveri, če je vrvica pravilno napeljana, saj je zadaj narisan njen pravilni potek.



Slika 151: Bandolino

(Lasten arhiv, 2017)





– Razrezane slike

Učenec dobi razrezane dele slike. Števila na slikah mora urediti v ustreznem vrstnem redu (od najmanjšega do največjega ali obratno, vsako drugo število ...) Če pravilno uredi števila, dobi sliko.



*Slika 152: Razrezane slike*

(Lasten arhiv, 2017)

### 2.1.3 Didaktične igre iskanja predhodnika in naslednika danega števila

– Domine malo drugače

Učenci imajo običajne domine. Igra se razlikuje v tem, da morajo k nekemu številu pik dati domino, ki ima za eno več/manj pik kot predhodna domina.



*Slika 1532: Domine malo drugače*

(Lasten arhiv, 2018)



– Sestavi pikapolonico

Na mizi ležijo pikapolonice brez krilc. Na vsaki je napisano število od 1 do 9. Poleg ležijo krila pikapolonic, na katerih so zapisana števila od 0 do 10 (2 kompleta) in jih učenca ne vidita. Učenca izmenjaje vlečeta krila in pikapolonici dodata za eno manjše število na krilu na levo stran in naslednik števila na pikapolonici na desno stran. Kdor položi zadnje krilo na pikapolonico, vzame celotno pikapolonico. Kdor zbere največ pikapolonic, zmaga.



Slika 154: Sestavi pikapolonico

(Lasten arhiv, 2018)

#### 2.1.4 Didaktične igre za urjenje velikostnih odnosov

– Igra s kartami – vojna

Igro igrata dva učenca. Razdelita si enakovredno število kart iz 4 kompletov kart od 1 do 10. Karte imata vsak na svojem kupčku tako, da jih ne vidita. Oba obrneta zgornjo karto. Tisti, ki ima na karti večje število, pobere obe karti. Zmaga tisti, ki zbere vse karte.



Slika 155: Igra s kartami – vojna



(Lasten arhiv, 2018)

– Detektiv išče število

Igra je prirejena po igri detektiv. Igrata jo dva učenca. Na obeh igralnih ploščah so zapisana poljubna – a enaka – števila do 100. Prvi učenec si izbere eno število, drugi z vprašanji ugiba, katero število si je izbral (Je število večje od 50? Ima več kot 3 desetice? Ima enako število enic in desetic? ...). Učenec postavlja takšna vprašanja, da lahko izloča števila in ugane nasprotnikovo število. Vlogi zamenjata.



Slika 156: Detektiv išče število

(Lasten arhiv, 2018)



### 3 Zaključek

Opisani primer dobre prakse mi je lansko leto predstavljal velik izziv. Zaradi njega sem osvežila in poglobila znanje o podajanju matematičnih vsebin, hkrati pa iskala nove in nove možnosti, aktivnosti in igre, ki bi pripomogle k razvijanju otrokovih številskih predstav in usvajanju osnovnih aritmetičnih dejstev. Ob prebiranju strokovne literature sem ponovno ozavestila, kako pomembna je dovolj dolga in premišljeno načrtana konkretna faza s konkretnimi reprezentacijami pri usvajanju številskih predstav na začetku šolanja.

Zavedam se, da sem kot učiteljica 1. triletja lahko tudi odgovorna za slabo razvite številске predstave. Otroci, ki nimajo razvitih najzgodnejših številskih predstav, imajo težave v vseh nadaljnjih letih šolanja na tem področju. Težave se lahko kažejo kot specifične ali splošne učne težave.

Pri najmlajših učencih je pomembno, da radi hodijo v šolo in da jim ne vzamem igre, ki jo šest-oz. sedemletniki še kako potrebujejo. Zato bom še naprej poskušala skriti v igro čim več vzgojno-izobraževalnih ciljev in male nadobudneže tako vede ali nevede pripeljati do zelenega cilja. Verjamem, da mi to dobro uspeva že sedaj, zato se bom držala poti, po kateri hodim.

V prihodnosti želim povečati nabor lastnih didaktičnih iger tudi pri tistih učnih predmetih, kamor jih ne vključujem oz. jih vključujem redkeje. Na tržišču je polno didaktičnih iger, vendar jih lahko z minimalnimi stroški, ob uporabi naravnega in odpadnega materiala, izdelamo tudi sami ali ob pomoči učencev. In ravno te igre se učenci zelo radi igrajo in z njimi ravnajo skrbneje kot s kupljenimi igrami. Učitelji pa lahko ob tem realiziramo spet druge cilje, cilje drugih učnih predmetov.

## 4 Viri in literatura

1. BOGNAR, L. Igra pri pouku na začetku šolanja. 1. natis. Ljubljana: DZS. 1987.
2. HODNIK ČADEŽ, T. Reprezentiranje matematičnih pojmov pri pouku matematike na razredni stopnji. [El. Knjiga]. V: Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2013. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf>.
3. KAVKLER, M. Kako otroci rešujejo osnovne aritmetične probleme. V: Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2002. Str. 157–172.
4. LABINOWICZ, E. Izvirni Piaget: mišljenje, učenje, poučevanje. 2. izdaja, 1. natis. Ljubljana: DZS. 2010.
5. MARJANOVIČ UMEK, L. in KAVČIČ, T. Otroška igra. V: Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 2001. Str. 25–28.
6. UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 98.
7. UČNI načrt. Program osnovna šola. Matematika. [Online]. [Citirano 12. januar 2019; 22.40]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf).
8. UČNI načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. [Online]. [Citirano 12. januar 2019; 23.15]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/ucni\\_nacrti/pp\\_nis\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_matematika.pdf).



9. ZUPANČIČ, K. Vloga didaktičnih iger pri pouku. [Online]. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. 2011. [Citirano 13. januar 2019; 21.40]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=21070>.



Gimnazija Celje - Center

Marjana Turnšek

**BRALNO-NAPISOVALNE TEŽAVE PRI UČENJU TUJEGA  
JEZIKA**

**READING AND WRITING DIFFICULTIES WHEN  
LEARNING FOREIGN LANGUAGES**



## Povzetek

Namen prispevka je ozavestiti bralno-napisovalne težave, kot so disleksija, skotopični sindrom, disgrafija in podobne motnje branja in pisanja otrok in mladostnikov pri učenju tujega jezika. Otroci z motnjami branja in pisanja imajo običajno že v maternem jeziku težave pri usvajanju veščin branja in pisanja, pri učenju tujega jezika pa težave postanejo še bolj očitne, saj je učenje tujih jezikov močno odvisno od razvoja jezikovnih sposobnosti v maternem jeziku. V prispevku so predstavljene značilnosti omenjenih motenj branja in pisanja ter možne prilagoditve s katerimi učencem olajšamo proces učenja. Zelo pomembno je, da učence z motnjami branja in pisanja pravočasno odkrijemo in jim nudimo ustrezne prilagoditve, da učenje tujega jezika ni že vnaprej povezano z neuspehom.

**Ključne besede:** disleksija, skotopični sindrom, disgrafija, tuji jezik, prilagoditve

## Abstract

The purpose of this paper is to draw attention to reading and writing difficulties such as dyslexia, Irlen syndrome, dysgraphia and similar reading and writing disorders of children and adolescents when learning foreign languages. Children with reading and writing problems usually have difficulties in acquiring reading and writing skills already in their mother tongue. Difficulties become even more obvious when learning a foreign language, because foreign language learning depends heavily on the development of native language skills. The article presents the characteristics of the mentioned reading and writing disorders as well as possible adaptations, which can be used to facilitate the learning process for the pupils. It is very important that students with reading and writing problems are discovered in good time and that they are offered the appropriate adjustments so that language learning is not condemned to failure in advance.

**Key words:** dyslexia, Irlen syndrome, dysgraphia, foreign language, adjustments





# 1 Kako prepoznati motnje branja in pisanja?

V sodobni t. i. informacijski dobi so zahteve po hitrem in učinkovitem branju ter uspešnem sporazumevanju večje kot kadarkoli prej. Neprestano se srečujemo z besedili različnih vrst, slogov, pisav in zahtevnosti, pri njihovem razumevanju in pri lastnem izražanju pa potrebujemo razvito besedišče s številnih področij. Učitelji se pri svojem delu pogosto srečujemo z učenci, ki imajo motnje ali primanjkljaje na področju branja in pisanja. Imamo odgovorno nalogo, da te učence prepoznavamo in jih tudi ustrezno obravnavamo. Poznavanje težav otrok z bralno-napisovalnimi motnjami namreč omogoča zgodnejšo diagnozo. Če težave odkrijemo dovolj zgodaj, lahko ustrezno ukrepamo in na razvoj vplivamo z ustreznimi prilagoditvami ter tako preprečimo hujše posledice. Zavedati se moramo, da otrok, ki je sicer na nekaterih področjih uspešen, ne more pa se naučiti brati in pisati tako hitro kot vrstniki, nilen, pač pa za usvajanje veščin potrebuje več časa in posebne metode ter oblike dela. Učitelji se pogosto ne čutimo dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo motnje na področju branja in pisanja, zato si želimo več kvalitetnega strokovnega izpopolnjevanja. Na nekaterih šolah se učitelji lahko sistematično izobražujejo na tem področju, na nekaterih pa žal ni toliko možnosti. K sreči je danes na voljo veliko gradiva, s pomočjo katerega se lahko tudi sami poučimo o težavah, ki jih imajo učenci z motnjami branja in pisanja.

V prvem delu prispevka so predstavljene glavne značilnosti disleksije, skotopičnega sindroma in disgrafije, v drugem delu pa prilagoditve, s katerimi lahko učencem olajšamo učenje tujega jezika.

## 1.1 Disleksija

Strokovnjaki domnevajo, da se disleksija kot težava pojavlja že zelo dolgo, prvi opisi težav z branjem pa so se pojavili v 17. stoletju. Izraz disleksija se je prvič pojavil leta 1887. Beseda disleksija izvira iz grščine in dobesedno pomeni težavo z besedami ali jezikom. Od prvega opisa do danes je bilo narejenih veliko raziskav, ki so poskušale odkriti vzroke in simptome disleksije, kot tudi najti načine kako omiliti težave, ki jih disleksija povzroča. V Sloveniji so disleksijo začeli odkrivati v 70-tih letih 20. stoletja.

Izraz disleksija se uporablja v dveh osnovnih pomenih. V ožjem pomenu disleksija pomeni motnjo branja. Nanaša se na posameznikovo nezmožnost branja, in to kljub temu da je



posameznik normalno ali celo nadpovprečno inteligenten. V širšem pomenu pa izraz disleksija vključuje motnje branja, pisanja, črkovanja in računanja (Žagar, 2012).

Disleksija se kaže na različne načine, kljub temu pa obstajajo splošne značilnosti, ki jih lahko opazimo pri večini ljudi z disleksijo:

- težave pri učenju branja in pisanja,
- počasno branje in pisanje in/ali veliko napak,
- utrujenost pri branju/pisanju,
- težave pri razumevanju zapisanih besedil,
- težave pri pravilnem zapisu (postavljanje črk v pravo zaporedje v besedah, besed v stavkih in stavkov v besedilo),
- težave pri pisnem izražanju (organizacija misli pri prenosu razmišljanja na papir),
- šibko besedno pomnjenje,
- slabše črkovanje,
- slabša glasovna analiza,
- slabša analiza podrobnosti,
- težave pri učenju govora,
- težave pri učenju tujega jezika.

Nekateri simptomi, kot so zamenjava besed, ki zvenijo podobno, težave pri prerisovanju in barvanju, počasno odzivanje pri igranju s črkami in besedami, se kažejo že v predšolskem obdobju, v osnovni šoli pa se pogosto pojavi tudi odpor do šole, slaba organiziranost, morebitne vedenjske motnje in frustriranost. V srednji šoli ti otroci porabijo veliko časa za pisanje in domače naloge, vedno jim zmanjkuje časa, zelo pogosto se poskušajo izogibati šoli. Kasneje razvijejo strategije, kako se izogibati branju in pisanju, so nemotivirani, imajo slabo samopodobo in pogoste organizacijske težave (Košak Babuder, 2013).

Učenci z disleksijo so bistri, vendar jih pogosto opisujejo kot »lene« ali »nezrele«. Učitelji imajo o teh učencih pogosto izoblikovano napačno mnenje, da se za šolsko delo ne trudijo dovolj, da je njihovo obnašanje neprimerno in moteče. Učenci z disleksijo pogosto dosegajo visoke dosežke na ustnem preverjanju znanja, medtem ko so dosežki na pisnem preverjanju slabši. Ti učenci imajo pogosto težave tudi pri matematiki, predvsem pri razumevanju besedilnih nalog in pri učenju poštevance. Lažje se učijo preko preizkusov in opazovanja, učenja na primerih ipd. Pogosto so zasanjani in imajo težave z ohranjanjem pozornosti in koncentracije.



Težav otrok z disleksijo ne moremo povezovati le z izobraževalnimi dosežki. Kompleksne vzgojno-izobraževalne potrebe imajo tudi na področju organizacije in načrtovanja. Zaradi slabih organizacijskih sposobnosti imajo neurejene zapiske, težave pri prepisovanju s table, pozabljajo pravila, naloge, pripomočke, slabo ocenjujejo prioritete in slabo načrtujejo porabo časa, zato imajo težave pri pisanju testov, pri učenju in pri pisanju domačih nalog. Ker imajo slabše razvite finomotorične spretnosti imajo težave pri pisanju, risanju, oblikovanju in uporabi pripomočkov. Zaradi slabše sposobnosti socialne integracije so slabše vključeni v socialno okolje, saj težje razumejo pravila, socialne relacije, neverbalne znake socialnih sporočil. Na njihovo uspešnost vplivajo šibke verbalne sposobnosti, težave s pozornostjo in koncentracijo, slabše perceptivne sposobnosti, nižja motivacija za učenje branja in pisanja ter težave, povezane s konceptualnimi, deklarativnimi in proceduralnimi znanji (Košak Babuder, 2009).

Pri disleksiji je pomembno, da jo prepoznamo čim bolj zgodaj in na podlagi odkritja nudimo ustrezno pomoč in pravilen pristop. Razumevanje motnje in iskanje ustrezne strokovne pomoči predstavljata začetna pomembna koraka pri premagovanju ovir in težav, ki jih povzroča motnja. Strokovna pomoč mora temeljiti na individualno zastavljenih ciljih, ki se osredotočajo na razvoj posameznikovih šibkih in močnih področij. Z rednim treningom, uporabo in utrjevanjem različnih strategij ter veščin se lahko posameznik nauči uspešno premagovati izzive, ki jih predstavlja disleksija.

## **1.2 Skotopični sindrom**

Skotopični sindrom (po njegovi utemeljiteljici Helen Irlen imenovan tudi Irlen sindrom ali sindrom skotopične občutljivosti) je drugačnost v vidnem zaznavanju, ki povzroča raznovrstne težave. Pri branju jih uspešno premagujemo s pomočjo barvnih folij ali barvnih očal. »Skotos« v stari grščini pomeni temo, končnica »opia« pa je novodobna beseda povezana z očmi in izvira iz latinščine. Besedo skotopičnost so začeli uporabljati v začetku 20. stoletja. V slovenščino bi jo lahko prevedli kot oteženo gledanje (Kosmač, 2016).

Vizualni korteks v možganih zaradi primanjkljaja katere od barv mavrice (včasih tudi več barv) vidne signale zaznava drugače, najtežje črne črke na bleščečem belem papirju. Slika je popačena, kar povzroča težave pri branju. Črke in besede se prekrivajo, bežijo po listu, se dvigajo, so slabo vidne, nejasne, vrstice valovijo in se prepletajo. Zaradi napora, da bi prebrali



napisano, bralce začne boleti glava, pojavi se pikajoč in žgoč občutek v očeh, utrujene oči, intenzivno zehanje, motnje koncentracije, slabost, omotičnost in druge težave.

Simptomi se kažejo na zelo različne načine, saj vsak človek vidi drugače. Pozorni moramo biti, kadar se pojavi nelagodje pri delu in branju ob močni svetlobi, ali pri fluorescentnih lučeh, in kadar osebo moti bleščanje sonca, belih površin ali vožnja ponoči. Nekateri so nezmožni na hitro preleteti besedilo ali pravilno razbrati besede. Značilno je tudi, da se bralci pri branju izgubljajo, preskakujejo vrstice, ponovno berejo iste vrstice ali jih izpuščajo, si izmišljajo besede in slabo razumejo prebrano, ali pa morajo ponovno prebrati, da bi razumeli prebrano besedilo. Nekateri imajo težave s koncentracijo, zato med nalogo delajo dolge premore, gledajo stran, postajajo nemirni, živčni in utrujeni. Zaradi preobremenjenosti so napeti, izčrpani, utrujeni, imajo solzne oči, boli jih glava, želodec, pri branju ali drugih zaznavnih aktivnostih čutijo slabost, omotičnost, tesnobo, nemir in razdražljivost. (Kosmač, 2016)

### **1.3 Disgrafija**

Disgrafija je specifična učna težava na področju pisanja. Gre za zmanjšano sposobnost učenca, da usvoji spretnosti pisanja glede na pravopisna pravila določenega jezika, kar se kaže v mnogoterih trajnih in tipičnih napakah (Posokhova, 2007). Učenci imajo težave s čitljivostjo, z avtomatizacijo in hitrostjo pisanja (Ivačič, 2016). Beseda disgrafija izvira iz grščine, »dis« se nanaša na zmanjšano zmožnost, »grafija« pa na oblikovanje črk z roko. Disgrafija je lahko dedna ali pa nastane zaradi vpliva zunanjih dejavnikov, možna je tudi kombinirana oblika disgrafije. Glede na stopnjo izraženosti ločimo lažjo disgrafijo, izrazito disgrafijo ter agrafijo oz. popolno nesposobnost pisanja, ki pa običajno predstavlja le prehodno stanje. Disgrafija je lahko sestavni del obširnejših motenj. Pojavlja se lahko skupaj z disleksijo ali z govorno-jezikovnimi težavami z ADHD ali z razvojno motnjo koordinacije (Ivačič, 2016).

Pisanje ni samo sredstvo komunikacije, temveč tudi potrebna vsakodnevna življenjska spretnost. Otroci za pisanje in opravljanje drugih finomotoričnih nalog dnevno porabijo več kot polovico šolskega časa. V obdobju osnovnošolskega šolanja ima veliko otrok težave pri pisanju, vendar pa se pri številnih osnovnošolskih otrocih te težave brez obravnave ne izboljšajo.

Raziskave so pokazale, da so težave pri pisanju v šolskem obdobju dva- do trikrat pogostejše kot težave pri branju (Ivačič, 2016). Zato pomembno vplivajo na učno uspešnost in čustveno



doživljanje učencev. Lahko so splošne ali specifične, razprostirajo pa se od lažjih do težjih oblik.

Motnja v grafomotoričnem razvoju se napoveduje že preden se začne otrok učiti pisanja sistematično, torej še pred vstopom v šolo. Kaže se kot razširjena neskladnost gibov, kot splošna nespretnost (težave pri oblačenju in obujanju), kot slaba orientiranost, kot težava pri usklajevanju predstave o nekem gibu in njegovi motorični izpeljavi. Motnja v grafomotoričnem razvoju se kaže pri otrokovih pisnih izdelkih in v načinu pisanja (Žerdin, 2003).

Najbolj značilne lastnosti disgrafije pri mlajših učencih so povezane neposredno z mehanskim procesom pisanja in preprostimi slovničnimi pravili: neustrezno držanje svinčnika, neustrezni razmiki med vrsticami, ne ločijo pisanih črk od tiskanih, ne znajo uporabljati velikih začetnic, medtem ko pišejo, si na glas govorijo besede, ... Otroci so pri pisanju napeti, pretirano sklonjeni nad zvezek, imajo napačno držo trupa in glave. Glavo si pogosto podpirajo z roko. Zaradi krčevite drže pisala so hitro utrujeni in čutijo bolečine v roki. Imajo tudi težave z orientacijo na pisalni površini, zato zvezke pogosto obračajo, izpuščajo strani, vrstice, včasih začnejo pisati zgoraj, včasih spodaj. Zamenjujejo smeri pisanja črk, ne dokončajo zaprtih potez, težko ostajajo v črtovju, ker nimajo dobre predstave o dolžini besed, besede pogosto tlačijo skupaj do konca vrstice. Črke so različno velike, slabše oblikovane, presledki med črkami ali besedami so neenakomerni. Njihov rokopis je na pogled neurejen in slabo berljiv. Ker pozornost posvečajo le oblikovanju črk, pozabljajo na pravopis in jezik. Pri mladostnikih se pogosto pojavljajo težave z izražanjem misli v pisni obliki, težave s sintakso in pravopisom, pojavi se velika razlika med kvaliteto pisnih izdelkov in ustnim sporočanjem (Skodlar, 2013). Zaradi težav s finomotoriko in koordinacijo imajo težave tudi pri tipkanju na računalnik. Tudi pri vožnji avtomobila in drugih vsakdanjih opravilih, ki zahtevajo finomotoriko in koordinacijo, imajo lahko več težav kot njihovi vrstniki (Žerdin, 2003).



## **2 Katere prilagoditve lahko učencem z bralno-napisovalnimi težavami olajšajo učenje tujega jezika?**

Pri svojem delu na Gimnaziji Celje - Center se pogosto srečujem z dijaki, ki imajo zaradi različnih motenj branja in pisanja odločbo o usmeritvi. Glede na to, da je gimnazijski program zahteven in da imamo pogosto tudi omejitve vpisa, se na našo šolo vpisujejo dijaki, ki so učno zelo uspešni, zato med njimi običajno ni tistih, ki imajo najhujše oblike bralno-napisovalnih motenj. Najpogosteje so to dijaki, ki imajo disleksijo, v zadnjih dveh letih pa se pogosto pojavljajo tudi dijaki, ki imajo diagnosticiran skotopični sindrom. Pri dijakih, ki imajo odločbo o usmeritvi, se držimo napotkov in priporočil, ki so navedeni v strokovnem mnenju, oziroma se držimo navodil, ki nam jih poda svetovalna služba na sestanku oddelčnega učiteljskega zbora. Predtem se svetovalna služba sestane s starši in dijakom, da se dogovorijo, katere prilagoditve iz odločbe o usmeritvi si dijak res želi. Pogosto se namreč zgodi, da dijaki ne želijo imeti vseh zapisanih prilagoditev, ker se bojijo, da jih bodo sošolci zasmehovali oziroma, da bi dvomili v objektivnost njihovih ocen. Včasih tudi starši ne želijo, da bi njihovi otroci imeli odločbo o usmeritvi, saj menijo, da jim bo to v prihodnosti škodilo. Zgodi pa se tudi, da do vstopa v srednjo šolo teh motenj pri nekaterih dijakih sploh niso prepoznali. Najpogosteje tovrstne težave opazimo ravno učitelji tujih jezikov in slovenščine, ki nato staršem in dijakom predlagamo testiranje.

Če želimo dijakom s temi težavami pomagati, oziroma jim olajšati učenje, se moramo zavedati, da ti učenci potrebujejo drugačen način poučevanja. Učitelji se moramo zavedati, da ni enotnih receptov, ki bi delovali pri vseh dijakih z omenjenimi motnjami. Pri vsakem dijaku obstajajo posebnosti, ki jih moramo upoštevati, da smo pri poučevanju uspešni.

Najpomembnejše je, da poučevanje poteka v logičnem zaporedju in v majhnih korakih, ki so med seboj povezani. Poučevanje mora biti multisenzorno, kar pomeni, da simultano uporabljamo več čutov (poslušaj, povej, poglej in napiši). Naučeno snov in spretnosti moramo ponavljati, utrjevati in vaditi, da jih lahko ohranijo v dolgoročnem spominu in jih lahko nato avtomatično izvajajo.

Učenje tujega jezika predstavlja za te učence posebne težave. Zapis besed je pogosto popolnoma drugačen od izgovorjave, zapomniti si je potrebno veliko novih besed, poznati je potrebno slovnična pravila in jih smiselno uporabljati.



Učenje tujega jezika zajema štiri spretnosti: branje, pisanje, govorjenje in poslušanje. Za učence z bralno-napisovalnimi motnjami je najtežje usvojiti pisanje. Pogosto narobe prepíšeje besede s table, zaradi izpuščanja črk tudi sami ne znajo prebrati, kar so zapisali. Pomembno je, da ti dijaki sedijo tako, da dobro vidijo na tablo in da jih sošolci ne motijo pri delu, saj se težje skoncentrirajo. Ker je tempo razlage v srednji šoli veliko hitrejši kot v osnovni šoli, snovi ne uspejo prepisati v zvezek. Moji dijaki se s temi težavami spopadajo na različne načine. Nekateri pri pouku uporabljajo računalnik, ki jih sproti opozarja na napačno zapisane besede, drugi poskusijo sami zapisati vse v zvezke, ali pa si zapiske izposodijo pri sošolcih. Svoje zapiske mi pošiljajo po elektronski pošti, da jih pregledam in popravim napake. Enako velja tudi za domače naloge.

Za učenje novih besed, zapisov različnih glasov in oblik nepravilnih glagolov obstaja kar nekaj prilagoditev, ki jih predstavim tem dijakom na individualnih urah, nato pa se sami odločijo, ali jih bodo uporabljali ali ne. Za učenje novih besed na začetni stopnji se lahko uporabljajo rime in slikovne iztočnice. Kasneje lahko uporabljajo kartončke različnih barv, ki jih logično povezujejo. Strokovnjaki svetujejo tudi učenje besed po besednih družinah. Tudi pri učenju nepravilnih glagolov lahko glagole združujemo v skupine, ki imajo podobne oblike. Pomembno je, da obseg besed, ki se jih morajo naučiti naenkrat, ni prevelik. Pri učenju besedil je priporočljivo, da dijaki besedilo poslušajo in ga hkrati spremljajo v pisni obliki (kombinacija slušnega in vidnega zaznavanja).

Pri nemščini velik problem predstavlja spol samostalnika. Svojim učencem svetujem, da si samostalnike zapisujejo oziroma označijo z različnimi barvami – modra za moški spol, rdeča za ženski in zelena za srednji spol. Ta nasvet je koristen za vse učence, ne le za tiste, ki imajo bralno-napisovalne motnje.

Tudi pri učenju slovničnih pravil lahko uporabljamo različne barve. Napišemo jih po korakih, podobno kot kuharski recept. Smiselno je, da jih združujemo po podobnosti in jih povežemo z že znanimi slovničnimi pravili.

Učenje pravilne izgovorjave besed lahko rešimo na preprost način, tako da posnamemo izgovorjavo, ki jo lahko dijak nato doma posluša. Svojim dijakom predlagam tudi uporabo slovarjev na spletu, ki imajo možnost poslušanja izgovorjave (<https://www.duden.de/>).

Pri branju nekateri uporabljajo posebna ravnila, nekateri pa bralne kartončke v ustrezni obliki. Pri nalogah bralnega razumevanja je dobro, da besedilo večkrat preberejo, za kar dijaki z motnjami branja in pisanja potrebujejo več časa. Pri branju daljših besedil je dobro, da si dijaki



z različnimi barvami označujejo pomembne dele besedila. Koristno je tudi, da besedilo obnovijo s svojimi besedami. Pri tujem jeziku pri pouku pogosto glasno beremo besedila. Pri dijakih, ki imajo bralno-napisovalne težave, smo učitelji še posebej pozorni. Če tega ne želijo, jih pred razredom ne izpostavljam o z glasnim branjem, nekateri pa to radi počnejo, saj na ta način vadijo izgovorjavo. Pomembno je, da se prilagodimo posameznikom in jim ne povzročamo še dodatnega stresa.

Pri pisanju testov imajo ti dijaki podaljšan čas pisanja, nekateri 25%, nekateri 50% - odvisno od odločbe o usmeritvi. Nekateri imajo v odločbi zapisano tudi to, da lahko test pišejo izven razreda, vendar se pogosto odločijo, da bodo pisali v učilnici z ostalimi dijaki, saj je tu tudi učitelj, ki jim lahko dodatno razloži navodila za reševanje, če jih ne razumejo dobro. Nekaterim teste natisnemo na barvni papir, jim povečamo pisavo (12 – 18 pt), izberemo pisavo, ki jo najlažje berejo. Večini dijakov odgovarja papir pastelnih barv brez leska (krem, rumena, zelena, vijolična, siva). Za dijakinjo, ki ima diagnosticiran skotopični sindrom, smo na primer v lanskem šolskem letu uporabljali papir posebnega odtenka sive barve. Odkar je dobila posebna očala ne potrebuje nobenih barvnih prilagoditev. Tudi pri pisavah so razlike. Dijaki lažje berejo pisave, ki so bolj zaokrožene, kot so Arial, Tahoma, Calibri, Comic Sans ali Verdana, vendar mora dijak sam preizkusiti različne pisave, da ugotovi, katera mu bolj ustreza. Pomembni so tudi razmiki med vrsticami. Najbolj primeren razmik je 1,5 do 2. Vrstice ne smejo biti predolge ali prekratke, saj se oči preveč naprezajo. Tudi povedi ne smejo biti predolge. Besedilo mora biti poravnano na levem robu. Dijak mora imeti dovolj prostora za zapis odgovora.

En teden pred pisanjem testa dobijo dijaki tipe nalog, da se lahko bolje pripravijo na pisno ocenjevanje znanja. Tu so navedena tudi navodila za posamezne naloge, ki jih skupaj preberemo in razložimo morebitne nejasnosti. Kot učiteljica se pri ocenjevanju pisnih izdelkov pogosto znajdem v dilemi, ali je napaka posledica motnje ali gre za pomanjkljivo znanje. Na izobraževanju, ki smo ga imeli pred leti na naši šoli, so nam predavatelji svetovali, naj se v primeru, ko smo v dvomu, odločimo v prid dijaka. Če odgovora ne znamo prebrati, dijaka pri naslednji uri vprašamo, kaj je napisal.

Ustno ocenjevanje znanja za večino teh dijakov ne predstavlja težave, saj so pri ustnem izražanju bolj uspešni in samozavestni. Nekateri dijaki imajo v odločbi o usmeritvi zapisano priporočilo, da naj učitelji dajemo večji poudarek ustnemu ocenjevanju znanja. Predvsem je





pomembno, da ima dijak dovolj časa, da pokaže svoje znanje, pri tem pa se osredotočimo na vsebino in ne na morebitne slovnične napake.

### 3 Zaključek

Šola za dijake z bralno-napisovalnimi motnjami pogosto predstavlja utrujajočo izkušnjo, saj morajo ves čas izvajati dejavnosti, ki so zanje težke. Zato je zelo pomembno, da učitelji razumemo naravo njihovih težav. Pri delu z dijaki z bralno-napisovalnimi težavami vsak učitelj ubere drugačno pot. Pomembno je, da je v ospredju dijak, saj se težave pri vsakem posamezniku odražajo drugače. Menim, da je zelo pomemben pozitiven pristop učitelja, saj na ta način dijaka lahko bolje motiviramo za delo. Ključni dejavnik uspešnega učenja je pozitiven občutek lastne vrednosti. Dijaku moramo omogočiti doživeti uspeh in pridobiti pozitivne izkušnje. Omogočiti mu moramo, da krepí svoja močna področja, na katerih se lahko dokazuje in sebe dojema kot sposobno osebo.

### 4 Viri in literatura

1. Ivačič, A. Težave pri pisanju in razvojna disgrafija v osnovni šoli: razlike med dečki in deklicami (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2016. [Online] PeFprints. [Citirano 28. dec. 2018; 16.14]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/4297/1/Magistrsko\\_delo-\\_kon%C4%8Dna.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/4297/1/Magistrsko_delo-_kon%C4%8Dna.pdf)
2. Kavkler, M. in Košak Babuder, M. Disleksija – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami. 2010.
3. Kosmač, L. Oh, ne morem brati! Mali vodnik o skotopičnem sindromu. Ljubljana: Inštitut za disleksijo SUTŽO. 2016.



4. Košak Babuder, M. Učenci z bralno napisovalnimi težavami (disleksija). *Otrok in knjiga, letnik 36, številka 75, str. 63-69*. URN:NBN:SI:DOC-9T2HAJDJ. 2009. [Online] Digitalna knjižnica Slovenija. [Citirano 28. dec. 2018; 17.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si>
5. Košak Babuder, M. Disleksija: vodnik za starše. Ljubljana: Društvo Bravo. 2013
6. Posokhova, I. Kako pomoči djetetu s teškočama u čitanju i pisanju. Zagreb: Ostvarenje. 2017.
7. Skodlar, B. Vpliv disgrafije na učno uspešnost mladostnikov (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2013. [Online] PeFprints. [Citirano 28. dec. 2018; 16.18]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1762/1/Diplomsko\\_delo-Bine\\_Skodlar.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1762/1/Diplomsko_delo-Bine_Skodlar.pdf)
8. Žagar, D. Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.
9. Žerdin, T. Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo. 2003



Otmar Uranjek

## VKLJUČITEV AVTISTOV V PROGRAM MEPI

## ENROLMENT OF AUTISTS IN DOFE



## **Povzetek**

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse vključitve dijaka s posebnimi potrebami v Mednarodni program za mlade (MEPI). Dijak z avtistično motnjo v preteklosti nikoli ni imel občutka, da ga okolica razume. Z vključitvijo v program MEPI so se njegovi občutki spremenili. Standardi programa namreč nudijo odlična orodja za vključitev dijakov s posebnimi potrebami. Dijak je sicer v času priprav na odpravo in na odpravi še občutil strah, vendar ga je s pomočjo MEPI-mentorjev uspešno premagal in se z njim soočil. Skupina je odpravo končala zelo uspešno. V procesu odprave smo z vključitvijo dijaka s posebnimi potrebami pridobili vsi – tako mentorji kot preostali člani odprave. Razvili smo poseben odnos, ki je temeljil na zaupanju, in pridobili vseživljenjske izkušnje, ki nas bogatijo in vzgajajo v duhu spoštovanja različnosti ter odkrivanja lastnih zmožnosti. Zaradi izkušnje sem danes boljši učitelj in človek.

**Ključne besede:** MEPI, avtizem, Aspergerjev sindrom, inkluzija, drugačnost

## **Abstract**

In this paper I attempt to showcase a good practice example of special needs student's enrolment in DofE programme (Duke of Edinburg Award know in Slovenia as MEPI – Mednarodno priznanje za mlade). This student with autism spectrum disorder had always felt out of place and understood by his environment. By enrolling in the DofE programme this has changed as the programme's standards offer unique tools for assimilating special need's students. Fear was still present during preparation time for the expedition but DofE leaders and fellow DofE students helped him face this fear and overcome it. The group finished the expedition with great success. The process of enrolling a special needs student in DofE has benefitted all of us, DofE leaders as well as students. It enabled us to develop a very special bond and lifelong experiences that both enrich us and promote a spirit of mutual respect in connection with exploring our own abilities. This experience has helped me become a better person.

