

# šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE  
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH  
letnik XVIII, številka 1/2, 2014



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

## Aktualno:

- > Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)
- > Mnenja: Svetovalna storitev v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter razlogi za njeno uvedbo

## Vodilne teme:

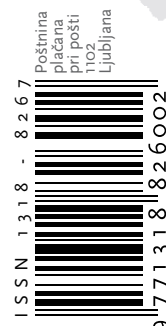
### Učenci s posebnimi potrebami

- > Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami
- > Prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela

### Glas otroka v procesih pomoči

- > Zagovornik – glas otroka

# 1/2



ISSN 1318 - 8267

Poštnina  
plačana  
pri pošti  
1102  
Ljubljana

9 771 31 8 826 002



# Navodila za pisanje člankov

**N**atisnjen izvod prispevka in datoteko na disketi, ki naj bo označena z imenom avtorja/-ice, pošljete na naslov odgovorne urednice:

Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj, lahko pa tudi po elektronski pošti na naslov: [cvetka.bizjak@zrss.si](mailto:cvetka.bizjak@zrss.si).

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic, v slovenskem in angleškem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer, prosimo, da:

- reference v besedilu** uporabite sprotne navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Dandeker 1990, str. 234). Če gre za splošno navedbo, izpustite stran. Primer: (Dandeker 1990).
- Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
- Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

- **za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.

Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- **za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.

Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik I, št. 2, str. 163–187.

- **za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.

Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obravnavanje zapišanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.

č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004).

Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.

Primer: (2. 4. 2004).

**Preglednice, slike in druge priloge** naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

**Uredništvo**



ISSN 1318-8267  
**ŠOLSKO SVETOVALNO DELO**,  
 letnik XVIII,  
 številka 1-2  
 Ljubljana 2014

Izdajatelj in založnik:  
**Zavod Republike Slovenije za  
 šolstvo**

Predstavnik:  
**mag. Gregor Mohorčič**

Uredništvo:  
**mag. Cvetka Bizjak (odgovorna  
 urednica), mag. Tanja Bezič,  
 Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič  
 Mrvar, Tamara Malešević,  
 Urška Margan, dr. Milko Poštrak,  
 dr. Melita Puklek Levpušček,  
 dr. Tomaž Vec**

Jezikovni pregled:  
**Mira Turk Škraba**

Prevod povzetkov v angleščini:  
**Mag. Gregor Adlešič**

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:  
**Zavod RS za šolstvo – Založba,  
 Poljanska cesta 28,  
 1000 Ljubljana  
 faks: 01/30 05 199  
 e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je  
 31,30 EUR za šole in ustanove,  
 26,71 EUR za posameznike in  
 25,04 EUR za dijake, študente in  
 upokojenca.  
 Cena posamezne številke je  
 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk:  
**Design Demšar, d. o. o.,  
 Present, d. o. o.**

Naklada: **600 izvodov**

Revija je vpisana v evidenco javnih  
 glasil, ki jo vodi Ministrstvo za  
 kulturo, pod zaporedno številko  
 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
 2014  
 Vse pravice pridržane. Brez  
 založnikovega pisnega dovoljenja ni  
 dovoljeno nobenega dela revije na  
 kakršenkoli način reproducirati, kopirati  
 ali kako drugače razširjati. Ta prepoved  
 se nanaša tako na mehanske oblike  
 reprodukcije (fotokopiranje) kot na  
 elektronske (snemanje ali prepisovanje  
 na kakršenkoli pomnilniški medij)  
 medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# Med

svetovalnimi delavci v zadnjih mesecih veliko polemik sproža novi Zakon o otrocih s posebnimi potrebami. Javnost sta najbolj razburkali dve novosti: obvezni pogovor z otrokom pred uvedbo postopka usmerjanja in svetovalna storitev kot nova oblika pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Večji del vsebine pomladanske številke je nastal kot odziv na novosti v omenjenem zakonu.

Odgovorne na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport smo zaprosili za predstavitev novosti v zakonu. Na naše povabilo so se odzvali in njihov prispevek objavljamo v rubriki Aktualno. V tej rubriki je objavljen tudi članek Alenke Kovšca, ki je vrsto let neposredno sodelovala pri graditvi sistema inkluzije v slovenskem šolstvu. V svojem prispevku opisuje izhodiščni namen uvedbe svetovalne storitve in njen pomen. Po navedbah avtorice je namen uvedbe svetovalnih storitev dati šolam boljše možnosti za pripravo pogojev za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Za ustvarjanje kakovostnih pogojev šole potrebujejo tesno sodelovanje s strokovnjaki iz zunanjih specializiranih ustanov. Eden od namenov uvedbe svetovalne storitve je bila ureditev sistema financiranja tovrstnih storitev na šolah. Glede na navedbe avtorice svetovalna storitev tudi ni bila mišljena kot del rednega dela pedagoških delavcev. Teh poudarkov v članku, ki so ga pripravili odgovorni na ministrstvu, ni opaziti. V tem kontekstu prispevek Alenke Kovšca izzveni polemično. Spodbuja oblikovanje mnogih novih vprašanj. Kakšne so resnične razlike med prvotno idejo o svetovalnih storitvah in stvarnostjo, ki se udejanja v praksi slovenskih šol? Kateri so vzroki za spremembo v razlagi pojma svetovalne storitve (če ta sprememba v resnici obstaja)? Žal kljub objavi dveh prispevkov, ki se nanašata na novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ostaja nepojasnjenih mnogo vprašanj, ki jih postavljajo svetovalni delavci. Čas bo pokazal, ali bodo svetovalne storitve resnično pomagale šolam izboljšati pogoje za inkluzijo ali se bodo sprevrgle le v dodatno administrativno delo, česar se bojijo mnogi svetovalni delavci.

Ena od vodilnih tem pomladanske številke je Glas otroka v postopkih pomoči. Oba prispevka, ki ju vključuje tematski sklop, sta odziv na novosti v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V mislih imam zakonitev obveznega pogovora z otrokom pred uvedbo postopka usmerjanja. Opozorila Gabi

Čačinovič Vogrinčič, da je proces pomoči treba izvajati skupaj z otrokom in ne zanj, poznamo vsi. Kljub temu pa smo v praksi pogosto še vedno ujetniki starih, utečenih vzorcev ravnanja in otrokom dajemo premalo prostora za aktivno soustvarjanje v postopkih pomoči. Ker smo prispevek Gabi Čačinovič Vogrinčič in Tine Mešl na to temo že objavili v prejšnji številki, smo tokrat k sodelovanju povabili Toneta Dolčiča, namestnika varuha človekovih pravic. Isto idejo, ki jo uzakonja novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – slišati glas otroka v postopkih pomoči, je predstavil v okviru nekega drugega projekta, ki je nastal pod okriljem instituta Varuh človekovih pravic. Gre za projekt Zagovornik – glas otroka. Njegov članek nadgrajuje prispevek Domna Rakovca, koordinatorja in zagovornika v omenjenem projektu. Prav je, da svetovalni delavci dobro poznamo koncept otrokovega zagovornika. Tudi mi smo na šoli večkrat postavljeni v vlogo otrokovih zagovornikov. Poskrbeti moramo, da je otrokov glas slišan in spoštovan. O tem sta v zadnji številki pisali Gabi Čačinovič Vogrinčič in Tina Mešl. Prav tako pa lahko otroku organiziramo zagovorništvo, če ocenimo, da ga potrebuje.

Želim vam zanimivo branje.

**Cvetka Bizjak,**  
odgovorna urednica



## Opravičilo uredništva

V prispevku Marjete Šarič *Jedrna refleksija: poglobljanje refleksije v strokovnem razvoju*, ki je bil objavljen v prejšnji številki revije, je pri lektoriranju besedila prišlo do neljubne napake. Pravilen zapis dela besedila se glasi: »Kot ugotavlja Marentič Požarnik v članku, ki obravnava akcijsko raziskovanje na področju pismenosti (2013), obstaja vtis, da je pri učiteljih kvalitetne refleksije malo, poglobljene in take, ki spreminja, še manj. Avtorica v članku obravnava, kako so v praksi uveljavljene prvine akcijskega raziskovanja ...« in ne kot je bilo objavljeno (»Kot ugotavlja Marentič Požarnik v članku, ki obravnava akcijsko raziskovanje na področju pismenosti (2013), obstaja vtis, da je pri učiteljih kakovostne refleksije malo, poglobljene in take, ki spreminja, še manj. V članku obravnavamo, kako so v praksi uveljavljene prvine akcijskega raziskovanja ...«). Avtorici članka in prof. Barici Marentič Požarnik ter bralcem se opravičujemo.

**Cvetka Bizjak,**  
odgovorna urednica

**Uvodnik**

- > Cvetka Bizjak 1

**Aktualno**

- Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) 4  
 > Polona Šoln Vrbinc, Manica Jakič Brezočnik, Jasmina Arnuš Tabakovič
- Mnenja: Svetovalna storitev v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter razlogi za njeno uvedbo 13  
 > Alenka Kovšca

**Vodilna tema****Učenci s posebnimi potrebami**

- Učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji o delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 18  
 > Karmen Švajger Savič
- Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami 36  
 > Jana Grah
- Prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela 46  
 > Tomaž Kranjc
- Najstniki z motnjo avtističnega spektra 51  
 > Ajda Gazvoda

**Glas otroka v procesih pomoči**

- Pravica otrok do svobodnega izražanja svojega mnenja 59  
 > Tone Dolčič
- Zagovornik – glas otroka 63  
 > Domen Rakovec

**Teorija v praksi**

- Bralne učne strategije pri pouku psihologije – 1. del 73  
 > Mojca Zupan Zadravec
- Vključevanje deležnikov in uporaba sodobnih pristopov pri izvajanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa 81  
 > Breda Knafelc

**S knjižnih polic**

- Predstavitev knjige Medvrstniško nasilje v šoli 92  
 > Cvetka Bizjak



# Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

POLONA ŠOLN VRBINC, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
polona.soln@gov.si

MANICA JAKIČ BREZOČNIK, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
Manica.Jakic-Brezocnik@gov.si

JASMINA ARNUŠ TABAKOVIČ, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
jasmina.tabakovic@yahoo.com

● **Povzetek:** Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je sprejel Državni zbor Republike Slovenije na seji 12. julija 2011, uporablja pa se od 1. septembra 2013. Kot otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so v zakonu prvič opredeljeni otroci z avtističnimi motnjami in otroci z okvaro vidne funkcije. Določene so tri vrste dodatne strokovne pomoči: pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev in učna pomoč. Prvič so definirane posebne strokovne naloge, ki bi jih izvajali posamezni zavodi in šole. Zakon je prinesel tudi nekoliko spremenjen postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki v večji meri zagotavlja usmerjanje otrok v skladu z njihovimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

**Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami, avtisti, svetovalna storitev, dodatna strokovna pomoč, usmerjanje, vzgoja in izobraževanje.

## Novelties of the Placement of Children with Special Needs Act (ZUOPP-1)

● **Abstract:** The Placement of Children with Special Needs Act (Uradni list RS, Nr. 58/2011, 40/12-ZUJF, 90/12, ZUOPP-1 (hereinafter referred to as ZUOPP-1)) was adopted by the National Assembly of the Republic of Slovenia at its sitting on 12 July 2011, and was applied on September 1, 2013. According to this act, children with autistic disorders and children with impaired visual function are defined for the first time as children with special educational needs. Three types of additional professional support were determined: providing support to overcome the deficiency, impairment, or disability, advisory services, and learning assistance. For the first time special professional tasks were defined, to be carried out from individual institutions and schools. This act also defines the slightly modified procedure for placement of children with special needs, which better ensures the placement of these children in accordance with their specific educational needs.

**Keywords:** children with special needs, children with autism, advisory services, additional professional support, placement, education, and training.

### 1 Uvod

Področje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami je urejeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1),<sup>1</sup> ki je bil sprejet že leta 2011, vendar je bila njegova veljavnost odložena do 1. septembra 2013. Na konceptualni ter sistemski ravni skupaj s področnimi zakoni ureja vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami po vsej vertikali od vrtcev, osnovnega in splošnega srednjega izobraževanja do poklicnega in strokovnega izobraževanja. V skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah (1989) morajo vsi organi pri svojem delu uporabiti načelo največje koristi otroka. To pomeni, da se na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami zagotavlja zgodnja in takojšnja pomoč ter kontinuum pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, pri čemer je treba upoštevati različne potrebe otroka, ki omogočajo njegov optimalni razvoj. Zaradi različnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka je v postopku usmerjanja treba slediti načelu individualiziranega pristopa ter v največji možni meri v postopek vključiti tudi starše oziroma zakonite zastopnike. Z organizacijo mobilne službe (organizacija in izvajanje dodatne strokovne pomoči po šolah in vrtcih), ki jo določa zakon v 20. členu, je izboljšana dostopnost storitev (organizacija vzgoje-izobraževanja čim bližje kraju bivanja), hkrati pa se s tem zagotavlja tudi večja strokovnost dela z otroki s posebnimi potrebami. V postopkih usmerjanja se z vključitvijo strokovnjakov različnih strok zagotavlja interdisciplinarna obravnava otroka. S takšnim pristopom pa se otroku s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja zagotavlja najboljša možna pomoč.

Zakon opredeljuje možnost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja ter možnost prehajanja oziroma vključevanja med programi, določa pripravo individualiziranega

programa za posameznega otroka in omogoča aktivno vlogo staršev v postopku usmerjanja. V nadaljevanju so predstavljene pomembne spremembe v okviru ZUOPP-1, ki jih predhodna zakonodaja ni določala.

### 2 Mladostniki med 21. in 26. letom

ZUOPP-1 je vzpostavil pogoje za izvajanje kontinuirane pomoči otrokom s posebnimi potrebami v sistemu vzgoje in izobraževanja. V primerjavi s predhodnim stanjem so pravice iz naslova usmerjanja otrok s posebnimi potrebami razširjene tudi na mladostnike s posebnimi potrebami, stare od 21 in 26 let, ki se neprekinjeno izobražujejo v programih poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja ter gimnazijskih programih. Pravica se razširja tudi za tiste, ki so vključeni v posebni program za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, kar pa je v vmesnem času med sprejemom zakona in njegovo uveljavitvijo urejeno tudi v Zakonu o osnovni šoli.<sup>2</sup> Po starosti so tako otroci in mladostniki s posebnimi potrebami izenačeni s študenti, ki jim država omogoča brezplačno izobraževanje do 26. leta.

### 3 Otroci z avtističnimi motnjami in otroci z okvaro vidne funkcije

Predhodna zakonodaja je opredeljevala otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Z novo >

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

2 Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 s spremembami).

zakonodajo so kot otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami prvič opredeljeni tudi otroci z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju MAS) ter otroci z okvaro vidne funkcije.

V procesu vzgoje in izobraževanja potrebujejo otroci z MAS večje prilagoditve poučevanja socialnih spretnosti in komunikacije ter čim bolj strukturirane učne priložnosti za spodbujanje samostojnosti in organiziranosti, zato so bila za te otroke posodobljena navodila za prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli, navodila za prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom in za posebni program za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, pripravljajo pa se še potrebna gradiva za srednješolsko in predšolsko raven, pri čemer še vedno poteka poskus v treh zavodih za sluh in govor. Gradiva so sproti objavljena na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ).

Stroka s področja zdravja je v okviru zakona predlagala, da se za besedilom »slepi in slabovidni otroci« doda besedilo »in otroci z okvaro vidne funkcije«. Navedeno so predlagali zato, ker menijo, da otrok z okvaro vidne funkcije ne spada v skupino slepih oziroma slabovidnih otrok. Kljub temu so ti otroci zaradi okvare močno ovirani pri šolskem delu, zlasti pri pisanju in branju, zaradi česar prav tako potrebujejo prilagoditve kot strokovno pomoč (npr. otrok z nistagmusom oziroma nehotnim nihanjem zrkla). Kriteriji za opredelitev tega primanjkljaja, ovire oziroma motnje so tako kot za vse druge skupine otrok s posebnimi potrebami opredeljeni in veljajo od 1. maja 2014, sprejel jih je direktor Za-

## Z novo zakonodajo so kot otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami prvič opredeljeni tudi otroci z avtističnimi motnjami ter otroci z okvaro vidne funkcije.

voda RS za šolstvo v soglasju z ministrom za izobraževanje, znanost in šport.

### 4 Dodatna strokovna pomoč – svetovalna storitev

Zaradi zagotavljanja zgodnje strokovne obravnave je na predlog zdravnika predšolskim otrokom zagotovljena pravica do svetovalne storitve kot oblike dodatne strokovne pomoči že pred uvedbo postopka usmerjanja. Tovrstna pomoč je dostopna staršem pri svetoval-

nih delavcih v vrtcih in šolah ter zavodih, ki opravljajo posebne strokovne naloge.

Vsi otroci, pri katerih se pojavi potreba, imajo pravico do kontinuuma pomoči že pred začetkom postopka usmerjanja:

- pomoč učitelja (dopolnilni pouk, pomoč v času podaljšanega bivanja, notranja diferenciacija in individualizacija, učni pripomočki, podaljšan čas dela),
- pomoč šolske svetovalne službe (diagnostika, svetovanje učencem, staršem in učitelju, vodenje),
- individualna in skupinska pomoč (delo v manjših skupinah, prilagoditve metod in oblik dela, učnih in tehničnih pripomočkov, vodenje in evalviranje),
- mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove, kot so npr. pedopsihiatrični dispanzerji, otrokov osebni zdravnik, svetovalni centri, razvojne ambulante (svetovanje otroku, staršem, šoli v obliki neposredne strokovne pomoči), predlog za usmeritev.

Z usmeritvijo v program vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko otrok pridobi prilagoditve in tri vrste dodatne strokovne pomoči:

- učno pomoč,
- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter
- svetovalno storitev.<sup>3</sup>

Ura dodatne strokovne pomoči traja 45 minut in jo izvajajo strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje. Izvaja se lahko skupinsko ali individualno v oddelku ali zunan- naj njega, tedensko, lahko pa tudi v strnjeni obliki. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetoval-

nih storitev, ki se izvaja v okviru celostne obravnave otroka, opredeli pa se v individualiziranem programu. Obseg, oblika ter izvajalec dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi.<sup>4</sup>

S svetovalno storitvijo zagotavljamo podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem, ki vzgajajo in poučujejo otroka s posebnimi potrebami, ter drugim otrokom, učencem oziroma dijakom iz skupine oziroma oddelka, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami.

S svetovalno storitvijo zagotavljamo podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem, ki vzgajajo in poučujejo otroka s posebnimi potrebami, ter drugim otrokom, učencem oziroma dijakom iz skupine oziroma oddelka, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami.

<sup>3</sup> 2. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/2013).

<sup>4</sup> Povzeto po 3. in 4. členu Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami.



Za vsakega otroka, za katerega se zagotavlja pravica do dodatne strokovne pomoči, je treba zagotoviti tudi vsaj eno uro svetovalne storitve na teden, vendar:

- v programih za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo največ dve uri tedensko,
- v izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo največ eno uro tedensko.<sup>5</sup>

Svetovalno storitev izvajajo svetovalni delavci javnega vrtca, šole ali javnega zavoda za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, vzgojitelji predšolskih otrok, učitelji za dodatno strokovno pomoč poleg učne obveznosti ter strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih zavodih, opredeljenih v 20. členu ZUOPP-I.<sup>6</sup>

Strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj, z individualiziranim programom določi izvajalce, oblike in načine dela za ustvarjanje podpornega okolja za posameznega otroka. Svetovalna storitev, ki jo strokovni delavci izvajajo poleg učne obveznosti ali v okviru svojega rednega dela, obsega:<sup>7</sup>

- *delo z otrokom:*
  - svetovanje glede ustreznih prilagoditev in pripomočkov,
  - individualni pogovori,
  - hospitacije v oddelku,
  - svetovanje glede prilagoditev v domačem okolju,
  - svetovanje glede ustreznosti izbire poklica,
  - svetovanje ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah, vprašanjih ipd.;
- *delo s starši:*
  - svetovanje staršem ob vključitvi,
  - predstavitev pomena in izvajanja specialnih znanj,
  - svetovanje glede prilagojenih gradiv ter prilagojenih pripomočkov,
  - delavnice za starše, sorojence in širšo družino (stari starši),
  - roditeljski sestanki za starše,
  - svetovanje ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah, vprašanjih ipd.;
- *sodelovanje z vrtcem ali šolo:*
  - izobraževanje strokovnih delavcev v obliki seminarjev in individualnih predstavitev posebnih potreb otroka, didaktičnih pripomočkov in opreme, gradiv ter prilagoditev,

- predstavitev posebnih potreb otroka vrstnikom v oddelku (predstavitev posebnih potreb otroka, predstavitev prilagojene opreme, pomen prilagoditev, načini komuniciranja z otrokom),
- sodelovanje v strokovni skupini pri izdelavi, dopolnitvah ter evalvaciji individualiziranega programa,
- ocena ustreznosti prilagoditve okolja in svetovanje,
- svetovanje učiteljem in drugim strokovnim delavcem vrtca ali šole, v katero je vključen otrok,
- svetovanje ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah, vprašanjih ipd.;

**Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev, ki se izvaja v okviru celostne obravnave otroka, opredeli pa se v individualiziranem programu.**

- *delo z vrstniki in njihovimi starši:*
  - predstavitev prisotnosti otroka v oddelku:
    - vrstnikom,
    - staršem na roditeljskem sestanku,
  - različne izkustvene delavnice in predstavitve na temo primanjkljaja ali ovire vključenega otroka za sovrstnike,
  - svetovanje ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah, vprašanjih ipd.;
- *delo z zunanjimi ustanovami:*
  - sodelovanje s strokovnjaki s področja zdravstva (fizioterapija, delovna terapija, psihiatrija, oftalmologija, pedopsihiatrija),
  - sodelovanje s humanitarnimi ustanovami,
  - sodelovanje z Zavodom RS za šolstvo,
  - sodelovanje s centri za socialno delo,
  - sodelovanje z društvi,
  - sodelovanje z distributerji specialne didaktične opreme, optičnih pripomočkov,
  - sodelovanje z občino ipd.

Svetovalna storitev kot nova oblika dodatne strokovne pomoči se torej izvaja na ravni vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi v dijaških domovih. Svetovalna storitev je namenjena tako otrokom, staršem, učiteljem, mentorjem in vključuje:

- informiranje v zvezi s postopki in procesi dela z otrokom;
- usmerjanje, usposabljanje in vodenje za izvajanje konkretnih nalog;
- svetovanje metodoloških, didaktičnih, metodičnih >

5 5. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami.

6 6. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami.

7 <http://www.mizs.gov.si>.

- in drugih priporočil;
- konzultacije kot ekspertno pomoč in podporo v samostojnem iskanju načinov in poti za reševanje kakovostnejših načinov in poti za reševanje problemov ter supervizijo za spodbujanje in podporo profesionalni identiteti strokovnih in vodstvenih delavcev.

## 5 Fizična pomoč in tolmač

Doslej so bili do fizične pomoči upravičeni le gibalno ovirani otroci. Zakon pravico ponekod širi, in sicer:

- težje in težko gibalno oviranim otrokom, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se lahko za izvajanje fizične pomoči v času poteka vzgojnega

### Doslej so bili do fizične pomoči upravičeni le gibalno ovirani otroci. Zakon pravico ponekod širi.

dela v vrtcu, izvajanja obveznega in razširjenega programa osnovne šole ali izvajanja organiziranega izobraževalnega dela v srednji šoli dodeli stalni ali začasni spremljevalec;

- stalni ali začasni spremljevalec se za izvajanje fizične pomoči lahko dodeli tudi slepim otrokom, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v času poteka vzgojnega dela v vrtcu ter praviloma

### Začasni spremljevalec na šolah ni sistemiziran, ampak šola otroku omogoči fizično pomoč pri nekaterih dejavnostih, opredeljenih v strokovnem mnenju in podrobneje v individualiziranem programu.

le v času izvajanja obveznega in razširjenega programa v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, izjemoma pa tudi kasneje, če tako posebej v strokovnem mnenju utemelji komisija za usmerjanje;

- izjemoma se začasni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči lahko dodeli slabovidnemu otroku, otroku z okvaro vidne funkcije, dolgotrajno bolne-

mu otroku, otroku z MAS ter otroku s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, in sicer za pomoč pri vključevanju v posamezne dejavnosti vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega programa v času poteka vzgojnega dela v vrtcu, izvajanja obveznega in razširjenega programa osnovne šole oziroma izvajanja organiziranega izobraževalnega dela v srednji šoli.

Začasni spremljevalec je nadomestil občasnega spremljevalca, ki smo ga poznali pred uporabo ZUOPP-1, zanj pa veljajo enaka pravila.

V 17. členu Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje je določeno, da vrtec sistemizira delovno mesto spremljevalca, če ne more zagotoviti izvajanja odločbe o usmeritvi v okviru obstoječe kadrovske strukture oziroma na drug način. Obseg delovne obveznosti in čas trajanja delovnega razmerja spremljevalca določimo glede na

številu otrok, katerim je zagotovljena fizična pomoč, in obseg oziroma številu ur fizične pomoči, ki izhaja iz odločbe o usmeritvi oz. individualiziranega programa.

številu otrok, katerim je zagotovljena fizična pomoč, in obseg oziroma številu ur fizične pomoči, ki izhaja iz odločbe o usmeritvi oz. individualiziranega programa.

Začasni spremljevalec na šolah ni sistemiziran, ampak šola otroku omogoči fizično pomoč pri nekaterih dejavnostih, opredeljenih v strokovnem mnenju in podrobneje v individualiziranem programu.

ZUOPP-1 je ukinil možnost dodelitve spremljevalca v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom.

Z ZUOPP-1 je prvič eksplicitno zapisana pravica gluhim in naglušnim otrokom do tolmača slovenskega znakovnega jezika v izobraževalnem sistemu.<sup>8</sup>

To pravico so sicer imeli že doslej, saj se gluhi

učenci in dijaki lahko usmerijo v:

1. izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki jo po novem lahko izvajajo tudi tolmači,
2. prilagojene izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Prilagojeni izobraževalni program osnovne šole za gluhe in naglušne izvajajo Center za sluh in govor Maribor, Center za korekcijo sluha in govora Portorož in Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL).

Tudi dijaki v ZGNL imajo možnost uveljavljati tolmača na poklicni maturi ter na zaključnem izpitu, prav tako ima dijak to pravico v drugih srednjih šolah.

## 6 Opravljanje posebnih strokovnih nalog

Za vzpostavljanje ustreznih strokovnih pogojev za delo z otroki, starši, učitelji in mentorji ter za delo in zaposlovanje strokovnjakov posameznih strok bodo lahko nekateri zavodi pridobili pravice do izvajanja posebnih strokovnih nalog. Poleg vzgojno-izobraževalnih programov bodo lahko izvajali tudi druge strokovne naloge, in sicer:

- mobilno službo (organizacija in izvajanje dodatne strokovne pomoči v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih),
- svetovalne storitve (pomoč pri izdelavi individualiziranih programov, evalvacija, svetovanje staršem, učiteljem, otrokom),
- izposojajo didaktičnih materialov in pripomočkov, učbenikov in gradiv,
- razvijanje stroke (razvoj aplikativnih strategij dela, razvoj instrumentov in strokovnih podlag, metodoloških aparatov za pripravo individualiziranega programa, evalvacije),
- organiziranje in izvajanje nadaljnjega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev,
- organiziranje in izvajanje seminarjev za starše.

Pomemben del nalog se nanaša na poklicno usmerjanje. Poklicno usmerjanje bo ena ključnih nalog zavodov za izvajanje strokovnih nalog na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in bo sestavni del družbene pomoči učencem, ki se usmerjajo. Cilj poklicnega usmerjanja bo izbira ustrezne smeri izobrazbe in uspešna vključitev v delo. Poklicna usmeritev bo pot do uspešne osamosvojitve, ki mora nakazovati usposobljenost za samostojno delo in neodvisnost v skladu s posameznikovimi zmožnostmi in sposobnostmi.

Na MIZŠ pripravljamo koncept in predlog mreže šol in zavodov, ki bodo lahko kot podporni centri šolam zagotavljali pomoč z opravljanjem strokovnih nalog, pogoj za dodeljevanje nalog za izvajanje te javne služ-

be je sprememba Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je tik pred postopkom sprejemanja, in sprememba Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami, ki bo lahko sledila spremembi zakona.

## 7 Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki je določen IV. delu, od 22. do 40. člena ZUOPP-I, je prinesel pomembne spremembe predvsem glede oblike in izvajanja dodatne strokovne pomoči, medtem ko sam postopek usmerjanja ni bistveno spremenjen, saj ohranja usmeritev v programe vzgoje in izobraževanja na podlagi strokovnih mnenj komisije za usmerjanje prve stopnje, ki deluje na Zavodu RS za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ), in komisije za usmerjanje druge stopnje, ki deluje pri drugostopenjskem, pritožbenem organu - MIZŠ.

Postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami se začne s pisno zahtevo staršev, vloženo na območni enoti ZRSŠ v kraju stalnega prebivališča otroka, zahtevo za usmerjanje pa lahko zase vloži tudi oseba, starejša od petnajst let. Po novem, če pride do kolizij ravnanj med otrokom in starši, se otroku določi skrbnik za posebne primere, ki ga postavi center za socialno delo (v nadal-

**Poklicno usmerjanje bo ena ključnih nalog zavodov za izvajanje strokovnih nalog na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in bo sestavni del družbene pomoči učencem, ki se usmerjajo.**

jevanju CSD). Pomembna novost se nanaša na vlagatelja zahteve za uvedbo postopka, to je vzgojno-izobraževalni oziroma socialnovarstveni zavod, v katerega je ali bo vključen otrok. Če zavod oceni, da je treba preveriti ustreznost programa, v katerega je vključen otrok, je v skladu z drugim odstavkom 25. člena ZUOPP-I dolžan vložiti zahtevo za začetek postopka. V takem primeru, kadar se postopek ne začne na zahtevo staršev, je treba zahtevo za začetek postopka usmerjanja vročiti tudi staršem. ZRSŠ pridobi od vlagatelja vso strokovno dokumentacijo (štejejo zdravstvena, psihološka, specialnopedagoška, socialna in druga poročila), ki vključuje že opravljene obravnave otroka ter poročilo vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki ga obiskuje otrok, iz katerega je razvidno, da je bil otroku zagotovljen kontinuum pomoči.

## Komisije za usmerjanje

Komisije za usmerjanje prve in druge stopnje so imenovane glede na vrsto ovir, motenj in primanjkljajev, sestavljajo pa jih trije člani: specialni pedagog ustrezne smeri, psiholog in specialist pediater ali specialist pedopsihiater oziroma specialist šolske medicine, praviloma pa tisti, ki otroka obravnava z vidika njegovih posebnih potreb. Komisija lahko v soglasju z uradno osebo, ki vodi postopek, v svoje delo vključi tudi specialista pedopsihiatra ali specialista fizikalne medicine in rehabilitacije ali okulista ali avdiologa oziroma katerega koli specialista medicine, ki je ključen za ugotavljanje otrokovih posebnih potreb. Komisija mora pred odločitvijo pridobiti pisno ali ustno mnenje otrokovega vzgojitelja ali učitelja.

Težave so predvsem pri zagotavljanju potrebnih strokovnjakov, predvsem pedopsihiatrov, ki jih v Sloveniji ni veliko. Zaželeno je, da bi komisija lahko v svoje delo vključevala ne le specialiste medicine, temveč tudi strokovnjake z drugih področij (logoped, surpedagog idr.).

Komisija za usmerjanje prve stopnje v strokovnem mnenju ugotovi, da usmeritev ni potrebna, ali predlaga usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja ter opredeli vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje in na podlagi ugotovljenih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka poda predlog njegove usmeritve v ustrezen vzgojno-izobraževalni program. Strokovno mnenje pošlje staršem oziroma vlagatel-

**Če zavod oceni, da je treba preveriti ustreznost programa, v katerega je vključen otrok, je v skladu z drugim odstavkom 25. člena ZUOPP-1 dolžan vložiti zahtevo za začetek postopka.**

ju ter vzgojno-izobraževalnemu zavodu, v katerega je oziroma bo vključen otrok. Na posredovano strokovno mnenje lahko starši oziroma vlagatelj zahteve podajo pripombe v osmih dneh, na podlagi katerih lahko ZRSS od strokovne komisije zahteva dopolnitev strokovnega mnenja, dodatno obrazložitev ali ponovno obravnavo in na podlagi tega izda odločbo o usmeritvi. Pred izdajo odločbe mora ZRSS ugotoviti, ali lahko vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je oziroma bo vključen otrok, izpolnjuje pogoje za sprejem otroka oziroma za izvajanje ukrepov. Če vzgojno-izobraževalni zavod ne more izpolniti pogojev za sprejem otroka oziroma zagotoviti izvajanja ukrepov, mora ZRSS s sodelovanjem staršev določiti najustreznejši vzgojno-izobraževalni zavod, ki izpolnjuje pogoje. Če se starši ne strinjajo s predlaganim vzgojno-izobraževalnim zavo-

dom, vključi ZRSS otroka v najbližji vzgojno-izobraževalni zavod, ki izpolnjuje pogoje za izvajanje odločbe o usmeritvi.

Glede določitve preverjanja ustreznosti usmeritve ni novosti. Če komisija za usmerjanje oceni, da je treba preveriti ustreznost usmeritve v program vzgoje in izobraževanja, v strokovnem mnenju določi rok za preverjanje ustreznosti, ki ne sme biti krajši od enega leta in ne daljši od petih let. Na tej podlagi mora ZRSS po uradni dolžnosti preveriti ustreznost usmeritve na podlagi mnenja, ki ga pripravi vzgojno-izobraževalni zavod oziroma socialnovarstveni zavod, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami, poročilo o izvajanju individualiziranega programa in njegovo evalvacijo, pridobi pa tudi mnenje komisije za usmerjanje. Če ZRSS na podlagi mnenja, ki ga pripravi vzgojno-izobraževalni zavod oziroma socialnovarstveni zavod, v katerega je vključen otrok, in mnenja komisije za usmerjanje ugotovi, da je usmeritev ustrezna, jo potrdi. Če ugotovi, da usmeritev ni ustrezna, jo spremeni po postopku, določenem za usmerjanje otrok.

## Odločba o usmeritvi prve stopnje in vročanje

Tudi glede odločbe o usmeritvi prve stopnje ni bistvenih novosti. Novost se nanaša na obveznost ZRSS, da mora uradna oseba, ki vodi postopek, izdati odločbo v 30 delovnih dneh od prejema strokovnega mnenja, enako pa mora ravnati v primeru dopolnitve, dodatne obrazložitve ali pridobitve novega strokovnega mnenja komisije. Z odločbo o usmeritvi prve stopnje odloči o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja ali pa z odločbo ugotovi, da usmeritev ni potrebna.

Po novem, če se otrok usmeri, se z odločbo od-

loči tudi o vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, začasnem ali stalnem spremljevalcu ter o pravici do tolmača slovenskega znakovnega jezika, ki je dana gluhim in naglušnim, ki se sporazumevajo v slovenskem znakovnem jeziku in so usmerjeni v programe vzgoje in izobraževanja otrok.

