

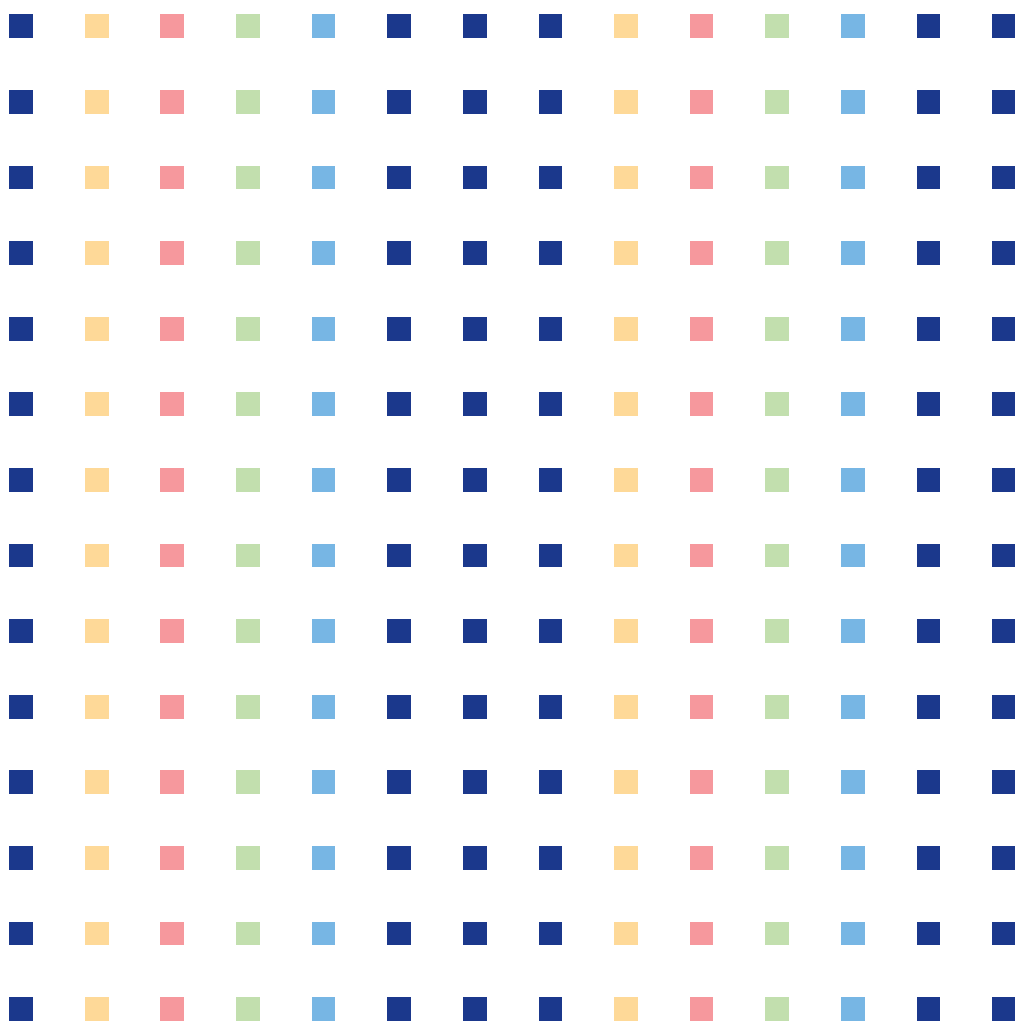


Izzivi vodenja za raznolikost

Zbornik 14. strokovnega posveta

Vodenje v vzgoji in izobraževanju

Portorož, 29.–31. marec 2010



MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

Izzivi vodenja za raznolikost

Zbornik 14. strokovnega posveta
Vodenje v vzgoji in izobraževanju

Portorož, 29.–31. marec 2010

Uredila · Polona Peček

Strokovni recenzenti · Polona Peček,

Rado Kostrevec, Mihaela Zavašnik Arčnik,

Marko Primožič, Silvester Marinšek,

Mateja Brejc in Justina Erčulj

Izdala in založila · Šola za ravnatelje

Predoslje 39, 4000 Kranj

Zanjo · Andrej Koren

Lektoriranje · Mateja Dermelj

Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

© 2010 Šola za ravnatelje

Izdaja zbornika je sofinancirana iz sredstev

Evropskih strukturnih skladov in

Ministrstva za šolstvo in šport

CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.113(082.034.2)

STROKOVNI posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju (14 ; 2010 ; Portorož)

Izzivi vodenja za raznolikost [Elektronski vir] : zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož, 29.-31. marec 2010 / uredila Polona Peček. – Kranj : Šola za ravnatelje, 2010

Način dostopa (URL): www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-26-8.pdf

ISBN 978-961-6637-26-8

1. Gl. stv. nasl. 2. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3. Peček, Polona

252502528



Kazalo

Uvodnik

Polona Peček · 5

Gibalno oviran učenec v 3. razredu

Polona Vučko · 7

Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli

Alenka Košak · 11

Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami

Branka Samec · 21

Izvedbeni socialni kurikulum v prvi starostni skupini v Vrtcu Trnovo

Helena Ina Rupnik · 35

Uspešna vključitev slepega učenca v večinsko osnovno šolo

Ivanka Oblak · 43

Oris socialnega kurikula v Vrtcu Trnovo

Mojca Zupan · 49

Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost

Nada Jelen · 55

Večkulturnost v ljudskih pravljicah

Nataša Sadar Šoba · 63

Poti za razvoj kreativnih učnih okolij ter sprejemanje raznolikosti v vzgoji in izobraževanju

Ivanka Erjavec in Irena Kenk · 71

Slep učenec v redni osnovni šoli

Barbara Selan · 79

Uvodnik

Pojem *raznolikost* je v zadnjem desetletju postal osrednja tema družbenega življenja, tudi vzgoje in izobraževanja. Priznavanje, sprejemanje in spodbujanje raznolikosti je namreč ključno za delovanje sodobne družbe. Verjetno tudi ni naključje, da si je Evropska unija leta 2000 za svoj moto izbrala prav slogan *združeni v raznolikosti*, s čimer je želela poudariti skupna evropska prizadevanja za mir in blaginjo ter družbeno in kulturno raznolikost v Evropi izpostavila kot prednost. Hkrati s tem je pozvala k iskanju skupnih odgovorov na ključne izzive raznolikosti, s katerimi se Evropa danes srečuje.

Tako smo zapisali tudi v povabilu k sodelovanju z referati na že tradicionalnem posvetu *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* v organizaciji Šole za ravnatelje, ki je potekal aprila 2010 v Portorožu.

Osrednja tema strokovnega posveta je bila torej vodenje za raznolikost v vzgoji in izobraževanju. Tako glavni govorniki kot vsi udeleženci, ki so predstavili svoje referate ali plakate, so razpravljali o pomenu raznolikosti, o različnih vrstah, oblikah in posledicah raznolikosti, razlogih zanjo, o vplivu šole, ravnatelja in strokovnih delavcev na sprejemanje in spodbujanje raznolikosti.

Tematski sklopi, ki so bili izhodišče za pripravo prispevkov strokovnih delavcev, so bili socialna in družbena raznolikost, jezikovna in kulturna raznolikost, verska in etnična raznolikost, otroci s posebnimi potrebami ter aktivno demokratično državljanstvo.

V zborniku lahko preberete nekaj referatov o omenjenih temah; vsi po vrsti predstavljajo primere dobre prakse, tako vodenja kot tudi dela na šolah in v vrtcih, ter razmišljanja o tem, kako premostiti razdalje in razlike med različnimi skupinami udeležencev v vzgoji in izobraževanju.

Prijetno profesionalno branje vam želim!

Polona Peček



Gibalno oviran učenec v 3. razredu

Polona Vučko, Osnovna šola Trzin

Članek opisuje učenca s posebnimi potrebami, ki obiskuje večinsko šolo. Ti učenci so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali so usmerjeni v prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom in se izobražujejo v posebnem zavodu. Delam kot defektologinja v osnovni šoli in nudim dodatno strokovno pomoč. Ugotovila sem, da različne oblike pomoči zahtevajo fleksibilnost organizacije pouka in učiteljev ter predvsem dobro povezovanje pedagoških, svetovalnih in drugih delavcev v šoli, čemur sledi sodelovanje s strokovnjaki iz zunanjih institucij.

Ključne besede: integracija, inkluzija, defektolog, spastična oblika cerebralne paralize, diplegija

V strokovni literaturi najdemo različne termine, s katerimi opisujemo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šolske ustanove. V zvezi s tem uporabljamo izraza integracija oziroma inkluzija.

Pod pojmom integracija razumemo življenje v neki skupini, v katero je otrok sprejet. Preprosta »fizična« integracija je prvi korak in tudi cilj, da se otrok s posebnimi potrebami vključi v skupino kot vsi drugi in postane sestavni del okolja, v katerem nihče ne doživlja občutka drugačnosti. Prizadeva si samo za to, da bi otrok dosegal predpisane minimalne standarde znanja, branja, pisanja, računanja in se prilagodil socialnemu okolju ter oviram, ki mu otežujejo gibanje v njem.

Inkluzija pa omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje, kolikor zmore, da je enakovreden, sprejet in priznan in da se sam čuti odgovornega. Doseganje povprečnih dosežkov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše socialno okolje. Posamezniku ponudimo nalogo, ki jo zmore opraviti, kar pa terja prilagoditve, zato ne morejo vsi učenci reševati enakih nalog na enak način in z enakimi učnimi in tehničnimi pripomočki ter v enakem časovnem obdobju.

V Sloveniji je bila z Zakonom o osnovni šoli (1996) dana možnost za razvoj inkluzije, vendar se sprememb lotevamo zelo previdno. Posebno pozornost učitelji in strokovni delavci namenjajo rizičnim skupinam otrok. To so učenci, ki živijo v revščini, učenci, ki imajo posebne potrebe, Romi, otroci iz drugojezičnih okolij itd.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami se začne uresničevati, ko jih učitelji zares sprejmejo v svoj razred, šolo in ko jih sprejme širše družbeno okolje. Navedla bom nekaj pozitivnih in negativnih dejavnikov, povezanih z vključitvijo otrok s posebnimi potrebami.

Pozitivni dejavniki:

- učenec s posebnimi potrebami obiskuje šolo v svoji bližini; ni se mu treba voziti v oddaljeno šolo;
- njegovi sošolci bivajo v njegovi sošolski;
- sošolci vključenega učenca imajo možnost razvijati odnos do oseb s posebnimi potrebami in spoznavati drugačnost;
- učencu se uresniči pravica do šolanja skupaj z vrstniki.

Negativni dejavniki:



- učenec sedi v razredu, kjer so vsi učenci v povprečju učno uspešnejši od njega;
- učenec ima dodatno strokovno pomoč, ki jo izvaja specialni pedagog, največ pet ur tedensko; za učence z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi je ta strokovna pomoč nezadostna, saj kljub temu, da vložijo ogromno energije in časa, ne dosežejo pričakovanega znanja;
- učenec je pod pritiskom staršev, ker ne pokaže ustreznega učnega uspeha.

Integracija ali inkluzija pomenita bistveno več kot le »biti zraven«. Naša družba na žalost še ni zrela za sprejemanje drugačnosti in »biti zraven« ni vedno sprejeto z odobravanjem.

Pred tremi leti smo v prvi razred Osnovne šole Trzin sprejeli Miha. Zaradi varovanja osebnih podatkov je njegovo ime izmišljeno. Učenec, katerega vključitev bom opisala, sodi v skupino otrok s posebnimi potrebami, in sicer med gibalno ovirane. Od rojstva ima spastično obliko cerebralne paralize III. stopnje. Prisotna je spodnja diplegija, kar pomeni, da so prizadete noge, pa tudi funkcionalnost leve roke je nekoliko slabša.

Cerebralna paraliza je neprogresivna okvara motoričnih funkcij. Gre za prizadetost ali poškodbo enega od treh bistvenih področij možganov, ki sodelujejo pri kontroli gibanja ter drže. Zdravljene pri CP ni mogoče, ker je okvara dokončna, vendar pa na posledice bolezni lahko vplivamo tako, da otroka ves čas spremljajo v nevrološki ambulanti in da redno obiskuje fizioterapije. Najpomembnejše je, da delo z njim poteka v timske sodelovanju. Ključno vlogo ima učitelj, saj samo on lahko poskrbi za inkluzivno ozračje, za ustrezne prilagoditve poučevanja in preverjanja znanja v razredu. Vse to pa zmore le s pomočjo šolskega tima (ravnatelja, svetovalnih delavcev in drugih učiteljev). Šolski tim mora učitelja podpirati in ga okrepiti, dajati mu mora strokovno podporo in pomoč pri reševanju težav, mu svetovati na vseh stopnjah vključevanja in razumeti stiske, s katerimi se srečuje.

Miha sodi med težje gibalno ovirane učence, zato ima v skladu s Pravilnikom o normativih in standardih (14. člen) ves čas bivanja v šoli spremljevalko. Samo 20 % otrok s cerebralno paralizo nima duševnih motenj, in Miha je med njimi. Vključen je v program prilagojenega izvajanja, zato mu je zagotovljena dodatna strokovna pomoč defektologa v obsegu treh ur na teden.

Pri vključevanju učenca smo se vsi dobro zavedali, kako odgovorna naloga je to, zato smo se že spomladi začeli pripravljati na njegov prihod. Miha je prišel v šolo iz vrtca, s skupino otrok, s katerimi se je dobro razumel.

Sprva nas je bilo malo strah, kako bo sprejel šolo in vse nove obveznosti. Zavedali smo se, da bodo potrebne prilagoditve; da bi bila inkluzija uspešna, je treba ustvariti pogoje za dobro sodelovanje. Ker sodi Miha med gibalno ovirane, smo morali odstraniti ovire, ki bi mu onemogočale dostop do razreda.

Vse potrebne pripomočke za njegovo delo smo si priskrbeli iz vrtca (stol, miza, tricikel, nedrseče podloge). Težave v zvezi s toaletnim prostorom, dvigalom v šoli ter klančino pred vhodom smo rešili že pred njegovim prihodom v šolo. Kmalu pa so se pojavile težave pri sedenju na stolu. Miha je ves čas drsel navzdol, ni mogel pisati (premajhna površina) in zato je bilo njegovo sodelovanje pri pouku zelo moteno. Ugotovili smo, da sta stol in miza neustrezna.

Za pomoč smo prosili Mihovo fizioterapevko iz zdravstvenega doma. Svetovala nam je nakup stola Zupan, na katerem je položaj medenice bolj stabilen, zato Mihu

ni treba ves čas loviti ravnotežja. Ravnatelj je v sodelovanju z občinsko skupnostjo hitro poskrbel za nakup potrebne opreme.

Naj omenim, da smo naleteli na veliko podporo tudi v okolju, saj je že v vrtcu tricikel doniralo zasebno podjetje iz Trzina, pozneje, ko je postal za Miha premajhen, so podarili novega. Poleg tega Miha obiskuje podaljšano bivanje. To zaradi lažje organizacije in prilagoditev (stol, miza, šolske potrebščine) poteka v istem prostoru kot pouk. Deček se po razredu in drugih šolskih prostorih giba s pomočjo hodulj, na igrišču, v telovadnici ter na krajših sprehodih uporablja tricikel, na daljše sprehode pa ga peljemo v transportnem vozičku.

Miha je vključen v vse dejavnosti, ki potekajo v okviru pouka, in sodeluje v njih. Zelo uspešen je pri matematiki, saj je na letošnjem šolskem tekmovanju zasedel četrto mesto. Udeležil se je tudi šahovskega tekmovanja, na katerem je skupaj z ekipo, katere član je bil, dosegel drugo mesto. Na medaljo je bil zelo ponosen. Likovni pouk pa mu ni všeč, zlasti ne striženje, ker je pri tem nespreten.

Pri delu z Mihom namenjam velik poudarek medsebojnim odnosom med vrstniki v razredu. Zanima me sprejemanje drugačnosti, zato sem izdelala sociogram. Rezultati so bili pričakovani. Dečka so v razredu dobro sprejeli, ima prijatelje in ni osamljen. Sošolci zanj lepo skrbijo, mu pomagajo in tudi sam jih zna prositi za pomoč. Sociogram je še dodatno potrdil veljavnost moje hipoteze o sprejemanju drugačnosti.

Za konec bi navedla še nekaj razlogov, ki so me pripeljali do razmisleka o sprejemanju drugačnosti. Težavo pri integraciji bi lahko predstavljal dečkov prijem. Sošolci so večkrat potožili, da je njegov dotik oziroma prijem boleč (vščip). Omenila bi tudi njegovo vedenje pri daljši odsotnosti stalne spremljevalke. Do oseb, ki jih ni poznal, je bil včasih nesramen in žaljiv.

V šoli razmišljamo že o naslednjem šolskem letu, saj bo šel Miha v 4. razred in bo deležen nekaterih sprememb. Dobil bo novo učiteljico; vhod v razrede II. triade je drug, zato smo tam že naredili novo klančino.

Da bi za otroke z drugačnimi potrebami ustvarili primerno okolje, pa moramo imeti dodatna znanja o delu z otroki s posebnimi potrebami, zgolj materialni pogoji namreč niso dovolj. Na šoli mora biti učenec sprejet, in to ne le v svojem razredu, ampak pri vseh učencih, sprejeti ga morajo tudi vsi učitelji in delavci na šoli.

Vsi strahovi in dvomi, ki so porajali ob Mihovi vključitvi na našo šolo, so že zdavnaj minili. Vemo, da je prav, da je vključen, kar se kaže v njegovem napredku ter vsakodnevnih srečanjih z njim: vedno je dobre volje in nasmejan.

Literatura

Vrlič Danko, A. 2005. *Gibalno ovirani otroci z nevrološko poškodbo v vrtcu in šoli*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.



Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli

Alenka Košak, Osnovna šola Podbočje

V prispevku podrobneje analiziram enakost izobraževalnih možnosti otrok v OŠ ter pokažem, kje se pojavljajo razlike in kakšne so. Dotikam se predvsem revščine, možnosti za izobraževanje otrok iz socialno deprivilegiranih okolij, opozarjam na dostopnost izobraževalnih možnosti za otroke iz različnih okolij (mestno, vaško), obravnavam vpliv staršev na izobraževanje otrok, upoštevanje različnosti v sposobnostih otrok. Sprašujem se, ali je obvezno osnovnošolsko izobraževanje res brezplačno. Prikažem oblike pozitivne diskriminacije za enakost v izobraževanju otrok in se pogovorim o tem, kakšno vlogo imajo pri zagotavljanju enakih možnosti za izobraževanje svetovalna služba, učitelji in vodstvo šole, kako lahko pomagajo staršem in otrokom. Po drugi strani pa se sprašujem, ali tudi strokovni delavci v OŠ kdaj proizvajamo neenakost, ali smo na to pozorni in kako se temu lahko upremo.

Ključne besede: enakost, pravičnost, šola, revščina, sposobnosti

Kaj je enakost in pravičnost?

Enakost in pravičnost sta pojma, za katera je na voljo veliko definicij in razlag. Če se omejimo zgolj na izobraževanje, sta to pomembni načeli izobraževalnega sistema, ki si ju prizadevamo uresničevati. Kljub temu pa enakost in pravičnost velikokrat vidimo in doživljamo v kontekstu lastnih potreb in želja. Ameriški filozof John Rawls (1999, 60–65) je razvil teorijo pravičnosti, za katero meni, da jo je treba razumeti kot temeljno vrtilino družbenih institucij. Pomembna načela Rawlsove teorije so: načelo enakih možnosti, načelo poštene enakosti možnosti in načelo difference.

Načelo poštene enakosti možnosti pomeni, da morajo imeti vsi, ki so enako nadarjeni in sposobni in imajo enako željo, da bi to svojo nadarjenost in sposobnosti uporabili, enake možnosti za uspeh. Pri tem ni pomemben njihov izhodiščni položaj v družbi (Rawls 1999, 63). Načelo difference ali razlike pa pravi, da so dopustne samo tiste razlike oziroma neenakosti, ki prinašajo korist ljudem, ki so v družbi v najslabšem položaju (ljudje iz nižjih socialnih slojev, manj nadarjeni ...).

Kako bi omenjeno prenesli v šolski sistem? Pomembno je, da strokovni delavci v šoli neenakosti, ki se pojavljajo, najprej sploh opazimo in smo do njih dovolj občutljivi. Kolikor je mogoče, moramo ustvariti možnosti za omilitev izhodiščnih neenakosti učencev ali za to, da bi jih odpravili. Učence je treba obravnavati individualno. Da bi odpravili neenakosti, moramo uporabiti tudi oblike pozitivne diskriminacije za deprivilegirane učence, o čemer bom pisala v nadaljevanju.

Izraz enake možnosti vključuje enako dostopnost do izobrazbe in enaka izhodišča na začetku izobraževanja oziroma šolanja. Enakost izhodišč pomeni enako začetno možnost za vse. To pa predvsem pomeni tudi ustrezne materialne pogoje in druge okoliščine, pomembne za posameznika. Če želimo vse posameznike postaviti v enak izhodiščni položaj, moramo privilegirati deprivilegirane in deprivilegirati privilegirane.

To pomeni, da umetno ustvarimo razlike, ki jih prej ni bilo.



Področja neenakosti

Socialno-ekonomsko stanje družine in otroci iz socialno deprivilegiranih okolij

Po definiciji Schmidta je revščina eno od problemskih področij izključevanja. Druga taka področja so še: brezposelnost, bolezen, migracija, izključitev iz neformalnega omrežja in politična marginalizacija. Pojem izključevanja tako označuje socialno izključitev in poleg revščine zajema tudi dolgotrajno brezposelnost, pripadnost izključeni manjšini in regionalno izključenost (Schmidt 2003, 315). Z izrazom revščina Dragoš in Leskoškova (2003, 32–33) označujeta »izrazito problematične kombinacije življenjskih težav pri tistih skupinah in posameznikih, ki so dlje časa izpostavljeni različnim vrstam deprivacije na pomembnejših področjih (zaposlitev, bivalni standard, materialno, zdravstveno, izobrazbeno stanje, socialne mreže, preživljanje prostega časa, življenjski vzorci)«.

Družbeni položaj izključenih skupin zaznamujejo tri vrste diskriminiranosti in izključenosti:

- ekonomska (subjekt, ki mora biti sposoben ustvarjati dobiček, biti avtonomen in neodvisen);
- socialna (subjekti, ki imajo družbeni vpliv in zasedajo pomembna mesta);
- kulturna (poniževanje ljudi, ki se jim pripisujejo negativne lastnosti, in povzdigovanje tistih, ki se jim pripisujejo pozitivne lastnosti, npr. pripadniki večinske kulture) (Zaviršek in Škerjanc 2000, 387).

Nižji socialno-ekonomski status družine lahko pomeni tudi nespodbudno okolje za šolske dosežke otrok.

Košak Babuderjeva (2002, 53) navaja naslednje razloge za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin:

- *Drugačnost znanj*: vsako domače okolje ponuja otroku specifična znanja, vrednote, besednjak ter odzivanja na različne situacije in dogodke. Otroci iz revnih družin prinesejo v šolsko okolje znanja, ki so drugačna od tistih, ki jih pričakujeta vrtec in šola. Zaradi tega neskladja ima otrok hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se lahko še poglobljajo.
- *V predšolskem obdobju otroci ne razvijejo osnovnih predpogojev za uspešno učenje*: na otrokovo sposobnost pozornega poslušanja, komunikacijo in obseg besednjaka vpliva manjši interes za ukvarjanje z otrokom v predšolskem obdobju (branje knjig, pogovarjanje, igra ...).
- *Nizka raven samozaupanja in slaba samopodoba*: ker se otroci zavedajo svojega drugačnega statusa, se v drugem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Velikokrat izgubijo zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker te v šolskem okolju pogosto niso učinkovite. Ker izgubijo samozaupanje, se otroci ne izkažejo niti na področjih, na katerih bi lahko bili celo zelo uspešni.
- *Jezikovno učenje v domačem okolju*: v predšolskem obdobju se otroci ob učenju jezika razlikujejo v jezikovnem razumevanju, uporabi jezika, razumevanju števil in vzročno-posledičnih odnosov ter po svojem vedenju o svetu, ki jih obkroža.

Kot meni M. Haralambos (1999, 758), je na področju predšolske socializacije kar nekaj raziskav, ki se ukvarjajo z odnosi med načini vzgajanja otrok, družbenim ra-

zredom in izobraževalnimi dosežki. Njihovi avtorji se delno strinjajo v naslednjih točkah:

- Vedenjski vzorci iz otroštva imajo pomembne in trajne učinke. Posebno otrokova osebnost se večinoma oblikuje v letih primarne socializacije.
- V načinih vzgajanja otrok obstajajo razlike med družbenimi razredi.
- Te razlike pomembno vplivajo na raven dosežkov v izobraževalnem sistemu.

Pergar Kuščarjeva (2003, 111) poudarja, da otroci, ki odraščajo v spodbudnem okolju, do vstopa v šolo že toliko razvijejo komunikacijske spretnosti in socialno razumevanje, da jim to omogoča sodelovanje z vrstniki. Ti otroci so tudi že precej neodvisni in samostojni. Pomanjkljivi vzorci socialnega vedenja pa predstavljajo oviro za učinkovito vključitev med vrstniki. Posledice tega so lahko posmeh, nesporazumi in nesprejetost med vrstniki, kar pa lahko vodi v dodatne težave, ki so vzrok za otrokov neuspeh, in v različne oblike asocialnega vedenja.

Različnosti v sposobnostih otrok

Na šolske dosežke bistveno vplivajo tudi otrokove sposobnosti. Razlikujemo dva pogleda na sposobnosti: sposobnosti kot stalne in nespremenljive ter sposobnosti, ki so spremenljive in nestalne. Prvi pogled sposobnosti označuje kot značilnosti posameznika, ki jih ne moremo spremeniti, ker so že določene, drugi pa sposobnosti označuje kot nestabilne in spremenljive, ker jih lahko z vajo, učenjem in urjenjem izboljšamo. Učenci, ki na sposobnosti gledajo kot na nespremenljive, si navadno zastavljajo storilnostne cilje, vztrajajo pri dejavnostih, ki jih uspešno obvladajo, in ne tvegajo neuspeha ali poraza. Učenci, ki na sposobnosti gledajo kot na spremenljive, verjamejo v možnost izboljšanja svojih dosežkov, zastavljajo si višje cilje in s tem izboljšujejo in urijo svoje sposobnosti.

Pomembno je, da učitelj prepozna sposobnosti učenca in ga spodbuja pri razvijanju njegovih sposobnosti in interesov. Tako se pri učencih krepi občutek lastne vrednosti in pozitivna samopodoba. Treba pa je upoštevati individualne posebnosti in značilnosti vsakega učenca. K temu pripomorejo tudi različne oblike diferenciacije. Kodelja (2006, 115) govori o tem, da je šola postavljena pred dve nalogi: na eni strani mora zadostiti zahtevi po enakosti, na drugi pa upoštevati velike razlike v sposobnostih in znanju pri posameznih učencih. Rešitev poskuša najti v večji individualizaciji pouka, pri čemer Kodelja (prav tam) omenja štiri osnovne strategije:

- diverzifikacija učnih vsebin (vsak pridobiva različna znanja, izhajajoč iz svojih sposobnosti in interesov);
- diferenciacija učnih ciljev (pri temeljnih predmetih ostajajo cilji enaki, pri ostalih pa se dopušča velika različnost, ki ustreza otrokovim sposobnostim in interesom);
- dve obliki diferenciacije (različne metode in oblike dela in časovna diferenciranost, ki omogoča prilagoditev ritmu dela pri posameznem učencu).

Prav tako je pomembno učiteljevo prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami, tako nadarjenih kot tistih s težavami, in delo z njimi. Kodelja (2006, 116) opozarja, da je z vidika Rawlsove teorije socialne pravičnosti treba privilegirati tudi manj nadarjene in za učenje manj sposobne učence, če jim hočemo zagotoviti približno enake izobraževalne možnosti. Vendar pa večina manj nadarjenih učencev

kljub temu ne bo dosegla enakih rezultatov kot bolj nadarjeni in motivirani, tudi večjega vlaganja v njihovo izobraževanje ni mogoče upravičiti z možnostjo doseganja enakih rezultatov, temveč s tem, da bo to vlaganje le v njihovo korist. Po Rawlsovi teoriji je neenakost upravičena le, če je v korist tistim, ki so v najslabšem položaju.

Na eni strani so otroci s posebnimi potrebami, ki morajo v svoje delo vložiti veliko truda, da kompenzirajo svoj primanjkljaj, na drugi strani pa so tu nadarjeni otroci, kar od učitelja zahteva dodatno poglobljeno delo, nemalokrat pa tudi motivacijo, da se ti otroci vključijo v dodatne dejavnosti. Pojem »nadarjenost« postaja tudi statusni simbol nekaterih (pre)ambiciozних staršev in otrok, ki več od identifikacije niso pripravljeni storiti.

Bezenškova (2003, 23) piše o tem, kako pomembno je vrednotenje izobraževanja pri starših in drugih otroku pomembnih ljudeh ter iz kakšnega družinskega okolja prihaja otrok. Revni nadarjeni otrok »ugasne« prav pod težo obvladovanja hudih življenjskih razmer, pomanjkanja govornih in jezikovnih vzorcev, odsotnosti izkušenj o življenju in svetu, nestimulativne vzgoje staršev, pomanjkanja interakcij z odraslimi in otroki iz drugih okolij ipd. Po drugi strani pa obstaja možnost, da se tako »utrudi«, da samodejno razvije svoj lastni obrambni mehanizem, ki mu pomaga skozi neugodne življenjske izkušnje, v katerih si nabere novih izkušenj in védenj, »kako najbolje preživeti«.