**Key words:** DofE, autism, Asperger syndrome, inclusion, diversity



# 1 Uvod

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse vključitve dijaka s posebnimi potrebami v Mednarodni program za mlade (v nadaljevanju MEPI), saj standardi programa nudijo odlična orodja za inkluzijo. S tem ne pridobi življenjskih izkušenj le dijak s posebnimi potrebami, temveč tudi ostali člani skupine.

V programu MEPI je do leta 2018 sodelovalo več kot 8 milijonov mladih iz več kot 140 držav, med njimi je tudi Slovenija, ki v programu sodeluje že več kot 20 let. Na Gimnaziji Celje - Center program izvajamo od leta 2015. V teh letih je postal nepogrešljiv del neformalnega izobraževanja. Na vseh treh stopnjah je v njem sodelovalo 45 dijakov. Na nacionalni ravni smo v Celju prepoznavni po skupnih pripravah na odprave, v katerih sodelujejo mepijevci treh šol: Gimnazije Celje - Center (v nadaljevanju GCC), Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije (v nadaljevanju SŠ SMM) in III. OŠ Celje. Mentorji in dijaki odlično sodelujemo, v šolskem letu 2016/2017 smo ustanovili mešano skupino, ki so jo sestavljali dijaki in mentorji obeh srednjih šol.

Za skupino in mentorje je vključitev dijaka z Aspergerjevim sindromom predstavljala izziv. Menim, da je bila vključitev prava odločitev, saj je dijakov s posebnimi potrebami tudi srednjem šolstvu vse več.

## 1.1 Problem definicije avtizma

Številni raziskovalci definicijo s permanentnim proučevanjem avtističnih otrok stalno spreminjajo in dopolnjujejo. Na področju prakse zaradi tega ni enoznačnih rešitev za delo z avtističnimi otroki. Številne definicije pa gotovo kažejo na to, da je avtizem zelo kompleksna motnja. Definicijo »zgodnjega otroškega avtizma« je leta 1943 vpeljal Kanner, ki velja za pionirja na tem področju. Za praktika so zanimivi karakteristični znaki, s katerimi je Kanner opisal motnjo. Ti so (Škrubej Novak, 2016, str. 3):

- globok avtističen umik;
- obsesivna težnja po istosti;
- dober rutinski spomin;
- inteligen in zamišljen izgled;



- mutizem ali jezik brez komunikacijske vrednosti;
- preobčutljivost na dražljaje;
- navezanost na predmete.

Avtizem danes označujemo s terminom »motnja avtističnega spektra«. Izraz sta uvedli dr. Lorna Wing in dr. Judith Gould, ki navajata avtizem kot triado primanjkljajev v socialni interakciji, socialni komunikaciji in imaginaciji (Škrubej Novak, 2016, str. 5). V skupino motenj avtističnega spektra sodi tudi razvojna motnja Aspergerjev sindrom.

## 1.2 Aspergerjev sindrom

Aspergerjev sindrom je le ena izmed razvojnih motenj, ki jih uvrščamo v skupino motenj avtističnega spektra. Kako prepoznamo Aspergerjev sindrom in ga ločimo od avtizma ter ostalih razvojnih motenj, je v knjigi z naslovom Aspergerjev sindrom zapisal Tony Attwod. V njej so zapisane glavne klinične značilnosti Aspergerjevega sindroma, kot jih je opredelila Lorna Wing (Attwood, 2007, str. 3):

- pomanjkanje empatije;
- naivna, neprimerna, enostranska interakcija;
- nezmožnost ali majhna sposobnost sklepanja prijateljstev;
- pedanten, natančen, ponavljajoč se govor;
- slaba sposobnost neverbalne komunikacije;
- izrazita zatopljenost v določene teme;
- nerodno, slabo koordinirano premikanje in nenaravna drža.

Niti Hans Asperger niti Lorna Wing nista dokončno postavila jasnih kriterijev za določitev diagnoze. Tudi danes splošno priznanih kriterijev ni, klinični psiholog Tony Attwod pa v svoji dolgoletni praksi ugotavlja, da do diagnoze vodi šest različnih poti (Attwood, 2007, str. 11):

- diagnoza avtizma v zgodnji mladosti;
- identifikacija značilnosti ob prvem vpisu v šolo;
- netipično izražanje drugega sindroma;
- sorodnik z avtizmom ali Aspergerjevim sindromom;
- sekundarna duševna motnja;
- sledi Aspergerjevega sindroma pri odrasli osebi.



### 1.3 Inkluzija otrok s posebnimi potrebami

Obravnava otrok z Aspergerjevim sindromom z vidika vzgoje in izobraževanja nedvomno sodi v kontekst obravnave inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Rutar (2017, str. 81) opozarja, da se med teoretiki, med katerimi izstopa Jeremy Rifkin, pojavljajo klišejska razmišljanja o inkluziji, ki rešitev problema inkluzije idealizirajo do skrajnosti. Mnogi zelo naivno pričakujejo, da bodo otroci s posebnimi potrebami nekega dne vključeni v družbo in emancipirani, nihče pa ne zna ponuditi konkretnih rešitev, ki bi vodile do uspeha. Raziskave nesporno dokazujejo (Rutar, 2017, str. 87), da se zlahka zgodi izključevanje, ki temelji na treh glavnih dejavnikih:

- materialna neenakost/neenak dostop do kapitala;
- neenakost, ki temelji na zmanjšanih oziroma skrčenih možnostih za uveljavljanje sicer zapisanih pravic;
- neenakost, ki temelji na omenjenih možnostih za vzpostavljanje socialnih oziroma družbenih odnosov.

Da se otrok počuti izključenega, sploh ni nujno, da je razvrščen v kategorijo otrok s posebnimi potrebami. Dovolj je že, da živi v razmerah, ki se jih pred prijatelji sramuje. Če se otrok ne more udeležiti vsakodnevnih dejavnosti, ki se jih lahko udeleži večina njegovih prijateljev, če zaradi nizkih denarnih prejemkov družine, otrok ne more nositi oblačil, ki si jih želi, se izključevanje le še pogloblja. Na srečo smo v Evropi na področju socialne zaščite in kakovosti življenja med najboljšimi na svetu, saj v okviru vladnih in nevladnih organizacij že vrsto let nastajajo strokovni centri, ki spodbujajo opolnomočenje mladih ljudi s ciljem, da nihče ne bi bil izključen, in kot utopično razmišlja Rutar (2017, str. 91), da bi bili bliže cilju, v katerem termin inkluzija otrok s posebnimi potrebami ne bo več potreben.

Prepričan sem, da lahko pri doseganju tega cilja sodeluje in k njemu prispeva tudi MEPI.

## 2 Mednarodni program za mlade

MEPI je večstopenjski program, ki mladim med 14. in 25. letom starosti omogoča, da razvijejo osebne lastnosti, ki jih spremljajo vse življenje. Gre za neformalno učenje, ki temelji na spodbujanju mladih k vsestranskemu razvoju v aktivne, odgovorne in zadovoljne ljudi, pripravljene na izzive življenja. Mladi razvijajo svoje kompetence na štirih različnih področjih:



prostovoljno delo, praktične veščine, rekreativni šport in odprava; ter na treh različnih težavnostnih stopnjah: bronasti, srebrni in zlati. Program je nastal leta 1956 v Veliki Britaniji kot priznanje vojvode Edinburškega (ang. The Duke Of Edinburgh's Award).

## **2.1 Namen in cilji programa**

Temeljni cilji programa so, da udeleženci razvijajo dodatne veščine, raziskujejo neznano okolje, pokažejo vztrajnost in pridobijo samozaupanje za samostojno sprejemanje odločitev. Program je kompleksno naravnano, učinkovito ga lahko izvajamo le ob aktivni participaciji celotne skupnosti. Čvrsto je vpet v lokalno okolje, skupnost in šolo, podpira ga tudi lokalno gospodarstvo. S tem so zagotovljeni pogoji, da imajo dosežki mladih v lokalnem okolju pravo težo. Bistvo programa je v njegovi prilagodljivosti vsakemu posamezniku. Vsak udeleženec programa vse aktivnosti, ki temeljijo na mednarodno uveljavljenih standardih, izvaja v prostem času.

## **2.2 MEPI-standardi na odpravah**

Izvedba odprave za skupino, posameznika in celoten spremljevalni tim mentorjev pomeni poseben težavnostni preizkus. Skupina mora biti dovolj homogena in trdna, da lahko popotovanje izvede neodvisno in samostojno, z določenim namenom in s cilji. Na bronasti stopnji to pomeni dvodnevno odpravo, na katero se mepijevci po navadi odpravijo z nahrbtnikom na rami: nosijo vsa oblačila, spalno vrečo, šotor, gorilnik in hrano. Ne gre le za daljši sprehod v gore in taborjenje. Odprava od udeležencev zahteva določeno stopnjo izziva glede na namen in izvedbo, primerno stopnji razvoja skupine. V minimalno šestih urah aktivnosti dnevno je treba opraviti 24 km. Vmes se pojavljajo tudi večji in manjši vzponi oz. spusti, zato je skupinski duh v ekipi večkrat na preizkušnji. Standardi se na vsaki naslednji stopnji zaostrejejo, na srebrni je odprava 3-dnevna, na zlati 4-dnevna, zvišujejo se tudi norme. Vsaka odprava po MEPI-standardih zahteva tudi izpeljavo poskusne odprave. Običajno si odpravi sledita vsaj z enomesečnim zamikom, vmesni čas tako ekipa izkoristi za dodatne priprave in treninge.





## 2.3 Vključitev dijaka s posebnimi potrebami – primer dobre prakse

Dobro sodelovanje med GCC in SŠ SMM je privedlo do nastanka naše druge skupne skupine. Po MEPI-standardih so iz varnostnih razlogov v vsaki skupini štirje člani oziroma največ sedem članov. Prva mešana ekipa je nastala zaradi težav pri sestavljanju samostojne skupine na SŠ SMM, saj niso dosegli kvote za sestavo skupine. Prav zaradi uspešnega sodelovanja v preteklosti mentorji nismo imeli posebnih zadržkov pri vnovičnem sodelovanju. Toda tokrat nas je čakal dodaten izziv. V novi združeni 6-članski ekipi je bil tudi dijak z Aspergerjevim sindromom (v nadaljevanju ga zaradi varovanja podatkov imenujem z izmišljenim imenom Maks). V kratkem času smo morali z dodatnimi treningi skupinske dinamike zagotoviti delovanje skupine, ki so jo sestavljali dijaki GCC (dve dekleti in dva fanta) in SŠ SMM (dva fanta).

## 2.4 Priprave na odpravo

Na prvih skupnih pripravah v oktobru, ko so mepijevci šele začeli s programom bronaste stopnje, skupin še nismo oblikovali. Prvo srečanje smo namenili predvsem spoznavanju. Maks se je raje zadrževal v družbi svojih sošolcev in mentorjev, v okolju, kjer se je počutil varno. Evalvacija, ki v programu MEPI sledi zaključku vsake aktivnosti, je pokazala, da bo vključitev Maksa v skupne dejavnosti gotovo bolj zahtevna, kot smo predvidevali.

Na skupnih dvodnevni pripravah pozno jeseni na CŠOD Gorenje smo aktivnosti izvajali v mešanih ekipah, vsako aktivnost v drugem sestavu. Običajno aktivnosti organiziramo tako, da se vsi mepijevci spoznajo, tako se ob dodatnem programu krepitev timske dinamike počasi, a spontano oblikujejo skupine. Tudi tokrat je evalvacija, govorili smo o izražanju čustev, o sodelovanju idr., pokazala, da udeleženci Maksa doživljajo kot »drugačnega«. Njegovo drugačnost so izpostavili tudi pri sestavi ekip, največ pripomb je imela deklica, ki je Maksa poznala že iz osnovne šole.

Spomladi, tik pred poskusno odpravo, je na SŠ SMM ekipa razpadla, ostala sta le Maks in sošolec, ki sta bila še vedno odločena, da program zaključita vsaj na bronasti stopnji. Mentorji na SŠ SMM so predlagali, da se oba fanta priključita eni izmed že formiranih ekip na GCC. Tudi v gimnazijskih programih se v pedagoški praksi vse pogosteje srečujemo z otroki s posebnimi potrebami, zato smo izkušnjo z inkluzijo vzeli kot izziv. Dodaten izziv za vse mentorje so pomenila opažanja, da je Maks na ostalih treh področjih programa MEPI pokazal veliko mero



prizadevnosti in odgovornosti. Kljub temu pa smo si mentorji postavljali vprašanja, ki so izražala dvom o Maksovi vključitvi: *Ali bo Maks zmogel vse napore? Ali bodo ostali mepijevci sprejeli njegovo drugačnost? Ali bomo mentorji uspeli sestaviti ekipo, ki bo Maksa sprejela takšnega, kot je, se bo Maks v njej počutil varno?*

Težave so nastopile pri vključitvi Maksa v skupino, saj so bile vse skupine do sprejema novega člana tik pred odpravo zelo zadržane. Na koncu je rešitev ponudil Maks. Ko smo ga vprašali, s katero ekipo bi najraje sodeloval, je izbral ekipo, v kateri je bil fant z GCC, s katerim se je spoprijateljil že na jesenskih pripravah. V ekipi je bila tudi deklica, ki je Maksa poznala iz osnovne šole. Maksa je dojemala kot »dodatni vir« morebitnih težav na odpravah. Kot mentor ekipe na GCC sem Maksa in njegovega sošolca povabil, da se nam pridružita na tedenskih sestankih in naslednja dva sestanka smo s pomočjo različnih iger namenili predvsem krepitvi timske dinamike. Klasične evalvacije skupaj z vsemi člani nisem opravil, da ne bi Maksa preveč izpostavil, sem pa opazil, da me skupaj s skupino na področju timske dinamike čakajo precejšnji izzivi. Predlagal sem, da se na skupnem sestanku vseh mentorjev in ekip odkrito pogovorimo o Maksovi drugačnosti. Pred tem sem z vsebino sestanka seznanil Maksa. Nad njegovim odzivom in odgovori sem bil presenečen. Izkazalo se je, da se dobro zaveda svoje drugačnosti in da se trudi, da bi v skupini, kakor tudi sicer v življenju, čim manj izstopal. Maks je svoje odzive v posebnih situacijah predstavil mentorjem in skupini. Brez zadržkov smo analizirali kritične situacije, ki smo jih na skupnih druženjih z Maksom že doživeli. S praktičnimi primeri smo pokazali, kako bi se morali posamezniki, in ne le Maks, na njih odzvati, da ne bi po nepotrebem ustvarjali stresnih situacij. Člani skupine so Maksu postavljali vprašanja. Komunikacija je stekla, nesoglasja so bila rešena, predvsem pa so člani Maksa bolje spoznali. Mentorji smo bili prepričani, da je sestanek uspel in da je skupina pripravljena na odpravo, ki je bila že »pred vrati«.

## **2.5 Izvedba poskusne in kvalifikacijske odprave**

Skupina se je morala pripraviti na 2-dnevno poskusno odpravo. Člani so morali s pomočjo zemljevidov načrtati pot in jo s pomočjo risanja višinskega profila analizirati. Sestaviti so morali jedilnik, saj standardi narekujejo topel obrok dnevno. Razdeliti so morali skupno opremo; dva šotora, gorilnik in opremo za kuhanje. Skupina je imela težave s sporazumevanjem, ki je potekalo »na daljavo«, s pomočjo družbenega omrežja facebook, ki



so ga posamezniki tudi sicer uporabljali. Mentorji smo jih spodbujali z navodili, da morajo na sporočila odgovarjati in jih ne samo prebrati, kot so to počeli na začetku. Največjo spodbudo je potreboval Maks.

V tem času je skupina od Nacionalnega urada MEPI že dobila potrjene cilje in namen odprave. Namenili so se preučevati vodne vire ob poti, s ciljem izmeriti in ugotoviti njihovo pH-vrednost in temperaturo vode. Dodatno so preučevali tudi stalnost vodnih izvirov, ugotoviti so morali, ali se pojavljajo le ob dežju ali pa gre za stalne izvire. Maks je pri pripravah sodeloval po svojih zmožnostih, vendar so imeli člani ekipe precej pripomb glede njegove aktivnosti. Imeli so občutek, da jih zavira, da želi sicer povsod sodelovati, niso pa čutili njegovega učinka. Mentorji smo premislili, kaj še lahko storimo, zato smo skupini organizirali 2-urno strokovno predavanje o avtizmu – s posebnim poudarkom na poznavanju otrok z Aspergerjevim sindromom.

Evalvacija po predavanju je pokazala, da na racionalni ravni dijaki Aspergerjev sindrom dobro razumejo, vendar je bilo tudi mentorjem jasno, da bodo šele morebitne ekstremne razmere na odpravi pokazale, ali bo skupina skupaj z Maksom zmogla opraviti poskusno ekspedicijo.

Mentorji smo verjeli, da bodo tudi ostali člani skupaj z Maksom bogatejši za izkušnjo in prav zaradi tega smo izkoristili MEPI-standarde, ki v posebnih primerih predvidevajo prilagoditev standardov za posameznika. Na nacionalni urad sem kot mentor skupine poslal prošnjo za potrditev posebnih prilagoditev odprave za Maksa. V njej sem zapisal:

- skupino bo na primerni razdalji ves čas spremljal nekdo izmed mentorjev iz SŠ SMM, da bo lahko v primeru težav ukrepal in po potrebi vzpostavil komunikacijo z mentorji ter tudi z Maksovimi starši;
- v primeru, da bi se Maks v določenem trenutku izrekel, da je zanj odprava prenaporna, ocenjujemo, da je dobro, da skupino vnaprej seznanimo, da lahko v primeru Maksovega odstopa nadaljujejo pot brez zadržkov; *gotovo bomo mentorji ocenili, kdaj in če bo to potrebno* (MEPI-standardi sicer določajo, da se skupina v podobnih situacijah dogovori, ali nadaljuje pot brez enega člana ali odstopi);
- v primeru, da bi se Maks v določenem trenutku izrekel, da je zanj nahrbtnik pretežak, se nam zdi smiselno, da lahko mentorji prevzamemo njegov nahrbtnik (*menimo sicer, da to ne bo potrebno, saj je fant dovolj fizično pripravljen*);



- skupino bomo iz varnostnih razlogov opremili s sledilno napravo, ki nam bi v primeru nepredvidenih težav takoj sporočila položaj (zgolj koordinate GPS).

Nacionalni urad MEPI je po predstavitvi naših predhodno opravljenih aktivnosti brez zadržkov v celoti potrdil vse prilagoditve, na Uradu so bili še posebej navdušeni nad odpravo, saj so primeri vključitve otroka z Aspergerjevim sindromom v program MEPI v Sloveniji manj znani. Na startu poskusne odprave je bila ekipa dobro razpoložena, dokler se ni izkazalo, da šestega člana (Maksovega sošolca) na start ne bo in da zaradi prevelike obremenitve z obšolskimi dejavnostmi s programom MEPI ne bo nadaljeval. Maksu, ki se je res dobro in varno počutil v njegovi bližini, je prijateljov odstop povzročil stres, toda odločil se je, da bo nadaljeval z odpravo. Tudi ostali člani so se sprijaznili z dejstvom, da se bo na odpravo odpravila zgolj 5-članska ekipa, skrb mentorjev pa se je gotovo povečala.

Evalvacija odprave je na višjih stopnjah opravljena le na koncu, na bronasti stopnji pa tudi vmes. Pri oceni dela skupine so nam v veliko pomoč podatki, ki jih zbere ekipa mentorjev, ki dijake spremlja. Že na startu je bilo opaziti, da se je 5-članska skupina hitro razdelila v dve manjši skupini. Maks se je zaradi nenadnega in nepričakovanega sošolčevega odstopa varno počutil le v družbi fanta, s katerim sta sodelovala že na skupnih pripravah med šolskim letom. Ostali trije člani so imeli dovolj svojih težav, tako so Maksa največkrat prezrli in so se od njega raje umaknili. Na cilju prvega dne, ko je ekipa že postavila šotore in si pripravila topli obrok, smo se ob analizi dneva dogovorili, da se bodo tudi ostali člani bolj potrudili, da bo ekipa na poti delovala bolj enotno. Na cilju po uspešno opravljeni 2-dnevni odpravi zaradi uspeha in zadovoljstva nihče ni izpostavljala Maksove »drugačnosti«.

Pred kvalifikacijsko odpravo je skupina morala poročati o doseženih ciljih in namenu odprave, vsak posameznik pa je zaradi ocenjevanja uspeha odprave moral pripraviti pisno poročilo o odpravi. Vsa poročila sem kot ocenjevalec odprave prebral in ugotovil, da so vsi omenjali Maksove lastnosti, ki so sicer značilne za Aspergerjev sindrom. Težko so prenašali Maksov natančen in ponavljajoč se govor, še težje pa so v razgovorih z njim sprejemali njegovo izrazito zavzetost za določeno temo. Le dijakinja, ki je Maksa poznala že iz osnovne šole, se je Maksu zopet vse bolj izmikala. Kot njen MEPI-mentor in hkrati razrednik sem ji skušal pomagati, vendar je pomoč zavračala. Maks je v svojem poročilu zapisal, da je med odpravo »pod težo nahrbtnika« večkrat razmišljal o odstopu, vendar tega ni povedal, kljub temu da so člani videli, kako je na strmini proti cilju prvega dne od navora bruhal. Oklepal se je le osebnega cilja, ki si ga je zadal že na startu, da bo sebi in skupini dokazal, da zmore. Skupina je Maksa



ves čas podpirala in ga spodbujala tudi v najtežjih trenutkih. Kljub vsemu so vsi v poročilih zapisali, da Maksu zamerijo neučinkovitost pri izpolnjevanju namena in ciljev, zato sem jim svetoval, da si že med pripravo kvalifikacijske odprave bolj dosledno razdelijo naloge, Maksu pa dodelijo zgolj eno in mu jo zelo natančno predstavijo. Maks je z zadovoljstvom sprejel nalogo, ki je vsebovala dokumentiranje vodnih virov na poti in ob njej.

Med pripravami na kvalifikacijsko odpravo smo še dodatno urili timsko dinamiko. Dijakinja, ki je zavračala odnos z Maksom, je bila vedno bolj nemotivirana, na koncu je izstopila iz programa. Štiričlanska ekipa je bila prav zato na startu kvalifikacijske odprave neobremenjena, tudi mentorji smo bili precej bolj pomirjeni kot prvič. Ekipa se je s preučitvijo vremenske napovedi dobro pripravila na nevihto, ki smo jo pričakovali že prvi dan, predvideno v času kosila. Tako se je tudi zgodilo. Maks je postal precej nemiren, ko je ugotovil, da je doma pozabil dežni plašč. Na srečo je ekipa težavo hitro in učinkovito rešila. Maksu so iz velike vreče za smeti pripravili nepremočljivo pregrinjalo za telo in nahrbtnik. Maks se je hitro pomiril. Evalvacija neposredno po zaključku odprave je pokazala, da se je skupina že v pripravah na odpravo na vseh področjih precej bolje organizirala, zato posebnih težav niso navajali, tudi v medsebojnih odnosih je bilo mnogo manj težav kot na poskusni odpravi. Po ocenah vseh članov ekipe je bilo tudi sodelovanje z Maksom uspešnejše. Maks je posebej opisal svoje najtežje trenutke v času nevihte. Razmišljal je o tem, da mentorje zaprosi za prekinitev odprave, vendar je pohvalil ekipo, ki ga je podpirala. Ob poročanju je zelo samozavestno predstavil rezultate svoje naloge, tudi člani ekipe so bili z njegovim dokumentiranjem vodnih virov in poročanjem o njih zadovoljni.

### **3 Zaključek**

Z Maksovim dosežkom smo bili zadovoljni vsi – ekipa in mentorji kot tudi starši. Na cilju poskusne in kvalifikacijske odprave smo vsi pokazali zadovoljstvo in hvaležnost ob uspehu. Maks je bil zmagovalec že od samega začetka. Vse cilje, ki si jih je postavil, vse, kar si je želel, je kljub naporom in z vztrajnostjo tudi dosegel. Ekipa in mentorji smo bili prav z Maksovim uspehom nagrajeni. Člani ekipe so priznali, da po odpravi razmišljajo drugače. Povedali so, da v najtežjih trenutkih niso mislili le nase, ampak tudi na Maksa. Priznali so, da so večkrat prav iz njega črpali moč za nadaljevanje poti. Do »drugačnih« – otrok z Aspergerjevim sindromom – so danes strpnejši.



Mentorska izkušnja je bila podobna izkušnjam ekipe. Učitelji se pri pouku zaradi zahtevnosti in natrpanosti učnih načrtov nimamo dovolj časa ukvarjati s težavami otrok s posebnimi potrebami, zato je bila izkušnja z Maksom za nas pravo odkritje, dragocenost, ob kateri občutimo zadovoljstvo in hvaležnost. Pridobili smo znanje s področja inkluzije otrok s posebnimi potrebami, precej smo napredovali v prepoznavanju čustev, postali smo bolj empatični – boljši ljudje. Prepričan sem, da se tudi morebitnih podobnih primerov v prihodnosti ne bomo ustrašili, ampak ravno nasprotno, od vsega začetka se bomo povezali s specialisti s potrebnega področja in se morda s težavami soočili še uspešnejše. Zagotovo smo zadostili tudi standardom in ciljem programa MEPI, ki posebno pozornost namenja razvoju telesnega in duševnega zdravja mladine.

Z Maksom sem dve leti po zaključku njegove kvalifikacijske odprave in osvojenega bronastega priznanja opravil intervju. Maks mi je zaupal, da je v času, ko je bil vključen v program MEPI, doživljal svoje največje padce in vzpone v življenju, ki so ga le krepili. Zahvalil se je, ker mu je na tej poti pomagal cel tim mentorjev, česar v srednji šoli sicer ni bil vajen. Z ekipo je dobil nove prijatelje, še vedno je v stiku s fantom iz GCC, ki ga je kasneje povabil v podjetniški inkubator. Danes uspešno nadaljuje drugo stopnjo programa mehatronika 3 + 2, hkrati že razvija podjetniško idejo, moti ga le birokracija, ki zahteva ob vsaki spremembi programa novo odločbo. Redno se rekreira v karate klubu, še vedno trenira tudi plezanje. S sabo je zadovoljen. Po intervjuju sem še bolj prepričan, da smo nalogo dobro opravili.



Slika 157: Utrinek s poskusne odprave  
(foto arhiv MEPI GCC)



Slika 158: Priprava toplega obroka na poskusni odpravi  
(foto arhiv MEPI GCC)



## 4 Viri in literatura

1. ATTWOOD, T. *Aspergerjev sindrom, priročnik za starše in strokovne delavce*. Radomlje: Megaton, 2007.
2. RUTAR, D. *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami*. 1. natis. Kamnik: CIRIUS. 2017
3. Škrubej Novak, M. [Online]. *Zgodnja obravnava otrok z motnjami avtističnega spektra, diplomska naloga*. [September 2016]. [Citirano 6. jan. 2019; 18.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3963/1/diplomska2016.pdf>. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2016.
4. Mednarodno priznanje za mlade. [Online]. Uradna spletna stran. [Citirano 6. jan. 2019; 18.55]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://mepi.si/>



Osnovna šola Planina pri Sevnici

**Polonca Volavšek**

**PODPORA UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI POUKU**  
**ANGLEŠČINE**

**SUPPORT FOR PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES**  
**IN ENGLISH LESSONS**





## Povzetek

Učitelji si želimo, da bi bili učenci pri pouku našega predmeta aktivni, zbrani, vedoželjni, odgovorni in samoiniciativni. Vendar predvsem osnovnošolski učitelji poučujemo v zelo heterogenih razredih. V naših šolskih klopeh sedijo nadarjeni učenci in učenci z učnimi težavami. Kadar učitelj opazi učenca z učnimi težavami, je izrednega pomena, da prepozna njegove težave in delo z njim zastavi na drugačen način. Tudi učencem z učnimi težavami je potrebno zagotoviti optimalne možnosti za učenje angleščine. Veliko podpore za razvijanje motivacije učno šibkejših učencev se ponuja v socialnih in didaktičnih igrah ter vizualni podpori. V prispevku predstavljene didaktične in socialne igre so bile preizkušene v razredu in v njih so tudi učenci z učnimi težavami zavzeto, aktivno in z veseljem sodelovali. Počutili so se vključene v razred in ker je izid iger odvisen od znanja in sreče, so bili motivirani, saj so vedeli, da zaradi šibkega znanja niso takoj obsojeni na neuspeh.

**Ključne besede:** pouk angleščine, učenci z učnimi težavami, didaktične igre, socialne igre, motivacija.

## Abstract

Teachers would like to have active, concentrated, responsible and self-initiative pupils who are eager to learn. However, primary school teachers teach in very heterogeneous classes. You can find both gifted pupils and pupils with learning difficulties in primary schools. When a teacher notices pupils with learning difficulties, he has to recognize their problems and plan to work with them in a different way. Pupils with learning difficulties need optimal opportunities for learning English. A lot of support for developing of motivation for these pupils is offered in social and didactic games and visual support. The games presented in the article are tested in a classroom where pupils with learning difficulties participated in them actively, eagerly and joyfully. They felt included in the class and because the result of the games depends on knowledge and luck, they were motivated because they knew that due to their weak knowledge they were not immediately doomed to failure.

**Key words:** English lessons, pupils with learning difficulties, didactic games, social games, motivation.



# 1 Učenci z učnimi težavami

Učitelji si želimo, da bi bili učenci pri pouku našega predmeta aktivni, zbrani, vedoželjni, odgovorni in samoiniciativni. Dejstvo je, da predvsem osnovnošolski učitelji poučujemo v zelo heterogenih razredih. V naših šolskih klopih sedijo nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, učenci s povprečnim znanjem, priseljenci in učenci z učnimi težavami. Magajna (2008, str. 29 – 30) razlikuje med osmimi podskupinami učencev z učnimi težavami. To so učenci, ki se počasneje učijo, učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo, učenci, ki so deležni pomanjkljivega in neustreznega poučevanja, učenci, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem, učenci s čustveno pogojenimi težavami pri učenju, učenci, ki imajo blažje do specifične motnje učenja ali motnje pozornosti z ali brez hiperaktivnosti ali blažje do zmerne specifične govorno jezikovne motnje, učenci, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije in učenci, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem ali čustvenem področju. Vse omenjene težave predstavljajo učencem ovire. Ko so učenci preobremenjeni, jih stres in negativna čustva, ki so prisotna ob neuspehih, ohromijo pri izvajanju dejavnosti. Žerovnik (2004) ugotavlja, da se s šolskim sistemom ne zmoremo več približati specifičnim potrebam nekaterih otrok. V nadaljevanju Žerovnik (2004) navaja, da več kot četrtnina učencev v osnovni šoli doživlja neuspeh. »Ne tečemo vsi enako hitro in tudi učljivost ni pri vseh enaka ...« (Žerovnik, 2004, str. 15). Številni starši ob tem, ko pomagajo otroku pri učenju, še enkrat ponavljajo osnovno šolo. Stiske ob neuspehu povzročijo, da je vse več osnovnošolcev nervoznih, kot posledica pa se pojavlja tudi učna nemotiviranost.

V Zakonu o osnovni šoli (1996, 12. člen) je napisano, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Holcar Brunauer (2017) opisuje, da je za vključujočo šolo značilno, da išče načine, kako zagotoviti optimalen razvoj in učno uspešnost vsakemu učencu v skladu z njegovimi zmožnostmi, pri čemer gleda na učence kot na skupino različnih, izvirnih in edinstvenih posameznikov.



Kadar učitelj opazi učenca z učnimi težavami, je izrednega pomena, da prepozna njegove težave in delo z njim zastavi na drugačen način. Velik izziv za učitelja predstavlja tudi soočenje z razlikami v znanju. Kako vsem učencem, tudi učencem z učnimi težavami, zagotoviti optimalne možnosti za učenje angleščine? Zaradi nevrološko pogojenih primanjkljajev učenci z učnimi težavami pogosto naletijo na težave ob učenju angleščine, kar vodi v učni neuspeh. Poleg matematike spada angleščina med tiste kritične osnovnošolske predmete, pri katerih imajo učenci največ učnih težav.

## 2 Podpora učencem z učnimi težavami pri angleščini

Kormos (2018) opredeljuje naslednje učne težave pri angleščini:

- težave z branjem (neustrezen izgovor besed, nezmožnost razbiranja splošnih in podrobnih informacij iz besedila, napačno sklepanje o pomenu neznanih besed, neznane besede ovirajo sporočilo besedila),
- težave pri pisanju (pravopisne napake pri prepisovanju snovi iz učbenika in lastnih zapisih povedi),
- težave na področju sintakse govora in jezika (slovnične napake, težko usvajanje slovničnih struktur, mešanje časov in slovničnih struktur),
- težave pri učenju besed (pomnjenje in priklic besed),
- težave pri tempu učenja in spomina (prehiter razredni tempo delo, zmanjkovanje časa za dokončanje nalog),
- težave z razumevanjem (hiter govor ovira za razumevanje navodil).

Pri učencih z učnimi težavami je potrebno prilagoditi poučevanje. Učitelj naj uporabi različne metode poučevanja, veliko pozornosti naj nameni diferenciaciji in individualizaciji, razlago snovi naj še enkrat ponovi s preprostimi besedami in v maternem jeziku, za lažjo predstavo naj učencu navaja veliko različnih primerov in razlago podkrepi z obkroževanjem in slikovnim gradivom. Bistveno je tudi, da je učitelj pozitivno naravnani do učenca z učnimi težavami, ga spodbuja, pohvali vsak napredek in se prilagaja učenčevim primanjkljajem, močnim področjem in



predznanju. Omeniti velja tudi individualen pristop pri dajanju domačih nalog. Zahtevnost in obseg nalog naj bosta manjša v primerjavi s količino nalog, ki jih dobijo učno uspešnejši učenci. Učitelj si naj vzame čas za pregled zvezka, popravljanje napak in označevanje pomembne učne snovi. Vsekakor ne smemo pozabiti na komunikacijo med ključnimi akterji: učenec – učitelj – starš. Če si vsi trije prisluhnejo in sodelujejo, se bo zagotovo pokazala rešitev za premagovanje učnih težav.

Veliko podpore za razvijanje motivacije učno šibkejših učencev se ponuja v socialnih in didaktičnih igrah ter vizualni podpori.