Odločba o usmeritvi se vroči staršem oziroma starejšemu mladoletniku osebno s priporočeno pošto pošiljko, drugim vlagateljem zahteve ter vzgojno-izobraževalnemu zavodu, v katerega je vključen oziroma bo vključen otrok, pa tako, da jo dostavijo v hišni predalčnik ali poštni predal v prostorih izvajalca poštnih storitev. Če ima otrok rejnika, se odločba osebno s priporočeno pošto pošiljko vroči tudi rejniku in pristojnemu CSD.

## Pritožbeni postopek

Zoper odločbo o usmeritvi, izdano na prvi stopnji, lahko vložijo pritožbo starši in starejši mladoletnik v 15 dneh od njene vročitve. O pritožbi odloča drugostopenjski organ, ki po novem zaradi zmotne ali nepopolne ugotovitve dejanskega stanja, napačne uporabe materialnega prava ali bistvene kršitve določb postopka izpodbijane odločbe o usmeritvi ne sme odpraviti odločbe in zadeve vrniti v nov postopek, če je nepravilnost mogoče odpraviti. Če je pritožba podana zaradi nepopolno ali zmotno ugotovljenega dejanskega stanja, mora drugostopenjski organ pred odločitvijo obvezno pridobiti strokovno mnenje komisije za usmerjanje druge stopnje.

## Sprememba odločbe

Starši, starejši mladoletnik, vzgojno-izobraževalni zavod, socialnovarstveni zavod ali CSD lahko pred ZRSS podajo zahtevo za spremembo usmeritve ali predčasno prenehanje veljavnosti dokončne odločbe o usmeritvi ali njenega dela, če se po dokončnosti odločbe o usmeritvi spremenijo okoliščine, ki vplivajo na ustreznost usmeritve otroka. Sklep o začetku postopka za spremembo odločbe o usmeritvi lahko izda tudi ZRSS po uradni dolžnosti, če je to potrebno za zaščito javne ali otrokove koristi.

## Dolžnost staršev glede izvršitev odločbe

Starši so dolžni vključiti otroka s posebnimi potrebami v vrtec, šolo ali zavod v skladu z dokončno odločbo o usmeritvi v 15 dneh od njene dokončnosti, če z odločbo o usmeritvi ni določeno drugače. Te obveznosti petnajstdnevnega roka pa z novim ZUOPP-1 nima več vrtec, šola ali zavod, v katerega mora biti vključen otrok s posebnimi potrebami v skladu z dokončno odločbo o usmeritvi, ima le dolžnost vključitve otroka. Če se otrok s posebnimi potrebami ne vključi v vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je bil usmerjen, mora ta zavod o tem nemudoma obvestiti ZRSS in inšpektorja, pristojnega za šolstvo. V primeru ne vključitve otroka s posebnimi potrebami v vzgojni ali socialnovarstveni zavod mora ta obvestiti ZRSS in inšpektorja, pristojnega za šolstvo, ter CSD.

## Individualizirani program

ZUOPP-1 natančneje opredeljuje individualizirani program, ki ga mora izdelati vzgojno-izobraževalni zavod oziroma socialnovarstveni zavod najkasneje v 30 dneh po dokončnosti odločbe. Z individualiziranim

programom se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določita organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in izvajanje učne pomoči. V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši in otrok s posebnimi potrebami, upoštevaje njegovo zrelost in starost. Staršem individualiziranega programa

Po novem, če se otrok usmeri, se z odločbo odloči tudi o vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, začasnem ali stalnem spremljevalcu ter o pravici do tolmača slovenskega znakovnega jezika.

ma ni treba podpisovati, kot je velikokrat napačno tolmačeno. Individualizirani program je treba najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti.

Z individualiziranim programom se določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih;
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino;
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju;
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije;
- izvajanje fizične pomoči;
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku;
- prehajanje med programi in potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovna razporeditev pouka;
- veščine za čim večjo samostojnost (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev.

## Podzakonski akti

Podzakonski akti ZUOPP-1 so bili že sprejeti, in sicer:

- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami,
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami,
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu,
- Navodila za delo komisij za usmerjanje,
- Kriteriji za opredelitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj za vse skupine otrok s posebnimi potrebami.

## 8 Sklepna misel

Od priprave in sprejema ZUOPP-1 sta minili dobri dve leti. Izkazalo se je, da bodo potrebni nekateri manjši popravki, in sicer:

ZUOPP-1 je ukinil možnost dodelitve spremljevalca v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, kar bo na šolah in zavodih, ki izvajajo ta program, velika težava. Otroci potrebujejo fizično pomoč, zato bo naš predlog sprememba zakona v tem delu.

Termin začasni spremljevalec, ki je pravzaprav nadomestil občasnega, je povzročil kar nekaj terminološke zmede in napačnega razumevanja.

Pravico do tolmača slovenskega znakovnega jezika ugotavljajo komisije na CSD, zato bomo pravico do tolmača v okviru vzgojno-izobraževalnega dela vezali na odločbo oziroma izkaznico, s katero se izkazuje, da je otroku priznana pravica do tolmača v skladu z določili Zakona o uporabi slovenskega znakovnega jezika.

Postopek usmerjanja je še vedno v preveliki meri vezan na papirno obliko dela, zato bi bilo nujno, da se dokumentacija vodi v elektronski obliki. Enota za spremljanje vseh postopkov mora postati otrok s posebnimi potrebami in ne izdana odločba, ki jih ima posamezni otrok v okviru šolanja velikokrat več; nimamo prave evidence, ki bi lahko služila za načrtovanje politik. Okrepiti bo treba tudi sistem spremljanja in evalvacije pomoči.

Načrtujemo, da bomo v kratkem oblikovali strateški svet. K sodelovanju bomo povabili strokovnjake z različnih področij in ljudi, ki prihajajo iz prakse. Pripraviti je treba strategijo celotnega področja in postaviti moderen, prožen sistem, ki bo omogočal razvijanje in uveljavljanje sposobnosti posameznega otroka in ne bo temeljil na ugotavljanju otrokovih pomanjkljivosti. <

## Literatura

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Konvencija o otrokovih pravicah (1989). <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (10. 3. 2014).
3. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 ZUJF in 90/12).
4. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013).
5. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013).
6. Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (Ur. l. RS, št. 10/2012).
7. Pravilnik o normativih in kadrovske pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (Ur. l. RS, št. 75/2005, 76/2008, 77/2009 (79/2009 popr.), 102/2009, 105/2010, 92/2012 (98/2012 popr.).
8. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_osebniimi\\_potrebami/zakonodaja/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_osebniimi_potrebami/zakonodaja/) (14. 3. 2014).

# Svetovalna storitev v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter razlogi za njeno uvedbo

ALENKA KOVŠČA, Center šolskih in obšolskih dejavnosti  
alenska.kovsca@csod.si

---

● **Povzetek:** Namen prispevka je strokovni javnosti predstaviti pomen in namen uvedbe svetovalne storitve v procesu vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Za uspešno integracijo otrok je potreben sistem pomoči, ki vključuje zgodnjo obravnavo in prilagoditev pogojev izobraževanja ter omogoča osamosvojitve in vključitev na trg dela. Praksa je pokazala, da je imel prejšnji postopek usmerjanja vrsto pomanjkljivosti. Zakonodajalec jih je v novem zakonu želel odpraviti ali vsaj omiliti. Ena od rešitev, ki naj bi vzpostavila boljše pogoje za uspešno integracijo učencev, je pravica otroka do svetovalne storitve. Vključuje najprej ustrezno strokovno podporo staršem, podporo učiteljem v šolah, sovrstnikom, ki rastejo in se razvijajo ob integriranem otroku, in njihovim staršem. Svetovalna storitev po svoji vsebini in namenu omogoča, da to (plačano) delo opravijo usposobljeni strokovnjaki posamezne stroke, ki večinoma niso zaposleni na konkretni šoli ali pa jih je premalo. Delo teh strokovnjakov je bilo treba finančno ovrednotiti, kar je zakonodajalec storil z uvedbo svetovalne storitve. Njen prvotni namen ni uvrstitev teh dejavnosti med redne obveznosti pedagoških delavcev na šoli. Pojem svetovalna storitev morda ni najbolj posrečeno izbran, bil pa je uveden predvsem z namenom, da

bi ga lahko razlikovali od pojmov učna pomoč in svetovalno delo v šoli ter mu namenili poseben pomen pri vzpostavljanju tudi drugih, nujno potrebnih pogojev za uspešno integracijo.

**Ključne besede:** Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, svetovalna storitev, pravica otroka do uspešne integracije, cilji integracije, strokovni centri, zgodnja obravnava, celostni pristop.

## Advisory service in the Placement of Children with Special Needs Act and the reasons for its introduction

● **Abstract:** The aim of this paper is to acquaint the professional public with the importance and purpose of introducing advisory service into the process of integration of children with special needs into regular schools. For the successful integration of children we need a system of help that includes early intervention and adaptation of educational conditions and which enables independence and integration into the labour market. Practice has shown that the previous process of placing possessed a series of shortcomings. The legislator wants these shortcomings eliminated or at least mitigated in the new law. One of the solutions which aim to create better conditions for the successful integration of pupils is the right of the child to advisory service. It most importantly includes appropriate professional support for parents, teachers in schools, as well as for peers (and their parents) who grow and develop beside the integrated child. Advisory service enables in its content and purpose that this (paid) work is carried out by trained professionals of various professions, which are either largely not employed in the specific school or are not employed in sufficient numbers. The work of these experts had to be monetised, which the legislator has done with the introduction of advisory service. Its original purpose is not to place these activities among the regular obligations of pedagogical workers at the school. The term advisory service may not be the most aptly chosen one, and was introduced primarily with the intention of differentiating it from the concepts of learning assistance and counselling work in the school, and so that we can assign special importance to the establishment of other essential conditions for successful integration.

**Keywords:** Placement of Children with Special Needs Act, advisory service, the right of the child to successful integration, goals of integration, expert centres, early intervention, integrated approach.

## 1 Uvod

Prispevek je širša razlaga o pomenu in namenu uvedbe svetovalne storitve v procesu usmerjanja kot enega ključnih predlogov k spremembi postopka usmerjanja in s tem pogojene uspešne integracije. Ker sem bila vsaj v delu zakona soavtorica predlaganih rešitev in sem v več kot stopetdesetih razpravah o zakonu razumela, da so kolegi svetovalni in strokovni delavci sprejeli vsebinski pomen svetovalne storitve, želim s tem prispevkom še dodatno pojasniti njeno vlogo.

Seveda bi bil učinek svetovalne storitve mnogo večji, če bi bil zakon v celoti konsistenten in če bi v resnici urejal tisto, kar bi bilo pomembno urediti - pogoje za uspešno integracijo. Strinjam se tudi s kolegi, da bi bil dobro uporabiti tudi boljši, nadomestni izraz, če se hočemo izogniti dvoumnim razlagam vsebine svetovalne storitve. Širši namen mojega prispevka pa je predvsem v razlagi razlogov za njeno uvedbo in iskanje podpore, da je zakonodajalec v prihodnjih predlogih sprememb zakona (predvsem brez obrazloženih razlogov) ne bi ukinil.

## 2 Razlogi za uvedbo svetovalne storitve

Veljavni Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je bil prvotno zastavljen tako, da bi bil povsem nov in celovit zakon o zagotavljanju pogojev za integracijo otrok s posebnimi potrebami. Njegov namen je bil, da razmeji organizacijo in vzpostavljanje pogojev za integracijo otrok s posebnimi potrebami od postopkovnega dela, ki bi bil urejen kot podzakonski akt. Za uspešno integracijo otrok naj bi bili torej vzpostavljeni pogoji pomoči od rojstva otroka (zgodnja obravnava), zagotovljeni prilagojeni pogoji izobraževanja, omogočena osamosvojitve in vključitev na trg dela. Tako kot je zakon zasnovan sedaj, pa ne predvideva nekaterih nujnih pogojev za uspešno integracijo, predvsem je nedorečen pri izvedbi, kar otežuje nekatere rešitve, predvsem pa zahteva dodatna pojasnila in razlage, ki jim je prvotno sledil zakonodajalec. Med predlagane rešitve spada tudi pravica otroka, da se mu v postopku usmerjanja določi nujni obseg svetovalnih storitev.



Praksa je pokazala, da je imel prejšnji postopek usmerjanja vrsto pomanjkljivosti, ki so v končni posledici pomenile neustrezne in strokovno premalo dorečene rešitve. Zakonodajalec jih je želel odpraviti ali vsaj omiliti. Naj navedem samo nekatere, predvsem tiste, ki so povezane z vzpostavitvijo pravice do svetovalnih storitev.

- V postopkih usmerjanja se je stalno povečeval delež otrok z učnimi težavami, čemur sicer ni mogoče strokovno oporekati, saj jih je prejšnji zakon utemeljeno uvedel, vendar so se usmeritve nanašale predvsem na potrebo **po odpravljanju učne neuspešnosti, ne pa na vzroke zanj**.
- Poleg tega so bile rešitve za zagotavljanje učne uspešnosti zasnovane tako, da so bili v odločbah za usmerjanje otroku praviloma dodeljeni defektologi ali učitelji posamezne predmetne stroke (tudi matematiki, geografi), ne pa strokovnjaki specialnih strok (tiflopedagogi, socialni pedagogi, surdopedagogi), kar je imelo za posledico osredinjanje na storilnost v šoli in predvsem na pravico do učne pomoči, premalo ali nič pa v pravico do ustrezne in s strokovnim znanjem podprte pomoči pri premagovanju ovir in primanjkljajev ter vzpostavljanju drugih pogojev za uspešno integracijo.
- Problem, ki ga je zaznal zakonodajalec je bil tudi v tem, da je v Sloveniji pravica do integracije skorajda univerzalna, če tako želijo starši otrok, ni pa opredeljena kot **pravica otroka do uspešne integracije**. Naj ob tem izpostavim izkušnjo ene od držav (Japonska pri slepih otrocih), ki je v postopku ugotavljanja izpolnjevanja pogojev za uspešno integracijo postavila pogoje tudi za otroka (npr. otrokova dosežena stopnja socializacije, njegova specialna znanja in usposobljenost - uporaba računalnika z Braillovo pisavo, orientacija v prostoru). Te pogoje je Japonska vzpostavila predvsem z namenom, da bi bila integracija lahko čim bolj (ali sploh) uspešna, predvsem pa v otrokovo korist. Ta cilj naj bi pri nas dosegli z ustrezno strokovno pomočjo in podporo v strokovnih centrih (tudi novost zakona) v okviru zgodnje obravnave (tudi novost zakona), torej še preden je otrok integriran v večinsko šolo.
- Problem naših šol je tudi pomanjkanje najnujnejših, temeljnih, strokovnih znanj učiteljev, ki delajo z integriranim otrokom. To dejstvo nas sooča z razmerami, v katerih se zaradi pomanjkanja znanj povečuje stiska in frustracija tako na strani učiteljev kot tudi staršev in otrok. Poleg tega lahko pov-

zroča tudi stisko pri vrstnikih integriranega otroka, kar vse znižuje uspešnost integracije.

Iz navedenih in tudi drugih razlogov, kot je npr. pomanjkanje strokovnjakov posameznih strok, je zakonodajalec želel vzpostaviti pogoj za uspešno integracijo skozi **pravico otroka do svetovalne storitve**, ki jo lahko zagotovijo le za to usposobljeni strokovnjaki posameznih strok, ki so praviloma zaposleni v zavodih za otroke s posebnimi potrebami ali v omejenem obsegu v šolskih svetovalnih službah.

### 3 Pomen razlike med svetovalno storitvijo in svetovalnim delom

Svetovalna storitev je predvsem odgovornost stroke, da v procesu integracije poleg učne uspešnosti zagotovi

Tako kot je zakon zasnovan sedaj, ne predvideva nekaterih nujnih pogojev za uspešno integracijo, predvsem je nedorečen pri izvedbi, kar otežuje nekatere rešitve, predvsem pa zahteva dodatna pojasnila in razlage, ki jim je prvotno sledil zakonodajalec.

tudi druge nujne pogoje za uspešen vsestranski razvoj otroka, za uspešno integracijo v skupnost, enako pa tudi skupnosti, da se usposobi za pomoč in sprejemanje.

Svetovalna storitev torej zagotavlja in omogoča celostno obravnavo in strokovno pomoč, pripravo na integracijo, vzpostavljanje okolja, ki sprejema, in prenos strokovnega znanja tudi na vse akterje, ki zagotavljajo uspešno integracijo. Zajema najprej ustrezno strokovno podporo staršem (že v zgodnji obravnavi), podporo učiteljem v šolah, ki poučujejo otroka, sovrstnikom, ki rastejo in se razvijajo ob integriranem otroku, in njihovim staršem.

Svetovalno storitev lahko vzajemno zagotavljajo in izvajajo strokovnjaki posamezne stroke, šolski svetovalni delavci ali zunanji sodelavci šol, predvsem strokovnjaki strokovnih centrov. Vsebina in obseg sta odvisna od vzrokov posebnih potreb otroka, števila strokovnjakov na določenem področju, ustrezne strokovne usposobljenosti in števila svetovalnih delavcev v svetovalnih službah, obsega težav, ki jih ima otrok, pa tudi od okolja, v katerega je vključen.

Pomanjkanje števila strokovnjakov, prenizka strokovna usposobljenost učiteljev, potreba po dvigu učinkovitosti integracije, zvišanje kakovosti dela, pravica do >

enake dostopnosti do strokovne pomoči in predvsem otrokova individualna pravica do uspešne integracije so vodili zakonodajalca k uvedbi svetovalne storitve.

## 4 Vsebina svetovalne storitve

V procesu usmerjanja in zagotavljanja strokovne pomoči naj bi bila otroku s posebnimi potrebami določena vsaj ena ura svetovalne storitve na teden, kar pomeni 35-40 ur na leto. Obseg ur svetovalne storitve za

**Svetovalna storitev torej zagotavlja in omogoča celostno obravnavo in strokovno pomoč, pripravo na integracijo, vzpostavljanje okolja, ki sprejema, in prenos strokovnega znanja tudi na vse akterje, ki zagotavljajo uspešno integracijo.**

vsako dejavnost naj bi bil v individualnem programu točno določen in naj bi zajemal:

- usposabljanje učiteljev, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami (udeležba stroke na pedagoških konferencah, predavanja, strokovna pomoč, standardi znanja),
- delo strokovnjakov s starši otroka s posebnimi potrebami pri strokovni pomoči (skupna priprava IP, sodelovanje pri govorilnih urah, pomoč na domu),
- delo strokovnjakov s sovrstniki oziroma z razredom, v katerega je vključen otrok (razredne ure, integracijske igrice, pomoč sovrstnikov, svetovanje vrstnikom),

**Svetovalna storitev po svoji vsebini in namenu omogoča, da to (plačano) delo opravijo usposobljeni strokovnjaki posamezne stroke, ki večinoma niso zaposleni na konkretni šoli ali pa jih je premalo, nekateri so zaposleni samo na strokovnih centrih.**

- delo strokovnjakov s starši otrok iz razreda (priprava govorilnih ur, predavanja na roditeljskih sestankih),
- šola za starše,
- evalvacija,
- supervizija za učitelje.

Navedene dejavnosti niso redne dejavnosti šole ali delovna obveznost, saj po svoji vsebini in obsegu presejajo delovno obveznost konkretnega izvajalca dodatne strokovne pomoči. Njihov namen je bil predvsem zagotoviti in realizirati otrokovo pravico do vzpostavit-

ve integrativnega okolja. S pravico otroka do svetovalne storitve je zakonodajalec poskušal uvesti pravico do pomoči in svetovanja v zgodnji obravnavi v strokovnih centrih, v vrtcih in šolah kot izvirno pravico, ne kot izvedeno pravico, ki jo morajo zagotoviti strokovni delavci ali svetovalni delavci v okviru redne delovne obveznosti. Zato, še enkrat poudarjam, ni bil njen namen vključiti jo v redno delovno obveznost, ker je njen pomen mnogo širši. Šola za starše, evalvacija, supervizija, integrativne urice, predavanja za kolektive in starše je bilo treba tudi finančno ovrednotiti, kar je zakonodajalec storil z uvedbo svetovalne storitve. Praksa je pokazala, da so bile v preteklosti te ure iz objektivnih razlogov skraćene na minimum, ali pa jih sploh ni bilo, saj je njihov obseg mnogo širši, kot to omogoča delovna obveznost izvajalca dodatne strokovne po-

moči. Svetovalna storitev po svoji vsebini in namenu namreč šele omogoča, da to (plačano) delo opravijo usposobljeni strokovnjaki posamezne stroke, ki večinoma niso zaposleni na konkretni šoli ali pa jih je premalo, nekateri so zaposleni samo na strokovnih centrih (surdopedagogi, tiflopedagogi, socialni pedagogi). Skupni obseg in ovrednotena vrednost svetovalnih storitev bi šele omogočala doseganje vseh ciljev integracije. S tem bi svojo vlogo lahko opravili tudi strokovni centri, kar je bil tudi eden od namenov zakonodajalca. To obveznost naložiti konkretnemu izvajalcu dodatne strokovne pomoči v okviru redne delovne obveznosti pomeni samo prelaganje odgovornosti, izvedba pa ni mogoča niti strokovno niti zaradi omejenega obsega delovnih ur. Če bi si razlagali obveznost strokovnih delavcev tako, da to delo opravijo v okviru redne delovne obveznosti, bi bil namen uvedbe svetovalne storitve nesmiseln.

Naj bom še bolj konkretna. Konkretni strokovni delavec opravi na primer štiri ure učne pomoči za otroka, ena ura pa je namenjena svetovalni storitvi. Ko šola sešteje vse ure svetovalnih storitev, posebej pa še ure svetovalnih storitev tistih učencev, ki imajo podobne posebne potrebe, pripravi plan zgoraj naštetih ur, ki jih vnese v individualni program. V skupnem seštevku lahko pomeni to dovolj velik obseg plačanih ur, ki jih usposobljen strokovnjak posamezne stroke realizira kot predavanja in usposabljanje za učiteljske zbornice, šolo za starše, supervizijo, integrativne delavnice.

Na podlagi individualiziranega programa in letnega programa dela se torej šola dogovori z izvajalci, kdo, kdaj in v kakšnem obsegu bo realiziral program in ure svetovalnih storitev. Ko je določen obseg ur, šola sklene pogodbe bodisi z zunanjimi strokovnjaki, ki izvajajo svetovalno storitev, ali to določi z letnim obsegom ur šolski svetovalni službi. Pri tem naj bo v ospredju vsebina in ne samo poimenovanje svetovalna storitev, ki morda tudi ni najbolj posrečeno izbrano, bilo pa je uvedeno predvsem z namenom, da bi ga lahko razlikovali od učne pomoči in svetovalnega dela v šoli ter mu namenili poseben pomen pri vzpostavljanja tudi drugih, nujno potrebnih pogojev za uspešno integracijo.

### Literatura

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Delovna gradiva in osnutki pri pripravi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.
3. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 ZUJF in 90/12).
4. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013).
5. Odgovori MIZŠ na vprašanja strokovnih delavcev.

## 5 Sklep

Uspešna integracija je kompleksna naloga stroke, ki jo mora opraviti prav na vseh področjih, saj je lahko le pod tem pogojem učinkovita, prijazna do otroka in strokovno utemeljena. Cilj integracije ne more biti le učno uspešen, ampak tudi čustveno in socialno zadovoljen otrok, ki se uspešno vključuje v družbo, v izobraževanje in delo. Prav ta del naloge naj bi se realiziral s pravico otroka do svetovalnih storitev. Hkrati pa ta pravica vsebuje tudi odgovornost okolja, da se usposobi za integracijo in se nauči sprejemanja. <

# Učenci s posebnimi potrebami

Učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji o delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

KARMEN ŠVAJGER SAVIČ, Zavod RS za šolstvo  
Karmen.Svajger-Savic@zrss.si

---

● **Povzetek:** V prispevku so prikazani rezultati analize, katere namen je bil vpogled v kakovost dela z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) v osnovni šoli. Anketirali smo ravnatelje, svetovalne delavce ter učitelje slovenskih osnovnih šol. Vse tri skupine strokovnih delavcev menijo, da je postopek usmerjanja predolg in zapleten, pogrešajo več strokovne podpore pri delu z učenci s PPPU, strinjajo se tudi v tem, da ima visok delež učiteljev pozitivna stališča do teh učencev. Analiza kaže, da šolski strokovni delavci izrazito pozitivno ocenjujejo učinke usmeritve in dodatne strokovne pomoči, spremembe pa bodo potrebne pri aktivnejšem vključevanju učencev s PPPU in njihovih staršev v proces podpore in pomoči.

**Ključne besede:** osnovna šola, učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vloga učitelja, svetovalnega delavca in ravnatelja pri ustvarjanju inkluzivne prakse, učinki usmeritve.

## Teachers, counselling workers and head teachers on work with pupils with deficiencies on different areas of learning

● **Abstract:** This paper presents the results of the analysis, the goal of which was insight into the quality of work with pupils with deficiencies in different learning areas (hereinafter referred to as PDL) in primary school. We surveyed head teachers, counsellor workers, and teachers at Slovenian primary schools. All three groups of professional workers believe that the process of placing is too long and too complex; they miss more professional support at work with pupils with PDL. They also agree that a high proportion of teachers hold positive attitudes towards these pupils. The analysis shows that professional workers evaluate effects of placement and additional professional support very positively, although changes will be required in the more active inclusion of pupils with PDL and their parents in the process of support and assistance.

**Keywords:** primary school, pupil with deficiencies in different learning areas, role of the teacher, counselling worker and head teacher at creation of inclusive praxis, effects of placement.

### Uvod

Namen raziskave je bil vpogled v kakovost izvajanja programa »s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo« za učence s PPPU v osnovni šoli. Ob vodenju postopkov usmerjanja namreč opažamo vrsto težav, ki se nanašajo na manj zadovoljivo uresničevanje kontinuuma pomoči učencem z učnimi težavami pred postopkom usmerjanja, prepoznavanje PPPU in prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo.

Skupino otrok s PPPU je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000 prvič vključil med otroke s posebnimi potrebami. S podzakonskimi akti so tri leta kasneje dobili zakonsko možnost šolanja v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Otroci s PPPU so v skladu s Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir

oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2003, v nadaljevanju kriteriji)<sup>1</sup> opredeljeni kot tisti, »pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem in pri katerih se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje. Primarno niso pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi

*motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi.«*

Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav temelji na petstopenjskem kontinuumu pomoči učencem z učnimi težavami, ki obsega pomoč učitelja pri pouku, nivojskem pouku in dopolnilnem pouku, pomoč šolske svetovalne službe, dodatno individualno in skupinsko pomoč ter pomoči zunanje strokovne ustanove (Magajna, 2011). V primeru, da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, naj bi sledila usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Skladno s kriteriji to pomeni, da je otrok »lahko prepoznan kot otrok s PPPU le v primeru, ko so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub prilagoditvam metod in oblik dela oziroma z vključevanjem v

**Pri takrat veljavnem načinu usmerjanja otrok s PPPU (do 1. septembra 2013) vidijo vse tri skupine šolskih strokovnih delavcev največ težav v dolgotrajnosti in zapletenosti postopka.**

*dopolnilni pouk in v druge oblike individualne in skupinske pomoči, ki mu jih je šola nudila v skladu s tretjim odstavkom 12. in 24. člena zakona o osnovni šoli.«*

Usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo učencu s PPPU prinaša možnost prilagoditev organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja, časovne razporeditve pouka, učencu se lahko zagotovi tudi dodatna strokovna pomoč. Zagotovijo se mu tudi pripomočki, ki jih v strokovnem mnenju predlaga ko-

<sup>1</sup> Posodobljeni kriteriji za opredelitev PPPU so stopili v veljavo maja 2014.

misija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Organizacija, vsebina in potek dodatne strokovne pomoči ter prilagojeno izvajanje so podrobneje opredeljeni v individualiziranem programu, ki ga za učenca na šoli sestavi strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj šole.

Pri prilagojenem izvajanju programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo je novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (sprejet leta 2011, v veljavo stopil leta 2013, v nadaljevanju ZUOPP-1) prinesel nekaj sprememb. ZUOPP-1 predpisuje, da mora biti iz poročila vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki ga obiskuje otrok, razvidno, da je bil otroku pred začetkom postopka usmerjanja zagotovljen kontinuum pomoči. Novi zakon daje učencu aktivnejšo vlogo, saj mora šola, ko starši vložijo zahtevo za usmerjanje, o tem z otrokom opraviti pogovor, otrok mora biti po novem tudi vključen v pripravo in spremljanje individualiziranega programa, pri čemer upošteva njegovo zrelost in starost. ZUOPP-1 je prinesel tudi spremembe na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme preseči pet ur tedensko, od tega se mora vsaj ena ura izvajati kot svetovalna storitev. Po ZUOPP-1 svetovalna storitev zagotavlja podporno okolje za uspešno vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena otrokovi družini, strokovnim delavcem ter drugim učencem iz oddelka, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami.

Analiza je bila izvedena pred uveljavitvijo ZUOPP-1, torej se odgovori ravnateljev, svetovalnih delavcev in učiteljev nanašajo še na prakso v skladu s tedaj veljavnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007).

## Metodologija

V vzorec proučevanih šol so bile vključene vse slovenske osnovne šole. Merski instrument je bil anketni vprašalnik. Posebej za namen analize so bili pripravljene trije vprašalniki, ločeno za ravnatelje, svetovalne delavce in učitelje. Vprašanja so bila oblikovana glede na specifično njihovega dela z učenci s PPPU. Na nekaterih tematskih področjih so se vprašanja prekrivala in nam tako omogočala primerjavo med mnenji ravnateljev, svetovalnih delavcev in učiteljev. Anketiranje je potekalo prek spleta. Na vsaki osnovni šoli je bil k izpolnjevanju povabljen ravnatelj, svetovalni delavec, ki največ dela z učenci s PPPU, predmetni in razredni učitelj, ki poučujeta učence s PPPU. Anketne vprašalnike je izpolnilo 164 ravnateljev, 218 svetovalnih delavcev in 247 učiteljev, od tega 117 razrednih učiteljev in 130 predmetnih učiteljev, skupaj torej 629 strokovnih delavcev.

Smer izobrazbe	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Psiholog	27	12,4
Pedagog	<b>75</b>	<b>34,4</b>
Socialni delavec	29	13,3
Specialni pedagog/defektolog/spec. rehab. pedagog	54	24,8
Socialni pedagog	29	13,3
Drugo	4	1,8
Skupaj	218	100,0

Tabela 1: Smer strokovne izobrazbe svetovalnih delavcev

Ravnatelji so na našo prošnjo na šoli izbrali tistega svetovalnega delavca, ki se največ ukvarja z učenci s PPPU. Glede na odgovore ugotavljamo, da so to najpogosteje **pedagogi**, sledijo jim specialni pedagogi/defektologi/specialni in rehabilitacijski pedagogi, nato pa v precej manjših deležih socialni pedagogi in socialni delavci, najmanj je psihologov in nekaj je drugih strokovnih delavcev. Samo petina sodelujočih svetovalnih delavcev v okviru svojega dela ne izvaja dodatne strokovne pomoči.

## Rezultati in interpretacija

### 1 Postopek usmerjanja

Zanimalo nas je, kaj o uveljavljenem načinu postopka usmerjanja menijo ravnatelji, svetovalni delavci in učitelji, saj ga bolj ali manj aktivno spremljajo vsak s svojega zornega kota. Treba je opozoriti, da se odgovori nanašajo na postopek usmerjanja, ki je v tem času že spremenjen z novo zakonodajo. Pri takrat veljavnem načinu usmerjanja otrok s PPPU (do 1. septembra 2013) vidijo vse tri skupine šolskih strokovnih delavcev največ težav v dolgotrajnosti in zapletenosti postopka, čemur lahko pritrdimo, saj na problem že desetletje vsakodnevno opozarjajo starši otrok, šole, vrtci, pa tudi varuhinja človekovih pravic je v Letnem poročilu (2012) že opozorila, da gre pri tem za kršenje otrokovih pravic. Glede na to so bile na tem področju dejanske potrebne spremembe. Praksa bo pokazala, ali je ZUOPP-1 (2013) na tem področju prinesel tako potrebne spremembe. Nova zakonodaja namreč predpisuje, da mora biti razpoložljiva dokumentacija o opravljenih obravnavah otroka priložena že k zahtevi za usmerjanje, kar naj bi skrajšalo postopke usmerjanja.

Vse tri sodelujoče skupine (ravnatelji, svetovalni delavci in učitelji) tudi jasno izražajo potrebo po strokovni podpori pri delu z učenci s PPPU. Pogrešajo tako podporo članov komisij za usmerjanje kot tudi zunan-

jih ustanov pred usmeritvijo in po njej. Predvidevamo, da bo sprememba v tej smeri prinesla določba v spremenjeni zakonodaji, po kateri strokovno mnenje za učenca prejme tudi šola. Klub temu pa je potreben premislek, kako vzpostaviti pretok informacij med strokovnjaki v komisijah, strokovnih ustanovah in šolo.

Pred postopkom usmerjanja se svetovalni delavci pogovorijo z učitelji, starši in otrokom, kar lahko interpretiramo v luči dobrega sodelovanja z vsemi neposredno vpletenimi. Skoraj vsi svetovalni delavci vedno ali pogosto opravijo pogovor z učiteljem, v malo manjšem deležu s starši, z otroki pa se vedno pogovorita dve tretjini svetovalnih delavcev, slaba tretjina pa to stori po-

gosto. Z uveljavitvijo novega zakona pa morajo biti vsi učenci, vključeni v postopek usmerjanja, seznanjeni s potekom in namenom postopka, saj je zapisnik pogovora z otrokom o postopku usmerjanja, ki ga v osnovni šoli opravi svetovalna služba, priloga zahteve za uvedbo postopka usmerjanja.

Izvajanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli so svetovalni delavci zelo dobro ocenili, saj navajajo, da ga skoraj vsi vedno ali pogosto izvedejo pred postopkom usmerjanja. Pri vodenju postopkov usmerjanja imamo vtis, da v praksi izvajanje tega koncepta še ni tako zaživel, kot nakazujejo odgovori. Tudi pri tem je nova zakonodaja jeseni 2013 prinesla spremembo, >

Aktivnosti pred začetkom postopka usmerjanja	Nikoli		Redko		Pogosto		Vedno	
	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Opravi pogovor s starši.	0	0,0	0	0,0	20	9,2	198	90,8
Opravi pogovor z učitelji, ki poučujejo učenca.	0	0,0	1	0,5	13	6,0	204	93,6
Opravi pogovor z učencem.	2	0,9	13	6,0	59	27,1	144	66,1
Opravi pogovor o učencu s strokovnjaki zunanjih ustanov.	0	0,0	53	24,3	115	52,8	50	22,9
Opravi obravnavo v skladu s konceptom dela Učne težave v osnovni šoli.	1	0,5	11	5,0	79	36,2	127	58,3
Opravi timski pogovor z učencem, starši in učitelji.	5	2,3	43	19,7	84	38,5	86	39,4

Aktivnosti pred začetkom postopka usmerjanja	Število odgovorov	Povprečna ocena	Standardni odklon
Opravi pogovor s starši.	218	3,91	0,289
Opravi pogovor z učitelji, ki poučujejo učenca.	218	3,93	0,271
Opravi pogovor z učencem.	218	3,58	0,648
Opravi pogovor o učencu s strokovnjaki zunanjih ustanov.	218	2,99	0,689
Opravi obravnavo v skladu s konceptom dela Učne težave v osnovni šoli.	218	3,52	0,616
Opravi timski pogovor z učencem, starši in učitelji.	218	3,15	0,815

Prikazana povprečja so izračunana na podlagi štiristopenjske lestvice (1 - nikoli, ..., 4 - vedno).