Zato je pomembno, da šola v vzgojno-izobraževalnem procesu oblikuje take razmere, ki bodo upoštevale individualne potrebe otrok. To pa zahteva veliko fleksibilnost in prilagajanje različnostim.

Otroci iz kulturno različnih okolij

Tudi v slovenskih osnovnih šolah je vedno več otrok, ki prihajajo iz kulturno različnih okolij. Predvsem naj omenim otroke priseljencev (iz nekdanje Jugoslavije in drugih držav) in Romov. Vendar pa se kulturne razlike kažejo tudi med pripadniki različnih socialnih slojev, etničnih skupin, med predstavniki različnih generacij, spolov, življenjskimi slogi in verskimi skupnostmi. Kulturna različnost šol mora predstavljati pozitivno vrednoto, ki nas bogati in uči novega. Otroci, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, imajo v šoli velikokrat težave pri socialni integraciji s svojimi vrstniki.

Poleg tega se pojavljajo težave v razumevanju slovenskega jezika in razlike v socializaciji. Interkulturalna vzgoja v šoli mora zato – če hočemo govoriti o enakopravnosti in pravičnosti – upoštevati omenjene različnosti in potrebe otrok. Učitelj mora biti občutljiv do drugačnosti, kulturnih in socializacijskih razlik, ki jih otrok prinese iz domačega okolja.

Do omenjenih razlik mora pokazati veliko strpnosti, razumevanja in tolerantnosti, je prav učitelj zgled učencem. To je tudi pogoj za uspešno socialno integracijo vseh učencev v razredu in pozitivno klimo naklonjenosti do drugačnosti. Učitelj mora biti tudi občutljiv do specifičnega znanja, ki ga otrok iz kulturno različnega okolja prinese s seboj.

Skubic Ermenčeva (2003, 55) govori o posledicah medkulturne komunikacije zaradi komunikacijskih nesporazumov in zmot. Obče pedagoško načelo je, da moramo pri pouku izhajati iz prejšnjega znanja učencev in njihovih izkušenj, kar pa je velikokrat že socialno določeno. Otroci se v svojih družinah naučijo pravljič, pe-

smic, se seznanijo z družinskimi navadami, nacionalnimi prazniki ipd. Ko pridejo v šolo, pa se pri pouku bolj ali manj samoumevno pričakuje, da imajo določen fond znanja in da se učitelji pri pouku opirajo nanj. Učitelj denimo pričakuje poznavanje določenega praznika, ki pa ga morda v družini iz kulturno drugačnega okolja ne poznajo in ne praznujejo. Če to ostane prezrto, se lahko tak učenec počuti izključenega, njegovo novo znanje se ne more vpeti v njegovo obstoječo mrežo znanja.

Resman (2003, 65) poudarja, da se morata interkulturalna vzgoja in izobraževanje usmeriti v razvijanje socialne kohezije, v iskanje ravnotežja med vzgojo za različnost in vzgojo za enakost, vzgojo, katere namen bo ohranjati in razvijati identiteto in ponos zaradi posameznikovega kulturnega in socialnega izvora. Ob tem je treba pri učencu razvijati tiste socialne odlike, znanja in sposobnosti, ki mu bodo omogočili enakovredno vključevanje v obstoječi sistem družbenih institucij. Interkulturalna vzgoja pomeni vzgojo za strpnost, toleranco, sodelovalnost med različnimi socialnimi in kulturnimi skupinami.

Tu ima veliko vlogo učitelj, saj z upoštevanjem različnosti in strpnosti daje zgled in pozitivno spodbudo vsem učencem, je most med učenci, med kulturo manjšine in kulturo večine. Pomembno pa je tudi, da učitelj pozna posebnosti manjšinskih kultur, ker bo le tako lahko razumel in si razložil določene oblike vedenja in ravnanja učencev v razredu. V nasprotnem primeru lahko neupravičeno sodi in ravna po lastnih kriterijih, ki pa niso v skladu z drugimi kulturnimi vzorci. Posledično se lahko to pokaže v različnih stereotipih in nestrpnosti učitelja in učenčevih vrstnikov.

Vpliv staršev na izobraževanje otrok

Velik vpliv na uspešnost izobraževanja otrok imajo tudi njihovi starši. Pričakovanja nekaterih so zelo velika, drugih spet zelo majhna. Pomembne razlike se kažejo že pri otrokovem vstopu v šolo, v času njegove primarne socializacije. Ta se odvija predvsem v družini, učinki pa segajo v naslednje stopnje socializacije in so pomembni za otrokovo uspešnost.

Rezultati študije kognitivnih sposobnosti otrok ob vstopu v šolo (Cecić Erpič 1999, 20–42) so pokazali na dva pomembna dejavnika, ki vplivata na razlike v kognitivnem funkcioniranju otrok: izobrazbena raven otrokove družine in njegova kronološka starost. Kronološko mlajši otroci so pri preizkušnjah kognitivnega funkcioniranja dosegli slabše rezultate. Prav tako so slabše rezultate dosegli otroci nižje izobraženih staršev; razlika med otroki staršev z visoko izobrazbo in otroki staršev z nizko izobrazbo je približno eno leto mentalne starosti. Avtorica navaja, da bi zgodnejši vstop v šolo otrokom iz intelektualno manj stimulatивnih okolij prej omogočil intelektualno bolj spodbudne razmere. Na razlike v kognitivnem funkcioniranju torej odločilno vpliva tudi stimuliranje, ki so ga otroci deležni v svojem družinskem okolju. Avtorica dodaja, »da kopičenje kognitivnih razlik, ki nastanejo v primarnem okolju, vpliva na različno izrabo sicer objektivno enakih institucionalnih pogojev« (prav tam).

Razlike v predšolski socializaciji vplivajo na raven dosežkov v izobraževalnem sistemu. Otroci iz manj stimulatивnih družinskih okolij in otroci manj izobraženih staršev so ob vstopu v šolo praviloma v slabšem položaju. Pomembni dejavniki za učno uspešnost so tudi same dejavnosti, ki se odvijajo v okviru družine. Otroci manj izobraženih staršev so praviloma deležni manj ali sploh nič obiskov kulturnih prireditev, doma imajo manj knjig in slovarjev, spodbud za branje, manj didaktič-

nih igrač, nimajo računalnika ali celo svoje pisalne mize. Zanje je šola velikokrat edina, ki jim omogoči in ponudi različne izlete, ogledе prireditve, uporabo knjig, računalnika ipd. Ti otroci so v primerjavi s tistimi, ki so že v zelo zgodnjih otroških letih deležni vsega omenjenega, v neenakem položaju. To pa nenazadnje lahko vpliva na njihovo samopodobo in počutje med vrstniki.

Manj izobraženi starši imajo praviloma majhna pričakovanja glede šolskih dosežkov svojih otrok. V ospredju so drugačne vrednote in življenjski cilji, ki niso povezani z izobraževanjem. Pri šolskem delu otrokom ne morejo in ne znajo pomagati. Tudi nekatere lastne slabe izkušnje s šolo dodatno destimulativno vplivajo na odnos staršev do nje.

Po drugi strani pa zelo ambiciozni, izobraženi ali bogati starši lahko otroka za šolske dosežke spodbujajo z nagrajevanjem in mu vcepijo omenjeni motivacijski vzorec. To pa pri otroku lahko povzroči strah in odpor do šole in izobraževanja, če ne dosega rezultatov, kakršne pričakujejo starši. Ti starši imajo praviloma že izdelano vizijo za prihodnost svojega otroka, ki ni nujno v skladu z njegovimi zmožnostmi in interesi. Njihova pričakovanja so zelo velika in praviloma se težko spriznijo z dejstvom, da otrok nečesa ne zmore ali si ne želi.

Pomemben dejavnik pri razvoju otrokovih sposobnosti, znanj in potencialov je tudi okolje, v katerem otroci živijo. Otroci, ki živijo v mestnem okolju, imajo več možnosti za razvoj svojih interesov in sposobnosti kot tisti s podeželja. V mestu je ponudba dodatnih izobraževalnih možnosti bistveno pestrejša in bolj raznolika, s tem pa tudi cenovno konkurenčna. Otroci, ki živijo na podeželju, velikokrat kljub nadarjenosti in interesu zaradi prevelike oddaljenosti od mestnih središč nimajo možnosti za razvijanje svojih potencialov. Glasbene šole so dokaj dobro dostopne in razširjene, druga ponudba pa je na podeželju velikokrat odvisna od možnosti, ki jih v okviru krožkov ponudi šola. Zato veliko breme nosijo starši, ki morajo svoje otroke na dodatno izobraževanje voziti v oddaljene kraje.

Oblike pozitivne diskriminacije za enakost v izobraževanju otrok

Različne oblike pozitivne diskriminacije omogočajo deprivilegiranim otrokom vsaj približno enake možnosti pri izobraževanju. Kodelja (2006, 44) pravi, da se je politika pozitivne diskriminacije v izobraževanju začela kot odgovor na teorijo kulturne deprivacije. Ta teorija poudarja, da je mogoče udejanjiti enakost izobraževalnih možnosti samo s kompenziranjem kulturne prikrajšanosti otrok, ki izhajajo iz revnih družin in živijo v kulturno osiromašenem okolju. Zato so potrebni posebni kompenzacijski programi.

Oblike pozitivne diskriminacije, ki jih omogoča osnovna šola:

- subvencionirana prehrana;
- dodatna učna pomoč;
- dodatna pomoč otrokom s posebnimi potrebami;
- brezplačen učbeniški sklad;
- finančna pomoč revnejšim učencem pri plačilu šole v naravi, ekskurzij ipd. (šolski sklad);
- uporaba in pomoč pri uporabi računalnika;
- šola za starše.

Vloga vodstva šole, svetovalne službe in učiteljev pri zagotavljanju pravičnosti in enakih možnosti za izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje predstavlja v življenju vsakega človeka pomembno obdobje, saj poteka v času od otroštva pa vse do mladostništva, ko se začne oblikovanje identitete posameznika. Velik vpliv na oblikovanje identitete in samopodobe ima tudi izobraževanje. Zato ni vseeno, kakšna je naša šola in kakšna je njena vizija. Stremljenje k enakosti in pravičnosti je eno od pomembnih načel izobraževanja. Seveda pa je uresničevanje tega načela močno omejeno tudi zaradi različnih zunanjih dejavnikov, ki jih šola lahko le deloma kompenzira. Milharčič Hladnikova (2003, 49) piše o treh prevladujočih interpretacijskih modelih (ne)enakosti v izobraževanju:

- *meritokratski model*: poudarja podedovane sposobnosti, ki jih družinsko, šolsko in delovno okolje le še povečujejo, zato naj bi bili izenačevalni ukrepi nesmiselni in neučinkoviti;
- *razredni model*: izobraževalne neenakosti interpretira kot posledico materialnih in kulturnih družbenih razlik, ki jih je mogoče odpraviti ali zmanjšati, zato so smiselni različni izenačevalni ukrepi;
- *tradicionalni model*: pomembne so tako podedovane kot v družbenem okolju pridobljene lastnosti, referenčni okvir pa določa dominantna kultura.

Vsak model na svoj način razume in strukturira najpogostejše oblike izobraževalnih neenakosti: neenakost učenčevega izvora, neenakost sposobnosti za šolsko delo, neenakost šolskega okolja (metode poučevanja, opremljenost učilnic, ugled in položaj šole ipd.).

Če želi biti šola pravična, mora upoštevati tudi raznolikosti učencev. M. Peček (2006, 12) poudarja, da je pravičnost vsake institucije, tudi šole, v moči prepoznati, ali so procesi in dejavnosti v njej za vse vključene enako dostopni. Nujna pa je drugačna obravnava deprivilegiranih učencev, ki so zaradi slabših začetnih možnosti upravičeni do večje količine družbenih dobrin. Prav tako je potrebna drugačna obravnava privilegiranih, če ta prispeva k boljšemu položaju deprivilegiranih.

Če želi šola delovati pravično in biti do vseh enaka, mora tako delovati najprej njeno vodstvo, ki za tovrstno delovanje motivira ostale pedagoške in nepedagoške delavce na šoli. Različnosti je v naši družbi vsak dan več. Tu se mi zastavi vprašanje, koliko kompetenc ima in koliko jih bo v prihodnosti še imela šola, da bo te raznolikosti lahko kompenzirala, da bo ohranjala pravičnost. Milharčič Hladnikova (2003, 58) poudarja, da šola ne more odpraviti družbenih in socialnih neenakosti, na drugi strani pa ima zaradi svoje izobraževalne vloge tudi emancipacijske učinke in da so lahko v izobraževalnem sistemu uspešni tudi otroci, ki za šolski in življenjski uspeh zaradi svojega družinskega porekla niso predestinirani. Za to pa so potrebni motivirani učitelji, ki verjamejo v moč znanja in razuma in tudi v učljivost in vzgojljivost učencev.

Zaradi različnosti učencev je pomembno, da učitelji upoštevajo pozitivno diskriminacijo deprivilegiranih in ji sledijo. Nekatere oblike pozitivne diskriminacije nalaga že sama zakonodaja, za druge pa mora biti učitelj dovolj občutljiv. K temu lahko veliko pripomore tudi šolska svetovalna služba, ki je pogosto vez med starši, učitelji in učenci. Svetovalna služba mora izhajati iz potreb otrok. Pri tem mora upoštevati okolje, iz katerega prihaja otrok, in njegove družinske razmere. Tako postaja

jajo svetovalni delavci bolj občutljivi za otrokove potrebe in lahko pripomorejo k oblikovanju varnega šolskega prostora.

Učitelji morajo biti pri svojem delu zelo senzibilni in strpni do vseh oblik drugačnosti. Nepremišljeno ravnanje lahko hitro privede do posplošenih stereotipnih sodb o učencih, ki kakorkoli izstopajo. Pomembno je upoštevanje načela, da učitelji ne poučujejo vseh učencev enako in ne delajo enako z vsemi, ampak z različnimi različno. Končni cilj je, da bi vsi učenci, ne glede na okoliščine, dosegli vsaj minimalne standarde znanja. Zato mora biti učitelj fleksibilen, upoštevati mora individualne razlike med učenci in uporabljati različne metode in tehnike poučevanja. Otroci hitro opazijo, če učitelj zapostavlja ali favorizira določene učence, in so glede tega zelo občutljivi. To občutijo kot krivico in neenakost, ki jo proizvajajo učitelji. Zaradi velikih ekonomsko-socialnih razlik, ki se pojavljajo med družinami, mora učitelj posebno pozornost nameniti tudi revnejšim učencem, ki nimajo vseh učnih pripomočkov, še posebno ne računalnika.

Sklep

Enakost in pravičnost sta zelo občutljivi temi. Šola in šolski sistem lahko prispevata le en delček k enakosti vseh učencev, in sicer tako, da vsem omogočita približno enake razmere za izobraževanje. Nikakor pa šola ne more vplivati na domače življenjske razmere učencev, prav tu pa so razlike med njimi pogosto zelo velike. Velik vpliv na pravičnost in enakost v šoli imajo sami učitelji in njihova občutljivost do raznolikosti. Pomembno se zdi razvijanje te občutljivosti že med študijem za poklic učitelja, hkrati pa to razvijanje ohranjati v celotnem procesu dela z učenci. V tem kontekstu se mi zdi pomembno, da zna učitelj prepoznati otrokove potrebe in interese, da zna iskati močna področja pri otrocih in jim dati možnosti, da doživijo uspeh. Zelo pomembno je dobro poznavanje socialno-ekonomskega stanja družine, iz katere prihaja otrok. Le tako lahko prepoznamo in znamo interpretirati nekatere vzorce vedenja, odzive in razmišljanja, ki jih sporoča otrok, ne da bi ga obsojali. Včasih prav zaradi omenjenega nepoznavanja prehitro posplošimo določena ravnanja otrok in jih stigmatiziramo kot »lene, nesramne, razvajene« ipd. Učitelji morajo torej znati presegati stereotipe. Občutljivost do raznolikosti zahteva tudi sposobnost opazovanja otroka in empatijo. Ker imamo v razredu otroke z različnimi interesi, sposobnostmi, iz različnih socialnih okolij, mora učitelj znati nameniti čas, pozornost in pomoč prav vsem, kar pa od njega zahteva veliko fleksibilnosti in naporov. Pri zagotavljanju enakosti in pravičnosti ne smemo spregledati sodelovanja s starši, moramo jim prisluhniti, jih slišati, poskušati prepoznati njihove želje in potrebe. Le skupaj z njimi lahko sooblikujemo varen in uspešen prostor za vsakega otroka v šoli.

Literatura

- Bezenšek, J. 2003. Vpliv revščine in socialne izključenosti na izobraževanje nadarjenih. *Didactica Slovenica* 18 (3–4): 13–24.
- Cecić Erpič, S. 1999. Vzdolžna primerjava malčkove igre z igračami v interakciji z mamo in s testatorko. *Psihološka obzorja* 8 (2–3): 20–42.
- Dragoš, S., in V. Leskošek. 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Haralambos, M. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

- Kodelja, Z. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Košak Babuder, M. 2002. Vpliv revščine na otrokov psihofizični razvoj in učno uspešnost. *Defectologica Slovenica* 10 (3): 63–73.
- Milharčič Hladnik, M. 2003. Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske uspešnosti. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, ur. C. Razdevšek Pučko, 49–60. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pergar Kuščer, M. 2003. Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, ur. C. Razdevšek Pučko, 99–116. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rawls, J. 1999. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap.
- Resman, M. 2003. Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika* 45 (1): 60–79.
- Schmidt, T. 2003. Stabilizacija/integracija. *Socialno delo* 42 (4–5): 311–319.
- Skubic Ermenc, K. 2003. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 45 (1): 44–57.
- Zaviršek, D., in J. Škerjanc. 2000. Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. *Socialno delo* 39 (6): 387–419.

Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami

Branka Samec, Vrtec Pobrežje, Maribor

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami med druge vrstnike omogoča razvoj njihovih zmožnosti, hkrati pa spremljanje in priznavanje drugačnosti in motenj, ki jih spremljajo vse življenje. Obenem daje tako otrokom s posebnimi potrebami pa tudi drugim otrokom in odraslim možnost za razumevanje in spoštovanje vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika. V okviru raziskave sem želela preučiti stanje in primerjati delo svetovalnih delavk na področju integracije/inkluzije predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Moj namen je bil raziskati organiziranost svetovalne službe v vrtcu, delovne naloge svetovalnih delavk, povezane s področjem dela s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami, in razmere za delo, obseg pomoči, ki jo predšolskim otrokom s posebnimi potrebami zagotavljajo specialni pedagogi, usposobljenost vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic za delo s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami, delovanje strokovnega tima v vrtcu in njegovo sestavo, oblike sodelovanja s starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami ter zavzetost in pripravljenost svetovalnih delavk za razvoj integracije/inkluzije predšolskih otrok s posebnimi potrebami v vrtcu. Rezultati raziskave so pokazali, da svetovalne delavke najpogosteje sodelujejo z vodstvom vrtca/šole, z vzgojitelji in s pomočniki vzgojiteljev, mobilnim specialnim pedagogom in uspešno sodelujejo v strokovnem timu. Zelo malo svetovalnih delavk neposredno sodeluje pri pomoči otroku s posebnimi potrebami. Vsa znanja s področja dela z otroki s posebnimi potrebami so po njihovem mnenju pomembna in bi jih morali pridobiti že med študijem. S posameznimi nalogami in dejavnostmi s tega področja se pogosteje ukvarjajo svetovalne delavke, zaposlene v samostojnih vrtcih, manj pa tiste, ki delajo v vrtcih v sklopu osnovne šole.

Gljučne besede: svetovalni delavec, integracija, inkluzija, otroci s posebnimi potrebami

Uvod

Sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja so raziskovalci na podlagi novih spoznanj o otrokovem razvoju in učenju v zgodnjem razvojnem obdobju posodobili in rekonceptualizirali t.i. razvojno ustrezno prakso. Različne raziskave in primerjalne analize so pokazale pozitiven učinek vrtca na otrokov razvoj, če se vanj vključujejo vedno mlajši otroci, če v njem preživijo več časa, če je vanj vključenih vedno več otrok s posebnimi potrebami (Marjanovič Umek in Fekonja 2008).

Predšolski otrok sprejema in prevzema vedenjske vzorce, socialne vloge, vrednote in družbene norme, ki so značilne za skupino, v katero je v procesu socializacije vključen. V tem procesu posameznik ponotranji družbene norme, ki postanejo del njegove osebnosti. Govorimo o primarni in sekundarni socializaciji, ki poteka v družini, vrtcu, šoli in družbi nasploh. Otrok se tako vključuje v socialno skupino oziroma družbo.

Predšolska vzgoja poteka v vrtcih, kjer si prizadevamo, da bi zagotavljali in realizirali pogoje za razvoj otrok v spodbudnem in pozitivnem okolju. Eden največjih

izzivov in kriterij kakovosti v vrtcu postaja multikulturalnost, skrb za posameznike in posamezne skupine otrok.

Pojmovanje otrok s posebnimi potrebami ter integracije in inkluzije

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so Angleži »vpeljali termin otroci s posebnimi potrebami« (Opara 2003, 39), ki so ga sprejeli tako v drugih državah kot pri nas, in tako je prišlo do terminološkega poenotenja. »Nastali so nov pojem, nova paradigma, nova predstava in novo bistvo stvari.« Namen novega poimenovanja je bil, da bi opustili usmerjanje v hibo, defekt, saj je v to pojmovanje zajet tudi drugačen del populacije. Želeli so spremeniti razumevanje oseb z drugačnimi potrebami in odnos do njih, brez etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja, in tako poudariti, 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 unikatni, in potrebe posameznika so kriterij za to, kaj je zanj dobro oziroma kaj je zanj slabo« (prav tam).

Eno temeljnih načel, na katerem temelji sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je načelo enakih možnosti. Sistem vzgoje in izobraževanja mora temeljiti na »načelih nediskriminiranja in neizključevanja [...] z upoštevanjem načela inkluzivnega izobraževanja, enakih možnosti, svobode združevanja in osebne rasti za vsakega posameznika« (Sardoč 2006, 10).

Predšolska vzgoja otrok s posebnimi potrebami izhaja iz pravice do vzgoje in izobraževanja vsakega otroka. Usmerjena je k polnemu razvoju otrokove osebnosti in utrjevanju spoštovanja otrokovih pravic in svoboščin, pri tem pa razvija strpnost, prijateljstvo in razumevanje med vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem sistemu. V vrtcu ustvarjamo ustrezne razmere za otroke s posebnimi potrebami, kot so različne oblike druženja, igre in učenje z drugimi otroki (Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke 2006).

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja. Cilje kurikula praktično izpeljemo z izvedbenim kurikulumom, v katerem so opredeljene specialno-pedagoške metode in oblike dela, ob upoštevanju posebnih potreb otrok.

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* je zapisano, da mora država razvojno drugačnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami omogočiti več možnosti za vzgojo in izobraževanje. S prilagojenimi oblikami in metodami dela jim mora biti zagotovljena večja integracija v splošni izobraževalni sistem. Hkrati s tem naj bi posvetili več pozornosti zmanjševanju stereotipnih prepričanj o drugačnosti in spreminjanju odklonilnega odnosa pri celotni šolski populaciji (Krek 1995).

Prvi korak za uresničitev socialne in psihološke integracije je preprosta, fizična integracija. Cilj socialne in psihološke integracije je, da se otrok/učenec s posebnimi potrebami vključi v skupino kot vsi drugi in da nihče ne doživlja občutka, da je drugačen ali izjemen, ali da se ne znajde v takem položaju. Taka integracija pa je, kot pravi Resman, že inkluzija. Na poti socialnega vključevanja otrok/učencev s posebnimi potrebami se ideja o inkluziji uresničuje preko posameznih etap integracije, na podlagi česar Resman (2003, 70) zaključuje, da inkluzija ne nadomesti integracije. »Integracija in inkluzija sta pojma, ki ju je mogoče uporabljati drugega ob drugem.«

Vloga svetovalne službe pri delu z otroki s posebnimi potrebami v vrtcu

Temeljna naloga svetovalne službe je, da se s svetovalnim odnosom in strokovno avtonomno vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vrtcu.

Naloga svetovalnih delavcev je svetovalno delo z otroki, ki lahko poteka individualno ali v skupini, svetovalno in posvetovalno delo s starši in s strokovnimi delavci vrtca ter sodelovanje pri organizaciji in načrtovanju dela v vrtcu. Svetovalni delavec opravlja vzgojno-izobraževalno delo, svetovalno delo in naloge samostojno ali pa v sodelovanju z vzgojitelji, vodstvom vrtca in drugimi strokovnimi delavci. Sestavljeno je iz neposrednega svetovanja, posvetovalnih oblik dela, koordiniranja in drugih oblik sodelovanja (Zakon o vrtcih 2005 in ZOFVI 2007).

Pomembno je, da svetovalna služba svoje delo sproti usklajuje s cilji in potrebami vrtca, vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev ter staršev, saj se teorija in strategija svetovalne službe le tako lahko dopolnjujeta. Svoj program, kaj delati in kako voditi svetovalno pomoč, si mora izoblikovati vsak svetovalni delavec sam in bo odvisen od njegovih znanj, usposobljenosti, ocene situacije, primera in potreb.

Osnovno orientacijo pri delu svetovalnega delavca predstavljajo določena strokovno-etična načela. V *Programskih smernicah* so ta načela natančno opredeljena, zajeta pa so tudi v *Etičnem kodeksu svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. »Med najpomembnejša strokovno-etična načela spada načelo zaupnosti, prostovoljnosti in delovanja v dobrobit svetovanca.« (Pečjak 2005, 200.)

L. Vigotski je v defektologiji »razvil znanstveno-teoretični pristop na področju diagnosticiranja, izobraževanja in rehabilitacije otrok z motnjami (t. i. defekti) v telesnem in duševnem razvoju« (Daniels v Schmidt 2001, 34). Ukvarjal se je z aktualnimi problemi današnjega časa. »Bistvo njegovih razlag in teorije defektologije je v interpretaciji, ki pravi, da je najprimernejše tisto učno okolje, v katero je posameznik enakovredno vključen in kjer mu je ponujena možnost polnega sodelovanja, učenja in udejstvovanja.« (Str. 35.)

Svetovalna služba mora otroku s posebnimi potrebami, ki je vključen v oddelek vrtca, zagotoviti neposredno pomoč. Od otrokovih potreb, težav in motenj pa je odvisno, ali bo defektolog oziroma drug strokovnjak delal neposredno z otrokom v oddelku in/ali individualno. Pomoč in svetovanje morata biti zagotovljena tudi vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja ter staršem (Navodila h kurikulu 2003).

Veliko vlogo pri zagotavljanju pravočasne pomoči, v katero v vrtcu vključimo otroka s posebnimi potrebami, ima zgodnja obravnava. Z zgodnjo obravnavo pomagamo in svetujemo tudi njegovi družini. Tako se približamo otrokom s posebnimi potrebami in staršem ter jim pomagamo stabilizirati družinski položaj, ki je nastal z rojstvom otroka s posebnimi potrebami. Strokovnjak ima dvojno vlogo in razvija dva sistema pomoči – zgodnjo obravnavo otroka s posebnimi potrebami in sodelovanje s starši (Novljan 2004).

Če pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami v oddelek vrtca sodeluje samo ena oseba, to ne more biti uspešno. Uspeh lahko prinese timsko delo strokovne skupine, ki sodeluje v procesu vzgoje in izobraževanja otroka s posebnimi potrebami. Naloga njenih članov je, da posredujejo znanja in strategije, ki omogočajo učinkovito delo z otrokom, ter pomagajo pri reševanju težav. Člani tima, ki sodelujejo pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami, so lahko stalni ali se vanj vključujejo občasno, kadar je treba reševati posebne težave.

Pomembno je sodelovanje in povezovanje vzgojiteljev in učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter sodelovanje s starši. To sodelovanje, ta povezanost »se kaže v večji individualizaciji oziroma notranji diferenciaciji vzgojno-izobraževalnega procesa na vseh ravneh v vrtcu, ob prehodu v šolo in v prvem triletju osnovne šole« (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc 2006).

Vsi člani morajo biti pripravljeni na skupno delo, na optimalno sodelovanje in interdisciplinarno izmenjavo mnenj, za dogovor o posameznem primeru, za sprejem odgovornosti, za medsebojno svetovanje, za nenehno strokovno izpopolnjevanje, za prilagajanje (Kavkler 2008).

Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami se vključujejo v različne programe. V vrtcih poznamo program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen program za predšolske otroke, ki poteka v posebnih oddelkih vrtca. Otroke s posebnimi potrebami usmerjamo v programe/enega od programov glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in motenj (ZUOPP 2007).

Program, v katerem so otroci s posebnimi potrebami integrirani med vrstnike in niso ločeni v druge skupine oziroma oddelke vrtcev in zavodov, se imenuje program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke 2006). Vanj so lahko vključeni otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, izjemoma tudi otroci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani in dolgotrajno bolni otroci (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij 2003).

Otrokom, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na »vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija in način izvajanja programa za predšolske otroke ter zagotovi dodatna strokovna pomoč«. Treba jim je prilagoditi prostor in pripomočke. Gibalno oviranim otrokom lahko za zagotavljanje fizične pomoči dodelijo spremljevalca (ZUOPP 2007).