## **2.1 Didaktične igre**

Ena največjih prednosti igre je, da se motivacija pri učencih močno poveča. Igra dvigne raven pozornosti, koncentracijo in spodbuja poslušanje. S pomočjo igre se učitelj in učenec zbližata, pouk postane prijaznejši. Cilj igre pri pouku tujega jezika je, da učence spodbudimo k ustvarjalnemu in samostojnemu načinu dela. Igra pogosto predstavlja najbolj avtentične situacije uporabe tujega jezika v razredu in učencu pomaga k uspešnemu učenju tujega jezika. Namesto tradicionalnega načina pouka je potrebno učencem z učnimi težavami omogočiti nekaj, kar jim bolj ustreza, in to je učenje s pomočjo igre.

### **2.1.1 Steklenica resnice**

Steklenica resnice je priljubljena igra med najstniki, s pomočjo katere se najstniki med seboj bolje spoznajo. Igra je učinkovita, če so zastavljena vprašanja malce provokativna. To igro zelo rada uporabljam po obravnavi časa The Present Perfect Tense. Pred pričetkom igre pripravim nekaj vprašanj, ki se nanašajo na zasebnost učencev, in jih dam v škatlo. Učenci se posedejo v krog. Na sredino kroga damo prazno plastenko in škatlo z vprašanji. Eden od učencev zavrti steklenico. Ko se plastenka ustavi, se učenec, na katerega kaže vrat steklenice, odloči, ali bo vzel vprašanje iz škatle, ga prebral in nanj odgovoril ali pa si bo raje izbral izziv.

Nekaj idej za izziv:

- učenec dobi ta dan dodatno domačo nalogo,
- učenec bo cel teden brisal tablo pri pouku angleščine namesto reditelja,



- učenec mora oponašati tigra,
- učenec naj igra na namišljeno kitaro,
- učenec naj zapleše balet,
- učenec mora zapeti eno angleško pesem in podobno.

Primeri vprašanj:

- Have you ever lied to your parents?
- Have you ever been drunk?
- Have you ever been in love?
- Have you ever been kissed by a girl or a boy?
- Tell us the name of your first love.
- Have you ever cheated in an exam?

Igro nadaljuje učenec, ki je odgovoril na vprašanje ali si je izbral in opravil izziv. Omenjeni učenec zavrti steklenico.

### 2.1.2 Nagrada ali kazen

Nagrada ali kazen je malce spremenjena oblika igre steklenica resnice in ideja za uporabo te igre pri pouku se je porodila spontano. Učitelj pred začetkom igre pripravi vprašanja, ki jih napiše na listke in da v škatlo. Poleg tega učitelj na list napiše tudi izbor kazni in nagrad. Učenci se posedejo v krog, v sredino kroga postavimo škatlo z listki. Učenec izbere listek, na glas prebere vprašanje in nanj odgovori. Če je odgovor pravilen, si učitelj ime učenca in število pravih odgovorov beleži na poseben list. Če je odgovor nepravilen, pomeni, da mora biti učenec za svoje neznanje kaznovan. Povedati mora eno številko od 1 do 20 in učitelj prebere kazen, ki se skriva pod to številko. Kazni so lahko podobne kot izzivi pri igri steklenica resnice.

Nekaj idej za tri pravilne odgovore:

- učenec lahko naredi eno nalogo manj,
- učenec si lahko izbere datum ustnega spraševanja.

Primeri vprašanj:

- List eight kinds of household chores.
- Tell us something about your future.
- List ten buildings in your town.
- Tell us something about your school.

Igra se je izkazala za izredno učinkovito pri utrjevanju snovi. Učenci so pri izvajanju igre zelo motivirani, izvajanje kazni pa povzroči mnogo smeha in sproščenosti.

### 2.1.3 Kartice – menjava identitete

Načrtovanje dejavnosti za utrjevanje znanja v dvojicah lahko bistveno pripomore k dvigu motivacije učno šibkejših učencev, saj je medsebojna pomoč močan dejavnik za resno delo. V paru sta učno uspešen učenec in učenec z učnimi težavami. Učencem pripravim kartice, na kateri je slika znane osebe, ob sliki pa se nahajajo osebni podatki omenjene osebe. Učenca dobita vsak svojo kartico in sprašujeta ter odgovarjata po zahtevanih podatkih. Učence pritegne menjava identitete, zato se v novo osebo z zanimanjem vživijo.

### 2.1.4 Črni Peter

Črni Peter je priljubljena igra s kartami, ki jo rade igrajo vse generacije. Pri tradicionalni igri igralci iščejo slikovne pare, moja različica črnega Petra pa od igralcev zahteva, da poiščejo ustrezno vprašanje in odgovor. Priprava igre zahteva od učitelja malo več časa. Učitelj pripravi kartice z vprašanji in odgovori.

Primer:

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| – Where do you live?       | I live in Vrhnika.                              |
| – What's the weather like? | It's warm and cloudy.                           |
| – What day is it today?    | It's Saturday.                                  |
| – What are you wearing?    | I'm wearing shorts and a short-sleeved T-shirt. |

Za skupino, ki jo sestavljajo trije ali štirje učenci, priporočam petnajst parov vprašanj. Učitelj parom doda še sličico črnega Petra. Eden od učencev v skupini temeljito premeša karte in jih enakomerno razdeli med igralce. Če dobi igralec dve enaki karti (par), ju lahko odloži na stran. Igralec, ki ima v rokah največ kart, obrne karte proti igralcu na njegovi levi, tako da le-ta vidi hrbtno stran kart. Izvleče eno karto in v svojem kupu kart preveri, ali ima par. Če ima par, lahko obe karti odloži na mizo. Igra se nadaljuje v smeri urinega kazalca. Igra poteka, dokler enemu od igralcev ne ostane v roki samo ena karta, in sicer karta črni Peter. Ta igralec izgubi, zmaga pa igralec, ki je imel največ parov.

### 2.1.5 Povej mi in ti narišem

Ta igra je zelo primerna za utrjevanje trdilne in nikalne oblike za navadni sedanji čas Present Simple Tense. Učenci delajo v parih. Učitelj jim razdeli prazne liste. Učenca v paru na sredino papirja na hitro narišeta vsak svojo osebo in si liste zamenjata. Učenec A začne učencu B opisovati svojo osebo, npr. He likes drinking coffee. He drinks three cups of coffee a day. He works in a hospital. He rides a bike in his free time. He hasn't got any pets. He doesn't play any musical instruments. Ob vsaki povedi učenec B ob osebi nariše sporočilo povedi, pri čemer ne uporablja besed. Ko učenec A pove vsaj deset povedi in jih učenec B nariše, se vlogi zamenjata. Nato učenec A pripoveduje o narisani osebi učencu B in obratno. Igro lahko nadgradimo tudi tako, da učenci povedi zapišejo v zvezek.

Ko sem razmišljala, kako utrjevanje slovničnih časov približati učencem, sem se spomnila, da bi lahko v eno aktivnost vključila tudi risanje. To igro lahko uporabimo za utrjevanje katerega koli časa. Učenci so jo zelo dobro sprejeli. Na šoli imamo kar nekaj takšnih učencev, ki imajo učne težave pri angleščini, njihovo močno področje pa je risanje.

## 2.2 Vizualni pripomočki in opora

Učenci z učnimi težavami pri angleščini potrebujejo povzetke slovničnih struktur. »Formule« za tvorjenje časov si lahko napišejo na kartončke in jih imajo pred sabo pri pisanju domačih nalog ali delu pri pouku. Abecedni vrstni red nepravilnih glagolov pri slovničnem času The Past Simple Tense nadomestim s fonološko kategorizacijo, saj si na ta način oblike glagolov veliko hitreje



zapomnijo. Za ponavljanje besedišča se mi zdi izrazito pomembna slikovna podpora, zato jo skoraj vsakodnevno uporabljam. Zanimive slike na posamezno temo poiščem v brskalniku google.

## **2.3 Socialne igre v angleščini**

Dandanes je veliko znanstvenikov začelo dajati poudarek gibanju in socialnim igram. Igre dajejo učiteljem edinstveno priložnost, da se z otrokom zblížajo. Prav tako so igre učinkovito sredstvo za odpravljanje stresa. Otroci so lahko uspešni le, če svojo pozornost usmerijo proč od težav, ki jih pestijo. Williams in Penman (2015) trdita, da »ima gibanje na um enako velik in pomirjajoč vpliv kot meditacija« (Williams in Penman, 2015, str. 128).

### **2.3.1 Pošto imam ...**

Pri tej socialni igri smo stole razporedili v krog. Uporabili smo en stol manj, kot je bilo udeležencev. Učenci so se morali posesti na stole. Učenec brez stola je dobil vlogo poštarja. Poštar je raznašal pismo in si izmislil poved: »Imam pošto za vse tiste, ki imajo radi počitnice« ali »Imam pošto za vse tiste, ki imajo bratca ali sestrico«. Vsi, ki ustrezajo kriteriju, so morali vstati in poiskati drugi stol. Učenci se niso smeli usesti na svoje mesto. Med tem časom si je moral tudi poštar poiskati svoj prostor. Oseba, ki je ostala brez stola, je postala naslednji poštar.

### **2.3.2 Detektivi**

Učenci so bili v parih in so si drug drugega dobro ogledali. Pri vsakem paru je en učenec po minuti zapustil učilnico. V tem času so drugi učenci na sebi naredili neke spremembe (npr. si speli lase v čop, odpeli jopico, sneli prstan itd.) Ko so se učenci vrnili, so morali povedati, kaj je na drugem učencu spremenjeno.

### **2.3.3 Žabe**

Stole smo razporedili v krog in učenci so se posedli nanje. Enega učenca smo določili, da je šel v krog. Vsi učenci so zamižali. Eden od učencev je vstal, se sprehodil okrog kroga in se enega od učencev dotaknil ter znova sedel na svoje mesto. Učenec, ki se ga je prvi učenec dotaknil, je postal





žaba. Učenci so se pogledovali in skušali ugotoviti, kdo je žaba. Žaba je pokazala jezik tistemu učencu, ki jo je pogledal. Tisti učenec je vstal. Učenec v krogu je opazoval sošolce in skušal ugotoviti, kdo je žaba.

### 3 Zaključek

Če imajo učenci dobre izkušnje z učenjem, bodo postali uspešnejši pri doseganju učnih rezultatov. Negativna čustva zmotijo učne procese. Zaradi tega je potrebno začeti uporabljati drugačne strategije poučevanja, da v učencih, zlasti v učencih z učnimi težavami, znova sprožimo radovednost in voljo do raziskovanja in učenja.

V prispevku predstavljene didaktične igre so preizkušene v razredu, v katerih so učenci zavzeto, aktivno in z veseljem sodelovali. Učenci z učnimi težavami so se počutili vključene in ker je v več primerih izid igre odvisen od sreče, ne samo znanja, so sodelovali zavzeto, saj so vedeli, da zaradi šibkega znanja niso takoj obsojeni na neuspeh. Ker se je motivacija učencev izboljšala, bom tudi v prihodnje podobne igre vključevala v pouk. Zanje bom izvedela tako, da se bom udeležila strokovnih usposabljanj in brala strokovno literaturo, zagotovo pa bom navdih za kakšno novo igro dobila iz opazovanja otrok pri že obstoječih igrah.

Zlasti pri socialnih igrah v angleščini zelo rada sodelujem tudi jaz. Na ta način se z učenci zbližamo in opazila sem, da se večina učencev z učnimi težavami, ki so prej zaprti in tihi, začne odpirati in komunicirati. Prehod iz razredne na predmetno stopnjo je za šibkejšo učence izredno stresen, saj se srečujejo z različnimi učitelji in metodami dela, doživijo nekaj učnih neuspehov in se počutijo izgubljene. Poleg njih trpijo doma tudi njihovi starši, ki se trudijo za njihov napredek. Vidno si oddahnejo, ko opazijo, da je pri otrocih zaznati spremembe na boljše.

Izredno pomembno je torej, da smo učitelji pozorni do vsakega učenca. Bistveno je, da se zavedamo čustvenega in osebnega razvoja vsakega posebej. Pri učencih z učnimi težavami se moramo zavzeti za njihov zdrav osebni razvoj, saj neuspeh za neuspehom načinja njihovo telesno in duševno zdravje. Žerovnik (2004, str. 90) trdi, da je nešteto krat potrebno vsaj za določen čas spremeniti odnos do znanja in zmanjšati zahteve v pridobivanju znanja.

Na šoli smo opazili, da je učiteljem zaradi preobremenjenosti težko slediti prilagoditvam individualiziranega delovnega načrta pomoči za vsakega učenca posebej. Strategije dela z učenci

z učnimi težavami so bolj splošne, kar kaže na skromnejše poznavanje posebnih potreb teh učencev. Zato je na šoli zagotovo potrebno zagotoviti izobraževanje učiteljev za učinkovitejše delo z učenci z učnimi težavami. Dober učitelj zna navdušiti učence za učenje, pri učencih zna vzbuditi ustvarjalnost in vzpostaviti z njimi varen in spoštljiv odnos. Pomembno je, da se učenci dobro počutijo v razredu, saj so v varnem okolju učno uspešnejši.

## 4 Viri in literatura

1. KORMOS, J. The multilingual aspects of dyslexia and the learning of additional languages in classroom contexts. [Online]. [Citirano 22. jan. 2019; 22.15]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://dyslexiaaction.org.uk/wp-content/uploads/2018/06/Judit-Kormos Presentation.pdf>.
2. 5ra. Skozi igro se učimo. [Online]. [Citirano 9. jan. 2019; 21.50]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://igramose.blogspot.com/p/socialneigre.html>.
3. UČNE težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 29 – 30.
4. VKLJUČUJOČA šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2017.
5. ZAKON o osnovni šoli. [Online]. [Citirano 14. jan. 2019; 19.50]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://zakonodaja.com/zakon/zosn/12a-clen-izobrazevanje-ucencev-z-ucnimi-tezavami>.
6. ŽEROVNIK, A. Otroci s posebnimi potrebami. 1. natis. Ljubljana: Družina d. o. o. 2004.
7. WILLIAMS, M. in PENMAN, D. Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. 1. natis. Tržič: Učila International. 2015. Str. 128.



OŠ Adama Bohoriča

Brestanica

**Metka Vutkovič**

**»SPREJMI ME IN SKUPAJ NAMA BO LEPŠE.«**

**»ACCEPT ME**

**AND WE WILL HAVE A NICER TIME TOGETHER.«**

## Povzetek

V svojem prispevku želim predstaviti splošne in specifične učne težave. Več pozornosti namenjam motnji pozornosti in aktivnosti, saj je izrazito vidna v obdobju šolanja. Opisujem, kako prepoznamo motnjo pozornosti in aktivnosti, kako lahko razvijamo šibke funkcije, uporabljamo proprioceptivne in senzorne pripomočke, organiziramo prostor in šolsko uro za učence z motnjo pozornosti in aktivnosti, prilagajamo materiale in pripomočke ter kako podajamo učno snov. Opisujem primer dobre prakse pri delu z učenko z motnjo pozornosti in aktivnosti. Navajam tudi konkretne pripomočke za pomoč pri razvijanju grafomotorike. Moje rešitve, pripomočki za urjenje fine motorike, so se pokazali za uspešne, saj je bila učenka zaradi tega dela tudi bolj uspešna. Njena motorika se je do konca šolskega leta precej izboljšala, kar so opazili tudi drugi strokovni delavci, ki so delali z njo.

**Ključne besede:** učne težave, motnja pozornosti in aktivnosti, grafomotorika

## Abstract

In my article I focus on general and specific learning disabilities. I devote more attention to the attention deficit and activity disorder which is especially noticeable during schooling. I present the ways of recognizing attention deficit and activity disorder, how to develop a child's weak functions and use the proprioceptive and sensory teaching tools, organize the place and the lesson for such children, adjust teaching materials and accessories, as well as the ways of presenting specific topics to them. I describe the case of good practice at work with a student with the attention deficit and activity disorder. I also mention some examples of specific teaching tools which help to develop the graphomotoric skills of a child with attention deficit disorder. The approaches and didactic materials for developing fine motoric functions that I used, turned out to be very successful. Her motoric functions have improved greatly throughout the school year which was also noticed by other professionals who worked with her.

**Key words:** learning disabilities, attention deficit and activity disorder, graphomotoric skills

## 1 Splošne in specifične učne težave

Učne težave delimo na splošne in specifične. Specifične učne težave pomenijo motnjo v enem ali več osnovnih psiholoških procesih, ki se nanašajo na razumevanje ali uporabo jezika, govornega ali pisnega, kar se odraža v okrnjeni sposobnosti poslušanja, mišljenja, govora, branja, pisanja, pravopisa ali računanja (Žagar, 2012).

### SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Specifične učne težave delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov (disleksija, disortografija ...), specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov (disgrafija, spacialna diskalkulija, dispraksija)(Učne težave v osnovni šoli, 2008).

### 1.1 Kriteriji za prepoznavanje specifičnih učnih težav

Učni neuspeh je lahko posledica najrazličnejših splošnih težav pri učenju in specifičnih primanjkljajev. Splošne težave se lahko pojavljajo skupaj s specifičnimi, ali pa tudi ne. Da bi pri učencu lahko ugotovili, ali ima specifične učne težave, moramo to dokazati z vsemi petimi kriteriji:

- prvi kriterij: splošne intelektualne sposobnosti,
- drugi kriterij: obsežne in izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju (pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah),
- tretji kriterij: učenčeva slabša učna učinkovitost zaradi primanjkljajev kognitivnih in metakognitivnih strategij,
- četrti kriterij: motenost enega ali več psiholoških procesov (pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij),



- peti kriterij: izključenost okvar čutil (vida, sluha), motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja kot glavnih povzročiteljev težav pri učenju (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

## 1.2 Prepoznavanje učnih težav

Učenec počasneje usvaja znanje, ima slabše vidno-prostorske sposobnosti, slabše sposobnosti slušnega predelovanja informacij, težave z zaporedji, težave s hitrostjo izvajanja in predelovanjem informacij. Pri metakognitivnih sposobnostih se učne težave kažejo kot kratkotrajna pozornost, težave na področjih glasoslovja, oblikoslovja, pomenoslovja, skladne rabe jezika in pri rabi nebesednih oblik komunikacije. Storilnostna motivacija je nizka, nadzor tesnobe in strahu je slabši (anksioznost), učenci slabše nadzirajo potrtnost (depresivnost), imajo slabše razvite socialne spretnosti, težave pri reševanju socialnih konfliktov, slabšo energetske opremljenost, temperament, dedne predispozicije, nevrološke značilnosti kot specifični primanjkljaj. Osrednje živčevje lahko neustrezno funkcionira, pojavljajo se nevrološke težave, obolenja, slabše predelovanje informacij, motnje pozornosti, zdravstvene težave, težave zaradi neugodnih družinskih razmer, ekonomskih težav in sociokulturne prikrajšanosti ter drugačnega prepričanja in vzgojnega stila staršev (UČNE težave v osnovni šoli, 2008).

## 1.3 Strategije in ukrepi pomoči

Najpomembnejši sistemski dejavniki, ki omogočajo ali ovirajo doseganje učinkovitega učnega okolja ali učinkovite učne pomoči, so:

- dobra strokovna usposobljenost vseh, ki delajo z učenci z učnimi težavami,
- poznavanje ustreznih zakonskih in podzakonskih določil ter najpomembnejših nacionalnih vsebinskih dokumentov, ki opredeljujejo in usmerjajo delo šolskih strokovnih delavcev,
- zagotavljanje in organiziranje časa,
- zagotavljanje in organiziranje prostora,



- zagotavljanje ustreznih didaktičnih sredstev, učnih in tehničnih pripomočkov ter strokovne literature in priročnikov,
- možnost supervizije za vse strokovne delavce šole,
- vodstvo šole, ki spodbuja in omogoča interdisciplinarno, timsko delo med sodelavci na šoli in s strokovnimi sodelavci zunaj šole (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

## 1.4 Temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami

Učitelji, svetovalni delavci in vsi ostali morajo pri svojem delu z učenci z učnimi težavami pri pouku pri vseh oblikah izvajanja pomoči upoštevati naslednja temeljna načela:

- celostnega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- partnerskega sodelovanja s starši,
- odkrivanja in spodbujanja močnih področij,
- udeležnosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti,
- akcije in samozagovorništva,
- postavljanja optimalnih izzivov,
- odgovornosti in načrtovanja,
- vrednotenja,
- dolgoročne usmerjenosti (Učne težave v osnovni šoli, 2008).

## 1.5 Metode in oblike dela z učenci

Pri izbiri metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami izhajamo iz »dobre poučevalne prakse«, ki naj bi jo učitelj praviloma uporabljal pri svojem delu z učenci, brezpogojno pa jo je dolžan uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami.

Najpomembnejše značilnosti »dobre poučevalne prakse« so naslednje:

- jasna strukturiranost poučevanja in učenja,



- učiteljeva pozitivna in podporna naravnost,
- spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja,
- učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo, in preverjanje njihovega dejanskega razumevanja,
- spremljanje učenčevega napredka,
- omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca,
- jasna in razumljiva navodila,
- delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po kratkih korakih, predvidevanje korakov,
- uporaba opor za učenje (materialnih, verbalnih in neverbalnih),
- navajanje primerov/modelov reševanja,
- spodbujanje in omogočanje več čutnega učenja,
- več urjenja veščin in utrjevanja znanja na različne načine,
- omogočanje učencem, da svoje znanje posredujejo na različne načine (ustno, pisno, praktično),
- poučevanje učnih strategij (pisanja zapiskov, predelave učbeniških besedil, organizacije časa),
- navajanje učencev na samostojno iskanje pomoči (pri učiteljih, vrstnikih, svetovalnih delavcih),
- vključevanje sodelovalnega učenja v pouk in učenje učencev za sodelovalno učenje (UČNE težave v osnovni šoli, 2008).

Individualna pomoč je bolj specifična od skupinske oblike pomoči. Organizira se za učenca z zmernim specifičnim primanjkljajem oziroma primanjkljaji, ki potrebuje več specifičnega treninga in več učiteljeve pozornosti.

## 2 Motnja pozornosti in aktivnosti





Motnja pozornosti in aktivnosti se pojavlja že v predšolskem obdobju, izrazito pa je vidna v obdobju šolanja, zlasti zaradi pravil, organizacije in načina dela v šoli, ki otroka obremenjujejo. Motnje pozornosti in aktivnosti so lahko blažje ali težje oblike ter se z otrokovim razvojem spreminjajo. Ta motnja je lahko povezana še z drugimi motnjami, ki obremenjujejo področje razvoja šolskih veščin. Pri mnogih otrocih pa se poleg osnovne motnje pojavljajo še čustvene, socialne, vedenjske težave idr.

Rada bi predstavila nekaj splošnih napotkov za pomoč pri delu z učenci z motnjo pozornosti in aktivnosti, povzetih iz strokovne literature, ki sem jim dodala svojo izkušnjo in konkretne pripomočke, ki jih pri delu uporabljam.

## 2.1 Kako prepoznamo motnjo pozornosti in aktivnosti?

Otrok, ki ima motnjo pozornosti in aktivnosti, ne sedi dolgo pri miru, se obrača in zvija na stolu, hodi po razredu, ne sledi navodilom, pozablja pripomočke, domače naloge, lahko je tudi impulziven. Učenec je lahko odmaknjen, odsoten, počasen ter nikomur v napoto. Lahko se zateka v svoj domišljijski svet, ne sliši navodil ter razlage učne snovi. Pozornost in koncentracija sta pomembna dejavnika učinkovitega učenja. Takšni učenci imajo primanjkljaje na področju regulacije pozornosti: usmerjanje, vzdrževanje, selekcioniranje. Zmotijo jih avditivni (šumi, besede, nenadni zvoki), vizualni (slike, dogajanje pred očmi) ali kinestetični (intenzivno čustvovanje, notranje doživljanje, neugodnosti v telesu) dejavniki.

### PRIPOMOČKI ZA BRANJE:

- kartonček za branje (siv z okvirčkom, okvirček je rdeče obrobljen),
- branje s prstom (posebej če je na prstu rdeča pika),
- barvne oznake zlogov ali problematičnih črk,
- z multisenzornim načinom utrjuje obliko črk ter razvija taktilne spretnosti, za oblikovanje črk uporablja telesni gib, plastelin, glino, žico, karton, črke piše v koruzni zdrob, mivko, z brivsko peno, s kremo ...



- ustrezna dolžina in zahtevnost besedila vplivata na lažje sledenje ter ohranjanje obsega pozornosti,
- slikovno gradivo, ki je natisnjeno na listu prej kot besedilo, služi kot napoved teme, zvišuje motivacijo in obseg pozornosti (Černe, 2016).

#### PRIPOMOČKI PRI PISANJU:

- pri vajah pisanja učenec usmerja pozornost na en element (npr. zapis končnega ločila z rdečo barvo),
- narekujemo manjše enote ter preverjamo sledenje nareku,
- učenec uporablja pisala s tritočkovnim prijemom in uporablja nastavke za pisala,
- učenec uporablja stojala za prepisovanje,
- spodbujamo uporabo grafičnih in barvnih oznak,
- povečamo omejen prostor v okvirčku ali razmik med vrsticami,
- učence učimo pisanja v omejen prostor,
- če gre za težje motnje, naj učenec uporablja računalnik,
- manjkajočo snov naj učenec dopolni, prepíše, saj snov s prepisovanjem tudi utrjuje,
- obsežnejšo snov fotokopiramo (Černe, 2016).

#### POMOČ PRI RAČUNANJU:

- uporaba barvnih oznak,
- uporaba tabel, preglednic,
- učenec uporablja različne multisenzorne pripomočke, modele za geometrijo, trakove za merjenje,
- učenec izvaja trening reševanja besedilnih nalog,
- z modeliranjem ga naučimo, da se sam uči z glasnim govorom, s šepetanjem,
- naloge stopnjujemo ter ga učimo reševanja po korakih, spodbujamo, da učenec načrtuje, preverja svoje delo (Černe, 2016).

## 2.2 Kako lahko razvijamo šibke funkcije?

Preko iger, vaj in aktivnosti za razvijanje:

- vidne pozornosti in pomnjenja (iskanje podobnosti, razlik, iskanje sprememb v okolju, iskanje določene besede v množici besed, potovanje po labirintih ...),
- slušne pozornosti in pomnjenja (risanje po nareku, razločevanje zvokov, šumov, glasov, prosto risanje ob poslušanju glasbe ...),
- vidno-motorične koordinacije (trening sledenja – istočasno zrcaljenje gibov, barvanje mandal, različne gibalne igre z mehкими žogami, loparji, s kolebnico, lovljenje balonov ...),
- senzomotoričnih in sprostivnih dejavnosti (dihalne vaje za umirjanje in sproščanje, risanje, pisanje, računaje v mivko, zdrob, igre na ravnotežnostni deski, trampolinu, gugalnici, terapevtskih žogah ...),
- gibalnih spretnosti (izvajanje vaje po navodilih »Dotakni se svojega nosa«, prenašanje vode v skodelici po razredu, hoja po robovih ...),
- socialnih spretnosti (igre, kjer je potrebno počakati, da prideš na vrsto, kjer je potrebno upoštevati pravila, iskanje skritega zaklada, kuhanje, sestavljanje, vaje z motorično izvedbo, družabne igre ...)(Černe, 2016).

## 2.3 Uporaba proprioceptivnih in senzornih pripomočkov

Materiali in pripomočki, ki jih lahko uporabljamo doma ali v šoli, ki spodbujajo pozornost in koncentracijo ter sproščajo:

- terapevtske žoge za sedenje in sproščanje,
- terapevtske blazine za sedenje,
- mehki predmeti za stiskanje (žogice, baloni ...),
- vrečke iz blaga, napolnjene s semeni, ki jih otrok v roki presipava,
- gugalnik, ki ga pomirja med branjem, in sedalne vreče,
- uporaba zavitih slamic, kemičnih svinčnikov, ki jih otrok sestavlja,



- gugalna mreža, gugalnica, gugalna klop, sobno kolo, trampolin,
- skrivni kotiček, kamor se otrok umakne od različnih dražljajev (Černe, 2016).

## **2.4 Organizacija prostora in šolske ure za otroke z motnjo pozornosti in aktivnosti**

- Otrok naj sedi tam, kjer je najmanj motečih dražljajev,
- sedi naj ob mirnih posameznikih, s katerimi ni v konfliktih,
- po potrebi naj sedi sam ali ima ograjen prostor,
- sedi naj blizu učitelja (razen če ne ugotovite, da mu je ljubše zadaj, da ima pregled nad celotnim dogajanjem),
- spodbujanje drugih otrok, naj mu pomagajo pri pripravi šolskih potrebščin, dokler sam ne osvoji veščin,
- učence seznanimo s spremenjenim urnikom za tekoči dan,
- ob spremembi dejavnosti uporabite dogovorjene znake,
- odmori za raztezanje na 15 minut (Černe, 2016).

## **2.5 Prilagajanje materialov in pripomočkov**

- Multisenzorni materiali,
- uporabljajte pregledne in enostavne materiale,
- ponazorila,
- spodbujajte otroke k izdelavi lastnih pripomočkov,
- pri oblikovanju delovnih listov in materialov je treba upoštevati, da se uporabljajo kratka enoznačna navodila, z jasno strukturo, večji okvirčki, dodaten prostor za pomožne zapiske, manj slikovnega materiala, ustrezno zaporedje korakov, barvne in grafične opore, možnost izbirnih odgovorov ali povezovanje dejstev,
- uporaba kartončkov z individualnimi navodili ali napisi za cel razred (Černe, 2016).



## 2.6 Podajanje učne snovi

Pri podajanju učne snovi je pomembno, da je učitelj dobro pripravljen na uro, da je prilagodljiv, učljiv, dinamičen, miren, dosleden in organiziran.

Učitelj z upoštevanjem prilagoditev izkazuje spoštovanje do otroka ter tako sporoča otroku in staršem, da ga sprejema takšnega kot je, in to daje otroku notranjo moč za vsakodnevno delo in učenje.

## 2.7 Praktične izkušnje pri delu z učenci z motnjo pozornosti in aktivnosti

V 2. razredu sem imela deklico, ki je bila tiha, zadržana, vestna in marljiva učenka, ki je pogosto gledala v tla. Sošolci so jo lepo sprejemali in zato ni bilo težav, če so se morali sami razdeliti v pare ali skupine. Bila je manj natančna pri skrbi zase in urejenosti delovnega prostora. Govor je bil tih in pogosto nerazločen. Pri sedenju se je zvijala na stolu, si sezuvala copate in ležala na mizi. Imela je neurejeno torbo. Pri osvajanju črk je bila zelo počasna in ne dovolj natančna. Imela je težave pri rezanju s škarjami, barvanju, nizanju na vrvico. Imela je trši oprijem pisala in težave z grafomotoriko, zato je uporabljala nastavek za pisala. Zapisi so bili slabše čitljivi. Pogosto je zamenjevala vidno podobo b/d, a/o, a/e. Njena pozornost je bila kratkotrajna. V pogovor se je vključevala, če ji je bila tema zanimiva. Upoštevala je sogovornika. Imela je težave pri branju in zelo počasi je napredovala. Seštevala in odštevala ter reševala je enačbe z manjkajočim členom do 20 ter reševala preproste miselne naloge. Številske predstave do 100 je imela ustrezno usvojene. Težave je imela tudi pri športu. Rada je sodelovala pri vseh dejavnostih, vendar je imela težave pri koordinaciji, ravnotežju, gibljivosti.

Pri deklici so bili vidni primanjkljaji pri vidno-motoričnih in slušno-vizualnih procesih, bile so bralno napisovalne motnje, izrazite težave na področju fine motorike in grafomotorike. Težave so se kazale pri obojeročnih spretnostih, pri koordinaciji rok. Njeni močni področji sta bili glasbena umetnost in pripovedovanje (obnavljanje) zgodbic iz knjig. Njena šibka področja pa: vidna pozornost, slušno zaznavanje, razlikovanje in razločevanje, fonološko zavedanje, pozornost,



koncentracija, branje, bralno razumevanje, slabše načrtovanje in organizacija šolskega dela. Bile so težave na področju vidne zaznave, prostorske predstavljenosti in pozornosti.

Želela sem slediti naslednjim ciljem: dobro spoznati učenko in njeno motnjo, poskrbeti za to, da se v razredu dobro počuti, ji nuditi pomoč pri premagovanju težav, s konkretnimi pripomočki pomagati odpravljati primanjkljaje na področju fine motorike ter druge učence navajati na nudenje pomoči, če jo potrebuje.

Cilji, ki sem jih želela doseči pri učenki pri slovenščini, so bili naslednji: učenka si ustrezno pripravi delovni prostor za delo, čitljivo prepíše posamezne povedi in krajše tiskano ali pisano besedilo, sledi počasnemu nareku kratkih enostavnih povedi, z velikimi in malimi tiskanimi ter pisanimi črkami samostojno zapiše nekaj povedi v smiselno zaokroženo celoto, pri samostojnem zapisu upošteva prva pravopisna pravila, pazi na čitljivost in estetskost zapisanih besedil.

Pri pouku sem uporabljala naslednje prilagoditve: pazila sem na to, da je bil pouk čim bolj multisenzoren, da sem imela na razpolago vedno dovolj preglednic, tabel, slikovnega materiala. Po opravljenih nalogah je učenka dobila takojšnje povratne informacije. Sedela je v drugi vrsti, zelo blizu mene, pogosto ji je bilo potrebno pomagati pri usmerjanju pozornosti. Včasih je bilo dovolj, da sem stopila bližje, včasih sem se je rahlo dotaknila, jo poklicala po imenu. Večkrat sem ji ponudila tudi različne žogice. Dajala sem kratka in jasna navodila. Sproti sem preverjala razumevanje navodil. Pogosto jo je bilo potrebno spodbuditi k večji vztrajnosti in natančnosti. Zelo dobro so na njo učinkovale pozitivne spodbude. Pri novih temah sem vedno najprej izhajala iz že poznanih, obravnavanih tem. Uporabljala sem konkretne pripomočke in materiale. Preverjanje in ocenjevanje sta bila vedno vnaprej dogovorjena. Ni potrebovala dodatnega časa pri pisanju, le včasih je potrebovala prilagajanje domačih nalog.

Zelo pogosto sem učenko pohvalila za različne dosežke in jo v pozitivni luči predstavila pred sošolci. S tem sem dosegla, da je deklica večkrat dvignila glavo in se tudi nasmejala. Postajala je tudi bolj sproščena in motivirana za delo. Všeč so ji bile sprostivne dejavnosti, ki sem jih izvajala med urami in dejavnosti, kjer je bilo vključeno risanje.