**Tabela 2: Aktivnosti šolske svetovalne službe pred začetkom postopka usmerjanja učenca z učnimi težavami**

saj mora biti iz poročila šole razvidno, da je bil otroku zagotovljen kontinuum pomoči pred usmerjanjem.

## V zelo visokem deležu so svetovalni delavci tisti, ki so odgovorni za pripravo poročila.

Kljub temu je v pogovorih s svetovalnimi delavci zaznati, da je v nekaterih primerih poročilo o oblikah pomoči učencu z učnimi težavami zgolj formalno in je bolj namenjeno postopku usmerjanja, kot pa je rezultat preteklega dela z učencem.

Svetovalni delavci se v svojih odgovorih ocenjujejo kot zelo aktivni pri postopku usmerjanja. Večina vedno seznanjena starša z možnostjo uvedbe postopka, jim pojasni potrebnost uvedbe postopka in sodeluje pri pripravi poročila o učencu. V zelo visokem deležu so svetovalni delavci tisti, ki so odgovorni za pripravo poročila. Velika večina svetovalnih delavcev pogosto ali vedno pomaga staršem pri izpolnjevanju zahtevka za usmerjanje. Iz podatka bi morda lahko sklepali, da kljub temu da zahtevo za usmerjanje formalno vlagajo starši, gre v praksi vendar za skupno odločitev šole in staršev. Če torej želimo ozaveščati potencialne vlagatelje zahtev za usmerjanje o namenu postopka usmerjanja, je verjetno učinkovita pot prek šolske svetovalne službe.

Čeprav bi moral ravnatelj kot pedagoški in organizacijski vodja najbolje poznati zakonodajo s področja dela z učenci s PPPU, so se nam potrdila opažanja iz

Na petini šol priprava IP ni timsko delo, sam ga pripravi svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog ali razrednik. Jasno je, da še tako dober strokovni delavec ne more nadomestiti timskega pristopa.

prakse, da svetovalni delavci na šolah dejansko največ vedo o zakonodaji.

## 2 Priprava individualiziranega programa

Eden od pogojev za uspešno delo z učenci s PPPU je tudi ustrezno načrtovanje. Zakonodaja jasno določa, da je za pripravo, spremljanje, prilagajanje, preverjanje ustreznosti individualiziranega programa (IP) zadolžena strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj in jo sestavljajo strokovni delavci šole oz. drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. Odgovori večine ravnateljev potrjujejo tako prakso, dobre tri četrtine jih je namreč odgovorilo, da je načrtovanje in spremljanje na njihovi šoli rezultat timskega dela strokovne skupine. Žal pa

na petini šol priprava IP ni timsko delo, sam ga pripravi svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog ali razrednik. Jasno je, da še tako dober strokovni delavec ne more nadomestiti timskega pristopa, poleg tega pa gre v teh primerih tudi za neupoštevanje zakonodaje.

Spremljanje udejanjanja individualiziranega programa	Število ravnateljev	Odstotek ravnateljev
Ne spremljam, člani strokovne skupine so dovolj kompetentni in jim zaupam.	11	6,7
Učitelji poročajo na konferencah.	72	43,9
Prisoten sem na sestankih strokovne skupine.	64	39,0
Hospitiram pri pouku.	17	10,4
Skupaj	164	100,0

Tabela 3: Način, kako ravnatelj najpogosteje spremlja načrtovanje, izvajanje in vrednotenje individualiziranega programa za učence s PPPU

Velika večina ravnateljev trdi, da spremljajo načrtovanje, izvajanje in vrednotenje individualiziranega programa. Najaktivnejši, takih je manj kot polovico, sami prisostvujejo sestankom strokovne skupine, najpogosteje pa spremljajo tematiko, ko učitelji o tem poročajo na konferencah. Nekaj odstotkov ravnateljev izvajanja sploh ne spremlja individualiziranega programa, saj menijo, da so člani strokovne skupine dovolj kompetentni, in jim popolnoma zaupajo. Zakonodaja ne določa načina ravnateljevega spremljanja izvajanja in vrednotenja individualiziranega programa, gotovo pa je pomembno, kakšen pomen daje ravnatelj temu področju, kar se kaže tudi v tem, koliko je pri tem sam aktiven.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami daje staršem pri nastajanju in spremljanju načrta dela za njihovega otroka aktivno vlogo, saj navaja, da pri delu strokovne skupine sodelujejo tudi starši. Svetovalni delavci poročajo, da imajo starši najpogosteje možnost le podati pripombe na predstavljeni individualizirani program. **Odgovori svetovalnih delavcev kažejo, da je manj kot polovica staršev aktivno vključenih v načrtovanje individualiziranega programa.** Delež teh staršev bi bilo treba povečati, saj so starši s svojimi



informacijami o otroku lahko dragoceni sogovorniki pri pripravi načrta dela.

Vključevanje učencev v pripravo individualiziranega programa	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Učenca ne vključujemo v pripravo individualiziranega programa.	45	20,6
Učenec ima možnost podati pripombe na predstavljeni individualizirani program.	150	68,8
Aktivno sodeluje v strokovni skupini pri pripravi individualiziranega programa.	23	10,6
Skupaj	218	100,0

**Tabela 4: Način, kako je učenec s PPPU praviloma vključen v pripravo individualiziranega programa**

Glede na odgovore svetovalnih delavcev je **le dobra desetina učencev s PPPU aktivno vključena v pripravo individualiziranega programa**. Že iz tega podatka lahko sklepamo, da koncept aktivnega vključevanja učenca v proces podpore in pomoči v osnovnih šolah izvajajo v zelo omejenem obsegu. **Dobri dve tretjini učencev imata le možnost podati pripombe na individualizirani program, kar za eno petino učencev pa velja, da sploh niso vključeni v pripravo.** Lahko rečemo, da se potrjuje ugotovitev, da v vsakdanji šolski praksi učenec še vedno ni sogovornik, od njega se zahteva, da se pridruži učitelju (Čačinovič, 2011). Pri pripravi individualiziranega programa bi moral biti učenec aktiven udeleženec, saj je sam skupaj s starši najboljši informator o svojih močnih področjih in interesih. Poleg tega praviloma celo natančneje opiše svoje težave, primanjkljaje, cilje in želje, kot je to zapisano v strokovnih mnenjih in šolskih poročilih (Jurišić, 2008, str. 9). Vsakega otroka pa je treba vključiti na njemu prilagojen način, kar vsekakor velja tudi za učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Treba je izpostaviti, da je v času izvedbe naše raziskave zakonodaja predpisovala le sodelovanje staršev otroka s posebnimi potrebami pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa. **Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je stopil v veljavo septembra 2013, pa je na tem področju prinesel novost. V pripravo in spremljanje individualiziranega programa mora biti poleg staršev vključen tudi otrok s posebnimi potrebami.** V praksi bo seveda zelo pomembno, da si bodo šole prizadeva-

le za kakovostno in ne le formalno sodelovanje otroka.

### 3 Stališča učiteljev

Število učiteljev s pozitivnimi stališči	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Nobeden	0	0,0
Redki	15	6,9
Manj kot pol	18	8,3
Približno pol	43	19,7
Več kot pol	63	28,9
Skoraj vsi	71	32,6
Vsi	8	3,7
Skupaj	218	100,0

Število učiteljev s pozitivnimi stališči	Število odgovorov	Povprečna ocena	Standardni odklon
Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli ima po vaši oceni pozitivna stališča do poučevanja učencev s PPPU?	218	4,83	1,264

Prikazano povprečje je izračunano na podlagi sedemstopenjske lestvice (1 - nobeden, ..., 7 - vsi).

**Tabela 5: Delež predmetnih in razrednih učiteljev na šoli s pozitivnimi stališči do poučevanja učencev s PPPU po oceni svetovalnih delavcev**

Delo z učenci s PPPU zahteva stalno spreminjanje prakse, kar pa zmorejo samo učitelji, ki imajo med drugim tudi pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2008, str. 89). Ravnatelji verjamejo v pozitivno naravnost učiteljev do učencev s PPPU, delež učiteljev s pozitivnimi stališči

**Le dobra desetina učencev s PPPU je aktivno vključena v pripravo individualiziranega programa.**

so namreč visoko ocenili. Svetovalni delavci pri obravnavi učencev s PPPU neposredno sodelujejo z učitelji, zato je njihova ocena stališč učiteljev zelo pomembna. V povprečju so tudi svetovalni delavci precej visoko ocenili delež učiteljev s pozitivnimi stališči do učencev s PPPU. Njihova ocena je le malo nižja od ocene ravnateljev. Slaba tretjina svetovalnih delavcev preso-

ja, da imajo skoraj vsi učitelji do teh učencev pozitivna stališča. Kljub temu da tako pri ravnateljih kot pri svetovalnih delavcih prevladuje mnenje o pozitivni naravnosti učiteljev, je pri svetovalnih delavcih zaznati nekoliko večjo kritičnost in malo slabšo oceno stanja. Morda je to zaradi specifične vloge svetovalnih delavcev, ki včasih nastopajo tudi kot zagovorniki otrokovih pravic in pri tem lahko neposredno naletijo na nerazumevanje posameznih učiteljev. Stališča so temeljnega pomena za kakovostno poučevanje, zato ne moremo mimo podatka, da dobrih 15 odstotkov svetovalnih delavcev meni, da ima pozitivna stališča do teh otrok manj kot polovica učiteljev ali celo redki učitelji.

V povprečju tudi učitelji visoko ocenjujejo delež svojih kolegov s pozitivnimi stališči in pri tem ni bistvenih razlik v oceni razrednih in predmetnih učiteljev.

Glede ocene stališč učiteljev pri vseh treh skupinah strokovnih delavcev nismo našli bistvenih razlik, vsi se strinjajo v oceni, da ima na šoli visok delež učiteljev pozitivna stališča do poučevanja učencev s PPPU. Tudi Štemberger (2013) ugotavlja pri učiteljih pretežno pozitiven odnos do inkluzije in pripravljenost za spremembo pri svojem načinu dela. Posamezni prime-

## Štemberger ugotavlja pri učiteljih pretežno pozitiven odnos do inkluzije in pripravljenost za spremembo pri svojem načinu dela.

ri v praksi kažejo, da lahko vsak učitelj, za katerega ne veljajo zgornje trditve, pomembno otežuje otrokov napredek, zato je potrebno nadaljnje ozaveščanje in izobraževanje učiteljev.

### 4 Strokovna usposobljenost učiteljev

Poleg pozitivnih stališč je za dobro poučevalno prakso zelo pomembna tudi učiteljeva strokovna usposobljenost za delo z učenci s PPPU. **Največ ravnateljev meni, da je za tako delo primerno strokovno usposobljenih približno polovica učiteljev.** Le slaba tretjina ravnateljev pa meni, da je usposobljenih več kot polovica učiteljev ali da so usposobljeni skoraj vsi učitelji. Glede na to so na tem področju potrebne spremembe, saj bi morali biti vsi učitelji, ki poučujejo učence s PPPU, strokovno usposobljeni za delo z njimi. **Skrbeti bi nas moral podatek, da petina ravnateljev meni, da so na njihovi šoli le redki učitelji usposobljeni za delo z učenci s PPPU.** Podatki namreč kažejo (Opara, 2010), da je v večinsko osnovno šolo vključenih 3,5 odstotka učencev s PPPU, torej se vsak učitelj srečuje z otroki s PPPU. Tudi rezultati raziskave (Štemberger, 2013) nas opozarjajo, da slovenski učitelji ocenjujejo,

da imajo malo znanja oziroma so slabo usposobljeni za inkluzijo.

Glede na navedeno nas je zanimalo, kako ravnatelji najpogosteje poskrbijo za dodatno izobraževanje učiteljev s področja dela z učenci s PPPU. Pokazalo se je, da so v glavnem oni tisti, ki usmerjajo učitelje in jim priporočajo določena izobraževanja.

Večina učiteljev se je po končani diplomi udeležila izobraževanja s področja dela z učenci s PPPU, od tega slaba polovica v trajanju več kot osem ur. Večina učiteljev je tudi prepričanih, da vključenost učenca s PPPU za njih pomeni nujnost dodatnega izobraževanja, kar kaže na to, da zaznavajo potrebo po dodatnem znanju, žal pa se slaba tretjina učiteljev po končani diplomi ni udeležila nobenega izobraževanja s tega področja dela. Učenci s PPPU so posebno občutljiva skupina, zato je pomembno zavedanje, da na kakovost učiteljevega dela s to populacijo ne vplivajo le strokovna znanja, ampak učiteljeva celotna osebnost. Korthagen (2009) poudarja, da učiteljevega vedenja ne usmerjajo le znanja o poučevanju in učenju. Tudi strokovna literatura veliko več pozornosti namenja strokovnim kompetencam učiteljev. Raziskave so pokazale, da učitelji vsaj del odločitev sprejmejo nezavedno ali polzavedno (Carter, 1999, po Korthagen, 2009). Korthagnu (2005) se glede na to zdi pri izobraževanju učiteljev pomembno spodbujanje refleksije

v učnih situacijah. V procesu refleksije začno učitelji spoznavati tudi vpliv čustvenih in hotenjskih izvorov svojih dejanj. Ključno pri refleksiji je, da učitelj nezavedne vidike poučevanja spremeni v zavedne in tako postane bolj občutljiv za pomembne vidike učnih situacij.

### 5 Prilagoditve pedagoškega procesa

Učenci s PPPU naj bi imeli možnost prilagoditev v celotnem pedagoškem procesu in ne le pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Podatki kažejo, da dosledno upošteva prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju večina učiteljev, pri poučevanju in učenju pa le ena tretjina. Več kot polovica učiteljev pri poučevanju in učenju omogoči prilagoditve pogosto, torej nedosledno. To kaže na veliko razliko med omogočanjem prilagoditev pri poučevanju in učenju in pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Morda to lahko pripišemo tudi dejstvu, da je ocenjevanje del pedagoškega procesa, v katerega se intenzivneje vključujejo starši. Praksa kaže, da se šole pogosto soočajo s pričakovanji staršev, ki so zaradi dostopnosti znanja in informacij včasih celo bolj strokovno ozaveščeni glede prilagoditev kot nekateri učiteljevi.

telji. Pri omogočanju prilagoditev se je pokazala tudi statistično pomembna razlika med oceno razrednih in predmetnih učiteljev, saj prvi pogosteje omogočajo prilagoditve pri poučevanju in učenju. Ta razlika lahko izhaja iz specifične poučevanja razrednih učiteljev, ki zaradi dela z manjšim številom učencev poučevanje bolj prilagajajo posameznemu otroku. **Z vertikalnim povezovanjem razrednih učiteljev s predmetnimi bi bilo treba dobro prakso prilaganja poučevanja prenesti tudi v višje razrede.** Z zagotavljanjem potrebnih prilagoditev pri poučevanju in učenju in pri preverjanju in ocenjevanju znanja ima še vedno težave dobra tretjina šol, kar so izrazili tako ravnatelji kot učitelji. Predvidevamo lahko, da gre za še vedno ne povsem rešena vprašanja, kako, kdaj in v kakšni meri prilagajati. **Prilagoditvam pri poučevanju in učenju in pri preverjanju in ocenjevanju učencev s PPPU bi bilo treba nameniti posebno pozornost v sodelovanju s strokovnjaki posameznih predmetnih področij.**

Navedene ugotovitve lahko povežemo z izsledki raziskave (Peček, Lesar, 2006, str. 135), v kateri se je na

vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev pokazalo, da je odgovornost učiteljev za učno uspešnost učencev močno potisnjena v ozadje in da učitelji v slovenskih

**Večina učiteljev se je po končani diplomi udeležila izobraževanja s področja dela z učenci s PPPU, od tega slaba polovica v trajanju več kot osem ur.**

šolah učni uspeh učencev bolj povezujejo z učenjem kot s poučevanjem.

## 6 Učinek usmeritve

Tako svetovalni delavci kot učitelji opažajo izrazito pozitivne učinke usmeritve učencev s PPPU. Učitelji postavljajo na prvo mesto boljši učni uspeh, svetovalni delavci pa napredek na področju obvladovanja strategij za premagovanje primanjkljajev. Velika večina enih in drugih kot učinek usmeritve učencev s PPPU opaža tudi izboljšanje samopodobe in višjo stopnjo samostojnosti učencev. Manj kot polovica svetovalnih delavcev opaža pri teh učencih boljšo sprejetost pri vrstnikih. Polovica svetovalnih delavcev in polovica učiteljev pa >

Učinek usmeritve učenca	Poslabšanje		Ni spremembe		Izboljšanje	
	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Učni uspeh	0	0,0	22	10,1	196	89,9
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	2	0,9	113	51,8	103	47,2
Obvladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	0	0,0	11	5,0	207	95,0
Samopodoba	1	0,5	18	8,3	199	91,3
Stopnja samostojnosti	8	3,7	33	15,1	177	81,2

Učinek usmeritve učenca	Število odgovorov	Povprečna ocena	Standardni odklon
Učni uspeh	218	2,90	0,302
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	218	2,46	0,518
Obvladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	218	2,95	0,219
Samopodoba	218	2,91	0,305
Stopnja samostojnosti	218	2,78	0,499

Prikazana povprečja so izračunana na podlagi tristoopenjske lestvice (1 - poslabšanje, ..., 3 - izboljšanje).

Tabela 6: Kaj svetovalni delavci najpogosteje opažajo kot učinek usmeritve učenca s PPPU

Učinki usmeritve učenca	Skupina učiteljev	Poslabšanje		Ni spremembe		Izboljšanje		X <sup>2</sup> -test	
		Število učiteljev	Odstotek učiteljev	Število učiteljev	Odstotek učiteljev	Število učiteljev	Odstotek učiteljev	X <sup>2</sup>	sig.
Učni uspeh	Razredni	1	0,9	11	9,4	105	89,7	5,163	0,076
	Predmetni	0	0,0	24	18,5	106	81,5		
	Skupaj	1	0,4	35	14,2	211	85,4		
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	Razredni	1	0,9	51	43,6	65	55,6	14,313	0,001
	Predmetni	9	6,9	76	58,5	45	34,6		
	Skupaj	10	4,0	127	51,4	110	44,5		
Ovladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	Razredni	1	0,9	16	13,7	100	85,5	7,696	0,021
	Predmetni	2	1,5	36	27,7	92	70,8		
	Skupaj	3	1,2	52	21,1	192	77,7		
Samopodoba	Razredni	1	0,9	19	16,2	97	82,9	3,524	0,172
	Predmetni	6	4,6	24	18,5	100	76,9		
	Skupaj	7	2,8	43	17,4	197	79,8		
Stopnja samostojnosti	Razredni	6	5,1	30	25,6	81	69,2	7,453	0,024
	Predmetni	19	14,6	38	29,2	73	56,2		
	Skupaj	25	10,1	68	27,5	154	62,3		

Učinki usmeritve učenca	Skupina učiteljev	Število odgovorov	Povprečna ocena	Standardni odklon	t-test	
					t	sig.
Učni uspeh	Razredni	117	2,89	0,342	1,569	0,118
	Predmetni	130	2,82	0,389		
	Skupaj	247	2,85	0,369		
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	Razredni	117	2,55	0,517	3,830	0,000
	Predmetni	130	2,28	0,584		
	Skupaj	247	2,40	0,569		
Ovladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	Razredni	117	2,85	0,385	2,737	0,007
	Predmetni	130	2,69	0,496		
	Skupaj	247	2,77	0,453		
Samopodoba	Razredni	117	2,82	0,407	1,605	0,110
	Predmetni	130	2,72	0,543		
	Skupaj	247	2,77	0,485		
Stopnja samostojnosti	Razredni	117	2,64	0,579	2,694	0,008
	Predmetni	130	2,42	0,734		
	Skupaj	247	2,52	0,674		

Prikazana povprečja so izračunana na podlagi tristopenjske lestvice (1 - poslabšanje, ..., 3 - izboljšanje).

**Tabela 7: Katere učinke usmeritve učenca s PPPU opažajo učitelji**

je prepričana, da pri učencih ni prišlo do spremembe glede sprejetosti pri vrstnikih in vključenosti otroka v skupino.

Zaskrbljujoč je podatek, da desetina učiteljev meni, da se je z usmeritvijo poslabšala stopnja samostojnosti

učenca s PPPU; nižjo stopnjo samostojnosti kot negativen učinek usmeritve je opazilo tudi nekaj svetovalnih delavcev. To bi bilo lahko povezano z neustreznim poučevanjem, ko je učenec deležen prilagoditev in podpore tudi na področjih, na katerih bi zmožel naloge opraviti samostojno. **Zato je pomembno, da peda-**

goških prilagoditev za posameznega učenca ne načrtujemo pavšalno, temveč individualno in premišljeno ter da med šolskim letom preverjamo, katere od prilagoditev učenec še vedno potrebuje. Prilagoditve izvajanja programa, ki so določene v odločbi o usmeritvi in kasneje v individualiziranem programu, ne bi smele biti ogrožene, ki se ga učitelji togo držijo.

## 7 Učinkovitost dodatne strokovne pomoči

Učinkovitost dodatne strokovne pomoči	Število svetovalnih delavcev	Odstotek svetovalnih delavcev
Zelo slabo	7	3,2
Slabo	0	0,0
Srednje	11	5,0
Dobro	140	64,2
Zelo dobro	60	27,5
Skupaj	218	100,0

Učinkovitost dodatne strokovne pomoči	Število odgovorov	Povprečna ocena	Standardni odklon
Kako v splošnem ocenjujete učinkovitost dodatne strokovne pomoči pri učencih s PPPU na vaši šoli?	218	4,13	0,775

Prikazano povprečje je izračunano na podlagi petstopenjske lestvice (1 - zelo slabo, ..., 5 - zelo dobro).

### Tabela 8: Kako svetovalni delavci v splošnem ocenjujejo učinkovitost dodatne strokovne pomoči pri učencih s PPPU

Slaba tretjina svetovalnih delavcev učinkovitost dodatne strokovne pomoči zelo dobro ocenjuje, dobri dve tretjini pa dobro, kar pomeni, da ima večina svetovalnih delavcev pozitivno mnenje o učinkovitosti dodatne strokovne pomoči. Tudi v raziskavi o dodatni strokovni pomoči so učitelji njene učinke ocenili kot zelo pozitivne (Strmole, 2010).

Le nekaj je šol, na katerih so svetovalni delavci ocenili, da ima pri njih izvajanje dodatne strokovne pomoči

**S prikazom primerov dobre prakse bi lahko tudi druge šole spodbudili k aktivnemu vključevanju učencev in staršev v proces podpore in pomoči.**

zelo slab učinek. Ugibamo lahko, ali gre v teh primerih za učence, ki niso usmerjeni v ustrezen program, ali za neustrezno izvajanje dodatne strokovne pomoči. Vsekakor pa se v splošnem kaže, da je izvajanje dodatne strokovne pomoči na šolah učinkovito.

Ob tem velja pripomniti, da večina svetovalnih delavcev, sodelujočih v naši raziskavi, tudi izvaja dodatno strokovno pomoč. Večinoma gre torej za strokovne delavce, ki se redno neposredno srečujejo z učenci, jih spremljajo in poznajo njihov napredek. Po drugi strani pa so lahko njihovi odgovori ravno zaradi aktivne vključenosti manj objektivni.

## Sklep

Dobljene ugotovitve odražajo mnenja učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev. Nameravamo jih dopolniti z raziskavo, ki bo prikazala tudi poglede učencev s PPPU in njihovih staršev na obravnavano tematiko. Na podlagi analize predlagamo:

- Tematika usmerjanja in šolanja učencev s PPPU je zelo kompleksna, zato bi bilo treba podrobneje analizirati stanje v praksi po posameznih tematskih področjih.
- Po uveljavitvi nove zakonodaje s področja usmerjanja v letu 2013 bi bilo dobro evalvirati nastale spremembe v postopku usmerjanja in v pedagoškem procesu z vidika izboljšanja inkluzivne prakse.
- Odprta vprašanja glede prilagoditev pri poučevanju in učenju in pri preverjanju in ocenjevanju bi bilo treba reševati v sodelovanju s strokovnjaki posameznih predmetnih področij.
- Šolskim strokovnim skupinam je treba zagotoviti možnost učinkovite strokovne podpore, ki naj bi pomenila skupno raziskovanje in iskanje najboljših rešitev in ne le »recept« za delo, ki naj ga ponudijo zunanji strokovnjaki.
- S prikazom primerov dobre prakse bi lahko tudi druge šole spodbudili k aktivnemu vključevanju učencev in staršev v proces podpore in pomoči. <

## Literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvorni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15-36). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
2. Jurišič, B. (2008). Starši so enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa: Otroci naj bodo dobri v šoli in odlični v življenju! Rovšek, M., (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*. Nova Gorica: Educa. Melior.
3. Kavkler, M. idr. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Korthagen, F. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: teory and practice*, 11 (4), str. 47-71.
5. Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, (str. 4-14).
6. Letno poročilo Varuha človekovih pravic Republike Slovenije za leto 2011. (2012). Otroci s posebnimi potrebami, str. 304; pridobljeno 5. 12. 2013; [http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user\\_upload/pdf/lp/Letno\\_porocilo\\_Varuha\\_za\\_letno\\_2011.pdf](http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/lp/Letno_porocilo_Varuha_za_letno_2011.pdf).
7. Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih učnih težav pri učenju: problemi in modeli. V L. Magajna (ur.), *Učenci z učnimi težavami*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
8. Opara, B. idr. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
10. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2003) Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04, 23/05, 25/06, 23/07, 25/08, 14/10.
11. Strmole, N. (2010). *Dodatna strokovna pomoč v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
12. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 28, 3-4, str. 3-16.
13. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 3/07-ZUOPP).
14. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12-ZUJF in 90/12-ZUOPP-1).

## Priloga: Vprašalniki

Spoštovana ravnateljica, spoštovani ravnatelj!

Na Zavodu RS Slovenije za šolstvo pripravljamo analizo izvajanja programa »prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo« za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU). Ker imate kot ravnatelj pri tem pomembno vlogo, vas prosimo, da odgovorite na anonimni vprašalnik. Vaši odgovori predstavljajo za nas dragoceno povratno informacijo o izvajanju pedagoškega procesa za te učence, zato se vam zahvaljujemo za sodelovanje.

Vprašalnik a

V navedeni analizi nas zanima tudi mnenje vašega svetovalnega delavca. Prosimo vas, da izberete svetovalnega delavca, ki se na vaši šoli v okviru svojega dela največ posveča učencem s PPPU.

Vprašalnik b

Prosimo vas tudi, da izberete po enega razrednega in predmetnega učitelja, ki sta v lanskem šolskem letu poučevala in tudi v letošnjem poučujeta otroka s PPPU, ni pa nujno, da sta tudi izvajalca dodatne strokovne pomoči.

Vprašalnik c

## Vprašalnik za ravnatelje

### 1. Koliko učencev obiskuje vaša šola (skupaj z učenci na morebitni podružnični šoli)?

- Do 210 učencev
- Od 211 do 330 učencev
- Od 331 do 470 učencev
- 471 ali več učencev

### 2. Kako bi ocenili vaše poznavanje zakonskih osnov usmerjanja in dela z učenci s PPPU?

- Zelo slabo
- Slabo
- Srednje
- Dobro
- Zelo dobro

### 3. Kaj menite o uveljavljenem načinu usmerjanja otrok s PPPU?

	Sploh ne drži.	Ne drži.	Niti – niti	Drži.	Popolnoma drži.
Postopek usmerjanja je povsem ustrezen.	•	•	•	•	•
Postopek usmerjanja poteka predolgo in je preveč zapleten.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore in napotkov za delo z učencem s PPPU od članov komisije za usmerjanje.	•	•	•	•	•
Zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev nam predstavlja oviro pri vključevanju učencev s PPPU.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore zunanjih ustanov pred usmeritvijo učenca in po njej.	•	•	•	•	•
Vključevanje učencev s PPPU šolo preveč obremeni z iskanjem dodatnih kadrovskih, materialnih in strokovnih virov.	•	•	•	•	•

**4. Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli ima po vaši oceni pozitivna stališča do poučevanja učencev s PPPU?**

- Nobeden
- Redki
- Manj kot polovica
- Približno polovica
- Več kot polovica
- Skoraj vsi
- Vsi

**5. Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli je po vaši oceni primerno strokovno usposobljenih za poučevanje učencev s PPPU v okviru pouka?**

- Nobeden
- Redki
- Manj kot polovica
- Približno polovica
- Več kot polovica
- Skoraj vsi
- Vsi

**6. Kako kot ravnatelj najpogosteje poskrbite za dodatno izobraževanje učiteljev s področja dela z učenci s PPPU?**

- Učitelji se praviloma sami odločijo, ali se bodo izobraževali.
- Kot ravnatelj jih usmerjam in priporočam določena izobraževanja.
- Od učiteljev zahtevam, da pridobijo znanje oziroma izpopolnijo svoje znanje.

**7. Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli je po vaši oceni pripravljenih pridobivati nova znanja s področja dela z učenci s PPPU?**

- Nobeden
- Redki
- Manj kot polovica
- Približno polovica
- Več kot polovica
- Skoraj vsi
- Vsi

**8. katerim vprašanjem na področju dela z učenci s PPPU se na vaši šoli posvečate v večji meri?**

	Ne	Da
Učni uspešnosti (negativne ocene, napredovanje, ponavljanje ...)	•	•
Organizaciji dodatne strokovne pomoči	•	•
Skupnemu iskanju uspešnih oblik sodelovanja s starši	•	•
Socialni vključenosti učenca s PPPU v oddelčno skupnost	•	•
Jasni opredelitvi minimalnih standardov znanja	•	•
Odkrivanju močnih področjih učenca s PPPU	•	•
Skupnemu iskanju alternativnih možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja	•	•
Skupnemu iskanju alternativnih možnosti poučevanja	•	•
Vertikalnemu usklajevanju minimalnih zahtev	•	•

**9. S kom sodelujete, kadar imate vprašanja ali težave pri zagotavljanju pogojev za učenca s PPPU?**

	Ne	Da
Z Ministrstvom za izobraževanje, znanost, kulturo in šport	•	•
Z Inšpektoratom za šolstvo	•	•
S pristojno občinsko upravo	•	•
S sosednjimi šolami	•	•
Z osnovnimi šolami s prilagojenim programom	•	•
Z zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	•	•
Z Zavodom RS za šolstvo	•	•



**10. Kdo na vaši šoli pripravi individualizirani program za učence s PPPU?**

- Svetovalni delavec
- Mobilni specialni pedagog (oz. defektolog ali specialni rehabilitacijski pedagog)
- Razrednik
- Strokovna skupina

**11. Kako najpogosteje spremljate načrtovanje, izvajanje in vrednotenje individualiziranega programa za učence s PPPU?**

- Ne spremljam, člani strokovne skupine so dovolj kompetentni in jim zaupam.
- Učitelji poročajo na konferencah.
- Prisoten sem na sestankih strokovne skupine.
- Hospitiram pri pouku.

**12. Na katerih področjih se kot ravnatelj pogosteje srečujete s težavami pri izvrševanju določb v odločbah o usmeritvi učencev s PPPU?**

	Ne	Da
Zagotavljanje ustreznega kadra za izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki se izvaja kot učna pomoč	•	•
Zagotavljanje ustreznega kadra za izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj	•	•
Zagotavljanje prostora, pripomočkov in opreme	•	•
Zagotavljanje predlaganih prilagoditev pri poučevanju in učenju in pri preverjanju in ocenjevanju znanja	•	•
Zagotavljanje časovnega roka za pripravo individualiziranega programa za učenca	•	•
Zagotavljanje zmanjšane števila otrok v oddelku	•	•

## Vprašalnik za svetovalne delavce

**1. Koliko učencev obiskuje vaša šola (skupaj z učenci na morebitni podružnični šoli)?**

- Do 210 učencev
- Od 211 do 330 učencev
- Od 331 do 470 učencev
- 471 ali več učencev

**2. Smer vaše strokovne izobrazbe:**

- psiholog
- pedagog
- socialni delavec
- specialni pedagog/defektolog/spec. rehab. pedagog
- socialni pedagog
- drugo: \_\_\_\_\_

**3. Ali izvajate tudi dodatno strokovno pomoč?**

- Da
- Ne

**4. Kako bi ocenili vaše poznavanje zakonskih osnov usmerjanja in dela z učenci s PPPU?**

- Zelo slabo
- Slabo
- Srednje
- Dobro
- Zelo dobro

**5. Kaj menite o uveljavljenem načinu usmerjanja otrok s PPPU?**

	Sploh ne drži.	Ne drži.	Niti – niti	Drži.	Popolnoma drži.
Postopek usmerjanja je povsem ustrezen.	•	•	•	•	•
Postopek usmerjanja učenca poteka predolgo in je preveč zapleten.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore in napotkov za delo z učencem s PPPU od članov komisije za usmerjanje.	•	•	•	•	•
Zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev nam predstavlja oviro pri vključevanju učencev s PPPU.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore zunanjih ustanov pred usmeritvijo učenca in po njej.	•	•	•	•	•
Vključevanje učencev s PPPU šolo preveč obremenjuje z iskanjem dodatnih kadrovskih, materialnih in strokovnih virov.	•	•	•	•	•

**6. Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli ima po vaši oceni pozitivna stališča do poučevanja učencev s PPPU?**

- Nobeden
- Redki
- Manj kot polovica
- Približno polovica
- Več kot polovica
- Skoraj vsi
- Vsi

**7. Kdaj je po vašem mnenju potreben postopek usmerjanja za otroke z učnimi težavami?**

	Ne	Da
Kadar ima učenec učni uspeh slabši od pričakovanega	•	•
Kadar ima učenec negativen učni uspeh, ponavlja razred	•	•
Kadar ima učenec izrazite specifične učne težave	•	•
Kadar učenec prihaja iz okolja s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo	•	•
Kadar kljub izvedbi »štirih korakov« pri učencu ne zaznate izboljšanja	•	•

**8. Kako pogosto na vaši šoli pred začetkom postopka usmerjanja učenca z učnimi težavami šolska svetovalna služba ali mobilni specialni pedagog/defektolog/spec. rehab. pedagog izvede:**

	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
Opravi pogovor s starši.	•	•	•	•
Opravi pogovor z učitelji, ki poučujejo učenca.	•	•	•	•
Opravi pogovor z učencem.	•	•	•	•
Opravi pogovor o učencu s strokovnjaki zunanjih ustanov.	•	•	•	•
Opravi obravnavo v skladu s konceptom dela Učne težave v osnovni šoli.	•	•	•	•
Opravi timski pogovor z učencem, starši in učitelji.	•	•	•	•

**9. Kako pogosto na vaši šoli dajejo pobudo za začetek postopka usmerjanja za učenca z učnimi težavami?**

	Nikoli	Redko	Pogosto
Razredni učitelj	•	•	•
Razrednik na predmetni stopnji	•	•	•
Učitelj posameznega predmeta	•	•	•
Učitelj podaljšane bivanja	•	•	•
Svetovalni delavec	•	•	•
Starši učenca	•	•	•
Učenci sami	•	•	•

## 10. Kako praviloma sodelujete v postopku usmerjanja učencev s PPPU?

	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
Seznaniš starše z možnostjo uvedbe postopka.	•	•	•	•
Staršem pojasniš potrebnost uvedbe postopka usmerjanja.	•	•	•	•
Pripraviš poročilo o otroku.	•	•	•	•
Sodeluješ pri pripravi poročila.	•	•	•	•
Pomagate staršem pri izpolnjevanju zahteve za usmerjanje.	•	•	•	•
Pridobivate informacije pri svetovalcu ZRSŠ o poteku postopka usmerjanja.	•	•	•	•

## 11. Kako vključite starše učenca s PPPU v pripravo individualiziranega programa?

- Staršev ne vključujemo v pripravo individualiziranega programa.
- Starši imajo možnost podati pripombe na predstavljeni individualizirani program.
- Starši so aktivno vključeni v načrtovanje individualiziranega programa.