Vodstveni delavci in ravnatelji vrtcev so v prilagojenem izvajanju kurikula za otroke s posebnimi potrebami zelo pomembni. S pozitivno naravnostjo morajo pomagati pri iskanju različnih poti in možnosti za čim bolj kakovostno vzgojo otrok s posebnimi potrebami (Navodila h kurikulu 2007).

Postopek usmeritve otrok s posebnimi potrebami

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami; tako naj bi zagotovili premik poudarka z vrste in stopnje motnje posameznika na njegove sposobnosti. Postopek usmerjanja vodijo organizacijske enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Otroka je treba usmeriti v zanj najustreznejši program. Pri tem je treba upoštevati raven razvoja, ki jo je dosegel otrok, njegovo zmožnost za učenje in doseganje standardov znanja, etiologijo in prognozo. To je treba upoštevati glede na otrokove primanjkljaje, ovire oziroma motnje. Upoštevati moramo tudi kriterije za

opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Kadar potrebuje otrok za razvoj svojih sposobnosti ustrezen program in strokovno pomoč, se uvede postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami (ZUOPP 2007).

Dodatna strokovna pomoč

Z odločbo o usmeritvi se otrokom določi strokovna pomoč največ tri ure tedensko. Za slepe in slabovidne otroke se lahko določi še ena dodatna ura tedensko. V odločbi o usmeritvi komisija za usmerjanje na podlagi strokovnega mnenja določi razmerje ur dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, in tiste strokovne pomoči, ki se nanaša na učno pomoč. Določi način izvajanja, ki je lahko individualen ali pa poteka v posebni skupini, v oddelku ali zunaj njega, lahko delno tudi v oddelku in delno zunaj njega, in kdo bo izvajalec dodatne strokovne pomoči (Pravilnik o dodatni strokovni pomoči 2006).

Mobilni specialni pedagog dela z otrokom na različne načine, glede na potrebe in interese otroka s posebnimi potrebami. Del dodatne strokovne pomoči mora potekati zunaj oddelka. Pomembno pa je, da mobilni specialni pedagog otroka ne odpelje sredi izvajanja dejavnosti, da njegova igra ali dejavnost nista prekinjeni, da otrok ne čuti dodatne obremenitve. Pomoč mora biti izpeljana tako, da igra ali dejavnost v oddelku potekata nemoteno oziroma se lahko nadaljujeta. Vzgojitelj in drugi odrasli morajo otroku ob vrnitvi v oddelk pomagati, da se čim hitreje in brez stisk vključi v dejavnosti v oddelku (Navodila h kurikulu 2003).

Individualizirani program

Individualizirani program pripravijo timsko, za vsakega otroka s posebnimi potrebami posebej in skupaj s starši. Pri oblikovanju individualiziranega programa sodelujejo vsi, ki delajo z otrokom, vsak na svojem strokovnem področju. Gre za sintezo posameznih informacij. Priprava kakovostnega individualiziranega programa mora upoštevati otrokove primanjkljaje, pa tudi sposobnosti. Pri njej sodelujejo tudi otrokovi starši. Med šolskim letom je treba individualizirani program prilagajati otrokovemu napredku in razvoju in ob koncu šolskega leta preveriti, ali je bil ustrezen, ter pripraviti individualizirani program za naslednje šolsko leto.

Individualizirani program temelji na Kurikulu za vrtce, ob upoštevanju specialpedagoške metodike in didaktike. Po strokovnih priporočilih mora vsebovati splošne podatke, oceno otrokovega funkcioniranja, cilje, naloge članov strokovne skupine, način izvajanja individualiziranega programa, evalvacijo programa in otrokovega napredka idr. (ZUOPP 2007). Z individualiziranim programom želimo razviti polni psihofizični potencial vsakega otroka, oblikovati pozitivna stališča do otrok s posebnimi potrebami, do inkluzije, do timskega načrtovanja; vanj je vključeno strokovno usposabljanje strokovnih delavk za sistematično opazovanje otrok, za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo individualiziranega programa. Pri njegovem izvajanju moramo upoštevati izvedbeni kurikulum vrtca in oddelka, v katerem je otrok s posebnimi potrebam (Navodila h kurikulu 2003).

Pomembno je, da je individualizirani program pregleden, uresničljiv, pripravljen za posameznega otroka, merljiv, razvojno naravn in fleksibilen in da otroku omogoča napredek.

Partnersko sodelovanje s starši

Sodelovanje in skupno prizadevanje vrtca in staršev ima velik vpliv za otrokov razvoj in učenje. Vrtec in starši si morajo v skrbi za otroka prizadevati deliti odgovornost, vire moči in kompetence. Partnersko sodelovanje mora biti najprej namenjeno pomoči otroku, pomaga pa tudi vzgojiteljem in staršem, da spreminjajo oziroma izboljšujejo svoj odnos do njega. Če bi radi s starši vzpostavili ploden sodelovalni odnos, jih moramo resnično sprejeti kot enakovredne partnerje – spoštovati moramo njihova mnenja, doživljanje in ravnanje (Navodila h kurikulu 2003). Dobri strokovnjaki in terapevti se staršem najbolj približajo tako, da jim znajo razložiti, kaj je z otrokom narobe, in jim ponuditi vso človeško podporo ob sprejemanju prizadetosti. Pomagati jim morajo, da bodo imeli svojega otroka radi (Kraljič 2006). Starše sproti obveščamo o otrokovem počutju, o njegovem napredku, ki ga opazimo, poudarjamo otrokove pozitivne lastnosti. Opozarjamo jih na prekomerno učenje otroka, svetujemo jim, katere igre naj se igra otrok sam ali z njimi doma, kaj naj z otrokom delajo, vendar je pomembno, da ne delajo namesto njega, saj bodo otroka le tako spodbujali k lastni dejavnosti (Navodila h kurikulu 2003).

»Cilj dela s starši je, da jih strokovnjaki naučijo živeti z otrokom s posebnimi potrebami, ne pa da bi iz njih naredili še boljše starše.« (Novljan 2004, 13.) Starši si morajo vzeti tudi čas zase, za partnerja in za druge člane družine, sorodnike in prijatelje, ne smejo se zapreti vase, ker to njihovo stisko še povečuje.

Raziskava o delu svetovalnih delavk z otroki s posebnimi potrebami v vrtcu Namen raziskave in metodologija

Namen raziskave je bil preučiti stanje in primerjati delo svetovalnih delavk na področju integracije/inkluzije predšolskih otrok s posebnimi potrebami: organiziranost svetovalne službe v vrtcu; delovne naloge svetovalnih delavk, povezane s področjem dela s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami, in razmere za delo; obseg pomoči, ki jo specialni pedagogi zagotavljajo predšolskim otrokom s posebnimi potrebami; usposobljenost vzgojiteljic za delo s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami; delovanje strokovnega tima v vrtcu in sestavo članov tima; oblike sodelovanja s starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami; zavzetost in pripravljenost svetovalnih delavk za razvoj integracije/inkluzije predšolskih otrok s posebnimi potrebami v vrtcu. Ugotoviti smo nameravali tudi razlike med posameznimi trditvami glede na dolžino delovne dobe svetovalnih delavk in status vrtca, v katerem so zaposlene.

V empiričnem delu raziskave smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo. Podatke za empirično raziskavo smo pridobili z anketnim vprašalnikom, ki je bil apliciran na reprezentativnem vzorcu 57 svetovalnih delavk, zaposlenih v severovzhodni Sloveniji. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz osemnajstih vprašanj. Anketirance so odgovarjale na vprašanje odprtega tipa, vprašanja z možnostjo večkratne izbire odgovorov in vprašanja z možnostjo strinjanja na pet- in tristopenjski lestvici. Podatke smo računalniško obdelali s programom SPSS. Za vsak odgovor smo določili kodo glede na njegovo povezanost, nato smo jih uredili v tabele s prikazom števil (f) in strukturnih odstotkov ($f\%$). Za preizkus obstoja odvisnih zvez med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami smo uporabili preizkus χ^2 .

Rezultati in interpretacija

Analiza organiziranosti svetovalne službe v vrtcu

Na podlagi pokazateljev je moč ugotoviti, da svetovalne delavke, razen v dveh primerih, delajo same. Rezultat je bil pričakovan, saj je z zakonom določeno, da je na približno 500 otrok zaposlen le en svetovalni delavec. Število otrok bi morali zmanjšati, predvsem pa upoštevati število tistih z odločbo in seveda dejstvo, da se družbene razmere spreminjajo. Vse več je zanemarjenih in trpinčenih otrok, agresivnega vedenja pri otrocih, prisotna je problematika Romov, ki se sicer počasi rešuje, idr. Svetovalne delavke v glavnem vse naloge, ki so opredeljene v Programskih smernicah, opravljajo zelo pogosto. Najpogosteje sodelujejo z vodstvom vrtca/šole (61,4 %), kar dokazuje potrebo po sodelovanju. Zanimivo je, da so rezultati v raziskavi iz leta 2006 (Matkovič 2006) obratni, saj se je takrat za sodelovanje z vodstvom vrtca odločalo malo svetovalnih delavk. Do spremembe je verjetno prišlo zaradi tega, ker se je pokazala potreba po večjem sodelovanju; to je pričakovano, saj morajo svetovalni delavci skupaj z vodstvom načrtovati in uresničevati naloge, ki so povezane z vrtcem/šolo, da delo poteka usklajeno in da so udeleženci zadovoljni. Svetovalne delavke zelo pogosto svetujejo vzgojiteljem in njihovim pomočnikom in sodelujejo z njimi (52,6 %). Sodelovanje je potrebno, saj ravno vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev največ časa preživijo z otroki; zelo malo svetovalnih delavk dela neposredno z otroki, saj jih manj kot polovica sprejema in uvaja otroke v vrtec (28,1 %). Delajo pa to pogosteje tiste, ki so zaposlene do 5 let, kar je morda odraz tega, da v začetku svoje poklicne dejavnosti v vrtcu še ne opravljajo toliko drugih nalog. Višji je tudi odstotek svetovalnih delavk, zaposlenih v samostojnih vrtcih, kar je verjetno posledica tega, da so prisotne pri vpisu otrok v vrtec; svetovalne delavke, zaposlene v vrtcih v sklopu osnovnih šol, pa delajo za vrtec in šolo in jim za to zmanjka časa. Kljub temu gre verjetno v glavnem za sprejem otrok in ne toliko za samo uvajanje. Sodelovanje z mobilnim specialnim pedagogom (52,6 %) in vključevanje otrok s posebnimi potrebami (49,1 %) je tudi med pogostejšimi nalogami, kar je povezano z integracijo/inkluzijo, ki poteka v vrtcih. Tudi pri sodelovanju s strokovnimi delavci iz zunanjih ustanov je najvišji ravno delež sodelovanja z mobilnim specialnim pedagogom (47,4 %). V vrtcih, kjer so anketirane svetovalne delavke zaposlene, je vključenih največ otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, zato je razumljiv višji delež sodelovanja z logopedom (24,6 %).

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi do 5 let, tistimi, zaposlenimi od 5 do 10 let, in tistimi, ki so zaposlene več kot 10 let, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvi »Sprejem in uvajanje otrok v vrtec« ($P = 0,020$) in trditvi »Sodelovanje s strokovnimi delavci iz ustreznih zunanjih ustanov« ($P = 0,030$). Obe nalogi namreč zelo pogosto opravljajo svetovalne delavke, zaposlene več kot 10 let. Prav tako se pokaže statistično pomembna razlika pri trditvi »Sodelovanje z logopedom« ($P = 0,041$), saj z njim najpogosteje sodelujejo svetovalne delavke, zaposlene med 5 in 10 let.

Med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi v samostojnih vrtcih, in tistimi, ki so zaposlene v vrtcih pri osnovnih šolah, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvah »Sprejem in uvajanje otrok v vrtec« ($P = 0,011$) in »Sodelovanje s socialnim delavcem« ($P = 0,011$). Obe nalogi najpogosteje opravljajo tiste, ki delajo v samostojnih vrtcih.

Analiza nalog, povezanih s področjem dela z otroki s posebnimi potrebami, ki jih opravljajo svetovalne delavke, in razmer za delo

Ugotavljam, da zelo malo svetovalnih delavk sodeluje pri neposredni pomoči otroku s posebnimi potrebami (12,3 %). Omenjena spoznanja je moč povezati s tistimi iz prejšnjega poglavja, saj je delo z otroki po pogostosti uvrščeno na zadnje mesto. Zanimivo je, da je odstotek tako nizek ne glede na delovno dobo in status vrtca, v katerem so svetovalne delavke zaposlene. Neposredna pomoč otroku s posebnimi potrebami je opredeljena tudi v Programskih smernicah za svetovalne delavke, vendar je povezana z delom vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev in poteka v sodelovanju z mobilnim specialnim pedagogom. Le 30 % svetovalnih delavk, zaposlenih do 5 let, zelo pogosto vodi strokovno skupino, zaposlene med 5 in 10 leti jo vodijo v 87,5 %, tiste, zaposlene nad 10 let, pa v 66,7 % primerov. Tudi pri vodenju osebnih map otrok s posebnimi potrebami je delež med zaposlenimi do 5 let nekoliko nižji (55 %), svetovalne delavke, zaposlene od 5 do 10 let, jih vodijo zelo pogosto (68,8 %), tiste, ki so zaposlene nad 10 let, pa še pogosteje (76,2 %). Razlike glede na status vrtca niso opazne.

Da so zagotovljeni pogoji za ustrezno delo, meni 58,3 % svetovalnih delavk, zaposlenih v samostojnih vrtcih, in le 36,4 % tistih, ki delajo v vrtcih pri osnovnih šolah.

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi do 5 let, tistimi, ki so zaposlene med 5 in 10 let, in tistimi, ki delajo več kot 10 let, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvah »Vodenje strokovne skupine« ($P = 0,009$) in »Koordiniranje dela z mobilnim specialnim pedagogom« ($P = 0,043$). Obe nalogi manj pogosto opravljajo svetovalne delavke, zaposlene do 5 let.

Med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi v samostojnih vrtcih, in tistimi, ki delajo v vrtcih pri osnovnih šolah, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvah »Vodenje osebnih map otrok s posebnimi potrebami« ($P = 0,021$) in »Svetovanje staršem in usmerjanje pri iskanju strokovne pomoči« ($P = 0,016$). Obe nalogi najpogosteje opravljajo v samostojnih vrtcih.

Analiza obsega pomoči predšolskim otrokom s posebnimi potrebami, ki jo zagotavljajo mobilni specialni pedagogi

Na podlagi analize je moč ugotoviti, da je v izvajanju dodatne strokovne pomoči skoraj v vseh vrtcih vključen mobilni specialni pedagog (82,5 %). Največkrat posameznemu otroku zagotavlja dodatno pomoč tri ure (72,3 %), kar je vezano na odločbo in ni toliko odvisno od zaposlenih svetovalnih delavk.

Veliko mobilnih specialnih pedagogov zagotavlja pomoč otroku v obliki individualnega dela v posebnem prostoru (97,9 %), kar otroku omogoča večjo pozornost in več možnosti za napredek, ki naj bi ga dosegel. Velik je tudi delež pomoči, ki jo mobilni specialni pedagog izvaja v manjši skupini, v kateri je otrok s posebnimi potrebami le eden od udeležencev (46,8 %). To je pozitivno, saj je pomembno, da otrok izkusi tako zmago kot poraz, da je uspešen, da včasih tudi ni in je to kdo drug, saj vemo, da starši otrokom popuščajo in jim prevečkrat dovoljujejo zmagovati; to velja tako za tiste starše, ki imajo zdravega otroka, kot za tiste, ki imajo otroka s posebnimi potrebami. Vendar s tem otroku ne pomagajo, saj se mora naučiti tudi izgubljati, kar je del življenja vsakega posameznika.

Pri preverjanju razlik pri zagotavljanju dodatne strokovne pomoči v primerih,

ko so svetovalne delavke zaposlene v samostojnih vrtcih, in v primerih, ko delajo v vrtcih pri osnovnih šolah, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvi »Vključitev mobilnega specialnega pedagoga v izvajanje dodatne strokovne pomoči« ($P = 0,024$). Mobilni specialni pedagog jo najpogosteje izvaja tam, kjer so svetovalne delavke zaposlene v samostojnih vrtcih. Glede načinov izvajanja dodatne strokovne pomoči mobilnega specialnega pedagoga v primerih, ko so svetovalne delavke zaposlene do 5 let, med 5 in 10 let in nad 10 let, pa se statistično pomembne razlike pokažejo pri načinu izvajanja dodatne strokovne pomoči oziroma pri trditvi »Dela v manjši skupini otrok, v kateri je otrok s posebnimi potrebami le eden od udeležencev« ($P = 0,022$). Ta način izvajanja manjkrat uporabljajo tam, kjer so svetovalne delavke zaposlene do 5 let.

Analiza usposobljenosti vzgojiteljev za delo s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami

Velika večina svetovalnih delavk pozitivno ocenjuje ustrezno znanje vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, saj opažajo napredek in ugotavljajo, da se znajo odzivati na potrebe posameznega otroka (64,9 %), znajo prikazati pozitivne učinke integracije staršem otrok s posebnimi potrebami in staršem zdravih otrok (64,9 %) ter ustrezno načrtujejo dejavnosti, ki omogočajo razvijanje socialnih veščin med vsemi otroki v skupini (61,4 %), in se osebno dovolj angažirajo, da bi pridobili potrebna znanja (50,9 %). Vse te naloge se bolj ali manj neposredno vežejo na same otroke, s katerimi vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev vsak dan delajo. Po mnenju svetovalnih delavk vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev niso dobili dovolj znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami (75,4 %), značilnosti težav teh otrok pa poznajo le delno (54,4 %). Takšno mnenje bolj prevladuje pri delavkah, ki so zaposlene do 5 let. Vzgojitelji v primerjavi s pomočniki vzgojiteljev dobijo nekaj več znanj, saj večinoma študirajo na slovenskih pedagoških fakultetah, pomočniki vzgojiteljev, ki so pred tem zaključili določeno srednjo šolo in si pridobili dokvalifikacijo, pa imajo tovrstnega znanja zelo malo. Skoraj polovica svetovalnih delavk (45,6 %) meni, da imajo vzgojitelji in njihovi pomočniki premalo pomoči strokovnjakov. To vsekakor ni ustrezno, saj je delo z otroki s posebnimi potrebami zelo zahtevno in bi bilo vanj nujno vključiti še druge strokovnjake. Morda bi svetovalne delavke rade opozorile na to, da ni dovolj pomoči strokovnjakov od zunaj, da tudi same nimajo dovolj časa, da bi svetovale vzgojiteljem in pomočnikom vzgojiteljev in sodelovale z njimi.

Pri preverjanju razlik med mnenji svetovalnih delavk, zaposlenih do 5 let, tistih, zaposlenih med 5 in 10 let, in tistih, ki delajo več kot 10 let, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvi »Dovolj dobro poznajo značilnosti težav otrok s posebnimi potrebami« ($P = 0,014$). Svetovalne delavke, zaposlene do 5 let, pogosteje menijo, da jih ne poznajo dovolj dobro.

Analiza delovanja strokovnega tima v vrtcu in sestava članov tima

Na podlagi pokazateljev v večini vrtcev (80,7 %) sestavljajo tim ravnatelj ali njegov pomočnik, svetovalni delavec, vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, mobilni specialni pedagog in starši, kar niti ni presenetljivo, če vemo, da je delo z otroki zelo zahtevno in terja veliko naporov, ki so lažje premagljivi in prinesejo večje uspehe, kadar se povezujejo strokovnjaki z različnih področij in starši. Strokovna skupina

se sestane največkrat po potrebi (47,4 %), kar kaže na medsebojno povezanost in fleksibilnost. Anketiranke ocenjujejo, da vse naloge, ki so povezane z individualnim izvajanjem dela in z vključevanjem strokovnjakov v timsko delo, opravljajo zelo pogosto. Delo poteka po smernicah in zakonodaji, ki je predpisana za otroke s posebnimi potrebami.

Pri preverjanju razlik med odgovori svetovalnih delavk, zaposlenih v samostojnih vrtcih, in tistih, ki so zaposlene v vrtcih pri osnovnih šolah, se statistično pomembne razlike pokažejo pri sestavi članov tima oziroma pri trditvi »Tim sestavljajo ravnatelj oz. njegov pomočnik, svetovalni delavec, vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, mobilni specialni pedagog in starši« ($P = 0,023$). Strokovne skupine v omenjeni sestavi so pogostejše v vrtcih, ki delujejo v sklopu osnovne šole. Med odgovori svetovalnih delavk, zaposlenih do 5 let, tistih, ki so zaposlene med 5 in 10 let, in tistih, ki delo opravljajo več kot 10 let, se statistično pomembne razlike pokažejo pri pogostosti srečanj strokovne skupine ($P = 0,014$). Strokovna skupina se največkrat po potrebi sestane v vrtcih, kjer so svetovalne delavke zaposlene nad 10 let. Statistično pomembne razlike se pokažejo tudi pri stališču »Svetovalna delavka sodeluje v timu kot enakovreden član skupine« ($P = 0,003$). Vse svetovalne delavke, zaposlene med 5 in 10 let, zelo pogosto sodelujejo v timu kot enakovredne članice.

Analiza oblik sodelovanja s starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami

S starši največkrat sodelujejo na timskih sestankih za pripravo individualiziranega programa za otroka (94,7 %). Veliko svetovalnih delavk kot obliko sodelovanja uporablja pogovore na željo in pobudo staršev otrok s posebnimi potrebami (87,7 %), kar dokazuje, da so pripravljene zagotoviti pomoč, ko jo starši potrebujejo, saj tako gradijo tudi medsebojno zaupanje. S starši manj sodelujejo svetovalne delavke, zaposlene do 5 let. Delavke z manj delovnimi izkušnjami težje organizirajo delavnice za starše in otroke, več pa omenjena skupina delavk organizira pogovornih ur v vrtcu, kar velja tudi za zaposlene nad 10 let, manj pa to obliko dela izvajajo svetovalne delavke, zaposlene med 5 in 10 leti.

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi do 5 let, tistimi, ki so zaposlene od 5 in 10 let, in tistimi, ki delajo več kot 10 let, se statistično pomembne razlike pokažejo pri obliki sodelovanja oziroma pri trditvi »Delavnice za starše in otroke« ($P = 0,029$). To obliko sodelovanja najpogosteje izvajajo svetovalne delavke, zaposlene med 5 in 10 let.

Analiza zavzetosti in pripravljenosti svetovalnih delavk za razvoj integracije/inkluzije predšolskih otrok s posebnimi potrebami

Več kot polovica svetovalnih delavk (64,9 %) meni, da vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v vrtcu, kjer so zaposlene, uspešno razvijajo pozitivno stališče do različnosti in drugačnosti, kar je ena od ključnih nalog v Navodilih h kurikulu. To dokazuje, da se svetovalne delavke zavedajo, da imajo pri uspešnem vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vrtec ključno vlogo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, saj otrok največ časa preživi prav z njimi. Uspešno integracijo/inkluzijo dosežemo tudi ob sodelovanju s starši (57,9 %). Kakor že večkrat so tudi na tem področju kot premalo uresničeno nalogo omenile pomoč otroku s posebnimi potrebami (36,8 %). Z didaktičnimi sredstvi, opremo in pripomočki, ki so na voljo za otroke s

posebnimi potrebami, so bolj zadovoljne svetovalne delavke v samostojnih vrtcih. Svoje znanje izpopolnjujejo z branjem strokovnih člankov in literature (89,5 %), z udeležbo na seminarjih (82,4 %), kjer dobivajo nove smernice, pomembne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Izkušnje si izmenjujejo in si pridobivajo nove na srečanjih timov svetovalnih delavk (68,4 %). Najpomembnejše vsebine, ki bi jih morale pridobiti med študijem, so vsa znanja, ki se navezujejo na otroke s posebnimi potrebami. To so praktične oblike dela (89,5 %), poznavanje značilnosti otrok (66,7 %), prepoznavanje in odkrivanje otrok s posebnimi potrebami (64,9 %), oblikovanje individualiziranih programov (54,4 %), timsko delo na področju dela z otroki s posebnimi potrebami (52,6 %) in tudi delo s starši teh otrok (52,6 %).

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavkami, zaposlenimi v samostojnih vrtcih, in tistimi, ki delajo v vrtcih pri osnovnih šolah, se statistično pomembne razlike pokažejo pri trditvi, s katero so ocenjevale v času študija pridobljena »Znanja na področju integracije/inkluzije« ($P = 0,037$). Da je to znanje zelo pomembno, najpogosteje menijo svetovalne delavke, zaposlene v vrtcih v sklopu osnovnih šol.

Povzetek rezultatov raziskave

Svetovalna služba v severovzhodni Sloveniji je organizirana tako, da je v njej zaposlena največkrat ena svetovalna delavka. Med nalogami, ki so opredeljene v *Programskih smernicah*, več kot polovica svetovalnih delavk najpogosteje opravlja naloge sodelovanja z vodstvom vrtca/šole, z vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev in z mobilnim specialnim pedagogom. Najmanj svetovalne delavke sprejemajo in uvažajo otroke v vrtec ter razvijajo pozitivne medsebojne odnose. V *Programskih smernicah* je zapisano, da neposredno delo z otroki lahko koordinirajo v sodelovanju s starši in vzgojitelji, zato rezultat ni presenetljiv. Najpogosteje sodelujejo z mobilnim specialnim pedagogom, kar je bilo pričakovano, saj ta otrokom po odločbi zagotavlja dodatno strokovno pomoč.

Pri nalogah, ki so povezane z delom z otroki s posebnimi potrebami, svetovalne delavke zelo pogosto vodijo osebne mape otrok s posebnimi potrebami, sodelujejo pri pripravi individualiziranega programa, vodijo strokovno skupino ter usklajujejo delo z mobilnim specialnim pedagogom, najmanj pogosto pa opravljajo naloge, neposredno vezane na otroka. Dobra polovica svetovalnih delavk meni, da imajo v vrtcu, kjer so zaposlene, delno zagotovljene pogoje za uspešno vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne skupine.

Mobilni specialni pedagog se vključuje v izvajanje dodatne strokovne pomoči v skoraj vseh vrtcih. Največkrat zagotavlja pomoč posameznemu otroku trikrat na teden, kar je določeno z odločbo za posameznega otroka. Dodatno strokovno pomoč izvaja v obliki individualnega dela z otrokom v posebnem prostoru, čeprav delajo tudi v manjših skupinah in igralnici v mirnem kotičku.

Po mnenju svetovalnih delavk vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev opazijo napredek in se znajo odzivati na potrebe posameznega otroka, staršem otrok s posebnimi potrebami in staršem zdravih otrok znajo prikazati pozitivne učinke inkluzije, znajo ustrezno načrtovati dejavnosti, ki omogočajo razvijanje socialnih veščin med vsemi otroki v skupini, in se osebno dovolj angažirajo za pridobitev znanj, ki jih potrebujejo. Največkrat gre za naloge, ki so vezane na delo z otroki in starši in jih svetovalne delavke manjkrat opravljajo. Kakor kažejo rezultati, dobijo vzgojitelji in pomočniki vzgojitelja med študijem premalo znanj o značilnostih otrok s

posebnimi potrebami in za delo z njimi. Opaziti je tudi premalo celostnega dela. Zavodi, šole in ustanove za otroke s posebnimi potrebami se pri delu premalo povezujejo in dopolnjujejo, spoznanj in izkušenj si največkrat ne izmenjujejo ali jih ne nadgrajujejo.

Člani strokovnega tima so najpogosteje ravnatelj oziroma pomočnik ravnatelja, svetovalni delavec, vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, mobilni specialni pedagog in starši. Skupina se največkrat sestane po potrebi, kar je odvisno od njenega vodje in predvsem od motenj, težav, posebnih potreb otroka, zaradi katerega se skupina sestaja. Strokovnjaki zelo pogosto opravljajo vse naloge, vezane na individualno delo in celotno delo tima. To je pomemben podatek, na osnovi katerega lahko sklepamo, da so odgovorni in se zavedajo, da je vsak član zaradi svoje strokovnosti pomemben člen, ki je lahko učinkovit le ob sodelovanju z drugimi.

Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami najpogosteje poteka v obliki timskih sestankov za pripravo individualiziranega programa. V večini vrtcev so člani tima tudi starši. Pogosta oblika sodelovanja so tudi pogovori na željo in pobudo staršev.

Svetovalne delavke se usposabljujejo in si pridobivajo znanja na različne načine, saj le tako lahko sledijo novostim na tem področju. Menijo, da so vsa znanja s področja dela z otroki s posebnimi potrebami pomembna in bi jih morali pridobiti že med študijem. Ocenjujejo, da gre za znanja, ki pomembno prispevajo k razvoju integracije/inkluzije.

Rezultati potrjujejo, da je vloga svetovalnih delavcev na področju vključevanja predšolskih otrok s posebnimi potrebami zelo pomembna. Pri delu z njimi dajejo prednost posrednim načinom dela, kot sta svetovanje in sodelovanje, ki ga izvajajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev ter starši. Povezujejo se z vodstvom vrtca/šole in z zunanjimi strokovnjaki, predvsem z mobilnim specialnim pedagogom, ter uspešno sodelujejo v timu skupaj z drugimi strokovnjaki. Ponavadi so v vlogi tistih, ki delo koordinirajo. Izstopa pa podatek, da se svetovalne delavke s posameznimi nalogami in dejavnostmi nekoliko pogosteje ukvarjajo v samostojnih vrtcih kot v vrtcih v sklopu osnovnih šol, kar je verjetno posledica dvojega dela, ki ga opravljajo.

Sklep

Vpogled v delo svetovalnih delavk pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami kaže, da so njihove naloge zahtevne in kompleksne.