Izzivi, ki so se pojavljali, so bili, kako se približati učenki, ki je zelo zaprta vase. Poklicala sem mamico in očeta na razgovor, da sem izvedela več o učenki. Pozanimala sem se pri prejšnji učiteljici, kaj deklica rada počne, prebrala vso dokumentacijo in postajalo je malo lažje. Do učenke sem pristopala umirjeno in nežno. Zaradi počasnosti učenke pri preoblačenju v športno opremo smo jo morali večkrat vsi čakati, da se je primerno uredila. Ker so bili pripravljene učenci nestrpni in so želeli čim prej začeti s poukom, sva se z učenko dogovorili, da jo počaka njena sošolka, s katero sta bili prijateljici.

Učenka je bila vključena v dopolnilni pouk, individualno in skupinsko pomoč, pomoč in svetovanje šolske svetovalne službe, pomoč delavke preko javnih del in z odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami tudi v učno pomoč učitelja, specialnega pedagoga in socialnega pedagoga.

Na timu vseh izvajalcev za pomoč tej učenki smo se dogovorili, kdo se bo bolj posvetil določenim primanjkljajem. Sama sem izvajala dopolnilni pouk ter individualno in skupinsko pomoč. Pri dopolnilnem pouku sem učenki nudila pomoč v okviru dodatne razlage učne snovi. Zaradi izrazitih težav na področju fine motorike, smo se na timu odločili, da delam z njo vaje za razvijanje teh primanjkljajev.

Pri delu sem uporabljala različne izvirne pripomočke, narejene iz različnih materialov, ki so bili pisanih barv in prijetni na dotik. Pripomočki so bili za: nizanje, napeljevanje, vtikanje, prepletanje, labirinte, ujemanje različnih stvari, prenašanje, obešanje, pričvrščevanje, natikanje, gnetenje testa in modelirne mase, pisanje v kup brivske pene, zavijanje matic na vijake, iskanje različnih gumbov z zaprtimi očmi, parov krpic, risanje z vodoodpornimi flomastri po balonu, prepletanje vrvic, vtikanje v luknjice, vtikanje vezalke v luknje. Učenka je z različnimi materiali na večje in manjše liste različne zanke, pentlje, risala je s prsti po zdrobu, oblikovala iz žice, vrvic, se igrala z baloni, jih odbijala z loparčki za mrčes, metala različne žogice v cilj, rezala po črti, pikala pikice v mrežo, podajala s kljukico listke, pisala po interaktivni tabli ... Učenka je kazala radovednost za nove materiale, zato se je osredotočala na zastavljeno nalogo, kazala veliko prizadevnosti in vztrajnosti.



Glede na njen interes sem pogosto sproti prišla do nove ideje za izdelavo pripomočka za razvijanje grafomotorike. Doma narejeni pripomočki so se pokazali kot zanimivi in uspešni.

### 3 Zaključek

Moj cilj pri delu z učenko je bil čim boljše spoznati učenko in njeno motnjo, poskrbeti za to, da se v razredu dobro počuti in da ji pri premagovanju težav pomagam z nasveti, konkretnimi pripomočki, sploh pri odpravljanju težav s fino motoriko, ter da navajam druge učence, da ji nudijo pomoč, če jo potrebuje.

Tim strokovnih delavcev, ki smo tisto šolsko leto skrbeli zanjo, se je dobro ujel. Eden drugemu smo bili v spodbudo in pomoč.

Učenka sem sprejela takšno kot je, se z njo pogovarjala o pričakovanjih, jo spodbujala, jo učila reševati probleme, jo opogumljala, vedno iskala pozitivne stvari, ki sem jih lahko pohvalila, ji dajala spodbudne povratne informacije, jo skušala razumeti. Tudi učenka me je dobro sprejela. Ob vsej pomoči je lepo napredovala.

Moje rešitve, pripomočki za urjenje fine motorike, so se pokazali za uspešne, saj je bila učenka zainteresirana za delo, vztrajna in tudi uspešna. Njena motorika se je do konca šolskega leta precej izboljšala. Pred pisanjem si je ustrezno uredila delovni prostor in se pravilno namestila za pisanje, med pisanjem ni bila več tako zakrčena, napeta, ni dvigovala roke med pisanjem, pravilno je držala pisalo z nastavkom, boljša je bila orientacija na listu, črke so bile večinoma pravilno zapisane in pisava berljiva. Prepisovala je tiskano ali pisano besedilo, sledila počasnemu nareku kratkih enostavnih povedi, z velikimi in malimi tiskanimi ter s pisanimi črkami je samostojno zapisovala povedi v smiselno zaokroženo celoto ter pri samostojnem zapisu delno upoštevala prva pravopisna pravila. Pazila je na čitljivost in estetskost zapisanih besedil, vendar pri tem ni bila vedno uspešna.

Učitelji smo vedno postavljeni pred nove izzive. V razredu imamo različne učence. Vedno imamo koga, ki je drugačen, zato je izrazito pomembno, kakšen je učitelj, njegova osebnost ter vrednote.



Pomembno je, da v učencih puščamo sledi in jim pomagamo pri razvoju in zavedanju njegovih potencialov in kvalitet.

Sprejeti takšne otroke z motnjo aktivnosti in pozornosti kot enkratne osebnosti, z vsemi pomanjkljivostmi in potenciali, ki se v popolnosti še razvijajo, ni enostavno. Nam pa ob uspehih in neuspehih, njihovih in naših, ne sme zmanjkati energije in moči, saj nas tako delo pogosto preseneča in bogati.

## 4 Viri in literatura

1. AŽMAN, T. Sodobni razrednik: Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. 1. izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2012.
2. ČERNE, T. Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti. 1. izdaja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2016.
3. ŽAGAR, D. Drugačni učenci. 1. izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.
4. UČNE težave v osnovni šoli. 1. izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 17–24, 53–55.
5. UČNE težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. 1. izdaja. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo: 2008. Str. 23–29.
6. SPECIFIČNE učne težave v vseh obdobjih: tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Slovenije in nacionalna konferenca Tempus – iSheds. 1. izdaja. Ljubljana: Društvo Bravo. 2010. Str. 117–129, 129–140.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Braslovče

**Simona Zbičajnik**

**PREPOZNAVANJE DRUGAČNOSTI V PRVEM RAZREDU**  
**OSNOVNE ŠOLE**

**DIFFERENCE RECOGNITION IN THE FIRST CLASS OF**  
**PRIMARY SCHOOL**

## Povzetek

V svojem prispevku sem se ukvarjala s prepoznavanjem drugačnosti v 1. razredu osnovne šole. Pojem *drugačnost* sem predstavila in ga povezala s svojim dosedanjim znanjem in izkušnjami, vsebinsko pa se prispevek dotakne tudi sprejemljivosti pojma *drugačnost*, delitve otrok s posebnimi potrebami in moje opazovanje ter ugotovitve pri poučevanju v šoli. Ugotovila sem, da se je pojem in obravnava otrok s posebnimi potrebami precej spremenila, a je k izboljšavam treba težiti. Otrok z učnimi težavami je statistično gledano vedno več, zato je potrebno prilagajati in se posvetiti tudi detajlom, ki se pedagoškim delavcem morda ne zdijo nič posebnega ali še ne videnega. Svoje izkušnje in spoznanja bi rada delila še z drugimi strokovnimi delavci, ki se pri svojem delu srečujejo s podobnimi situacijami.

**Ključne besede:** učne težave, drugačnost, učenje, prilagoditve

## Abstract

In my paper, I discussed the recognition of the otherness in the first grade of the primary school. I introduced the concept of otherness and linked it with my previous knowledge and experiences. Contentwise, the paper touches upon the acceptability of the concept otherness, dividing children with special needs and my observations and findings related to my teaching experiences at school. I have discovered that the concept and the treatment of children with special needs have changed considerably, but there is still some space for improvement. The number of children with learning difficulties is statistically increasing. It is therefore vital for teachers to accommodate and devote some time to the details that may not seem to be of special importance to the teaching staff at first. I would like to share my experiences and findings with other professionals who are facing similar situations in their work.

**Keywords:** learning difficulties, otherness, learning, and accommodations



# 1 Drugačnost

## 1.1 Uvod

Sem učiteljica 1. in 2. razreda osnovne šole. Moja prva leta poučevanja so temeljila na znanju, ki sem ga pridobila z izobrazbo, pri čemer je teorija dominirala nad prakso. Prepričana sem, da bi se danes, ko imam več izkušenj, marsikateremu otroku posvetila bolj. Ker se z leti spreminjam, sedaj ob stiku z otrokom, ki se mi zdi drugačen, temu posvetim več časa. Veliko preberem, sprašujem, se posvetujem, ukrepam.

Ko razmišljam o pojmu drugačnost, ne morem mimo besed, ki jih je z mano delila moja 22-letna hči, študentka. Rekla je, da ji pojem *drugačnost* ni všeč, ker *normalnost* ni nikjer definirana. »Kje točno piše, da so nekateri normalni, spet drugi drugačni?«, se sprašuje. Pravi, da besede *drugačen* za otroka sploh ne bi smeli uporabljati, ker ga najbrž taka opredelitev ne bo spravila k boljši samozavesti, temveč kvečjemu spodbudila k razmišljanju, kaj je z njim narobe. Zato je takšne otroke treba sprejeti točno takšne, kot so, in se vprašati, kako se bomo mi, ki se imamo za normalne in njim drugačne, vedli, da bodo sprejemali same sebe.

Učitelji s pridobljenimi leti pridobivamo izkušnje in postanemo zelo dobri opazovalci. Kljub temu, da za to nismo specialno izobraženi in usmerjeni v odkrivanje odklonov pri otrocih, se ta sposobnost izoblikuje in dovrši. Zato smo primorani opozoriti na opažanja, ki kažejo simptome posebnih potreb, saj le tako odkritje za otroka pomeni individualne pristope, ki za sabo vedno doprinesejo individualne programe in prilagoditve, več dela, več posvečanja. V takih primerih se moramo postaviti v kožo učenca in njegovih staršev.

## 1.2 Ideologija zadnjih 30 let

Človekovo zdravje ni vedno odvisno samo od tega, kako se počutita naše telo in duh. Večkrat je odvisno od tega, kako se umestimo v nek socialni prostor. Socialni prostor je v socialnem okolju, v katerem živimo, nanj pa močno vpliva celotna družba. Socialno okolje se je v zadnjih tridesetih letih močno spremenilo. Iz socialnega kapitalizma, ki bil v času po drugi svetovni vojni značilen za Evropo in Ameriko, smo se premaknili v neoliberalizem, v katerem je kapital vreden več kot človek. Taka ideologija svoj negativen vpliv najbolj kaže na človeku, ki ga razvrednoti, odtuji od



samega sebe in od lastnega bistva ter osnovnih vrednot. Prioritete se premestijo in porazgubijo, družina in odnosi so postavljeni na stranski tir. Ta ideologija vse prevečkrat odtuji starše od lastnih otrok.

Pred tridesetimi leti so zdravniki pri otrocih zdravili angine, viroze, ploska stopala, slabo držo in druga običajna bolezenska stanja, redko so prihajali starši po nasvete zaradi nočnega močenja postelje ali blatenja hlačk. Danes se zdravniki ukvarjajo z boleznimi kot so alergije, otroška astma, ekcemi, čustvene motnje kot so strah, negotovost, tesnoba, motnje spanja, motne hranjenja in še mnoge druge. Vse te bolezni močno vplivajo na oblikovanje otrokove osebnosti. (Zbornik s posvetovanja, 1986: iii-v)

### **1.3 Notranja in fleksibilna učna diferenciacija v osnovni šoli**

V Cankarjevem domu in na Filozofski fakulteti v Ljubljani je potekalo 17. in 18. septembra 1986 strokovno posvetovanje Drugačnost otrok v osnovni šoli. (Zbornik s posvetovanja, 1986: iii)

Posvetovanje je bilo namenjeno vsem strokovnim delavcem in širši javnosti, ki jih je zanimala problematika drugačnosti. Že beseda drugačnost je nudila veliko vidikov, na primer *izjemni otroci, otroci z motnjami in posebnostmi v razvoju, nestandardni otroci* in druge. Vede kot so pedagogika, psihologija, sociologija, defektologija, informatika, filozofija in druge, so veliko pripomogle k spoznanju o drugačnosti otrok. Še vedno pa se pojavlja vprašanje, kakšno je optimalno sodelovanje teh ved v šoli in pri in pri oblikovanju najustrežnejših razmer za optimalen psihosocialni razvoj ter kakovost življenja otrok in mladostnikov. Torej ali naj bi obravnavali vse otroke v razredu enako (integracija) ali naj bi jih ločevali (posebne šole, posebni oddelki, zunanja diferenciacija, notranja diferenciacija, individualizacija). (Zbornik s posvetovanja, 1986: iv)

Dr. France Strmčnik iz Filozofske fakultete v Ljubljani je leta 1987 opredelil učno diferenciacijo kot organizacijski ukrep, s katerim strokovni delavci usmerjamo učence po razlikah v učnih uspehih v občasne ali stalne homogene ali heterogene skupine. Takim skupinam so prilagojeni učni cilji, vsebine, didaktični in metodični pristopi, vse z namenom uresničevanja socialnih in individualnih razlik.



Eno od didaktičnih načel šolam in strokovnim delavcem nalaga odkrivanje, spoštovanje in razvijanje utemeljene individualne razlike med učenci, torej da skušamo svoje poučevanje čim bolj individualizirati. To pomeni vsakemu utemeljenemu posamezniku omogočiti čim bolj samostojno učno delo, upoštevanje otrokovih posebnosti, spodbujanje.

Kdaj šola in strokovni delavci nasprotujejo individualizaciji? To se zgodi takrat, ko se za posameznike in njihove posebnosti ne zmenimo, če jih celo zaničujemo, če jim nalagamo naloge, ki jih ne zmorejo reševati, če lahko učitelj med poukom mirno pogreša učenčevo sodelovanje, mu je učenčeva pasivnost po godu, uveljavlja svoje namene s prisiljevanjem in se vede do njega avtorsko. (Zbornik s posvetovanja, 1986: 3)

V *Beli knjigi* o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji se ne omenjajo več drugačni otroci ali drugačnost, ampak že otroci s posebnimi potrebami (OPP).

Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, na podlagi tega zakona leta 1977 pa tudi Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. S slednjim so opustili kategorizacijo in uvedli koncept razvrščanja ter spremenili poimenovanje skupin OPP. Po določbah tega pravilnika so se razvrščali duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni ter otroci z več vrst motenj.

Reforma v 90. letih je na področju vzgoje in izobraževanja OPP prinesla novo in širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo. Za OPP je uvedla usmerjanje teh otrok v redne vzgojno izobraževalne programe. Poleg vseh že omenjenih skupin otrok sta bili dodani še dve novi, in sicer skupina otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter dolgotrajno bolni otroci. Uvedel se je program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. Z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so učencem priznali pravico do prilagoditev učnega okolja in dodatne strokovne pomoči, da bi se lahko uspešneje šolali po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom redne osnovne šole oziroma nadaljevali šolanje na sekundarni in terciarni ravni. (Bela knjiga, 2011: 277, 278)



Dr. Anica Kos iz Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starejše v Ljubljani je leta 1986 na strokovnem posvetovanju Drugačnost otrok v osnovni šoli navedla, kako individualne razlike v zorenju, temperamentu in drugih lastnostih dobijo v osnovni šoli pri nekaterih otrocih naravo psihosocialnih motenj. Naštela je nekatere individualne razlike med enako starimi otroki, ki so predvsem biološko povzročene ali so izid vzajemnega delovanja bioloških dejavnikov in dejavnikov okolja:

- Razlike v intelektualni ravni, izražene z inteligenčnim količnikom (omenja, da otrok z inteligenčnim količnikom manj kot 90 s težavo obvladuje ali ne obvladuje predpisane učne snovi).
- Razlike v sposobnostih na specifičnih področjih (šolsko neuspešna podskupina, kjer imajo otroci slabše razvite abstraktne sposobnosti mišljenja; podskupina otrok s specifičnimi učnimi težavami, kjer imajo otroci sposobnosti deloma okrnjene; podskupina s posebnimi zaostanki pri branju in pisanju, ki je najštevilčnejša).
- Individualne razlike v sposobnosti koncentracije (moč in trajnost koncentracije).
- Razlike v miselnih lastnostih, ki so pomembne za učenje (spomin in predstavljivost).
- Razlike v zrelosti.
- Energetska opremljenost (biološka danost energetske zmogljivosti marsikaterega otroka je mnogo premajhna za urnike, ki danes presegajo delovni čas odraslega človeka).
- Razlike v bioritmih (»nočni« ali »dnevni« delavec).
- Individualne razlike v zdravstvenem stanju (otroci s kroničnimi obolenji, druge oblike telesne prizadetosti, »banalne infekcije«, kot so povišana temperatura, virusne in bakterijske okužbe, nahod, kašelj, vneto grlo, ki pri nekaterih otrocih povzročijo slabše psihofizične zmogljivosti).
- Individualne razlike v temperamentu (način odzivanja).

(Zbornik s posvetovanja, 1986: 55, 56)

Individualne razlike, ki jih povsem povzroča okolje, pa so:

- Individualne razlike v preteklih življenjskih izkušnjah.
- Individualne razlike, ki izvirajo iz razlik v družinskem okolju.
- Individualne razlike, ki izvirajo iz širšega sociokulturnega okolja (informacije, jezik, kultura, vrednostni sistem, socialna konstrukcija realitete ...).

(Zbornik s posvetovanja, 1986: 58)

## 1.4 Učitelj zadnjih 10 let

Ker so ljudje bolj in bolj nagnjeni h kapitalu, se s pomanjkanjem časa mladi starši po službi ne igrajo s svojimi otroki, ne sodelujejo pri družinskih opravilih kot so zlaganje perila, čiščenje stanovanja, nakupovanje hrane, ampak ostajajo v službi ali pa gredo delat kam drugam, ker jih socialno okolje sili k stalnemu povečevanju prihodkov. Prav zato so otroci pri igri, učenju in drugih oblikah druženja s starši večinoma osamljeni. Vsak starš si za svojega otroka želi le najboljše, ker pa mu tega sam ne zmore in ne zna zagotoviti, to pričakuje od vrtca in šole. In kako delujemo v tem sistemu in v tej ideologiji strokovni delavci?

Otrok je v predšolskem obdobju lahko skoncentriran manj kot 10 minut. Veliko časa potrebuje za igro, saj v igri osmisli slišano. V igri povezuje nova znanja s svojimi izkušnjami. Šest let star otrok je lahko skoncentriran le znatnih 15 minut. V tem času zmore aktivno slediti novim informacijam. To pomeni, da sodeluje v pogovoru, se sprehodi po razredu, se dotika predmetov. Temu naporu sledi daljši odmor. Učenci v 9. razredu zmorejo vzdržati koncentracijo 30 minut in šele srednješolec lahko koncentracijo drži celih 45 minut, kolikor torej traja šolska ura. Naš šolski sistem tega ne dopušča. Poleg pouka, ki traja od 5 do 7 šolskih ur, včasih zaradi izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti še dlje, imajo otroci še domačo nalogo, ki jo delajo cele popoldneve, vmes pa se udeležujejo še popoldanskih dejavnosti. Veliko ljudi misli, da je bolje, če damo otroku več informacij, da jim bo nekaj gotovo ostalo v glavi. Žal pa je to mišljenje zelo zmotno. Otrokov



možgani zaradi preveč informacij vključijo obrambne sisteme in tako želeno radovednost zamenja odpor. Učitelj otroka nikakor ni sposoben motivirati za delo, če otrok nima nikakršnih pričakovanj. Otrokova motivacija mora izvirati iz otroka samega, učiteljeva prisila ne deluje. Večina učiteljev išče vse mogoče načine kako vzbuditi v učencih radovednost, a o tem je lažje govoriti, kot to izvesti. In ker otroci niso zainteresirani, učitelji govorimo o razvajenih in nesramnih otrocih in starših, starši in otroci pa o jeznih in nepravičnih učiteljih. (Paterson, 2000)

## 2 Učenci z učnimi težavami in šolski neuspeh

Šolski neuspeh ima več različnih pomenov. V šoli to pomeni, da učenec ne napreduje v naslednji razred. V Sloveniji ima pojav šolske neuspešnosti zaskrbljujoče razsežnosti. To je ugotovitev strokovnega posveta UNICEF »Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki«.

Učne težave in šolski neuspeh povzročata posledice, ki segajo daleč naprej. Vplivajo na posameznika, njegovo funkcioniranje in kvaliteto življenja in prav tako na celotno družbo, v kateri taki posamezniki živijo. (Bergant, Musek, 2002), (Chalvin, 2004)

### 2.1 Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

V skupini otrok s posebnimi potrebami, ki predstavlja 20 % šolskih otrok, je največ otrok z učnimi težavami, ki so splošne ali specifične. Splošne učne težave so tiste, ki se pojavljajo pri večini predmetov, specifične pa so vezane na eno od področij učenja, kot je branje, pisanje, pravopis, računanje. V skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami je 2–4 % tistih, ki imajo izrazite specifične učne težave ali primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

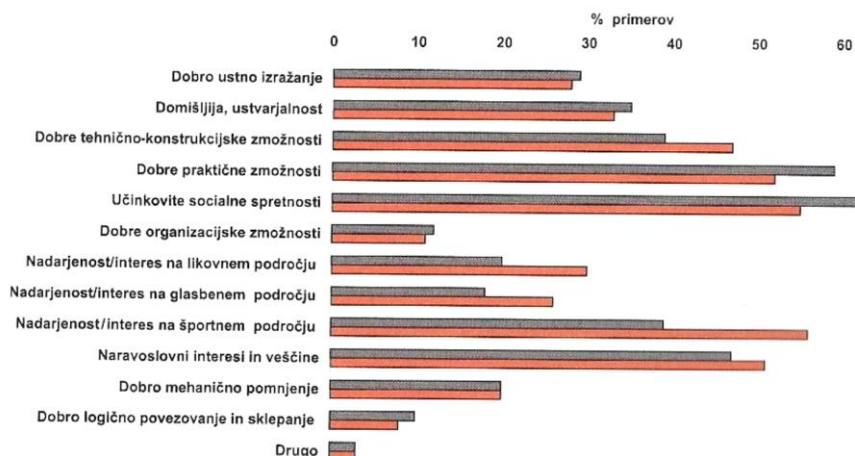
Učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami:

- imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki zahtevajo posebno obravnavo
- so deležni vzgojno-izobraževalne obravnave, ki se po kakovosti in količini pomembno razlikuje od povprečne učne pomoči, ki so je deležni vrstniki v šoli
- imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki jim onemogočajo rabo učnih gradiv in učnih ter tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo vrstniki

(Magajna, 2008)



Starši in učenci s posebnimi potrebami (OPP) imajo o različna mnenja o močnih področjih OPP. Različna mnenja nas tako opozarjajo na mnoge možnosti ali pa ovire pri zagotavljanju kakovosti učenja in razvoja potencialov.



Graf 3: Močna področja in interesi glede na samopresojo učencev z učnimi težavami in presojo njihovih staršev. (Magajna, 2008)

Prav tako pa tudi strokovni delavci posamezna močna področja, veščine in interese učencev različno prepoznavamo.



Graf 4: Prepoznavnost posameznih močnih področij, veščin, interesov – strokovni delavci. (Magajna, 2008)

## 2.2 Primeri iz prakse

### 1. PRIMER

PREDMET: SLOVENSKI JEZIK

- Na listu se večinoma pravilno orientira, upošteva smer branja in pisanja.
- Usvajal je tehniko branja in pisanja z velikimi tiskanimi črkami. Bral je besede in tudi že krajša besedila.
- Osnovnih jezikovnih izrazov črka/glas, beseda/poved še ne loči natančno.
- Z velikimi tiskanimi črkami piše čitljivo. Piše besede in tudi že krajše povedi, kjer pa so še napake.
- Prebrano besedilo razume, kar dokaže z ustnimi odgovori na vprašanja. Odgovori so besedno zelo bogati.
- Sodeluje v skupinski dramatizaciji. Govor je še nerazločen je pa naraven in čim bolj knjižen. Rad posluša književna besedila. Zna naštetih glavne in stranske osebe ter kraj dogajanja v besedilu. Z ilustracijo pokaže doživljanje in razumevanje književnega besedila.
- Ob sličicah že samostojno ustno in pisno tvori kratke povedi.
- Natančno je deklamiral izbrane pesmi.
- Opravi je bralno značko.
- Vadil je glasno branje doma.

PREDMET: MATEMATIKA

- Pravilno zna določiti položaj večini predmetov.
- Večinoma se pravilno orientira na listu papirja.
- Ni še usvojil strategij branja in prepoznavanja poti in labirintov.
- Prepozna lastnost, po kateri so bili predmeti razvrščeni.
- Prepozna geometrijska telesa in jih poimenuje. Teles še ne zna opisati.
- Pozna pojem ravna in kriva črta.
- Z napakami sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 10, vključno s številom 0.

- Podatkov iz preglednic in prikazov še ne zna pravilno brati. Pravilno predstavi zbrane podatke.
- Prepozna, nadaljuje in oblikuje vzorec.
- Z napakami šteje, bere, zapiše in primerja naravna števila do 20.

#### PREDMET: SPOZNAVANJE OKOLJA

- Z osnovnimi osebnimi podatki zna predstaviti sebe in svoje bližnje. Predstavi svoj dom.
- Pozna različne oblike družin in sorodstvene odnose v ožji in širši družini.
- Spoznal in pojasnjeval je spremembe v različnih letnih časih.
- Zna uporabljati osnovne izraze: prej, potem, včeraj, danes, jutri.
- Seznanjal se je s prazniki in praznovanji ter spoznaval pomen dolžnosti in pravic.
- Zna se orientirati v šoli in šolski okolici.
- Spoznaval je, da obstajajo snovi z nevarnimi lastnostmi. Učil se je ustreznega ravnanja z odpadki.
- Spoznaval in opazoval je, kaj rastline in živali potrebujejo za življenje.
- Izdelal je preprost tehnični izdelek.
- Materiale zna preoblikovati z gnetenjem. Spretno že uporablja škarjice in lepilo.
- Loči trde snovi od tekočin.
- Zna spremljati in zapisovati vremenska stanja.
- Znanja in spretnosti je pridobival z opazovanjem, primerjanjem, urejanjem in razvrščanjem.
- V pogovore in razprave se še ni samostojno vključeval.
- Pri delu je kazal manjši interes, neaktivnost in slabo pozornost. Sodeloval je le pri nekaterih temah. Potreboval je pozornost in pobudo učitelja.
- Domačih obveznosti ni redno opravljal.

Zgoraj naštete alineje so izpis iz opisnega spričevala, v katerem so zajeti cilji in standardi znanja iz učnega načrta. To je spričevalo učenca iz 1. razreda, ki je danes petošolec. Učenec je v šoli delal v



skladu z mojimi pričakovanji. Napređoval je sicer nekoliko počasneje, a je bil napredek viden. O postopku usmerjanja nisem razmišljala. Zdelo se mi je, da je počasen, da potrebuje več časa. Starša sta redno prihajala na govorilne ure. Vedno sta povedala, da otrok doma porabi za domačo nalogo veliko časa, da bere vsak dan, ampak ga morajo siliti. S starši smo se pogovarjali, kako bi otroku pomagali, mu naredili šolsko delo sprejemljivejše. Učila sem ga dve leti. V 3. in kasneje v 4. razredu se je stanje poslabšalo do te mere, da sta se starša odločila, da podata zahtevek za uvedbo postopka usmerjanja. Danes je učenec opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok in kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zagotovljenih mu je 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden. Od tega se 1 ura izvaja kot svetovalna storitev, 2 uri kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj, ki jo izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog in 2 uri kot učna pomoč, ki jo izvajajo učitelji.

## 2. PRIMER

PREDMET: SLOVENSKI JEZIK

- Zna se orientirati na listu, upošteva smer branja in pisanja.
- Bere besedila zapisana z velikimi tiskanimi črkami, ki so primerna njeni starosti ter sporazumevalni zmožnosti. Redno je vadila glasno branje doma.
- Loči osnovne jezikovne izraze črka/glas, beseda/poved.
- Z velikimi tiskanimi črkami piše čitljivo in večinoma pravilno. Samostojno piše povedi, le te pa so zelo dolge in v njih je veliko napak. Zato pri pisanju potrebuje stalno učiteljevo spodbudo.
- Prebrano besedilo razume, kar dokaže z ustnimi odgovori na vprašanja.
- Sodeluje v skupinski dramatizaciji. Govori naravno, a je njen govor pogosto zelo tih, nerazločen in neknjižen. Rada posluša književna besedila. Zna naštetih glavne in stranske osebe ter kraj dogajanja v besedilu. Z ilustracijo, ki pa še ni domiselna, pokaže doživljanje in razumevanje književnega besedila.
- Ob sličicah ustno in pisno tvori zgodbo.
- Natančno je deklamirala izbrane pesmi.
- Opravila je bralno značko.



Zgoraj naštete alineje so izpis iz opisnega spričevala, v katerem so zajeti cilji in standardi znanja iz učnega načrta. To je primer spričevala učenke, ki je v prvem razredu dosegla standarde znanja brez večjih naporov. Gladko je brala je besedila, zapisana z velikimi tiskanimi črkami. Za učence sem vodila bralni dnevnik in učenka je redno vadila glasno branje doma. Prve težave so nastopile v drugem razredu. Največ težav je imela z branjem malih tiskanih črk. Ker sem učenko učila že drugo leto in zato vedela, da je delovna in marljiva, mi njen bralni neuspeh ni dal miru. V dogovoru z učenkinino mamo sem za pomoč prosila specialno pedagoginjo. Dogovorili sva se, da preveri učenkinino branje in se na predlog specialne pedagoginje opravi test s SNAP-om. Test ni pokazal večjih odstopanj, a težave z branjem in pisanjem so se še stopnjevale. V 4. razredu je bil uveden postopek usmerjanja. Učenka je opredeljena kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Dodeljeni sta ji bili 2 uri strokovne pomoči. 1 ura se izvaja kot svetovalna storitev in 1 ura kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj, obe uri pa izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog.

### 3. PRIMER

#### PREDMET: SLOVENSKI JEZIK

- Na listu se večinoma pravilno orientira, upošteva smer branja in pisanja.
- Usvajal je tehniko branja in pisanja z velikimi tiskanimi črkami. Počasi in zlogujoče je bral besede. Pri branju krajših besedil pa je imel še težave.
- Osnovnih jezikovnih izrazov črka/glas, beseda/poved še ne loči natančno.
- Z velikimi tiskanimi črkami piše čitljivo. Piše besede in tudi že krajše povedi, kjer pa so še napake. Za delo potrebuje veliko učiteljeve spodbude.
- Prebrano besedilo razume, kar dokaže z ustnimi odgovori na vprašanja.
- Sodeluje v skupinski dramatizaciji. Govor je še nerazločen je pa naraven in čim bolj knjižen. Rad posluša književna besedila. Zna naštetih glavne in stranske osebe ter kraj dogajanja v besedilu. Z ilustracijo, ki pa še ni dovolj domiselna, pokaže doživljanje in razumevanje književnega besedila.
- Ob sličicah ustno tvori kratke povedi.



- Izbranih pesmic za deklamacijo se ni naučil.
- Opravil je bralno značko.
- Glasnega branja doma ni redno vadil.

Zgoraj naštetih alinej so izpis iz opisnega spričevala, v katerem so zajeti cilji in standardi znanja iz učnega načrta. Omenjeni učenec ni obiskoval vrtca. Pred prihodom v šolo je bil zaradi zdravstvenih težav v varstvu babice in prababice. Bil je zelo prijazen in olikan otrok. Težave je imel pri izgovorjavi sičnikov in šumnikov, ni znal izgovoriti glasu *r*. Po pogovoru s starši sem izvedela, da logopeda ne obiskujejo redno in zato doma ne delajo ustreznih vaj za izboljšanje izgovorjave. Učenec je rad prihajal v šolo. Njegovo zelo močno področje je bila matematika. V drugem razredu, ko smo iz velikih tiskanih črk prešli na male, pa so se težave na področju jezika in pravopisa stopnjevale. Bral je nenatančno, z daljšimi postanki, ni upošteval ločil, besede je pogosto ugibal. Prebranega ni razumel. Med branjem je bil nemiren. Pri zapisu je nepravilno pisal sičnike in šumnike, ni uporabljal končnih ločil in velike začetnice, izpuščal je črke. S svojim delom je bil vedno zadovoljen. Za to, da je popravil napako je bilo potrebno veliko dokazovanja in pregovarjanja. Največkrat pa napak sploh ni želel popraviti. Njegov neuspeh je nakazoval vedenjske težave. Postajal je prepirljiv, agresiven, veliko je jokal in zelo opazno je hitro pojedel malico in kosilo. Starša sta v 1. razredu redno prihajala na govorilne ure, med šolskim letom, ko je učenec obiskoval drugi razred, pa sta se ločila. V 4. razredu je bil učenec opredeljen kot otrok s čustvenimi motnjami in lažjimi oblikami vedenjskih motenj, otrok z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami in kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Dodeljenih mu je bilo 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden. Od tega se 1 ura izvaja kot svetovalna storitev in 4 ure kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj, ki jih izvajata specialni in rehabilitacijski pedagog in socialni pedagog.

### 3 Zaključek

V svojem prispevku sem se ukvarjala s prepoznavanjem drugačnosti v 1. razredu osnovne šole. Pojem drugačnost sem predstavila in ga povezala s svojim dosedanjim znanjem in izkušnjami,

vsebinsko pa se prispevek dotakne tudi sprejemljivosti pojma drugačnost, delitve otrok s posebnimi potrebami in moje opazovanje ter ugotovitve pri poučevanju v šoli. Menim, da bi s problemom učenja otrok s posebnimi potrebami morali začeti zelo zgodaj v razvoju in biti pozornejši na odklone od povprečja, saj bi le tako z izvajanjem prilagoditev lahko sanirali možno škodo pri razvoju, otrokovem znanju ter njegovi učni samozavesti. Ugotovila sem, da je to področje za vse strokovne delavce zelo pomembno, da bi ga morali bolj poznati, da bi razlike med učenci morali bolj upoštevati, da bi morali delo v šoli prilagajati zavzeto in natančno. Glede na vsakoletno porast zmožnosti prepoznavanja tovrstnih problemov ugotavljam, da je ne le udejstvovanje pri pridobivanju osnovnega znanja s strani otrok s posebnimi potrebami, temveč tudi profesorjevo podajanje taistega znanja, obetavno.

## 4 Viri in literatura

- 1 BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. 520.
- 2 BERGANT, K., MUSEK, K. *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki - posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti. 2002. 152.
- 3 CHALVIN, M. J. *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta. 2004. 192.
- 4 JELENC, Z. *Drugačnost otrok v naši šoli*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 1986. 209-214.
- 5 MAGAJNA, L. [et al.]. *Učne težave v osnovni šoli*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. 343.
- 6 PATERSON, K. *Na pomoč! Kako preživeti kot učitelj*. Radovljica: MCA. 2000. 168.