## 12. Kako pogosto strokovna skupina praviloma preverja in evalvira zastavljene cilje individualiziranega programa za učence s PPPU?

- Enkrat letno
- Dvakrat letno
- Trikrat ali večkrat letno

## 13. Kako praviloma vključujete učenca s PPPU v pripravo individualiziranega programa?

- Učenca ne vključujemo v pripravo individualiziranega programa.
- Učenec ima možnost podati pripombe na predstavljeni individualizirani program.
- Aktivno sodeluje v strokovni skupini pri pripravi individualiziranega programa.

## 14. Kako praviloma vključujete učenca s PPPU v evalvacijo individualiziranega programa?

- Aktivno sodeluje v strokovni skupini pri evalvaciji.
- Seznanimo ga z rezultati evalvacije.
- Učenca ne vključujemo v evalvacijo in ga ne seznanimo z njo.

## 15. Kako v splošnem ocenjujete učinkovitost dodatne strokovne pomoči pri učencih s PPPU na vaši šoli?

- Zelo neučinkovita
- Neučinkovita
- Niti – niti
- Učinkovita
- Zelo učinkovita

## 16. Kaj na vaši šoli najpogosteje opazate kot učinek usmeritve učenca s PPPU?

	Poslabšanje	Ni spremembe	Izboljšanje
Učni uspeh	•	•	•
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	•	•	•
Obvladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	•	•	•
Samopodoba	•	•	•
Stopnja samostojnosti	•	•	•

## Vprašalnik za učitelje

## 1. Koliko učencev obiskuje vaša šola (skupaj z učenci na morebitni podružnični šoli)?

- Do 210 učencev
- Od 211 do 330 učencev
- Od 331 do 470 učencev
- 471 ali več učencev

**2. Ali izvajate (ob poučevanju učenca/učencev s PPPU) tudi ure dodatne strokovne pomoči?**

- Da
- Ne

**3. Koliko predmetnih in razrednih učiteljev na vaši šoli ima po vaši oceni pozitivna stališča do poučevanja učencev s PPPU?**

- Nobeden
- Redki
- Manj kot polovica
- Približno polovica
- Več kot polovica
- Skoraj vsi
- Vsi

**4. Ali ste se po končani diplomi kdaj udeležili izobraževanja s področja dela z učenci s PPPU?**

- Da, v obsegu do 8 ur.
- Da, v obsegu več kot 8 ur.
- Da, opravlil/-a sem študijski program za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami (216 ur).
- Ne.

**5. Kaj menite o uveljavljenem načinu usmerjanja otrok s PPPU?**

	Sploh ne drži.	Ne drži.	Niti – niti	Drži.	Popolnoma drži.
Postopek usmerjanja je povsem ustrezen.	•	•	•	•	•
Postopek usmerjanja poteka predolgo in je preveč zapleten.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore in napotkov za delo z učencem s PPPU od članov komisije za usmerjanje.	•	•	•	•	•
Zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev nam predstavlja oviro pri vključevanju učencev s PPPU.	•	•	•	•	•
Pogrešamo več strokovne podpore zunanjih ustanov pred usmeritvijo učenca in po njej.	•	•	•	•	•
Vključevanje učencev s PPPU šolo preveč obremenjuje z iskanjem dodatnih kadrovskih, materialnih in strokovnih virov.	•	•	•	•	•

**6. Kako kot učitelj najpogosteje sodelujete v postopku usmerjanja učencev s PPPU?**

	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
Seznamim starše z možnostjo uvedbe postopka.	•	•	•	•
Pojasnim staršem potrebnost postopka usmerjanja.	•	•	•	•
Pripravim poročilo o otroku v postopku usmerjanja.	•	•	•	•
Sodelujem pri pripravi poročila v postopku usmerjanja.	•	•	•	•
Sodelujem na seji senata komisije za usmerjanje.	•	•	•	•

**7. Vključenost učenca s PPPU v razred pomeni:**

	Sploh ne drži.	Ne drži.	Niti – niti	Drži.	Popolnoma drži.
Strokovni izziv za učitelja	•	•	•	•	•
Nujnost učiteljevega dodatnega izobraževanja	•	•	•	•	•
Veliko učiteljevega dodatnega dela	•	•	•	•	•
Prikrajšanost ostalih učencev za učiteljevo pozornost	•	•	•	•	•
Razvijanje zmožnosti sprejemanja različnosti pri ostalih učencih	•	•	•	•	•

8. Katere prilagoditve najpogosteje omogočite učencu s PPPU v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja?

- Prilagoditve, zapisane v odločbi o usmeritvi
- Prilagoditve, zapisane v odločbi o usmeritvi, dopolnjene s prilagoditvami strokovne skupine na šoli
- Prilagoditve, ki smo jih pripravili na šoli

9. Kako pogosto učencu s PPPU omogočite prilagoditve?

	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
Pri poučevanju in učenju	•	•	•	•
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja	•	•	•	•

10. Na katerem področju imate pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci s PPPU večje težave?

	Ne	Da
Pri izvajanju prilagoditev v procesu poučevanja in učenja	•	•
Pri izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja	•	•
Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči	•	•
Pri zagotavljanju kadrovskih in prostorskih pogojev za dodatno strokovno pomoč	•	•
Pri pripravi individualiziranega programa	•	•
Pri sodelovanju s starši otrok s PPPU	•	•

11. Katere učinke usmeritve učenca s PPPU opazate?

	Poslabšanje	Ni spremembe	Izboljšanje
Učni uspeh	•		•
Sprejetost pri vrstnikih in vključenost otroka v skupino	•		•
Obvladovanje strategij za premagovanje primanjkljajev	•		•
Samopodoba	•		•
Stopnja samostojnosti	•		•

# Učenci s posebnimi potrebami

## Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami

JANA GRAH, Zavod RS za šolstvo  
jana.grah@zrss.si

---

● **Povzetek:** Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami je ena od prvin inkluzivne šole 21. stoletja. Fizična prisotnost učencev z učnimi težavami v razredu sama po sebi še ne vodi do učinkovitega sodelovanja in doseganja inkluzivne šole 21. stoletja. Spremembe v učnem okolju v smeri inkluzije lahko dosežemo s soustvarjanjem spodbudnega fizičnega, socialnega, didaktičnega in kurikularnega učnega okolja v petstopenjskem modelu pomoči. Koncept timskega soustvarjanja pomeni učinkovit način za doseganje tega cilja. Strokovnega delavca in učenca opredeljuje kot soustvarjalca v procesu pomoči. To je proces, v katerem oba skupaj raziskujeta učenčevo znanje in potrebe ter prvine, ki jih je treba zagotoviti v učnem okolju (Grah, 2013). Velika ovira pri uveljavljanju koncepta soustvarjanja v šolsko kulturo so uveljavljeni vzorci odnosov in načinov komunikacije med strokovnjaki in učenci, ki jih oboji doživljajo kot samoumevne. Soustvarjanje je učinkovit proces, vendar prav zaradi ukoreninjenosti starih kulturnih vzorcev v šoli še ni optimalno razvit (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2009; Grah, 2013). Strokovne delavce, učence in starše je treba bolj povezati oziroma povabiti, da oblikujejo skupno vizijo, da skupaj nadaljujejo proces spreminjanja učnega okolja. Pri tem ima pomembno vlogo šolski svetovalni delavec.

**Ključne besede:** učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, petstopenjski model učne pomoči, koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, učno okolje, vloga šolskega svetovalnega delavca pri soustvarjanju spodbudnega učnega okolja.

## Co-creating a supportive learning environment for pupils with learning difficulties

● **Abstract:** Co-creating a supportive learning environment for pupils with learning difficulties is one of the characteristics of inclusive schools of the 21st century. The physical presence of pupils with learning difficulties in class does not by itself lead to effective cooperation and realizing the inclusive school of the 21st century. Changes in the learning environment in the way of inclusion can be achieved by co-creating a supportive physical, social, didactic, and curricular learning environment in the fivefold model of assistance. The concept of team co-creation represents an efficient way to achieve this goal. This is because it defines the professional worker and pupil as co-creators in a process of assistance. This is a process in which both jointly explore the pupil's knowledge and needs and the elements that must be provided in the learning environment (Grah, 2013). A major obstacle in the implementation of the concept of co-creation in the school culture are established patterns of relationships and modes of communication between professionals and pupils, which both groups experience as self-evident. Co-creation is an effective process, albeit one which hasn't optimally developed because of entrenched old cultural patterns in school (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2009; Grah, 2013). We must tightly connect Professional workers, pupils, and parents to formulate a common vision and that together continue the process of changing of the learning environment. In this context plays an important role school counsellor.

**Keywords:** pupils with learning difficulties in primary school, five-stage model of learning support, concept of teamwork co-creation in educational practice, learning environment, the role of the school counsellor in co-creating a supportive learning environment.

## Učenci z učnimi težavami v šoli 21. stoletja

Vizija inkluzivno naravnane šole temelji na razmišljanju o prihodnosti učenja in poučevanja raznolike populacije učencev, na načrtovanju sprememb ter razmišljanju o tem, ali so strokovni delavci pripravljene za prihodnje izzive in koliko. Pomembno vlogo pri tem imajo spodbudno učno okolje in ustrezni viri pomoči, ki jih zagotavljajo šolske svetovalne službe (Farel, 2005; Eliot idr., 2006; Grah, 2013; Viola, 2006, v Kavkler, 2009).

Med učence s posebnimi potrebami uvrščamo tudi učenci z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 2006). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je sprejel koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, s katerim postavlja »strokovne podlage za razvoj učinkovitejših pristopov obravnave učencev z učnimi težavami v slovenskem prostoru« (Magajna idr., 2008b; Magajna idr., 2011: 15; Grah, 2013). »Eden od pogojev za uresničevanje sprejetega koncepta je petstopenjski model nudenja pomoči učencem z učnimi težavami, v katerem ločimo pet osnovnih stopenj, in sicer pomoč učitelja pri pouku; pomoč šolske svetovalne službe in/ali mobilne specialnopedagoške službe; individualna ali skupinska učna pomoč; mnenje in pomoč zunanje specializirane ustanove in šele potem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami usmeriti v izobraževalni program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo«

(Magajna idr., 2011: 15; Magajna idr., 2008b). Implementacija koncepta dela Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008b) je zavezujoča za osnovne šole. »Število učencev z učnimi težavami, ki potrebujejo podporo in pomoč pri učenju, se z vsako naslednjo stopnjo zmanjšuje, če je bila pomoč na predhodni stopnji izvedena optimalno in kakovostno. Inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja se lahko doseže s sistematičnim sistemskim pristopom« pri uresničevanju petstopenjskega modela pomoči. Zajema strategije za odkrivanje in prepoznavanje težav ter varovalnih dejavnikov pri konkretnem učencu in v učnem okolju, kontinuirano večstopenjsko pomoč učencem z učnimi težavami, strategije dobre poučevalne prakse ter timsko soustvarjanje vseh oseb, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces (Kavkler, 2009: 8; Magajna idr., 2008b: 15). Učinkovita obravnava učencev z učnimi težavami v inkluzivni šoli zahteva od strokovnih delavcev uresničevanje dobre poučevalne prakse, poučevalnih strategij, osredinjenost strokovnih delavcev na večstopenjsko organizacijo dela in spodbudnega okolja, ki jim omogoča poučevanje, spoznavanje učenč-

Inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja se lahko doseže s sistematičnim sistemskim pristopom pri uresničevanju petstopenjskega modela pomoči.

vega predznanja ter spodbujanje učenca. Učencu daje občutek uspešnosti, omogoča pridobivanje kompetenc in zaupanje v lastne sposobnosti (Mitchel, 2008, v Kavkler, 2009; Mitchel, 2008). Omenjeni pristop izpostavlja potrebo po prilagajanju učnega okolja. Osre-

dinja se na kurikulum, vključuje tudi šolsko rutino oziroma prikriti kurikulum (Magajna idr., 2008b). Sodelovanje med učencem, starši in strokovnim delavcem omogoči soustvarjanje v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005). Soustvarjanje podpira aktivno vlogo vseh

janje kompetenc za življenje z upoštevanjem različnosti in sprejemanjem drugačnosti. Pravice otrok je treba vključiti v vizije in vsakodnevno delo v šoli tako, da šola predpostavlja, da je lahko vsak otrok v šoli uspešen in njegov uspeh je zanj smiseln na poseben, njemu edinstven način (Čačinovič Vogrinčič, 2011; Grah, 2013).

## Za strokovne delavce in starše, ki delajo s perspektive moči, je pomembno, da ne dvomijo v kompetentnost učenca, da premaga učne težave, kar je »najpomembnejša strokovna zahteva pri delu z učenci z učnimi težavami«.

udeležencev procesa pomoči, ki so enakovredni nosilci pomoči in podpore. Prav po tem se razlikuje od drugih oblik timskega dela (Grah, 2009). Koncept soustvarjanja, ki ga v socialno delo in pedagoško prakso uvaja Čačinovič Vogrinčič, opredeli hkrati odnos in proces pomoči, podpore ter spremembe (Čačinovič Vogrinčič, 2011). Poudarek je na procesu in na prispevku vsakega udeleženca, ki raziskuje možne spremembe. Analiziranje stanja na šoli in ocenjevanje prvin učnega okolja sta pogoj za načrtovanje in uresničevanje sprememb in izboljšav v poučevalni praksi oziroma v učnem okolju za učence z učnimi težavami v šoli 21. stoletja, pri katerem aktivno sodelujejo šolski svetovalni delavci.

### Spoštovanje učencev z učnimi težavami in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega procesa

Vizija šole 21. stoletja prinaša paradigmatške spremembe za vse učence v spreminjanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa ter spoštovanja potreb vseh otrok. Pri nastajanju šole prihodnosti so poudar-

je bolj občutljivega in odprtega dialoga z učencem v šoli. V šoli 21. stoletja mora biti vsakemu učencu z učnimi težavami zagotovljeno dovolj prostora, da v projektu pomoči sodeluje s svojimi izbirami in odločitvami (Magajna idr., 2008b: 78). Za strokovne delavce in starše, ki delajo s perspektive moči (Saleebey, 1997, po Čačinovič Vogrinčič, 2011), je pomembno, da ne dvomijo v kompetentnost učenca, da premaga učne težave, kar je »najpomembnejša strokovna zahteva pri delu z učenci z učnimi težavami« (Magajna idr., 2008b: 77). Odrasli morajo učencu omogočiti sodelovanje pri opisovanju potreb in težav ter pri iskanju optimalnih rešitev. Zaupanje v kompetentnost učenca tudi pomeni, da odrasli verjamejo, da so učne težave premagljive ter je izvajanje pomoči smiselno (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b: 77-78; Grah, 2009; Grah, 2012). Implementacija zakonov, dokumentov in s tem tudi inkluzivne politike je v šoli zaupana ravnateljem šol, šolskim svetovalnim službam, učiteljem in drugim strokovnim delavcem, saj jo v vsakodnevni praksi prevajajo v dejanja v skladu s svojim razumevanjem, vrednotami, stališči in izkušnjami. Zato je pomembno, da poznajo dokumente s področja otrok s posebnimi potrebami, imajo pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter obvladajo strategije dobre poučevalne prakse. Menim, da so vsi strokovni

## V slovenskem prostoru je premalo svetovalnih centrov in strokovnih ustanov, zato nimajo vsi učenci z učnimi težavami, njihovi starši in učitelji zagotovljenih enakih možnosti za strokovno obravnavo.

delavci v šoli dolžni oblikovati učno okolje, ki bo varno, spodbudno in v katerem so otroci lahko uspešni ter imajo omogočeno kakovostno življenje ter uresničevanje pravice do ustreznega in učinkovitega izobraževanja. Pedagoška, psihološka in socialnode-

lovna stroka že imajo nova in potrebna znanja, ki so lahko temelj soustvarjanju spodbudnega učnega okolja, a ostaja odprto vprašanje, ali je družba pripravljena na spoštovanje raznolikih izkušenj in potreb učenca, na spremenjeno vlogo strokovnih delavcev in staršev ter na vzpostavljanje drugačnih odnosov v šoli (Grah, 2013).



Večina učencev z učnimi težavami potrebuje socialno-emocionalno podporo in razumevanje, čas za izkazovanje znanj in spretnosti. Zagotavljanje socialno-emocionalnih potreb je v šoli zelo šibko in pogosto zanemarjeno. To dejstvo nam jasno pokaže pomen spodbudnega učnega okolja in tudi to, kaj opredeljuje za učence z učnimi težavami spodbudno učno okolje. Učenci z učnimi težavami za optimalni razvoj svojih zmožnosti potrebujejo najprej socialno-emocionalno podporo, dovolj časa in vse, kar spada v spodbudo: različne oblike prilagoditev kurikula, strategij poučevanja in spodbude v okolju (Grah, 2013).

## Pomoč učencem z učnimi težavami v spodbudnem učnem okolju

Izhodišče za načrtovanje strategij in ukrepov pomoči je prepoznavanje in odkrivanje učnih težav. V procesu sodelujejo učenec, starši, učitelj in šolska svetovalna služba, v težjih primerih tudi specialni pedagog, psiholog, pedopsihiater ali drugi strokovnjak (logoped, surdopedagog, tiflopedagog idr.). Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav, ugotavljanje in raziskovanje učnega okolja ter izvajanje pomoči mora biti ustrezno povezano. Zajema tudi poznavanje in razvoj učenčevih močnih področij, tudi varovalnih dejavnikov v učnem okolju. Odkrivanje splošnih področij kompetentnosti, ugotavljanje ravni izvajanja in dosežkov, razumevanje učnega stila učenca, odkrivanje raznih področij kurikula ter močnih področij v okolju kaže na načine, kako se učenec zmore učiti uspešno (Magajna idr., 2008a; Magajna idr., 2008b: 16-26). V šoli potekajo prve tri stopnje petstopenjskega modela pomoči. Prva stopnja v kontinuumu pomoči poteka v okviru pouka, dopolnilnega pouka ter v okviru varstva in podaljšanega bivanja. Pri pouku mora učitelj mora poiskati raznolike priložnosti, pri katerih izpostavi učenčeva močna področja, da se učenec izkaže, da ga ostali sprejemajo in podpirajo. Ključno vlogo pri vpeljevanju sprememb v razredu in šoli ima učitelj, ki v procesu poučevanja do ocenjevanja znanja oziroma pridobivanja kompetenc vpliva na uspešnost vzgoje in izobraževanja

raznolike populacije učencev v razredu. Učitelji potrebujejo za razvoj spodbudnega učnega okolja ustrezno strokovno podporo in pomoč (Benninghof in Singer, 1998; Magajna idr., 2008b). V slovenskem prostoru je premalo svetovalnih centrov in strokovnih ustanov, zato nimajo vsi učenci z učnimi težavami, njihovi starši in učitelji zagotovljenih enakih možnosti za strokovno obravnavo, zato jim vsakodnevno pomoč običajno

zagotavljajo prav šolske svetovalne službe.

## Vloga šolskega svetovalnega delavca v petstopenjskem modelu pomoči

Druga stopnja v kontinuumu pomoči je namenjena učencem, ki potrebujejo bolj intenzivno pomoč. Vanjo se vključijo učenci z učnimi težavami, ki niso bili uspešni na prvi stopnji v kontinuumu pomoči in niso napredovali. Izvaja jo šolska svetovalna služba, ki lahko vključuje psihologa, pedagoga, socialnega pedagoga, specialnega pedagoga idr. Svetovalni delavec lahko nastopa v več vlogah, saj lahko izvaja pomoč na drugem, tretjem ali petem koraku v petstopenjskem modelu pomoči (Magajna idr., 2008b). Šolski svetovalni delavec mora imeti bolj specializirana znanja, kot jih ima učitelj. Na drugi stopnji bolj poglobljeno odkriva in razvija močna področja in potrebe učenca. Začne voditi individualni projekt pomoči. Šolski svetovalni delavci se vključujejo v kontinuum pomoči s svetovanjem strokovnemu delavcu, učencu in njegovim staršem ter izvajanjem neposredne pomoči učencu z učnimi težavami. S svojim delovanjem preprečujejo stigmatizacijo učenca z učnimi težavami in njegovih staršev. Pomoč svetovalnega delavca učencu z učnimi težavami je občasna. Ko se pojavi problem oziroma potreba, z učencem naredi dopolnitev diagnostične ocene, svetuje mu in pomaga. Za doseg pozitivnih rezultatov mora biti učenec motiviran za učno pomoč, zato mu svetovalni delavec predstavi namen, cilj, trajanje, metode dela in pričakovane rezultate sodelovanja (Kavkler, 2008; Magajna idr., 2008b; Magajna idr., 2011). Razen neposredne pomoči učencem, učiteljem in staršem šolski svetovalni delavci v kontinuumu pomoči povezujejo in koordinirajo vire pomoči, vzpostavljajo in vzdržujejo odnos med vsemi udeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči. Vzpostavijo odnos s starši učenca z

**Za doseg pozitivnih rezultatov mora biti učenec motiviran za učno pomoč, zato mu svetovalni delavec predstavi namen, cilj, trajanje, metode dela in pričakovane rezultate sodelovanja.**

učnimi težavami in poskrbijo za pridobitev pisnega soglasja za zbiranje osebnih podatkov v osebni mapo učenca. V okviru druge stopnje se v osebno mapo evidentira izvirni delovni projekt, ki vsebuje pisno mnenje učitelja in pisno soglasje staršev za zbiranje osebnih podatkov. Pomagajo razredniku pisati kroniko ali dnevnik izvirnega delovnega projekta pomoči ali pisanje prevzamejo v celoti. Pripravijo sklepno evalva-

cijsko oceno druge in tretje stopnje. Predlagajo tudi pomoč na četrti stopnji (Baruth & Robinson, 1987; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b).

Šola 21. stoletja postavlja šolske svetovalne delavce pred vedno nove izzive. Šolska svetovalna služba postaja prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri pomoči ter podelijo znanje in izkušnje vseh udeleženi. Oblikovanje zaupljivega partnerskega odnosa in brezpogojno pozitivno sprejemanje in spoštovanje drugačnosti je način dela v šoli 21. stoletja, v kateri se šolski svetovalni delavci vključujejo v razvojno-preventivno delo in so pomembni partnerji pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela vzgojno-izobraževalnih ustanov, skrbijo za predstavljanje primerov dobre prakse ter razvijajo delo z učenci z učnimi težavami (Bezić, 2008; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2013; Magajna idr., 2008b; Mrvar, 2008). Menim, da je z vidika soustvarjanja spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami v osnovni šoli pomembna navedba v Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli (1999: 16), iz katere izhajajo poslanstvo šolske svetovalne službe. Šolska svetovalna služba v osnovni šoli je opredeljena kot »posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovijo optimalni pogoji za njihovo napredovanje v razvoju in učenju« (prav tam).

Učencu, ki ima kljub pomoči učitelja in šolske svetovalne službe učne težave, na podlagi sklepne evalvacijske ocene druge stopnje, ki jo pripravi šolski svetovalni delavec, in na podlagi utemeljene potrebe po bolj prilagojenih metodah poučevanja in specialni podpori ponudimo in organiziramo dodatno individualno in skupinsko pomoč na tretji stopnji. Tudi na tej stopnji pomoč, namenjeno predvsem učencem z zmernimi učnimi težavami, izvajajo prav šolski svetovalni

**Za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja je pomembno, da je zagotavljanje prilagoditev skupno raziskovanje učitelja in šolskega svetovalnega delavca, izvajalca individualne in skupinske pomoči, učenca z učnimi težavami in staršev.**

delavci. Menim, da je za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja pomembno, da je zagotavljanje prilagoditev skupno raziskovanje učitelja in šolskega svetovalnega delavca, izvajalca individualne in skupinske pomoči, učenca z učnimi težavami in staršev. Učinkovitost izvajanja individualne in/ali skupinske pomoči učencem z učnimi težavami ugotavljajo skupaj

ter izdelajo evalvacijsko oceno napredka učenca z učnimi težavami ter priporočila za nadaljevanje raziskovanja potreb učenca (Grah, 2013).

## Spodbudno učno okolje v šoli 21. stoletja

Prilagajanje učnega okolja je pri delu z učenci z učnimi težavami izjemnega pomena. Spodbudno učno okolje uvrščamo med varovalne dejavnike, saj pomembno prispeva k premagovanju učnih težav (Church idr., 2001; Magajna idr., 2008b). Berry idr. (2010) so v Viziji šole 21. stoletja poudarili, da je spodbudno učno okolje gonilna sila za spreminjanje procesa poučevanja. V šoli prihodnosti pomeni vrsto zakonodajnih, političnih, finančnih in pedagoških ter didaktičnih ukrepov za uveljavljanje pravice do izobraževanja vseh učencev. Zato je na tem področju treba preizkušati novosti - ugotavljati, katere značilnosti učnega okolja spodbujajo učenčev razvoj in dvigujejo učenčeve dosežke na vseh področjih njegovega razvoja (Grah, 2013).

## Definicije in modeli učnega okolja

Učno okolje mora hkrati spodbujati učenčev razvoj na fizičnem, socialnem, čustvenem in kognitivnem področju. »Spodbudno učno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, ki preprečuje negativne odnose v šoli in zagotavlja enake možnosti za vse učence.« (Pielstick, 1998, v Jereb, 2011a: 70) Učno okolje se glede na kraj učenja (Ysseldyke in Christenson, 1987, po Jereb 2011b) deli na šolsko, razredno in domače učno okolje. Šolsko okolje opredeljujejo dejavniki: pozitivno vzdušje, učni viri, urejenost, sodelovanje med zaposlenimi, stil vodenja šole, izobraževalna osredinjenost ter sprejemanje odločitev glede kurikula. Sestavljajo ga vodstvo šole, šolska svetovalna služba, učiteljski zbor ter vzgojno-izobraževalne dejavnosti šole zunaj pouka (podaljšano bivanje, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti). Razredno okolje

pomeni strukturo razreda, pričakovanja učiteljev in učencev, odnosi med njimi, vodenje razreda, poučevanje, razpoložljiv čas in ovrednotenje dela. Razredno okolje pomeni osnovni prostor učenja v šoli, skupnost učencev, ki imajo na učenca z učnimi težavami ključni vpliv. Domače okolje predstavlja sodelovanje strokovnih delavcev in staršev, vključenost pri domačem delu,

dosledno disciplino, načine spodbujanja učenja, zanimanje staršev za učenčevo delo in spremljanje tega. Pri oblikovanju spodbudnega domačega učnega okolja so pomembne tudi spodbude šolskega svetovalnega delavca staršem (Grah, 2013).

Prvi del učnega okolja (Jereb, 2011b) je fizično učno okolje. Pomeni urejenost in čistočo prostora, sedežni red, svetlobo, akustiko, barve (sten, pohištva), tablo (čistoča). Druga sestavina je didaktično učno okolje. Zajema učna pomagala, kot so učni pripomočki, konkretni modeli, stenski plakati, slike, police s filmi, DVD-ji, projektorji, stenske slike. Socialno učno okolje oblikujejo medvrstniški odnosi, odnosi med učenci in učitelji, odnosi med učenci ter strokovnimi službami, odnosi med učitelji, odnosi med učitelji in strokovnimi službami, razredna in šolska kultura in ozračje med učitelji in starši. Zadnja sestavina učnega okolja pa je kurikularno okolje, ki ga opredeljuje kurikulum, prilagoditve pouka učencem, aktivnosti učencev med poukom, refleksija pedagoškega dela, poučevalna praksa, strategije motiviranja učencev. Opredelitev učnega okolja po Jereb (2011b) je za vzgojno-izobraževalno prakso na področju dela z učenci z učnimi težavami zelo uporabna, saj model študentom in praktikom omogoča pravo in izvajanje večjega števila prilagoditev v učnem okolju. V nadaljevanju natančneje predstavljam posamezne prilagoditve učnega okolja, ki učencem z učnimi težavami pomagajo presegati njihove težave. Pri oblikovanju tovrstnega spodbudnega učnega okolja lahko sodelujejo šolski svetovalni delavci (Grah, 2013).

### Fizično učno okolje

Za učence z učnimi težavami je pomembno, da je v učnem okolju čim manj motečih dražljajev in čim več spodbud. »Oblikovalci učnega prostora naj bi bili pozorni na to, da so v učnem okolju prisotni pozitivni dražljaji (urejenost prostorov, zgled, nivo hrupa, temperatura in osvetlitev prostora). Tako učno okolje učencem zagotavlja občutek varnosti ter jih spodbuja k aktivnostim.« (Grah, 2013: 80) Pri tem imajo poseben pomen specialno opremljene učilnice, multimedijski prostor v šoli, knjižnica, jedilnica, umirjeni koticiki, koticiki za sproščanje, branje, počitek, individualno delo (Grah, 2013).

Glavni snovalec pri oblikovanju spodbudnega fizičnega učnega okolja je učitelj. Pri tem mu lahko pomaga šolski svetovalni delavec - predvsem pri ugotavljanju, kaj učencem pomaga pri učinkovitem učenju, kaj je optimalno oziroma kaj je treba spremeniti ali izboljšati v učnem okolju. Priporočljivo je, da skupaj vrednotita

oblikovanje učinkovitega učnega okolja in da skupaj z učenci opravijo evalvacijo in načrtujejo izboljšave učnega okolja. Učenci bodo z aktivnim sooblikovanjem šolskega okolja razvijali soodgovornost ter večjo skrb zanj in razvijali občutek pripadnosti šoli. Opisani partnerski odnos učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev je za učence dragocena izkušnja (Jereb, 2011b).

### Socialno učno okolje

Spodbudno socialno učno okolje daje možnosti za celovit socialni in moralni razvoj učenca (Ghesquière, 2013). Njegova najpomembnejša sestavina so kakovostni odnosi v šoli. Pri oblikovanju le-teh ima nenadomestljivo vlogo šolski svetovalni delavec. Pomaga lahko pri oblikovanju pozitivnih pričakovanj do učencev ter pri sprejemanju in upoštevanju različnosti. Spodbudno socialno učno okolje vključuje tudi medsebojno spoštovanje, prepoznavanje močnih področij učencev in spoštovanje raznolikosti učencev pri iskanju poti za doseganje optimalnih dosežkov v šoli. V takem okol-

Učenci bodo z aktivnim sooblikovanjem šolskega okolja razvijali soodgovornost ter večjo skrb zanj in razvijali občutek pripadnosti šoli.

ju učenci vsak dan pridobivajo izkušnje upoštevanja in vključevanja njihove drugačnosti, izkušnje soudeležnosti, strpnosti in solidarnosti (Pevc Semec, 2009; Jereb, 2011b; Grah, 2013). Šolski svetovalni delavci pomagajo učitelju, da ustvari zaupno in spoštljivo vzdušje, odprto za različnost učencev z učnimi težavami, da učencem omogoči druženje in izražanje čustev (Best Practice Briefs, 2004). Skupaj z učiteljem delujejo preventivno, da bi preprečili neprijetnosti, ki jih učenci doživljajo v šoli, kot npr. posmehovanje, norčevanje, pomilovanje, nagajanje, zbadanje (Kalin idr., 2009; Grah, 2013).

Pravočasno odkrivanje učnih težav in oblikovanje kontinuirane pomoči je mogoče doseči le v sodelovanju med učenci, starši in strokovnimi delavci. Partnerski odnos med njimi predstavlja izhodišče za pomoč učencu z učnimi težavami. Pri oblikovanju in vzdrževanju kakovostnega odnosa aktivno sodeluje tudi šolska svetovalna služba. Cilj njenih intervencij je, da starši, učitelji in učenci postanejo sodelavci pri uresničevanju skupne pomoči učencu z učnimi težavami. »Učenci, katerih starši so tesneje povezani z učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci, so za učenje bolj motivirani, delavni in uspešnejši pri premagovanju učnih težav.« (Grah, 2013: 84; Petersen, 2001) Pogosto se zgodi, da staršem obravnava njihovega otroka povzroča nelagodje, doživljajo ogroženost. Zato je zanje pomembno, da vidijo, da učitelji in šolski svetovalni

delavci skrbijo za njihovega otroka. To je mogoče le v sodelovalnem odnosu, v katerem se poveča verjetnost uspešnosti in učinkovitosti pomoči učencem z učnimi težavami (prav tam).

## Didaktično učno okolje

Didaktično učno okolje sestavljajo vsi učni pripomočki in učno gradivo, ki ga učitelj uporabi v procesu poučevanja in učenja. Pomembno je, da ustreza različnim vrstam zaznav in učnih stilov učencev, pri spoznavanju katerih ima pomembno vlogo šolski svetovalni delavec (Watkins, 2002). Šolski svetovalni delavec učitelju svetuje, kako prilagajati pouk različnim učnim stilom učencev z učnimi težavami, kar je pogoj za primerno veččutno opremljeno učno gradivo, ki učencem omogoča samostojno in optimalno učenje. Učitelju tudi svetuje, katere metode poučevanja so bližje učenčevim izkušnjam in sposobnostim. Tako učne težave lahko zmanjšamo ali celo preprečimo (Strmčnik, 2001; Kavkler, 2009). Mnogo učinkovitega učnega gradiva lahko učitelj in šolski svetovalni delavec skupaj z učencem z učnimi težavami izdelata in preizkusita sama (Košir, 2008; Jereb, 2011b).

**Šolski svetovalni delavec učitelju svetuje, kako prilagajati pouk različnim učnim stilom učencev z učnimi težavami, kar je pogoj za primerno veččutno opremljeno učno gradivo, ki učencem omogoča samostojno in optimalno učenje.**

Poudarjam, da je didaktično učno okolje spodbudno takrat, ko učitelj ob pomoči šolskih svetovalnih delavcev s skrbno izbranim učnim gradivom izboljša učenecem z učnimi težavami pogoje za doseganje optimalnih rezultatov. Učenci z učnimi težavami imajo v spodbudnem učnem okolju možnost, da določeni pojem ali vsebino ob pomoči šolskega svetovalnega delavca ponavljajo na več načinov, s tem jo spoznavajo in utrjujejo.