Zaradi obsega del in nalog jim pogosto zmanjkuje časa za naloge, ki so za kakovostno izvajanje integracije/inkluzije v vrtcu zelo pomembne. Programske smernice za delo svetovalnih delavk narekujejo več posrednega kot neposrednega dela z otroki. Svetovalne delavke bi z neposrednim delom z otroki s posebnimi potrebami lahko vzgojiteljem in pomočnikom vzgojiteljev zagotovile več pomoči. Prav tako bi lahko v vrtcih z razvojnimi oddelki več pozornosti namenile tudi sodelovanju in povezovanju med oddelki, ki izvajajo program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in oddelki s prilagojenim programom. Za uspešno inkluzijo vseh otrok s posebnimi potrebami in drugih otrok je namreč potrebna socialna integracija v širše okolje. Tako bi se vzgojiteljice lahko seznanile tudi s primeri dobre prakse pri delu z otroki s posebnimi potrebami in bi jih lahko prenesle v redne skupine vrtca.

Ker se potrebe otrok, staršev in strokovnih delavcev v praksi hitro spreminjajo, s tem pa se spreminja tudi delo svetovalnih delavcev, bi bilo treba določene naloge preoblikovati ali na novo opredeliti, vendar najprej v *Programskih smernicah*, ki predstavljajo izhodišče za delo svetovalne službe. Še prej pa je treba svetovalnim delavcem, ki se srečujejo z integracijo/inkluzijo predšolskih otrok s posebnimi potrebami, zagotoviti ustrezne razmere za delo.

Literatura

- Kavkler, M. 2008. Uresničevanje inkluzivne vzgoje v praksi in izobraževanja v šolski praksi. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, ur. M. Kavkler, 57–93. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kraljič, D. 2006. Otroci s posebnimi potrebami ... Ali o kovačevi kobili. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. B. Založnik, 29–33. Nova Gorica: Educa.
- Krek, J. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje in šport.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. 1999. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Kurikulum za vrtce: v prilagojenem programu za predšolske otroke. 2006. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Lebarič, N., D. Kobal Grum in J. Kolenc. 2006. *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Marjanovič Umek, L., in U. Fekonja Peklaj. 2008. *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Matkovič, S. 2006. Svetovalno delo v vrtcih. [Http://www.skupnostvrtcev.si/smenizc.html](http://www.skupnostvrtcev.si/smenizc.html).
- Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. 2003. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Novljan, E. 2004. *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Sožitje.
- Opara, B. 2003. Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja): 36–51.
- Pečjak, S. 2005. *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 25/2006, 60/2006, 8/2008.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54/2003, 25/2006, 23/2007, 8/2008.
- Resman, M. 2003. Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja): 64–83.
- Sardoč, M. 2006. Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. B. Založnik, 9–14. Nova Gorica: Educa.

- Schmidt, M. 2001. *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo, ZOFVI-UPB5). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (uradno prečiščeno besedilo, (ZUOPP-UPB1). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 3/2007.
- Zakon o vrtcih (uradno prečiščeno besedilo, ZVrt-UPB2). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 100/2005.



Izvedbeni socialni kurikulum v prvi starostni skupini v Vrtcu Trnovo

Helena Ina Rupnik, Vrtec Trnovo, Ljubljana

Dojenček, malček in otrok v zgodnjem otroštvu so spoznavno, govorno, čustveno in socialno kompetentni, zato sta učenje in poučevanje zlasti v socialno-kulturnem kontekstu ključni za otrokov nadaljnji razvoj, učenje in izobraževanje. Pomembno vlogo pri izgradnji pozitivnih medsebojnih odnosov v vrtčevski skupnosti imamo vzgojitelji.

Ključne besede: vzgoja, čustveni in socialni razvoj, jaz – ti, skupnost, moč lastnega doživljanja in vživljanja v druge, konflikti

Uvod

Kaj je vzgoja?

Kaj hočemo otroka naučiti?

Za kakšen svet ga želimo vzgajati?

Kakšno vzgojo otrok potrebuje, da udejanji sebe, da lahko razvije svoje naravne potenciale?

Od naših odgovorov je odvisno, kako ga bomo vzgajali.

Vzgoja je proces življenja ... tista oblika družbenega življenja, v kateri so vsi dejavniki naravnani v učinkovito usmerjanje otroka, da bo delil skupne vire človečnosti in svoje lastne moči uporabljal za realizacijo socialnih ciljev ... [Dewey 1900.]

Predstavljajmo si, da je naš vrtec model življenja, kamor vsak otrok rad hodi.

Vrtec, v katerem vsak otrok doživlja smiselnost svojega bivanja, učenja in delovanja, v katerem odkriva, kdo je, komu pripada in čemu nekaj počne. Vrtec, kjer je vsak otrok sprejet v vsem svojem dostojanstvu, celovitosti, individualnosti, z vsemi svojimi potenciali.

Vrtec, v katerem se uči sodelovanja, soustvarjanja sožitja in pristnih medsebojnih odnosov, kjer se uči živeti, dajati, delovati in ustvarjati za boljši svet: za ohranjanje narave, za mir, za strpnost in altruizem, za sožitje med kulturami in vsem svetom. [Gobec 2008a.]

Tak vrtec lahko raste le iz ljubezni ter pristnega in spoštljivega medsebojnega sodelovanja vseh, ki so živi člani gradnje vrtčevske skupnosti.

Dejstvo je, da so slovenski državni kurikuli podrobno razdelani za področje kognitivnega razvoja, da pa so strokovno odrinjeni in kulturno popolnoma osiromašeni na področju čustvenega in socialnega razvoja. [Gobec 2008a.]

Ob tem ne gre prezreti dejstva, da se v predšolskem obdobju razvijejo vsi temeljni osebnosti in približno 80 odstotkov vseh človekovih sposobnosti. Otrokom je treba omogočiti uvid v zakonitosti in načine ubiranja poti in smeri za doseganje civilizacijskega in kulturnega razvoja človeštva, njegove kulturne dediščine.

Novjši izsledki v razvojni psihologiji kažejo, da so dojenček, malček in otrok v zgodnjem otroštvu spoznavno, govorno, socialno in čustveno kompetentni, zato

sta učenje in poučevanje, zlasti v socialno-kulturnem kontekstu, v zgodnjih razvojnih obdobjih ključni za otrokov nadaljnji razvoj, učenje in izobraževanje.

Otrok se uči misliti, snovati, delovati, ravnati s predmeti, sodelovati, sprejemati odločitve.

V Vrtcu Trnovo veliko truda in znanja vlagamo v ustvarjanje pogojev za »biti in delovati«: delujemo kot vzgojna, učeča se skupnost, ki vključuje in spoštuje tako otroke kakor vse odrasle, ki sodelujejo pri njihovi vzgoji: odprta komunikacija, vzajemna pomoč, spoštovanje, stremenje k enakim ciljem, medsebojno učenje so tiste vrednote, ki nas vodijo pri našem delu.

V Vrtcu Trnovo že nekaj let razvijamo svojski pedagoški in izobraževalni model, ki smo ga poimenovali Trnovski model temeljnega učenja – TMTU. Pomembno vlogo v njem ima lutka s svojo zgodbo, njena naloga pa je spodbujanje in ohranjanje dolgoročne motiviranosti otrok za delovanje, raziskovanje in ustvarjanje, in tako nam s svojo zgodbo, v kateri so bistveni zapleti, predstavlja rdečo nit celotnega vzgojnega projekta.

Eden pomembnejših elementov našega dela je, da vsakoletno zgodbo, z vsakokratno novo izbiro junaka-lutke, skupaj ustvarimo vsi strokovni delavci ter dosežemo začaranost z lutko in njeno zgodbo tako pri otrocih kot pri vzgojiteljih in starših.

Vloga lutke

Lutka kot protagonist

V našem vrtcu medsebojni odnos med otroki in odraslimi oplemeniti in obogati vstop lutke v vrtčevsko skupnost.

Lutke ne pojmuje kot vzgojno sredstvo, ki pomaga pri vzgoji in deli moralne pouke, ampak nastopa kot enakovreden član vrtčevske skupnosti.

Dolgoročna motivacija

Lutka je s svojo zgodbo, v kateri so bistveni zapleti in problemske situacije, idealno motivacijsko sredstvo pri otrokovih dejavnostih, v katerih se otrok odziva s senzibilnostjo in tako bogati svoj čustveni in socialni potencial, saj ga lutka s svojo zgodbo vodi v življenje v svojo situacijo in svoj način doživljanja.

Tema oziroma zgodba mora biti dovolj privlačna, primerna in široka, da jo lahko obdelujemo vse šolsko leto in jo lahko razdelimo na največ štiri tematske sklope.

Prijatelj

Lutka otroku pomeni novega prijatelja, prijatelja, ki se mu lahko zaupa, ga posluša.

Z otroki živi, z njimi vzpostavi ljubeč odnos, se spoprijatelji z otroki in odraslimi v vrtcu, postane del življenja v njem. Zaradi svojega posebnega vpliva začara otroke in hkrati vzgojitelje, kasneje pa tudi starše, da »padejo« v neko novo resničnost zgodbe.

Zgodba se začne odvijati šele takrat, ko je z otroki vzpostavljen ljubeč, prijateljski odnos. Na tej spontani empatični osnovi se prepletajo ljubeči odnosi med vsemi tremi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Problemska situacija

Otroci so seveda zaradi posebne situacije in čarobnega vpliva, ki ga ima lutka, predano in dolgoročno motivirani, da ji pomagajo. Da bi rešili njeno stisko, morajo razrešiti kar nekaj resničnih težav iz vsakdanjega življenja, raziskovati svoje okolje, postavljati vprašanja, iskati vire in informacije in preko lastne dejavnosti poiskati odgovore v svojem okolju, ga v ta namen spoznati, na novo odkriti, ga s svojo dejavnostjo osvojiti.

»Kot da bi bilo«

Reševanje resničnih problemov iz vsakdanjega življenja povezujemo z domišljjsko in umetniško resničnostjo, ki otroku omogoča odnos do sveta v smislu »kaj bi bilo, če bi bilo« in obenem tudi zamišljanje prihodnosti. Lutka preko igre in vživljanja prestopi iz sveta domišljije v realno življenje vrtca, pridruži se otrokom pri jedi, spanju, na prehodu ...

Otrokova raziskovalna dejavnost

Lik in njegova zgodba čustveno, doživljajsko in miselno motivirata otroka za dejavnosti in učenje. Otrok je ob tem, ko pomaga lutki, ves čas dejaven. Raziskuje, ustvarja, išče različne rešitve, kompromise, predvsem pa v sodelovanju z drugimi otroki in njihovimi idejami osebno in razvojno raste na medosebni in odnosni ravni.

Z reševanjem pravih, konkretnih problemov otrok odkriva, spoznava in pridobiva znanja o resničnem svetu v resničnih življenjskih situacijah, raziskuje iz neposrednih izkušenj na konkretnih materialih, gradnikih civilizacije in kulture.

V samem procesu raziskovanja je pomembno, da odrasli nikoli ne nastopamo v vlogi turističnih vodnikov in otrokom vsega ne pokažemo, razložimo, povemo.

»Za vse, kar smo otroku razložili, smo ga okradli« (Piaget), saj smo ga prikrajšali za radosti lastnega odkrivanja in raziskovanja.

Dialog – polilog

Vstop lutke v vrtec povzroči, da se dvosmerni odnos otrok-vzgojitelj pomnoži v trikotnik medsebojnosti, ki dialog spreminja v polilog lutka-otrok-vzgojitelj. Preprosta dvosmerna komunikacija med otrokom in vzgojiteljem se začne multiplicirati.

Tako otrok postaja krmar svojega lastnega osebnoznega razvoja in ni več objekt v rokah odraslih.

Izvedbeni socialni kurikulum

Uvajalno obdobje

Otrok se ob vstopu v vrtec prvič sreča z javnim prostorom, postane del sistema, ki ga na eni strani obvladuje družba in na drugi starši. Vrtec postane za otroke prostor, kjer od svojega prvega leta naprej preživijo velik del življenja.

Cilj uvajalnega obdobja v vrtcu v prvi starostni skupini je, da otrok v skupini dobi mesto, se v njej počuti varnega in sprejetega. V prvih dneh je poudarek na individualnih stikih z otroki, ob tem otrok spoznava odrasle v skupini, prostor, sovrstnike.

Pomembno je, da odrasli k otroku pristopimo pravilno, da zmoremo biti empatični in znamo s svojo celovito osebnostjo ustvarjati harmonijo znotraj medsebojnih odnosov. Med otroki in odraslimi naj se splete močna čustvena povezanost.

Ko se otrok v novem okolju počuti sproščeno in varno, postaja dovzeten tudi za zunanje impulze.

In takrat je čas, da v skupino začnemo uvajati lutko.

Zgodba se začne ...

Nekega dopoldneva se je pred oknom naše igralnice kar naenkrat pojavilo nenavadno bitje. To čudno bitje je poplesavalo pred našim oknom in pritegnilo naše poglede.

Otroci so brez strahu in bojzani stekli do okenske police in opazovali poplesavanje neznanega jim bitja. Bitje jih je opazilo, se počasi približalo oknu in na steklo rahlo zadržano najprej pritisnilo prst, za trenutek počakalo, nato pa s počasnimi gibi, kakor da bi nam želelo nekaj pokazati, na okno položilo svojo celo dlan.

To nenavadno modro bitje je s svojimi gibi, pogledi in toplino, ki jo je izžarevalo, otroke v trenutku pritegnilo. Roke so se ga dotikale, pogledi so se srečevali, v trenutku je bilo naše in mi njegovi.

Vrata so se odprla ... Modro čudo je za trenutek obstalo, toda nasmeš na obrazih otrok ga je zvalil, da je previdno vstopilo in se jim približalo. Brez besed, le roke so se želele dotikati ... Modro čudo je poplesavalo, božalo otroke, dotiki in pogledi so se izmenjavali.

Jaz – ti

Traja – kot je bilo lutki ime – je z otroki vsak dan vstopala v komunikacijski odnos, ki je bil sprva naravnani na dotikanje, nebesedno komunikacijo, opazovanje zunanjih lastnosti in uporabo lastnih imen.

Odgovarjala jim je na njihovo vprašanje: »Kdo si?«, hkrati pa jim je tudi ona zastavljala preprosta vprašanja in navezovala stik z vljudnostnimi izrazi: »Kako pa je tebi ime? Kakšne lepe čopke imaš! Kakšne lepe modre hlače imaš! Ti je mami kupila to pisano zapestnico?«

Z načrtnim spodbujanjem kognitivnih in govornih sposobnosti smo otrokom omogočali, da so svoje občutke ozaveščali, jih ubesedovali in povezovali ter v komunikacijo vnesli svoja čustvena doživljanja in jih poimenovali (npr. »Jaz sem vesela.«). Začeli so tudi prepoznavati čustva, ki so jih izražali in prikazovali drugi otroci.

Da bi si vsi lažje zapomnili imena otrok, smo izdelali kartončke z njihovimi fotografijami, s katerimi smo dnevno beležili prisotnost otrok v matični skupini.

Kartončke smo vsak dan obešali na večji plakat; tako so otroci vizualno in verbalno spoznavali, kdo vse je bil tisti dan navzoč v naši skupini. Ob fotografijah so opazovali sebe in druge, pomemben je bil tudi pogovor o tem, zakaj kakega otroka tisti dan ni bilo v vrtcu.

Otroci so s temi kartončki manipulirali, jih predstavljali, opazovali, izgovarjali imena, posamezniki so začeli vstopati v komunikacijske in socialne odnose.

Dodatno smo za vizualno in verbalno pomnjenje posameznikov naše skupine izdelali tudi igro »spomin« s fotografijami otrok v vrtcu.

Socialne igre

K ustvarjalni skupinski dinamiki in ustvarjanju dobrih medsebojnih odnosov v skupini otrok so močno pripomogle skozi vse leto načrtovane dejavnosti, v katere smo redno vključevali našo lutko, tako imenovane socialne igre.

Jutranji pozdrav v krogu. V jutranjem krogu si otroci pridobivajo veščine za uporabo vljudnostnih izrazov, kot so različne oblike pozdravov, vprašanja o počutju, posamezniki imajo dodatno možnost za izražanje svojih potreb in želja.

Pozdravu lahko dodamo še vljudnostni izraz, ki ubesedi otrokovo počutje, čustva ali pa opozori druge na njegov videz (npr. »Dobro jutro, Maja. Si dobro spala?« »Živjo, Nace. Kako imaš pa ti danes lepe modre hlače.«).

Otrok ima v skupini tudi možnost prikazati svoj zunanji svet (pripovedovati o dogajanju doma, predstaviti kako svojo igračo ...).

Vrtec mora biti ustanova, v kateri je otrok kot posameznik viden in slišan, v kateri si odrasli vzamejo čas za njegova najbolj subtilna občutja – otrok mora imeti možnost in priložnost dodati svoj delež k skupnosti ter izraziti svoja občutja in doživljanja.

Srečanje. Lutka ali vzgojitelj otrokom pove navodila in začne z igro. Za spremljavo pri hoji lahko uporabimo ritmični instrument (boben, tolkalo, lesene palčke). Otroci korakajo po prostoru, na znak se ustavijo in pozdravijo svojega soseda (ga objamejo, pobožajo, pogledajo ...).

Igra nam omogoča, da sprejemamo vse člane skupine in poleg običajnega besednega načina komuniciranja in vzpostavljanja medosebnega stika uporabljamo tudi nebesedne oblike komunikacije (pogled, dotik, rokovanje, objem, poljub).

Skupnost kot živa celica

Zavedamo se dejstva, da skupnost ne nastane sama od sebe, pač pa je (v Kölner po Milanu 2008) »skupnost potrebno izgraditi, in sicer na osnovi resničnega projekta in skupnih vrednot, okoli katerih se lahko zberejo in iz katerih lahko črpajo vsi člani skupnosti«. Lažje kot svetovna skupnost torej nastajajo majhne skupnosti, »mali svetovi«, v katerih lahko prepoznavamo kakovost medosebnih odnosov ter skupne cilje.

Tak »mali svet« je v prvi vrsti družina, nadalje vrtčevska skupnost ter šolsko okolje, pa tudi področja kasnejše družbene aktivnosti. [Kölner 2008.]

Bistvo vsake skupnosti je v njenem živem jedru, znotraj katerega poteka medsebojen – medoseben odnos. Skupnost se rodi iz živih, verodostojnih in osebnih medosebnih odnosov vseh, ki se v njej srečujejo in sodelujejo. Skupnost smo ljudje.

Za izgradnjo vrtčevske skupnosti smo vzgojitelji zelo pomembni, saj smo tisti, ki v skupini skupaj z otroki ustvarjamo pozitivne medsebojne odnose (iskrenost, sprejemanje, empatijo ...).

Osnova resnične priprave na vzgojo je študija samega sebe. Tako je usposabljanje strokovnega delavca, ki naj bi pomagal otroku, veliko več kot učenje idej: je oblikovanje osebnosti in priprava duha ... V otroku moramo odrasli znati prepoznati ustvarjalca lastne duševnosti.

Moč lastnega doživljanja in vživljanja v druge

Vse večje razumevanje otrokovih mentalnih stanj (čustev, želja, prepričanj) je povezano s sposobnostjo posameznika, da se vživi v položaj drugega in razume njegova čustva, zaznave in načine reševanja problemov.

Malčki že razumejo, kdaj je močnim čustvom ali distresu izpostavljen drug otrok ali oni sami, vendar kljub temu še ne razlikujejo med svojo perspektivo in perspektivo druge osebe, zato drugemu otroku ponudijo tolažbo v taki obliki, kot bi si jo v podobni situaciji želeli prejeti sami (Papalia, Olds in Feldman 2001).

Razvojna empatija gre v smeri vedno boljšega razumevanja čustev drugih in izbire ustreznega empatičnega odzivanja. Temeljni odnos v vzgojno-izobraževalnem procesu mora biti ljubezen.

Otroci so zaradi čarobnega vpliva, ki ga ima nanje lutka, predano in dolgoročno motivirani, da ji pomagajo. V reševanje njenih težav vpnejo vse svoje sposobnosti empatičnega vživljanja, ob potrebnih pomoči ali spodbudi odraslih. Reševanje problemov otrokom omogoča, da odkrivajo svoje okolje v resničnih človeških odnosih preko skupnega delovanja.

Pri izbiri vsebin za malčke sem se ozirala na področja otrokovega vsakdanjega življenja. Primeri raziskovalnih vprašanj:

- Traja praznuje rojstni dan. Pripravimo ji praznovanje.
- Traja ima vročino. Kako ji lahko pomagamo?
- Traja močno kašlja. Kaj naredi moja mama, ko jaz močno kašljam?
- Traja si želi mehko posteljico ...
- Ko odhajam spat, odide z menoj tudi moj medvedek. Traja bi tudi imela nico za spanje ...
- Traja še nikoli ni jedla palačink.

Kako rešujemo konflikte?

Malčki postajajo čedalje bolj socialno aktivni, iščejo si družbe vrstnikov. Vse pogosteje in za dlje časa se vključujejo v socialne skupine vrstnikov in v njih, predvsem manjših, razvijajo nove socialne interakcije.

Majhni otroci stremijo h konkretnemu razmišljanju in to vpliva tudi na njihovo sposobnost odpravljanja konfliktov. Malčki so zelo osredotočeni sami nase in zato pogosto težko razumejo potrebe drugih. V socialnih interakcijah velikokrat prihaja do konfliktnih situacij, kajti otrok, ki je v sporu z drugim otrokom, se njegovega stališča pogosto ne zaveda. Zato je pomembno, da odrasli spregovori o tem, kaj občuti vsak otrok. Vlogo poslušalca in nepristranskega razsodnika v našem modelu velikokrat prevzame tudi lutka, njena beseda in pogovor imata večjo težo kot vloga vzgojiteljice.

Lutka ali odrasli lahko v konfliktnih situacijah pomagata otrokom tako, da prepoznavata njihova čustva, o njih spregovorita in jim tako posredujeta ustrezno informacijo, ki jo potrebujejo.

Konflikte imamo v družbi za negativen pojav, saj namreč motijo, izčrpavajo ter rušijo ozračje. Človek jih raje večkrat celo prezre, zanika, kot pa rešuje. Vendar konflikti sami po sebi niso destruktivni. To, kar jim daje destruktivno moč, se razvija skozi kulturo komunikacije, odnosa in konflikta. Zato je treba na konflikte gledati

kot na izziv, kot na možnost, kot na priložnost za izboljšave tako na osebni ravni kot v medsebojnih odnosih.

Sklep

Odnosi v otroštvu, tako tisti, ki jih otrok opazuje, kot tisti, v katerih sodeluje, so pomembni vzorci, ki jih je mogoče uporabiti pri izgradnji prihodnjih odnosov s soljudmi.

Spodbudni odnosi dajejo otrokom občutek svobode pri uresničevanju njihovih nagnjenj k interakcijam z ljudmi in materiali, interakcijam, ki ustvarjajo priložnosti za socialne, čustvene, kognitivne, jezikovne, estetske, glasbene in telesne užitke.

Otroštvo je resnično pomembno obdobje, kajti če hočemo širiti nove ideje, spremeniti ali izboljšati šege in navade ali vdihniti novo moč v poteze naroda, potem moramo delati na otrocih [...], kajti otrok je tisti, ki zraste v človeka [...], otrok je tisti, ki ustvarja človeštvo. [Montessori 2008.]

Literatura

- Batistič Zorec, M. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Dewey, J. 1900. *The School and Society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gobec, D. 2008a. Elementi pedagogike skupnosti v trnovskem modelu temeljnega učenja vrtca Trnovo. Zaključno delo iz Pedagogike skupnosti in Agazzi metode, Ljubljana.
- Gobec, D. 2008b. Šola za starše. Predavanje v trnovskem vrtcu, Ljubljana.
- Hohmann, M., in P. D. Weikart. 2005. *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Kölner, B. 2008. Skupnost Vrtca Trnovski pristan. Zaključno delo iz Pedagogike skupnosti in Agazzi metode, Ljubljana.
- Kurikulum za vrtce. 1999. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Marjanovič Umek, L., ur. 2001. *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., in U. Fekonja Peklaj. 2008. *Sodoben vrtec: možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Montessori, M. 2008. *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Papalia, D. E., W. S. Olds in D. R. Feldman. 2001. *Human development*. New York: McGraw-Hill.



Uspešna vključitev slepega učenca v večinsko osnovno šolo

Ivanka Oblak, Osnovna šola Poljane nad Škofjo Loko

Na željo staršev in v sodelovanju s strokovnjaki se je septembra v četrti razred naše večinske šole vključil slep učenec. To je celotnemu kolektivu ponudilo priložnost, da bolj intenzivno razmišlja o učencih s posebnimi potrebami. Vsak učenec, ki ga strokovnjaki opredelijo kot učenca z določenimi posebnostmi, živi v določenem okolju in v svojstveni družini. Pri slepem je potreba po posebnem pristopu nujna za vse udeležence v šoli. Najprej je treba pripraviti sošolce v oddelku in njihove starše. Sledi pa zagotovo najzahtevnejša naloga: dejavnost učiteljice oziroma učiteljev, ki bodo slepega učenca učili. V našem primeru so starši slepega dečka šolo izbrali sami, čeprav to ni njihov šolski okoliš. Intenzivno so se vključevali v postopke za prešolanje z Zavoda za slepo in slabovidno mladino v našo večinsko šolo, v katero je v tem letu vključenih 8 % učencev s posebnimi potrebami. V prispevku bomo predstavili naše priprave s kadrovskega in prostorskega vidika ter pripravo opreme za uspešno delo s slepim učencem. Doslej je bilo vključevanje učenca uspešno, saj smo vsi v šoli zadovoljni z njegovim napredkom, pa tudi učenec in starši nimajo nobenega negativnega mnenja o šolanju na naši večinski šoli.

Gljučne besede: slepi učenec, inkluzija v večinsko šolo, prostorski in kadrovski pogoji, zadovoljstvo

Uvod

Septembra je bil v četrti razred naše šole vključen slep učenec, kar je v celotnem kolektivu spodbudilo intenzivnejše razmišljanje o učencih s posebnimi potrebami. Vsak učenec, ki ga strokovnjaki opredelijo kot učenca s posebnimi potrebami, ima svoje posebnosti in temu ustrezno je treba prilagoditi okoliščine. Pri slepem je poseben pristop nujen pri vseh udeležencih v šoli. Najprej je treba pripraviti sošolce v oddelku in njihove starše, zagotovo najzahtevnejša pa je naloga učitelja, ki poučuje tega učenca. V primeru, ki ga predstavljamo, so dečkovi starši našo šolo izbrali sami, čeprav spadajo v drug šolski okoliš. Intenzivno so se vključevali v priprave za prešolanje z Zavoda za slepo in slabovidno mladino v našo večinsko šolo, na kateri imamo v tem šolskem letu 8 % učencev s posebnimi potrebami (brez nadarjenih). Učenec ima približno 0,5 % vida in ga stroka uvršča med slepe.

V prispevku bomo prikazali pripravo in začetne korake pri všolanju učenca s posebnimi potrebami. Primera ne bomo predstavili z vidika teoretičnih izhodišč, temveč se bomo osredotočili prav na konkretne naloge in dejanja, ki jih je bilo treba opraviti, da se je učenec uspešno vključil v našo šolo. Prizadevamo si namreč za inkluzijo in ne le integracijo. J. Corbett (1999) slikovito definira razliko med integracijo in inkluzijo. Integracija: »Vstopi, če si se pripravljen spremeniti!« Inkluzija: »Vstopi, ker si tak, kot si, in te spoštujemo takega, kot si.«

Mladi so v okviru srečanja »Glas mladih: srečanje različnih v izobraževanju« izrazili svoje poglede na inkluzivno izobraževanje v Lizbonski deklaraciji leta 2007:

- Pomembna je možnost, da vsakdo svobodno izbere, kje se bo izobraževal.
- Inkluzivno izobraževanje je zanje najboljša oblika izobraževanja in je njihova pravica, če so za to ustvarjeni pogoji, če imajo potrebno podporo, vire in



usposobljene učitelje, ki morajo biti motivirani, seznanjeni z njihovimi potrebami, ki jih morajo razumeti. Usposobljeni naj bi bili kot dobri koordinatorji.

- V inkluzivnem izobraževanju vidijo veliko prednosti: osvojijo več socialnih veščin, dobijo več izkušenj, učijo se živeti v realnem svetu; potrebujejo stik s sošolci s posebnimi potrebami ali s tistimi brez njih.
- Inkluzivno izobraževanje z individualizirano in specializirano podporo je za nje najboljša priprava za nadaljevanje šolanja na višji ravni. Usposobljeni centri naj bi zagotavljali pomoč in dajali informacije univerzam glede na pomoč, ki jo potrebujejo.
- Inkluzivno izobraževanje je vzajemno koristno za vse in za vsakogar v družbi.

Mladi so na srečanju povzeli naslednje:

Tudi učenci s posebnimi potrebami bodo gradili skupno prihodnost. Odpraviti moramo ovire znotraj sebe in znotraj drugih ljudi, ki niso invalidi. Sami moramo preseči svojo invalidnost – potem nas bo svet sprejel drugače, bolje.

Okoliščine

Učenci s posebnimi potrebami so vsakodnevna tema pogovorov v šoli. Po prvih pogovorih s starši, katerih slepi otrok bi se všolal v večinsko šolo, pa je bila zadrega nekoliko večja, ker je to nekaj zelo novega za vse, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu v šoli. Nihče od naših učiteljev o poučevanju slepih in pristopih do njih ni vedel prav veliko, saj so se takšni učenci doslej večinoma šolali v zavodu. Od prvih pobud dalje je bila nekje v ozadju prisotna misel, kako lepa priložnost za vse zaposlene in učence bo, če bomo zmogli uspešno udejanjiti inkluzijo. Na besedni ravni je to zelo preprosto, saj skoraj vsi soglašamo s trditvijo, da je treba sprejemati drugačne. Veliko težje je to uresničevati.