II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Gimnazija Celje – Center

**Marija Zdolšek**

**ODKRIVANJE IN RAZUMEVANJE POSEBNOSTI PRI  
UČENCIH IN PRILAGODITVE**

**RECOGNITION AND UNDERSTANDING OF STUDENTS'  
SPECIFICITIES AND ADAPTATION OF THEIR EDUCATION**

## Povzetek

Sedemindvajset let poučujem matematiko na Gimnaziji Celje – Center. Pri svojem delu sem srečala kar nekaj učencev s posebnimi potrebami. Med njimi sem izbrala pet učenk: učenko z disleksijo in diskalkulijo, učenko z Irlen sindromom, učenko s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učenko, ki je imela posledice epileptičnih napadov, in gibalno ovirano učenko. V prvem delu sem na osnovi strokovne literature opisala težave, na katere sem naletela: disleksijo in diskalkulijo, Irlen sindrom, čustvene in vedenjske motnje ter gibalno oviranost. Navedla sem tudi prilagoditve, ki jih literatura priporoča. V drugem delu sem opisala svoje izkušnje z izbranimi petimi učenkami – kako sem prepoznavala in razumevala njihove posebnosti in katere prilagoditve sem izvajala (podaljšan čas ocenjevanj, dogovorno ustno ocenjevanje, prilagoditev gradiva, več možnosti pri popravljanju ocen, dodatna vzpodbuda). Ocenjujem, da sem z omenjenimi prilagoditvami dosegla zastavljene cilje. Učenke so dosegale solidne učne rezultate, nekatere med njimi so bile celo zelo uspešne.

**Ključne besede:** učne težave, disleksija, diskalkulija, Irlen sindrom, čustvene in vedenjske motnje, gibalna oviranost

## Abstract

I have been teaching mathematics at Gimnazija Celje - Center for twenty-seven years. During this time, I met quite a few pupils with special needs. Among them, I chose five pupils: a pupil with dyslexia and dyscalculia, a pupil with Irlen syndrome, a pupil with emotional and behavioural disorders, a pupil with effects of seizures and a physically impaired pupil. In the first part of this assignment I describe the specificities I encountered: dyslexia and dyscalculia, Irlen syndrome, emotional and behavioural disorders, and physical impairment; based on professional literature. I also mention the adjustments recommended in the literature. In the second part, I describe my experience with the five selected pupils – how I recognized and understood their specificities, and what adjustments I made during their education (extended evaluation time, predetermined colloquial exam, adapted materials, adapted grading system, additional encouragement). I estimate that I have achieved the set goals with these adjustments. The pupils achieved solid results, some of them were even very successful.

**Keywords:** learning difficulties, dyslexia, dyscalculia, Irlen syndrome, emotional and behavioural disorders, motor disabilities



# 1 Odkrivanje in razumevanje posebnosti pri učencih

Sodobna šola omogoča integracijo in inkluzijo učencev s posebnimi potrebami. Do integracije v redne šole je prišlo v zahodnih državah v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja, princip inkluzivnega izobraževanja pa je bil podprt na konferenci v Salamanci leta 1994 in s pravili Združenih narodov o izenačevanju možnosti za osebe z motnjami (Peček in Lesar, 2006). V naših šolah se število učencev s posebnimi potrebami iz leta v leto veča. Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je v šolskem letu 2018/19 v slovenskih srednjih šolah 5051 dijakov s posebnimi potrebami, kar predstavlja 6,9 % celotne populacije dijakov.

Tudi sama sem poučevala kar nekaj dijakov s posebnimi potrebami. V tem poglavju pišem o odkrivanju učencev z učnimi težavami, o zakonodaji, ki obravnava področje dela z učenci s posebnimi potrebami in o težavah, na katere sem naletela pri izbranih učencih (disleksija in diskalkulija, skotopični sindrom, čustvene in vedenjske motnje, gibalna oviranost). Razumevanje posebnosti pri učencih in prilagoditve, ki so za te učence smiselne, opisujem na osnovi strokovne literature.

## 1.1 Odkrivanje posebnosti in zakonska osnova prilagoditev

Na posebnosti pri učencih so me pogosto že v naprej opozorili. Mnoge posebnosti odkrijejo že v osnovni šoli ali prej. Če učitelj pri svojem delu opazi posebnosti učenca, se oblikuje šolski strokovni tim, ki za učenca oblikuje izvirni delovni načrt pomoči. Ta vključuje pomoč učitelja, pomoč šolske svetovalne službe, dodatno individualno in skupinsko pomoč na šoli ter mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove. Če strokovni tim ugotovi, da pri učencu ni napredka in potrebuje učenec več prilagoditev, predlaga staršem uvedbo postopka usmerjanja. Starši vložijo pisno zahtevo za začetek postopka usmerjanja in strokovno dokumentacijo na pristojni območni enoti Zavoda RS za šolstvo, poročilo o otroku pa mora podati tudi šola, ki jo otrok obiskuje. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na podlagi obstoječe dokumentacije izdela strokovno mnenje, po potrebi se pogovori z vlagateljem oz. pregleda otroka. Na podlagi strokovnega mnenja se izda odločba o usmeritvi. Z odločbo lahko otrok uveljavlja svoje pravice. Po prejemu odločbe se otroku



dodeli dodatna strokovna pomoč, zanj se pripravi individualiziran program z individualnimi cilji in prilagoditvami (Ornik in Kiswarday, 2011).

Naše ravnanje z učenci mora biti skladno z zakonodajo. Skupine otrok s posebnimi potrebami natančneje opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki v skupine otrok s posebnimi potrebami uvršča: otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Zakon opredeljuje, da vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na načelih zagotavljanja največje koristi otroka, enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb in individualiziranega pristopa.

Za vsakega dijaka je cilj srednješolskega izobraževanja uspešno opravljena matura. Pravice dijakov pri izvajanju mature so opredeljene v Zakonu o maturi, natančneje pa v Pravilniku o izvajanju mature za kandidate s posebnimi potrebami (2014), ki določa, da se lahko kandidatu s posebnimi potrebami omogoči prilagojen način opravljanja izpita, prilagoditev gradiva za izpit, opravljanje izpita s pomočjo računalnika, uporaba posebnih pripomočkov ter prilagojen način ocenjevanja izpitov. Omogoči se mu lahko podaljšan čas in prekinitve opravljanja pisnega oziroma ustnega izpita, opravljanje izpita s pomočnikom, opravljanje izpita v posebnem prostoru in prilagoditev opreme v prostoru.

## **1.2 Učenci z disleksijo in diskalkulijo**

Disleksija (motnja branja in pisanja) je kombinacija posameznikovih značilnosti (sposobnosti in težav), ki povzročajo, da oseba težje pravilno in tekoče bere ali piše (Zupančič Danko, 2011). Disleksija je nevrološko pogojena, je vseživljenjska težava in se pojavlja pri 8 % populacije, pri 2–4 % pa predstavlja resno težavo. Težave ljudi z disleksijo se kažejo pri branju, pisanju, matematiki in dejavnostih, ki zahtevajo uporabo simbolov.

Učenec z disleksijo dela pri branju in črkovanju specifične napake: bere počasi, slabo razume prebrano, se hitro utruje, ne upošteva ločil, čudno naglašuje besede, izpušča in zamenjuje



glasove, izpušča besede in vrstice. Težave ima tudi z grafomotoriko (risanje, vlečenje črt, rokopis). Tipične posebnosti so: napačna drža pisala in telesa, počasno in grdo pisanje črk, nenavadno oblikovanje črk, zamenjava velikih in malih črk, zamenjava podobno oblikovanih črk (b-d, m-n, a-o, v-u), težave pri velikih pisanih začetnicah. Izraža se v kratkih povedih, ne upošteva ločil in slovničnih zakonitosti, napačno zapisuje besede, njegovi izdelki so neurejeni.

Drugačnost je opazna tudi v vedenju: ima izrazito slabe in dobre dneve, pogosto je zasanjan, hitro ga kaj zmoti, zaradi vloženega truda in visoke koncentracije se hitro utruje. Praviloma ima šibkejši delovni spomin in težko sledi večplastnim navodilom. Težave ima pri določanju prostorskih odnosov (pod – nad, pred – za), zamenjuje vrstni red števk, pri pisnem računanju težko natančno podpisuje. Težave ima pri vrstnem redu, zamenjuje števki 6 in 9, podobne matematične znake (npr.  $2x$  in  $x^2$ ), obrača ulomke, spregleda decimalno vejico. Včasih tudi prostorsko komponento zaznava drugače in ima težave pri geometriji in orientaciji v koordinatnem sistemu. Pojavljajo se težave z matematičnim jezikom in besedilnimi nalogami (Kesič Dimic, 2010).

Učencu lahko omogočimo naslednje prilagoditve: fotokopiranje zapiskov, ne silimo ga v glasno branje, lahko mu dovolimo tudi uporabo računalnika. Novo snov razlagamo s pomočjo slik in miselnih vzorcev, pomembne informacije zapišemo na tablo in dajemo samo eno navodilo naenkrat. Pisna preverjanja mu prilagodimo: uporabljamo večjo in neserifno pisavo (npr. Arial) in večji razmik (vsaj 1,5) med vrsticami, pustimo veliko prostora za odgovore, dovolimo uporabo dodatnega lista in žepnega računalnika. Podaljšamo mu čas pisanja in omogočimo pisanje v posebnem mirnem prostoru (Kesič Dimic, 2010).

Diskalkulija se kaže kot skupek specifičnih težav pri učenju matematike in reševanju računskih nalog (Kesič Dimic, 2002). Učenec ima lahko težave pri dojetju pojma števila, pri štetju, pri razumevanju matematične terminologije in navodil, pri dojetju računskih operacij, pri izvajanju računskih postopkov in pri strategijah reševanja aritmetičnih ter besedilnih problemov. Pogosto zamenja število z nekim drugim, število si težko zapomni, zrcalno obrača številke (6=9) ali vrstni red pri večmestnih številih ( $153=351$ ), zamenjuje računske operacije, težko načrtuje, kako se bo lotil reševanja, rešuje počasi, geometrija pa mu predstavlja velik napor.

Uporabljamo lahko naslednje prilagoditve:



- Enice, stotice, desetice in računske znake lahko zapišemo z različnimi barvami.
- Števila zapišemo v tabelo, da učenec lažje podpisuje.
- Pri vpeljevanju novih pojmov ali formul uporabimo različne metode.
- Pri reševanju daljših nalog mu napišemo nekaj tipičnih korakov, besedilno nalogo naj obnovi s svojimi besedami, pri reševanju nalog si naj riše skice, tabele ipd.
- Pri preverjanju znanja mu priložimo dodaten list, vsako nalogo naj rešuje na svoji strani, omogočimo mu podaljšan čas, morda piše v ločenem prostoru. Če se vznemiri, ga poskusimo pomiriti.
- Dovolimo uporabo žepnega računalnika in se osredotočimo na postopek reševanja.  
Za učenca je najbolje, da spozna svoja močna področja, saj se potem lažje sooči s težavami (Kesič Dimić, 2010).

### 1.3 Učenci s skotopičnim sindromom

Skotopični sindrom (Irlen sindrom) je drugačnost v vidnem zaznavanju. Ocenjujejo, da ga ima 10 do 12 % populacije. Imenuje se po Helen Irlen, psihologinji in pedagoginji za odrasle z disleksijo iz ZDA. S pomočjo strokovnjakov z drugih področij je ugotovila, da do težav z branjem črnih črk na beli podlagi prihaja zaradi nezmožnosti možganov, da bi pravilno obdelali barvne dražljaje vsega spektra. To povzroča popačenje slike in s tem težave pri branju. Sindrom se pri različnih osebah odraža različno (Kosmač, 2012).

Osebe s skotopičnim sindromom so občutljive na različne vrste svetlobe in bleščanje (na soncu so težko brez sončnih očal, ponoči težko vozijo, so občutljive na neonsko svetlobo, praviloma raje berejo pri šibkejši svetlobi). Predmetov v prostoru ne vidijo pri miru ali na pravem mestu. Imajo težave z ocenjevanjem prostorske razdalje, so negotove pri hoji po stopnicah, pri igrah z žogo ali vožnji. Za mnoge osebe je zelo naporno branje črnega besedila na beli podlagi, saj besedilo vidijo popačeno (npr. črke se lahko stisnejo skupaj, se tresejo, premikajo, meglijo).

Učenci slabo in počasi berejo (berejo besedo za besedo, preskakujejo vrstice, pri tem uporabljajo prst ali ravnilo), zato se težko osredotočijo na učenje, pisanje nalog in delo z računalnikom. Ob branju kmalu postanejo razdražljivi, nemirni in utrujeni. Potrebujejo pogoste odmore (<https://www.irlenslovenia.com>).

Osebam s skotopičnim sindromom lahko pomagajo z metodo Irlen, ki jo izvajajo v Irlen klinikah. V Ljubljani deluje Irlen klinika Slovenija, kjer izvajajo preglede z barvnimi folijami. Če oseba opazi katerega od opisanih simptomov, najprej reši vprašalnik na spletni strani klinike, na kliniki pa opravijo preglede za barvne folije. Irlen presojevalec ob koncu testiranja določi, katera barvna folija ali kombinacija barvnih folij zmanjša simptome. Barva je za vsakega posameznika specifična. Barvne podlage nekaterim osebam pomagajo, da lažje berejo. V primeru zmerne ali resne oblike skotopičnega sindroma osebo napotijo na pregled za barvna očala. Na pregledu Irlen diagnostik določi optimalno individualno barvo stekel za očala. Z natančno določeno barvo, ki je specifična za vsakega posameznika, obdelajo steklo v Irlen laboratoriju v Kaliforniji. S pomočjo očal osebe bolje funkcionirajo pri branju, vožnji in drugih aktivnostih (<https://www.irlenslovenia.com>).

#### **1.4 Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami**

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 (Žerovnik, 2004: 100).

Čustvene in vedenjske motnje se lahko kažejo v več pojavnih oblikah, npr.:

- otrok se lahko preveč prilagaja (otrok je usmerjen na potrebe drugih, težko sprejema odločitve, v odnosih do ljudi se ne počuti enakovrednega);
- agresivno vedenje (učenec se vede agresivno, ker se počuti ogrožen – določeno situacijo prehitro spozna kot ogrožajočo, ker ga spominja na pretekli ogrožajoč dogodek);
- pomanjkanje pozornosti in hiperaktivnost (Metljak, 2011).

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se večkrat vedejo neprimerno, posledično pa imajo težave v socialni integraciji. Pogosto se ne držijo dogovorjenih pravil in so v konfliktih s starši, učitelji in vrstniki. Pogosto so agresivni ali avtoagresivni, ne upoštevajo pravil, se prepirajo, pretepajo in nadlegujejo sošolce, neopravičeno izostajajo od pouka, kadijo ali uživajo alkohol. Lahko tudi lažejo, kradejo. Ne prizadene jih stiska drugih in svojih dejanj praviloma ne obžalujejo. Mnogokrat so doživeli neprijetne izkušnje v otroštvu (nasilje v družini, alkoholizem, psihične





bolezni staršev, kriminalna dejanja). Na osnovi zgodnjih neprijetnih izkušenj zaznavajo svet kot sovražno okolje (Kesič Dimic, 2010).

Mladostnikom s težavami na področju čustvovanja, vedenja ali vključevanja v vrstniško skupino lahko pomagajo tudi s posebnimi programi. V Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna (v nadaljevanju MKZR) izvajajo program, ki je namenjen otrokom in mladostnikom do 26. leta, pri katerih oblike vedenja, doživljanja in čustvovanja odstopajo od običajnega glede na razvojno obdobje. Program je primeren tudi za tiste, ki imajo težave v šoli ali doma, so preobremenjeni s svojo zunanostjo, učnim uspehom ali imajo druge težave psihološke narave (<https://www.mkz-rakitna.si>).

Na spletni strani MKZR so zapisani tudi cilji programa:

- krepitev in dvig samozavesti ter samozaupanja,
- utrjevanje zdravih vzorcev funkcioniranja,
- učenje asertivnosti (namesto agresivnosti) in razvijanje občutka pripadnosti različnim socialnim skupinam (družina, vrstniki),
- nižanje neustreznih ambicij in perfekcionizma ter prepoznavanje in sprejemanje svojih realnih zmožnosti in dejanskih potreb,
- krepitev občutka samokontrole,
- razvijanje kritičnega presojanja in veščin reševanja problemov,
- podpora pri iskanju notranjega ravnovesja in iskanju smisla,
- spodbujanje starosti primerne samostojnosti (<https://www.mkz-rakitna.si>).

Pomembno je, da smo do učenca razumevajoči, mu pomagamo graditi samopodobo, mu omogočimo, da pokaže močna področja, ga pohvalimo, ga vključimo v skupinsko delo in mu dajemo občutek odgovornosti. Postaviti mu moramo konkretne meje, ga vključimo v pogovor in se z njim pogovarjamo o primernem vedenju (Kesič Dimic, 2010).



## 1.5 Gibalno ovirani učenci

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj (Žerovnik, 2004: 130).

Otroci so lahko lažje, zmerno, težje ali težko gibalno ovirani:

- Lažje gibalno ovirani otroci so samostojni pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok. Včasih potrebujejo dodatne pripomočke, npr. posebna pisala ali orodje.
- Zmerno gibalno ovirani otroci samostojno hodijo na krajše razdalje, pri tem potrebujejo pripomočke, npr. posebne čevlje, bergle. Za daljše razdalje uporabljajo voziček. Pri zahtevnejših opravilih in pri izvajanju šolskega dela občasno potrebujejo fizično pomoč druge osebe.
- Težje gibalno ovirani otroci samostojno hodijo na krajše razdalje, pri tem potrebujejo pripomočke (ortoze, hoduljo), sicer pa potrebujejo voziček. Ne morejo hoditi po stopnicah, motena je fina motorika, pri dnevnih opravilih potrebujejo pomoč druge osebe. Pri šolskem delu večinoma potrebujejo fizično pomoč.
- Težko gibalno ovirani otroci se ne morejo gibati samostojno, potrebujejo električni voziček, posebej prilagojene pripomočke za sedenje, lahko imajo težave tudi z gibi rok. Potrebujejo stalno pomoč druge osebe (Žerovnik, 2004).

Večini težje in težko gibalno oviranih otrok se dodeli spremljevalec za nudenje fizične pomoči (za pomoč pri pisanju in gibanju). Šola, ki jo gibalno oviran otrok obiskuje, mora imeti klančine, dvigalo, prilagojene sanitarije in rezervirana parkirna mesta. Urnik naj bo takšen, da se učenec čim manj seli. Pomembno je, da učencu omogočimo, da se lahko giblje po razredu, če je treba, lahko uporablja različne nastavke za pisala ali prenosni računalnik s prilagojeno tipkovnico in miško. Po potrebi povečamo format delovnih listov, odmerimo mu več časa pri reševanju testov. Pri ocenjevanju ne upoštevamo napak, ki so posledica učenčevih primanjkljajev. Učenca vzpodbujamo, da sodeluje, kjer lahko, o dodatni pomoči pa se z njim pogovorimo in mu jo omogočimo, če jo potrebuje (Kesič Dimic, 2010).

## 2 Moje izkušnje z učenci in njihovimi posebnostmi

V tem poglavju opisujem, kako sem prepoznavala, razumevala in sprejemala drugačnost pri konkretnih učencih in kako sem ravnala z njimi. Izbrala sem pet učenk s težavami, ki sem jih opisala v prejšnjem poglavju.

Z opisanimi učenkami nisem imela veliko dodatnega dela. Pri poučevanju matematike sem praviloma izvajala le splošne prilagoditve. Izogibala sem se časovnim pritiskom pri ustnem preverjanju znanja, učenke so imele pri pisnih ocenjevanjih podaljšan čas pisanja ter možnost pisanja v tistem prostoru. Pri nekaterih sem prilagodila gradivo (ustrezna velikost črk, neserifna pisava, večji razmik med vrsticami ali povečan format nalog). Omogočala sem jim ponovno pisanje pisnih nalog. Izkušnje so me naučile, da učenci dosegajo boljše rezultate, če jih sprejemamo in vzpodbujamo. Nekatero med njimi so dosegale tudi zelo dober učni uspeh.

### 2.1 Učenka z disleksijo in diskalkulijo

Ob prihodu učenke v gimnazijo nisem imela visokih pričakovanj glede njene učne uspešnosti, saj je pri testu, ki je preverjal osnovnošolsko znanje, dosegla izjemno nizke rezultate. Pri pouku je počasi sledila, si težko zapomnila zaporedne slušne informacije in se hitro utrudila. Starši so ji priskrbeli dodatno učno pomoč. Ko sem jo nekega dne za vajo poklicala k tabli, sem bila presenečena nad njenim hitrim reševanjem naloge. Kasneje je komisija za usmerjanje ugotovila, da ima učenka specifične kognitivne primanjkljaje, a hkrati dosega nivo nadpovprečne inteligentnosti. Potrdili so disleksijo in diskalkulijo, ki močno ovirata pridobivanje in izkazovanje znanja. Izkazalo se je, da je učenka motivirana in vztrajna, a se pojavljajo dobri in slabi dnevi funkcioniranja.

Učenki sem omogočila določene prilagoditve:

- Že v prvem letniku je smela uporabljati računalno.
- Določeno gradivo sem ji skopirala.
- Pri pisnem preverjanju znanja je imela za 50 % podaljšan čas pisanja.
- Pri preverjanju je dobila dodatni list za pisanje in računanje.
- Gradivo sem prilagodila (večje črke: font 12–14, pisava Arial).



- Navodila sem podala kratko in jasno.
- Omogočila sem dogovorno ustno ocenjevanje.
- Upoštevala sem pravilo treh sekund (da se je lahko zbrala in pričela z odgovarjanjem).
- Če navodil ni razumela, je lahko prosila za dodatna pojasnila.

V pisnem izdelku sem opazila, da zamenjuje črke in številke, kdaj tudi računske operacije. Tako sem kdaj uporabila tudi prilagojen način ocenjevanja – nalogo sem preračunala z njenimi napačno prepisanimi številkami in ji rezultat priznala. Vzpodbujala sem jo in pri tem opazila napredek.

## **2.2 Učenka s skotopičnim sindromom**

Že ob njenem prihodu v gimnazijo, so me opozorili, da ima učenka odločbo o usmeritvi ter posledično podaljšan čas pisanja pisnih izdelkov. Z njenimi težavami se nisem posebej ukvarjala, saj so bili učni rezultati dobri. Opazila sem, da je včasih nekoliko nemirna in negotova in da ji je po določenem času pade koncentracija. Kasneje sem ugotovila, da je vzrok za njeno nemirnost premočna svetloba. Želela je dosegati visoke ocene, zato je bila v stiski in pod časovnim pritiskom.

Svetovalna služba nas je opozorila, da ima učenka skotopični sindrom (Irlen sindrom). Učenki so svetovali uporabo barvnih flomastrov za označevanje in barvnega papirja sive barve. Uporaba Irlen folije sive barve naj bi izboljšala težave pri branju, vidnem prepoznavanju besedil, pozornosti in koncentraciji. V prostoru naj bi imeli naravno svetlobo ali zatemnjeno umetno osvetlitev in čim manj bleščečih belih površin. Na diapozitivih naj ne bi uporabljali bele osnove in učenka naj ne bi sedela v prvi klopi.

Izvedla sem določene prilagoditve:

- Pri pisnem preverjanju znanja je imela za 50 % podaljšan čas.
- Preverjanje in ocenjevanje znanja je bilo dogovorjeno in napovedano.
- Prilagodila sem besedilo (večji razmik med vrsticami, uporaba pisave Arial).
- Pri ocenjevanju nisem upoštevala prepisovalnih napak.
- Organizacija nalog na papirju je bila pregledna in vedno enaka.
- Vse pisne naloge in delovne liste sem fotokopirala na siv papir.
- Na diapozitivih nisem uporabljala bele osnove.



- Skrbela sem za ustrezno zatemnitev v prostoru.

Upoštevala sem omenjene prilagoditve, učenka mi ni povzročala veliko dodatnega dela. Tudi kadar sem jo kaj vprašala ali poklicala k tabli, nisem opazila posebnosti. Kasneje je učenka dobila posebna očala (Irlen očala). Dosegala je višji uspeh in pridobila samozavest.

## 2.3 Učenka s posledicami epileptičnih napadov

Učenka je bila opredeljena kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V otroštvu je imela epileptične napade. Po zdravljenju napadov ni več imela. Strokovnjaki so ugotovili, da je inteligentna in uspešnejša pri predmetih, ki zahtevajo matematično-logično mišljenje, da pa ima težave pri branju, pisanju in povzemanju bistva, saj ji hitro pade pozornost.

Bila je vestna učenka, ki je v šolsko delo vlagala veliko truda. Do lastnih napak je bila zelo kritična. Pred ocenjevanjem je bila napeta, kar jo je še dodatno oviralo pri izkazovanju znanja. Imela je težave s prilagajanjem in se je nagibala k anksioznosti. Pri pouku sem opazila, da ima določene težave – se težko prilagaja, hitro ji pade pozornost, stvari težko poimenuje ter potrebuje dodaten čas.

Izvedla sem naslednje prilagoditve:

- Dodatno sem jo vzpodbujala.
- Pri ustnem ocenjevanju sem počakala, da se je umirila.
- Omogočila sem napovedano ocenjevanje znanja.
- Imela je podaljšan čas ustnega in pisnega preverjanja znanja.
- Prilagodila sem besedilo (večji razmik med vrsticami, uporaba pisave Arial).
- Teste sem pisala pregledno in jih fotokopirala na večji format.

Pri popravljanju pisnih izdelkov ni bilo posebnosti. Za učenko je bilo priporočeno ocenjevanje manjših sklopov snovi, česar pri matematiki ni bilo treba izvajati, ker je bila matematično nadarjena. Več pozornosti sem morala posvetiti temu, da se je učenka v okolju umirila in dobro počutila, potem so bili rezultati boljši.

## 2.4 Učenka s čustvenimi motnjami

Ko je učenka prišla v gimnazijo, je imela visoke cilje in je dosegala odlične učne rezultate. Bila je bistra, sposobna in odgovorna dijakinja. Kasneje so se pojavile čustveno-vedenjske težave, doživljala je tesnoba, depresivnost in nihanja v razpoloženju. Vseh njenih težav ne bi opazila, če me nanje ne bi opozorili. Imela je nizko samopodoba, potrjevati se je želela z visokimi ocenami. Zelo izrazit je bil njen perfekcionizem. Ni bila zadovoljna z oceno odlično, pri pisnih izdelkih je želela doseči 100 %. Zaradi omenjenih težav jo je komisija uvrstila v skupino otrok s čustvenimi motnjami.

Izvedla sem naslednje prilagoditve:

- Pisno nalogo je lahko pisala izven oddelka.
- Imela je podaljšan čas ocenjevanj.
- Omogočala sem dogovorno ustno ocenjevanje.
- Izvajala sem individualne ure.
- Občasno sem jo pohvalila in vzpodbudila.

Ugotovila sem, da je učenka zelo nadarjena in ji to tudi povedala. Mislim, da ji je vzpodbuda koristila.

Učenka je ob ustrezni pomoči in po daljšem bivanju v mladinskem zdravilišču napredovala. Počasi je izzvenel njen perfekcionizem, verjetno je ob pomoči psihologov našla svoja močna področja, okrepila svojo samopodoba in začela sprejemati realne rezultate.

## 2.5 Gibalno ovirana učenka

Ob vpisu so nas opozorili, da ima učenka krajšo desno roko, hipoplastično dlan in palec, ki je gibljiv, od ostalih prstov pa ima le nastavke, ki niso funkcionalni. Uvrščena je bila v skupino otrok z lažjo gibalno oviranostjo. Spretno je uporabljala levico, desnico pa je neopazno skrivala v rokav. Pisala je dovolj hitro, uspela je slediti pouku. Če me ne bi opozorili, pomanjkljivosti ne bi opazila. Po odločbi ji je pripadal 50 % podaljšan čas pri pisnih preverjanjih, ki pa ga prvi dve leti ni potrebovala. Pri konstrukcijah geometrijskih likov je bila oproščena risanja likov na tablo. Izvedba bi namreč bila nemogoča, saj fizično ni mogla držati trikotnika in šestila za risanje na tablo.



Izvajala sem naslednje prilagoditve:

- Imela je podaljšan čas ocenjevanj.
- Fotokopirala sem obsežnejše snovi.
- Omogočala sem dogovorno ustno ocenjevanje.
- Oproščena je bila risanja na tablo.

Pri popravljanju pisnih izdelkov nisem opazila slabega zapisovanja – prilagoditev pravzaprav ni bilo treba upoštevati. Učenka je bila dovolj inteligentna, v komunikaciji nekoliko zadržana. V višjih letnikih so se pojavile težave, ki niso bile povezane z njeno oviranostjo. Želela je biti sprejeta v družbi, ki ni bila dovolj učno naravnana, zato ni delala sproti, izogibala se je pisnim preverjanjem ali pa oddajala prazne izdelke, s čimer je pridobivala negativne ocene. Menim, da je učenkina oviranost vodila do nastalih problemov, saj si je zaradi nje še bolj prizadevala, da bi bila sprejeta v družbi. Skušala sem ji pomagati z vzpodbudami, a se stanje ni izboljšalo. Počutila sem se nemočno, saj nikakor nisem dosegla preobrata.

### 3 Zaključek

Ni vedno res, da imamo z učenci s posebnimi potrebami veliko dela. Pri izbranih učenkah sem izvajala le splošne prilagoditve: izogibanje časovnemu pritisku, podaljšan čas ocenjevanj, dogovorno ustno ocenjevanje, prilagoditev gradiva, več možnosti pri popravljanju ocen, dodatna vzpodbuda. Ocenjujem, da sem z omenjenimi prilagoditvami dosegla zastavljene cilje – učenke so dosegale solidne učne rezultate, nekatere med njimi so bile celo zelo uspešne. Delo z njimi me je potrdilo v prepričanju, da je za učitelje poučevanje zahtevnejše, da pa morajo ti učenci v učenje vlagati bistveno več truda in si zaslužijo sprejetost, razumevanje in pomoč.

Poučevanje učencev s posebnimi potrebami mi ni bilo vedno v veselje. Mnogokrat sem podvomila, ali so prilagoditve res upravičene ali so jih izsilili starši. Pisanje tega prispevka mi je odprlo nova spoznanja. Najbolj me je pretreslo, ko sem si na videoposnetku ogledala primere, kako besedilo vidijo otroci s skotopičnim sindromom. Učence z učnimi težavami sem začela dojemati na drugačen način. Zdi se mi bistveno, da te učence sprejemamo, jim nudimo ustrezne prilagoditve in jih vzpodbujamo. Mislim, da je ravno vzpodbuda tista, ki jim pomaga pri



oblikovanju boljše samopodobe, ki je ključnega pomena za uspeh. Menim, da bi morali učitelje bolje usposobiti za delo z učenci s težavami, tako bi učitelji lažje izvajali pouk, učenci pa bi dosegali boljše rezultate.

## 4 Viri in literatura

- 1 KESIČ DIMIC, K. Ko matematika zadiši po težavah: Učne težave pri matematiki. *Viva: revija za zdravo življenje*. 2002, št. 108 (letn. 10), str. 60–61.
- 2 KESIČ DIMIC, K. *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. 1. izdaja. (Zbirka Učiteljeva orodja). Ljubljana: Rokus Klett. 2010.
- 3 *KLINIKA za diagnostiko skotopičnega oz. Irlen sindroma*. [Online]. Irlen klinika Slovenija. [Citirano 28. dec. 2018; 15. 10]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.irlenslovenia.com/o-kliniki>.
- 4 KOSMAČ, L. *Oh, ne morem brati: Mali vodnik o skotopičnem sindromu*. Ljubljana: Inštitut za disleksijo – SUTŽO. 2016.
- 5 METLJAK, U. Otroci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Založba Forum Media d.o.o. 2011. Razdelek 11/1.2.
- 6 ORNIK, N. in KISWARDAY, V. Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Založba Forum Media d.o.o. 2011. Razdelek 3/5.
- 7 *OTROCI s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
- 8 PEČEK, M. in LESAR, I. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia. 2006. (Zbirka Sodobna družba/Sophia; 2006, 15)
- 9 *PODATKI o dijakih s posebnimi potrebami v srednješolskih izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. [Online]. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [Citirano 23. dec. 2018; 18.05]. Dostopno na spletnem naslovu:





[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/pdf/Tabela\\_dijaki\\_s\\_posebnimi\\_potrebami.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Tabela_dijaki_s_posebnimi_potrebami.pdf).

- 10 *PRAVILNIK o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 82/2014.
- 11 *PROGRAM zgodnje obravnave otrok in mladostnikov, rizičnih za razvoj motenj čustvovanja in motenj hranjenja*. [Online]. Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna. [Citirano 20. dec. 2018; 16.10]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mkz-rakitna.si/strokovna-javnost\\_sola-zdravega-odrascanja.php](http://www.mkz-rakitna.si/strokovna-javnost_sola-zdravega-odrascanja.php).
- 12 *SIMPTOMI*. [Online]. Irlen klinika Slovenija. [Citirano 28. dec. 2018; 15.10]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.irlenslovenia.com/simptomi>.
- 13 *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 58/2011.
- 14 ZUPANČIČ DANKO, A. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Založba Forum Media d.o.o. 2011. Razdelek 9/6.
- 15 ŽEROVNIK, A. *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina. 2004.

OŠ Glazija  
Celje

**Sandra Zelko Sitar**

**UČINKI MASAŽE PRI OTROCIH Z LAŽJO MOTNJO V  
DUŠEVNEM RAZVOJU**

**THE EFFECTS OF MASSAGE FOR CHILDREN WITH MILD  
INTELLECTUAL DISABILITIES**

## Povzetek

Prispevek predstavlja multiplo študijo primera s kvalitativno metodo raziskovanja. V raziskavo je bilo vključenih pet petošolcev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, starih od 10 do 13 let. S pomočjo študije primera prikažemo učinke masaže za otroke kot ene izmed metod za delo z učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Raziskava vključuje raziskovalna vprašanja ter analizo in interpretacijo rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo ocenjevalne sheme, opazovanja ter trimesečnega spremljanja. Masaža za otroke kot ene izmed metod dela v osnovni šoli s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom ne zasledimo pogosto. S prispevkom želimo prikazati pozitivne učinke masaže na učenje, izražanje čustev in nadaljnje učno delo pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

**Ključne besede:** učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, učenje, motivacija, masaža za otroke

## Abstract

The article discusses a multiple case study in which a qualitative method of research is used. The sample included five fifth-graders with mild intellectual disabilities between the ages of ten and thirteen. With the help of a case study we show the effects of massage for children as one of the methods for working with students with mild intellectual disabilities. The research includes research questions, an analysis, and an interpretation of results which were obtained with the help of a grading scheme, observation, and three months of monitoring. Massage for children is not a method that is often used in the Adapted Educational Programme. The article intends to show the positive effects of massage on learning, expressing emotions and the further school work of students with mild intellectual disabilities.