## Kurikularno učno okolje

Oblikovanje spodbudnega kurikularnega učnega okolja je osrednja zahteva inkluzivne šole in je tudi največji strokovni izziv za vsakega strokovnega delavca. Pri prilagajanju kurikula je treba upoštevati kontinuum močnih področij in primanjkljajev učenca. Kurikularno učno okolje tvorijo učni načrti, specialna didaktična navodila za obravnavo učne snovi, letne priprave učitelja za delo, zapis prilagoditev, ki jih bo učitelj izvajal med poučevanjem. Pri razvoju kurikularnega učnega okolja imajo pomembno vlogo šolski

svetovalni delavci (Magajna idr., 2008b; Mitchell, 2008; Jereb, 2011b; Grah, 2013).

Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008b) je med svoja osnovna izhodišča vključil tudi vidik prikritega kurikula in s tem razširil razumevanje učnega okolja in njegovih značilnosti pri zagotavljanju uspešnega poučevanja v šoli (Bregar Golobič, 2011). Psiholog Jackson je leta 1968 predstavil teorijo prikritega kurikula. Predstavlja vsakdanje samoumevnosti v življenju šole. Učenca lahko navajajo na pasivnost, od-tujenost, nekritično prilagajanje, na vdanost v usodo in na nekritično sprejemanje drugačnosti (Bregar Golobič, 2011). Vsebina prikritega kurikula ni eksplicitno znana in opisana. V uradnem kurikulu ni zapisana, vendar je v vzgojno-izobraževalnem procesu močno prisotna (Bergenhengouwen, 1987). Prikriti kurikulum vključuje tudi vsakodnevno rutino učiteljev pri poučevanju učencev in rutino staršev pri vzgoji svojih otrok. To rutino je treba prepoznati, ugotoviti, ali je ustrezna, in, če je treba, prekiniti z delovanjem po starih vzorcih, ki so zakoreninjani v pedagoški praksi (Beers, 2000). Pri tem lahko učinkovito sodeluje šolski svetovalni delavec - predvsem pri zaznavanju značilnosti prikritega kurikula in pri oblikovanju potrebnih sprememb (Grah, 2013).

Spodbudno kurikularno učno okolje zajema tudi sprotne evalvacije izvajanja izvirnega delovnega projekta pomoči ter dneve dejavnosti, ki učencem omogočajo poglobljanje obravna-

vane učne snovi v bolj sproščenem vzdušju. Šolski svetovalni delavci lahko sodelujejo tudi na tem področju: zagotavljajo podporo učiteljem, učencem in staršem, iščejo vire pomoči, izvajajo trening strategij učenja, odkrivajo močna področja in varovalne dejavnike učencev (Petersen, 2001) ter skupaj s starši in učenci raziskujejo, kaj potrebuje učenec pri učenju (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kavkler, 2007).

Pomembno je, da so v spodbudnem kurikularnem učnem okolju strokovni delavci šole pozorni tudi na najmanjši napredek učencev (Grah, 2013).

## Ocenjevanje učnega okolja kot izhodišče za načrtovanje sprememb v šolski praksi

Razvoj spodbudnega učnega okolja ni nikoli končan. Prvi korak je analiza stanja. Interpretacija rezultatov tovrstne analize naj temelji na ugotovitvah, kako in koliko različni dejavniki v šolskem in domačem okolju vplivajo na učenca in njegovo uspešnost. Ocenjevanje

učnega okolja šolam omogoči pogled v dejansko stanje, analizo dela in je izhodišče za načrtovanje in doseganje izboljšav šolske prakse. Priporočljivo je, da pri ocenjevanju učnega okolja kombiniramo različne raziskovalne metode. Kvalitativne strategije dajo vsebinske informacije, s katerimi je mogoče bolje interpretirati pridobljene kvantitativne podatke (Fraser, 1998; Magajna idr., 2008b; Jereb, 2011b).

Vloga svetovalnih delavcev je zelo pomembna tudi na tem področju. Pri ocenjevanju primernosti učnega okolja za učence z učnimi težavami s kombiniranimi raziskovalnimi metodami naj raziskovalci poiščejo tisto, kaj deluje preventivno, kar dviga motivacijo in zbranost, omogoča doseganje optimalnih rezultatov, spodbuja timsko sodelovanje, profesionalno in osebno rast, pa tudi tisto, kar bi bilo treba spremeniti.

## Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja

Implementacija inkluzije je zahteven in dolgotrajen izobraževalni proces, zato ga je treba načrtovati skrbno in podpirati z materialnimi in strokovnimi viri. Inkluzija terja spreminjanje učnega okolja. Prakso lahko spreminjajo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do sprememb in do otrok s posebnimi potrebami ter tudi potrebna ekspertna znanja in strategije za odkrivanje in obravnavo otrok s posebnimi potrebami v timskem delu (Kavkler, 2008).

Podpora učencem z učnimi težavami v petstopenjskem modelu pomoči mora biti zasnovana celostno. Predpostavlja odprto sodelovanje in izmenjavo informacij med strokovnimi delavci, učencem in domom - timsko delo. Raznolikost učencev v osnovni šoli postavlja strokovne delavce pred zahtevno nalogo pri oblikovanju učnega okolja in učnega procesa, v katerem bi lahko vsi učenci dosegali optimalne dosežke. Opozoriti velja, da vključevanje učencev z učnimi težavami in njihovih staršev v timsko delo pomeni novo kakovost dela v slovenski šoli, v kateri ima nenadomestljivo vlogo šolski svetovalni delavec. Šolski svetovalni delavci se s pomočjo soustvarjanja sistematično povežejo in okrepijo vire šole na področju spreminjanja vsakodnevnega dela z učenci z učnimi težavami, spodbujanja, zagotavljanja strokovnih pristopov, pojasnjevanja konceptov pomoči in preverjanja strokovnosti ter izboljšajo profesionalnost pedagoškega dela (Batie, 2006; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b; Grah, 2009; Grah, 2013).

## Šolski svetovalni delavci v procesu soustvarjanja spodbudnega učnega okolja

Šolski svetovalni delavci sodelujejo v procesu soustvarjanja spodbudnega učnega okolja pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dela. Sodelujejo v procesu soustvarjanja v šoli, predvsem pa s sklenitvijo dogovora za sodelovanje in s pomočjo poznavanja učenčevih potreb in primanjkljajev izboljšujejo organizacijo pouka, vključujejo se v oblikovanje urnika, zagotavljanje materialnih virov, načrtovanje strokovne pomoči. Pomembno vlogo imajo pri razdelitvi vlog pri soustvarjanju spodbudnega učnega okolja, pri koordinaciji in načrtovanju pomoči (timsko načrtovanje, izvajanje in evalvacija projektov pomoči, ponovno zastavljanje ciljev v projektih pomoči). Prepoznajo in optimalno razvijajo izobraževalne ter socialne potenciale učencev, odzivajo se na potrebe strokovnih delavcev, učencev in staršev. Učitelju pomagajo pri izvajanju načela individualizacije in diferenciacije, s katerim se v šoli krepí pravočasno prepoznavanje učenčevih potreb ter zagotavljanje zadovoljevanja teh potreb. Razvijajo timsko delo, postavljajo pravila, v skladu s katerimi sodelujejo strokovni delavci v šoli. Pomenijo prostor za dajanje spodbud učencu in omogočanje, da dosegla uspeh, da se počuti srečno in radovedno. Poudarjajo upoštevanje močnih področij učenca, učenčevo predznanje, učitelju pomagajo pri opazovanju in motiviranju učenca. Aktivno vključujejo učence v proces učenja. Omogo-

**Prikriti kurikulum vključuje tudi vsakodnevno rutino učiteljev pri poučevanju učencev in rutino staršev pri vzgoji svojih otrok. To rutino je treba prepoznati, ugotoviti, ali je ustrezna.**

čajo potek odkrite komunikacije in izmenjave mnenj v šoli. Vzpostavljajo neformalni odnos s strokovnimi delavci, spodbujajo aktivno vključevanje vseh članov v šolski tim. Skrbijo za optimalni razvoj učencev in odziv učitelja na potrebe učenca ter staršev (Grah, 2013).

## Sklepne misli

Področje dela z učenci z učnimi težavami v šoli pomeni vsakodnevni izziv za razvoj spodbudnega učnega okolja. Ugotovitve več avtorjev, raziskav in študij potrjujejo, da je spodbudno učno okolje eden izmed varovalnih dejavnikov za učence z učnimi težavami (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Mitchell, 2008; Magajna, 2008; Ainscow, Sandill, 2010; Berry idr., 2010; Kavkler, 2010). Raziskave na področju osnovnih inkluzivnih prizadevanj za razvoj spodbudnih učnih okolij dokazujejo, da strokovnim delavcem manjka strokovno znanje, načrtovanje in skupni čas za celostno podpo-

ro učencev z učnimi težavami (King & Youngs, 2003; Scruggs idr., 2007; Lynn, Reschly, 2008; Grah, 2013). Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja je proces, ki se nikoli ne konča, zahteva čas, potrpljenje, znanje za ravnanje, odpoved dvomu o sebi in o učencu, spremembe v mišljenju in ravnanju ljudi. Zahteva spremembe na sistemski ravni (spremembe zakonodaje, nižji normativi, ocenjevanje učiteljev, ki posvečajo posebno pozornost in skrb učencem z učnimi težavami idr.), terja timsko delo, vzdrževanje odnosa med vsemi sodelujočimi. Pomeni tudi razvijanje varovalnih dejavnikov v šoli, ki so skrb in podpora učencu, sodelavcu,

staršem ter visoka pričakovanja do učenca in podpora, da zmore (zaupanje v njegove sposobnosti) in udeležnost (aktivno sodelovanje in odzivanje). Je razumevanje in podpora vodstva šol in drugih učiteljev v zbornici, saj sta ravnatelj in šolski svetovalni delavec najpomembnejša pri uresničevanju inkluzije v šoli, učitelj pa v razredu. Če tega ni, inkluzija ne uspe. Razmišljanja o soustvarjanju spodbudnega učnega okolja v osnovni šoli na prvih treh korakih petstopenjskega modela pomoči končujem s potrditvijo teze Čačinovič Vogrinčič (2008), da se učenci in odrasli šele učimo sodelovanja in soustvarjanja v procesu pomoči. <

## Viri in literatura

1. Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational culture and leadership. *Journal of Inclusive Education*. 14(4).
2. Baruth, L. G., & Robinson, E. H. (1987). *An introduction to the counseling profession*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. Beattie. (2006). *Making Inclusion Work. Effective Practices for ALL Teachers*. California ZDA: Corwin Press.
4. Beers, C. (2000). *A mind that found it self*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
5. Beninghof, A. in Singer, A. (1998). *Ideas for inclusion: The school administrator's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
6. Bergenhenegouwen, G. (1987). *Hidden curriculum in the university*. Higher Education.
7. Berry, B., Barnett, J., Kamm, C., Vilson, J. (2010) *Teaching 2030: What We Must Do for Our Students and Our Public Schools*. Pridobljeno s <http://www.teaching2030.org> dne 10. 10. 2012.
8. Best Practice Briefs. (2004). Dostopno na <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief> (pridobljeno 12. 1. 2012).
9. Bezič, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*. 59 (2), str. 60-79.
10. Bregar Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca! V L. Šugman Bohinc, *Izvirni delovni projekt pomoči, Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
11. Church, M. A., Eliot, A. J., Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*. Vol. 93(1), str. 43-54.
12. Čačinovič Vogrinčič, G., Kopal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
13. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). *Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči*. V Šugman Bohinc L., *Učenci z učnimi težavami*. Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
15. Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). *Inclusion pocketbook*. Teachers Pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
16. Farrell, M. (2005). *Key issues in special education: raising standards of pupils' attainment and achievement*. London and New York: Routledge.
17. Fraser, B. J. (1998). *Classroom environment instruments: development, validity and applications*. Learning environments research. 1.
18. Ghesquière, P. (2013). Parenting of children with specific learning disabilities. Gradivo s seminarja *Strategije pomoči in podpore pri učenju učencem z disleksijo ter uspešnejše psihosocialno funkcioniranje*. Ljubljana, 5.-6. 4. 2013. Društvo BRAVO.
19. Grah, J. (2009). *Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi*. Magistrsko delo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
20. Grah, J. (2012). *Delo z učenci z učnimi težavami*. Gradivo s strokovnega srečanja z dne 11. 1. 2012. Murska Sobota. Zavod RS za šolstvo - OE Murska Sobota.
21. Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
22. Jereb, A. (2011a). *Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami*. V S. Pulec Lah (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
23. Jereb, A. (2011b). *Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami*. V S. Pulec Lah (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
24. Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar - Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
25. Kavkler, M. (2007). *Specifične učne težave pri matematiki*. V G. Reid idr., *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Str. 77-112. Ljubljana. Društvo BRAVO.
26. Kavkler, M. (2008). *Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe*. V A. Nagode (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Str. 41-48. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

27. Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami - vpliv na spremembe v poučevalni praksi. Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
28. Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami - izziv za pedagoško prakso. V M. Košak Babuder idr., *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov*. Ljubljana. Društvo BRAVO.
29. King, M. B. & Youngs, P. (2003). Classroom teachers' views on inclusion. RISER Brief No. 7. Madison, WI: Research Institute on Secondary Education Reform for Youth with Disabilities.
30. Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah. Uradni list SFRJ - Mednarodne pogodbe, št. 15/90. Dostopno na [http://www.varuh-rs.si/index.php?id\\_105](http://www.varuh-rs.si/index.php?id_105) (pridobljeno 25. 11. 2010).
31. Košir, S. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Lynn, R., Reschly, D. J. (2008). Teacher Preparation to Deliver Inclusive Services to Students With Disabilities. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Vanderbilt University. Washington.
33. Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost - kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna, K. Bregar Golobič, *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Str. 15-22. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Peklaj, C., Golobič Bregar, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008a). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
35. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008b). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
36. Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., *Učenci z učnimi težavami - izbrane teme*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
37. Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies. London: Routledge.
38. Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*. 59(2), str. 120-141.
39. Petersen, W. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. Ehrenwirth. München.
40. Pevec Semec, K. (2009). Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
41. Programske smernice za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli. (1999). Sprejeto na 28. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje dne 13. maja 1999. Dostopno na <http://www.mss.gov.si> (pridobljeno 12. 1. 2012).
42. Scruggs, T. K., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*. 73, str. 392-416.
43. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana. Filozofska fakulteta.
44. Watkins, C. (2002). *Classroom as learning Communities*. Routledge. London.
45. Zakon o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 81/06, 102/07, 107/2010, 87/2011, 40/2012.

# Učenci s posebnimi potrebami

## Prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela

TOMAŽ KRANJC, Zavod RS za šolstvo  
tomaz.kranjc@zrss.si

---

### Posvet ob mednarodnem dnevu invalidov

3. decembra 2013, ob mednarodnem dnevu invalidov, je v Državnem svetu potekal posvet o prehajanju mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela.

Posvet so ob koncu projekta Prehod organizirali Zavod za razvoj socialnih zaposlitvenih programov Racio Social, Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije Soča - Razvojni center za zaposlitveno rehabilitacijo in Medobčinsko društvo gluhih in naglušnih za Gorenjsko Auris Kranj.

Posveta so se med drugimi udeležili predstavniki Državnega sveta, uslužbenci Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, predstavniki urada varuhinje človekovih pravic, predstavniki vseh treh organizatorjev, svetovalci in invalidi, ki so bili udeleženci v projektu, šolski svetovalni delavci, tolmači znakovnega jezika, svetovalac ZRSS ter učitelji in ravnatelji iz specializiranih ustanov, ki izvajajo izobraževalne programe, prilagojene za dijake s posebnimi potrebami.

Posvet so pripravili ob razgrnitvi rezultatov projekta Prehod, ki je bil namenjen iskanju in razvijanju rešitev za prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela. Projekt so izvajali v okviru operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Enake možnosti in spodbujanje socialne vključenosti« in prednostne usmeritve »Enake možnosti na trgu dela in krepitev socialne



»vključenosti« v sofinanciranju Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Organizatorji so v zloženki napisali, da »imajo mladi veliko energije in potenciala za razvoj številnih življenjskih izzivov. Zelo hitro se učijo in prilagajajo različnim situacijam. Pa vendarle je prehod s področja šolanja v delovno sfero, še posebej v prvo zaposlitev, pogosto težaven korak za vsakega mladostnika. Stanje na področju zaposlovanja mladih s posebnimi potrebami oziroma mladih z invalidnostmi pa je še toliko slabše. Podatki kažejo, da jih večina po končanem šolanju ostane doma. Nekateri se prijavijo v evidenco Zavoda za zaposlovanje, nekateri se vključijo v proces zaposlitvene rehabilitacije, le redki pa se zaposlijo. V času brezposelnosti izgubljajo temeljne sposobnosti zaposljivosti (strokovno znanje, delovne navade, samozavest ipd.).«

## Sklepi okrogle mize

Uradne sklepe okrogle mize je sprejel Državni svet na 15. seji 26. februarja 2014. »Na podlagi predstavitev in razprave na posvetu so bili oblikovani sledeči sklepi:

1. Položaj mladih na trgu dela se vztrajno poslabšuje. Še posebej so v težavnem položaju mladi, ki ravno zaključujejo šolanje. Če imajo težave pri prehodu iz šole na trg dela mladi z izobrazbo oz. z diplomom, je jasno, da je stanje na področju zaposlovanja mladih s posebnimi potrebami oziroma mladih z invalidnostmi še bolj zaskrbljujoče.
2. Prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela v Sloveniji ni celovito in zadovoljivo urejen, saj dosedanji ukrepi niso sledili razmeram na trgu dela. Po končanem šolanju so mladi s posebnimi potrebami pogosto prepuščeni sami sebi, veliko jih ostane doma, nekateri se prijavijo v evidenco Zavoda RS za zaposlovanje, nekateri se vključijo v proces zaposlitvene rehabilitacije, le redki se zaposlijo. V času brezposelnosti izgubljajo temeljne sposobnosti zaposljivosti (strokovno znanje, delovne navade, samozavest itd.). S pripravljanjem mladih na trg dela je zato treba pričeti že v času šolanja in jim nuditi podporo pri prehodu vse dotlej, dokler se ne stabilizirajo na delovnem mestu.
3. Prehod na trg dela je pomemben del kompleksnega procesa priprave mladih na odraslo življenje, ki bi moral biti podprt z izvajanjem zakonodaje in politik ter z neposrednim sodelovanjem in vključevanjem vseh ključnih deležnikov. Temelj vseh ukrepov bi moral biti spoštovanje osebne izbire in

osebnih okoliščin posameznika s poudarkom na razvoju individualnega izobraževalnega načrta in individualnega načrta prehoda na trg dela.

4. S področjem prehoda mladih iz šole na trg dela se je v zadnjih treh letih ukvarjal projekt Prehod, sofinanciran s sredstvi ESS in nacionalnimi sredstvi.

**Stanje na področju zaposlovanja mladih s posebnimi potrebami oziroma mladih z invalidnostmi je slabo. Podatki kažejo, da jih večina po končanem šolanju ostane doma.**

V projektu Prehod sta bila narejena posnetek in analiza stanja problema prehoda mladih s posebnimi potrebami na trg dela v Sloveniji in predstavitev primerov dobrih praks. Analiza, izvedena v okviru projekta, je pokazala, da pridobi odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami letno med 900 in 1000 mladih z invalidnostmi ter da bi jih lahko delodajalci šteli v obvezno kvoto za zaposlovanje invalidov. Rezultati analize so bili uporabljeni pri pripravi programa usposabljanja svetovalcev za prehod. Usposobljeno je bilo 15 svetovalcev za delo z mladimi. Od septembra 2012 je 12 svetovalcev, poleg rednega dela oz. zaposlitve, v praktičnem izvajanju procesa prehoda mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela spremljalo 62 izbranih učencev, dijakov in študentov.

5. Ocena projekta Prehod
  - a) Pozitivni učinki projekta Prehod: pridobivanje koristnih informacij, podpora že v času in po koncu šolanja, spoznavanje trga dela in njegovih zakonitosti, boljši uvid v lastne sposobnosti mladega s posebnimi potrebami, pomoč pri šolanju, spoznavanje storitev zaposlitvene rehabilitacije, delovanja Zavoda RS za zaposlovanje, pomoč pri iskanju delodajalca, sistematično usmerjanje na poti od šole do trga dela, zagotavljanje kroga podpore in ustrezne varnosti.
  - b) Odziv šol je bil pozitiven in izražena je bila zavzetost za nadaljevanje projektnih aktivnosti in za vključitev svetovanja v šolski kurikulum. Podana je bila ocena, da je projekt posredno koristen tudi za starše ter da lahko pripomore k zmanjšanju strahu pred stigmatizacijo pri vrstnikih.
  - c) Starši mladih s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v projekt Prehod, so izrazili hvaležnost za pomoč svetovalcev za prehod, saj so s trenutnim sistemom nezadovoljni (nimajo dovolj informacij, ne vedo, na koga se lahko obrnejo in kako naj pridejo v stik z delodajalci). Ocenili so, da je bil projekt učinkovit, saj >

za mlade pomeni prehod v aktivno življenje, in podali predlog za povečanje trenutnega števila izobraženih svetovalcev za prehod.

- č) Svetovalci za prehod menijo, da je projekt dobra podlaga za delo z mladimi, da bi bilo treba ta pristop urediti sistemsko, svetovalca za prehod pa uvrstiti v nacionalno poklicno kvalifikacijo kot samostojen poklic. Prav tako so predlagali, naj se tovrstno svetovanje razširi na vse mlade.
6. Dobro prakso in izkušnje iz projekta Prehod bi bilo treba uporabiti pri iskanju rešitev za sistemsko in trajnostno ureditev področja prehoda mladih s posebnimi potrebami, pa tudi vseh drugih mladih, iz šole na trg dela, saj so bili pri pripravi in izvedbi

## S pripravljanjem mladih na trg dela je treba pričeti še v času šolanja in jim nuditi podporo pri prehodu vse dotlej, dokler se ne stabilizirajo na delovnem mestu.

projekta upoštevani vsi novejši trendi v politikah zaposlovanja in dobra praksa iz tujine (Avstrija). Nadaljnji razvoj projekta in standardizacija modela, pristopov in rešitev bi pomenila pomemben korak naprej na področju zaposlovanja mladih s posebnimi potrebami.

7. Evropska komisija cilj 4 - zaposlovanje Evropske strategije o invalidnosti za obdobje 2010-2020: obnovljena zaveza za Evropo brez ovir, cilj prehod mladih - izpostavlja kot zelo pomemben, saj navaja, da bi morali pri prehodu iz izobraževanja v zaposlitev mladim invalidom posvečati posebno pozornost. Možne sistemske rešitve na tem področju so:
- a) povezovanje in sodelovanje sektorjev znotraj ministrstev ter med ministrstvi s področja izobraževanja, dela, socialnih zadev in enakih možnosti, zdravstva in gospodarstva; povezati je treba vse resurse ter vzpostaviti transdisciplinaren in interinstitucionalen sistem obravnavanja prehoda mladih invalidov na trg dela;
  - b) vzpostavitev sistema, ki bi sistematično skrbel za spremljanje mladega invalida na celotni poti od šole do zaposlitve v navezavi z izvajalci zaposlitvene rehabilitacije in zaposlovanja invalidov, ki že imajo vzpostavljeno mrežo delodajalcev, ki bi lahko zaposlili mladega invalida. Takšen sistem bi bil v tesni navezavi s svetovalno službo (v šoli oziroma v ustanovi, v kateri je invalid nameščen) in drugimi strokovnjaki, ki so med izobraževanjem skrbeli za invalida (npr. učitelji praktičnega pouka, razrednik), z Zavodom RS za zaposlovanje in drugimi ustanovami, ki lahko pomagajo mlademu invalidu (npr. centri za socialno delo), ter z zdravstveno sfero.

Predlogi inovativnih oblik reševanja prehoda mladih s posebnimi potrebami so:

- povezovanje rešitev znotraj različnih sistemov v mrežo za prehod (mreženje organizacij in institucij): zaposlitvena rehabilitacija in zaposlovanje invalidov, strokovni podporni centri skladno z zakonodajo na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami iz šole na trg dela, programi aktivne politike zaposlovanja itd.;
  - na področju zaposlitvene rehabilitacije in zaposlovanja invalidov bi izvajalci zaposlitvene rehabilitacije kot koncesionarji Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, ki razpolagajo z ustreznimi kadrovskimi, prostorskimi in tehničnimi možnostmi ter mrežami delodajalcev, svojo ponudbo storitev lahko razširili tudi na področje zagotavljanja podpornih storitev za lažji prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela; izvajalci zaposlitvene rehabilitacije bi sistematično skrbeli za celotno spremljanje mladega invalida od šole do zaposlitve;
  - ciljno skupino mladih s posebnimi potrebami je treba definirati v vseh razpisih na področju zaposlovanja ter ukrepov aktivne politike zaposlovanja in zagotoviti spremljanje te skupine. Področje prehoda mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela bi lahko vključili v program Jamstvo za mlade in v izvedbene regijske načrte na področju sociale in zaposlovanja, ki so v fazi javne razprave oz. usklajevanja.
8. Oblikovati je treba izobraževalni paket strokovnih vsebin, prilagojenih različnim skupinam mladih z invalidnostmi, njihovim staršem, strokovnim delavcem iz različnih institucij in delodajalcem. V procesu prehoda je namreč zelo pomembno, da so strokovni delavci ustrezno usposobljeni in pripravljani na delo na terenu.
9. Pomembno je tudi, da bi bili pri delodajalcih usposobljeni sodelavci oz. mentorji, ki bi znali delati z invalidi oz. z mladimi z invalidnostmi. Ker delodajalci vse težje financirajo takšna usposabljanja, bi jim bilo smiselno pri tem pomagati z določenimi viri financiranja.«

## Glavni poudarki razprave

Posvet, ki ga je v uvodnem delu povezoval državni svetnik Alojz Kovšca, je s pozdravom uvedel predsednik Državnega sveta Mitja Brvar. Državni svet je kot most med civilno družbo in politiko dal prostor za posvet o ranljivi skupini mladih, ki (naj bi) se po končanem procesu šolanja vključevali na trg dela. V EU je 15 mi-

lijonov otrok s posebnimi potrebami oz. posebnimi učnimi težavami in mnogi med njimi so prikrajšani za izobrazbo in posledično za enakopravno državljanstvo. Trg dela deluje po principih moči, hitrosti, zdravja in delodajalci se sami ne organizirajo, da bi pomagali otrokom s posebnimi potrebami, kljub temu da je zaposlitev temelj življenjske eksistence in integracije v družbo ter nosi številne pozitivne psihološke učinke.

Če Državni svet zastopa posamezne družbene skupine, pa posameznike s posebnimi potrebami zastopa varuh človekovih pravic. Vlasta Nussdorfer je poudarila, da spoštujemo tudi svoje pravice, če spoštujemo pravice drugih. Država žal v teh težkih časih jemlje tudi tam, kjer bi morala dajati. Mladim bo treba odpreti poti, ki so bile dolgo zaprte. Največja manjšina pri nas so invalidi, ki nimajo toliko priložnosti kot drugi. Kot dober zgled je navedla, da so v njenem uradu omogočili delovno prakso srednješolki z Downovim sindromom. Z večjim številom podobnih zgledov bi se lažje spopadali z »depresijo«, ki jo - včasih nekritično - širijo mediji.

Direktor Univerzitetnega rehabilitacijskega inštituta Soča Robert Cugelj je spregovoril o zaposlitveni rehabilitaciji. Dosedanji ukrepi niso dali rezultatov. V nadaljevanju so predstavili projekt, ki pa je imel dobre rezultate. Po zgledu avstrijske dobre prakse so partnerji izvedli projekt *Prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela*, ki ga je z uvodnim referatom predstavila vodja Tatjana Dolinšek. Ob koncu projekta so predstavili uspešne primere ter Ministrstvu za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti predlagali, da bi poiskali možnosti in s pomočjo evropskih sredstev nadaljevali z delom, dokler ne bi področja prehoda uredili sistemsko.

Aleksandra Tabaj (URI Soča) je povedala, da je trend evropskih in obevropskih politik iskanje, kako zaposlovati in socialno vključevati invalide. V času krize in brezposelnosti prehod iz šole na trg dela traja dalj časa. S tem so invalidi izpostavljeni revščini, kar države skušajo preprečiti z javnimi deli in raznimi olajšavami. Najpomembneje za dober prehod na trg dela je to, kar oseba dela eno leto po koncu šolanja. Večina naučenih spretnosti se namreč izgubi, če je več kot eno leto po koncu šolanja brezposelna. Certificiranje doseženih znanj in spretnosti (ob izobraževanju oziroma namesto izobraževanja) lahko sicer olajša prehod, najpomembnejša pa je začetna pravilna izbira smeri šolanja in poklica. V EU je delež invalidov, ki so zaposleni, polovico manjši kot med primerljivo ostalo populacijo. Z razvijanjem in načrtovanjem prehoda ter povezovanjem šole in trga dela se ukvarja evropska agencija za

razvoj izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Zanimivo je sporočilo vodstva Svetovne banke, ki pravi, naj osebe s posebnimi potrebami dobijo delo, ker so dobri delavci, ne pa zgolj zato, ker so osebe s posebnimi potrebami. Kljub nekaterim dobrim izkušnjam na lokalni ravni pa so še vedno prisotni predsodki in stigmatizacija, kar vodi v diskriminacijo. Dogaja se, da nekateri šolarji svojo težavo oz. odločbo zamolčijo, potem pa ne dobijo vseh informacij o možnih prilagoditvah, ki jim bi olajšale doseganje zastavljenih ciljev. V Sloveniji, kjer še vedno prevladuje fordistična proizvodnja, so invalidi med zaposlenimi zelo marginalna skupina, čeprav imajo dobro izobrazbo in kompetenco obvladovanja informacijske tehnologije - delodajalci se preprosto niso dovolj prilagodili. Kaže se potreba po systems-

## Trg dela deluje po principih moči, hitrosti, zdravja in delodajalci se sami ne organizirajo, da bi pomagali otrokom s posebnimi potrebami.

ko urejenem prehodu invalidov iz šol na trg dela, saj se še njihovi svetovalci težko znajdejo ob hitro menjajočih predpisih in poplavi drugih informacij. Zgled iz Avstrije pove, da so tam izenačili pravice invalidov, osipnikov in etničnih skupin. Ključno pri prehodu mora biti spoštovanje osebne izbire.

Z naraščanjem števila usmerjenih otrok je v naših šolah vse več oseb s posebnimi potrebami. Vse več jih je integriranih v rednih šolah. Učitelji se še ne počutijo dovolj suvereni v novih okoliščinah, čeprav so na voljo usposabljanja za obvladovanje tovrstnih novih izzivov, tudi na ZRSŠ.

Svetovalka Urška Cimperšek iz Aurisa - Medobčinskega društva gluhih in naglušnih za Gorenjsko, ki se je med projektom usposobila za svetovalko, je predstavila sodelovanje mladih v projektu in svoje delo s šestimi študenti in dijakom. Najprej je opisala usposabljanje, ki ga je vodila dr. Natalija Komljanc z Zavoda RS za šolstvo, nato pa osebne spremembe, ki so se pokazale ob prehodu iz individualnih pogovorov s svetovanci na skupinsko pomoč (iniciativnost, samozavest, medsebojna pomoč, uspešnost). Svoje dobre izkušnje iz projekta Prehod sta predstavila še dva svetovanca, ki jima je Urška pomagala pri zaključevanju študija. Eden od njiju, Marko Lukan, je letos diplomiral na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje, v avli Državnega sveta pa je pripravil že drugo samostojno razstavo Simboli in njihov pomen.

Psiholog Črtomir Bitenc z URI Soča je v evalvaciji projekta ugotovil, da je bil strah udeležencev pred stigmatizacijo brezpredmeten. Predlagal je, da se svetovanje za prehod vključi v šolski kurikulum.

Ob koncu posveta sem se udeležil še okrogle mize, na kateri so sodelovali predstavniki institucij, vpletenih v projekt, moderirala pa jo je mag. Karmen Vodenik. Svoje poglede na sistemsko ureditev oziroma ovire in priložnosti za zaposlovanje mladih s posebnimi potrebami so v razpravi podali Dragica Bac, generalna direktorica Direktorata za invalide, vojne veterane in žrtve vojnega nasilja, Damjana Košir, generalna direktorica Direktorata za trg dela in zaposlovanje, Lea Kovač, svetovalka generalne direktorice Zavoda RS za zaposlovanje, Maja Kezunovič Krašek iz kabineta evropske poslanke Tanje Fajon, dr. Metka Teržan iz Centra za poklicno rehabilitacijo v URI Soča in Tomaž Kranjc iz Oddelka za srednje šole Zavoda RS za šolstvo. Izpostavil sem potrebo šolskih svetovalnih delavcev po boljšem poznavanju specifičnih potreb oseb s posebni-

mi potrebami, po usposabljanju o novejših oblikah posebnih potreb, npr. o avtizmu, vzrokih osipa, pomoči učiteljem, da presežejo strahove pred inkluzijo, o vlogi šolskih svetovalnih delavcev pri svetovanju osebam s posebnimi potrebami, o strategijah prilagajanja pouka, o učenju učenja, izdelavi individualnih načrtov pomoči, izvedbi individualnih programov pomoči, timskem funkcioniranju šol. Poudaril sem pomen povezovanja, tako na ravni šole kot med institucijami in ministrstvi. Dobro bi bilo, da bi v naslednjem finančnem obdobju pridobili nekaj (evropskih in/ali nacionalnih) sredstev za zagon podobnega razvojnega projekta, v katerem bi učitelji in šolski svetovalni delavci ob strokovni podpori predmetnih svetovalcev razvijali in preizkušali načine pomoči dijakom/učencem s posebnimi potrebami (tudi) pri karierni orientaciji in vstopanju na trg dela. <

## Vir

1. Sklepi 15. seje Državnega sveta 26. 2. 2014, objavljeni na <http://www.ds-rs.si/sites/default/files/dokumenti/1ds-15.pdf> (14. 4. 2014).