Želja staršev po všolanju slepega otroka v večinsko šolo je bila odločna in jasna. Prednost v tem primeru je bila, da starši ves čas intenzivno sodelujejo z učitelji in so šolskemu delu doma pripravljene nameniti veliko časa.

Pomislekov in dvomov o delu z učencem je bilo veliko. Tim za pripravo pogojev za sprejem in za poznejše spremljanje dela je predvidljive težave zelo prizadevno reševal vsaj pol leta pred učenčevim vstopom v šolo. Da je to za večinsko šolo izziv, je bilo jasno vsej ožji skupini sodelavcev, in ta pristop se je obrestoval, saj se je učenec uspešno vključil v razred.

S tovrstno inkluzijo udejanjamo naslednje cilje Zakona o osnovni šoli:

- omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

Načrt dejavnosti

Načrt tima

Oblikovali smo tim, ki je bil zadolžen za izvedbo priprav na všolanje učenca; sestavljali so ga: učitelj razrednega pouka, svetovalni delavec, pomočnik ravnatelja

in ravnatelj. Časovni načrt, ki je bil podrobno pripravljen, je določal priprave od januarja 2009 do septembra 2009, šolanje v šolskem letu 2009/2010, oblikovanje individualiziranega programa ob koncu septembra 2009 in evalvacijo junija 2010.

Vsebinska priprava

Za ustrezno in uspešno poučevanje slepega učenca je nujen pogoj izobraževanje. Intenzivnejših seminarjev so se udeležili: dva učitelja razrednega pouka (za primer, da bo eden odsoten), štirje drugi učitelji, ki soizvajajo pouk, ter ravnatelj. V učiteljski zbor smo povabili tudi strokovno delavko Zavoda za slepo in slabovidno mladino Slovenije.

Priprava drugih članov kolektiva, tehničnega osebja, upravne delavke in knjižničarke je potekala v šoli. Dogovorili smo se o vsem, na kar morajo biti še posebej pozorni.

Razred, v katerega se je slepi učenec pozneje vključil, se je udeležil dneva odprtih vrat na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Slovenije, učenec pa je maja v spremstvu mame dvakrat obiskal našo šolo.

Staršem bodočih sošolcev smo spomladi na roditeljskem sestanku predstavili informacije o novem učencu in ob tem ni nihče omenjal nikakršnih zadržkov ali zadreg. Sodelovanje s prejšnjo šolo je potekalo ves čas – tako s svetovalno delavko kot z učitelji, ki so učenca poučevali.

Zelo pomembno vlogo je opravila komisija za usmerjanje otrok. Poleg strokovnih odločitev je bilo potrebno usklajevanje za izbiro šole, ker so starši želeli šolo zunaj matičnega šolskega okoliša. Občina je po pogovorih sprejela odločitev o plačilu prevoznih stroškov staršem, ker so prevoz v šolo in iz nje prevzeli sami.

Malenkosti in vendar nujne potrebe

Razpored klopi v razredu in sedežni red za slepega učenca morata biti stalna. Določili smo prostor za računalnik z Braillovo vrstico. Učilnica njegovega razreda je v drugem nadstropju, zato smo za lažjo orientacijo na ograji stopnišča dodali posebne oznake. Učilnica je v neposredni bližini sanitarij. Prav tako smo z reliefnimi znaki označili vrata tajništva in svetovalne službe ter knjižnice. Da je ploskev stopnic poudarjena, smo na rob vsake stopnice namestili trakove kontrastne barve. Učenec ima stalen prostor v garderobi, s čimer so seznanjeni vsi sošolci, ki garderobo uporabljajo.

Temeljitejšo evalvacijo bomo opravili po koncu šolskega leta, ko bomo tudi pripravili poročilo in obravnavali realizacijo individualiziranega programa.

Začetki pouka v večinski šoli

Konec avgusta 2009 je slepi učenec z materjo nekajkrat prišel v šolo in skupaj sta prehodila pot do učilnice. Sprejela ju je zelo dobra učiteljica z izkušnjami in pripravljenostjo delati več. Učencem ostalih razredov smo prvi dan sporočili, da bo med njimi učenec, ki ne vidi in ki uporablja belo palico. Nekaj tednov je bil na šolskih hodnikih velika »posebnost«.

Po določilu odločbe komisije za usmerjanje je učencu namenjenih pet ur dodatne strokovne pomoči (učitelj in specialni pedagog), pripadajo mu tudi tri ure razširjenega programa v okviru Zavoda za slepo in slabovidno mladino Slovenije.

Pri delitvi nalog za tekoče šolsko leto smo poleg sistemiziranih ur interno razporedili še pet ur sodelovanja učiteljev za pouk športne in likovne vzgoje. Poiskali smo notranje vire sredstev za plačilo njihovega dela.

Razredničarka sama pripravlja in izdeluje didaktične pripomočke, prav tako učiteljica angleščine. V sodelovanju z Zvezo slepih in slabovidnih Slovenije smo kupili zvonečo žogo in papir za Braillov stroj.

Intenzivno sodelovanje s starši je bilo ključnega pomena, da se je september kljub vsem spremembam in novostim uspešno zaključil z oblikovanim individualiziranim programom. S starši otroka s posebnimi potrebami je praviloma težje najti ustrezen in profesionalen način sodelovanja, ker so v zvezi z drugačnostjo še posebej občutljivi. Drugačnosti se zavedajo, želijo pa čim manj pogovorov o nezmožnostih za nekatere naloge.

Kadrovska podpora

Z učencem v četrtem razredu sodelujejo profesorica razrednega pouka – 22 ur tedensko, specialni pedagog – 3 ure in 2 uri učitelj za individualno delo, učitelj LVZ in ŠVZ – 5 ur, učitelj angleščine – 2 uri in specialni pedagog z Zavoda za slepo in slabovidno mladino – 3 ure. Vsi imajo strokovno izobrazbo in so opravili dodatno izobraževanje na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Slovenije.

Zadrega

Za nekatera učiteljeva sporočila so starši slepega dečka bolj občutljivi kot drugi starši in nočejo, da bi ga posebej izpostavljali. Vedno je potrebna previdnost, ko jih povprašamo za mnenje ali soglasje. Starši nočejo, da bi bil njihov otrok kakorkoli izpostavljen kot drugačen. Previdnost je potrebna tudi pri objavi podatkov, fotografij, posnetkov ...

Didaktičnih pripomočkov za slepega dečka ni veliko. Pri pripravi/izdelavi ponazoril in modelov za pouk je učiteljica prepuščena svoji iznajdljivosti in ustvarjalnosti.

V prvih mesecih si je učenec želel veliko pozornosti odraslih, zaposlenih v šoli, pričakoval je, da bo posebej opažen.

Kako naprej?

Ravnatelj mora razmišljati tudi o tem, kako bo v naslednjih šolskih letih. Postavlja se vprašanje, kako bo s poukom v 6. razredu. Nedvomno bo učenec zrelejši in samostojnejši. Vendar ali bo večja skupina učiteljev tako odgovorno in učinkovito kos zahtevam pri izvajanju pouka z njim? Ponazorila v višjih razredih je namreč težje oblikovati.

Kako najti ustrezno količino učne snovi, ki bo dečku omogočila kasnejšo samostojnost?

Sklep

Vključitev učenca bodo ovrednotili starši, učenci in delavci, ki z njim delajo. Za zaposlene je to lepa in zanimiva priložnost, da se v pedagoškem procesu bogatimo. Starši in učenec sporočajo, da so zelo zadovoljni, saj se deček v večinski šoli uspešno razvija. Mati je po polletnem šolanju svojega sina na naši šoli napisala svoje

mnenje: »Nikoli ne bom pozabila prvega srečanja, na katerem smo točno vedeli, zakaj smo tam in o čem se pogovarjamo. To pomeni, da so se vsi predhodno o vsem pozanimali in so bili na sestanek pripravljani. Vse potrebne aktivnosti, zadolžitve in priprava pogojev, ki jih je morala pripraviti šola, so bile izvedene skladno z načrti, korektno in pravočasno. Skupina sodelavcev na čelu z njeno učiteljico je bila hvalevredno izbrana in zelo premišljeno.«

V Lizbonski deklaraciji so zapisane tudi naslednje pravice mladih, ki se kakorkoli razlikujejo od vrstnikov:

- biti spoštovan in ne diskriminiran; ne želijo pomilovanja; želijo biti odrasli, ki bodo v prihodnosti živeli in delali v običajnem okolju;
- Pravica do enakih možnosti, kot to velja za druge državljane, vendar z določeno podporo, glede na potrebe; nobena potreba ne sme biti prezrta;
- sprejemati lastne odločitve in izbire; njihov glas se mora slišati; želijo si živeti neodvisno, želijo imeti družino in dom, ki bo prilagojen njihovim potrebam; mnogi izmed njih si želijo študirati na univerzi; želijo delati in nočejo biti ločeni od ljudi, ki niso invalidi;
- družba naj bi bila ozaveščena in bi morala razumeti ter spoštovati njihove pravice.

Glede na vse napisano so slepemu učencu te pravice v naši večinski šoli zagotovljene.

Zakaj je bila vključitev uspešna?

Med učenci šolske skupnosti drugega in tretjega triletja smo izvedli anketo, v kateri so odgovarjali na vprašanja o učencih s posebnimi potrebami. Šest učencev od devetnajstih članov šolske skupnosti bi za prijatelja izbralo ravno slepega učenca, kar je verjetno posledica njegove inkluzije v šolo.

Izjave o dobrih lastnostih drugačnih kažejo, da učenci v njih prepoznajo veliko dobrih lastnosti: so prijazni, pošteni in bistri, veliko znajo, z njimi se da lepo pogovarjati, ker imajo čas, mi ga pa nimamo, so mirni, pridni, dobrodušni, lepo poje(jo), ti pomagajo, ko si v težavah, pomagajo drugim, kolikor lahko, so pošteni, se ne norčujejo iz drugih, zelo so potrpežljivi, znajo dati stvari, so dobrega srca, srečni.

Kot izhaja iz ankete, lahko vidimo, da smo s svojim delom našemu slepemu učencu in drugim učencem naše šole dali dobro popotnico za boljše sprejemanje drugačnih.

V nadaljevanju bomo predstavili izjave učiteljev o tem, kaj so pridobili in spoznali, ker poučujejo otroke s posebnimi potrebami.

- Da je lahko ves trud pravzaprav zaman, a vendar je treba poizkusiti. Ne smemo pozabiti tudi na drugačnost otrok, ki nimajo OPP.
- Način dela je drugačen, več je pogovorov in usklajevanj.
- Strpnost ter iskanje novih načinov poučevanja in prilagajanja pouka.
- Lažje razumem, da nekateri učenci določenih stvari res ne zmorejo, individualno delo jim je v veliko pomoč, ker dobijo vso tvojo pozornost.
- Da je potrebno ogromno prilagajanja in potrpljenja.
- Naučila sem se prilagajanja in potrpežljivosti.

- Nekaj malega sem se naučila z izobraževanjem in različno literaturo, največ pa z izkušnjami in ob sodelovanju z učiteljicami za dodatno strokovno pomoč.
- Da se dá pri individualnih urah veliko pomagati, da jih je težko realno oceniti.
- Še drugače sprejemam učence, sem do njih bolj strpna, naučila sem se, kako še bolj prilagoditi pouk posamezniku in njegovim težavam.
- Sprejeti učence z učnimi težavami in jim pomagati.
- Osebni pristop (pomoč) do učenca, potrpežljivost.
- Kljub enaki opredelitvi težav so učenci med seboj različni in potrebujejo različne pristope.
- Učenci s PP veliko bolje funkcionirajo, če z učiteljem sodelujejo tudi starši; učinkovit individualiziran program mora biti v bistvu sestavljen zelo premišljeno in usmerjeno.
- Vrste prilagoditev za posamezne učence, prilagojen kriterij ocenjevanja.

Glede na navedene izjave se lahko vprašamo, kdo od udeležencev je v tej inkluziji pridobil največ.

H. Keller, slepa in gluha Američanka, je nekoč zapisala: »Drama slepote ni v njej sami, pač pa v odnosu družbe do nje.«

Literatura

- Corbett, J. 1999. Inclusivity and school culture: the case of special education. V *School culture*, ur. J. Prosser, 122–132. London: Chapman.
- Galeša, M. 1997. Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami; zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997*, ur. K. Destovnik, 57–72. Ljubljana: CenterContura.
- Klavžar, K. 2009. *Posebni otroci, drugačni otroci, otroci s primanjkljaji – torej otroci s posebnimi potrebami – v našem šolskem sistemu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D., in B. Kobal. 2006. *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: DEMS.
- Krek, J. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje in šport.
- Žolgar Jerkovič, I., in A. Kermauner. 2006. Poznavanje slepih in slabovidnih učencev – pot do ustrezne obravnave. *Sodobna pedagogika 57* (posebna izdaja): 376–393.

Oris socialnega kurikula v Vrtcu Trnovo

Mojca Zupan, Vrtec Trnovo, Ljubljana

Z orisom socialnega kurikula v Vrtcu Trnovo bi rada predstavila smiselno in načrtno zavedanje, spodbujanje in učenje pozitivnih socialnih veščin udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, predvsem strokovnih delavcev in staršev, ki pomagajo pri vzpostavljanju pozitivnih in želenih oblik vedenja pri otrocih. Te so v sedanji družbi kot nujno potrebne pri gradnji skupnosti za prosocialnost usmerjene k posamezniku in predstavljajo temelj za uvajanje otrok v družbo prihodnosti. S spodbujanjem ustvarjalnosti in iniciativnosti ter z vzpostavljanjem pogojev za odgovorno soustvarjanje v skupnosti omogočamo premagovanje posameznikovih individualnih realnih življenjskih situacij in ovir.

Ključne besede: oris socialnega kurikula, razvojna komponenta, harmonizacija odnosov in participacija vseh udeležencev

Uvod

Kurikuli vseh evropskih držav se začenjajo s poglavjem o temeljnih vrednotah, iz katerih so izvedeni cilji, vsebine in metodologija vzgojno-izobraževalnega procesa. Izhajajo iz vrednostnega sistema, reda in hierarhije generalnih, splošnih in posebnih vrednot, ki v pluralni demokratični družbi nastajajo kot ploden konsenz skupnih vrednot različnih interesnih skupnosti na njim ustreznih različnih ravneh splošnosti (Antič in dr. 2007).

Težišče sodobnih razvojnih kurikulumov se prenaša na področja kompetenc, krepitve integritete, individuacije in personalizacije ter socializacije.

Kurikulum

Na področju slovenske predšolske vzgoje je v predpisanem dokumentu, Kurikulu za vrtce, socialni kurikulum integriran v načelih za uresničevanje ciljev in predstavlja gradnik vseh posameznih kurikularnih področij, na katerih otrokom organiziramo situacije za raziskovanje in pridobivanje izkušenj – v zaznavanju, spoznavanju, prepoznavanju, soočanju s samim seboj in drugimi ter z interakcijami med njimi – v varnem in spodbudnem okolju (Kurikulum za vrtce 1999).

Smoter in smisel našega vzgojnega delovanja sta naravnana na krepitev osebnosti in pozitivne vrednostne naravnosti, pri čemer učenje poteka v realnih življenjskih situacijah, z upoštevanjem različnosti komunikacijskih in družbenih odnosov.

Celovitost razumemo tako, da na istem principu, kot rastemo in se razvijamo odrasli, razvijamo tudi otroka – z določenim vplivom tudi na širše okolje.

Ustvarjamo tako okolje, v katerem so otrokove potrebe in interesi postavljeni kot princip temeljnega učenja za razvoj socialnih in družbenih vrednot, pri čemer je nujen pogoj usklajeno sodelovanje in povezovanje strokovnih delavcev, staršev, ožje in širše skupnosti.

Razvoj in udejanjanje komponent socialnega kurikula

Naša strategija je razvijanje, soustvarjanje in bogatenje komunikacijskih in socialnih veščin ter kompetenc posameznika in vseh, ki sobivamo v vrtcu, po že vpe-

ljanem principu motivacijske, interesne, socialne, participativne, povezovalne in izobraževalne integracije, v ožjem in širšem družbenem kontekstu.

V središču našega dela je otrok, z vso svojo radovednostjo, radoživostjo in odprtostjo v življenje – ki ga raziskuje, si postavlja hipoteze, jih preverja, brska po virih in ustvarja kompetentno komunikacijo s svojim celotnim življenjskim in socialnim okoljem, ki vodi v medgeneracijski, medkulturni in globalni dialog –, s čimer začnemo vzpostavljati model vseživljenjskega učenja že v otrokovem predšolskem obdobju.

Visoko motivacijo v sledenju tem ciljem dosegamo s skupnim načrtovanjem na ravni celotnega vrtca, z vsemi strokovnimi delavci in z vsakim posebej. Sistematično spremljamo in usmerjamo otrokove dejavnosti, skladno z njegovimi potrebami in potenciali, njegovo individualnostjo in njemu lastnim načinom vraščanja tako v skupnost otrok kot v medkulturni svet današnjosti za prihodnost.

Z razvijanjem modela temeljnega učenja svojo usmerjenost namenjamo slehernemu otroku kot individuumu, katerega jedro negujemo in ohranjamo, hkrati pa skupaj z njim ustvarjamo svoboden in kreativen prostor za harmoničen razvoj vseh njegovih sposobnosti in kompetenc, da jih sam kot srečen in zadovoljen otrok lahko žarči v svoje okolje (Antič in dr. 2007).

Harmonizacija odnosov/kultura bivanja – sobivanja

Organizacijska klima je odvisna od stališč zaposlenih do lastnega dela, od organiziranosti dela, nagrad, načina vodenja, medosebnih odnosov, počutja, od tega, kakšen je interes zaposlenih v zvezi z delom, kariero in izobraževanjem.

Lipičnik (1998, 74) je klimo označil kot ozračje v organizaciji, ki je posledica različnih znanih in neznanih dejavnikov iz preteklosti in sedanosti, iz širšega in ožjega okolja, ki vpliva na vedenje ljudi in uporabo njihovih zmožnosti. Kompetence in znanja, ki jih zaposleni nenehno pridobivamo na izobraževanjih, tako eksternih kot internih, doma in v tujini, so pomembna vodila za naše kakovostnejše delo. Klima zajema vse tiste značilnosti, ki vplivajo na vedenje ljudi v združbi in zaradi katerih se združbe med seboj razlikujejo. Združbe se torej ne razlikujejo le po fizični strukturi, pač pa tudi po tem, kakšna stališča in vedenje najdemo pri ljudeh.

V vzgojno-izobraževalnem procesu smo udeleženi in nosimo svoje deleže odgovornosti vsi: otroci in odrasli (zaposleni in starši), ob tem ne smemo pozabiti tudi na možnosti, ki jih ponujajo okolje vrtca, mediji in svet v celoti. V tem procesu se osebno in strokovno uresničujemo kot posamezniki in kot tim, kot celota; prizadevamo si za harmonične delovne odnose, osebno dobrobit, svojskost in za polnjevanje poklicnega poslanstva.

Eden osnovnih principov, ki gradijo celovitost našega modela, je, da odrasli – vzgojitelji in starši – sodelujejo v projektnem delu na enak način, z enako metodologijo, ob enakih vsebinah – seveda razvojni stopnji primerno – kot otroci: gre za učenje z odkrivanjem, reševanjem problemov, raziskovanjem, postavljanjem hipotez, preizkušanjem, študijem, uporabo virov, tehničkim in tehnološkim delovanjem, umetnostnim ustvarjanjem ... (Antič in dr. 2007).

Poseben poudarek namenjamo ohranjanju in razvijanju pozitivne klime v vrtcu, večji kakovosti timskega načrtovanja in harmoniziranju tima ter vzpostavitvi evalvacijskih potencialov za vrednotenje svojega dela – samorefleksija, refleksija, različne vrste dokumentiranja ... Ko se v svoji komunikaciji in interakciji posvetimo

odnosu z otrokom, je za nas pomemben način, s katerim segamo v polje drugega človeka. Ko se v dialogu srečata svet odraslega in svet otroka, ravnamo tankočutno in odgovorno. Uglašujemo se na odnose, ki se vzpostavljajo med nami in otroki ter med otroki samimi. Soustvarjamo odprte, sveže, prijetne prostore, ki radovednost naših otrok držijo v »visoki napetosti« in jih nenehno vabijo k novim iskanjem, doživetjem in raziskovanjem.

Z odpiranjem prostorov omogočamo otrokom vzpostavljanje in izkušanje različnih odnosov po njihovi meri – tako med odraslimi kot tudi med otroki v vrtcu –, povečujemo in širimo interakcije po izbiri otrok.

Odrasli medsebojne odnose poglobljajmo na delavnicah za osebno in strokovno rast (skupne diskusije, medsebojno kolegialno hospitiranje, učenje drug od drugega, skupno učenje tujega jezika ...), s timskim načrtovanjem vzgojnega programa in organizacijskimi inovacijami: fleksibilno prehajanje sodelavcev in otrok med skupinami, načrtovanje in urejanje prostorov za skupno delo in posebno namembnost, druženje in počitek; s strokovnimi ogledi drugih modelnih vrtcev ...

Otrok v procesu

Postavljanje temeljev v socialni integraciji je ključni premik v otrokovem razvoju, ki ne more biti zgolj izsiljen s še tako pravično zahtevo oziroma prepovedjo, zato je vzgoja za odgovornost povezana z zagotavljanjem življenjskih razmer, v katerih otrok ob dejavni participaciji doživi nekakšen eksistencialni nagovor, ki v njem sproži etično zavest. Zato je po Kovačič-Peršinu odgovornost »najprej in predvsem privolitev v medsebojnost« (Kovačič-Peršin 2006, 103), kar kaže na »človekovo izvorno soodvisnost od drugega. Ta dejstva govore o tem, da se etično lahko udeležimo le v odnosnosti.«

V vrtcu zagotavljamo otrokom pogoje za razvoj njihove emocionalnosti, samoaktualizacije in socialnosti ter pogoje za spoznavanje, uvajanje in izvajanje temeljnih človekovih dejavnosti.

Otroci se uče temeljnih vrednot odnosa do samih sebe, do drugih ljudi, narave in sveta, kar omogočajo trajnostni razvoj, ekologija, socialno učenje in komunikacije, v katere otroci vstopajo, in tako oblikujejo svoje temeljne vrednote, ki jim bodo omogočale uspešnejše odnose s soljudmi.

Strokovni delavci v procesu

V razvijanju in/oziroma nastajanju socialnega kurikula imajo osrednjo in vodilno vlogo strokovni delavci. Prizadevamo si stopati po poti, po kateri nam bo otrok rad sledil, na kateri bo doživel smiselnost svojega učenja, odkrival, kdo je, čemu pripada in čemu ne ter kaj naj počne v vsem svojem dostojanstvu, celovitosti, individualnosti, z vsemi svojimi potenciali, po poti, na kateri se bo učil soustvarjati in sodelovati, iskati in živeti sožitje in polnovredne človeške odnose.

Tak vrtec lahko raste le iz ljubezni ter pristnega odnosa in spoštljivega sodelovanja vseh, ki z našimi otroki živimo. Strokovni delavci skupaj s starši in otroki ustvarjamo vrtec, kakršnega si želimo za svoje otroke. To so naše skupne ugotovitve, pri čemer se zavedamo, da le izobraženi, usposobljeni in »učlovečeni« ljudje lahko stremijo k tako visokim ciljem. Zavedamo se, da je to proces vseživljenjskega učenja tukaj in zdaj, da lahko kakovostno uresničujemo svoje poslanstvo tudi za jutri.

Participativno aktivni starši

Starši so naši zavzeti in entuziastični sodelavci, zato jih obširno in redno obveščamo o vseh procesih in fazah dela pri razvijanju našega modela in o postopnem prehajanju vanj ter o načrtovanju in programu projekta. V začetku tekočega šolskega leta jih na roditeljskih sestankih seznanimo z načrtovano zgodbo in jih povabimo, naj se dejavno vključijo v realizacijo posameznih faz didaktičnih tem in v odvijanje te zgodbe. Da bi bilo obveščanje staršev kar najboljše in možnosti za ustvarjalni dialog s strokovnimi delavci večje, smo zanje oblikovali internetno in intranetno stran. V igralnicah in predverjih sproti razstavljamo dejavnosti z aktualnimi temami in otroške izdelke, ki nastajajo pri projektih. Starše vedno povabimo na predstavitev ob pomembnejših dogodkih v projektu, njihova navzočnost je vselej zaželena (primeri iz naših preteklih zgodb: prihod Alenčice, praznovanje pomladi, odhod Traje ...).

Izčrpno in vzorno urejene dokumentacijske pedagoške mape o izvajanju projekta nastajajo sproti in za vsak oddelek posebej, namensko so na voljo v igralnici, da jih starši lahko vsak trenutek pregledajo.

Poleg tega si lahko v arhivski mapi vrtca, ki je na voljo v študijski sobi, ogledajo tudi delna poročila o delu, seminarske mape ter vsa študijska gradiva in sezname priporočenih ter prebranih strokovnih knjig vseh strokovnih timov. O vsakem tedenskem seminarju in obravnavanih strokovnih temah pa tudi o vsakem timskem sestanku pišemo zapisnike, ki so namenjeni spremljanju našega lastnega razvoja in dokumentiranju.

Operacionalizacija in izvedbena raven

Strokovni vodja projekta je gospa Dora Gobec, prof. ped. in psih. in raziskovalka, ki razvijanje akcijsko naravnane razvojno-inovacijskega projekta skrbno načrtuje in izvaja s kontinuiranimi celoletnimi seminarji za strokovne delavce, z aktivnim spremljanjem procesa, vključevanjem v delo po skupinah, individualnimi in skupinskimi pogovori, kratka prisotna je pri vseh razvojnih vsebinah vrtca.

V vrtcu izvajamo srečanja treh vrst timov: timov, ki tedensko načrtujejo in evalvirajo delo v posameznih skupinah z otroki, operativno-organizacijski timi pripravljajo različne posebne dejavnosti projekta (npr. tim izdelovalcev lutk, tim za tehnično pripravo projekta, za oblikovanje zgodbe), študijski in didaktični timi pa se ukvarjajo z dejavnostmi, vezanimi na poglobljanje stroke in didaktike (npr. plesne, glasbene, naravoslovno-tehnične, ekološke dejavnosti ...).

Celoten tim vrtca je vsak dan povezan v komunikaciji na straneh intraneta.

Vsak korak v projektu z različnih vidikov in z različnimi zasedbami timov obravnavamo vsaj štirikrat, tako ga metodološko sproti formativno spremljamo in evalviramo. Vse zapisnike o našem delu sproti arhiviramo in so vedno na vpogled za zainteresirani javnosti.

Sklep

Vrtci imamo pomembno nalogo in vlogo pri izgradnji temeljnih socialnih kompetenc otrok. Zato v Vrtcu Trnovo v svoj vzgojni načrt skrbno integriramo načrtovane raziskovalno-izobraževalne strategije in izsledke sodobnih teorij s področja pedagogike, psihologije, sociologije in drugih znanosti. Naše izhodišče upošteva

posameznika z vsemi osebnostnimi lastnostmi, naš namen pa je njegovo usmerjanje v inovativno medosebno nadgrajevanje in harmonično sodelovanje. To dosežemo z izgradnjo skupnih pravil ter z elementi čustvene in komunikacijske strukture, strukture moči, statusov in vlog – vse zato, da bi vzpostavili in ohranjali pozitivno klimo v vrtcu in da bi ta žarčila v družine naših otrok in širšo skupnost.

Literatura

- Antič, S., M. Garvas, D. Gobec in M. Kolar. 2007. Vzgojna komponenta okoljske vzgoje v edukacijskem modelu Vrtca Trnovo. Predstavljeno 3. mednarodnem strokovnem posvetu Ekologija za boljši jutri, Rakičan.
- Kurikulum za vrtce. 1999. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Batistič Zorec, M. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Gobec, D. 2008. Elementi pedagogike skupnosti v trnovskem modelu temeljnega učenja Vrtca Trnovo. Zaključno delo iz Pedagogike skupnosti in Agazzi metode, Ljubljana.
- Kölner, B. 2008. Skupnost Vrtca Trnovski pristan. Zaključno delo iz Pedagogike skupnosti in Agazzi metode, Ljubljana.
- Kovačič-Peršin, P. 2006. *Kako biti*. Grosuplje: Mondena.
- Krek, J. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Letni delovni načrt Vrtca Trnovo za leto 2009/2010. 2009. Vrtec Trnovo, Ljubljana.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šoštarič, F., in M. Zupan. 2009. Strategije otrokovega raziskovanja v trnovskem modelu temeljnega učenja. Predstavljeno 3. mednarodnem strokovnem posvetu Ekologija za boljši jutri, Rakičan.
- Zupan, M. 2006–2010. Načrtovanje in evalviranje – zapisi strokovnega izobraževanja. Interno gradivo Vrtca Trnovo, Ljubljana.



Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost

Nada Jelen, Osnovna Šola Petrovče

Poseben pomen v sistemu osnovnega šolanja imajo podružnične šole. Še vedno so številne, vanje pa je vključenih bistveno manj otrok kot ob njihovem nastanku. Podružnične šole niso več tisto, kar so bile – slabo opremljene šole z velikim številom otrok. Danes so največkrat nove ali pa vsaj obnovljene, dobro opremljene z didaktičnimi pripomočki, kar je pokazala tudi anketa med učitelji na podružničnih šolah. Zaradi razvite informacijsko-komunikacijske tehnologije ter učiteljev, ki so usposobljeni za njeno rabo, so podružnične šole enakovredne matičnim. Pomembno vlogo pri skrbi za ohranjanje in razvoj podružnične šole, za enakost in pravičnost v izobraževanju, za enakopravnost med podružnico in matično šolo ima njen vodja. Vodja podružnične šole lahko oblikuje vizijo svoje podružnične šole, in v njej predstavi kakovostno vzgojno-izobraževalno delo na podružnični šoli ter prednosti majhnih šol.

Ključne besede: podružnična šola, vodenje podružnične šole, Društvo učiteljev podružničnih šol Slovenije, Podružnična šola Trje

Šola na vasi

Šola je na vasi marsikje še vedno najpomembnejša ustanova, in to iz več razlogov. Dokler je v kraju šola in so v njej otroci, kraj živi. Ko šolo zaprejo ali odpravijo, začne kraj umirati.

Šola je na vasi »ena velika hiša« in otroci z učitelji in kuharico so »ena velika družina«. Šola pomembno vpliva na kulturno življenje na vasi. Od nje vsi pričakujejo, da bo temeljna nosilka kulturnega dogajanja v kraju. Učenci s pomočjo učiteljev so tisti, zaradi katerih se ljudje v šoli srečujejo, se družijo, poklepetajo, doživljajo prijetne trenutke na šolskih prireditvah. V šolskih prostorih se odvijajo tudi številne krajevne prireditve. Pomembno vlogo na vasi ima seveda tudi učitelj. Od njega veliko pričakujejo tudi pri razvoju kraja, zato je učiteljeva osebnost izjemno pomembna in zelo javna.

Podružnične šole

Za majhne podružnične šole, ki marsikje delujejo kot velika družina, je značilna misel Edwarda Hala:

Sem samo eden.
Pa vendar eden.
Vsega ne zmorem.
In ker ne zmorem vsega,
ne bom odklonil, da storim tisto,
kar zmorem.

Podružnične šole so značilne za podeželje. Nastale so zaradi geografskih, demografskih in političnih razlogov. Nekoč so jim rekli nižje organizirane šole, in v vsej svoji zgodovini niso uživale ne posebnega ugleda ne spoštovanja. Delovale so v



izjemno težkih razmerah. En učitelj je poučeval po sto otrok, saj so bile za podeželje nekoč značilne številne družine. V takšnih razmerah pouk ni mogel biti posebej kakovosten in šola gotovo ni ustrezala vsem izobraževalnim potrebam.

Nižje organizirane šole so leta 1958 izgubile samostojnost. Preimenovala so se v podružnične in delujejo pod strokovnim vodstvom matičnih šol.

Podružnične šole predstavljajo 46 % osnovnih šol na Slovenskem, vendar pokrivajo le 2,45 % učencev. Večinoma so štirirazredne. Zanje je značilen kombinirani pouk, a tudi ta danes vključuje le 0,97 % slovenskih osnovnošolcev.

Podružnične šole so povezane z okoljem in vplivajo na številna področja življenja na podeželju.

Majhni oddelčni in šolski kolektivi dajejo občutek domačnosti, zaupanja, varnosti in prijateljstva med mlajšimi in starejšimi učenci.

Pomanjkljivosti in težave podružničnih šol, zlasti pri opremljenosti in oskrbi z didaktičnimi pripomočki, so bile pred leti izrazitejše, zdaj pa je tudi podružnicam namenjena večja skrb, kar je pokazala anketa med učitelji, ki poučujejo na njih.

Splošna družbena skrb za prostorsko urejenost in opremljenost teh šol, pri čemer mislim še posebej na problem telovadnic, pa tudi na usposobljen kader za delo v kombiniranih oddelkih, bi zagotovila še večjo kakovost majhnih podeželskih šol.

Vračanje ljudi na deželo, obnavljanje starih domov in zidanje novih kažejo, da se slovenski človek vrača k svojim koreninam in na deželi išče svojo srečo. Podeželje je zato prostor prihodnosti.

Vsaka vas ima svojo preteklost in svojo identiteto, je nekaj posebnega. To posebnost je treba razvijati, in ker daje domačnost, varnost in polnost življenju, gre za posebnost tudi v Evropski uniji.

Podeželje spet oživlja in za polnost življenja je tam potrebna tudi dobro opremljena šola z visoko usposobljenim učiteljskim kadrom.

Podružnice: cvetijo, stagnirajo in umirajo

Podružnične šole so leta 2008 praznovale že petdeset let delovanja, čeprav njihove zametke najdemo že v času Marije Terezije. Nekatere danes izumirajo, druge naravnost cvetijo. Tudi podružnične šole je prizadel padec rodnosti, čeprav v zadnjem času že opazamo naraščanje števila otrok. Obstoje podružnice je odvisen od števila učencev (pet), od posluha lokalne skupnosti in interesa matične šole. Seveda pa so glavni dejavnik starši, ki odločajo o tem, kam bodo otroka vpisali v šolo. Zaradi današnje prometne povezanosti so vse šole blizu, starši pa bodo izbrali šolo, ki jim najbolj ustreza iz več razlogov (urejeno varstvo, kakovostna šola, šola je na poti v službo ...).

Podružnične šole so kakovostne

Podružnične šole se morajo zaradi že omenjene neslavne zgodovine še danes nenehno dokazovati s kakovostnim delom. Marsikje se še vedno spopadajo s slabimi prostorskimi in materialnimi razmerami, ki jih mora nadomestiti boljše delo.

Vodja šole je tisti, ki mora biti glasen, ki sodeluje z matično šolo, s krajevno in lokalno skupnostjo, kjer »išče« možnosti za boljše delovne razmere. Vodja šole načrtuje sodelovanje s starši, odpira šolo navzven, jo predstavlja okolju.

Učenci dosegajo dobre rezultate in so vsestransko dejavni

Časi, ko so učenci prihajali v višje razrede centralne šole z okrnjenim znanjem, predvsem pa vsi plašni in zadržani, so že dolgo za nami. Danes so učenci podružničnih šol samozavestni, saj poleg zagotovljenega znanja pridobijo še celo vrsto veščin, od računalniškega znanja do predstavitev projektov. Sposobni so nastopati pred drugimi, usposobljeni so komunicirati na zavidljivi ravni in se tega tudi zavedajo. Te veščine so najboljša dota, ki jo osnovna šola lahko dá svojim učencem.

Uspešni so na različnih področjih, dosegajo dobre uvrstitve na številnih tekmovanjih. Manj jih je in vsak posameznik se mora izkazati na različnih področjih.

Učenci podružnične šole ohranjajo s svojim delom celotno dediščino svojega šolskega okoliša, razvijajo svojo identiteto in identiteto kraja. Sodelujejo z društvi v njem, prav tako pa tudi v mednarodnih projektih.

Tudi iz majhnih podružnic pridejo veliki ljudje.

Sodelovanje s starši

Kakovost dela na podružničnih šolah se kaže tudi v sodelovanju s starši. Starši se dejavno vključujejo v pouk, saj vodijo številne interesne dejavnosti, pomagajo in sodelujejo pri organizaciji in izvedbi dnevov dejavnosti, delavnic, prireditev. Vključeni so v svet staršev na matični šoli. Starši so vez med okoljem in šolo.

Sodelovanje z matično šolo

Nujno je vsestransko sodelovanje z matično šolo. Učenci podružnične šole aktivno sodelujejo pri raznih skupnih projektih, pri dnevih dejavnosti, v različnih oblikah razširjenega in nadstandardnega programa izobraževanja, ki jih ponuja matična šola. Podružnična šola pripravlja predstavitve svojega dela, razstave in nastope tudi na matični šoli.

Učenci uspešno sodelujejo v zbiralnih, humanitarnih in drugih akcijah.

Sodelovanje s krajevno skupnostjo, društvi in ustanovami v kraju

Zelo pomembno in široko je sodelovanje s krajevno skupnostjo, društvi in različnimi ustanovami v kraju. Javnih prireditev (nekatero od njih so tradicionalne), ki jih podružnična šola pripravi za kraj, društva, je veliko; to velja tudi za kulturni program, ki ga učenci izvedejo v kakšni od ustanov (na primer v domu upokojencev, ki je v kraju).

Šola izvaja tudi raziskave, ki so pomembne za lokalno skupnost, spodbuja in ohranja kulturno dediščino kraja (raziskovalne naloge, strokovni članki ...). Podružnične šole ohranjajo identiteto kraja, šolske kronike pa beležijo njegov utrip.

Čeprav so podružnice majhne, se kljub temu redno in enakovredno pojavljajo tudi na občinskih prireditvah, razstavah, delavnicah ... Okolje podružnice in njeno delo spoznavajo ljudje iz mestnih središč.

Učitelji se izobražujemo

Učitelji podružničnih šol sodelujemo pri uvajanju novosti v izobraževanju. Udeležujemo se rednih pedagoških izobraževanj na matični šoli ter različnih strokovnih seminarjev. Z boljšim znanjem bi radi zagotovili kvalitetnejši pouk, z iskanjem novih poti v izobraževanju pa povečali svojo strokovno in osebnostno rast.

Društvo učiteljev podružničnih šol – povezani v raznolikosti

Učitelji podružničnih šol se v okviru Društva učiteljev podružničnih šol Slovenije povezujemo tudi z drugimi podružničnimi šolami in izmenjujemo izkušnje o delu. Društvo pripravlja vsakoletna strokovna srečanja in strokovne posvete ter predstavitve raziskav, povezanih s podružničnimi šolami. Na srečanjih se predstavijo podružnične šole s primeri dobre prakse, ob njih so na ogled tudi tematske likovne razstave učencev podružničnih šol. Učitelji na njih dobimo nove zamisli za kakovostno delo ter še večjo motiviranost zanj.

Društvo ima svojo spletno stran, na kateri obiskovalca usmerjajo k različnim didaktičnim gradivom, k predstavitvam podružničnih šol. Spletne strani podružničnih šol predstavljajo življenje in delo šole in kraja.

Ob obletnicah podružničnih šol nastajajo tudi publikacije, ki ohranjajo pomembne podatke o sedanjosti in preteklosti šole in kraja.

Strokovna gradiva, ki nastanejo na vsakoletnih strokovnih posvetih, zberemo in objavimo v zborniku srečanja.

Vodenje podružnične šole

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja navaja, da ima podružnična šola vodjo, ki opravlja naloge, določene z aktom o ustanovitvi, oziroma naloge, za katere ga pisno pooblasti ravnatelj (57. člen).

Po odloku o ustanovitvi podružnične šole opravlja vodja naslednje naloge:

- organizira in vodi delo podružnične šole v skladu z organizacijo in delom zavoda,
- skrbi za sodelovanje podružnične šole s starši,
- predlaga ravnatelju program razvoja podružnične šole,
- predlaga nadstandardne programe,
- opravlja naloge po aktu o sistemizaciji delovnih mest,
- opravlja druge naloge, za katere ga pisno pooblasti ravnatelj šole.

Vodjo podružnične šole imenuje in razrešuje ravnatelj, izbere pa ga med strokovnimi delavci podružnične šole v skladu z zakonom.

Dober vodja oblikuje vizijo svoje podružnične šole, v kateri predstavi kakovostno vzgojno-izobraževalno delo na podružnični šoli ter prednosti majhnih šol, pa tudi sodelovanje z matično šolo ter s krajem, vasjo, kjer so podružnice zelo pomembne.

Vizija in njena predstavitev staršem sta prav tako zelo pomembni, saj tudi tak način pripomore k temu, da starši otroka ne všolajo v mesto.

Vizijo je treba seveda uresničevati, podružnica mora biti prepoznavna po rezultatih dela.

Vodji podružnične šole je lahko vodenje izziv za raznolikost, prepoznavnost, predvsem pa izziv v skrbi za enakopravnost in pravičnost v izobraževanju. Pri vodenju ima veliko svobode, vendar si pri tem lahko pomaga le z znanjem in iznajdljivostjo, nikakor pa ne z denarjem, saj z njim razpolaga matična šola.

Vloga vodje podružnice je iz navedenih razlogov izjemno pomembna. Od vodje je odvisno, kako se šola odpira navzven, kako sodeluje s starši, s krajem in matično šolo. Pomembna je njegova skrb za zagotavljanje enakosti in pravičnosti v izobraževanju in hkrati za raznolikost in kakovost dela v podružnici.

Podružnična šola Trje

Podružnična šola Trje je nastala leta 2002, in sicer iz dveh podružničnih šol v Krajevni skupnosti Galicija, iz Podružnične šole Galicija in Podružnične šole Velika Pirešica (matična šola je OŠ Petrovče).

Ime Trje je ledinsko ime pokrajine, kjer šola stoji. Šoli, iz katerih je nastala, imata dolgo zgodovino – Podružnična šola Galicija je delovala 165 let, Podružnična šola Velika Pirešica pa 102 leti. V obeh je potekal pouk v kombiniranih oddelkih. Število otrok je pred leti precej upadlo, zadnji čas pa spet narašča.

Zaradi dotrajanih zgradb, kombiniranega pouka ter uvedbe devetletke je v kraju in v strokovnih krogih vzkliła zamisel o skupni, novi podružnični šoli, nekje na sredini poti med obema. Šola naj bi kraj in krajane tudi bolj povezala, zblížala.

Danes jo obiskuje od 80 do 90 učencev. Pouk poteka v petih razredih, od 1. do 5. razreda. Organizirano je jutranje varstvo ter trije oddelki podaljšanega bivanja, ki se do pol pete ure popoldan združijo v en oddenek. Učenci se v šolo in domov večinoma vozijo, in sicer s starši, šolskim avtobusom ali kombijem.

Poslanstvo in vizija nove šole Trje

Ob nastanku nove šole smo zapisali vizijo, ki jo vsa leta vestno uresničujemo.

- Najpomembnejša naloga nove šole je v prizadevanjih, da se vsi učenci obeh združenih podružničnih šol dobro počutijo, da so enakovredni, da med njimi ni razlik glede na prejšnjo šolo.
- Druga najpomembnejša naloga nove šole je, da učenci na igriv in zanimiv način pridobivajo kakovostno in uporabno znanje. Organiziran je učinkovit in uspešen pouk, ki v skladu s predmetnikom omogoča celosten razvoj učenceve osebnosti.
- Prizadevamo si, da bi nova spoznanja in znanja čim bolj konkretno približali učencem, zato smo v bližini šole uredili tudi učno pot. Naravoslovne vsebine spoznavamo predvsem v naravi. Pripravili smo sistematičen načrt naravoslovnih dni na razredni stopnji, v njihovo izvedbo vključujemo tudi zunanje sodelavce iz šolskega okoliša (čebelarja, vrtnarja, sadjarja, kmeta, trgovca...).
- Rdeča nit naših prizadevanj je oblikovanje pozitivne samopodobe vsakega učenca, kar dosegamo z ustreznimi strategijami učenja, sodobnim načinom dela, z izpopolnjenimi učili in učnimi pripomočki ter z računalniško tehnologijo.
- Prepoznavni smo po urejeni šoli, delovnih, prijaznih ter zadovoljnih učencih.
- Prizadevamo si ustvarjati čimbolj spodbudno okolje, da bi se na šoli vsi dobro počutili, na vseh ravneh gradimo pristne in korektne medsebojne odnose, ki temeljijo na strokovnosti in zakonitosti.
- Prizadevamo si za ozaveščanje staršev, za kakovostno družinsko vzgojo, ki jo nadgrajujemo v šoli.
- Spodbujamo pozitivne osebnostne, estetske in delovne vrednote tako pri pouku kot pri zunajšolskih dejavnostih.
- Velik pomen namenjamo interesnim dejavnostim z mentorji – učitelji in zunanjimi sodelavci.

- Učence navajamo na zdravo življenje v domačem okolju in v športno usmerjenost v šoli z nadstandardno telovadnico.
- Šola s svojimi dejavnostmi povezuje krajanke in vzgaja v spoštovanju do naravnih lepote tukajšnjega kraja, ljudi in tradicije.
- Sodelujemo z društvi v kraju in pri interesnih dejavnostih vzgajamo njihov podmladek.
- Kjer je le mogoče, se povezujemo z matično šolo – OŠ Petrovče.
- Prizadevamo si za nenehen razvoj in napredek vsakogar v šoli, tako učencev kot tudi učiteljev (kontinuirana strokovna rast in napredovanje ter afirmiranje vseh učiteljev na šoli).
- Skrbimo za pozitivno razmišljanje, pedagoško toplino ter upoštevanje drugačnosti.
- Javnost večkrat obveščamo o življenju in delu na naši Podružnični šoli Trje, oblikovali smo tudi šolsko spletno stran.
- Vključeni smo v Društvo učiteljev podružničnih šol Slovenije in na strokovnih srečanjih društva tudi aktivno sodelujemo.

Verjetno je poslanstvo naše podružnične šole prepoznavno v še kateri dejavnosti, ki nastaja sproti, saj je vizija nenehno odprta za nove zamisli. Kot vodja podružnične šole si prizadevam, da bi sledila globalnemu pogledu in poslanstvu šole.

Pedagoška toplina, ljubezen in prijateljstvo pa so tiste vrednote, zaradi katerih se naše vsakodnevno druženje konča z zamudo in se odvija tudi ob sobotah in nedeljah. Otroci so radi v šoli. Zaposleni se zavedamo, da šola stoji in pade z ljudmi.

Problemi v zvezi z vodenjem podružnične šole

Osnovne pristojnosti vodje podružnice so zakonsko opredeljene, a so zelo široko zastavljene. Znotraj njih je skritih zelo veliko neopredeljenih nalog, ki jih današnji sodobni čas zahteva od vodje. Iz prej naštetih dejavnosti podružnične šole je razvidna vloga vodje sodobne podružnične šole, ki jo vsak vodja želi – in jo tudi mora – opravljati kakovostno.

Vodja POŠ opravlja tudi polno učno obveznost po aktu o sistemizaciji delovnih mest.

Šolstvo se spreminja, podružnične šole niso več tisto, kar so bile ob svojem nastanku, vodja podružnične šole pa ima še vedno enako sistemizacijo delovnega mesta. Dobro bi bilo preveriti dejanske naloge, ki jih vodja opravlja, ter sistemizacijo zanj urediti podobno kot pri pomočniku ravnatelja, glede na število oddelkov na podružnični šoli.

Sklep

Vodja podružnične šole ima pomembno vlogo pri skrbi za ohranjanje in razvoj podružnice, za enakost in pravičnost v izobraževanju, za usklajevanje enakih možnosti na podružnični in matični šoli. Hkrati pa je pomembna tudi raznolikost, različnost poti v izobraževanju, ki vodijo k istemu cilju – kvalitetnemu znanju.

Če ob koncu strnem zakonska izhodišča in svoje izkušnje, lahko zatrdim, da je vodenje sodobne podružnične šole zahtevno in odgovorno delo, terja veliko časa,

volje in strokovnosti. Vodji podružnične šole je ob vsem naštetem vodenje lahko izziv, kako doseči raznolikost in prepoznavnost podružnične šole.

Literatura

- Bečaj, J., L. Magajna, M. I. Tavčar, A. Tomić in M. Velikonja. 1995. *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jelen, N. 2002. Podružnične šole na Slovenskem. Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Jelen, N. 1999. Modeli povezovanja podružnične šole z matično šolo in okoljem kot primer zagotavljanja kakovostnega izobraževanja. Inovacijski projekt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Nolimal, F. 1998. *Primerjalna analiza malih osnovnih šol s kombiniranimi oddelki v Sloveniji in tujini*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F. 2007. Kazalci kakovosti sodobne podružnične šole in empirične ugotovitve na področju IKT. Predstavljeno na 7. srečanju podružničnih šol Slovenije, Mislinja.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo, ZOFVI-UPB5). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007.



Večkulturnost v ljudskih pravljicah

Nataša Sadar Šoba, Osnovna šola Vodmat, Ljubljana

Pravljice so ogledalo ljudske duše, odraz človekovih potreb po estetskem doživljanju. Pravljična spreminja resnično, fantastično, možno in neuresničljivo v umetniško resničnost. To je najstarejša oblika ljudske umetnosti. Pravljice imajo svoje posebnosti, med katerimi najbolj izstopa njihova svobodnost. Ne menijo se za individualnost (junaki ponavadi niso poimenovani), prostor, čas, minevanje časa (Trnuljčica se iz stoletnega spanja zbudi sveža in mlada). Pravljичni liki se srečujejo s čudežnim, demonskim, vendar ju jemljejo za samoumevna, sprejemajo ju brez strahu ali presenečenj. Človek vedno premaga demonsko, dobro premaga zlo. Kje so pravljice nastale in kako so se širile? Zagovorniki indogermanske ali arijske teorije (Benfey, Sidow, finska šola ...) so trdili, da je domovina pravljič Indija, od tam pa naj bi se širile v preostale dele sveta. Temu so nasprotovali poligenetiki ali zastopniki antropološke teorije (Taylor, Lang, Bédier ...) s tezo, da so pravljice nastale v različnih, med seboj neodvisnih središčih, da izražajo tako prvinska in naravna stanja, da lahko nastanejo kjerkoli. Sodobna mladinska književnost izraža vrednote večkulture družbe, predvsem strpnost do drugačnosti. Večkulturna mladinska književnost je priložnost, da prek literature spoznamo pozitivne učinke na osebno rast in dvignemo splošno zavest. Večkulturno izobraževanje ali vzgoja za strpnost je pomembno področje v izobraževalnem sistemu EU. Današnja družba je večkulturna, šole imajo številne učence iz drugih kultur, z drugih jezikovnih področij, različnega socio-kulturnega ali nacionalnega porekla. EU vzgaja za strpnost in spodbuja razumevanje različnih kultur v državah s primernimi didaktičnimi pristopi, metodami in prakso v šoli. Večkulturni projekti spodbujajo strpnost in so zoper rasizem in ksenofobijo; spodbujajo učence, da razvijajo kritičen odnos do lastne kulturne identitete, pomagajo jim, da odkrijejo in delijo humanitarnost, ki naj sega v vse kulture.

Ključne besede: ljudska pravljica, večkulturnost, motivi, CAFT

Uvod

Že »pred davnimi časi« so ljudje zbirali modrosti in moralna načela, po katerih so živeli, v pravljicah. Vsak narod je izoblikoval svoja besedila in ta poleg univerzalnih značilnosti vsebujejo tudi elemente, ki so značilni zgolj za določen narod. Ti elementi prikažejo določeno kulturo kot enkratno in neponovljivo, skupek mnogih kultur pa je dragocen mozaik različnosti. Pravljice z različnih koncev sveta lahko uporabimo kot orodje za učenje o večkulturnosti. Ljudske pravljice so eden od načinov, s katerim lahko predstavimo skupne, univerzalne izkušnje človeštva v različnih socialnih, kulturnih, političnih, geografskih ter antropoloških območjih in obdobjih.

Pravljice so ogledalo ljudske duše, odraz človekovih potreb po estetskem doživljanju. Pravljična spreminja resnično, fantastično, možno in neuresničljivo v umetniško resničnost. To je najstarejša oblika ljudske umetnosti. C. G. Jung ima pravljico za simbol nezavednih duševnih procesov, kjer liki ne predstavljajo ljudi, ampak arhetipsko zamišljene komponente človekove duše. Bettelheim odkriva, da pravljice odražajo segmente človekovega notranjega sveta. Otroku omogočajo, da notranje konflikte na različnih stopnjah razvoja intuitivno dojame in jih s pomočjo domišljije razreši. Slovenska teoretičarka Alenka Goljevšček pa trdi, da vsebina pravljič izvira iz mita in rituala.



Bruno Bettelheim pravi, da pravljice prenašajo našo kulturno dediščino in jo posredujejo otrokovi zavesti. Nekatere so se razvile iz mitov, druge so bile vključene vanje. To je rezultat človekove želje po ohranjanju starih modrosti, da bi jih zapustili prihodnjim rodovom. Pravljice so dediščina, ki se otrokom razkriva na izjemno preprost in dostopen način.

Preko ljudske dediščine ljudje odkrivamo druge kulture ter s tem spodbujamo strpnost in pozitiven odnos do kulturne dediščine. Večkulturnost je današnja realnost, ki poudarja edinstvenost vsake kulture. Potreben je razvoj večkulturne zavesti, kar pa je mogoče le s poznavanjem lastne in tuje kulture. Pravljice so za to zelo učinkovito sredstvo. Branje v večkulturnem položaju ima torej pomembno vlogo pri razvijanju medkulturne zavesti. Ker bi radi to vedenje razširili med učitelje in vzgojitelje, smo s partnerji iz Turčije, Grčije in Estonije ustanovili projekt *Primerjalna analiza ljudskih pravljič – večkulturni vidik, Vsi govorimo enako kulturo*. Zbrali smo ljudske pravljice vseh sodelujočih držav, jih prevedli v vse štiri jezike, jih analizirali in z učenci obravnavali na delavnicah. Otroci vseh starosti in študentje so tako preko pravljič spoznavali kulturne, zgodovinske, geografske in druge značilnosti narodov, ki so sodelovali v projektu.

Definicije ljudske pravljice

Ljudske pravljice so nastale v predkapitalističnih družbah kot ustno izročilo ljudi, ki so z njihovo pomočjo izražali želje in upe po boljših življenjskih razmerah. Bralec oziroma poslušalec je imel ob njih možnost pobegniti iz krutega sveta odraslih v udobni svet domišljije.

Lahko bi rekli, da so ljudske pravljice najbolj reprezentativen primer pripovedne proze v ustnem izročilu, ki se je prenašalo od ust do ust in iz roda v rod. Najpomembnejša značilnost ljudske pravljice je ravno ustno izročilo.

Klasifikacije pravljič niso natančno dorečene, vendar bi jih na grobo lahko razdelili v:

1. pravljice, v angleščini imenovane *wonder tales* ali *fairy tales*, ki se v glavnem prenašajo od ust do ust;
2. ljudske pravljice, ki se kasneje pojavijo v zapisih, zbirkah in knjigah in so ohranjene, kot jih je zapisal zbiralec oziroma urednik;
3. sodobne oziroma avtorske pravljice.

Meje med njimi niso jasno določene, saj imajo veliko skupnih značilnosti, hkrati pa tudi nekaj pomembnih razlik (CAFT 2009).

Definicija ljudske pravljice je odvisna tudi od njene vloge v družbi in kulturi. V različnih kulturah poznamo več različic neke ljudske pravljice. Interesi ljudi neke kulture so drugačni od interesov ljudi v drugi kulturi, toda struktura (Propp 2005) je univerzalna.

Pravljice imajo svoje posebnosti, med katerimi najbolj izstopa njihova svoboda. Ne menijo se za individualnost (junaki ponavadi niso poimenovani), prostor, čas, minevanje časa (Trnuljčica se iz stoletnega spanja zbudi sveža in mlada). Pravljčni liki se srečujejo s čudežnim, demonskim, vendar ju imajo za samoumevna, nanju gledajo brez strahu ali presenečenj. Človek vedno premaga demonsko, dobro premaga zlo (Goljevšek 1991).

Izvor ljudskih pravljic

Kje so pravljice nastale in kako so se širile? Tudi na to vprašanje ni enega samega odgovora. Zagovorniki indogermanske ali arijske teorije (Benfey, Sidow, finska šola ...) so trdili, da je domovina pravljic Indija, od tam pa naj bi se širile v preostale dele sveta. Temu so nasprotovali poligenetiki ali zastopniki antropološke teorije (Taylor, Lang, Bédier ...) s tezo, da so pravljice nastale v različnih, med seboj neodvisnih središčih, da izražajo tako prvinska in naravna stanja, da lahko nastanejo kjerkoli (Goljevšček 1991).

Jack Zipes v knjigi *Why Fairy Tales Stick* (2006) navaja dva glavna izvora ljudskih pravljic:

1. monogeneza (izvor iz enega vira): ljudske pravljice izhajajo iz enega vira – to je mit (to teorijo sta predstavila že brata Grimm), Theodor Benfey (1809–1881) pa je razlagal, da imajo korenine v stari Indiji, od tam so se širile v Perzijo in nato v arabsko govoreča območja;
2. poligeneza (izvor iz več virov): Joseph Bédier (1864–1938), francoski folklorist, je razvil idejo o poligenezi ljudskih pravljic, antropologi Edward Burnett Taylor (1832–1917), Andrew Lang (1844–1912) in James George Frazer (1832–1917) pa so trdili, da so ljudske pravljice nastajale neodvisno v različnih krajih, razvijali pa so jih pripovedovalci; omenjeni avtorji so trdili, da so si vsi ljudje po svetu podobni ter se na svojo kulturo in okolje odzivajo podobno, v pravljičah uporabljajo iste motive, a različne variacije le-teh, te pa so odvisne od geografije, zgodovine, družbe in kulture, v kateri se pravljice razvijajo.

Vse kulture so poznale ljudske pravljice že 4000 let pred našim štetjem, saj najdemo elemente prazgodovinskih kultur v kar nekaj pravljičah.