**Key words:** children with mild intellectual disabilities, learning, motivation, massage for children



# 1 Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo heterogeno skupino otrok. V prispevku se osredotočamo na otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju. E. Žgur (2017b) pravi, da za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju velja, da imajo manjšo sposobnost za učenje, to pa tudi določa njihovo šolsko uspešnost. Učni program, ki ga učenec obiskuje, mu omogoča številne priložnosti, da pridobiva znanja, utrjuje učno snov in razvija ročne spretnosti, ter mu omogoča smiselno in polno življenje. Poleg opisanih dejstev E. Novljan (1997) izpostavi še, da imajo otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) znižano sposobnost samokontrole, zmanjšano sposobnost za razumevanje svoje okolice in premagovanje njenih zahtev. Prepričana je, da takšni otroci potrebujejo več spodbud, razumevanja ter ljubezni tako s strani staršev, učiteljev kot tudi vrstnikov. Žagar (2012) opisuje, da so učenci z LMDR sposobni socialnega učenja, usvajanja pravil vedenja. Avtor pravi, da imajo učenci z LMDR znižano senzomotorično in miselno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Tudi E. Žgur (2017a) izpostavlja manjšo razvitost centralnega živčnega sistema, kar povzroča okrnjenost številnih senzomotoričnih sposobnosti in posledično tudi manj razvito motoriko. Zaradi nedokončanih nevroloških procesov prihaja do pomanjkljive pozornosti.

Pri opredelitvi LMDR ni mogoče upoštevati le enega kriterija kot edinega pomembnega (Colnerič in Zupančič, 2005), temveč strokovnjaki LMDR opredeljujejo z različnih vidikov (Colnerič in Zupančič, 2007). Ne glede na različne teoretične poglede imajo otroci z LMDR v akademskem smislu znižane sposobnosti za učenje. Kažejo se odstopanja na področju konceptualnih, socialnih, motoričnih, čustvenih in praktičnih veščin (Colnerič in Zupančič, 2005; Lindblad, 2013; Marinič idr., 2015; Žagar, 2012; Žgur, 2017a). Osebe z LMDR potrebujejo prilagojen pedagoški pristop za usvajanje temeljnih šolskih veščin, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi (Colnerič in Zupančič, 2007). E. Žgur (2017b) pravi, da učenci z LMDR lahko dosežejo temeljno šolsko znanje v prilagojenih učnih razmerah in optimalnih pogojih šolanja (prilagoditve učnega procesa, učnih vsebin, strukturirano delo ipd.). Strukturirano in vodeno poučevanje je nujno za uspešno učenje učencev z LMDR. Večina jih je zmožna samostojnega vključevanja v družbo, opravljanja enostavnih del, vzdrževanja socialnih odnosov

ter prispevanja k skupnosti, najpogosteje ob podpori socialne službe (Colnerič in Zupančič, 2005; Može Cedilnik, Uršnik in Filipčič, 2011). Zavedati se je treba, da je vsak otrok, ne glede na stopnjo ovire oz. vrsto motnje, individuum; treba je upoštevati dejstvo, da vsak potrebuje svoj čas, individualne prilagoditve ob upoštevanju njegovih močnih in šibkih področij. Zato se v razvoju in napredku posamezniki razlikujejo ter nekateri napredujejo prej, nekateri kasneje, vendar ima vsak pravico do ustreznega vzgojno-izobraževalnega procesa. E. Žgur (2017b) še pravi, da učenci z LMDR pogosto ostajajo na preprostejših strategijah učenja, ki so počasnejše in manj avtomatizirane.

Kot pomoč ter hkrati tudi kot motivacijsko sredstvo smo pri vzgojno-pedagoškem procesu uporabljali masažo za otroke ter ugotavljali njene vplive na motivacijo za šolsko delo, medsebojne odnose v razredu ter razpoloženje in počutje učencev. Pedagoški delavec se zaveda, da s svojim delom ne vpliva zgolj in samo na znanje posameznega učenca, temveč je njegov cilj celostni razvoj otroka. To pripelje pedagoškega delavca k raziskovanju ter uporabi različnih pristopov in načinov, s katerimi doseže ta cilj. Zavedanje, da učenec pred nami ni zgolj telesno bitje, temveč deluje z umom, z različnimi čuti ter svojimi individualnimi posebnostmi, nas prebudi iz stanja, da ni vse dobro za vse učence. Potrebno je nenehno ozaveščanje ter iskanje vedno novih načinov učenja, poučevanja, strategij, metod, ki bodo prilagojene posamezniku z LMDR. Ne glede na novosti in spremembe, ki jih uvajamo v samo vzgojno-pedagoško delo, se je treba zavedati, da sta v ospredju vedno napredek in razvoj posameznega učenca.

## 1.1 Masaža za otroke kot sprostitelj in izkustveno učenje

Masaža za otroke je ena izmed številnih tehnik sproščanja in umirjanja. Masaža (Srebot in Menih, 1994) je stara veščina. Avtorici pišeta o masaži kot prefinjeni umetnosti dotikanja. Poznamo od enostavnih masažnih gibov, ki jih lahko uporablja vsak za boljše počutje, pa do zahtevnih tehnik, ki jih izvajajo strokovnjaki. Obstaja razlika med vzhodnimi deželami, kjer je masaža vsakdanji način za izboljšanje počutja, ter med zahodnimi deželami, kjer je še vedno prisoten bolj distanciran odnos do nje. Učenec ob sprostitvenih tehnikah, kot je masaža za otroke, neposredno doživlja izkustveno učenje. B. Marentič Požarnik (2008) pravi, da izkustveno učenje



skuša povezati človekovo čutno in čustveno izkušnjo, njegovo razmišljanje, analiziranje ter delovanje. Lozanova predpostavka (v Marentič Požarnik, 2008) je, da smo pri učenju najuspešnejši, če smo telesno in duševno sproščeni. V taki situaciji se možganske funkcije lažje povežejo ter izkoristijo zmogljivost možganov. Izkustveno učenje zahteva od posameznika celovito osebno izkušnjo. Je oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič Požarnik, 2008).

V. Geršak (2007) pravi, da so sprostitvene tehnike v vzgojno-izobraževalnem procesu zelo potrebne, saj se učenci sčasoma sami naučijo sproščati in najdejo svoj način sprostitve. Šola in razred sta hkrati prostor učenja in življenja. Sproščeni, urejeni odnosi na ravni sožitja so predpogoj za kakovostno življenje. Slednjega pa soustvarjamo vsi, ki smo vpeti v vzgojno-izobraževalni proces (Marentič Požarnik, 2008).

G. Schmidt (2008b) pravi, da je masaža za otroke namenjena njihovem umirjanju in sprostitvi. »Masaža je oblika povezanih dotikov. Z rokami ali drugimi deli telesa, kot so podlakti ali komolci, drsimo čez kožo in pritiskamo na mišice v zaporedju prijemov, kot so različno božanje, drgnjenje, gnetenje in pritiskanje. To lahko učinkuje blažilno ali poživljajoče, če pa se pri masaži osredotočimo še na energijo, lahko vpliva na telo, razum, duh in čustva« (Mumford, 2006, str. 10).

## 1.2 Koristi masaže

S. Mumford (2006) piše o terapevtski koristnosti masaže, saj sprošča mišično napetost, spodbuja limfno drenažo ter krvni obtok. Masaža ne vpliva samo na mišice, temveč tudi na živce. »Draženje živčnih končičev v koži se po osrednjem živčevju prenese do možganov in prispeva k dobremu počutju« (prav tam, str. 10). Leddy (2006, v Fond, 2010) izpostavlja, da je masaža sistematična in znanstvena manipulacija mehkih tkiv telesa, ki pomaga telesu, da se ozdravi. Masaža nam poleg blagodejnih koristi prinaša tudi sprostitvev. Omogoča nam pogovor preko kože, pogovor brez besed, le preko otipa. Za majhne otroke koža in tip predstavljata



najpomembnejši in glavni vir stikov z zunanjim svetom. Pri starejših otrocih se tem čutom pridružijo tudi tako imenovani »daljinski čuti«, kot sta vid in sluh. Način masaže je treba prilagoditi starosti otrok ter hkrati upoštevati želje otrok (Wilmes-Mielenhausen, 1999).

R. Srebot in K. Menih (1994) izpostavljata učinke masaže:

- sprošča prenapete mišice;
- masažni gibi pomagajo pri izločanju odpadnih snovi;
- aktivira pretok limfnega sistema;
- vpliva na živčni sistem;
- omogoča, da se predamo ugodnemu počutju in izklopimo misli;
- pripomore, da se možgani in čustva umirijo, telo se sprosti ter
- povezuje telo, čustva in um.

V. Geršak (2006, str. 84) pravi: »Ob masažah uživajo že najmlajši otroci v vrtcu. Telesni stik jih pomirja in jim daje občutek varnosti«. Quinn (2015) pojasnjuje, da ima masaža čustvene koristi za otroke, krepi navezovanje, spodbuja zaupanje, blaži občutek tesnobe, krepi zavedanje telesa ter vzbuja dobro počutje. Obstajajo različne masažne tehnike: sprostivni gibi, spiralasta tehnika, umirjajoči gibi, peresni gibi in poživljajoči gibi (Srebot in Menih, 1994). Za izvajanje masaže med otroki je dovolj, če jih naučimo uporabiti roke. Kot pravita R. Srebot in K. Menih (1996), imajo otroci radi dotik, božanje, trepljanje, toplino in nežnost. Otroci okolje v veliki meri dojemajo ravno ob pomoči dotika, kot je npr. igranje z zemljo, božanje živali, gnetenje, dotikanje rastlin ipd. Masaža je eno izmed področij, kjer otroci preizkusijo spretnost svojih rok.

Pomembno dejstvo, ki ga navajata M. Elmsäter in S. Héту (2007) je, da se z masažo ukvarja tudi nevroznanost. Možgani otroka se še vedno razvijajo, zato lahko s pomočjo različnih tehnik spodbujamo ter ustvarjamo nevronske povezave. S pomočjo programa masaže za otroke spodbujamo, da se sprošča zelo pomemben hormon, in sicer oksitocin. Učenci so tako bolj: umirjeni, radovedni, prijazni, manj agresivni, pripravljeni vzpostavljati medsebojne socialne stike, pozitivno naravnani, se lažje koncentrirajo in so manj napeti. Poleg oksitocina se pri masaži

in dotiku sprošča tudi hormon melatonin. Hormona kortizol in adrenalin pa se v času masaže zmanjšata (Moberg, 2003, v Marsh, 2011).

Opravljenе so tudi raziskave in študije primera, ki navajajo pozitivne in koristne učinke masaže za otroke v šolah (Guzzetta idr., 2009). O pozitivnih učinkih masaže in posledično tudi boljših rezultatih so objavili raziskave, ki so preverjale učinke pri specifičnih skupinah, kot so: agresivni najstniki, pri anoreksiji, anksioznosti, bulimiji, pri otroškem artritisu, pri motnjah pozornosti, pri avtističnih motnjah itd. (Touch Research Institute, b. d).

Elmsäter in Héту (2007) izpostavljata naslednje koristi, ki jih ima masaža za otroke:

- priložnost, da se otrok nauči reči »da« ali »ne« masaži;
- otrok razvije občutek, da je enak med svojimi vrstniki;
- pridobi občutek sproščenosti, zmanjšanje stresa;
- izboljšanje koncentracije;
- spodbujanje in razvijanje lastne domišljije;
- raziskovanje različnosti med posamezniki v skupini;
- razvijanje spoštovanja do vrstnikov;
- močnejši občutek povezanosti med seboj v skupini.

Poleg koristi za učence in učitelje program masaže prinaša prednosti in koristi za šolo na širši ravni, za starše ter širše socialno okolje.

## **2 Masaža za otroke v času vzgojno-izobraževalnega procesa**

### **2.1 Metodologija in potek raziskave**

Izvedli smo trimesečno spremljanje učencev z LMDR ob izvajanju različnih masažnih tehnik za otroke v času pouka. Študija primera je bila izvedena na podlagi pisnih zapisov, ki smo jih dobili na podlagi opazovanja in beleženja. Izvajanje dejavnosti masaže za otroke je potekalo v šolskem



okolju. Raziskovalne aktivnosti so temeljile na zbiranju in analiziranju podatkov s poudarkom na sami aktivnosti učencev. V pomoč nam je bila opazovalna shema za posamezna raziskovalna vprašanja in ocenjevalne lestvice v obliki dnevnikov za vsakega učenca. Na koncu raziskave smo podali odgovore na raziskovalna vprašanja in predstavili kvalitativno vsebinsko analizo. Uporabljena sta bila deskriptivno raziskovalna metoda in kvalitativna raziskava po metodi sistematičnega pregleda literature.

### **2.1.1 Opis vzorca**

Izbrali smo namenski način vzorčenja. Naš vzorec je predstavljalo pet učencev z LMDR, in sicer dve deklici in trije dečki. Učenci so bili stari od 10 do 13 let. Obiskovali so 5. razred prilagojenega izobraževalnega programa devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Učenci so bili med seboj zelo različni, pri vsakem so bile izpostavljene posebnosti ter močna področja. Nekateri so bili bolj verbalno spretni, drugi spet bolj motorično gibčni. Pri vseh pa je bil cilj enak, in sicer da ugotovimo, kako ustvarjalni gib vpliva na učence, ne glede na njihove individualne posebnosti in posamezna odstopanja.

### **2.1.2 Postopek zbiranja podatkov**

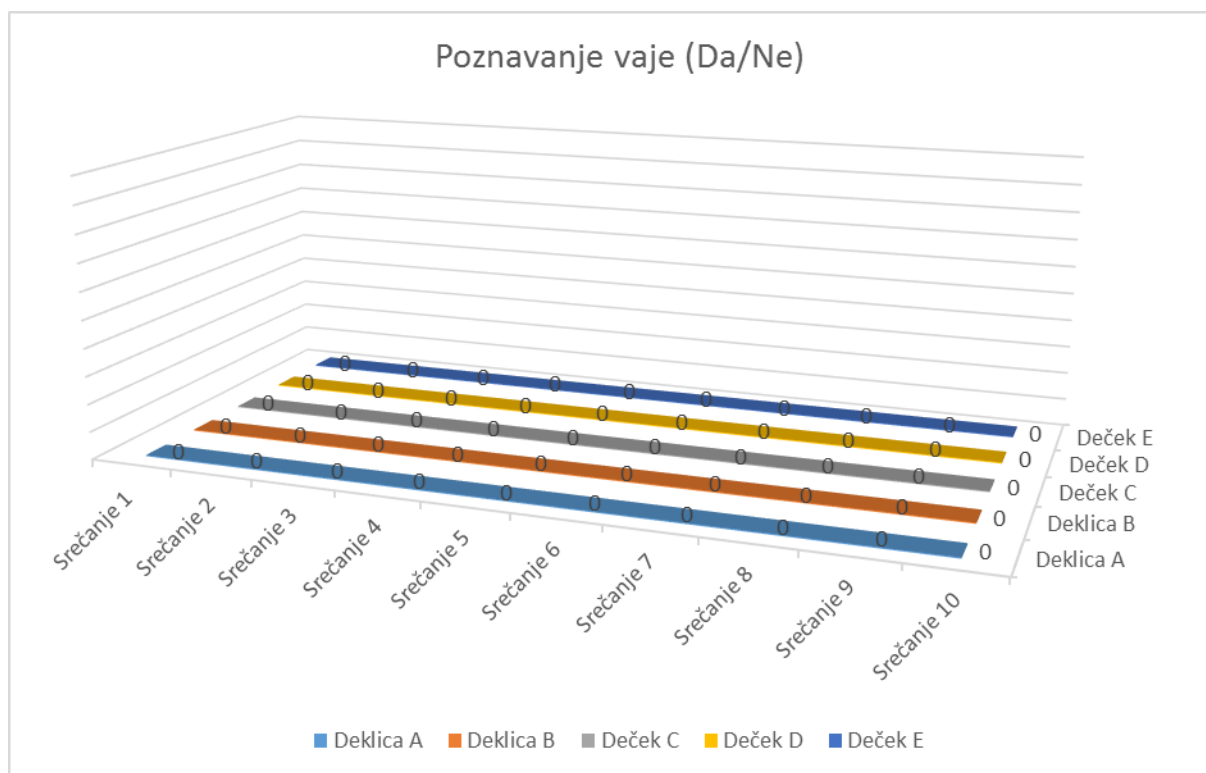
Za sodelovanje otrok v raziskavi smo pridobili soglasje vodstva šole, staršev in razredničarke otrok. Predstavili smo jim zastavljeni program ter vse v zvezi z namenom in cilji raziskave ter postopki izvedbe. Vsa srečanja so potekala na OŠ Glazija. Vsako srečanje je potekalo tako, da smo vsakega učenca posebej vprašali o njegovem počutju ter ga prosili, če lahko svoje počutje pokaže na petstopenjski lestvici počutja, ki smo jo poimenovali Termometer počutja. Vsak odgovor smo si vedno zabeležili. Enako smo naredili po vsakem srečanju in tako smo lahko primerjali odgovore pred in po srečanju. V drugem delu srečanja smo izvajali različne vaje ustvarjalnega giba. Po opravljenih vajah smo učence vedno povprašali, ali so vaje predhodno poznali ter kako so jim bile vaje všeč, kar so ocenili z oceno od 1 do 5. Odgovore učencev smo sproti beležili v ocenjevalno shemo. Hkrati smo opazovali njihove odzive, razpoloženja, izražanje neverbalne komunikacije,



izražanje njihovih čustev, željo po sodelovanju, utrujenost, zdlgočasnost, nezainteresiranost. Izražanje posameznih čustev smo preverili z opazovalno shemo, kjer smo opazovali verbalno in neverbalno komunikacijo ter fizične in socialne znake pri učencih. V tretjem delu srečanja smo preverjali učinkovitost pisanja domačih nalog. Informacije, kot so bile interes učencev za delo, ustrezni pripomočki za posameznega otroka, zainteresiranost za delo, čustveno-vedenjske težave itd., smo pridobili z opazovanjem med vsakim treningom posebej.

### 2.1.3 Analiza in interpretacija podatkov

R1: Katere masažne prijeme so učenci že poznali?

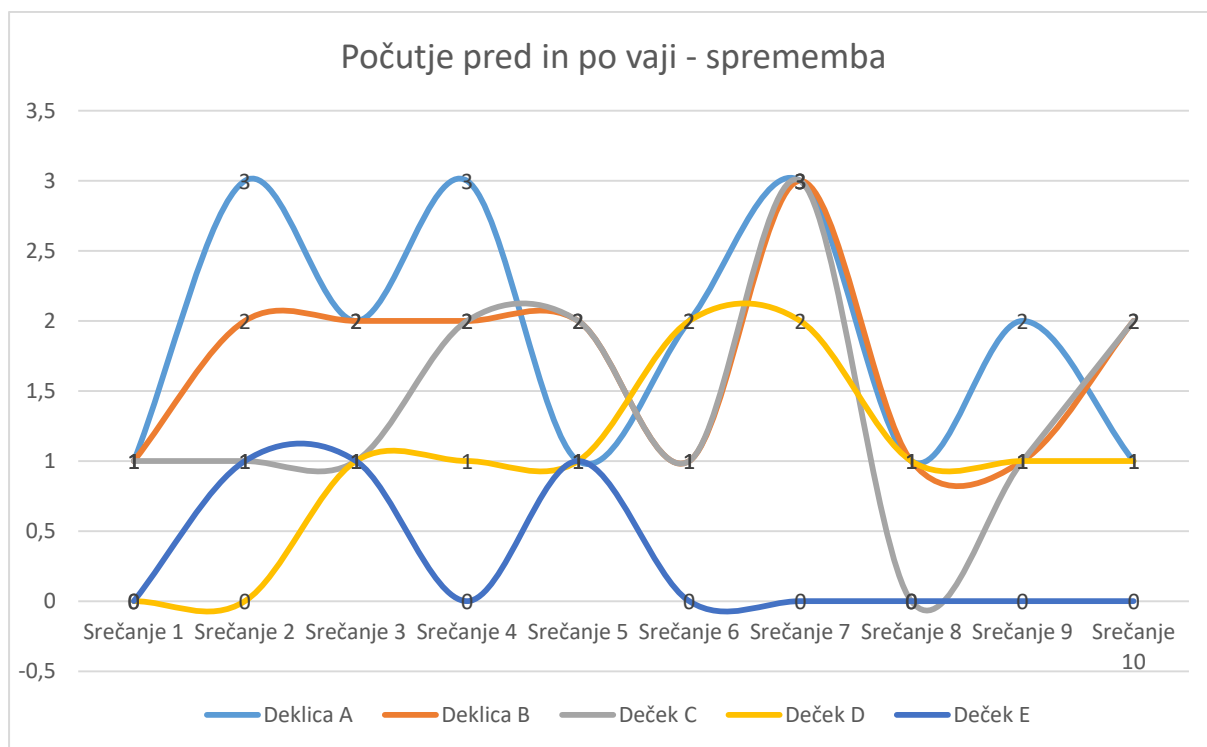


Graf 5: Prikaz poznavanja masaža

Iz Grafa 1 je razvidno, da pred samim izvajanjem masaže za otroke učenci niso poznali nobenega prijema masaže. Njihovi odgovori so bili, da to počnejo prvič. Vsi učenci so z odgovori potrdili, da se doslej še niso srečali z masažo.



R2: Kakšni so učinki masaže na počutje učencev?



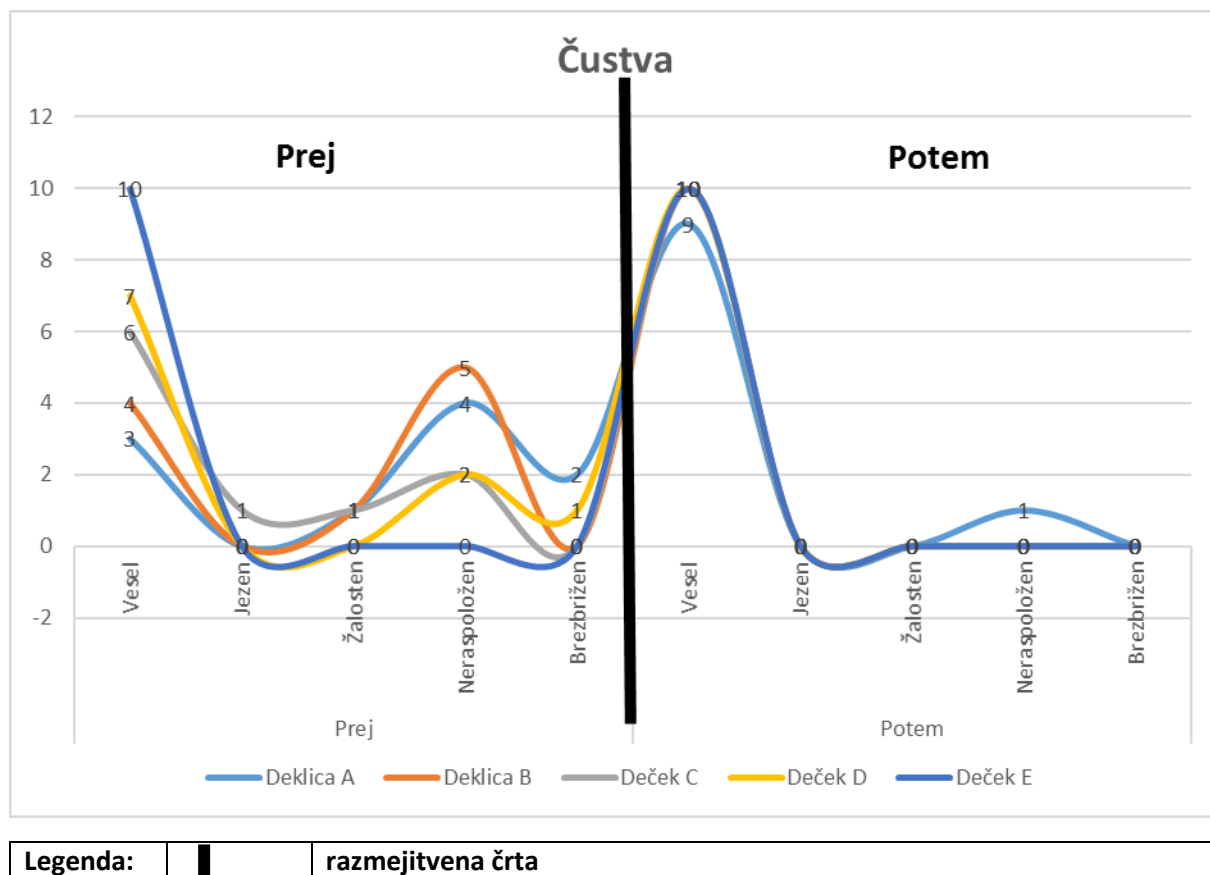
<b>Legenda:</b>	<b>-0,5 do 3,5</b>	<b>izračunana sprememba počutja (izračun počutje po srečanju – počutje pred srečanjem)</b>
	<b>1 do 5</b>	<b>lestvica počutja</b>

Graf 6: Prikaz spremembe počutja po vsakem srečanju

Graf 2 prikazuje vpliv masaže na učence. Razvidni so pozitivni učinki na počutje učencev. Njihovo počutje pred vajami je bilo občutno slabše kot po vajah. Po končani izvedbi vaj so bili vsi učenci bolj sproščeni, mirnejši in pripravljeni na nadaljnje delo. Izrazita sprememba počutja je opazna pri deklici A, kjer je razvidno, da se je njeno počutje po vajah izboljšalo. Tudi pri deklici B je opaziti razlike v počutju. Deček C se je po vajah masaže tudi bolje počutil ter to tudi jasno izražal. Njegovo vedenje je bilo bolj umirjeno in tudi sam je vedno znova povedal, da se počuti bolje. Pri dečku D so tudi opazne razlike v počutju, vendar nekoliko manj izrazite. Po vsakem srečanju so se njegovi odzivi in sodelovanje izboljševali. Deček E se je tudi dobro počutil. Njegovo počutje je bilo skoraj vedno ocenjeno z oceno 5, tako pred kot po vajah. Tako dečki kot deklice so uživali pri izvajanju masažnih prijemov.



R3: Kako in v kakšni meri s pomočjo masaže spodbujamo izražanje čustev pri učencih?



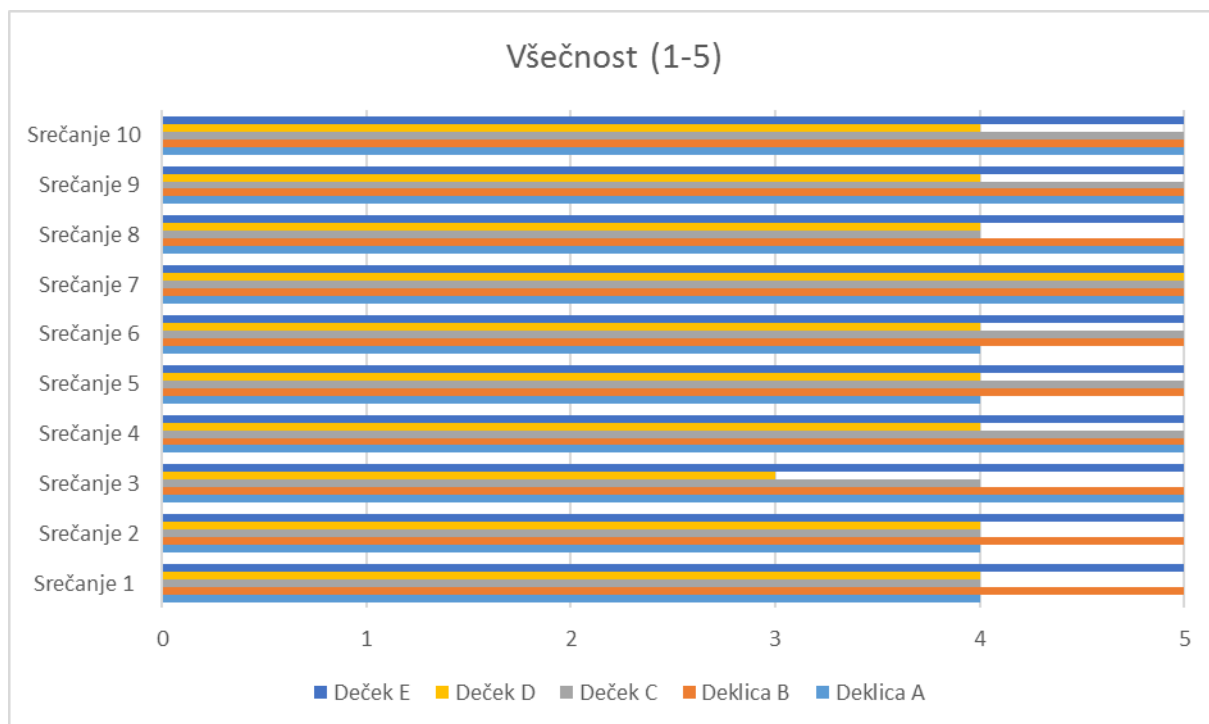
Graf 7: Sumaren prikaz temeljnih čustev pred in po srečanjih

Pri vseh učenci so se njihova čustva spreminjala. Iz nerazpoloženih, utrujenih, zaspanih ter tudi brezbriznih učencev je masaža spodbujala pozitivna čustva. To je razvidno iz Grafa 3, kjer je prikazano stanje temeljnih čustev pred in po izvajanju vaj. Po masaži so bili vsi bolj veseli, nasmejani in sproščeni. Občutke zadovoljstva in veselja je bilo zaznati predvsem preko fizioloških in socioloških znakov. Bili so pozitivno naravnani drug do drugega. Med seboj so dobro sodelovali ter bili spoštljivi. Izkazovali so zadovoljstvo, naklonjenost drug do drugega ter bili razigrani. Obe deklici in deček C so do masaže izkazovali navdušenje ter izražali željo po ponovni masaži. Na željo

vseh smo včasih vaje ponovili ali nekoliko spremenili. Ugotovili smo, da so vaje na večino učencev vplivale tako, da so na koncu bili veseli in zadovoljni.

Izvajanje masaž je vedno potekalo na spoštljiv in miren način. Vedno se je učenca vprašalo, če dovoli, da se ga masira, masaža pa se je zmeraj zaključila z zahvalo za dovoljenje, da se ga masira. To so učenci spraševali drug drugega, na koncu srečanj pa jim je to postalo nekaj običajnega.

R4: Kako bo masaža za otroke všeč učencem?



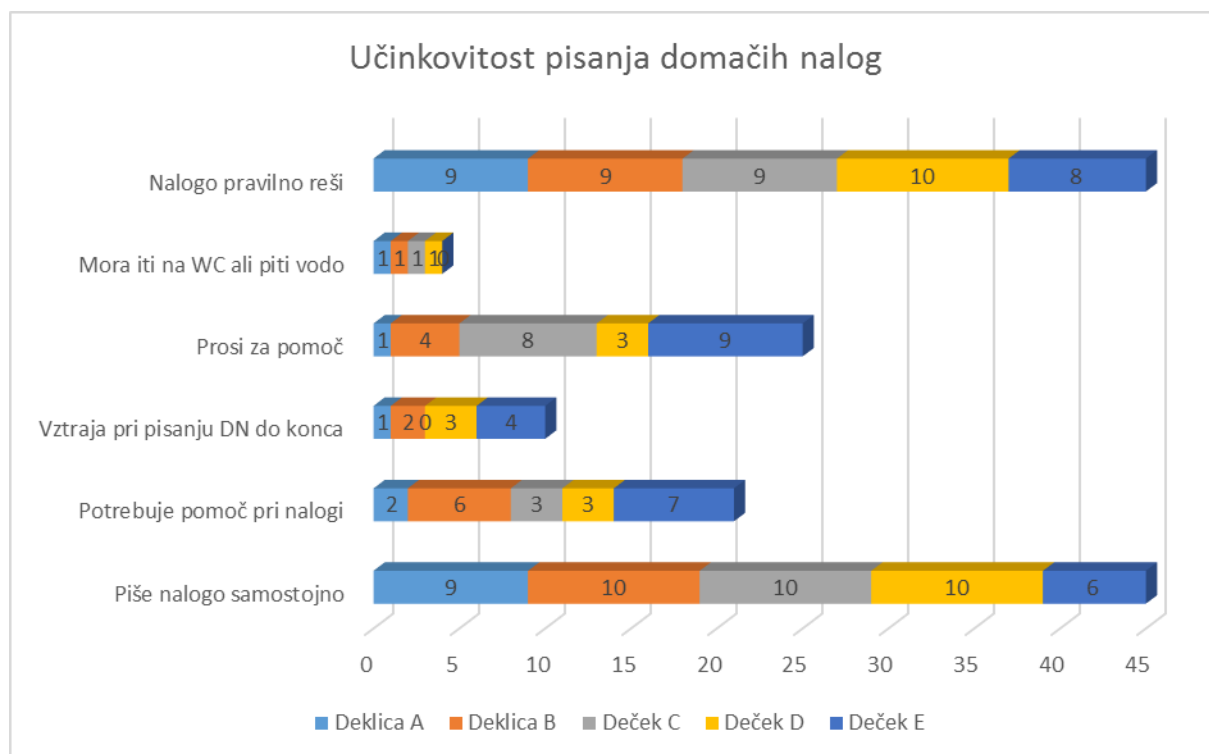
Graf 8: Prikaz všečnosti sprostitev vaj joge in masaža po srečanjih

Na Grafu 4 je opaziti, da sta pri vseh desetih srečanjih na lestvici od 1 do 5 z oceno 5 glede všečnosti vaj vedno ocenila deklica B in deček E. Deklica B je jasno izrazila z besedami, da so ji bili vsi masažni prijemi všeč ter da bi jih z veseljem še izvajala. Zanimivo je, da je deček E ocenil vedno z odlično oceno, saj so mu vaje predstavljale velik izziv. Sklepamo, da je masaža pustila pozitiven vpliv na njegovo počutje. Ostali trije učenci, deklica A, deček B in deček C, so všečnost v povprečju ocenili z oceno 4. Glede na rezultate ugotavljamo, da so jim bile vaje v večini primerov všeč. Deček



D je enkrat ocenil tudi z oceno 3, ker so mu določeni prijemi predstavljali izziv. V večje veselje mu je bila masaža Medvedja hoja, kar se je opazilo tudi na obrazu in njegovi telesni sproščenosti.