# Učenci s posebnimi potrebami

## Najstniki z motnjo avtističnega spektra

AJDA GAZVODA, Center za sluh in govor Maribor  
ajda.gazvoda@csgm.si

---

● **Povzetek:** Proces odraščanja je lahko že za nevrotipičnega najstnika zelo težaven. Kot rezultat telesnega razvoja, družbenih zahtev okolja, osebnih aspiracij in vrednot posameznika se pred mladostnikom pojavijo nove, do tedaj neznane razvojne naloge (Klaczynski, 1990, v Zupančič, 2004), ki so za marsikateriga najstnika trd oreh. Če k temu prištejemo še motnjo avtističnega spektra, postanejo stvari še toliko bolj težavne in kompleksne. Motnje avtističnega spektra spadajo v kategorijo razvojnih motenj in so med najpogostejšimi razvojno-nevrološkimi motnjami. Avtizem in Aspergerjev sindrom spadata v skupino pervazivnih razvojnih motenj oziroma motenj avtističnega spektra (Carr, 2006) ter sta v tej skupini tudi najpogostejši motnji. Posamezniki z avtizmom in Aspergerjevim sindromom imajo določene specifične značilnosti na področjih govora in komunikacije, sensorike, vedenjskih značilnosti, čustvovanja in socialnega razvoja. Namen članka je osvetlitev problemov, s katerimi se soočajo mladostniki, ki imajo omenjene težave, ter kako jim najbolj pomagati. Navedene so le nekatere intervencije oziroma smernice, s katerimi lahko olajšamo opisane težave, moramo pa seveda pristop prilagoditi vsakemu posamezniku. Naša naloga je, da najstnikom z motnjo avtističnega spektra zagotovimo oporo in pomoč, ki ju potrebujejo, pri tem pa spoštujemo njihovo individualnost.

**Ključne besede:** avtizem, Aspergerjev sindrom, mladostništvo, intervencije.

Teenagers with Autism Spectrum Disorder

● **Abstract:** The process of growing up can be very difficult even for a neurotypical teenager. As a result of physical development, social requirements

of the environment, personal aspirations and values of the individual, adolescents are confronted with new, hitherto unknown development tasks (Klaczynski, 1990, and Zupančič, 2004) which are a tough nut to crack for many a teenager. If we add to this autistic spectrum disorders, things become even more challenging and complex. Autism spectrum disorders fall into the category of developmental disorders and are among the most common neurodevelopmental disorders. Autism and Asperger syndrome belong to the group of pervasive developmental disorders or autism spectrum disorders (Carr, 2006) and are also the most common disorders in this group. Individuals with autism and Asperger syndrome exhibit certain specific features in the areas of speech and communication, sensory evaluation, behavioural traits, emotions and social development. The purpose of this article is to illuminate the problems which adolescents who have these problems must face, and show how to best help them. Presented are also some interventions or guidelines with which we can facilitate the problems described, although we must of course adapt our approach for each individual. Our goal is to assure that teenagers with autistic spectrum disorders receive support and get the help they need, and to respect their individuality in doing so.

**Keywords:** autism, Asperger syndrome, adolescence, interventions.

## Uvod

Mladostništvo je razvojno obdobje med otroštvom in zgodnjo odraslostjo, torej med 11. in 12. letom na eni in 22. ter 24. letom na drugi strani (Zupančič, 2004). Kot rezultat telesnega razvoja, družbenih zahtev okolja, osebnih aspiracij in vrednot posameznika se pred mladostnikom pojavijo nove, do tedaj neznanе razvojne naloge (Klaczynski, 1990, v Zupančič, 2004). V literaturi (Horvat in Magajna, 1987, v Zupančič, 2004) so posebej izpostavljene: ustvariti zrelejše odnose z vrstniki, oblikovati svojo spolno vlogo in identiteto, sprejemanje in učinkovito uporabljanje svojega telesa, oblikovanje čustvene neodvisnosti od staršev in drugih odraslih, pripravlanje na zakon in družinsko življenje, oblikovanje odnosa do dela in priprava na poklicno udejstvovanje, oblikovanje lastnega sistema vrednot in etičnih načel ter želja in odgovornost opravljati družbeno odgovorne dejavnosti. Ta proces odraščanja je sam po sebi buren in barvit, če pa k temu dodamo še specifične avtistične motnje, se lahko pojavijo dodatne težave. Posamezne naloge težko usvajajo že nevrotični posamezniki, najstniki z motnjo avtističnega spektra pa se ob vsak dan novih razvojnih nalogah soočajo še s kombinacijo lastnih specifik ali pomanjkljivosti na posameznih področjih. V članku bomo skušali osvetliti posebnosti najstnikov z motnjo avtističnega spektra, izpostaviti težave s katerimi se spopadajo ter ponuditi nekaj intervencij.

## »Avtizem je del mene« (T. Grandin)

Avtizem in Aspergerjev sindrom nista boleznī, kot mnogi mislijo, pač pa spadata v skupino pervazivnih razvojnih motenj oziroma motenj avtističnega spektra (Carr, 2006). Že ime pervazivna razvojna motnja pove, da gre za razvojno motnjo, ki lahko zajame vsa področja razvoja v vseh razvojnih obdobjih (od dojenčka do odraslega) ter je med najpogostejšimi razvojno-

-nevrološki motnjami (Filipek idr., 2000). Kaj je vzrok avtizma ali Aspergerjevega sindroma, (še) ne vemo. Znano je, da ima pomembno vlogo dedna komponenta in specifična na področju nevrološkega delovanja. V zadnjih petnajstih letih se je povečalo število otrok in mladostnikov z motnjo avtističnega spektra. Na začetku tega obdobja so beležili le en do dva primera na 1000 prebivalcev, v zadnjem času pa se je to število v razvitem delu Evrope in ZDA dvignilo na šest primerov na 1000 prebivalcev (Macedoni Lukšič idr., 2009).

V procesu diagnostike govorimo o t. i. triadi primanjkljajev, kar pomeni, da so za diagnozo potrebni trije glavni pogoji. Gre za motnjo v socialni interakciji in komunikaciji, pomembno zoženje interesov ter ponavljajoče se in stereotipno vedenje (Macedoni Lukšič idr., 2009). Diagnostika motenj avtističnega spektra je kompleksen klinični proces, ki temelji na diagnostičnih kriterijih, opredeljenih v DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) in v MKB-10 (Mednarodna klasifikacija bolezni).

Ameriški psihiater Leo Kanner je leta 1943 prvi opredelil avtizem, kot motnja pa je bil priznan šele leta 1980. Čeprav je že Kanner ločeval avtizem od shizofrenije, so ga sprva pojmovali kot obliko psihoze in označevali kot »sindrom shizofrenije v otroštvu« ali kot »infantilno psihozo«. Danes vemo, da sta shizofrenija in avtizem različni motnji z različnimi diagnostičnimi kriteriji (Dobnik Renko, 2008).

Dobro leto po prvem opisu avtizma je Hans Asperger leta 1944 utemeljil Aspergerjev sindrom. Od avtizma se najočitneje razlikuje v tem, da pri otrocih s to motnjo ni izostankov na govornem področju ali pa so ti izostanki blažji. Redko se pri Aspergerjevem sindromu pojavlja tudi motnja v duševnem razvoju - za primerjavo: Matson in Nebel-Schwalm (2007) ugotavljata, da naj bi 75 odstotkov oseb z motnjo avtističnega spektra imelo motnjo v duševnem razvoju (od težje do lažje). Omenjeno ne velja za posameznike z Aspergerjevim

sindromom, ki so večinoma povprečno inteligentni (Myles Smith in Southwich, 1999). Pri vseh posameznikih z motnjo avtističnega spektra (tako osebe z avtizmom kot z Aspergerjevim sindromom) pa se kažejo težave s socialno interakcijo.

## »Ne poznam nikogar, ki bi bil čisto avtističen ali nevrotičen. Celo Bog ima nekaj avtističnih potez, zato pa se planet vrti« (J. Newport)

Osebe z avtizmom in Aspergerjevim sindromom imajo določene specifične značilnosti na področjih govora in komunikacije, senzorične, vedenjskih značilnosti, čustvovanja in socialnega razvoja.

Upoštevati moramo, da niti dve osebi z motnjo avtističnega spektra nimata enako izraženih značilnosti, niti ni nujno, da ima posameznik s tovrstno motnjo vse navedene lastnosti ali večino le-teh. Pojavljajo se različne kombinacije in prav zaradi tega uporabljamo besedo spekter. Pri nekaterih je izrazitejša prva lastnost, spet pri drugih neka druga. Vsako izmed navedenih lastnosti bom na kratko predstavila.

Eno izmed najbolj očitnih področij, na katerem strokovnjaki in starši opazijo otrokovo drugačnost, je govor. Razvoj govora je pri posameznikih z motnjo avtističnega spektra drugačen oziroma zapoznel ali pa se sploh ne razvije (takšni otroci lahko kasneje uporabljajo nadomestne načine komunikacije). Siegel (1996) je ugotovil, da kar 25 do 40 odstotkov otrok z motnjo avtističnega spektra ne govori; ko oziroma če se govor razvije, pa ima svoje specifične lastnosti. Najbolj pogoste in opazne so nenavaden ton govora oziroma prozodija, eholalija (pri višje funkcionalnih otrocih z avtizmom služi kot pridobitev časa za razumevanje pravkar slišane - ko si otrok določeno stvar še enkrat pove na glas, pridobi čas za razvozlanje bistva povedanega), njihov jezik je konkreten, nefleksibilen, povedano razumejo dobesedno in imajo težave z uporabo zaimkov (menjujejo ti in jaz oziroma lastna imena ter zaimke) (Aarons in Gittens, 1992).

Pri komunikaciji v širšem pomenu je najbolj opazno prav pomanjkanje zanimanja zanjo. Tudi nebesedna komunikacija (npr. mimika, očesni kontakt ali kazanje zelenih objektov) jih ne zanima in jo težje razumejo. Težave imajo z vzdrževanjem teme in branjem never-

balnih socialnih znakov (ne opazijo, ko se oseba začne dolgočasiti, težave imajo z vedenjem, ne vedo, kdaj je kdo na vrsti za govor ipd.), zato težko sodelujejo v običajnem pogovoru.

V razvoju otroka hitro opazimo tudi njegovo preobčutljivost ali premajhno občutljivost na zunanje dražljaje (Attwood, 2007). Slabša in selektivna odzivnost na verbalne dražljaje (po navadi se ne odzovejo na svoje ime) velikokrat vzbuja občutek, da ne slišijo dobro.

Posamezniki z motnjo avtističnega spektra so nagnjeni k zaznavanju podrobnosti. Pogosto ne zaznajo celote vidnega polja, temveč le podrobnosti. Ob pogledu na gozd tako najprej vidijo smreko in šele nato ves gozd. Tudi na okus, voh in dotik so lahko preobčutljivi ali premalo občutljivi. Pogosto se osredinijo na pred-

**V procesu diagnostike govorimo o t. i. triadi primanjkljajev, kar pomeni, da so za diagnozo potrebni trije glavni pogoji. Gre za motnjo v socialni interakciji in komunikaciji, pomembno zoženje interesov ter ponavljajoče se in stereotipno vedenje.**

mete določenega vonja, okusa ali teksture, ki jim pri našajo neko ugodje, jih sproščajo oziroma jim sprožajo prijetne stimulacije. Pri senzorični so pogoste težave pri zaznavanju bolečine. Mnogi posamezniki z motnjo avtističnega spektra jo slabše zaznavajo in so zato ranljivejši za poškodbe. Avtoagresivno vedenje (npr. zaletavanje z glavo v zid, grizenje rok, prekomerno praskanje ipd.) lahko občutijo celo kot prijetno oziroma stimulatивно in ga zato radi ponavljajo. Oliver in Richards (2012) sta ugotovila, da izmed dveh posameznikov z avtizmom eden izvaja katero izmed oblik avtoagresivnega vedenja. Prav tako sta ugotovila, da je tveganje za izvajanje avtoagresivnega vedenja skoraj trikrat (2,67-krat) večje pri osebah z avtizmom kot pri osebah z drugimi motnjami, npr. Downovim sindromom. Vzrokov za avtoagresivno vedenje je veliko in segajo od bioloških do socialnih. Oliver in Richards (2012) sta kot faktorje tveganja za pojav avtoagresivnega vedenja pri osebah z avtizmom opredelila hiperaktivnost, impulzivnost, znižane intelektualne sposobnosti in težave z govorom v povezavi z občutki otožnosti.

Posamezniki z motnjo avtističnega spektra imajo radi rutine, okoliščine, ki jih poznajo in ki so predvidljive. Nepričakovane spremembe so lahko zanje zelo stresne. S pomočjo rutin urejajo svoj svet, ga naredijo bolj predvidljivega in varnejšega. Vsaka sprememba oziroma vdor v njihovo rutino lahko poruši to jasnost in varnost. Kljub temu da moramo upoštevati rutine >

in rituale posameznikov s tovrstnimi motnjami, saj zmanjšajo pogostost vedenjskih izpadov, je potrebna tudi določena mera previdnosti. Pri otrocih z motnjo avtističnega spektra se zaradi sprememb rutine pogosteje kot pri nevrotičnih otrocih lahko pojavljajo izbruhi jeze, ob tem pa jih takšni otroci ne prerastejo enako kot nevrotični otroci. Priporočljivo je, da posameznike z motnjo avtističnega spektra zato pripravljamo na spremembe in skušamo njihove vzorce narediti čim bolj socialno zaželene in funkcionalne. Ko govorimo o vedenju, ne moremo mimo t. i. stereotipij. To so ponavljajoči vzorci vedenja, npr. mahanje z rokami pred očmi, vrtenje ipd. Ni nujno, da se stereotipije pojavijo

### Pri otrocih z motnjo avtističnega spektra se zaradi sprememb rutine pogosteje kot pri nevrotičnih otrocih lahko pojavljajo izbruhi jeze, ob tem pa jih takšni otroci ne prerastejo enako kot nevrotični otroci.

pri vsakem posamezniku z motnjo avtističnega spektra, nekatere z leti izzvenijo ali pa se razvijejo v kompleksnejša oziroma socialno nekoliko bolj primerna vedenja (Siegel, 1996).

Čustvenemu razvoju oziroma natančneje čustvovanju posameznikov z motnjo avtističnega spektra je bilo v zadnjem desetletju namenjeno veliko pozornosti. Ob »odkritju« motnje avtističnega spektra so vzroke za njen nastanek pripisovali hladnim materam in posledica tega je prepričanje, da gre za posameznike brez čustev itd.

Eden najpomembnejših raziskovalcev tega področja je zagotovo Simon Baron-Cohen, ki se je posvetil predvsem empatiji. Empatija je spoznavno-čustveni odziv

### Osebe z avtizmom si težko predstavljajo miselna in čustvena stanja drugih, kar jim otežuje učinkovito socialno interakcijo.

na čustveno stanje ali položaj druge osebe (Zupančič, 2004) in nam omogoča učinkovito socialno interakcijo. Baron-Cohen (2011) je empatijo razdelil na kognitivno in čustveno komponento. Kognitivna empatija je sposobnost predstavljanja misli in občutkov drugega, čustvena oziroma afektivna empatija pa pomeni zmožnost s primernim čustvom odzvati se na to, kar druga oseba misli ali doživlja. Prisotnost prve in druge je tudi glavna ločnica med psihopati in osebami z avtizmom. Psihopati imajo namreč dobro kognitivno empatijo, nimajo pa čustvene empatije. Pri osebami z avtizmom pa je ravno nasprotno (težave imajo lahko sicer na obeh področjih). Oseba z avtistično motnjo bo torej,

ko bo zagledala drugo osebo, ki joče, doživela občutke nelagodja, tesnobe, tudi žalost v klasičnem primeru pojmovanja, ne bo pa vedela, kaj mora storiti, in ne bo sposobna sklepati, kaj je pri drugem povzročilo žalost. Na drugi strani pa lahko psihopati zelo dobro predvidijo, kakšna čustva bodo sprožili pri posameznikih s svojimi dejanji, in lahko kasneje z njimi lažje manipulirajo, niso pa sposobni podoživeti njihovih čustev oz. čutiti njihove stiske. Prav zato lahko grozljiva dejanja izvajajo brez lastne čustvene vpletenosti.

Pri posamezniki z avtistično motnjo zaznamo manj socialne interakcije kot pri drugih otrocih, ob tem pa ta poteka drugače. Prav zaradi tega lahko imajo težave z razumevanjem socialnih pravil. Strokovnjaki so enotni, da bi jim naj težave povzročala nerazvita teorija uma (Baron-Cohen, 1988; Leslie in Frith, 1988, Gillberg, 1993, v Myles Smith in

Southwich, 1999). Gre za razumevanje in pojmovanje sebe in drugih kot ljudi, ki imajo svoje želje, prepričanja, čustva, namere in lastne interpretacije sveta, kar posameznikom omogoča vsakodnevno razumevanje ljudi oz. socialnih okoliščin (Welman, 1996, v Marjanovič Umek, 2004). Osebe z avtizmom si težko predstavljajo miselna in čustvena stanja drugih, kar jim otežuje učinkovito socialno interakcijo. Težave imajo tudi s posnemanjem. Ne posnemajo dejavnosti, ki jih vidijo v svoji okolici, socialnih vedenj, igre. Bolj socialen kot je namen vedenja, težje ga posnemajo. Na drugi strani pa so osebe z Aspergerjevim sindromom lahko pravi mojstri v posnemanju. To velja predvsem dekleta, pri katerih prav zaradi dobrega imitiranja težje odkrijemo motnjo (Attwood, 2012).

Socialne nezmožnosti najstnikov z motnjo avtističnega spektra vplivajo tudi na učenje. Slabosti se kažejo v nezmožnosti branja socialnih okoliščin, v nezmožnosti razumevanja socialnih znakov, razumevanja obraznih izrazov in govornice telesa ter v nezmožnosti ocenitve čustev drugih.

Wing in Gould (1979, v Scheeten, Koot in Begeer, 2012) sta prva diferencirala tri tipe oziroma načine vstopanja v socialno interakcijo, značilne za osebe z motnjami avtističnega spektra:

- ravnodušni tip - ne kaže nobenega opaznega zanimanja ali želje po interakciji z drugimi ljudmi in se niti ne odzove na spodbude (vabila);
- pasivni tip - ne inicira socialne interakcije (sam ne pristopi), vendar bo sprejel iniciacije drugih;



- aktivni vendar čudaški tip - se bo približal, vstopil v interakcijo, vendar na nenavaden in pogosto neprimeren način.

Pri mladostnikih z Aspergerjevim sindromom socialne stike z drugimi omejujejo tudi anksioznost in sramežljivost ter pomanjkljive izkušnje iz predhodnih medosebnih odnosov, kar vodi v nizko samospoštovanje. Pri njih se zaradi tega pogosto pojavlja depresija. Negativne izkušnje z vzpostavljanjem socialnih odnosov stopnjujejo oblikovanje obrambnega mehanizma v obliki izogibanja medosebnim odnosom. V končni fazi pa lahko to privede celo do razvoja socialne fobije.

Kognitivni razvoj in intelektualni profil posameznikov z motnjo avtističnega spektra je v primerjavi z nevrotičnimi najstniki povsem drugačen. Učenci z Aspergerjevim sindromom imajo v večini povprečno ali nadpovprečno raven inteligentnosti, a so njihovi šolski dosežki neskladni z njihovimi sposobnostmi (Myles in Adreon, 2001). Značilna je izrazita neskladnost med verbalnim in neverbalnim inteligentnim količnikom. Bolj kot sama številka je pomemben profil. Razmišljajo namreč drugače, lahko na zelo izviran način, vendar nikakor nič slabše od nevrotičnih vrstnikov.

Posamezne pomanjkljivosti, ki najstnikom z motnjo avtističnega spektra onemogočajo optimalno funkcioniranje v šoli, so (Macedoni Lukšič, 2011): težave pri osredinjanju na pomembne dražljaje (namige in informacije); težave na področju receptivnega in ekspresivnega jezikovnega izražanja, zlasti uporaba jezika za izražanje abstraktnih pojmov; težave na področju socialne kognicije, vključno s primanjkljajem v funkciji deliti pozornost in čustva z drugimi ter razumeti čustva drugih. Težave se pojavijo tudi na področju preusmerjanja pozornosti iz enega dražljaja na drug dražljaj - rigidnost in odpornost na spremembe, nezmožnost za načrtovanje, organiziranje in reševanje problemov. Pri nekaterih naletimo tudi na zelo kratek obseg pozornosti in težave z branjem.

Pri nekaterih učencih z motnjo avtističnega spektra opazamo višje sposobnosti na področju spomina in vizualno-prostorskih nalog. Uspešni so v priklicu preprostih informacij in neverbalnih nalogah. Temple Grandin (ena izmed najbolj znanih žensk z motnjo avtističnega spektra, doktorica zoologije in profesorica na univerzi v Koloradu) pravi, da se nekateri ljudje z avtizmom ali Aspregerjevim sindromom lahko lažje učijo in ne pozabijo informacij, ki so predstavljene v vizualni obliki, težave pa so lahko pri učenju o stvareh, ki jih ni mogoče predstaviti v slikah. Pravi, da razmiš-

lja v slikah. Tudi na drugih področjih so posamezniki z avtizmom in Aspregerjevim sindromom konkretni misleci. Študenti z motnjo avtističnega spektra imajo težave pri dojetju ustnih in pisnih informacij, npr. pri sledenju navodilom in razumevanju prebrane. Težava je ravno v tem, da je treba na verbalni način razmišljanja opraviti ogromno šolskega dela. Učni dosežki odraslih z motnjo avtističnega spektra in povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi pogosto odražajo funkcionalne primanjkljaje, ki niso odvisni od inteligentnosti (Jurišič, 2006).

Njihovo razmišljanje ni le konkretno, temveč tudi enosmerno (Attwood, 2012). Težave imajo s kognitivno prilagodljivostjo. Njihovo razmišljanje je običajno togo in se ne prilagodi morebitni spremembi ali neuspehu. Do določenega problema pristopajo le na en način in potrebujejo pomoč pri iskanju alternativ. Neprijetna

### Učenci z Aspergerjevim sindromom imajo v večini povprečno ali nadpovprečno raven inteligentnosti, a so njihovi šolski dosežki neskladni z njihovimi sposobnostmi.

posledica te neprilagojenosti je zmanjšana sposobnost učenja na lastnih napakah ter prenos oziroma generalizacija na sorodne primere.

### »Vsi smo nevedni, samo o različnih temah« (W. Rogers)

Ker je motnje avtističnega spektra težko diagnosticirati, pri optimalnem procesu diagnostike sodeluje več različnih strokovnjakov. Raziskovalci so ugotovili, da pri avtističnih motnjah prihaja do komorbidnosti oziroma pridruženih motenj. Pojav pridruženih motenj oziroma raziskovanje tega pojava je v razmahu predvsem v tujini. Doktor Simonoff je s sodelavci (2008) odkril, da naj bi kar 70 odstotkov posameznikov z motnjo avtističnega spektra imelo še eno pridruženo motnjo, 41 odstotkov pa celo dve. Nanizala bom nekaj najpogostejših težav, s katerimi se srečujejo osebe z motnjami avtističnega spektra.

Vsi, ki smo v stiku z otroki z motnjo avtističnega spektra, se moramo zavedati, da obstaja velika verjetnost, da bo v puberteti prišlo do **epileptičnega napada**. Raziskave kažejo, da 10 odstotkov ljudi z motnjo avtističnega spektra zboli za epilepsijo oziroma doživi epileptični napad (Mannion idr., 2013) različnih intenzitet od izgube zavesti (grand mal) do manjših absenc. Pomembno je, da napade zgodaj opazimo in začnemo obvladovati, saj so nevarni ne glede na intenziteto. Vsi ne potrebujejo medikamentozne obravnave, pomembno pa je, da to oceni nevrolog.

Zaradi slabšega razumevanja oziroma težav z razumevanjem so posamezniki z motnjo avtističnega spektra ves čas zaskrbljeni. Izvori **anksioznosti** so različni in segajo od težav z izražanjem samega sebe, težav s procesiranjem senzornih informacij, strahu pred določenimi viri senzornih informacij, visoke težnje po predvidljivosti oziroma težav s spremembami pa do težav z razumevanjem socialnih pričakovanj. Anksioznost naj bi se pojavila pri kar 15,7 odstotka posameznikov z avtistično motnjo. Anksioznost obvladujejo tudi s pomočjo ritualov oziroma rutin. Ob njih se potolažijo in sprostitjo. Pomirijo se tudi s pomočjo posebnih interesov. Če je na primer posamezniku v času anksioznosti onemogočen dostop do njegovega posebnega interesa, se frustracija zaradi občutka nemoči obvladovanja preobrazi v jezo. Lahko pa se konstantno stanje anksioznosti pretvori tudi v socialno fobijo, ki se kot pridružena motnja pojavlja pri kar 29 odstotkih posameznikov z avtistično motnjo (Simonoff idr., 2008).

Vse navedeno v posameznikih z motnjo avtističnega spektra vzdržuje neoptimalno raven **stresa**. Za razliko od nevrotičnih otrok ne razkrijejo, da so pod stresom (Myles in Adreon, 2001). Njihovi znaki so tako minimalni oziroma subtilni, da jih komaj opazimo. Za njih je značilno hitro in enkratno eksplodiranje - kot da bi

## Zaradi slabšega razumevanja oziroma težav z razumevanjem so posamezniki z motnjo avtističnega spektra ves čas zaskrbljeni.

odprl pipo. Vse to lahko navežemo na težave z obvladovanjem jeze. Dva od treh odraslih z motnjo avtističnega spektra imata težave z obvladovanjem jeze. Posredno z jezo izražajo tudi žalost in anksioznost. Myles Smith in Southwich (1999) v svoji knjigi opisujeta t. i. »cikel besa«. Ta se začne v fazi nabiranja, nato izbruhne in nato oseba okreva. V fazi nabiranja osebe izkazujejo vedenjske spremembe, ki niso v neposredni povezavi z besom (grizejo nohte, ustnice), v fazi izbruha besa pa pride do popolnega čustvenega zloma (oseba grize, brca, kriči). Pomembno je, da se naučimo opaziti sprožilce oziroma zgodnje znake. Pri tem so nam v pomoč dnevnik razpoloženja, samoocenjevalne lestvice, opazovanje v različnih kontekstih ipd.

Pri najstnikih z motnjo avtističnega spektra prihaja tudi do porasta depresije. Odkrita je bila pri enem od treh adolescentov in odraslih. Branchill (2001) je pri kar 70 odstotkih udeležencev z Aspergerjevim sindromom, vključenih v njeno študijo, ugotovila jemanje antidepresivov. Depresija gre z roko v roki s šibkim samospoštovanjem zaradi zavračanja in norčevanja vrstnikov. V času adolescence se pojavi tudi zavedanje lastne drugačnosti in posledična osamljenost. Zaradi učenja akademskega in socialnega kurikula se pojavi tudi t. i. socialna izčrpanost. Zadnje raziskave kažejo, da je

depresija pri najstnikih odvisna od tega, kako zaznavajo svoj neuspeh in napake (Myles in Adreon, 2001). Večina krivi sebe, če se zgodi kaj negativnega, čeprav za to ni nobene logične razlage. Povečano tveganje pomeni tudi izpostavljenost medvrstniškemu nasilju oziroma »bullying«. Prav zaradi tega, ker so lahke tarče tovrstnega nasilja, jih je treba poučiti o njem in načinih obrambe (Attwood, 2012).

Pogosto imajo tako otroci kot najstniki z motnjo avtističnega spektra težave s spanjem. Različni avtorji (Mannion idr., 2013; Richdale, 2001; Sheldon idr., 2005) so ugotovili, da naj bi približno 80 odstotkov posameznikov z motnjo avtističnega spektra imelo vsaj enkrat v življenju težave s spanjem.

## »Če se ne učijo tako, kot poučujemo, bomo poučevali tako, kot se učijo« (O. I. Lovaas)

Pred kakršno koli intervencijo moramo vselej natančno proučiti posameznika z motnjo avtističnega spektra, upoštevati njegovo mnenje in sposobnosti, vpliv, ki ga ima določeno vedenje na okolico. Nato moramo biti konsistentni. Vsi, ki delajo z najstnikom, morajo biti usklajeni in ozaveščeni, kaj se dela in kako dijak napreduje. Ocenimo trenutne socialne spretnosti in se skupaj odločimo, katere bomo krepili najprej. Eden izmed najpomembnejših procesov pri načrtovanju intervencij je priprava na spremembe. Intervencije načrtujemo z razlogom, da bi stvari spremenili, tako da je treba pripraviti posameznika, mu razložiti in ga ves čas opogumljati.

Pri načrtovanju posamezne intervencije moramo opredeliti, čemu je namenjena oziroma katero področje nameravamo izboljšati z njo. Spoznali smo že, da so posamezniki z avtistično motnjo veliko časa pod stresom in zelo anksiozni. Zato je priporočljivo, da preden začnemo z intervencijami, najstnika s sproščanjem spravimo v optimalno stanje za učenje. Pri sproščanju so zelo uporabne telesne aktivnosti (tek, hoja ipd.) in vaje sproščanja (trebušno dihanje, avtogeni trening).

Za učenje socialnih veščin in tehnik je seveda najprimernejši trening socialnih veščin. Eden vodilnih strokovnjakov na področju treninga socialnih veščin in avtističnih motenj je Jed Baker. V svoji knjigi Social Skills Training predstavlja načrte in več praktičnih aktivnosti urjenja socialnih veščin pri najstnikih z Aspergerjevim sindromom in drugimi socialnokomunikacijski-

mi težavami. Treningov oziroma delavnic je veliko. Fakherty (2000) navaja tale področja: predstavitev samega sebe in svojega načina mišljenja, senzorne izkušnje, razumevanje (očesni kontakt, dobesedni in preneseni pomen besed, telesna govorica in obrazi, kako bolje razumeti druge), misli (kaj so misli, kdo misli, misli drugih ljudi, kdo pozna moje misli), komunikacija (kako pretvoriti misli v besede, kako se prepričati, da me poslušajo, s kom lahko komuniciram, poslušanje drugih, odzivanje na druge, kako končati pogovor, kako biti vključen, zakaj je lahko komunikacija včasih nerazumljiva), prijatelji (kdo je prijatelj, skupne aktivnosti), čustva (katera so, kako se počutim, kaj se zgodi, ko čutim določeno čustvo, kako prepoznam čustva drugih). V sklopu treninga socialnih veščin lahko posameznike učimo tudi ustreznega tona glasu (npr. kako določeno besedo reči s posameznim čustvom) ter pomen spremljevalnih zvokov (medmetov), na primer pomena odkašljanja, medmeta mhm itd.

V tujini so se kot zelo uspešne in uporabne izkazale tudi socialne zgodbe. To metodo dela je leta 1991 razvila Carol Gray. Glavni cilj je, da posamezniku prek socialne zgodbe na razumljiv način pojasnimo vzroke, dejanja in morebitne posledice določene socialne okoliščine. C. Gray je socialne zgodbe definirala kot individualizirane opise določenih socialnih okoliščin, dogodkov ali dejavnosti s perspektive učenca/najstnika (osebe, ki mu je namenjena) (Myles in Adreon, 2001). Socialne zgodbe ilustrirajo težavo ali okoliščino in nato natančno razložijo primerno vedenje, tako da se otrok nauči socialnega obnašanja. Uporabne so na različnih področjih: pri razvoju veščin za samopomoč (npr. kako si umiti zobe, se obleči); socialnih spretnosti (npr. kako primerno deliti stvari, reči hvala, prositi za pomoč) in akademskih zmožnosti; kot pomoč osebi pri predvidevanju reakcij drugih in njihovih pričakovanj (zakaj se nekdo tako vede in kaj drugi pričakujejo do njega); za boljše razumevanje oseb z avtizmom in Aspregerjevim sindromom ter posledično njihovega vedenja; za lažje soočanje s spremembami v rutini in drugih stresnih dogodkih (npr. odsotnost učitelja, seljenje, nevihta); dajanje pozitivne povratne informacije glede določenega področja v smislu krepitve samopodobe; kot vedenjska strategija (npr. kaj storimo, ko smo lačni, kako se soočiti z obsesijami) in drugo.

Pri pripravi socialnih zgodb moramo imeti vselej v mislih, za koga pišemo in kakšen je njegov pogled na določeno okoliščino, kako jo doživlja. Ker so zgodbe napisane, še bolje je, če so tudi ilustrirane, si zaradi vizualizacije zgodbo lažje zapomnijo in kasneje tudi uporabijo. Učinkovite so tudi, ker predstavljajo informacijo v dejanski, življenjski okoliščini, kar izboljša posameznikovo razumevanje prej nerazumljive okoliščine ali dejavnosti. Pomagajo lahko tudi pri sekvencioniranju (kaj pride za določeno aktivnostjo) in eksekutivnem funkcioniranju (planiranje in organiziranje). S

takšnim načinom predstavitve (kaj se lahko zgodi v določeni okoliščini) povečamo oziroma izboljšamo strukturo posameznikovega življenja in znižamo raven njegove anksioznosti.

Pomembno je, da imajo zgodbe uvod, jedro in zaključek ter so napisane v pozitivnem jeziku (opisujemo, kaj naj bi se zgodilo, ne, kaj se ne sme). Pomembno je tudi, da so zgodbe konkretne in čim natančnejše. Vsebina mora biti primerna otrokovi starosti, prav tako pa je pomembno, da izberemo naslov, ki odraža pomen celotne zgodbe (lahko v obliki vprašanja ali izjave). Uporaba oziroma sestavljanje zgodb je sicer videti precej preprosto, a je, če želimo doseči ustrezen učinek, potrebno izobraževanje, ki je žal na voljo le v tujini.

Socialnim zgodbam so zelo podobni stripi. Metodo je prav tako razvila Carol Gray (1994, v Myles in Adreon, 2001). Namenjena je širjenju socialnih veščin in kompetenc. Stripi so vizualna predstavitev različnih ravni v pogovoru. Kažejo lahko stvari, ki jih dejansko izrečemo v pogovoru, kako se ljudje ob tem počutijo ter kakšni so njihovi nameni. Uporabljamo lahko simbole, figure in barve. S tem ko določene prvine pogovora predstavimo vizualno, jih naredimo bolj otipljive in jih osebe z motnjo avtističnega spektra oz. Aspergerjevim sindromom lažje razumejo. Pred uporabo stripa za ponazoritev posebnih okoliščin običajno začnemo s pomenkovanjem (npr. pogovor o vremenu), da jih seznanimo z risanjem in oponašanjem klasične socialne interakcije. Barve lahko uporabimo za prikazovanje čustev in idej ter lažje razumevanje perspektivne drugih. Preden strip dokončamo, je dobro, da se vrnemo na začetek in povzamemo zgodbo oziroma okoliščino, na katero se nanaša zgodba. Stripe lahko uporabimo tudi kot akcijski plan, kako ravnati, ko smo pod stresom, kako v primeru socialnih dogodkov, kako, ko te nekdo razjezi (t. i. »jezni načrt«) ipd.

Zaradi težav s predvidevanjem in organizacijo se je kot zelo učinkovita izkazala tehnika reševanja problemov iz vedenjsko-kognitivne terapije. Njen osnovni cilj ni le rešitev konkretnega problema, temveč usposobiti posameznika za uspešno reševanje problemov v prihodnje (Pastirk, 2009). Uporabna je pri višjefunkcionalnih osebah z motnjo avtističnega spektra ali Aspregrejevim sindromom, ko se pojavi izoliran problem. Ugotovitve vselej zapišemo. Izhajajoč iz sheme Mueserja lahko tehniko uporabimo po korakih (Pastirk, 2009):

1. opredelimo problem - pogovor o problemu oziroma cilju, pazljivo poslušamo, sprašujemo, pridobimo mnenje vseh posameznikov; na koncu natančno opredelimo in opišemo problem;
2. možganska nevihta, da pridobimo čim več mogočih rešitev - zapišemo vse, tudi slabe ideje; rešitve samo zbiramo in jih ne vrednotimo;
3. ocena prednosti in pomanjkljivosti posameznih rešitev;

4. izbor najustreznejše rešitve ali kombinacije rešitev;
5. načrtujemo izpeljavo naloge;
6. evalvacija - po opravljeni nalogi pregledamo uspešnost rešitve.