Zgodovina raziskovanja pravljic pri nas in po Evropi

Na naših tleh so se prvi zapisi ljudskega blaga pojavili v 9. stoletju, a so bili skromni in redki. Več je bilo ohranjenega v obliki likovnih umetnin (npr. freske v cerkvah). Primož Trubar je prvi poimenoval različne zvrsti ljudske proze. Omenjal je *perpuvide*, *istorije*, *zgodene*, *eksemple*, *perglihe* in *basni*. Janez Vajkard Valvasor je precej pripovednega blaga zbral in objavil v *Slavi vojvodine Kranjske*, nekaj zgodb pa je v svojih pridigah ohranil tudi Janez Svetokriški. V romantiki so ljudsko prozo zbirali Vraz, Korytko in Ravnikar, a je večina gradiva ostala neobjavljenega. V 19. stoletju je začelo prihajati do sprememb; Majar - Ziljski, Valjavec in Trdina so bili najbolj vneti zbiralci ljudskih pripovedi. To je bilo tudi obdobje pogostega objavljanja v tiskanih medijih, kar je vodilo v nastanek zbirk ljudske proze (Krek, Kelemina, Bolhar). Zanimanje za raziskovanje in zbiranje ljudskega blaga je naraščalo in še danes si veliko posameznikov prizadeva raziskovati in ohranjati to področje ustvarjanja.

Leta 1550 je v Benetkah izšla zbirka pripovedi *Prijetne noči* (*Le piacevoli notti*), ki jih je Giovanni Francesco Straparola povzel po ljudskem izročilu (med njimi tudi take, ki jih kasneje najdemo v zbirki bratov Grimm). Med letoma 1634 in 1636 je v Neaplju luč sveta ugledalo delo *Pentameron* avtorja Giambattista Basileja. V zbirki se moč ljudskih pripovedi na očarljiv način združuje z igrivostjo baročnega pisca, ki je besedila bogato okrasil ter začinil z ironijo in humorjem. Konec 17. stoletja

je francoski pisatelj Charles Perrault izdal zbirko pravljic; njegov pripovedni ton je preprost in dokaj zvest ljudskim izvirnikom.

V 18. stoletju so pravljice postale moda; dame francoskega dvora so ustvarjale fantastične vilinske zgodbe, Jean-Antoine Galland pa je izdal zbirko *Tisoč in ena noč po francosko*. Snov je jemal iz arabskih rokopisov in ustnih pripovedi ter jo predelal po svojem okusu. Zbirka je doživela izjemen uspeh, Johann Karl August Musäus pa je bil ogorčen nad njeno izumetničenostjo, zato se je vrnil k avtentičnemu ustnemu izročilu, čeprav se tudi on ni mogel povsem odreči predelavam.

V 19. stoletju so pravljice doživele zmagoslavje, vodilno vlogo pri tem pa je imela Nemčija. Z znamenito zbirko bratov Grimm so se dvignile v območje literature in postale predmet znanosti. Brata Grimm sta zbirala, raziskovala in objavljala ljudska besedila, razmišljala pa sta tudi o njihovi naravi, izvoru, bistvu, vlogi. Zgled in uspeh bratov Grimm je spodbudil živahno zbirateljsko dejavnost povsod po Evropi. Gradiva je bilo vedno več, s tem pa tudi različnih vprašanj, ob katerih si raziskovalci niso bili enotni. Nekateri so tako kot brata Grimm zagovarjali tezo, da so pravljice pozabljen mit, pristen izraz prvobitne ljudske duše, da so nastale, ko je mit začel razpadati (Peuckert, von der Leyen, Eliade, Propp ...), drugi so menili, da so starejše od mita, da so najprvotnejša oblika pripovedi (Lang, Wundt, Panzer, Herrmann ...), tretji, da so slogovno zelo zahtevne umetne tvorbe, ki so jih ustvarjali pesniki – profesionalci iz višjih družbenih slojev in so šele od tam prešle med preproste ljudi (Lüthi, Mauritz, Roloff ...) (Goljevšček 1991).

Pogosti motivi v ljudskih pravljicah

Izmišljeni pravljичni motiv vsebuje elemente stvarnosti. Pravljice pa velikokrat ostajajo za stvarnostjo ali pa jo oblikujejo po svojih pravilih. Stanje, ki ga povečini ohranjajo, je arhaična, rodovno-plemenska družbena organizacija, v kateri imajo najvažnejšo besedo gozdne živali. Vežejo se torej na institucije, ki jih že zdavnaj ni več, ali pa ohranjajo spomin na posamezne elemente teh institucij (Goljevšček 1991). Živali so v mitologiji, basnih in pravljicah poosebljene in so nekakšno ogledalo človekovega položaja. Živalska motivika je v pravljicah najbolj zastopana, in sicer v obliki mitičnih, magičnih in prijaznih živali (Thompson 1987).

Motiv hrane je pogosto predstavljen kot gastronomska utopija, je pa odlično sredstvo za iskanje in spoznavanje kulturno specifičnih elementov.

Narodni junak je v pravljicah pogosto prikazan kot polbog; najdemo jih v skoraj vseh kulturah. Večinoma je to moški lik, ženskih je zelo malo. To dejstvo je odsev zgodovine. Večina pravljic je nastajala v patriarhalnih družbah; ženski liki imajo večinoma obrobno, pasivno vlogo, nikakor pa niso zanemarljivi. Narodni junaki so pogosto poimenovani zgolj z imenom, uporaba priimka je le redka. Ponavadi so to branilci ljudstva, ki se zavzemajo za pravičnost in se borijo proti tiranskim vladarjem.

Narava je motiv, ki se v pravljicah pojavlja že od prazgodovine, temelji pa na čaščenju narave in naravnih pojavov, ognja, vode, sonca ...

Tudi rituali izhajajo iz predzgodovinskega obdobja. V njih lahko najdemo podobnosti med kulturami, prav tako pa tudi razlike. Pogosti rituali v pravljicah so: poroka, rojstvo, smrt, potovanje, pitje, hranjenje, ples, pripovedovanje pravljic, iniciacija ...

Lik prevaranta je prisoten v vsaki kulturi. To je lahko bog, boginja, duh, moški,

ženska, žival ... Prevarant je označen kot pametna, premetena oseba, ki se preživlja s svojo zvitostjo (CAFT 2009).

Uporaba pravljic v šoli – da ali ne?

Pravljice so se do konca 18. stoletja uveljavile kot (skoraj) izključno otroška literatura, zato so se o njih spraševali tudi pedagogi. Zanje je bila v ospredju vzgojna in socialno-politična vloga pravljic. Soglasja pa tudi med njimi ni bilo.

Nekateri pedagogi so svarili pred »škodljivimi« knjigami in obsojali »duševno epidemijo strasti po branju«. Pedagog J. H. Campe (1746–1818) je trdil, da so pravljice ostanek premaganega praznoverja in da je treba dati otrokom v branje poučne zgodbe. Učitelj Detmer pa je celo zahteval ukinitev vse zabavne in fantastične literature. Leta 1890 je K. J. Müller »nevarno« rast socialdemokracije pripisoval škodljivim vplivom pogrošnih romanov in fantastičnih zgodb.

Družbeno kritični avtorji Doderer, Ebert, C. Müller ... so trdili, da pravljice prikazujejo svet, ki je zgodovinsko že presežen, da vsiljujejo zastarele družbene strukture, vloge in vrednote, spodbujajo k pasivnosti in sanjarjenju, ustvarjajo iluzije ... Nekateri avtorji pa le niso bili tako strogi – pravljicam so priznavali, da otroke psihično razbremenijo, ker nase vlečejo njihov lebdeči strah, drugi pa so jim pripisovali celo subverzivne, osvobajajoče, emancipacijske učinke.

Mnoge (ne samo pedagoge) je motila krutost, ki je v pravljicah pogosta. Očitki so se pojavljali že ob zbirki bratov Grimm, čeprav sta v pravljicah marsikaj spremenila in omilila. Brata Grimm sta se sklicevala na zvestobo izročilu in poudarila, da je tudi krutost del ljudske tradicije. Elementi krutosti so odraz preteklih pravnih sistemov (npr. v srednjem veku), poleg tega pa pravljice ustvarjajo svoj svet, v katerem je krutost ubesedena brez poudarkov in konkretnih podrobnosti – ni sledi o krvi, bolečinah, trpljenju.

Danes večina pedagogov in pedopsihologov meni, da so pravljice za otroke odlično vzgojno sredstvo. Razvijajo otrokove notranje moči – spoznanje in čustvovanje, kar otroku pomaga razmejiti in urediti njegovo notranjo zmedo, poznanjajo konflikte in ga osvobajajo psihičnih napetosti. Njegovo nekonformistično energijo preusmerjajo, da jo lahko izživi na pasiven, sanjski način v območju domišljije (Goljevšček 1991).

Pravljice nosijo pomembna sporočila o življenju. Vsi doživljamo ljubezen, izkoriščanje, veselje, žalost, smrt, prevaro, dobrohotnost, ljubosumnost, zavist, bolezen, starost ... To so vsebine, ki lahko naše življenje naredijo lepo ali pa ne. V pravljicah so osebe in motivi podani v simbolični obliki, kar jim daje čarobnost in čudežnost. Simboli pa delujejo kot točka komunikacije le znotraj nekega simbolnega sistema, pri prehodu v drug simbolni sistem se njihov pomen spremeni ali celo izgubi, npr.: zmaj v naši kulturi predstavlja pošast, ki jo je treba ubiti, v kitajskih pravljicah pa je to mogočno nesmrtno božanstvo. Simboli izražajo tipične značilnosti ljudstva, ki jih je ustvarilo. Zato so nam pomenili izhodišče za poučevanje medkulturne književnosti. Otrokom s pomočjo simbolov in motivov predstavimo drugo kulturo ter s tem spodbujamo strpnost in pozitiven odnos do kulturne dediščine.

Večkulturnost v pravljicah

V zadnjih dveh desetletjih so se stiki med kulturami močno povečali in skladno z zavestjo o problematiki srečevanja in sožitja različnih kultur se je zanje razvila

oznaka večkulturnost. »Večkulturnost ali kulturni pluralizem je teorija, zgled in stvarnost, ki poudarja enkratne značilnosti ene in drugih kultur, še posebej če živijo različni narodi in narodnosti skupaj, pri čemer je formula sožitja, strpnosti, odgovornosti in spoštovanja drugih nujna prvina« (Blažič 2005, 41). Za obvladovanje vse bolj aktualnih večkulturnih okoliščin ter uspešno medkulturno sporazumevanje je treba razvijati medkulturno zavest, to pa je mogoče le s poznavanjem obeh kultur v stiku, lastne in tuje. Eno izmed zelo učinkovitih sredstev, s katerimi lahko uspešno uresničujemo smeri razvoja sodobne družbe v šolski praksi oziroma izobraževanju, je uporaba književnih besedil pri književnem pouku maternščine in/ali drugega/tujega jezika.

»Sodobna mladinska književnost izraža vrednote večkulturne družbe, predvsem strpnost do drugačnosti. Večkulturna mladinska književnost je priložnost, da skozi literaturo spoznamo pozitivne učinke na osebno rast in dvignemo splošno zavest. Večkulturno izobraževanje ali vzgoja za strpnost je pomembno področje v izobraževalnem sistemu EU. Današnja družba je večkulturna družba, šole imajo številne učence iz drugih kultur, jezikovnih področij, različnega socio-kulturnega ali nacionalnega porekla. EU vzgaja za strpnost in spodbuja razumevanje različnih kultur v državah s primernimi didaktičnimi pristopi, metodami in prakso v šoli. Večkulturni projekti spodbujajo strpnost in so zoper rasizem in ksenofobijo; spodbujajo učence, da razvijajo kritičen odnos do lastne kulturne identitete, pomagajo jim, da odkrijejo in delijo humanitarnost, ki naj sega v vse kulture. Ob tem je potrebno razviti večkulturne kompetence ali zmožnosti za delovanje v večplastnem kulturnem okolju, ki vsebujejo več kot eno kulturno in jezikovno identiteto.« (Blažič 2005, 45.)

Kljub temu da so pravljice (model ljudske pravljice) deloma univerzalne, jih dejstvo, da nastajajo v različnih deželah in kulturnih okoljih, dela obenem enkratne, posebne, nacionalne. Vsaka od njih nosi določene kulturne prvine, ki se v besedilu kažejo na različne načine. Pravljice v otroku spodbujajo domišljijo, ga čustveno potešijo, bogatijo njegov besedni zaklad ter mu ponudijo mnogo drugih pozitivnih učinkov, hkrati pa mu prinašajo nova izkustva, med drugim spoznavanje tujih dežel, ljudi in načinov življenja. Branje nasploh, zlasti pa branje v večkulturnem položaju, ima torej pomembno vlogo pri razvijanju medkulturne zavesti, seveda le v primeru, da gre za kakovostno besedilo in da je, kadar gre za prevod, posredovano v neoporečnem prevodu.

Predstavitev Comeniusovega projekta CAFT (A Comparative Analysis of Folk Tales – Primerjalna analiza ljudskih pravljič): A Multicultural Perspective – Večkulturni vidik

Projekt CAFT zajema ljudske pravljice z različnih delov Evrope, njegov namen pa je predstaviti kulturno različnost v enosti. Geslo projekta je »Vsi govorimo isto kulturo.« Osredotočamo se na opazovanje in vrednotenje kulturnega, večkulturnega in medkulturnega v kulturni različnosti v enosti, premostiti želimo vrzeli med kulturami, premagati stereotipe, netolerantnost in izboljšati komunikacijo.

Sodelujoče organizacije:

- Univerza Gazi (Ankara, Turčija),
- Univerza Thessaly (Volos, Grčija),

- Univerza Tartu (Tartu, Estonija),
- Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta (Ljubljana, Slovenija).

Na spletni strani <http://www.caft.info/> so objavljeni kratka predstavitev projekta in cilji, ki jih želimo doseči, ljudske pravljice vseh štirih sodelujočih držav v vseh štirih jezikih, ki smo jih razdelili glede na glavne univerzalne motive (v vsaki pravljici so predstavljeni na edinstven način): živali, narava, hrana, narodni junak, lik prevaranta in ritual; forum, kjer lahko sodeluje vsak, seznam dogodkov, povezanih s temo projekta, dejavnosti, tematsko povezane z vsako pravljico in ki jih lahko izvajamo z učenci oziroma študenti, internetne didaktične igre na teme izbranih pravljič, galerija ...

Izdali smo tudi knjigo, v kateri so zbrane vse pravljice in so prevedene v angleščino. Del vsake pravljice je preveden v vse štiri jezike, v pravljičah pa smo ohranili določene izvirne besede, ki smo jih v slovarčku razložili v angleščini. Ob koncu vsake pravljice je še nekaj primerov dejavnosti, ki jih lahko izvajamo z učenci. Knjiga je napisana kot priročnik učitelju in jo lahko uporabljamo pri pouku angleščine ali slovenščine. Na koncu knjige je objavljena še primerjalna analiza vseh izbranih ljudskih pravljič.

Na naši šoli (OŠ Vodmat) izvajamo interesno dejavnost Gradimo mostove, ki učencem omogoča spoznavanje naše in tujih dežel ter njihove kulturne dediščine preko ljudskih pravljič. Glavni cilji so ozavestiti učence o naši in tuji kulturni dediščini, spoznati in pozitivno vrednotiti jezikovne in kulturne razlike med narodi, preseči predsodke in netolerantnost ter izboljšati komunikacijo, hkrati s tem pa učenci razvijajo sposobnosti govora, pisanja, poslušanja in nastopanja. Poleg tega so dejavnosti povezane z likovnim izražanjem (slikanje, risanje, izdelava lutk ...), kar še dodatno spodbuja ustvarjalnost učencev. Projekt bo sodelujočim vseh starosti pomagal ceniti bogato kulturno dediščino, hkrati pa jim bo omogočil postati pomemben del evropske skupnosti.

Sklep

Otroška zvestoba pravljicam je neizčrpana. Generacija za generacijo poslušča in bere pravljice, ki se jih odrasli morda komaj spominjamo iz svojega otroštva, z enako ljubeznijo in navdušenjem, kot smo jih nekoč brali in poslušali vsi.

Za otroka so pravljice privlačne zato, ker mu omogočajo, da resničnosti pokaže hrbet in se posveti sebi ter se tako lahko upira vzgojnemu pritisku resničnosti. Pravljice mu omogočijo, da si oddahne od disciplinskega pritiska in se potopi v svet, ki mu ponuja poseben užitek; v svetu pravljič lahko izživi vse tisto, kar mu je v resničnosti prepovedano.

Folklorno besedilo je osnova tradicije in obenem odmev nanjo, tradicija mu daje smisel, ga oživlja in spreminja, obenem pa tudi besedilo osmišlja tradicijo. Z njim se vračamo k lastnim izvorom, preučujemo značaj ljudstva. Pojem tradicije je močno povezan s pojmom nacije. V tradiciji je utemeljena preteklost naroda in na njej raste njegova prihodnost.

Ljudske pravljice kot oblika tradicije so skupne vsem ljudem po svetu – niso mrtva tvorba iz daljne preteklosti, temveč živ organizem, ki je zmožen obnavljanja, je pester in raznovrsten. Privlačne so tako za laičnega bralca ali poslušalca kot za raziskovalno razpoloženega antropologa, etnologa ali preučevalca religij. Prenašajo

se naprej in s tem ohranjajo, hkrati pa izzivajo, presegajo in rušijo splošna prepričanja, zakone, vrednote in norme neke kulture. Ljudske pravljice so metafora za človekovo iskanje obstoja in osredotočenosti na fantastičnost. So večno upanje v boljše življenje.

Literatura

CAFT. 2009. *A comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective; we speak the same culture*. 2009. Ankara: Comenius.

Blažič, M. 2005. Večkulturna mladinska književnost. V Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture; 27. 6.–15. 7. 2005, 40–50. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Goljevšček, A. 1991. *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Propp, V. 2005. Morfologija pravljice. Ljubljana, Studia Humanitatis.

Thompson, S. 1987. *Motif-index of folk literature*. Pregl. in razš. izd. 6 zvezkov. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Zipes, J. 2006. *Why fairy tales stick: the evolution and relevance of a genre*. New York, Routledge.

Poti za razvoj kreativnih učnih okolij ter sprejemanje raznolikosti v vzgoji in izobraževanju

Ivanka Erjavec in Irena Kenk, Osnovna šola Črni Vrh

Sodobna šola si prizadeva za sodelovanje in participacijo vsakega posameznika, spodbuja iniciativnost, ustvarjalnost in aktivnost, evalvacijo in refleksijo. V prispevku predstavljamo poti za razvoj kreativnih učnih okolij, za sprejemanje raznolikosti v vzgoji in izobraževanju ter razvoj strategij socialnih spretnosti. S kroskurikularnim in interdisciplinarnim pristopom, izbranimi dejavnostmi, različnimi oblikami, metodami in tehnikami dela iščemo nove didaktične elemente oziroma novo kombinacijo elementov za razvijanje strategij reševanja konfliktov ter izboljšanje razredne in šolske klime, tudi z vključevanjem zunanjih strokovnjakov, in sicer z medrazrednim, medpredmetnim in medgeneracijskim sodelovanjem na športnih in kulturnih področjih ter v okviru pouka, s poudarkom na ustvarjalnosti udeležencev različnih akcij. V ospredju je prizadevanje, kako pomagati učencem pri učenju odgovornosti in vedenj, sprejemljivih za skupnosti. V okviru modela *Za boljše odnose med ljudmi/Preprečujemo nasilje* in 20. otroškega parlamenta z naslovom *Stereotipi, rasizem in diskriminacija* so učenci razpravljali o tem, da se vsakodnevno srečujemo z ljudmi, ki so drugačni od nas, poudarjali so razvoj občutljivosti za soljudi – za njihove težave, posebnosti, drugačnosti.

Ključne besede: učenci, učitelji, starši, razrednik, razredna in šolska klima, vzgojni načrt šole, nasilje, medpredmetno, medrazredno in medgeneracijsko sodelovanje, kroskurikularni pristop, projektna oblika dela, timsko sodelovanje, učno-ciljni in procesno-razvojni model načrtovanja, dejavnosti, ustvarjalno učno okolje, ustvarjalnost udeležencev, dosežki učencev, socialne spretnosti, odgovornost

Uvod

Živimo v postmoderni in multikulturni družbi, v kateri se prepletajo nasprotujoči si pogledi, različne kulture in načini življenja. Spremembe v šolstvu so v zadnjih letih zelo intenzivne. Šola postaja vse bolj heterogena, spreminjajo se strategije učenja in poučevanja. Sodobna šola si prizadeva za sodelovanje in participacijo vsakega posameznika, spodbuja iniciativnost, ustvarjalnost in aktivnost, evalvacijo in refleksijo.

Prepoznavanje značilnosti organizacijske kulture in klime je iztočnica, ki zaposlenim v vzgoji in izobraževanju omogoča usklajevanje kulture učenja na šoli z razvojno vizijo ter vzpostavlja kakovostno interakcijo z okoljem. V prispevku bomo predstavili, kako učenci Osnovne šole Črni Vrh spoznavajo načine usklajevanja med ljudmi različnih interesov in načine reševanja konfliktov. Pristop je vgrajen v delovanje šole kot celote, saj zajema razvoj socialnih spretnosti, ki jih je treba nenehno vaditi.

Model *Za boljše odnose med ljudmi/Preprečujemo nasilje* poudarja razvoj občutljivosti za soljudi – njihove težave, posebnosti, drugačnosti. Načrtovan je ciljno in procesno. Učenci preko interdisciplinarnega pristopa, različnih oblik, metod in tehnik dela razvijajo tista področja osebnosti, ki se nanašajo na sistem vrednot in obsegajo stališča, mnjenja in argumente, hkrati pa se usposablajo za konstruktivno ravnanje in odločanje v primeru različnih oblik nasilja.

Na letošnjem 20. otroškem parlamentu z naslovom *Stereotipi, rasizem in diskriminacija* so učenci razpravljali o tem, da se vsak dan srečujemo z ljudmi, ki so drugačni od nas. Spoznavali so, da so drugačni zato, ker težje govorijo, slabše slišijo, težko hodijo ali pa se le težje učijo. Drugačni so, ker prihajajo iz drugega okolja, bodisi s podeželja ali mesta, revne ali bogate družine, iz države, kjer govorijo drug jezik, so druge veroizpovedi, poslušajo drugačno glasbo, jedo drugačno hrano. Izpostavljali so večjo potrebo po strpnosti, prepoznavanju predsodkov in nenasilnem reševanju sporov, ki so del našega življenja. Kot kriterij za ustrezno reševanje sporov in rešitev so navajali *Splošno deklaracijo o človekovih pravicah*, zlasti pa *Konvencijo o otrokovih pravicah*. Ker se je opisana oblika dela v praksi pokazala kot zelo uspešna, jo bomo na naši šoli izvajali tudi v prihodnje, saj je ozaveščanje in izobraževanje učencev o sprejemanju raznolikosti pomembno orodje, ki zagotavlja spodbudno ozračje v razredu, na šoli, pa tudi v širšem okolju.

Teoretična izhodišča

Model poti za razvoj kreativnih učnih okolij izhaja iz teoretičnih izhodišč različnih avtorjev, ki z različnih perspektiv znanstveno razlagajo učenje, iz Eriksonove teorije psihosocialnega razvoja, iz vedenjskih teorij, pri katerih je bistvena podkrepitev vedenja, iz teorij socialnega učenja in informacijsko-procesnih teorij (Marjanovič Umek 2004). Izhaja tudi iz gestalt teorije. Ščuka pravi, da osebnost oblikujejo spoznanja in ne strokovna znanja, kajti znanja zbledijo, spoznanja pa nikoli (Ščuka 2007). Gestaltski pristop omogoča boljše razumevanje dogajanj in doživljanj otrok in mladostnikov v intenzivnem in burnem obdobju odraščanja, ki je pomembno za razvoj osebnosti. Človek daje smisel svojemu delovanju in življenju z razvijanjem lastne osebnosti, tako da postavlja v ospredje doživljanje celote, tako da se zaveda organiziranja svojega doživljanja in odgovornosti pri oblikovanju realnosti vsakdanjega življenja, ki ga soustvarja z vsemi tistimi, s katerimi vstopa v medsebojne odnose. V pomoč pri izvajanju modela nam je bila tudi ena od sistemskih teorij skupinske dinamike – kibernetična teorija, ki izhaja iz dejstva, da »krmar« oziroma vodja projekta s pomočjo nenehnega pridobivanja informacij in prilagajanja glede na informacije, visoke stopnje organiziranosti, sistematičnosti, celostnega in individualnega pristopa doseže zastavljene cilje v čim večji možni meri (Vec 2007).

Beseda konflikt izhaja iz latinskih korenov *cons*, ki pomeni skupaj, in *flictus*, ki pomeni udarjanje, nalet, pritisk. »Konflikt je duševno stanje nemoči zaradi nasprotujočih si teženj; nasprotje, napetost« (*Slovar slovenskega knjižnega jezika* 1998, 424). Različni avtorji opisujejo konflikte kot medsebojno nasprotovanje različnih potreb, želja, interesov, čustev in ravnanja. Ločujejo notranje, zunanje in mešane konflikte ter konflikte zaradi sprejemanja konfrontacije ali izogibanja konfrontaciji. Opisujejo tradicionalen in sodoben odnos do konfliktov. Pri prvem se konfliktu izogibamo, prisojamo ga le prepirljivcem, nujno potrebujemo krivca, pri drugem pa konflikt razumemo kot neogibni, integralni del vsake spremembe. Ločijo odnos, izvor, ravnanje, motivacijo in predmet konflikta. Odnos do konflikta je lahko nasilen ali nenasilen, izvor konflikta je eksogen in endogen, ravnanje v zvezi z njim je lahko funkcionalno in nefunkcionalno, motivacija iskrena in neiskrena, predmet konflikta pa je lahko vsebinski ali čustveni. Ločijo latentni in manifestirani konflikt. Spori sami po sebi lahko skrivajo pozitivno vrednoto, če se jih

lotimo pravilno, lahko pa vodijo v različne oblike nasilja, in sicer fizično, psihično ali spolno.

Nasilje je povsod okrog nas, zato se moramo naučiti prepoznavati dejavnike, ki vplivajo nanj, vzroke zanj, njegove posledice in oblike preprečevanja ter načine reševanja sporov z nenasiljem. Težave, ki nastanejo med ljudmi, je mogoče reševati na več načinov. Rešitev, ki je primerna za eno situacijo, je lahko popolnoma neprimerna za drugo, čeprav zelo podobno. Sčasoma ljudje razvijemo več različnih možnosti oziroma alternativnih rešitev za značilne medosebne probleme, to pa nam pomaga, da smo kos različnim socialnim položajem, v katerih se znajdemo. Nasilje med mladimi je treba razumeti v kontekstu spreminjanja pomena nasilja na sploh, pa tudi spreminjanja njegovih oblik ter spreminjanja statusa otroka.

Šolska klima je vzdušje v šoli, način življenja šole, duh šole, in vpliva na to, kako se učenci in učitelji počutijo in kakšni so odnosi med njimi. Gre za splet različnih dejavnikov, ki vplivajo na svojstven način delovanja šole in zaradi katerega se šole med seboj razlikujejo. Ogrožajoči šolski dejavniki so lahko: neustrezna šolska in razredna klima, nejasna šolska pravila, učni neuspeh ter nasilje med vrstniki. Šola ima ogromno možnosti za odkrivanje in preprečevanje nasilja. Preventivno delovanje se začne že z načrtovanjem življenja in dela v šoli, ki vključuje izobraževanja strokovnih delavcev, dejavnosti za učence, različne pristope in vsebine pri delu s starši in nenazadnje postavljanje ciljev šole same.

Razredna klima zajema procese v ožjem okolju, to je v razredu, in upošteva odnose med posamezniki v razredu ter tudi elemente sistema. Gre tudi za preplet različnih vidikov delovanja posameznikov.

Ker so za vsakega otroka odnosi in življenje v razrednih skupnostih zahtevna in pomembna življenjska preizkušnja ter podlaga za njegovo dobro počutje in uspešno delo, jim morajo učitelji pri tem pomagati, in sicer tako, da jih s primernim vodenjem nevsiljivo naravno vpeljejo v raznovrstne situacije, v katerih preizkušajo svoje ravnanje.

Malić opredeljuje vlogo razrednika kot organizacijsko-administrativno in pedagoško (1988). Kalinova v raziskavi *Pogledi na razrednikovo delo in vloge* v faktor-ski analizi zaradi različnih vidikov razrednikove vloge navaja šest dejavnikov, ki jo tvorijo: vzgojno-pedagoška vloga, »zakonska« vloga, administrativno-izvajalska vloga, vloga razsodnika in zagovornika, povezovalno-sodelovalna vloga, animacijsko-opazovalna vloga, vloga pomočnika in svetovalca učencem (Kalin 2001).

Ena od pomembnih nalog razrednika je oblikovanje kolektiva v kakovostno skupino. To lahko doseže z iskanjem in uresničevanjem skupnih ciljev; z oblikovanjem in postavljanjem skupnih pravil; z določanjem in upoštevanjem vlog v skupini; z oblikovanjem in vzpodbujanjem komunikacije v skupini; z oblikovanjem in spodbujanjem identitete in razvijanjem pripadnosti skupini.

Vse to pa je s tradicionalnimi prijemi težko doseči, zato je treba poznati metode dela, ki omogočajo delo v skupini. Oblikovanje kolektiva v kakovostno skupino je za razrednika ciljno načrtovan proces. Poudariti je treba, da tak način dela učence vodi v izkustveno učenje z dejavno vpletenostjo posameznika, z izkušnjo in refleksijo o njej. Med drugim zahteva skupinsko sodelovanje in solidarnost, ne pa tekmovalnih odnosov in egoizma, oblikovanje več različnih predlogov za rešitev problemov, vključevanje vrednostne razsežnosti v proces reševanja problemov, spoštovanje osebne in družbene identitete ter človekovega dostojanstva (Kalin 1999).