R5: Kako bo masaža vplivala na učinkovitost pisanja domačih nalog?



Graf 9: Prikaz učinkovitosti pisanja domačih nalog pri učencih

Rezultati glede pisanja domačih nalog prikazujejo drugačno sliko kot pa rezultati pri vsečnosti. Deček D, ki se je zelo težko sprostil ter tudi najnižje ocenil vsečnost masaže, je bil najbolj učinkovit pri pisanju domače naloge. Deček je domačo nalogo vedno samostojno ter pravilno rešil. Običajno ni potreboval pomoči pri pisanju domače naloge, zgolj trikrat je prosil za pomoč. Tudi deklici A in B ter deček C so nalogo pisali samostojno ter jo pravilno reševali. Deklica A ni skoraj nikoli potrebovala pomoči, medtem ko je deklica B prosila za pomoč štirikrat. Za pomoč je pogosto prosil deček C, kar se nam je zdelo dobro, saj smo želeli, da sam izrazi željo po pomoči in da ne čaka ter gleda naokrog, če mu bo kdo pomagal. Tako kot doslej je deček E potreboval pomoč, saj potrebuje

pogosto dodatno razlago, oporo ter usmerjanje pri nalogi. Kljub vsemu pa se deček E zelo trudi in je zelo pozitivno naravnan.

### **2.1.4 Praktični nasveti za izvajanje masaže pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Najuporabnejše napotke za izvajanje masaže za otroke najdemo pri slovenski avtorici Gordani Schmidt, in sicer v zbirki *Igre: Masaže in sprostitve za otroke*. Tudi mi smo izbrali precej vaj in načinov izvajanja masaž pri omenjeni avtorici. Posluževali smo se, da vedno otrok masira otroka. Pred samo masažo smo otroke navajali, da se drug do drugega vedejo spoštljivo. Preden sta se učenca zamenjala, se je tisti učenec, ki je masiral, vedno zahvalil, da ga je lahko masiral. Nato so se učenci zamenjali in smo masažne prijeme ponovili. Nekateri masažni prijemi so bili učencem bolj všeč, drugi nekoliko manj.

Pri masaži smo se posluževali tudi kreativnosti in ustvarjalnosti. Včasih smo zgodbo imeli napisano, drugič smo si jo sproti izmišljevali, tudi učenci so si jo sproti izmišljevali.

## **3 Zaključek**

Osebe z LMDR potrebujejo drugačne načine poučevanja, prilagojene strategije učenja in razlage učne snovi. Treba je upoštevati, da gre za zelo heterogeno skupino posameznikov, ki imajo različne potrebe, primanjkljaje, zmožnosti in interese. Učno snov najbolje usvajajo na konkretni ravni. Učitelj ima različne možnosti in priložnosti, da spozna še druge načine otrokovega delovanja. Otroci so ob igrah, sprostitvenih dejavnostih in gibanju običajno bolj sproščeni in zgovorni. Sproščenost prinaša ugodje in nekaj prijetnega za učence. Če so učenci sproščeni ter na nezavedni ravni sledijo nekim pravilom ter se ob tem še zabavajo, lahko dosežemo boljše učinke za učenje, priprave na domačo nalogo, utrjevanje, ponavljanje učne snovi.

Sproščanje s pomočjo različnih masažnih tehnik je eden izmed mnogih pristopov, ki pripomorejo k boljšemu počutju učencev. Pri sami izbiri masažnih tehnik ima učiteljev pristop pomembno vlogo. Ni treba, da učitelj pozna vse zakonitosti, forme in oblike, ki jih vsebuje masaža. Pomembnejša sta učiteljev odnos ter pristop do tovrstnih vsebin. Vsako stvar se da povedati na različne načine. Včasih je že dovolj, da uporabimo neverbalno komunikacijo s pomočjo enostavnega giba. Burns (2011) izpostavlja, da potrebujejo možgani spodbudno okolje, da dobro funkcionirajo.

Pri izvajanju naše raziskave smo ugotavljali učinke masaže za otroke. Poleg tega, da so učenci spoznali nekaj osnovnih in preprostih prijemov masaže, je bil naš glavni namen, da postane masaža učencem zabavna, prijetna in prijazna. Bolj kot osredotočanje na obliko oziroma na pravilno izvedbo prijemov smo želeli doseči, da jim masaža postane všeč in da jim predstavlja zabavo. Želeli smo, da učenci spoznajo, kako je dotik nekaj prijetnega, sproščujočega in pomirjajočega. Hkrati pa smo s prispevkom potrdili vsa naša raziskovalna vprašanja, ki so pokazatelj, da se da učence z LMDR motivirati za nadaljnje učno delo tudi na nekoliko drugačen način. Z raziskovalnimi vprašanji smo ugotovili in potrdili, da je masaža za otroke dobrodošel doprinos k vzgojno-izobraževalnemu procesu. Zato tudi v prihodnje razmišljamo, da bomo uvajali masažo kot eno izmed sprostitvenih tehnik med in po pouku. S tem, ko so se učenci masirali, smo poskrbeli tudi za prisotnost »biti tukaj in zdaj«. Vendar pa je to že druga tema, ki jo bomo razvijali v prihodnjih prispevkih.

## 4 Viri

1. COLNERIČ, B. in ZUPANČIČ, M. Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 2005, št. 4 (letn.1), str. 7–33. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-IXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80-b5ad-23c7950a72be/PDF>
2. COLNERIČ, B. in ZUPANČIČ, M. Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, 2007, št. 3-4 (letn.18), str. 7–33. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu:





<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC:IXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80-b5ad-23c7950a72be/PDF>

3. BURNS, T. *Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti*. Intervju. Objektiv, sobota, 9. april 2011. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.dnevnik.si/1042436769>
4. ELMSATER, M in HETU, S. *Manual for MISP (Massage In Schools Programme) Instructors*. Canada: Ur Publications & Programmes Inc. 2007.
5. GERŠAK, V. Plesno-gibalna ustvarjalnost. V: B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 53–92). Koper: Pedagoška fakulteta. 2006. Str. 53-92.
6. GERŠAK, V. Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. Ljubljana: Sodobna pedagogika, 2007, št.3 (letn.58), str. 128–143.
7. GUZZETA, A., BALDINI, S., BANCALE, A. idr. *Massage Accelerates Brain Development and the Maturation of Visual Function*. *The Journal of Neuroscience*, št. 18 (letn.29) . [Online]. [Citirano 18. 5. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.misa-usa.com/wp-content/uploads/2011/07/Massage-and-brain.pdf>
8. LINBLAD, I. *Mild intellectual disability: Diagnostic and outcome aspects*. Gothenburg: University of Gothenburg. [Online]. [Citirano 18. 5. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea\\_2077\\_34073\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea_2077_34073_1.pdf)
9. MARENTIČ POŽARNI, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS. 2008.
10. MARINIČ, D., BURNIK, F., VALIŠER, A. BARBORIČ, K., POTOČNIK DAJČMAN, N. in DRETNIK, F. *Otroci z motnjami v duševnem razvoju*. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [Online]. [Citirano 18. 5. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
11. MARSH, L. J. *Evaluation of the Massage in Schools Programme in one primary school*. *Educational Psychology in Practice*, 2011, št.2 (letn.27). [Online]. [Citirano 20. 5. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: ISSN: 1557-0703.
12. MUMFORD, S. *Masaža za sprostitev in zdravje*. Tržič: Učila International. 2006.
13. NOVLJAN, E. *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 1997.



14. SREBOT, R. in MENIH, K. Sprostitev: praktični napotki za boljše telesno in duševno počutje. Ljubljana: Domus, 1994.
15. SREBOT, R. in MENIH, K. Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za otroke. Ljubljana: DZS. 1996.
16. QUINN, S. Miren dojenček, srečna mamica. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2015.
17. SCHMIDT, G. Igre: Masaže in sprostitve za otroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2008.
18. Touch Research Institute. [Online]. [Citirano 21. 5. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.misa-usa.com/wp-content/uploads/2011/07/TRI-%C3%89TUDES-SC.pdf>
19. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.
20. ŽGUR, E. Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikulum - pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek, D. Belak in S. Žnidar (ur.), *Različni otroci – enake možnosti*. (str. 28–40). Ljubljana: Supra. 2017 a.
21. ŽGUR, E. Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov. *Socialno delo*, št. 1 (letn. 56), str. 21–33. 2017 b.



II. osnovna šola  
ŽALEC

DRUGAČNOST  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše

Maribor

**Alenka Zupančič Danko**

**TUTORSTVO IN UČENCI S SPLOŠNIMI IN SPECIFIČNIMI  
UČNIMI TEŽAVAMI KOT TUTORJI**

**TUTORING AND PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES  
AND SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AS TUTORS**

## Povzetek

Raziskave so pokazale pozitivne učinke tutorstva na različnih učnih in psihosocialnih področjih. V prispevku predstavljamo oblike tutorstva, ki so primerne za otroke z učnimi težavami, so strukturirane in v prvi vrsti usmerjene v učne cilje. Te oblike nas zanimajo predvsem zaradi možnosti, da otroci z učnimi težavami prevzamejo vlogo tutorjev. Otroci z učnimi težavami imajo težave pri učnih dosežkih, pogosto pa tudi na področju socialnih spretnosti, socialnih interakcij, samospoštovanja, odnosa do šole in občutka lastne vrednosti. Ko je otrok z učnimi težavami tutor, so večji pozitivni učinki na navedenih učnih in psihosocialnih področjih. Torej, ko so otroci z učnimi težavami tutorji, je tutorstvo zanje tudi oblika pomoči. Zato je skupina specialnih pedagogov, pedagogov, psihologov in učiteljev na osnovi raziskav in praktičnih izkušenj oblikovala več modelov tutorstva in jih preizkusila v praksi. Modeli so primerni za otroke z učnimi težavami. Ti so lahko oboje: tako tutorji kot prejemniki pomoči.

**Ključne besede:** učne težave, specifične učne težave, medvrstniško tutorstvo, učni dosežki, otroci z učnimi težavami kot tutorji

## Abstract

Research has shown the positive effects of tutoring in various learning and psychosocial areas. The article presents forms of tutoring that are suitable for children with learning difficulties and are structured and primarily focused on learning objectives. These forms are of particular interest to us because children with learning difficulties can take on the role of tutors. Children with learning difficulties have problems with learning, and often also in the field of social skills, social interactions, self-respect, attitude to school and self-esteem. When a child with learning difficulties is a tutor, there are positive effects in these learning and psychosocial areas. So, when children with learning difficulties are tutors, tutoring is also a form of help for them. Considering that, a group of special education teachers, pedagogues, psychologists and teachers has formed several models of tutoring, based on research and practical experience. These models have been tested in practice. Models are suitable for children with learning difficulties. They can be both: tutors or tutees.

**Key words:** learning difficulties, specific learning difficulties, peer and cross-age tutoring, academic achievement, pupils with learning difficulties as tutors

# 1 Predstavitev tutorstva s teoretičnimi izhodišči

V prispevku pojem učne težave ne bomo uporabljali kot nadredni pojem za vse skupine otrok z učnimi težavami, ki jih definira Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (2008), ampak bomo govorili predvsem o skupini otrok s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami. Prispevek zajema otroke z učnimi težavami, ki so deležni pomoči preko Izvirnega delovnega projekta pomoči ali preko odločbe o usmeritvi. Želimo pa poudariti, da so predstavljeni principi v veliki meri primerni tudi za otroke z učnimi težavami iz drugih skupin in za otroke brez učnih težav.

Ob teoretičnem raziskovanju podlag tutorstva kot oblike pomoči ugotavljamo, da je tutorstvo aktualno in zanimanje zanj še vedno narašča, v teoriji in praksi. Na hitro smo preleteli vsebine pomoči, ki jih pokrivajo šolske svetovalne službe v slovenskem prostor, in ugotovili, da je tutorstvo navedeno zelo pogosto. Nadalje je dostopnih veliko aktualnih raziskav o učinkih tutorstva, pogosto so omejene na ožjo skupino otrok z učnimi težavami ali posebnimi potrebami in na ožjo učno vsebino (Jereb, 2011; Grunke, Janning In Sperling, 2016; Linasi, 2016; Leiding, Grunke, Urton, Knaak in Hisgen, 2018). Dostopnih je tudi veliko natančno razdelanih vsebin in elementov izvedbe, ki se lahko bolj ali manj prilagajajo tudi slovenskemu prostoru.

Šola izobražuje in posreduje sistem vrednot, kar pomeni, da učence tudi vzgaja, sooblikuje njihova stališča in moralno ravnanje, ta vpliv pa se lahko izvaja načrtno ali pa v obliki »skrivnega učnega načrta« (Marentič Požarnik, 2000, str. 108). Tudi medsebojna učna pomoč je del skrivnega učnega načrta, učenje pomoči pri učenju poteka z opazovanjem ali po modelu, oblike so samoumevne in utečene (Marentič Požarnik, 2000). Ob razmahu tutorstva se postavlja vprašanje, ali je del učne pomoči prešel v strukturirane oblike ravnanja, ali se je medsebojna učna pomoč kot nekaj, kar se je prej odvijalo spontano, ob minimalni spodbudi odraslih, z generacijskim modelom, zmanjšala oziroma se je premaknila na polje načrtovanja in večje vpletenosti odraslih. Natančneje, ali so se bolj spontane oblike učne pomoči zmanjšale, naraslo pa je število sistematičnih, organiziranih oblik učne pomoči, kamor sodi tudi tutorstvo? Če to drži, je nastala sprememba lahko odraz širših družbenih sprememb, ki zajemajo tako vidike ekonomskega razvoja in sprememb miselnosti

znotraj tega (individualizem, kapitalistični družbeni sistem, tržni vidiki razmišljanja) kot tudi posledica drugih vidikov razvoja, kot so spremembe družine, tehnološki razvoj in spremembe oblik medvrstniškega druženja otrok.

## 1.1 Definicija tutorstva

Obstaja veliko definicij tutorstva (Kalkowski, 1995), skupna osnova vseh pa je, da gre pri tutorstvu za strategije poučevanja, ki vsebujejo partnerstvo med učencema. Lahko imamo vrstniški par, npr. učenca z višjimi dosežki in vrstnika z nižjimi ali primerljivimi dosežki; lahko pa je učenec višjega razreda tutor nekaj let mlajšemu učencu (Kalkowski, 1995).

Ena izmed definicij je naslednja: »Oseba, ki je v določeni vsebini bolj izkušena, pomaga manj izkušeni osebi doseči njene cilje« (Keogh, 2009). Ta definicija je zaradi oblike opredelitve tutorja zelo pomembna pri usposabljanju tutorjev, ki imajo sami učne težave. Ko tutorja definira kot bolj izkušeno osebo, pri tutorju z učnimi težavami njegovo učno področje označi kot močno področje oz. kot vsebino, ki bo nekomu koristila in pomagala. S tem pa lahko učni težavi otroka pripiše popolnoma novo vrednost.

## 1.2 Zakaj tutorstvo

Dodatna vrednost tutorstva za skupino otrok z učnimi težavami izhaja že iz same definicije: gre za partnerstvo med učencema, kar pomeni, da s tutorstvom posegamo na področje socialnih interakcij med otroki. Pri otrocih z učnimi težavami je socialno področje pogosto šibkejše in občutljivejše.

Raziskovalci so že pred desetletji odkrili močan vpliv socializacijskih izkušenj z vrstniki na učno motivacijo in učne dosežke (Light, Littleton, 1999; Steinberg idr, 1992, Wentzel, 1999, po Rohrbeck, 2003). Ta spoznanja so osnova za razvoj številnih oblik medvrstniške pomoči. Njihov osnovni cilj so najprej učni dosežki, z raziskavami pa je potrjeno, da prinašajo tudi socialne učinke



in pozitivne učinke na področjih motivacije in stališč do predmeta ali učnih vsebin. Cohen, Kulik, Kulik (1982, po Kalkowski, 1995) so v meta analizi 52 študij našli zmerne velikosti učinka pri učnih dosežkih otrok, ki so bili poučevani (uporabljajo se različni izrazi: npr. otrok, ki je prejemnik pomoči; tutee; tutorand, tutoriranec, tutorc), in manjše, a pomembne velikosti učinka pri stališčih do predmeta. Pri tutorjih so našli majhne, a pomembne učinke pri učnih dosežkih in samopodobi in malo višje pri stališčih do predmeta. Pri obeh skupinah je bil večji učinek pri matematiki kot pri branju. Dosežki učencev, ki so bili poučevani, so bili višji v bolj strukturiranih programih, ki so trajali krajši čas, in pri manj zahtevnih spretnostih. Pomembno je poudariti, da se vsi učinki pojavljajo pri obeh učencih, pri tutorju in pri prejemniku pomoči (Kalkowski, 1995). Zato različne oblike pomoči veliko obetajo tudi kot ustrezna oblika pomoči pri otrocih z učnimi težavami.

### **1.3 Pomoč otrokom z učnimi težavami in tutorstvo**

Tutorstvo kot medvrstniško ali medgeneracijsko pomoč, ki ima z raziskavami potrjene učinke, lahko uporabljamo v učnih in psihosocialnih vsebinah pomoči za otroke z učnimi težavami. Raziskave so pokazale, da je tutorstvo za otroke v rednih in prilagojenih oblikah izobraževanja lahko enako ali celo učinkovitejše kot primerjane tradicionalne oblike učenja, vodene s strani učiteljev (Greenwood, Carta, Kamps, 1990, po Kalkowski, 1995). Med skupinami otrok s posebnimi potrebami, pri katerih so našli učinke na učnem in socialnem področju, še posebej na področju matematike, socialnih spretnosti in časa učenja, najdemo tudi otroke z učnimi težavami (Kalkowski, 1995).

Poglejmo поблиže, kaj se dogaja v polju pomoči otrokom z učnimi težavami. Ta skupina otrok se v osnovni šoli srečuje s številnimi težavami na različnih področjih. V konceptu dela Učne težave v osnovni šoli (2008) je že v opredelitvi pojma »učne težave« opozorjeno, da gre za »zapleten in trdovraten pojav, po mnenju mnogih strokovnjakov je šolska neuspešnost eden najtežje rešljivih problemov, s katerimi se spoprijemajo sodobne družbe« (str. 5). Navedli bomo nekaj značilnosti pomoči otrokom z učnimi težavami, ki jih lahko povežemo z razmahom tutorstva.



1. Učne težave vplivajo na širše področje funkcioniranja otrok: Pri učnih težavah so najprej v ospredju težave na različnih učnih področjih. Značilnosti večine učnih težav in učni neuspehi, ki so posledica učnih težav, pa vplivajo tudi na samopodobo otrok, predvsem na šolsko samopodobo, na socialno vključenost otrok, na motivacijo za delo in na občutke lastne vrednosti. Raziskovalci so dokazali, da ima tutorstvo ob pozitivnem vplivu na učne dosežke tudi pozitiven vpliv na večino ostalih naštetih področij (Linasi, 2016).
2. Spremembe v usmeritvi pomoči otrokom z učnimi težavami: Pri organizaciji učne pomoči za otroke z učnimi težavami smo še vedno najpogosteje najprej usmerjeni v učne težave; v njihovo zmanjševanje, odpravo ali vsaj zadovoljivo obvladovanje. Pomoč pa se vedno bolj usmerja k večjemu poudarku razvijanja močnih področij in varovalnih dejavnikov (Magajna, 2011). Do te spremembe prihaja predvsem zato, ker ima taka pomoč dokazano pozitivne povratne učinke na polje učnih težav (Košak Babuder, 2018). Pri tutorstvu lahko preko izvajanja praktične šolske veščine vključimo in krepimo močna področja otrok in tako tudi ustvarjamo varovalne dejavnike.
3. Manj pomoči odraslih, več pomoči vrstnikov: V mreži pomoči otrokom z učnimi težavami najdemo navedene tudi sošolce in druge učence oziroma različne oblike sodelovalnega učenja in tutorstva (Koncept del Učne težave v osnovni šoli, 2008, str. 86). V praksi so izvajalci pomoči za otroke z učnimi težavami še vedno najpogosteje odrasli, redkeje vrstniki ali starejši učenci. Na področjih učnih veščin (branje, pisanje, računanje, pravopis), učnih vsebin in učnih strategij pa obstaja veliko različnih treningov, ki jih v prilagojenih oblikah lahko uspešno izvajajo tudi otroci. Vloga odraslega je omejena na organizacijo in pripravo materiala in predvsem na sistematično usposabljanje ter stalno mentorstvo tutorjem. Ko so tutorji natančno usposobljeni, kako izvajati proces poučevanja in kako ga sprti evalvirati in podkrepljevati, nastane varen prostor dialoga med učencema, ki ni obremenjen s pristopom odraslega. Pri tutorstvu dobimo v partnerstvu dveh otrok prostor pomoči brez direktne vpletenosti odraslih, kar prinaša dodatne vrednosti.



## 1.4 Otroci z učnimi težavami kot tutorji

Skupna lastnost vseh do sedaj naštetih oblik pomoči je še vedno ta, da je otrok z učnimi težavami predvsem prejemnik pomoči. V tutorstvu vidimo možnost, da otroci z učnimi težavami ustvarijo pozitivno izkušnjo socialne interakcije z vrstniki, s čimer želimo vplivati na količino pozitivnih socialnih interakcij, ki jih imajo otroci z učnimi težavami. Ko otrok z učnimi težavami postane tutor in s tem izvajalec pomoči, pa tutorstvo odpira možnosti za dodatne kvalitete in učinke. Raziskovalci so pri tutorjih z različnimi oblikami težav ali posebnih potreb našli pomembne učinke na naslednjih področjih:

- učni dosežki na različnih učnih področjih, še posebej v branju in matematiki,
- lokus kontrole (občutek nadzora),
- samospoštovanje,
- socialne spretnosti,
- stališče do šole,
- osip, »špricanje«, zamujanje. (Kalkowski, 1995).

Predvsem pa otrok z učnimi težavami ni več le tisti, ki prejema, ampak tudi tisti, ki daje. V primeru, da je otrok z učnimi težavami tutor, vplivamo tudi na občutek lastne kompetence. Če ima nekaj nadzora ali avtonomije nad poučevanjem, so učinki še večji.

## 2 Tutorstvo kot projekt v okviru Koncepta dela Učne težave v osnovni šoli

Na Svetovalnem centru Maribor smo v okviru implementacije Koncepta dela Učne težave v osnovni šoli (2008) kot učinkovito intervencijo za otroke z učnimi težavami definirali tudi tutorstvo. Zato smo v letih od 2011 do 2013 oblikovali skupino šolnikov, ki je skušala teoretična

spoznanja tutorstva in v literaturi navedene učinkovite modele preizkusiti v praksi in oblikovati s teorijo in prakso podprte modele, ki bi bili uporabni v slovenskem šolskem sistemu.

## 2.1 Delovna skupina

K sodelovanju smo povabili učitelje in šolske svetovalne delavce različnih profilov. V skupini so sodelovali učitelji slovenskega jezika, angleškega jezika in razrednega pouka, psihologi, pedagogi in specialni pedagogi. Skupina je bila prostovoljna, v delovanju je sledila modelu akcijskega raziskovanja, udeleženci pa so sodelovali različno intenzivno, glede na trenutne profesionalne in osebne zmožnosti. Zastopanost različnih profilov je omogočala dobro in sprotno strokovno analizo, npr. skupna evalvacija psihologa, specialnega pedagoga in anglista je omogočila optimalno vrednotenje tako vsebin kot načina izvedbe tutorstva pri širjenju angleškega besedišča otrok z učnimi težavami. Člane skupine smo povabili k sodelovanju, ker smo se srečali v timskem delu ob težavah konkretnih učencev in ob iskanju oblik pomoči za konkretne težave. Ko smo v teh konkretnih primerih uvajali tutorstvo, smo ugotovili, da je tutorstvo lahko veliko učinkovitejše, če se pri tem upoštevajo že preverjeni modeli in načela.

Kot pomemben cilj si je skupina zadala oblikovati nekaj modelov, v katerih bodo lahko učenci z učnimi težavami in učenci s posebnimi potrebami prevzeli vlogo tutorjev.

V skupini je sodelovalo 5 šol iz Maribora in okolice in strokovni delavki Svetovalnega centra Maribor kot koordinatorici.

Po dveh letih dela smo člani skupine zbrali pridobljen material in ga v neformalni obliki začeli uporabljati vsak v svoji praksi. Gradivo, ki je nastalo v skupini, omogoča hitro in učinkovito intervencijo s tutorstvom takoj, ko ugotovimo, da bi lahko s tem modelom doprinesli k učnim ali socialnim ciljem pri posameznem otroku. Ta lahko nastopa v modelu kot tutor ali kot prejemnik pomoči, včasih dela celo v dveh parih, v enem je prejemnik pomoči, v drugem tutor.

Model in gradiva vsako leto dopolnjujemo in nadgrajujemo, od posameznega šolskega strokovnega delavca pa je odvisno, koliko predstavljen model vključi v svojo prakso.

## 2.2 Vsebine tutorstva

Kot smo izpostavili že na začetku, smo izbrali tiste oblike tutorstva, ki so strukturirane in v prvi vrsti usmerjene v učne cilje. Osredotočili smo se na ožje vsebine šolskih znanj in spretnosti iz različnih starostnih obdobj in različnih predmetnih področij. Kriterij za izbor vsebin so bile praktične potrebe posamezne šole in učenca in dosedanje izkušnje udeležencev skupine z izbranimi vsebinami.

Izbrali smo vsebine s področja matematike in slovenskega in angleškega jezika ter nekatere ožje opredeljene vsebine drugih predmetov:

- bralno razumevanje (4. in 6. razred),
- branje (1.–5. razred),
- komplet vaj branja, pisanja in računanja *Spet v šoli* (začetek 3. razreda),
- slovensko besedišče (različni razredi),
- grafomotorika (1.–4. razred),
- angleško besedišče (5. in 7. razred),
- angleški glagoli (7. in 8. razred),
- poštevanka (3. in 4. razred),
- periodni sistem (7. razred).

V projektu so bili učenci tutorji praviloma starejši učenci, v enem paru sta bila otroka sošolca. Pri eni učni vsebini se je izvajanje razširilo na cel razred, tutorstvo so izvajali tisti učenci, ki so vsebine že usvojili.

V nadaljevanju smo v praksi ohranili vse naštetih oblike, kot uspešna oblika se je pokazalo tudi izmenično izvajanje tutorstva dveh in celo treh učencev tutorjev. Otrokom z učnimi težavami, ki so bili tutorji, pa je bilo lažje, če sta istočasno delovala vsaj dva para, saj v usposabljanju za tutorje niso bili sami.

## 2.3 Skupine otrok z učnimi težavami, vključene v projekt

Pomoč je bila usmerjena na učence s težavami iz naslednjih skupin:

1. učenci z učnimi težavami (učenci, ki počasneje usvajajo znanja, učenci z bralno- napisovalnimi težavami, učenci z učnimi težavami zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti);
2. učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (disleksija, disgrafija in diskalkulija);
3. učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

## 2.4 Usposabljanje tutorjev

Izvajalci projekta na šolah po izboru obeh učencev in učne vsebine ter po pripravi materiala izvedejo s tutorji 2 do 3 srečanja, ki so namenjena usposabljanju. Najprej mora skozi neko vrsto treninga tutor, del usposabljanja pa je namenjen obema učencema. Tutor obvlada učno vsebino, moramo pa ga naučiti postopka in tudi tega, kako motivirati in vzdrževati disciplino. Brez usposabljanja je lahko tutor neuspešen, ker ne bo zmožal učiti, tako pa bomo naredili več škode kot koristi.

Tutorji se na usposabljanjih seznanijo z definicijo in vsebino (material, gradiva) tutorstva. Vsebina je jasna, vnaprej zastavljena, strukturirana in preprosta.

Tutorje opremimo z materialom in jih naučimo poteka pomoči, ki je pri vsaki učni vsebini drugačen in vsebuje natančno opredeljena navodila. Gordon (2005) meni, da je pomemben temeljni princip vsakega učinkovitega tutorstva »K.I.S.S. – »keep it simple for students« (str. 13), kar je bil pri pripravi gradiv zelo zahteven princip. A ne smemo pozabiti, da usposabljammo otroke in da ne želimo prenesti celotnih učnih vsebin, saj je to naloga učitelja.

Tabela 14: Primer poteka pomoči pri izboljšanju bralnega razumevanja.

### KORAKI ZA BRANJE

1. TIHO PREBERI BESEDILO.
2. POLGLASNO PREBERI BESEDILO IN PODČRTAJ BESEDE, KI JIH NE RAZUMEŠ.
3. BESEDILO PREBERI TUTORJU IN POVEJ NEZNANE BESEDE.



4. NEZNANE BESEDE UPORABI V NOVI POVEDI.  
5. ODGOVORI NA SPODAJ NAPISANA VPRAŠANJA.

Tutorje seznanimo s pomembnostjo njihove povratne informacije in jih naučimo ustreznih pohval, čakanja na odgovore in spodbud.

Tabela 15: Primer usposabljanja za ustrezne povratne informacije pri izboljšanju bralnega razumevanja.

PPP metoda: PAUSE, PROMPT and PRAISE (Burns 2006):

- Pause: narediti odmor/ počakati - pomeni, da damo dovolj časa in možnosti, da iz konteksta najde ustrezno besedo ali da izvede samopopravek.
- Če po 5-sekundnem odmoru učenec ne da odgovora ali pa poda napačnega, ga tutor spodbudi (Prompt). (Spodbuda je mehanizem, ki pomaga pri dekodiranju, ne da bi dali pravilni odgovor, damo mu samo nek namig in možnost, da se popravi sam. Namig je v veliki meri odvisen od vrste napake. Če je odgovor nesmiseln, mora tutor dati namig o kontekstu ali pomenu v odlomku. Če je odgovor smiseln, lahko da spodbudo o obliki besede, kar je v večini primerov dovolj, da bralec besedo pravilno identificira.)
- Na koncu je potrebna besedna pohvala (Praise), ki je podkrepljevalec. Potrebno je z otrokom modelno trenirati besede pohvale.

Tabela 16: Primer poteka pomoči pri urjenju poštevanka s kartončki, z ustrezno povratno informacijo:

Kdo in kaj	poštevanka
Tutor dvigne kartonček in vpraša:	$2 \times 3 = ?$
Otrok reče:	7, 6 (+ PPP metoda)
Tutor reče:	$2 \times 3 = 6$
Otrok ponovi:	$2 \times 3 = 6$
Tutor reče:	Prosim, zapiši!
Otrok zapiše	(otrok zapiše)



Tutor vpraša:	$2 \times 3 = ?$
Otrok odgovori:	$2 \times 3 = 6$
Tutor pohvali:	
Otrok zabeleži uspeh:	

## 2.5 Pravila medvrstniškega tutorstva in dokumentacija

Pravila medvrstniškega tutorstva so pomembna za oba učenca v paru in so zapisana na posebnem listu, kjer so opredeljeni *skupni dogovori ter načela* tutorstva oz. navodila, kako biti dober tutor. Pravila se podpišejo po koncu usposabljanja in pred začetkom izvajanja tutorstva. Dogovori se nanašajo na upoštevanje dogovorjenega časa in dni za skupno učenje, na točnost prihajanja na ure, na medsebojno spoštljivost in prijaznost, na usmerjenost na dogovorjene vsebine in na skupen trud za doseg ciljev.

Delovna skupina na Svetovalnem centru je opredelila naslednja načela, kako biti dober tutor:

- skupna srečanja pričnem s prijaznimi besedami;
- uporabljam preprosta navodila;
- sproti beležim napredek;
- realno pohvalim napredek («Super.«, »Odlično.«, »Dobro.« ipd.);
- izogibam se grajam («To je bilo slabo.«, »Ne gre ti.«, »Ne znaš.« ipd.);
- učencu oz. sošolcu/-ki, ki mu pomagam, ne dajem občutka, da je neumen/na;
- učencu oz. sošolcu/-ki, ki mu pomagam, povem, ko opazim napredek;
- *naj ti bo »tutorstvo« v ponos in zadovoljstvo.*

List s pravili se zaključi s stavkom: »S podpisom se zavežem, da se bom držal pravil medvrstniškega tutorstva.«, temu pa sledi podpis obeh učencev. Na ta način damo medsebojnemu dogovoru dodatno resnost pogodbe in zaveze obeh otrok.

Oba učenca ob materialih oz. učnih gradivih opremimo še z listi za beleženje vaj, ki so lahko tudi osnova za začetno in končno evalvacijo.

Potrebno je tudi pridobiti soglasje staršev.



## 2.6 Operativna izvedba

Zaradi večje učinkovitosti smo v projektu načrtovali, da učenci tutorji izvajajo srečanja dva do trikrat tedensko v trajanju štiri do šest tednov. V praksi se izvajajo in so sprejemljiva tudi tedenska srečanja v daljših časovnih obdobjih oz. do takrat, ko tutor in učenec s težavami predelata izbrane vsebine. Vendar pa je zaradi predolгих odmorov med posameznimi srečanji učni učinek v tedenskih oblikah lahko manjši, socialni učinek pa večji.

Čas druženja učencev je različen, najpogosteje od deset do petindvajset minut. To je odvisno od starosti otrok in od izbrane učne vsebine.

Priporočljivo je, da mentorji izvedejo evalvacijo začetnega in končnega stanja učnih vsebin, kar je pomembna informacija za oba učenca in osnova za proslavljanje. Kot pogosto oblike evalvacije uspeha uporabimo začetno in končno stanje na osnovi materiala in v odstotkih pričakovan uspeh (npr. Miha bo pravilno povedal 75 % primerov poštevance).

Skupina še ni opredelila kvalitativnih načinov za evalvacijo drugih dejavnikov, ki jih raziskave opredeljujejo kot pridobitve tutorstva (npr. motivacija, samopodoba).

V primerih, ko so izvajalci tutorstva otroci z učnimi težavami, predlagamo, da se njihovo delo še posebej izpostavi v razredni skupnosti ali ob zaključku leta s posebno pohvalo.

## 3 Zaključek

Po zaključku projekta so šole izmenjale metode in materiale, tako da lahko posamezni udeleženci izvajajo tutorstvo pri vseh naštetih učnih vsebinah. Oblikovani modeli so zasnovani z namenom, da lahko šolski svetovalni delavci, učitelji in otroci – izvajalci tutorstva - po uvodni predstavitvi modela dela in materiala tutorstvo izvedejo samostojno, brez dodatnih priprav vsebin in obrazcev. V posameznih primerih smo ohranili oceno začetnega in končnega stanja, v drugih pa učinkovitost pri prejemnikih pomoči ocenjujemo le z objektivno doseženo oceno ali subjektivno oceno učitelja o napredku na izbranih vsebinah. Ostale vsebine (občutek zadovoljstva, uspeha ipd.) pri obeh učencih ocenimo le z evalvacijo v obliki pogovora.