## »Kaj bi se zgodilo, če bi avtistični gen izločili iz genskega bazena? Imeli bi

## skupino ljudi, ki bi stala v jami, klepetala, se socializirala in ničesar naredila« (T. Grandin)

Naj sklenem članek z mislijo Hansa Aspregerja, ki je zapisal, da je za uspeh v znanosti in umetnosti potreben ščepec avtizma. Naša naloga je, da najstnikom z motnjo avtističnega spektra zagotovimo oporo in pomoč, ki jo potrebujejo, pri tem pa spoštujemo njihovo unikatnost. <

### Literatura

1. Aarons, M. in Gittens, T. (1992). *The handbook of autism: a guide for parents and professionals*. London: Routledge.
2. Attwood, T. (2012). *Aspregerjev sindrom*. Interno gradivo.
3. Attwood, T. (2007). *Aspregerjev sindrom - priročnik za starše in strokovne delavce*. Ljubljana: Megaton.
4. Baron-Cohen, S. (2011). *Zero Degrees of Empathy*. London: Penguin Group.
5. Barnhill, G. P., in Myles, B. S. (2001). Attributional style and depression in adolescents with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 175-183.
6. Carr, A. (2006). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach (2nd Ed.)*. East Sussex: Routledge.
7. Dobnik Renko, B. (2008). Avtizem kot razvojna motnja. <http://pednevro.pedkl.si/wp-content/uploads/2008/07/avtizem.pdf>.
8. Faherty, C. (2000). *Asperger's...What does it mean to me? A workbook explaining self awareness and life lessons to the child of youth with high - functioning autism or Asperger's*. Arlington: Future Horizons.
9. Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H. Jr., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J. S., Johnson, C. P., Kallen, R. J., Levy, S. E., Minshew, N. J., Ozonoff, S., Prizant, B. M., Rapin, I., Rogers, S. J., Stone, W. L., Teplin, S. W., Tuchman, R. F., & Volkmar, F. R. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism: Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55, 468-479.
10. Jurišič, B. (2006). Učenje otrok s spektroatvistično motnjo za čim bolj samostojno življenje. V: C. Križišnik in T. Battelino (ur.). *Izbrana poglavja iz pediatrije. Novosti v otroški gasotrenterologiji. Novosti v pediatriji. Avtizem*. (Str. 174-189). Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
11. Macedoni Lukšič, M., Jurišič, B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič, J., Davidovič Primožič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatvističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
12. Marjanovič Umek, L. (2004). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. (Str. 291-315). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
13. Matson, J. L. in Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: an overview. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 1, 38-54.
14. Myles Smith, B. in Adreon, D. (2001). *Asperger Syndrom and Adolescence. Practical Solutions for School Success*. Kansas: Austim Asperger Publishing Co.
15. Myles Smith, B. in Southwick, J. (1999). *Asperger Syndrom and Difficult Moments. Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns*. Kansas: Austim Asperger Publishing Co.
16. Oliver, C. in Richards, C. (2012). *Management of children with severe self-injurious behaviour: Lessons from research*. Research Autism: interno gradivo.
17. Pastirk, S. (2009). Predstavitev nekaterih tehnik kognitivne terapije. V: Anič, N. (ur.) *Prispevki iz vedenjske in kognitivne terapije*. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.
18. Scheeren, A. M., Koot, H. M. in Begeer, S. (2012). Social Interaction Style of Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2046-2055.
19. Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press, Inc.
20. Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., in Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity and associated factors in a population-driven sample. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.
21. Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. (Str. 255-278). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
22. Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. (Str. 511-525). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

# Glas otroka v procesih pomoči

## Pravica otrok do svobodnega izražanja svojega mnenja

TONE DOLČIČ, Varuh človekovih pravic RS  
Tone.Dolic@varuh-rs.si

---

● **Povzetek:** Otroci imajo pravico svobodno izraziti svoje mnenje o vseh zadevah, v katerih se odloča o njihovih interesih, vendar pa ni dovolj, da smo to pravico zapisali, ampak jo moramo tudi uresničiti v praksi. V vsakem pravnem postopku je treba otrokovo mnenje najprej slišati, nato oceniti in upoštevati v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo ter odločiti, tako da bo odločitev zagotavljala otrokovo največjo korist.

**Ključne besede:** Konvencija o otrokovih pravicah, pravica do participacije, zagovornik – glas otroka.

The right of children to free expression of their opinions

● **Abstract:** Children have the right to express their opinions freely on all matters in which decisions are made about their interests; however, it is not enough that we have written down this right, but we must also put it into practice. In any legal proceeding, the child's opinion should be heard first and then assessed and taken into account in accordance with the child's age and maturity and finally such a decision should be made as to ensure the best interests of the child.

**Keywords:** Convention on the Right of the Child, The Right to Participate, advocate – voice of the child.

## Uvod

Kljub temu da smo že krepko v tretjem tisočletju in večina človeštva vendarle živi v neke vrste demokraciji, v kateri je spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin eden od temeljev družbe in države, se še zmeraj soočamo s stališči posameznikov, širše organiziranih skupin civilne družbe, pa tudi posameznih držav, da je treba na pravice človeka gledati kot na nekakšen privilegij, ki ga posamezniku velikodušno dodeli bolj ali manj prosvetljena oblast, ki pa za povračilo

**Žal se v praksi pogosto soočamo s tem, da se pristojno ministrstvo (prehitro) zadovolji zgolj s »primerljivo« zakonsko ureditvijo, problem pa je že (pravočasna) izdaja podzakonskih aktov, kasneje pa seveda neusklajeno izvajanje.**

pričakuje hvaležnost in pokornost. Zato niti ni čudno, da se otrokove pravice pogosto poskuša obravnavati ločeno od univerzalnih človekovih pravic, ki nam jih zagotavlja tudi Splošna deklaracija človekovih pravic iz leta 1948.

Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah (v nadaljevanju Konvencija), ki v Republiki Sloveniji velja od 17. 7. 1992, je še zmeraj nekakšna »magna charta« na področju otrokovih pravic, saj jo je ratificiralo največje število držav (152), med tistimi, ki jo iz različnih razlogov zavračajo pa sta najbolj zanimivi Somalija in Združene države Amerike.

Slovenija je ratificirala tudi dva izbirna protokola h konvenciji (o vključevanju otrok v oborožene spopade in o prodaji otrok, otroški prostituciji in otroški pornografiji), ni pa še ratificirala protokola, pri katerem je bila zelo aktivna in ga je pomagala pisati in usklajevati. Izbirni protokol glede sporočanja kršitev je Republika Slovenija sicer podpisala kmalu po sprejemu v generalni skupščini Združenih narodov, postopek ratifikacije pa se iz javno neznanih razlogov zapleta s tako imenovanim medresorskim usklajevanjem. Državni organi bi morali svoja stališča in poglede na problematiko uskladiti v predhodni fazi, ko se vsebina dokumenta še usklajuje in popravlja, ne pa v fazi, ko je predlagani mednarodni dokument mogoče samo še sprejeti ali zavrniti. Takšna politika kaže ne slabo koordinacijo ministrstev, kar pa žal ni osamljen primer v zadnjem času. Podobno se dogaja tudi z ratifikacijo tako imenovane Istanbulske konvencije o preprečevanju nasilja v družini, pri čemer je eno od ministrstev šele v postopku ratifikacije ugotovilo, da bi morali poleg sprememb sistemske zakonodaje za uresničitev konvencije spremeniti tudi ustavo.

Varuh človekovih pravic RS (v nadaljevanju Varuh) pogosto opozarja, da za učinkovito pravno državo ni dovolj določena področja urediti samo zakonodajno, temveč je enako pomembna uresničitev zapisanih pravil, pri čemer imajo pomembno vlogo izvršilna oblast (javna uprava) ter seveda sodišča. Zato je pravzaprav bolj pomembno kot prepisovati tuje predpise razumevati problematiko določenega področja ter jo stanju in razmeram primerno normativno urediti, potem pa to ureditev tudi dosledno izvajati. Žal se v praksi pogosto soočamo s tem, da se pristojno ministrstvo (prehitro) zadovolji zgolj s »primerljivo« zakonsko ureditvijo, problem pa je že (pravočasna) izdaja podzakonskih aktov, kasneje pa seveda neusklajeno izvajanje, ki porodi zahteve po dodatnih navodilih ali po še podrobnejšem normiranju. Zavedati se moramo, da vseh življenjskih okoli-

ščin nikdar ne bo mogoče predvideti vnaprej, zato jih tudi ni mogoče vnaprej urediti na splošni zakonodajni ravni, pač pa je treba nove razmere razreševati v skladu z »duhom zakona«, ki mu pravniki rečemo ratio legis (poenostavljeno rečeno: kaj je mislil zakonodajalec, ko je normativno uredil določeno vprašanje). Največkrat bi pri razreševanju tovrstnih težav pomagala kar tako imenovana kmečka pamet.

## Normativna ureditev pravice otrok do participacije

Ustava kot najvišji pravni akt določa, da otroci uživajo posebno varstvo in skrb (prvi odstavek 56. člena), posebnih pravic, ki jih otrokom zagotavlja Konvencija, pa ustava ne ponavlja in jih prepušča zakonskemu urejanju. Pri tem je treba opozoriti, da se v skladu s 8. členom ustave ratificirane in objavljene mednarodne pogodbe uporabljajo neposredno, kar pomeni, da za uresničitev posameznih pravic, ki jih predvideva mednarodna konvencija, ni treba čakati na uveljavitev posebnega zakona ali drugega predpisa. Resnici na ljubo je treba priznati, da so le redke mednarodne pogodbe napisane na način, ki bi omogočil neposredno uporabo njihovih določb. Večinoma te pogodbe zavezujejo države pogodbenice k ustrezni ureditvi oziroma ravnanju, pri čemer so podpisnice precej svobodne pri izbiri primernih sredstev za doseg skupno dogovorjenih ciljev. Večinoma so takšne tudi določbe Konvencije. Na tej podlagi se uporablja tudi 12. člen Konvencije, ki zavezuje države podpisnice Konvencije, da otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, jamčijo pravico do svobodnega izražanja v vseh zadevah v zvezi z njim. Za razumevanje te določbe je pomembno tudi, da se

o tehtnosti izraženih otrokovih mnenj presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo. Več informacij in stališč ter priporočil v zvezi s posameznimi določbami Konvencije je zbranih v priročniku, ki ga je izdal UNICEF že leta 1998, leta 2007 pa je izšla tretja revidirana izdaja.

Odbor Združenih narodov za otrokove pravice je junija lani obravnaval tretje in četrto poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Konvencije in se v 33. točki svojih priporočil zavzel, naj država zagotovi, »da se otrokova stališča de facto slišijo v pravnih postopkih«, pri čemer posebej poudarja potrebo po razširitvi sistema otrokovega zagovornika.

Država je omenjeno zavezo zapisala v različne predpise, zlasti v zakone, ki urejajo posamezne postopke, med drugim tudi v zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11), v katerem je to zahtevo zelo sramežljivo skrila v tretji odstavek 26. člena, po kateri je del strokovne dokumentacije tudi zapis pogovora z otrokom o postopku usmerjanja.

Omenjena določba ne zagotavlja otroku neposredno pravice, da pove svoje mnenje oziroma stališče, predvsem pa svoje želje, kako bi se rad šolal, zato bo dejansko vsebino te zakonske določbe morala podati stroka. Mislim, da se stroka ne bo smela zadovoljiti le z zapisom, da je bil opravljen pogovor z otrokom, temveč bo treba posebno pozornost nameniti vsem vsebinam, iz katerih bo mogoče ugotoviti želje, potrebe in pričakovanja otroka, saj bodo ti podatki ključni za oceno, ali so bili vsi postopki v skladu z otrokovo največjo koristjo ter kako je bilo otrokovo mnenje spoštovano in upoštevano. Menim, da bo odločba prve stopnje, ki svoje vsebine ne bo utemeljila tudi na prej navedenih podatkih, absolutno izpodbojna. Še bolje bi bilo, če bi zakon določil ničnost takšne odločbe, saj krši eno od temeljnih načel Konvencije in konkretno pravico iz njenega 12. člena. Morda bi o takšni zakonski dikciji razmislili ob pripravi naslednje novele zakona.

## Otrok kot objekt ali subjekt postopka

Iz navedenih normativnih podlag nedvoumno izhaja, da otrok nikoli ne sme biti le objekt posameznega pravnega postopka, v katerem se odloča o njegovih pravicah in dolžnostih le na podlagi mnenja staršev, učiteljev in drugih strokovnjakov, saj se vendarle od-

loča o pravnem subjektu kot nosilcu pravic in dolžnosti, ne pa o vreči krompirja, kateri je zares vseeno, kam jo bodo odložili. Res je, da otrok zaradi svojih psihofizičnih lastnosti vseh vidikov posameznega postopka in posameznih odločitev ne razume, vendar pa se lahko vprašamo, koliko odraslih razume vse pravne posledice posameznih pravnih poslov, ki jih sklepajo vsak dan. Pri Varuhu se dnevno srečujemo s primeri odraslih posameznikov, ki povedo, da se niso zavedali vseh posledic določenega ravnanja in bi v primeru ustrezne informiranosti ravnali drugače. Pa vendar so bili v postopku vprašani za mnenje oziroma so celo sami zahtevali, da se odloči o njihovi pravici. V takšnih primerih se seveda čudimo, če organ, ki odloča o pravici, prizadetega ne povpraša o vseh okoliščinah, ki bi lahko vplivale na odločitev, in pogosto tudi grajamo ravnanje oblastnih organov, ki posameznika ne opozorijo na vse različne posledice, ki jih bo ta prinesla. V primeru otroka pa se nam zdi kar samoumevno, da bodo za vse poskrbeli njegovi starši ali skrbniki, saj je to njihova zakonska dolžnost in pravica (5. a člen Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, Uradni list RS, št. 69/04 - uradno prečiščeno besedilo). Kako pa lah-

**Odbor Združenih narodov za otrokove pravice je junija lani obravnaval tretje in četrto poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Konvencije in se v 33. točki svojih priporočil zavzel, naj država zagotovi, »da se otrokova stališča de facto slišijo v pravnih postopkih«.**

ko kar domnevamo, da starši vedno odločijo v otrokovo največjo korist, če tega ne moremo ali pa ne želimo niti preveriti.

Pokroviteljski (paternalističen) odnos do otroka je morda bolj razumljiv v družinskih razmerjih, nikakor pa ni razumljiv v pravnih postopkih, ki jih vodijo državni organi, saj morajo vendarle pred odločitvijo ugotoviti dejansko stanje na način, da imajo enako možnost izraziti svoje mnenje ali stališče vsi udeleženci postopka. Mnenje ali stališče otroka do določenega vprašanja še ne pomeni obveze za tistega, ki vodi postopek, da temu mnenju ali stališču sledi v celoti, pač pa pomeni njegovo obveznost, da to mnenje ali stališče oceni glede na otrokovo zrelost. Iz odločbe pa mora nedvoumno izhajati, kakšno je bilo otrokovo mnenje in kako je bilo ali zakaj ni bilo upoštevano.

Konvencija določa le splošno mejo starosti, do kdaj se posamezniki štejejo za otroke (18 let), kar seveda dopušča posameznim državam, da to »mejo zrelosti« znižajo, kar so nekatere države že storile na področju volilne pravice. Konvencija pa ni sledila nekaterim predlogom, da bi tudi za upoštevanje mnenja otroka dolo-

čili starostno mejo, saj to vprašanje rešuje določba » v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo«. Formalisti bi bili veseli starostne meje, saj bi jih razbremenila ugotavljanja, koliko otrok razume vse vidike postopka, v katerem se odloča o njegovih pravicah.

## Projekt Zagovornik – glas otroka

Zavedam se, da se bodo po 1. septembru 2014, ko se bo začel zakon uporabljati, v postopkih usmerjanja v zvezi s pridobivanjem mnenja otroka odpirala številna vprašanja, na katera bo morala odgovore podati ustrezna stroka. Pri pridobitvi resničnega mnenja otroka bi lahko pomagali tudi tako imenovani zagovorniki, ki so imenovani v okviru projekta Zagovornik - glas otroka. Projekt poteka že nekaj let pri Varuhu s temi cilji:

- izoblikovanje modela programa zagovornika otrokovih pravic,
- umestitev v zakonodajo (po možnosti samostojni zakon),
- oblikovanje protokola ravnanja,
- postavitve neodvisnega instituta zagovorništva v mrežo v ta namen posebej usposobljenih zagovornikov po celotni Sloveniji.

Temeljna naloga zagovornika je opolnomočenje otroka, kar pomeni, da otrok končno nastopa v vlogi subjekta v polnem pomenu besede (z vsemi pravicami, ki mu pripadajo). Zagovornik ne govori o tem, kaj je najboljšo za otroka, ampak omogoča, da je otrok obveščen o stvareh, ki zadevajo njegovo življenje, in o njih lahko izrazi svoje mnenje.

## Viri

1. Dokumenti človekovih pravic z uvodnimi pojasnili, Amnesty International Slovenije, Mirovni inštitut, Ljubljana 2002.
2. Otrokove pravice v Evropi, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, 1999.
3. Implementation handbook for the convention on the rights of the child, fully revised third edition UNICEF, 2007.
4. Letna poročila Varuha človekovih pravic RS, [www.varuh-rs.si](http://www.varuh-rs.si).
5. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 58/11.
6. Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih. Uradni list RS, št. 69/04 - uradno prečiščeno besedilo.
7. Sklepne ugotovitve o združenem tretjem in četrtem rednem poročilu Republike Slovenije, ki jih je odbor sprejel na svojem triinšestdesetem zasedanju (27. maj - 14. junij 2013) [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).

O projektu je Varuh pripravil tudi posebno poročilo, ki ga je lani obravnaval Državni zbor in Vlado Republike Slovenije zavezal, naj pripravi poseben zakon, ki bo zagovorništvo institucionaliziral v samostojni in neodvisni pravni osebi, ki bo zagotavljala enake storitve vsem otrokom v Sloveniji. Do priprave zakona naj bi bil projekt podaljšán v dosedanji obliki.

Prepričan sem, da bi vključitev zagovornika v postopek usmerjanja lahko razrešila marsikatero dilemo, ki se staršem pojavi v zvezi z usmeritvijo, ki ni v skladu z njihovimi pričakovanji.

## Sklep

Otrokove pravice, da je slišan in upoštevan, ne smemo ignorirati niti starši niti strokovni delavci, saj s tem kršimo temeljno načelo varstva otrokovih pravic, to je njegova največja korist. Največje koristi otroka ni mogoče opredeliti vnaprej, saj je odvisna od vrste okoliščin, ki zelo različno vplivajo na njeno ugotovitev. Tudi starši ali skrbniki otroka ne vedo vedno in v vsaki okoliščini, kaj je otrokova največja korist, temveč jo vedno znova ugotavljajo od primera do primera. Zato tudi ni v korist otroka, če so postopki v zvezi z njim vodeni le z željo, da se starši ne bodo pritožili, ker odločba ne izpolnjuje njihovih pričakovanj.

Za polno uresničitev določb Konvencije o otrokovih pravicah nas torej čaka še kar precej dela. <



# Glas otroka v procesih pomoči

## Zagovornik – glas otroka

DOMEN RAKOVEC, Zagovornik, koordinator in član skupine SIPP  
drustvo.prosoc@gmail.com

---

● **Povzetek:** Projekt Zagovornik – glas otroka je pri nas v veljavi deveto leto. V tem času je že zdavnaj prerasel pilotno fazo in se razširil po vsej državi. Namenjen je otrokom in mladostnikom z namenom krepite njihovega glasu. V svojo bit postavlja otroka, njegove želje in potrebe. Omogoča aktivno participacijo najšibkejših članov družbe in jih s tem dela kompetentne za nadaljnje življenje. Projekt, ki je dokazal, da ne bi smel biti več projekt, temveč samostojni akter znotraj sistema.

**Ključne besede:** zagovornik, zagovorništvo, opolnomočenje, glas otroka.

Advocate – Voice of the child

● **Abstract:** Project Advocate – Voice of the child has been with us for the last nine years. In this period of time has outgrown its pilot phase and expanded across the country. It is aimed at children and adolescents in order to strengthen their voice. At its core are the child's needs and wishes. It enable active participation of the weakest members of society and make them competent for further life. A project has demonstrated that it should not be project anymore but an independent actor within the system.

**Key words:** child advocate, advocacy, empowerment, voice of the child.

### Uvod

Septembra 2005 se je v prostorih Varuha človekovih pravic sestala delovna skupina (SIPP) strokovnjakov vladnih in nevladnih organizacij ter otrok z namenom okrepiti otroke in mladostnike v zadevah, ki se jih tičejo, predvsem kadar gre za kolizijo in-

teresov ali nemoč sodelovanja staršev. Po zgledu nekaterih tujih držav smo si tudi pri nas zaželeli, da otroka postavimo ob bok starejšim, tistim, ki lahko sami odgovorno sprejemajo odločitve in s tem nastale posledice. Zanimalo nas je predvsem, kaj si o določenem položaju, v katerem se je znašel, misli otrok. Kakšne so njegove želje, potrebe, kaj nam govori ali sporoča kako drugače? Zanimalo nas je, kaj in kje je otrokov glas. Zdelo se nam je prav, da ima otrok potrebne informacije, da je soudeležen pri iskanju rešitev in da ima ob sebi osebo, ki je tam samo zaradi njega. Osebo, ki ga zastopa in deluje v njegovem imenu za njegovo korist na podlagi dogovorov, ki jih skleneta skupaj. Otrok mora postati subjekt in ne ostati predmet obravnave. Zdelo se nam je prav, da ima otrok pravico in možnost dobiti svojega zagovornika.

Tako je skupina tudi uradno začela z izvajanjem pilotnega projekta in leta 2008 usposobila prvo skupino za-

## Zagovorniki »samo« prenašajo glas otroka in zagovorništvo je samo nadgradnja obstoječega sistema. Nič ne jemlje in ne posega v delovanje ter pristojnosti drugih udeležениh.

govornikov, letos pa se obeta že peta. Umeščanje zagovornika v sistem pomoči se je s tem začelo. Sprva pilotno, na petih centrih za socialno delo, vendar je bila potreba po projektu kmalu vidna tudi zunaj pilotnih območij. Danes je projekt razširjen tako rekoč že po vsej državi, zagovorniki pa so bili uspešni oz. so pomagali pri uveljavitvi otrokovega glasu v veliki večini primerov. Ob tem je treba poudariti, da končnih odločitev ne sprejemajo zagovorniki. Te ostajajo v domeni drugih strokovnih oseb in ustanov. Zagovorniki »samo« pre-

## Zagovorništvo je zavzeti se za pravice osebe, da bi se povečala njena moč.

našajo glas otroka in zagovorništvo je samo nadgradnja obstoječega sistema. Nič ne jemlje in ne posega v delovanje ter pristojnosti drugih udeležениh. Vsekakor pa se je s prakso in izkušnjo medsebojnega sodelovanja povečala tudi občutljivost tako staršev kot oseb, ki sprejemajo odločitve.

Žal lahko po vseh letih delovanja pilotnega projekta govorimo še vedno samo o projektu. Želje in strokovno mnenje so usmerjeni k zagovorništvu kot neodvisnemu institutu, saj izkušnje kažejo, da le tako lahko zagotovimo nujno potrebno neodvisnost, samostojnost in strokovnost pri obravnavi primerov, ki zadevajo otroke in mladoletne. Politična in ekonomska realnost v državi sta pač drugačni. Družinski zakonik, katerega usoda se bo predvidoma nadaljevala to jesen,

namreč omenja zagovornika, dalj časa je pripravljen tudi poseben zakon o zagovorniku otrok. Oba hkrati bi zagovornika po vseh letih tako končno umestila v obstoječi pravno-formalni sistem.

## Obrazložitev osnovnih pojmov in delovanje zagovornika

Darja Zaviršek (Zaviršek idr., 2002: 69) navaja, da **zagovorništvo pomeni zavzeti se zase ali za drugega**, ko presodimo, da ima nekdo moč nad vašim življenjem ali življenjem druge osebe in ne upošteva vaših potreb oz. potreb druge osebe. Zagovorništvo je zavzeti se za pravice osebe, da bi se povečala njena moč. Zagovorništvo pomeni govoriti za nekoga, vendar ne v pokroviteljskem smislu, temveč tako, da bodo interesi, želje, pravice osebe, ki ima manj ekonomske, družbene in sim-  
bolne moči ter znanja, zares upoštevani. Tanja Lamovec (Lamovec, 1998: 140) meni, da je temeljna funkcija zagovorništva pravzaprav le ena. To je opolnomočenje v vseh svojih notranjih kot tudi zunanjih vidi-

kih. Opolnomočenje je proces, ki ni nikoli končan, saj je treba pridobljeno razvijati, če hočemo to obdržati.

Tudi v Posebnem poročilu Varuha človekovih pravic o zagovorniku iz leta 2012 je navedeno **opolnomočenje otroka kot temeljna naloga zagovornika**, kar pomeni, da otrok končno nastopa v vlogi subjekta v polnem pomenu besede - z vsemi pravicami, ki mu pripadajo. Zagovornik ne govori o tem, kaj je najboljša za otroka, ampak omogoča, da je otrok seznanjen z informacijami, ki se tičejo njegovega življenja, in o njih lahko izrazi svoje mnenje. S tem ga varuje pred zlorabo in slabo prakso.

Prepogosto smo lahko spremljali razmere, ko se je v številnih in pogosto tudi dolgotrajnih postopkih sprejemalo za otroka pomembne odločitve, ne da bi ta bil kakor koli vključen, kot da se ga to ne tiče. Otroka se ni »slišalo«, četudi je na različne načine opozarjal nase in poskušal povedati svoje mnenje. Takšna ignoranca otroka ne sme biti sprejemljiva in jo je nujno treba prekiniti.

Poročilo še navaja, da je zagovornik tisti, ki zastopa, posreduje ali govori namesto drugega (v našem primeru otroka ali mladostnika), je njegov glas:

- zagotavlja neodvisnost in zaupnost v odnosu z otrokom;
- pomoč zagotavlja le tistim otrokom, ki to želijo, in pri tistih korakih, pri katerih ga potrebujejo;

- sodelovanje z otrokom gradi na »odnosu« in ne na »vedeti in znati«;
- otroku zagotavlja vse relevantne informacije, ga podpira v njegovem sprejemanju, predpostavljajući in razumevanju teh informacij;
- zastopa mnenje otroka;
- skrbi, da se ob sprejemanju odločitev mnenje otroka ne ignorira;
- nikoli ne dela sklepov o tem, koliko je otrok sposoben oblikovati svoje mnenje, ampak odkriva njegova občutja, poglede in mnenja;
- je »tam« pripravljen, ko ga otrok potrebuje, in ga seznanja z možnostmi izbire.

Podobno tudi Darja Zaviršek (Zaviršek idr., 2002: 80) navaja dejavnosti zagovorništva:

- potegovati se za uporabnika ali uporabniški cilj,
- opolnomočenje,
- predstavljanje, zastopanje drugega,
- delovanje na konkretni nalogi,
- zavestna identifikacija z uporabnikom.

V proces zagovorništva zagovorniki vstopajo skozi t. i. socialnodelavski delovni odnos, ki vključuje te elemente (Čačinovič Vogrinčič, 2005):

- dogovor o sodelovanju; otroku pojasnimo, kdo smo, kakšna je vloga zagovornika in njegovo poslanstvo; povemo mu, da se nobeno dejanje oz. korak ne stori brez njegovega vedenja in privolitve in da se bo zagovornik o vsaki nameri najprej posvetoval z njim;
- instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev; problem je treba na samem začetku jasno opredeliti; reševanje problemov je usmerjeno v iskanje rešitev; rešitve se soustvarjajo skupaj;
- osebno vodenje; potrebna je popolna pristranskost in identifikacija z otrokom. Vedno znova je treba preverjati, ali smo na isti poti oz. ali je prišlo do morebitnih sprememb glede odnosa otroka do nastalega stanja.

**Zagovorniki izhajajo iz perspektive moči uporabnika**, kar pomeni, da v otroku iščejo področja, na katerih je dober, na katerih se da graditi za njegovo prihodnost. Skozi **etiko udeležnosti** (v odnosu smo si enakovredni, vsi smo aktivni glede na svoje zmožnosti) se je konkretnih akcij treba lotiti po principu tu in sedaj. V ospredju so otrokove koristi, kar je tudi glavno vodilo v delovnem odnosu. Ob tem je potrebna mera previdnosti zagovornika, saj, kot ugotavlja Jenkole (Jenkole idr., 2008: 23), mora biti zaradi neopredeljenosti termina in pogostih zlorab vsaka interpretacija koristi otroka skladna z duhom celotne konvencije o otrokovih pravicah s posebnim poudarkom na otroku kot osebnosti z lastnimi pogledi. Ob tem je pomembno, da **zagovornik**

**spoznava problem skozi oči uporabnika**. To pomeni, da se mora naučiti aktivno poslušati. Poleg tega je treba dajati uporabniku čustveno oporo, ga opogumljati v njegovih sposobnostih in njegove želje in potrebe posredovati okolju, to je njegovim bližnjim in ustanovam (Lamovec, 1998: 143). **Zagovornik je v veliki prednosti zaradi neodvisnosti**. Predvsem institucionalne, saj ne zastopa poslanstva institucije, niti ne prejema plačila od njih. S tem je razbremenjen stalne razpetosti med koristmi uporabnika na eni strani in zagovarjanjem ali opravičevanjem pravil ustanove, ki ga plačuje, na dru-

**Zagovornik je v veliki prednosti zaradi neodvisnosti. Predvsem institucionalne, saj ne zastopa poslanstva institucije, niti ne prejema plačila od njih.**

gi strani (Zaviršek idr., 2002: 82). In kot pravi Lamovec (Lamovec, 1998: 142) je oseba, ki je na plačilni listi ustanove, lahko dober strokovnjak in sočuten človek, ne more pa biti zagovornik.

Velikokrat je treba proces, ki ga je sprožila institucija, znova obrniti v pravo smer. Vendar se ob tem - kot pravita Flaker in Lamovec (Flaker, Lamovec, 1993: 44) - ni priporočeno spuščati v prepire z osebami, ki so za uporabnika tako ali drugače pomembne, kajti posledice bo nosil uporabnik. Tudi če bo npr. treba vložiti tožbo proti instituciji, bo to treba opraviti vljudno, brez žalitev. Še previdneje je treba ravnati s svojci. Zagovorniki se moramo v njihov položaj popolnoma vživeti in se potruditi, da ga vidimo tudi z njihovimi očmi. To ne pomeni, da smo nevtralni. Nevtralen ni mogoče biti. **Zagovornik je na strani uporabnika in se bojuje za njegove pravice** (Lamovec, 1998: 146).

## Postavitev zagovornika – protokol

Informacijo o problemu oz. pobudo za postavitev zagovornika lahko poda kdor koli, ki smatra, da so kršene pravice otroka. Praksa kaže, da tovrstnih pobud največ dajejo centri za socialno delo, starši in otroci. Precej več bi si jih želeli iz šol in zdravstva, saj se velikokrat ravno v teh institucijah najprej izkaže, da ima otrok težave.

Pobudo naslovimo (glej shemo) bodisi na vodjo projekta na uradu Varuha ali na pristojnega območnega koordinatorja. Oba skupaj preučita vsako pobudo in se odločita, ali se postopek postavitve izpelje ali ne. Če se izkaže, da pobuda ne zajema dejavnosti zagovornika oz. zajema dejavnosti druge pristojne ustanove, pobudnika usmerimo do te ustanove, pobudo za postavitev zagovornika pa zavržemo. Če se izkaže, da je primer >

za postavitev zrel, stečejo dogovori za čimprejšnjo koordinacijo.

Z liste zagovornikov izberemo osebo, ki bi bila s primerom najbolj skladna. Pri tem mislim na delovni profil osebe, saj imamo na listi zagovornikov celo vrsto različnih strokovnjakov: socialne delavce, pedago-

sprejemajo drugi organi, največkrat centri za socialno delo in sodišča. Včasih se zgodi, da zaradi dolgotrajnosti postopkov sodišča ne sprejmejo odločitve tudi po letu dni ali več. Zgodi se, da mladostnik v tem času postane polnoleten, s tem sicer pridobi druge pravice, vendar pa je delovanje zagovornika po tem oteženo. Lahko pa z gotovostjo trdim, da se 80 odstotkov primerov konča relativno hitro. Približno enak odstotek velja za upoštevani glas otroka, kar kaže na smiselnost in nujnost nadaljnjega delovanja zagovornikov.

## Informacijo o problemu oz. pobudo za postavitev zagovornika lahko poda kdor koli, ki smatra, da so kršene pravice otroka.

ge, socialne in specialne pedagoge, pravnike, psihologe, defektologe idr. Istočasno potekajo pogovori glede same postavitve. To lahko v skladu s sedanjo zakonodajo izpeljemo na dva načina: s soglasjem obeh staršev (kadar to ni mogoče, je pa nujno, prek skrbnika za posebni primer) ali odločbe centra za socialno delo. Lahko pa zagovornika uradno postavi tudi sodišče. Soglasje otroka (dovolj je ustno) za postavitev je seveda nujno potrebno.

Ko imamo soglasje oz. odločbo ter izbranega zagovornika, koordinator organizira uvodno srečanje. Nanj so vabljeni otrok, pobudnik, starši in zagovornik. Namen uvodnega srečanja je seznanitev otroka in zagovornika, seznanitev s standardi in normativi zagovorništva in razjasnitev nejasnosti. Uvodno srečanje je hkrati tudi spoznavno srečanje otroka in zagovornika.

Sledi izvajanje zagovorništva v skladu z dejavnostmi, ki so potrebne za uveljavitev glasu otroka. Zagovornik se z otrokom srečuje toliko časa, kolikor je potrebno. Prostor prilagodimo otroku, ob tem je najpomembnejši občutek varnosti. Zaradi načela nepristranskosti, predvsem kadar gre za kolizijo interesov, se izogibamo prostorov pri enem izmed staršev. Odsvetujemo tudi srečanje v uradnih prostorih za mizo, saj to povzroča nelagodje pri otroku.

Delo zagovornika spremljata koordinator in vodja projekta. Zagovornik o svojem delu redno poroča, obvezna pa je tudi njegova udeležba na superviziji in interviziji.