Predstavitev raziskovalnega problema

Na osnovi zakonsko določenih ciljev za sodelovanje s starši in učenci šola z vzgojnim načrtom določi način uresničevanja vrednot, pohvale, priznanja, nagrade, vrsto vzgojnih ukrepov ter sprejme šolski red, v katerem opredeli pravila vedenja in ravnanja ter kršitve pravil, odgovornosti in dolžnosti učencev, vzgojne ukrepe, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti, načine zagotavljanja varnosti in druga področja. Vzgoja otrok je predvsem pravica in odgovornost staršev, z obveznim šolanjem pa se primarnim vzgojnim prizadevanjem nujno pridružijo elementi sekundarne vzgoje, ki je z vidika socializacije otrok ključnega pomena. *Poti za razvoj kreativnih učnih okolij ter sprejemanje raznolikosti v vzgoji in izobraževanju* vključujejo tudi že vrednostne razsežnosti in zato veliko pripomorejo k osebno-stnemu ter moralnemu oblikovanju posameznika. Učencem naj bi pomagale razvijati socialne spretnosti in psihološko moč, ki jih potrebujejo, da bi lahko obvladali težave in stresne situacije, s katerimi se bodo soočali v prihodnosti.

Udejanjenje poti za razvoj kreativnih učnih okolij

V zapisu o strukturi strategije, ki vodi do razvoja socialnih spretnosti, do izboljšanja razredne in šolske klime, do razvoja odgovornosti za lastno znanje ter razvijanja strategij za vzpostavitev kreativnih in učinkovitih učnih okolij, bomo predstavili večletni proces dela.

Pri tem smo si zastavili raziskovalno vprašanje, kako razvijati strategije za razvoj socialnih spretnosti in ustvarjalnih ter učinkovitih učnih okolij. V okviru raziskovalnega vprašanja smo sledili ciljem, in sicer razvijanju strategij za razvoj socialnih kompetenc, izboljšanju razredne in šolske klime, razvoju odgovornosti za lastno znanje, razvijanju strategij za razvoj kreativnih in učinkovitih učnih okolij.

Uporabili smo različne metode za izvajanje akcij, kot so pogovor, razlaga, metoda grafičnih in pisnih izdelkov, komunikacijski model poučevanja književne vzgoje, delo z različnim besedili in skladbami, dramatizacija in demonstracija. Omenjene metode dela so se prepletale, pogojevale so jih načrtovane in že izvedene dejavnosti.

Za zbiranje podatkov smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja ter kvantitativne in kvalitativne raziskovalne postopke, ki se med seboj prepletajo.

Primeri dejavnosti in njihove vsebine

Pravila vedenja. Pripravili smo Pravila vedenja učencev OŠ Črni Vrh od prvega do devetega razreda (na šoli, v razredu, pri pevskem zboru, likovni vzgoji, med odmori, pri malici, med podaljšanim bivanjem, na kulturnih in športnih prireditvah ter različnih srečanjih).

Učencev zvezek refleksij. Zvezek vpliva na boljše spoznavanje samega sebe. Učenec ob spodbudi staršev in razrednika zavestno usmerja svoje dejavnosti k zastavljenemu cilju.

Vprašalnik Razredna klima. Odgovore na vprašalnik za učence od 1. do 4. razreda in vprašalnik za učence od 5. do 9. razreda pridobimo v oktobru in maju. Izpolnjene vprašalnike uporabljamo tudi kot učno gradivo za obdelavo podatkov pri matematiki v 7. razredu.

Otroški parlament. Vsako leto je izbrana druga tema.

Šolske atletske olimpijske igre na stadionu v Postojni. Atletski troboj, štafetni tek, rezultati tekmovanja, priznanja, vprašalnik za učence od 1. do 9. razreda, vprašalnik za učitelje. Izpolnjene vprašalnike uporabljamo tudi kot učno gradivo za obdelavo podatkov pri naravoslovnem dnevu za učence 6. razreda.

Izbrane vsebine razrednih ur, socialne igre. Vsakodnevna želja sošolcem ob začetku dneva, jutranji krog, delavnice o učenju za učence.

Nastopi, prireditve, srečanja, roditeljski sestanki, predavanja. Nastop harmonikarjev, rajanje z dedkom Mrazom in domačim ansamblom, proslava ob slovenskem kulturnem prazniku, drugačen šopek, pomladna prireditev – otroška poezija Otona Župančiča, dobrodelni bazar, likovne razstave, medgeneracijsko druženje s stanovalci doma za starejše občane.

Projektni teden v 5. razredu

Naslov: Model preprečevanja nasilja na šoli/Za boljše odnose med ljudmi

Leto začetka: 2000/2001

Čas izvedbe v šolskem letu 2009/2010: november 2009, 8 ur

Vodji: Ivanka Erjavec, Irena Kenk

Artikulacija učnega procesa pri projektnem učnem delu: iniciativa, skiciranje, načrtovanje, izvedba, sklepna izvedba (Frey v Novak 1990). Projektno delo se je prepletalo s problemskim poukom, saj so učenci delo tudi sami načrtovali, reševali probleme, prihajali do sklepov in interpretirali ugotovitve. Projekt smo načrtovali ciljno in procesno.

Raziskovalno vprašanje: Kako razvijati strategije za uspešno reševanje konfliktov v oddelčnih skupnostih na OŠ Črni Vrh?

Namen: Razvijanje strategij za uspešno reševanje konfliktov v oddelčnih skupnostih na OŠ Črni Vrh.

Cilji: Učenci spoznajo, da se vsak dan srečujejo z različnimi oblikami nasilja, prepoznajo vzroke zanje, posledice nasilja ter načine reševanja sporov; spodbujanje medpredmetnega, medrazrednega in medgeneracijskega sodelovanja z različnimi dejavnostmi. Z načrtovanim delom (vizija, cilji, vsebine, metode in oblike dela, akcije in dejavnosti, evalvacija, predvideni rezultati in širjenje novosti) spodbujati in razvijati poklicno in osebno rast učiteljev, ki lahko sebi, učencem in staršem pomagajo tako, da učence in druge udeležence projekta s primernim vodenjem nevsiljivo in naravno vpeljejo v raznovrstne situacije, v katerih preizkušajo svoje ravnanje in razvijajo uspešne in pristne medsebojne odnose. Učenci, učitelji in starši usvajajo socialne veščine in strategije nenasilne komunikacije, izhajajoč iz razumevanja in spoštovanja sebe ter drugega in izražanja čustev, ter razumejo pomen uspešne medsebojne komunikacije. Izdelajo tematske plakate *Nasilje, Kultura odnosov med ljudmi, Za boljše odnose med ljudmi, Razlike med ljudmi in strpnost*; poskrbijo za ustrezno sporočilno vrednost plakatov in se potrudijo, da jih izdelajo estetsko; plakate tudi razstavijo in predstavijo. Znajo narisati obrazno mimiko, s katero izražajo svoje počutje. Razmišljajo o svojem doživljanju razredne skupnosti in o tem, kako se počutijo v razredu, ter oblikujejo razredno lestvico počutja. Sodelujejo pri analiziranju negativnega čustva jeze. Ugotavljajo, zakaj v razredu nastajajo

spori. Oblikujejo pravila vedenja za učence 5. razreda in s podpisom potrdijo, da se z njimi strinjajo.

Pogovor ob vprašanjih. Kaj je nasilje? Kaj čutite ob besedi nasilje? Kje se pojavlja nasilje? Katere so najpogostejše oblike nasilja na šoli? Katere so posledice nasilja?

Oblikovanje plakatov z naslovi Nasilje, Kultura odnosov med ljudmi, Za boljše odnose med ljudmi, Razlike med ljudmi in strpnost. Delo je potekalo v petih skupinah.

Predstavitve plakatov. Vsaka skupina razredu predstavi svoj plakat.

Izvedba razredne lestvice. Ker nas je resnično zanimalo, kako se učenci v razredu počutijo, smo se odločili za anonimno uporabo razredne lestvice počutja. Učencem smo razložili, kako se lahko počutijo v razredu. Na vprašanja so odgovarjali tako, da so pobarvali le en kvadratik pred podanimi odgovori. Rezultate razredne lestvice smo na koncu analizirali in interpretirali.

Kako se počutim. Učenci so narisali podobo svojega obraza, kadar so osamljeni, kadar so okregani, kadar spoznajo novo osebo, ko so povabljeni na zabavo in kadar stojijo pred razredom. Nato so po zunanji podobi obraza skušali razbrati počutje sošolcev.

Pandorina skrinjica – pogovor v krogu. Kaj me v šoli jezi? Kaj me jezi doma? Zakaj v razredu nastanejo spori? Učiteljica je učencem povedala grško pripovedko *Prometej*. Izpostavila je tisti del zgodbe, ki govori o tem, kako je Epimeteja premagala radosvednost in je Pandoro prosil, naj dvigne pokrov skrinjice, ki so mu jo v dar poslali bogovi. Pandora je ustrezljivo odprla pokrov. S stokanjem, cviljenjem, javkanjem in tarnanjem so iz skrinjice skočile bolezni, bolečine, strasti, revščina, vse zlo, ki se je razpršilo po svetu. Pandora se je prestrašila in je pokrovec urno zaprla. Tako je v skrinjici ostalo le še upanje. A na srečo se ga je malo kljub temu izmuznilo na svet.

Učenci so posedli v krog, v sredino katerega je učiteljica postavila odprto Pandorino skrinjico, lepo rumeno škatlo z upanjem. Nato je vsak učenec povedal, kaj ga moti v razredu, na šoli in doma ter zakaj ga naštetih problemi in težave jezijo. Med pripovedovanjem je iz skrinjice vzel v roke majhen predmet (žogico, verižico, stekleno kroglico, figurico itd.). V pogovoru sta sodelovali učiteljica in šolska svetovalna delavka. Vsebina pogovora je temeljila na zavedanju, izražanju in sprejemanju čustev vseh udeležencev ter na medsebojnem spoštovanju in zaupanju. Na koncu so škatlo pokrili in spravili. Vse probleme, težave in jezo so zaprli vanjo in se dogovorili, da o težavah sošolcev ne bodo govorili.

Pravila vedenja za učence 5. razreda. V razredu smo izoblikovali *razredna pravila*, kajti skupina mora, da bi dosegla skupni cilj, usklajevati in izmenjavati informacije, odločati ter reševati spore. Avtorji knjige *Razrednik v osnovni in srednji šoli* razlagajo, kako ravnati, kadar se v razredu pojavijo napetosti. Zelo pomembno je, kako potekajo pogovori, kajti razrednik ima v takih situacijah pomembno vlogo posrednika, zato poskuša upoštevati naslednje: izogiba se sodbam, vživlja se v vse udeležence spora, poskuša biti miren, prisluhne potrebam učencev, razkriva ozadje problemov. Pogovor vodi tako, da sprte strani same odkrivajo vzroke težav, pri tem pa uporablja parafraze. Sogovornika ni lahko pravilno razumeti, zato obstajata dva načina preverjanja razumevanja, in sicer besede sogovornika lahko dobesedno ponovimo ali pa naredimo povzetek povedanega. Parafrazo začnemo npr. z besedami »Če te prav razumem ... Želiš mi povedati ...« (Pušnik in dr. 2000).

Socialne igre. Vesela pošta, skriti prijatelj, skupinsko slikanje.

Roditeljski sestanek za starše. Hospitacija staršev pri pouku, predstavitev projektnega tedna Model preprečevanja nasilja na šoli/Za boljše odnose med ljudmi, govorni nastop učencev; predstavitev rezultatov vprašalnika za učence Merjenje razredne klime.

Predstavitev projekta na dan človekovih pravic, 10. decembra 2009. Učenci so model predstavili učencem prve, druge in tretje triade. Na prireditvi sta sodelovali predsednica Zveze prijateljev mladine Idrija Lidija Kleindienst in predsednica Društva prijateljev mladine Črni Vrh Marija Čuk.

Sklep

Procesi v skupinah ne tečejo vedno gladko. Morebitnih nasprotij, konfliktov, ki jih v skupini doživlja vsak posameznik, je veliko. Ko nastopijo, je treba proučiti vzroke zanje in iskati ustrezne rešitve. Posamezniki v konfliktih prevzemajo različne vloge, tudi načini njihovega reševanja so zelo različni. Reševanje konfliktov je tesno povezano z uspešnimi pogajanjem. Če poznamo konstruktivne načine soočenja s konflikti, jih lahko uporabimo kot vir osebne rasti in kot priložnost za izboljšanje okoliščin in odnosov. Reševanje konfliktov je aktualna tema in realnost vsakodnevnega življenja in dela v šoli. Sprememba pri posamezniku pa se lahko zgodi le, če vplivamo na razvoj njegovih kognitivnih, motoričnih, čustvenih in socialnih veščin. Zato je naša strategija, da različne dejavnosti izbiramo prav po tem kriteriju, saj lahko spretnosti in izkušnje, ki jih tako pridobimo, koristno uporabimo v vsakdanjem življenju. Oza-veščanje in izobraževanje učencev, učiteljev in staršev o konfliktih (vzroki, oblike, reševanje idr.) so pomembno orodje, ki zagotavlja spodbudno ozračje v razredu, na šoli, pa tudi v širšem okolju. Pristop, ki smo ga predstavili, vključuje spoznanje, da je spreminjanje razredne in šolske klime mogoče le, če je vanj vključenih čim več strokovnih delavcev, in to na najrazličnejše načine, kajti vzgoja se dogaja v življenju samem, v vsakodnevnem dogajanju. Projektna oblika dela, *Model preprečevanja nasilja na šoli/Za boljše odnose med ljudmi*, spodbuja timsko sodelovanje strokovnih delavcev in vključevanje učencev v delo in življenje na šoli, pri katerem lahko s sodelovanjem v različnih skupinah pridobivajo različne veščine. Model smo načrtovali procesno in ciljno. Njegova uporaba je dejansko pripeljala do izboljšanja discipline in klime v razredu. Učenci so se prepričali v koristnost in smiselnost postavljenih ciljev, v razredu so se bolj počutili, sodelovanje in odnosi med njimi so postali pristnejši in bolj poglobljeni, učitelji so jih lahko večkrat pohvalili, postali so bolj samozavestni in imeli so več zaupanja. Če so se pojavile težave, so se zavestno zatekali po pomoč k staršem, učiteljem, šolski svetovalni delavki in ravnateljici. V opisano obliko dela so bili vključeni tudi starši. Šola jim je tako omogočila partnerstvo pri usmerjanju in oblikovanju razvoja osebnosti njihovih otrok. Model že devet let izvajamo v 5. razredu, v prilagojeni obliki pa občasno tudi v drugih razredih. Gre za del inovacijskega projekta *Strategije za razvoj socialnih kompetenc*, ki dosega 4. raven razvoja novosti: oblikovanje nove celote s kombinacijo že znanih didaktičnih elementov. Njegova vrednost je v oblikovanju letnega programa življenja in sodelovanja učencev, učiteljev, staršev ter okolja in v spoznanju, da je prizadevanje posameznega učitelja za spreminjanje neželenega vedenja učencev premalo. Treba je delovati celostno in konflikte spremeniti v vzgojne priložnosti.

Kroskurikularni razvoj poti kreativnih učnih okolij je vgrajen v delovanje šole kot celote. Cilje smo integrirali med cilje posameznih predmetov, omenjena prizade-

vanja so postala integralni del življenja in dela v šoli in del šolske kulture. Iščemo, izvajamo, preverjamo in evalviramo nove didaktične elemente oziroma novo kombinacijo elementov, ki omogoča razvijanje strategij socialnih veščin, tudi z vključevanjem zunanjih strokovnjakov, in sicer z medrazrednim, medpredmetnim, medgeneracijskim sodelovanjem na športnih in kulturnih področjih ter v okviru pouka s poudarkom na ustvarjalnosti udeležencev akcij.

Ustvarjalno učno okolje je orodje za poučevanje in učenje, je prilagodljivo in raznoliko, zato ne potrebuje natančno določenega didaktičnega modela, lahko ga uporabljamo bodisi med celotnim šolanjem ali pa samo v posameznem šolskem letu. Ustvarjalno učno okolje vodi učence h kreativnosti in spodbuja povezovanje in uporabo različnih poti za pridobivanje novih spoznanj. Učenci so odprti za nove ideje, pridobivajo izkušnje na različnih področjih in razvijajo sposobnost vrednotenja.

Literatura

Kalin, J. 1999. Oblikovanje osebnosti. *Vzgoja* 1 (3): 27–28.

Kalin, J. 2001. Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika* 52 (1): 8–31.

Malič, J. 1988. *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marjanovič Umek, L., ur. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Novak, H. 1990. *Projektno učno delo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Pušnik, M., N. Žarkovič Adlešič in C. Bizjak. 2000. *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 1998. Ljubljana: DZS.

Ščuka, V. 2007. *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta.

Vec, T. 2007. Teorije skupinske dinamike. http://www.socped.org/uploads/files/Teorije_skupinske_dinamike.ppt.



Slep učenec v redni osnovni šoli

Barbara Selan, Osnovna šola Oskarja Kovačiča, Ljubljana

Namen vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole je inkluzija. Na uspešen proces inkluzije vplivajo različni dejavniki. Eden od njih so tudi dobro izobraženi in usposobljeni vzgojitelji, učitelji in tiflopedagogi. Žal v praksi ni tako. Učitelji, ki prevzamejo velik del odgovornosti in obveznosti, največkrat nimajo ustreznega znanja in se lahko zanašajo predvsem na svojo lastno iznajdljivost, samoiniciativnost ter kooperativno sodelovanje znotraj sistema (ožja strokovna skupina). Obstaja upanje, da se bo z ustanovitvijo Centra za pomoč slepim in slabovidnim, ki bi zagotavljal celostno pomoč vsem ciljnim skupinam v procesu inkluzije, to spremenilo.

Ključne besede: slep učenec, inkluzija, prilagojeni učni pripomočki, učiteljeva odgovornost in strokovna usposobljenost, celostna pomoč strokovnjakov v procesu inkluzije.

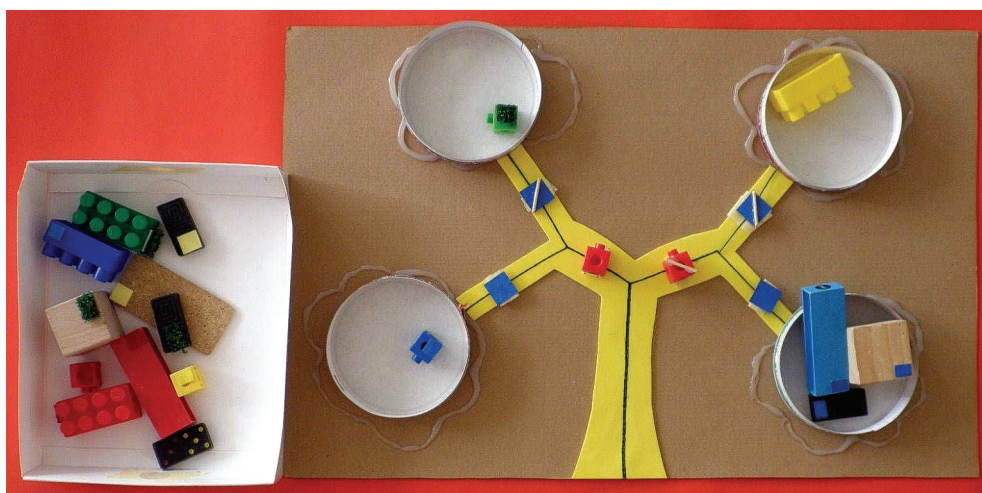
Po sprejetju novega koncepta vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, ki jih prinaša Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (*Uradni list Republike Slovenije*, št. 54/2000), mora država zagotoviti možnosti vključevanja oseb s posebnimi potrebami v programe enotnega šolskega sistema z upoštevanjem drugačnosti in pravice do izbire. Začel se je proces prenove vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Cilj tovrstnega vključevanja je inkluzija.

Integracija, inkluzija

Pojem integracija smo v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu nadomestili s pojmom inkluzija. Za integracijo (Porter 2005) je značilna usmerjenost na učenca, učenca ocenjujejo specialisti (zlasti specialni pedagogi), poudarek je na diagnosticiranju težav in napovedovanju uspešnosti oziroma neuspešnosti, pripraviti je treba individualiziran načrt za učenca in ga umestiti v določen program ter poskrbeti za izvajanje načrta. Učenca vrednotijo in ocenjujejo itd. predvsem strokovnjaki, sam učenec pa je potisnjen v ozadje. Tudi njegovi sošolci in učitelji, ki so pomembni akterji pri njegovi vključenosti v razred, nimajo vidnejše vloge.

Za inkluzijo pa so značilni usmerjenost v razred, preverjanje metod poučevanja in učenja, sodelovanje pri reševanju problemov, strategije za učitelje in prilagodljivo in podporno razredno okolje. Učenec skupaj s sošolci tvorno soustvarja dogajanje v razredu, strokovnjaki pa z učitelji v medsebojnem sodelovanju dejavno izpopolnjujejo metode in strategije poučevanja in soustvarjajo prožno in podporno učno okolje (Kobal Grum in Kobal 2009).

Za uspešen proces inkluzije v našem prostoru je poleg teorije in tujih izkušenj pomembno poznati tudi možnosti, izkušnje in lastno prakso. V procesu inkluzije nosijo učitelji rednih osnovnih šol zaradi neposrednega dela z učencem v razredu velik del odgovornosti in obveznosti, vendar največkrat nimajo ustreznih znanj za delo s slabovidnimi in slepimi otroki. Pri njihovem pridobivanju se lahko zanašajo predvsem na svojo iznajdljivost, samoiniciativnost ter kooperativno sodelovanje znotraj sistema (ožja strokovna skupina), kar omogoča stalno supervizijo, refleksijo ter evalvacijo. Inkluzija zato pomeni velik izziv.



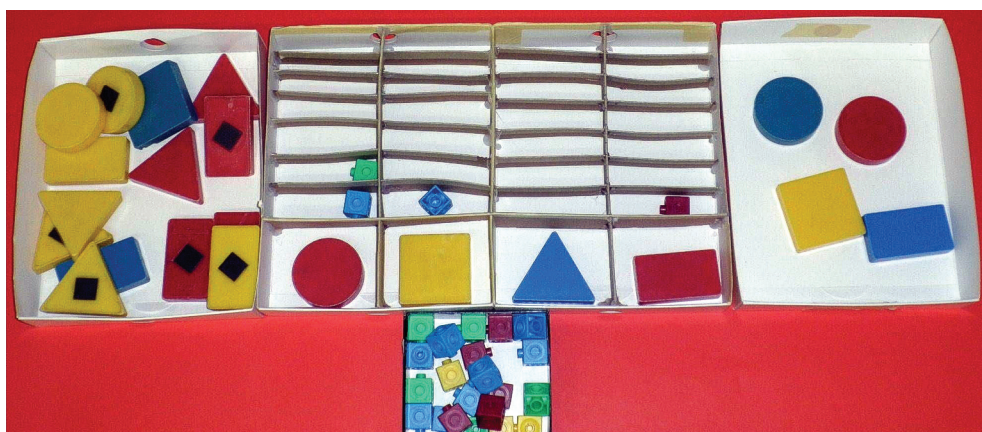
Delo v razredu

Tudi sama kot razredna učiteljica že drugo leto poučujem slepega dečka, ki je inkluzivno vključen v 2. razred redne osnovne šole. Posebnih specialnih znanj s tega področja nimam. Udeležila sem se predavanj in hospitacij na Zavodu za slepo in slabovidno mladino ter prebrala literaturo, ki mi jo je uspelo pridobiti. Tako se v učnem procesu tudi sama sproti učim in izpopolnjujem. Treba je biti iznajdljiv oziroma fleksibilen. Primer: Vsebina – deli dneva, vrtenje Zemlje okoli svoje osi. Prilagoditev: Zemljo je predstavljala penasta žoga. Na »Zemlji« sva z risalnim žebeljčkom označila kraj. Deček je predstavljal Sonce. Ko je žebeljček obrnjen proti »Soncu«, je kraj osvetljen s Soncem in takrat je dan. »Zemlja« se vrti, žebeljček potuje, »Sonce« ne sveti več tako močno, ker je žebeljček bolj oddaljen od njega, večeri se, postaja temneje. Vrtenje se nadaljuje in žebeljček je obrnjen stran od »Sonca«. Noč. Vrtenje se nadaljuje in žebeljček se z druge strani spet približuje »Soncu«, sonček se zbudi, jutro je. In tako se Zemlja vrti vsak dan, zato imamo svetli del dneva – dan in temni del dneva – noč. Ker je Sonce predstavljal deček sam, je brez težav določil položaj žebeljčka glede na Sonce, ki osvetljuje kraj na Zemlji. Usvojeno znanje je demonstriral sošolcem, bil mi je v pomoč pri obravnavi teh vsebin pri rednem pouku.

Deček, ki ga poučujem, nima ostankov vida, tako da bere in piše po metodi za slepe, torej v Braillovi pisavi. Zanj je treba poiskati, pripraviti, narediti ali kako drugače prikazati nadomestno informacijo za slikovni in grafični material. To so konkretni predmeti, taktilne slike, mreže, razpredelnice, diagrami (histogram, drevesni diagram, Carroll diagram), ki so prilagojeni tipni zaznavi. Prilagoditi je treba tudi metodološke postopke.

Učni pripomočki

Do prilagajanja učnih pripomočkov in inovativnih pristopov prihaja največkrat med pripravo na pouk ob iskanju poti, kako vsebine, ki jih podajam običajno čutečim učencem, prilagoditi tako, da jih bo spoznal, razumel in uporabljal tudi učenec, ki je slep. Za to sem na začetku porabila ogromno časa. Sčasoma pa sem se naučila razmišljati drugače. Lažje se vživim v tipni svet in zato hitreje pridem do rešitev. Tako nastanejo pripomočki, s katerimi lahko vsebine uosvaja tudi slepi učenec, ki jih pri urah dodatne strokovne pomoči spoznava in se jih uči uporabljati. Pona-



vadi to poteka uro ali dve pred obravnavo teh vsebin v razredu. Njegovo prednost v poznavanju vsebin v večini primerov izkoristim pri obravnavi snovi tako, da je slepi učenec pri razlagi moj pomočnik ali demonstrator. Pri takšnem demonstrativnem načinu obravnave vsebin sicer porabimo več časa, zato pa so vsebine ostalim učencem v razredu tako nazorno prikazane, da ob koncu ure nimajo težav z razumevanjem. Delo poteka usklajeno, učenci znajo počakati na dečkov odgovor ali na konec demonstracije in obratno, deček počaka, da določene naloge posredujem (DZ, UL) drugim učencem in se nato usmerim k njemu. V tem času smo se vsi, drugi učenci, slepi učenec in jaz, naučili delovati tako usklajeno, da je učni proces na prvi pogled povsem običajen.

Uporaba učnih pripomočkov

Pri uporabi pripomočkov za slepega učenca je pomembna sistematičnost obravnave in uporabe. Prostor je treba urediti tako, da se učenec osredotoči na nalogo in nima težav s samo organizacijo. Pri različnih dejavnostih je prostor različno uredjen, pri dejavnostih, ki so si podobne, pa poskusimo prostor urediti po enakem sistemu. Prostor oziroma prostorčke je treba slepemu učencu omejiti ali natančno določiti. Za to so zelo priročne škatle in škatlice različnih oblik in velikosti, magneti za pritrjevanje, da so stvari čim manj »bežeče«. Pomembno je tudi, da v procesu usvajanja in pozneje utrjevanja snovi uporabljamo enako izrazoslovje, da učenec ni zmeden. Sicer bi lahko mislil, da gre za kaj povsem drugega, novega. Pri uporabi, organiziranju in določitvi izrazoslovja (skozi pravljico, zgodbico) naj učenec sodeluje in tudi sam prispeva rešitve, saj je to zanj najbolj razumljivo in uporabno. Tudi učne pripomočke smo spremenili ali dopolnjevali, kadar se je pri ravnanju z njimi izkazalo, da so takšni bolj uporabni.

Pri izdelavi pripomočkov mi je v veliko pomoč spremljevalka slepega dečka, gospa Simona Keber Kumše. Pripomočke izdelujeva iz materialov, ki so na otip različni, prijetni, največkrat gre za nestrukturiran material. Zelo uporabni so predmeti iz vsakdanjega življenja in embalaža različnih oblik in velikosti.

Obseg prilagoditev in prilagojenih pripomočkov je v tem času postal že zelo velik. Objavljamo fotografiji tipno prilagojenega histograma in drevesnega diagrama, ki ju deček uporablja pri matematiki.

Sklep

Za konec bi se rada zahvalila gospe Danici Lipuš, upokojeni tiflopedagoginji, ki mi je znala svetovati tako, da proces inkluzije poteka v pravi smeri. Svoje izkušnje bi rada posredovala tudi drugim učiteljem, ki poučujejo ali bodo še poučevali učence s senzorno motnjo.

Želim si tudi, da bi imeli učitelji, ki poučujemo otroke s posebnimi potrebami, več možnosti za izpopolnjevanje, več prepotrebne pomoči ljudi, ki so za to usposobljeni, in ustreznih ustanov.

Literatura

Brvar, R. 2000. *Geografija nekoliko drugače: didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kobal Grum, D., in B. Kobal. 2006. *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: DEMS.

Kobal Grum, D., in B. Kobal. 2009. *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kermauner, A. 1996. *Kakšne barve je tema?* Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.

Marentič Požarnik, B., L. Magajna in C. Peklaj. 1995. *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Porter, G. 1995. Organisation of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects* 25(2): 299–309.

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

Žolgar, I. 1996. Slabovidni učenec v redni osnovni šoli. *Defectologica Slovenica* 4 (1): 111–116.