Opažamo, da tak način dela sicer koristi neposrednim udeležencem, premalo pa vpliva na sistematično in pogostejšo uporabo te oblike tutorstva pri drugih učencih in drugih učnih vsebinah. Glede na dobre izkušnje dela prve skupine razmišljamo, da bi ponovno oblikovali skupino, ki bi oblikovane modele izvajala načrtno in intenzivno v določenem časovnem obdobju. Razlogov za ponovno oblikovanje skupine izvajalcev, ki bi sistematično izvedla oblikovane modele, je več. Menimo, da bi bila potrebna natančnejša evalvacija učinkov na področju učnih vsebin in evalvacija na področju motivacije, samopodobe in občutkov kompetentnosti udeležencev. Potrebna bi bila načrtna izvedba in evalvacija ter morebitna prilagoditev modelov, v katerih bi bili izvajalci otroci z učnimi težavami in otroci s posebnimi potrebami. S tem bi ob tutorstvu za otroke z učnimi težavami tudi tutorstvo otrok z učnimi težavami lažje uveljavljali kot učinkovito obliko pomoči.

Kadar so izvajalci pomoči otroci z učnimi težavami, potrebujejo več spodbud in še varnejše okolje, pri izvedbi pa so lahko samostojni. Otroci z učnimi težavami se tudi bolj opirajo na naučene modele spodbujanja in evalviranja, kar je pričakovano, saj so njihove socialne spretnosti praviloma manjše. Pri tutorjih z učnimi težavami se pojavlja več dvomov v zmožnost izvesti te oblike pomoči in več dvomov v ustreznost svojega ravnanja, zato potrebujejo več sprotnih potrditev in povratnih informacij. Vendar pa v teh oblikah tudi ne pričakujemo enake dodatne vrednosti in učinkov na socialnem področju, kot jih v primerih, ko je otrok z učnimi težavami prejemnik pomoči. Prav obratno, še vedno pričakujemo večji učinek v smislu pozitivne socialne izkušnje in občutka kompetentnosti pri otroku z učnimi težavami, čeprav je tutor.

Pri izbiri otrok, ki jim otrok z učnimi težavami nudi pomoč, smo previdnejši in pazimo, da so njihove težave vezane na ožje učne vsebine, kjer otrok z učnimi težavami kot tutor v tako organiziranih modelih lahko doseže uspeh.

Tudi pri tutorjih z učnimi težavami do sedaj nismo delali sistematične evalvacije dodatnih učinkov tutorstva. V razgovorih po zaključku pomoči so tutorji z učnimi težavami enako kot njihovi vrstniki povedali, da je to bila za njih dobra izkušnja, da so se dobro počutili in so videli uspeh svojega dela, vendar odgovore podajajo manj spontano kot njihovi vrstniki brez težav. Večina otrok z učnimi težavami, ki so do sedaj izvajali tvorstvo, je bila tudi bolj neposredno nagovorjena, da





preizkusi to obliko dela, ostali tutorji so že pristopili z več lastnega interesa in prepričanja, da to zmorejo.

Opažanja, ki smo jih navedli, niso dovolj za kakršnokoli posploševanje, čeprav se ujemajo s teoretičnimi spoznanji o značilnostih otrok z učnimi težavami. Tudi tukaj bi potrebovali načrtno evalvacijo večjega števila izvedenih oblik.

K večji učinkovitosti in uporabnosti oblikovanih modelov bi prav gotovo doprinesel tudi priročnik, v katerem bi strnili vsa do sedaj oblikovana gradiva, napotke in izkušnje. Tak priročnik je bil že cilj prve skupine. Take priročnike so že oblikovali in so dostopni na spletu v angleškem jeziku, menimo pa, da bi priročnik v slovenskem jeziku doprinesel več k širitvi te v osnovi preproste in dokazano učinkovite oblike pomoči. Potrebno bi bilo tudi preveriti, ali izvajalci modelov ob priročniku potrebujejo tudi usposabljanje na tem področju.

Menimo, da je tutorstvo, kot se pojavlja danes, rezultat širšega družbenega razvoja, je hkrati posledica tega razvoja in nova možnost. Morda sta prostor in potreba za tutorstvo kot obliko sistematičnih medvrstniških poučevalnih strategij v šoli nastali ravno zato, ker se je spontana medvrstniška učna pomoč zmanjšala. Ne smemo pozabiti, da tutorstvo ni le učna pomoč, učenci se učijo poslušati in učinkoviteje komunicirati, učijo se učnih strategij, razvijajo občutek odgovornosti, lahko se izboljšata motivacija in samospoštovanje. To je še posebej pomembno pri učencih s posebnimi potrebami in učnimi težavami. Menimo, da je tutorstvo, kot smo ga predstavili v tem prispevku, zanje lahko oblika pomoči in varovalnega dejavnika.

## 4 Viri in literatura

1. BURNS, E. Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 2006, št. 2 (letn. 33), str. 62-67.
2. GORDON, E.E. *Peer tutoring: a teacher's resource guide*. Lanham: ScarecrowEducation. 2005.
3. GRÜNKE, M., JANNING, A.M. in SPERLING, M. The effects of a peer-tutoring intervention on the text production of students with learning and speech problems: a case report. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2016, št. 2 (letn. 14), str. 225-235.
4. JEREB, A. Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V PULEC LAH (ur.) *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011. Str. 94-109.
5. KALKOWSKI, P. *Peer and Cross-Age Tutoring*. [Online]. School Improvement Research Series, Close-Up #18, Office of Education Research and Improvement (OERI): U.S. Department of Education. 1995. [Citirano 21. januar 2019; 22:29]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/peer-and-cross-age-tutoring.pdf>.
6. KEOGH, P. *Student mentoring handbook*. [Online]. Melbourne: RMIT University. 2009. [Citirano 21. januar 2019; 22:20]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://mams.rmit.edu.au/bvs3pjx08xai1.pdf>.
7. KOŠAK BABUDER, M. et.al. *Specifične učne težave-sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje izidov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami. 2018.
8. LEIDING, T., GRÜNKE, M., URTON, K., KNAAK, T. in HISGEN, S. The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2018, št. 2 (letn. 16), str. 231-253.
9. LINASI, A: *Osnovnošolsko tutorstvo kot oblika pomoči učencem z učnimi težavami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2016.
10. MAGAJNA, L., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., KAVKLER, M., PEČJAK, S. IN BREGAR-GOLOBIČ, K. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.



11. MAGAJNA, L. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V MAGAJNA, L. in VELIKONJA, M. (Ur.) *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011. Str. 10-26.
12. MARENTIČ POŽARNIK, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS. 2000.



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA 2019

Osnovna šola Bršljin

Novo mesto

**Simona Žiberna**

**VEZEMO USPEHE**

**PRI IZBIRNEM PREDMETU VEZENJE**

**EMBROIDING SUCCESS IN THE OPTIONAL CLASS OF**  
**EMBROIDERY**

## Povzetek

Poučevanje romskih učencev zahteva od učitelja kar nekaj dodatnega znanja, prilagojene pristope dela za motiviranje učencev, a hkrati uresničevanje kurikulumu na način, da vsak med njimi doseže vsaj minimalne standarde znanja. S svojim prispevkom želim predstaviti primer dobre prakse vključevanja romskih učencev 7., 8. in 9. razreda pri izbirnem predmetu vezenje in učnih pristopov, ki jih uporabljam pri pouku. V prispevku so predstavljeni različni načini poučevanja, ki so prispevali k napredku učencev pri predmetu. Učenci doma vezejo in s tem urijo svoje znanje, v večini redno opravljajo domačo nalogo ter marsikdaj praktične izdelke dokončajo pred rokom ocenjevanja. Prav tako se pred začetkom pouka skupaj družijo, da vezejo in si medsebojno pomagajo. Na ta način pa so zgled mlajšim romskim učencem, ki jih nenehno opazujejo med delom tako v šoli kot v domačem okolju in že kažejo interes za pridobivanje znanja o vezenju.

**Ključne besede:** učenci Romi, uspešnost, izbirni predmet vezenje, učna motiviranost

## Abstract

Teaching Roma students requires a teacher with quite a few additional skills and knowledge, special approaches to motivate students, and at the same time to realize the curriculum in a way that each of them achieves at least the minimum requirements. With my article I would like to present an example of good practice with the Roma students in the seventh, eighth and ninth grade in the optional class of embroidery, and learning approaches which I use in the classroom. The article presents various teaching methods that have contributed to the progress of students in this subject. Students do embroidery at home and thus improve their knowledge, most of them do their homework regularly and finish the product early. They also spend time together before the lessons in order to do embroidery and help each other. This way, they are a good example for younger Roma students who constantly observe their work both at school and at home and are already showing interest in learning it.

**Keywords:** Roma students, success, optional class embroidery, learning motivation



# 1 Kompetence učitelja in učna motiviranost romskih učencev

Romska populacija v Sloveniji ni homogena, saj se Romi med seboj razlikujejo tako po pripravljenosti na integracijo v slovensko družbo kot tudi po že doseženi stopnji vključenosti (Hrženjak, 2002). V Prekmurju že več generacij govori slovensko, posamezniki so zaposleni in imajo urejene bivanjske pogoje, na Dolenjskem pa je še precej drugače.

Poučujem na Osnovni šoli Bršljin v Novem mestu, ki jo v letošnjem šolskem letu obiskuje 21 % učencev Romov. Učenci prihajajo iz neurejenih bivanjskih razmer, bivajo v barakah ali zabojnikih, nekateri v hišah. Nekaj romskih družin še vedno nima elektrike ali vode.

Starši romskih učencev v veliki večini nimajo zaposlitve; večina jih ni dokončala osnovne šole, izobrazba njihovih otrok se jim ne zdi tako pomembna. Delovne navade učencev so predvsem povezane z opravljanjem del v domačem okolju (pometanje, pomivanje posode, varovanje mlajših članov družine).

Za opravljanje domačih nalog večina učencev doma nima ustreznih pogojev (skupen prostor, velike družine ...), starši pa jim tudi ne znajo pomagati. V romskem naselju sicer deluje tudi Društvo za razvijanje prostovoljnega dela (DRPD), kjer učenci opravljajo domače naloge, se učijo slovenski jezik in utrjujejo šolsko snov, a se nekateri teh dejavnosti v društvu ne udeležujejo.

Zato je še toliko bolj pomembno, da učitelji med poučevanjem učencev iz šibkejših okolij ustvarjamo pogoje za identifikacijo s šolo, jim nudimo čustveno podporo, občutek pripadnosti, varnosti in sprejetosti ter ustvarjamo pozitiven medoseben odnos učitelj-učenec, ki posledično vpliva na boljši uspeh učenca v šoli.

Na Osnovni šoli Bršljin smo pred tremi leti učencem omogočili izbirni predmet vezenje, pri katerem učenci pridobivajo finomotorične spretnosti ter veziljsko znanje, ki je del slovenske

tradicije in kulture. Znanje ročnih spretnosti počasi spet pridobiva veljavo. Učenci, ki obiskujejo izbirni predmet vezenje, so pričeli ceniti ročno izdelane izdelke, saj so s svojim lastnim delom in učenjem ugotovili, koliko truda in časa vložijo, da je izdelek dokončan. Poleg finomotoričnih spretnosti, ki povečajo njihovo samozavest, kot navajajo različni avtorji (Perterse, Treloar in Cairns, 2000), pridobivajo tudi socialne veščine, kar med učnim procesom pripomore k boljšemu vzdušju v razredu in sodelovanju s sovrstniki.

## 1.1 Kompetence učitelja

Pri svojem delu upoštevam specifičnost življenja Romov v njihovem domačem okolju (naselji Žabjak in Brezje) in uporabljam različne pristope, s katerimi želim učencem pomagati pri razvijanju njihovih potencialov ter jim vzpodbuditi motivacijo za učenje. Zavedam se, da imajo učenci različno predznanje, tako da je potrebno sproti prilagajati poučevanje glede na predznanje vsakega med njimi. Vsak učenec mi s svojim odnosom do predmeta predstavlja izziv, kako načrtovati pouk in dejavnosti, da lahko doseže čim več med učno uro in je za delo motiviran. Metode poučevanja nenehno prilagajam učenčevim potrebam in zahtevam učnih vsebin, glede na opažene težave, ki jih imajo učenci na posameznih področjih, in spreminjam v strategije, kako jih reševati. Učitelj ne potrebuje samo dobrega pedagoškega znanja o metodah poučevanja in o vsebinah, ki jih poučuje, temveč potrebuje tudi vsebinsko pedagoško znanje, to je zavest o tem, kako učenci konstruirajo znanje o posameznih vsebinah (Schulman, 1987).

Pri delu z romskimi učenci je potrebno nenehno razvijati kompetence, kot so čut za socialno pravičnost, sposobnost empatije in samorefleksije lastnega odnosa do Romov, poznavanje in razumevanje romske kulture, poznavanje možnih ovir za učno uspešnost, sposobnost prilagajanja komunikacije, pozitivna in podporna naravnost, zmožnost vzpostavitve zaupnega odnosa, krepitev notranje motivacije pri učencih, uporaba didaktičnih prilagoditev (pogostejše povezovanje učne snovi z življenjskimi situacijami, omogočanje učenja glede na različne učne stile, uporaba didaktičnih pomagal za učenje, več utrjevanja znanja na različne načine).

Kot navajata Vonta in Jager (2013), je eno izmed ključnih izhodišč, ki zagotavlja enake možnosti in

dostop do izobraževanja visoke kakovosti za romske učence, senzibilizacija pedagogov za socialno pravičnost. Le tako so »vsi učenci uspešnejši, če njihovi učitelji sprejmejo in razumejo načelo socialne pravičnosti, kar pomeni, da so sposobni premagovanja lastnih predsodkov in stereotipov, si prizadevajo za sožitje in premagovanje nestrpnosti, razvijajo razumevanje in spoznavanje romske skupnosti ter se z njo povezujejo, zagotavljajo pogoje za dobro počutje romskih učencev v šoli ter razumejo, da lahko večinska kultura spodbuja mite in stereotipe, ki so škodljivi za učenje otrok« (po Vonta in Jager, 2013, str. 77).

Poleg prej navedenih kompetenc učitelja so pomembne tudi »kompetence uspešnega profesionalnega učitelja« (znanje, razumevanje, vedenje, spretnosti učitelja) ter »kompetence učinkovitega učitelja« (Kalin in drugi, 2009). Splošne kompetence učinkovitega učitelja po Clutterbucku (Kalin in drugi, 2009) opredeljujejo tri vrste sposobnosti:

- sposobnost primerno odzvati se različnim potrebam učenca,
- sposobnost prepoznati in uskladiti različne ter morda konfliktne namene,
- sposobnost prepoznati ter se primerno prilagoditi načinom komuniciranja.

Vse navedene kompetence so povezane z osebnostnimi lastnostmi in sposobnostmi učitelja.

Različni avtorji navajajo (Clutterbuck 2004, po Kalin in drugi, 2009), da ima tak učitelj naslednje lastnosti: visoko samospoštovanje, prepozna in uravnava svoje vedenje, primerno uporablja empatijo, je profesionalno iznajdljiv, učinkovito vodi druge osebe, ima dobre komunikacijske sposobnosti, pripravljen na stalno izobraževanje, jasno postavljene vzgojno-izobraževalne cilje ter sposobnost pomagati učencu najti tisto, kar želi doseči, sposobnost učiti se iz lastnih izkušenj in to vnašati v svoje delo.

## 1.2 Motiviranje učencev

Kompetentni učitelji v odnosu do učencev ne bodo dosegli željenega cilja, če učenci niso za delo notranje motivirani. Učitelj lahko vpliva na učence kot zunanji motivator, jih pri delu vzpodbuja, hvali, nagraduje z ocenami itd., vendar pa je od učencev samih odvisno, koliko interesa do predmeta bodo pokazali oziroma bili notranje motivirani. To konkretno pomeni, tako Ryan in Deci (2009), da sta dobro motiviranemu učencu znanje in učenje pomembni vrednoti znotraj





njegovega vrednostnega sistema in ga zanima vse, kar je povezano z učenjem oziroma obvladanjem določenih učnih spretnosti, želi napredovati v svojem znanju oziroma učni kompetentnosti, meni, da lahko kompetentno sodeluje v procesu učenja oziroma si zna poiskati ustrezno pomoč in ga tako neuspehi kot uspehi spodbujajo pri vztrajanju in doseganju učnih rezultatov.

Učno motiviranost učencev je potrebno med poučevanjem z različnimi motivacijskimi spodbudami krepiti, spodbujati in ohranjati. Tako Juriševič (2012) navaja, da so motivacijske spodbude, s katerimi učitelji v šoli motivirajo učence za učenje, lahko:

- a) didaktične motivacijske spodbude (organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog, didaktični material),
- b) psihološke motivacijske spodbude (vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju, dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju, učitelj je vzor učencem, kvalitetno partnerstvo med šolo in domom), ki se med seboj nenehno prepletajo.

Prav tako pa se vpliv motivacije na učenje kaže v treh ravneh, kot navaja psiholog Rheinberg (Rheinberg et al. 2000), in sicer:

- 1) na ravni časa (namenjen čas učenca za učenje, opravljanje nalog),
- 2) na ravni oblik oziroma narave učnih aktivnosti (trud učenca, ki ga vloži v učenje, uporabo učnih strategij, ki spodbujajo učenje in učinkovito doseganje učnih ciljev),
- 3) na ravni funkcionalnega razpoloženja učenca (optimalno psihološko stanje učenca med učenjem – predanost, zbranost, pozitivna čustva).

Najpomembnejša vloga motivacije pa je samoregulacija učenja pri učencih, pri kateri učenci brez zunanje kontrole oziroma odraslih, sami sistematično uravnavajo svoj učni proces tako kognitivno, metakognitivno in vedenjsko, s ciljem doseganja učne uspešnosti (Juriševič, 2012).

Ob tem je potrebno omeniti Zimmermanov ciklični model, ki opisuje vlogo motivacije na vseh

treh stopnjah samoregulacijskega učenja (Pajares, 2008; Simons, Dewitte in Lens, 2000; Wolters in Pintrich, 1998; Zimmerman, 2000):

1. na stopnji priprave za učenje (učenec se glede na svojo motivacijsko naravnost odloča za določeno učno vedenje),
2. na stopnji učenja (učenec uporablja različne učne strategije, kjer ima motivacija vlogo vzdrževanja pozornosti za učenje),
3. na stopnji refleksije po učenju (učenec ovrednoti svoje učenje, oblikuje prihodnjo učno naravnost).

Zagotovo pa se strinjam tudi s stališčem Boakaertsove (2006), ki pravi, da se motivacija učencev za učenje izboljša, ko se počutijo kompetentne za izvedbo tega, kar se od njih pričakuje, ko čutijo dosledno usklajenost med dejanji in dosežki, ko predmet cenijo, jim je jasen namen, zaznavajo, da je okolje naklonjeno njihovem učenju. Učenci na ta način sprostijo svoj kognitivni potencial, ko jim je omogočen nadzor nad intenzivnostjo, trajanjem in izražanjem čustev, pri učenju pa so vztrajnejši, ko ga lahko sami nadzorujejo in se učinkovito spopadajo z ovirami (Boakaerts, 2006).

## 2 Vezemo uspehe



**Fotografija 1: Romski učenki med praktičnim delom pouka (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2018)**

Na šoli poučujem že tretje šolsko leto izbirni predmet vezenje, ki ga obiskuje tudi vse več romskih učencev. V šolskem letu 2016/17 je obiskovalo predmet 36 % učencev Romov, lani 46 %, letos pa 12 romskih učencev, kar predstavlja 86 % vseh učencev pri predmetu.

Izbirni predmet vezenje je specifičen, saj se po vsebinah močno razlikuje od ostalih predmetov v osnovni šoli. Pri njem učenci spoznavajo različne tehnike vezenja vbodov in pripadajoče teoretične vsebine v skladu z učnim načrtom Vezenje. Pouk poteka večinoma praktično, le nekaj ur je namenjenih usvajanju teoretičnih vsebin in značilnostim vezenja po posameznih pokrajinah.

Učencem na začetku šolskega leta predstavim učne vsebine, ki jih bomo v tekočem šolskem letu obravnavali, in natančneje razložim potek ocenjevanja praktičnih izdelkov. Med samim učnim procesom upoštevam strokovna priporočila o delu z romskimi učenci, dejavnosti metodično-didaktično prilagajam, hkrati pa sledim cilju, da ne znižujem standardov znanja (Navodila za prilagajanje, 1993, 2000, v Strategija 2004).

Učencem omogočam, da se med urami vsestransko razvijajo, širijo svoje veziljsko znanje, ob tem pa upoštevam njihovo predznanje, izkušnje in njihove želje po izdelavi težjih vzorcev oziroma motivov. Med svojim delom nenehno prilagajam načine poučevanja glede na specifikke učencev, sprotno podajam povratno informacijo, jih pohvalim in jim pomagam pri razvijanju samopodobe. Zavedam se, da je socialna klima vključujočih v učnem procesu zelo pomembna, saj lahko kot učiteljica le tako dosežem vidne napredke oziroma uspehe učencev.

## **2.1 Poučevanje teoretičnih vsebin**

Učencem v uvodni uri frontalno predstavim teoretični del vsebine o posameznem vbodu, značilnostih vboda ter jim pokažem izdelke (prtičke, vrečke, fotografije izdelkov iz različnih revij in knjig), ki so izvezeni z obravnavanim vbodom. Vsem učencem pripravim učno gradivo o posameznih vbodih, ki jih obravnavamo v določenem obdobju. Učni listi vsebujejo zapise o tehnikah vezenja posameznih vbodov, ki so predstavljeni tudi slikovno. Znanje ostalih teoretičnih vsebin, npr. o materialih, pripomočkih, značilnostih vezenja po pokrajinah v Sloveniji ali v svetu, učencem zapišem na učne liste. Zapisano vsebino skupaj preberemo, učenci samostojno določijo bistvene podatke in po potrebi zapise dopolnijo. Učni list pospravijo v mapo ali ga prilepijo v

zvezek, saj jim služi kot učno gradivo za pridobitev višje ocene pri ocenjevanju praktičnega izdelka. Učenci nimajo na razpolago učbenika, ki je predpisan za ta predmet, tako da jim sama pripravim vse potrebno gradivo za učenje.

## 2.2 Praktični del pouka

Praktični del pouka ponavadi poteka tako, da si z učenci ogledamo tehniko vezenja vboda na videoposnetku (če ta obstaja) in sproti komentiramo prikaz vezenja vboda, materiale itd. Nato vsem pokažem tehniko vezenja vboda še s praktičnim primerom. Med vezenjem jih sproti sprašujem o materialih in pripomočkih, ki jih potrebujemo za vezenje motiva. Skupaj ugotavljamo, zakaj so nekateri materiali ali pripomočki neustrezni oz. ustrezni za določen vbod. Učencem so med urami na voljo vsi potrebni materiali in pripomočki, ki jih potrebujejo za delo, tako da si jih samostojno vzamejo in odvečno pospravijo na dogovorjeno mesto.

V nadaljevanju ure si učenci izberejo motiv, ki ga prerišejo na platno. V prihodnjih urah si za motiv izberejo poljubne barvne preje, ki jih napeljejo skozi uho igle ter zavežejo vozel na daljši niti. Dogovorjeni smo, da lahko sami pričnejo z vezenjem motiva, če so dovolj prepričani v pravilnost tehnike vboda, drugače počakajo, da jim ga individualno še enkrat pokažem in razložim. K učencem, ki imajo med vezenjem vboda še vedno težave, pristopim in jim tehniko vezenja vboda ponovno pokažem in dodatno razlagam, dokler samostojno ne nadaljujejo z vezenjem.





**Fotografija 2: Diferencirano delo učencev in medvrstniška pomoč (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2018)**

Ob koncu vsake šolske ure podam diferencirano domačo nalogo, glede na posameznikove finomotorične spretnosti. Domačo nalogo sprotno preverjam in jim podam povratno informacijo o njihovem delu. Zelo redko se zgodi, da kateri izmed romskih učencev pozabi izvesti dogovorjeni del oziroma ne opravi domače naloge, kvečjemu izvezejo veliko več, kot sem jim naročila. Učenci, ki dogovorjenega ne izvezejo, pa so deležni neodobravanja ostalih vrstnikov pri predmetu.



**Fotografija 3: Razlaganje učnih vsebin v romskem jeziku (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2019)**

Med poukom si odsotnost učencev sproti beležim; odsotnim ponavadi med glavnim odmorom podam dodatne informacije, da delo pri naslednji uri lahko poteka tekoče. Učenci z menoj radi sodelujejo, se me ne izogibajo ter se aktivno vključijo v pogovor o lastnem napredku, delu in dolžnostih do predmeta.

Na začetku šolskega leta se je občasno pripetilo, da so romski učenci namerno izostali od učne ure, saj so doma pozabili platno in brez njega niso želeli priti k pouku. Da do teh izostankov ne bi več prihajalo, smo se dogovorili, da kljub pozabljenemu pripomočku pridejo k pouku, spremljajo ostale med delom ter doma nadoknadijo zamujeno, posledično pa so na tekočem z učno snovjo. Do sedaj so učenci vse manjkajoče vbode in dele motiva izvezli doma.

Opažam, da med uro poteka dobro medvrstniško sodelovanje med vsemi učenci, saj si med seboj pomagajo odvozlati vozle, kažejo si nastale izdelke, vzpodbujajo se, drug drugemu kritizirajo nepravilne vbode ter si razlagajo tehniko vezenja vboda. Sama razlaga tehnik vezenja posameznega vboda občasno poteka v romskem jeziku, saj imajo učenci težave pri razumevanju in izražanju v slovenščini in me ne razumejo vedno. Takrat učencem priskoči na pomoč romska učenka, ki predmet obiskuje že tretje šolsko leto. V romskem jeziku ostalim razlaga potrebne vsebine, ne da bi jo prosila za pomoč. Opažam, da je navedena učenka očitno predmetu zelo pripadna, naredi veliko več, kot je potrebno oz. kot jaz zahtevam od njih, ter pozitivno vpliva na ostale učence Rome v skupini. Vse potrebne pripomočke in materiale za vezenje ji kupijo starši, čeprav bi jih lahko dobila v šoli.

### **2.3 Ocenjevanje praktičnega izdelka**

Tri šolske ure pred ocenjevanjem izdelka učencem razdelim učni list s formativnim preverjanjem znanja, na katerega rišejo dogovorjene znake (smeške, kljukice) glede na zapisane kriterije ocenjevanja. Sproti učencem berem kriterije in prilagodim zapisano, da si lažje ovrednotijo svoj napredek oziroma znanje. V naslednjih dveh urah vse učence preverim glede na njihove zapise, in sicer tako, da odgovarjajo na vprašanja glede na vsak zapisan kriterij. Marsikdaj se zgodi, da učenci svoje znanje precenijo ali še bolj pogosto, ovrednotijo se slabše. Na list jim vedno dopišem svoje mnenje, obkrožim vsebine, ki jih je potrebno še bolj utrditi, ali zapišem rešitve. Učenci se s pomočjo izpolnjenega lista formativnega preverjanja dodatno naučijo slabše usvojene vsebine, prav tako pa podrobneje preberejo zapis s teoretično vsebino in se do ocenjevanja v veliki večini potrebno naučijo.

Že nekajkrat sem opazila, da se pred pričetkom pouka v avli družijo med sabo, imajo pri sebi liste in drug drugemu preverjajo poznavanje učne snovi. Nekateri med njimi pa tudi vezejo in ostale pri tem prosijo za nasvete.



Fotografija 4: Učenka veze med 20-minutnim odmorom v šolski avli (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2019)

Največ težav predstavlja učencem poimenovanje posameznih vbodov. Z učenci tako vsako uro ustno ponavljam posamezna poimenovanja, značilnosti vezenja itd., kajti če večkrat slišijo zahtevnejše izraze, jih do napovedanega ocenjevanja v veliki večini znajo. Pri tem uporabljam asociacije, npr. stebelni vbod (Kaj ima roža? Roža ima liste, **steblo**...), ploščati vbod (podobno kot CD, samo večje in črne barve), zančni vbod (šivaš zanke) ipd., s katerimi jim pomagam med ocenjevanjem do lažjega priklica.

Med samim ocenjevanjem so romski učenci zelo občutljivi, sploh če so bili ocenjeni slabše, kot so pričakovali. V takšnih primerih jim povratno informacijo podam še posebej podrobno in natančno. Posledično se naslednjič bolj poglobijo v teoretične vsebine ali pa že med vezenjem izdelka želijo mojo povratno informacijo o kvaliteti vezenja vbodov.



### 3 Zaključek

Menim, da je izbirni predmet vezenje predmet, pri katerem so zelo uspešni tudi romski učenci, saj so njihovi izdelki v skupini primerljivi ali celo boljši od ostalih. Imajo zelo dobro razvite finomotorične spretnosti, natančnost ter so notranje motivirani za delo, saj večkrat praktični izdelek dokončajo predčasno. Prav tako se mi zdi pomembno, da učenci, ki pri ostalih predmetih zelo pogosto ne opravljajo domačih nalog, jo pri tem predmetu v veliki večini opravijo redno. Skoraj dnevno me učenci iščejo po šolskih prostorih, saj potrebujejo material (preja) ali pripomoček (škarje, igla) za vezenje, da bi z delom lahko nadaljevali doma. Včasih pa mi želijo samo pokazati, koliko so že naredili in želijo slišati moje mnenje o izvezenem delu motiva.

Dan je zame lepši, ko v šolski avli pred začetkom pouka ali med glavnim odmorom opazim romske učence, ki imajo v rokah prtičke in jih marljivo vezejo. Okoli njih je ponavadi gruča mlajših učencev, ki jih opazujejo med delom. Verjamem, da bo naslednje šolsko leto obiskovalo izbirni predmet vezenje še več romskih učencev, saj bi si ga marsikateri od njih že sedaj želel obiskovati, a ga v urniku njegovega razreda še ni.

Smiselno bi bilo, da bi bil v osnovnošolskem učnem procesu v prihodnje še kak predmet, ki bi bil bolj praktično naravnani, da bodo lahko učenci, ki jim abstraktni predmeti ne ležijo, pokazali svoje sposobnosti in znanje. Analiza ankete, izvedene 2004, je pokazala, da so učenci Romi pretežno uspešni le pri vzgojnih predmetih (ŠPO, LUM in GUM), v kar pa osebno sicer ne verjamem. Menim, da bi dosegli zadovoljive učne uspehe tudi pri drugih predmetih, če bi jim učitelji podajali učne vsebine na njim zanimiv in razumljiv način, jih vzpodbujali, pohvalili, se z njimi pošalili, da dobijo občutek, da jim je mar zanje in si želijo njihovih uspehov. Saj le takega učitelja spustijo bližje, mu zaupajo in povedo marsikaj, kar vpliva na njihovo vedenje v šoli. In le tak učitelj lahko gradi odnos z njimi, jih učinkovito motivira za delo in pri tem dosega zastavljene cilje. Namreč, ko ustvariš dobre medsebojne odnose med učenci in z učenci, da se družijo, učijo, pomagajo drugim in učečemu učitelju, takrat veš, da si kot učitelj uspešen.





## 4 Viri in literatura

1. Boakaerts, M. »Self-Regulation and Effort Investment«. V E. I. E. Sigel and K. A. Renniger (ur.), *Handbook of Child Psychology*, letn. 4, Child Psychology in Practice, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ, 2006, str. 345-377.
2. Deci, E. L. in Ryan, R. M. The paradox of achievement: The harder you push, the worse you gets. V J. Aronson (ur.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (str. 62–90). San Diego, CA: Academic Press. 2002.

Dostopno na spletnem naslovu:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120644551500075>

3. Dumont H., Istance D., Benavides F. *O naravi učenja*. [Online]: uporaba raziskav za navdih prakse. 2. izdaja. el. knjiga. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2013. [Citirano 12. nov. 2018; 16:23]. Dostopno na spletnem naslovu:

<http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>

4. Hrženjak, M. Zgodovinski, kulturni in družbeni vidik vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. [Online]. V: *Socialna pedagogika*. vol. 6, št. 1, str. 81-93. 2002. [Citirano 12. dec. 2018; 14:00]. Dostopno na spletnem naslovu:

<http://www.zzsp.org/revija/2002/02-1-81-93.pdf> 17. 8. 2010)

5. Juriševič, M. *Motiviranje učencev v šoli*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2012.
6. Kalin, J., Resman M., Šteh B., Mrvar P., Govekar– Okoliš M. in Mažgon J. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2009.
7. Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence (1993). [Online]. V: strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Citirano 14. nov. 2018; 14:00]. Dostopno na spletnem naslovu:

[http://www.mss.si/si/delovna\\_podrocja/razvoj\\_solstva/projekti/enake\\_moznosti/#c842](http://www.mss.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/#c842)

8. Pajares, F. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (str. 111–139). New York, NY: Erlbaum. 2008. Dostopno na spletnem naslovu: <https://psycnet.apa.org/record/2008-03967-005>



9. Pertse M., Treloar P. In Cairns S. *Fina motorika*. 1. slovenska izdaja. Ljubljana: Društvo za pomoč duševno prizadetim Sožitje, Sekcija za Downov sindrom. 2000.
10. Rheinberg, F., Vollmeyer, R. in Rollett, W. Motivation and action in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 503–531). San Diego, CA: Academic Press. 2000.
11. Ryan, R. M., Deci, E. L. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. 2009. [Citirano 2. nov. 2018; 12:45]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://psycnet.apa.org/record/2009-24219-009>
12. Schulman L. "Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform", *Harvard Educational Review*, 1987, št. 1, (let. 57), str. 1–22.
13. Vonta, T. in Jager J. *Uspešnost romskih učencev v slovenskih osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 2013.

## 5 Priloge fotografij

<a href="#"><u>Fotografija 1: Romski učenci med praktičnim delom pouka (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2018)</u></a> .....	1105
<a href="#"><u>Fotografija 2: Diferencirano delo učencev in medvrstniška pomoč (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2018)</u></a> .....	1108
<a href="#"><u>Fotografija 3: Razlaganje učnih vsebin v romskem jeziku (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2019)</u></a> .....	1108
<a href="#"><u>Fotografija 4: Učenka veze med 20-minutnim odmorom v šolski avli (Vir: osebni arhiv Žiberna, 2019)</u></a> .....	1110



II. osnovna šola  
ŽALEC

**DRUGAČNOST**  
MEDNARODNA KONFERENCA • 2019