Trajanje zagovorništva posameznemu otroku je različna od primera do primera. Recimo, da izjavo otroka, ki je predmet sodelovanja, pridobimo relativno hitro. Otroku in zagovorniku sta s tem uresničila poslanstvo svojega odnosa. Izjavo, ki jo lahko napiše otrok sam, skupaj z zagovornikom ali pa zagovornik (v tem primeru jo otrok pregleda in se mora strinjati z njo), po končanem srečanju (sestava je enaka kot na uvodnem, vendar se ga otrok udeleži samo, če to izrecno želi) posredujemo staršem, sodišču, centru za socialno delo ali drugi ustanovi oz. osebi. S tem je izpolnjena naloga zagovornika. Kot smo že omenili, pa končne odločitve

Spomladi 2013 je bilo v Državnem zboru RS predstavljeno Posebno poročilo o zagovorniku. Poročilo je skupaj s sodelavci pripravila takratna vodja projekta mag. Martina Jenkole. Poročilo je dober pregled dotedanjega opravljenega dela, zato v nadaljevanju predstavljam kratek povzetek tega poročila.

## Posebno poročilo varuha človekovih pravic RS (povzetek)

### Temeljne podlage za postavitev zagovornika otroku

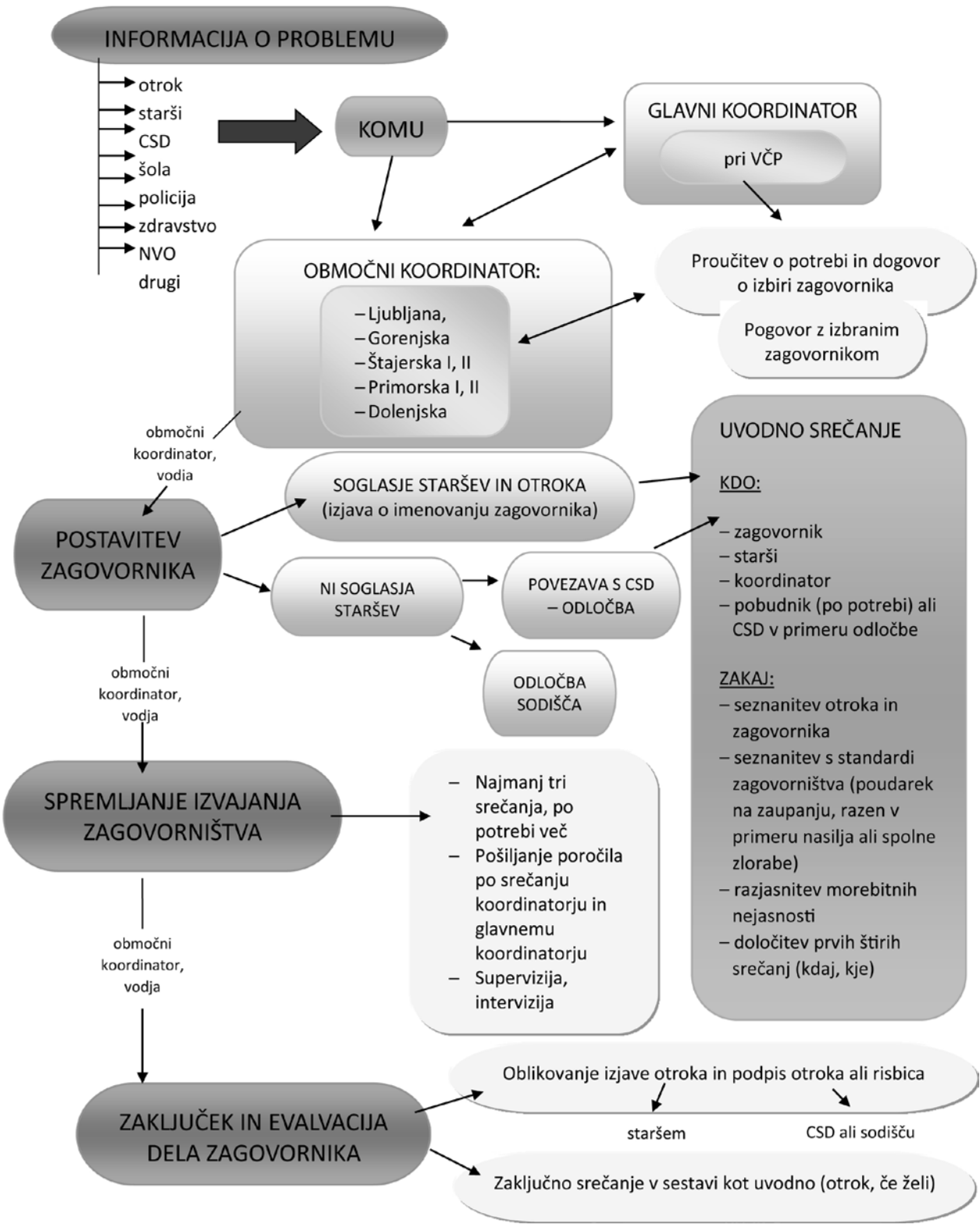
Po slovenski pravni ureditvi (1. odst. 117 člena, 118. člen zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih) otrok pridobi poslovno sposobnost z 18. letom. S 15. letom pridobi delno poslovno sposobnost, razen v družinskopravnih postopkih, ko je otroku, ki je dopolnil 15 let in je sposoben razumeti pomen in posledice svojih dejanj (409. členu zakona o pravnem postopku), priznana popolna procesna sposobnost. Kadar gre za zadeve, v katerih nima popolne poslovne sposobnosti, otroka v postopkih zastopajo starši oziroma skrbniki.

Tako kot so starši primarno odgovorni za varovanje pravic in koristi otroka, so starši tudi tisti, ki imajo tako pravico kot dolžnost pomagati svojemu otroku, kadar je v stiski, in ga ustrezno zastopati - upoštevati otrokovo mnenje v skladu z njegovo starostjo in zrelostjo ter seveda ob zastopanju izhajati iz dejstva, da morajo biti vsem vpletenim koristi otroka poglavitno vodilo.

V primerih, ko je med staršema izrazil spor ali ko je iz ravnanja staršev ali skrbnika razvidno, da sami niso več sposobni oceniti koristi otroka in ravnajo otroku v škodo, je zaradi varovanja pravic in koristi otroka nujno otroku omogočiti podporo z ustreznim zastopanjem in omogočiti, da se ga v skladu z določili Konvencije o otrokovih pravicah in Evropske konvencije o uresničevanju otrokovih pravic, jemlje resno kot osebo z vsemi človekovimi pravicami. V slovenskem prostoru pa se žal, kljub vsemu govorjenju o otrokovih pravicah, še vedno največkrat zadržujemo na stališčih, da

# ZAGOVORNIK – GLAS OTROKA

HEMA DELOVANJA ZAGOVORNIŠTVA V ČASU PILOTSKEGA PROJEKTA



se otrokove pravice uresničujejo prek tistega, »ki ve«, kaj je za otroka najbolje. Zato ima prepogosto mnenje in hotenje otroka pri tem zanemarljivo težo, kar pomeni zanemarjanje otrokovega polnopravnega statusa, ki mu ga dajeta omenjeni konvenciji.

Združeni narodi so že v Splošni deklaraciji o človekovih pravicah razglasili, da so otroci upravičeni do

## Ob iskanju različnih možnosti za pomoč otrokom premalo upoštevamo drugačnost njihovega čutenja in dojemanja stvarnosti, čeprav bi bilo treba uporabiti njihov pogled in upoštevati njihovo mnenje.

posebne skrbi in pomoči. Pravice otroka so v razvoju mednarodnopravne ureditve človekovih pravic doživele pomemben napredek s **Konvencijo o otrokovih pravicah (KOP)**, ki jo je sprejela Generalna skupščina ZN dne **20. novembra 1989**. Ta konvencija opredeljuje otrokove pravice na način, da ima pred očmi **otrokovo osebnost in njegovo identiteto**.

KOP, ki je močan mednarodni instrument regulacije in hkrati ogrodje vseh dejavnosti v zvezi z otroki, v skladu z **8. členom Ustave R Slovenije** v naši državi **uporabljamo neposredno**. Prednost je v tem, da izhaja iz pravic otroka in ne iz pravic staršev, in s tem omogoča, da **otroka obravnavamo kot subjekt** v različnih pravnih razmerjih. Letos mineva 23 let od sprejema KOP, vendar ugotavljamo, da njena implementacija v Sloveniji še ni ustrezna.

**Ob iskanju različnih možnosti za pomoč otrokom premalo upoštevamo drugačnost njihovega čutenja in dojemanja stvarnosti, čeprav bi bilo treba uporabiti njihov pogled in upoštevati njihovo mnenje, seveda v skladu z njihovo zrelostjo in sposobnostjo. Le z upoštevanjem vsega naštetega so ustvarjeni pogoji za njihovo aktivno vključevanje v različne postopke.**

Otroci že po **Ustavi RS** (56. člen) uživajo posebno varstvo in skrb. To posebno varstvo državo zavezuje, da z ustreznimi ukrepi **zagotovi ustrezen pravni položaj otroka in s tem tudi uveljavitev otrokovih pravic**.

Republika Slovenija se je k posebni skrbi za otroka zavezala tudi z **nasledstvom KOP in ratifikacijo evropske konvencije o uresničevanju otrokovih pravic (ME-KUOP)**, pri čemer je pomembno vedeti, da KOP v ospredje vseh postopkov postavlja interes otroka, ga obravnava kot samostojnega nosilca pravic in zahteva okrepitev njegovega položaja v postopku.

Cilj MEKUOP je predvsem uresničitev 4. člena KOP, ki nalaga državam pogodbenicam, da sprejmejo ustrezne zakonodajne, upravne in druge ukrepe za uresničitev s KOP priznanih pravic otroka. Glavni cilji evropske konvencije so:

- v korist otrok spodbujati njihove pravice,
- jim priznati procesne pravice in
- jim omogočiti uresničevanje teh pravic tako, da so otroci sami ali prek drugih oseb ali organov obveščeni in jim je dovoljeno, da sodelujejo v postopkih pred pravosodnimi organi, ki jih zadevajo.

Iz drugega poglavja MEKUOP izhaja, da morajo pristojni organi otroku po notranjem pravu v postopkih, ki ga zadevajo, z zadostno stopnjo razumevanja zagotoviti te **procesne pravice**:

zadostno stopnjo razumevanja zagotoviti te **procesne pravice**:

- pravico do obveščeniosti in izražanja lastnega mnenja (3. člen),
- pravico zaprositi za imenovanje posebnega zastopnika (4. člen),
- druge možne procesne pravice (5. člen) zaprositi za pomoč zaupno osebo.

Konvenciji dajeta širok razpon meril za zaščito telesnih, duševnih, čustvenih, socialnih in vedenjskih razvojnih potreb otrok. **Na kratko: zavezujeta nas, da otroke obravnavamo kot osebnosti, ki so sposobne oblikovati in izražati svoje mnenje, sodelovati v postopkih odločanja in vplivati na rešitve; le način je treba prilagoditi njihovi starosti in zrelosti.**

Obveza Republike Slovenije kot podpisnice KOP je, da pravice otrok, izražene v omenjenih konvencijah, prek svojih organov končno implementira v vsakdanje življenje.

## Namen in cilji projekta Zagovornik – glas otroka

### Namen

Z delovanjem zagovornikov zagotoviti učinkovito izvajanje pravice otrok, da imajo v vseh postopkih, procesih in dejavnostih, ki jih zadevajo, možnost izraziti svoje mnenje in spremljati, kako se to dejansko upošteva:

- zagotoviti **aktivno sodelovanje** otrok v procesih odločanja;
- zagotoviti pravico otrok, da so **seznanjeni s pomenom ter posledicami** postopkov, procesov in dejavnosti, ki jih neposredno zadevajo;

- **okrepiti njihov položaj** in procesne pravice v postopkih, ki jih zadevajo.

## Cilji

- Izoblikovanje in postavitve **modela zagovornika** otrokovih pravic.
- Z vzpostavitvijo **mreže usposobljenih zagovornikov** po vsej Sloveniji omogočiti **dostopnost** in aktivno sodelovanje otrok v zadevah, ko starši ne morejo ali ne zmorejo učinkovito zastopati njihovih interesov.
- Oblikovanje **protokolov ravnanja** v procesu zagovorništva.
- Umestitev zagovorništva v **zakonodajo** (družinski zakonik ali samostojni zakon).
- Postavitve oziroma ustanovitve **neodvisnega instituta zagovorništva**.

S projektom želimo postaviti temelje zagovorništva in spodbuditi:

- da se otroka postavi v vlogo subjekta,
- da se sliši njegov glas v pravem pomenu besede,
- da se mu za krepitev njegovega položaja in dopolnitev njegovih zmožnosti omogoči zastopanje, kar je pogoj za uresničitev njegovih pravic, in
- opozoriti državo na njeno zavezo za pravno-formalno ureditev zagovorništva za otroke.

Pobudniki za postavitve zagovornika otroku so različni in se z leti tudi spreminjajo. Zadnja leta prejemamo največ pobud iz nekaterih centrov za socialno delo, kar je spodbudno, saj je bila večina centrov za socialno delo ob prvih primerih postavitve zagovornika odklonilna do našega dela. Njihov odnos se je zelo spremenil zlasti na tistih centrih, kjer so že sodelovali z zagovorniki. Navajajo, da so v tem sodelovanju našli novo kakovost delovanja, v kateri se gradi na glasu otroka ob pomoči zagovornika, ki ima zaradi svoje neodvisnosti in nepristranskosti pomembno vlogo. Tako korist otroka postaja resnično poglavito vodilo pri reševanju zadev, ki se ga tičejo. Še vedno pa je nekaj centrov za socialno delo, ki kljub temu da so seznanjeni z vlogo zagovornika, niso podali nobene pobude. Iz pogovorov s strokovnimi delavci razberemo zaskrbljenost, da bi bilo v primeru, če bi predlagali, da se otroku pomaga s postavitvijo zagovornika, mogoče razumeti, da svojega dela ne zmorejo opravljati kakovostno. Slišati je tudi opazke, da zagovorništvo ne bi bilo potrebno, če bi centri za socialno delo svoje delo opravljali kakovostno. To pa ne drži in takšnim izjavam upravičeno lahko pripišemo nepoznavanje specifik del zagovornika ter dela centrov za socialno delo. Otrok namreč potrebuje nevtralno ose-

bo, ki ne predstavlja institucije, pripada samo njemu in si samo zanj lahko vzame toliko časa, kot je potrebno, da ji lahko zaupa, da bo njegovo mnenje posredovano nespremenjeno in da mu zagotovi oporo, ko je potrebno. Pri tem dinamiko srečanj narekuje otrok in ne institucija.

Pobude za postavitve zagovornika lahko podajajo tudi osnovne in srednje šole ter nekatere ustanove. Od šol smo doslej prejeli le dve pobudi, štiri od okrožnih sodišč, dve od pediatrične klinike in eno iz kriznega centra.

Med posamezniki so doslej največ pobud podale matere, očetje le nekaj manj, sledijo stari starši, mladostniki, po eno ali dve pobudi pa drugi pobudniki, običajno sorodniki otrok. Ob tem bi posebej izpostavili pobude otrok oziroma mladostnikov, od katerih se jih je le sedem strinjalo, da bi v ta namen pridobivali soglasja staršev, kar je po obstoječi zakonodaji še potrebno. Več mladostnikov ni podalo pobude, saj je bilo pridobivanje soglasij staršev za večino nesmiselno in zelo moteče. Zato smo jim lahko pomagali tako, da smo jim posredovali potrebne informacije in imeli z njimi več telefonskih pogovorov (pojasnila, razjasnitve položaja, pogovori), po potrebi pa posredovali tudi na centru za socialno delo, v vzgojnem zavodu idr.

**Čas, potreben za postavitve zagovornika, je bil zelo kratek** - en teden, če ni bilo težav pri pridobivanju soglasij staršev (v primerih, ko je podal pobudo eden od

**Konvenciji nas zavezujeta, da otroke obravnavamo kot osebnosti, ki so sposobne oblikovati in izražati svoje mnenje, sodelovati v postopkih odločanja in vplivati na rešitve; le način je treba prilagoditi njihovi starosti in zrelosti.**

staršev, je bil nekajkrat drugi od staršev nekoliko nezaupljiv). V primerih, ko sta pobudo podala oba starša ali pa center za socialno delo, praviloma ni bilo problemov. Večino zagovornikov smo postavili ob soglasju obeh staršev, le približno 10 odstotkov pa z odločbo pristojnega centra za socialno delo. Pri postavitvi zagovornika posvečamo veliko pozornosti pridobitvi soglasja staršev, saj je stiska otroka manjša, pomoč otroku in reševanje problematike pa uspešnejše, če starše pridobimo za sodelovanje. Zato starše vključimo ob začetku dela zagovornika, ko jih podrobno seznanimo z delom, pojasnimo nejasnosti in se dogovorimo za prvih nekaj srečanj z otrokom, ter ob koncu, ko jih seznanimo s pridobljenim mnenjem otroka. Ob tem mnenju otroka damo ustrezno težo, ga jemljemo resno, starše pa opozorimo na pomembnost upoštevanja mnenja >

in njihovo odgovornost ob tem. Upravičeno lahko trdimo, da je uspešnost zagovorništva v izvedenih primerih razveseljiva in celo nad pričakovanji.

**Starost otrok**, ki smo jim postavili zagovornika, je bila zelo različna. Najmlajša je bila triletna deklica, najstarejši pa mladostnik, ki je med zagovorništvom dopolnil 18 let. Povprečna starost je bila 10,6 leta.

Različno je tudi število srečanj z otrokom. Na uvodnem srečanju se okvirno dogovorimo za štiri srečanja

**Otrok potrebuje nevtralno osebo,  
ki ne predstavlja institucije, pripada samo  
njemu in si samo zanj lahko vzame toliko  
časa, kot je potrebno.**

(enkrat tedensko) in pojasnimo, da bomo število srečanj prilagodili potrebi otroka in reševanju težave.

**Vsebine zadev, v katerih smo postavili zagovornike:**

- odločanje o zaupanju otroka in odločanja o stikih,
- odklanjanje stikov otrok s staršem, s katerim ne živi,
- težave pri stikih s staršem, s katerim otrok ne živi,
- stiki s starimi starši in sorodniki,
- tožba za predodelitev otroka,
- rejništvo in premestitev otrok v drugo rejniško družino,
- odklanjanje namestitve otroka v rejniško družino ali zavod,
- želja po vrnitvi iz zavoda ali rejniške družine domov,
- odklanjanje vrnitve v lastno družino,
- nasilje nad otroki,
- nasilje v družini,
- sum spolne zlorabe,
- zanemarjanje in ogroženost otroka,
- odvzem otrok in namestitve v zavodsko varstvo ali rejništvo,

**Opazno je, da je pomoč zagovornika veliko  
bolj uspešna in kratkotrajnejša, če je zgodnja.**

- opozarjanje na ogroženost otroka po smrti enega od staršev,
- smrt matere in neupoštevanje želje otroka po materini smrti,
- zdravljenje otroka v pedopsihiatrični bolnišnici,
- težave otroka, nameščenega na psihiatrično kliniko,
- težave pri namestitvi otroka v ustrezno institucijo,
- nestrinjanje otroka s prešolanjem,
- odklanjanje in neobiskovanje pouka,
- urejanje skrbništva,
- pomoč pri urejanju statusa otroka,

- mladoletnik v kazenskem postopku,
- nenadne spremembe otroka - odklanjanje šole, beg, poskus samomora.

## Spodbudne izkušnje

Redna srečanja med otrokom in zagovornikom omogočajo, da otrok dobi aktivno vlogo pri reševanju vprašanj, povezanih z njegovimi pravicami in koristmi, ter lahko nastopa v vlogi subjekta v polnem pomenu besede (opolnomočenje otroka). S tem povečujemo kompetentnost otroka pri reševanju problematike in zaščiti njegovih pravic in koristi.

Postopnost in večkratna srečanja otroka z zagovornikom izboljšajo otrokovo zaupljivost in odprtost, na strani zagovornika pa boljše prepoznavanje njegove volje, želje in potreb. Zagovornik je pozoren tudi na neverbalno komunikacijo otroka in na to, da posreduje informacije na njemu razumljiv način, kar omogoča aktivnejše sodelovanje otroka. To je še zlasti pomembno takrat, ko je zagovornik povezovalni člen med otrokom in različnimi institucijami. Zagovornik po potrebi ščiti otroka pred zlorabo in slabo prakso - opozarja na nejasnosti, pomanjkljivosti in na potrebo po razjasnitvi morebitnih vprašanj otroka, kar omogoča zanj bolj zadovoljive rešitve položaja.

Opazno je, da je pomoč zagovornika veliko bolj uspešna in kratkotrajnejša, če je zgodnja. V primerih, ko zagovornik vstopi šele, ko postajajo problemi kompleksnejši in je vključenih več institucij, pa je pomembna tudi njegova povezovalna vloga med institucijami in še zlasti to, da otroku ni treba sodelovati z vsako od njih.

Prepoznavnost zagovornika kar hitro raste, saj prejemo vedno več pobud od strokovnih služb in staršev, nekaj tudi od otrok. Presenetljivo visok odstotek staršev soglaša s postavitvijo zagovornika otroku. Razveseljivo je, da tako centri za socialno delo kot sodišča in nekatere strokovne službe, kjer je zagovornik že zastopal otroka, vedno bolj sprejemajo zagovornika kot okrepljeni glas otroka in kot sodelavca pri iskanju najustreznejše rešitve za otroka.

## Otroci o zagovornikih

- Veseli me, da sem lahko sodelovala v projektu Zagovornik - glas otroka, ki pomaga otrokom v stiski. Super odlično zadovoljna sem bila s svojo zagovornico, ki mi je zelo svetovala in pomagala tudi potem, ko se je projekt v zvezi z mano končal. Se-



veda mi še zmeraj pomaga in mi svetuje, če imam doma kakršne koli težave. (K., 16 let)

- Ta program oziroma projekt Zagovornik - glas otroka, se mi zdi zelo koristen, saj je meni zelo pomagal. Imela sem težave v družini, saj sem trpela nasilje mojih najbližjih. Ko sem končno spregovorila o tem, je bilo za mene lepo poskrbljeno in zdaj sem srečna. Imela sem podporo v moji zagovornici, ki se je na sodišču zelo zavzela zame, me branila in mi tudi dajala oporo, saj sem v njej videla osebo, ki je na moji strani in me podpira. Kajti, čeprav je bilo težko, vedela sem, da ravnam prav. Vsem otrokom svetujem, naj povedo, kar jim leži na duši, naj se nekomu zaupajo ali v šoli ali kateri koli odrasli osebi, ki ji zaupajo. Oni bodo že vedeli, kako naprej. Na srečo še obstajajo zagovorniki, ki jim ni vseeno za nas in nam rade volje pomagajo. (T., 17 let)
- Lahko sem povedal, tako kot sem mislil. Sem se bolj dobro počutil. Imel sem občutek, da se mi ne more nič hudega zgoditi. Dokler nisem imel zagovornika in se z mamo še nisva navadila na bivanje brez atija, me je bilo strah, da se mi bo kaj hudega zgodilo. Sedaj me ni več strah. Tudi k atiju grem po dveh mesecih in me ni strah. (L., 14 let)
- Meni osebno se zdi »zastopna« oseba zelo dobra reč. Preden sem šla na sodišče, sem se nekajkrat sestala z zagovornico, da sva se bolje spoznali. Preden sva odšli na sodišče, sva skupaj napisali mojo izjavo, ki jo je ona na sodišču prebrala in me zastopala. Zagovornica je bila zraven, tudi ko sem odšla na osebni pogovor s sodnico, tako da ni nikakršne potrebe po strahu, saj imaš vedno zraven »zastopno« osebo, ki pomaga tebi v prid. Pri sami obravnavi je zagovornica zagovarjala moje besede in potrjevala resničnost mojih besed. (S., 10 let)
- Ko ti ostaneš brez besed, lahko zagovornik nadaljuje z besedo zate in v tvojo korist. Zagovorniki so naši prijatelji, katerim zaupamo. Zagovorništvo je zakon! (N., 13 let)
- Z zagovornico smo se na začetku dogovorili, da bomo med seboj bomo iskreni; sodelovali bomo (tudi če nam kaj ne bo ravno všeč), spoštovali bomo dogovorjeno, na sodišču ali centru za socialno delo bo zagovornica povedala natančno to, kar želiva. Vse, kar se pogovarjamo v sobici, ostane za njenimi vrati, razen tega, kar želiva, da pove naprej. (Brata S. in D.)

## Opis primera: Okrepljeni glas otroka upoštevala komisija

Oče osemletnega otroka je zaprosil za postavitve zagovornika s pojasnilom, da je zaradi nenehnih nesoglasij med njim in otrokovo materjo v času večletnih postopkov odločanja o zaupanju otrok in stikih sin v tako hudi osebni stiski, da mu kljub različnim oblikam po-

**Dokler nisem imel zagovornika in se z mamo še nisva navadila na bivanje brez atija, me je bilo strah, da se mi bo kaj hudega zgodilo. Sedaj me ni več strah.**

moči, med drugimi tudi zdravljenje na pedopsihiatriji, ne morejo ustrezno pomagati. V šoli je postajal neobvladljiv. Menil je, da je pod hudim pritiskom in nikomur več ne zaupa. S postavitvijo je soglašala tudi mati otroka. Po proučitvi zadeve smo ugotovili, da je pobuda za postavitve zagovornika upravičena, in imenovali zagovornico.

Glede na to, da je v tem primeru sodelovanje zagovornice dolgotrajno in obsežno, bomo v tokratnem opisu predstavili le del sodelovanja, in sicer sodelovanje zagovornice v timu za usmerjanje. Za osemletnega dečka, ki je končal drugi razred osnovne šole, je bilo v tekočem šolskem letu zaradi številnih vedenjskih in čustvenih težav sodelovanje pri pouku mogoče le ob stalni navzočnosti spremljevalke, kar pa ni bilo mogoče zagotoviti tudi za naslednje šolsko leto. Zato so mu poskušali pomagati s prešolanjem na manjšo podružnično šolo, ki ima v razredu manj učencev, in hkrati začeli postopek za usmerjanje.

Na prvem timskem sestanku, ki sta ga center za socialno delo (v nadaljevanju CSD) in komisija za usmerjanje sklicala na začetku oktobra (pozabili so povabiti zagovornico), jim ni uspelo poenotiti stališč in odgovoriti na vprašanje, kakšna oblika strokovne pomoči bi bila za dečka najprimernejša. Njegovi materi so novembra sporočili, da so ugotovili, da bi bila zanj najprimernejša vključitev v razred za otroke s prilagojenim programom, in določili datum naslednje obravnave konec novembra.

Tokrat so dali zagovornici otroka besedo že na začetku sestanka. Na kratko je predstavila projekt zagovorništva in svoje zagovorniško delo z dečkom. Poudarila je, da je deček v zadnjih treh mesecih zelo napredoval, da sta po začetnih težavah z učiteljico zgradila zaupen odnos, ki konstruktivno vpliva tudi na sodelovanje pri pouku in na dečkove odnose s sošolci. Poudarila je, da je v primerjavi z lanskim šolskim letom, ko je potreboval celo spremljevalko, to pomembna pozitivna spre-

membra, ki jo je treba upoštevati, tudi zato ker deček zaradi pogostih selitev odklanja kakršno koli premestitev. Opozorila je na njegov trud in na to, da so pozitivne izkušnje, ki jih doživlja v šoli, zelo dragocena popotnica za njegov nadaljnji razvoj in odraščanje. Povedala je, da je učiteljica tudi v prihodnje pripravljena delati z dečkom, želi pa, da se ji omogoči primerna supervizija, ki bi ji zagotovila ustrezno strokovno pomoč in podporo.

Glede na to, da so bili člani tima še vedno pod vtisom negativnih informacij iz prvega tima (da ima deček izbruhe, težave, je nasilen do sošolcev ipd.), novih, pozitivnih informacij o dečku pa niso poznali, je sledila burna razprava, ki je postopno prešla v podporo sporočilu zagovornice in sprejetju potrebnih sklepov. Tako je z njenim zavzemanjem za upoštevanje volje otroka ob hkratnem upoštevanju njegove koristi zagovornica pripomogla k želeni spremembi. Med sprejetimi sklepi naj omenimo le, da je otrok nadaljeval šolanje na podružnični šoli, učiteljici so zagotovili pomoč supervizije, v primeru občutno spremenjenih razmer pa so otroku omogočili drugo obliko strokovne pomoči.

## Projekt danes

Leta 2013 smo v projektu obravnavali 72 novih pobud, skupaj s tekočimi primeri iz prejšnjega leta je bilo število zagovorništvev 82. Lili Jazbec, vodja projekta, v poslovnem poročilu navaja, da smo od centrov za socialno delo prejeli 30 pobud za postavitve zagovornika. Od tega je v okviru enega primera sodišče izdalo odločbo o imenovanju skrbnika za poseben primer, v petih primerih je odločbo izdal pristojni center za socialno delo, v ostalih 24 primerih pa so soglasja podpisali starši. Od 56 otrok, ki jim je bil leta 2013 postavljen zagovornik, je bilo 30 dečkov in 26 deklic. **Povprečna starost otrok je bila 10,9 leta.** Najmlajši so bili štirje otroci (trije dečki in ena deklica), stari 5 let. Najstarejši so bili štirje mladostniki (dva mladostnika in dve mladostnici), stari 17 let. Povprečno število srečanj leta 2013 je 6,2. Največ srečanj, izjemoma 41, je bilo izvedenih pri kompleksnem primeru, ki je potekal od leta 2011 in se je končal s polnoletnostjo mladostnice. Za uspešno delo pa sta bili enkrat potrebni samo dve srečanji. Včasih je dovolj, da ima otrok v težkih časih ob sebi le osebo, ki ga je pripravljena poslušati, slišati in jemati resno. Potrebuje prijatelja. Zagovornik je to. Čeprav začasno, vendar pozitivna izkušnja daje otrokom predvsem optimizem in dobro popotnico za naprej. <

## Literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
2. Jenkole, M. idr. (2008). *Zagovornik - glas otroka*. Zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007-2009. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.
3. Lamovec, T. (1998). Zagovorništvo. V *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*, Lamovec, T., str. 139-167. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
4. Lamovec, T., Flaker, V. (1993). *Duševno zdravje v skupnosti - zagovorništvo*. Ljubljana: Socialno delo - časopis za teorijo in prakso.
5. Zaviršek, D., Zorn, J., Videmšek, P. (2002). Metoda zagovorništva v socialnem delu. V *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*, Zaviršek, D. (ur.), Zorn, J., Videmšek, P., str. 80-122. Ljubljana: Študentska založba.
6. Jenkole, M. idr. (2012). *Posebno poročilo o Zagovorniku*. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.

# Bralne učne strategije pri pouku psihologije – 1. del

MOJCA ZUPAN ZADRAVEC, Gimnazija Šiška  
mzupan7@gmail.com

---

● **Povzetek:** Razvijajoča se družba zastavlja potrebo po drugačnih znanjih, ki bodo dovolj raznovrstna in posebna, obenem pa splošna in celostna, da lahko podpirajo iznajdljivosti in zmožnost prilagajanja v hitro spreminjajočem se poklicnem in družbenem življenju. Za pojasnjevanje opredeljenosti posameznika za izzive nove družbe se vse pogosteje uporablja pojem kompetenca. Ena izmed ključnih kompetenc je tudi učenje učenja, ki zajema sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah (Vuradin Popović in Zupan, 2010). V prispevku so podrobneje predstavljene bralne učne strategije, ki se nanašajo na razvijanje kognitivne komponente učenja učenja. Pri tem so na začetku prispevka opisani glavni kriteriji za razvrščanje posameznih bralnih učnih strategij, od katerih je še posebej poudarjen t. i. časovni kriterij za delitev bralnih učnih strategij. V nadaljevanju sledi podrobnejša predstavitev posameznih bralnih učnih strategij oziroma t. i. grafičnih organizatorjev, s primeri uporabe le-teh pri pouku psihologije. V drugem delu članka, ki bo objavljen v jesenski številki revije, bodo podrobneje opisane kompleksne bralne učne strategije (PV3P, VŽN in Paukova strategija) ter pomen izdelave povzetkov in zapiskov pri pouku psihologije.

**Ključne besede:** učenje učenja, bralne učne strategije, grafični organizatorji, pouk psihologije, izdelki dijakov.

## Reading strategies at Psychology lessons - Part 1

● **Abstract:** A developing society raises the need for different skills that would be sufficiently diverse and special and at the same time general and comprehensive that they can accommodate resourcefulness and the ability to adapt to a rapidly changing professional and social life. The concept of competence is increasingly used to map the individual's ability to deal with the challenges of the new society. One of the key competences is also learning to learn, which includes the abilities to learn and persist in learning, to organize own learning, together with effective management of time and information, both individually and in groups (Vuradin Popović in Zupan, 2010). Reading strategies related to the development of cognitive components of learning to learn are presented in the paper in detail. At the beginning of the contribution, the main criteria for the classification of individual reading strategies are described; among them, a so-called time criterion for the division of reading strategies is specially emphasized. It is followed by a detailed presentation of individual reading strategies or so called graphic organizers, with examples of their use at instructions of psychology. In the second part of the article, which will be published in the next issue of the magazine, complex reading strategies will be fully described (PV3P, VŽN and the Pauk strategy) and importance of making summaries and notes at psychology instructions will be emphasized.

**Keywords:** learning to learn, reading strategies, graphic organizers, instructions of psychology, products of pupils.

### Kratko osebno razmišljanje o smislu razvoja kompetence učenje učenja pri pouku

Za učenje učenja sem se začela zanimati kot mlada učiteljica začetnica, ko sem kot učiteljica psihologije izvajala obvezne izbirne vsebine Učenje za učenje na eni od ljubljanskih gimnazij. Takrat se je namesto pojma učne strategije uporabljal še pojem učne navade, pri obravnavi teh vsebin pa sem bila osredinjena predvsem na to, da sem pri dijakih na podlagi različnih vprašalnikov ugotavljala ustrezne oziroma neustrezne učne navade in se z njimi pogovarjala o njih.

Bolj poglobljeno raziskovanje v zvezi z učenjem učenja sem nadaljevala na sedanjem delovnem mestu učiteljice psihologije in pedagoške koordinatorice v športnih oddelkih na Gimnaziji Šiška. V šolskem letu 2007/08 sem bila na šoli pobudnica inovacijskega projekta S samozavedanjem do uspeha, katerega bistveni namen je bil dija-ke učiti učiti se. Poleg t. i. kognitivnih učnih strategij, med katere spadajo tudi bralne učne strategije, smo članice omenjenega projekta v pouk postopoma vključevale tudi metakognitivne in motivacijske strategije, za razvijanje in spodbujanje učenja učenja pri dijakih.

Menim, da je pri dijakih zelo pomembno spodbujati osebno refleksijo v zvezi z učenjem, da se zavedajo svojega procesa učenja, kaj je dobro v tem procesu in kaj bi bilo treba spremeniti oziroma izboljšati, ter da ga znajo nadzorovati. Večinoma sem te večšine meta-

kognicije skušala spodbujati z različnimi individualnimi in skupinskimi analizami testov znanja oziroma z vprašalniki samoregulacijskih spretnosti pri predmetu, pri katerem so dijaki zase ocenjevali, da imajo učne težave. Na podlagi odgovorov dijakov sem ugotovila, da se zdi razvijanje teh spretnosti pomembno tudi njim.

Glede na to, da bistvo tega prispevka predstavlja učenje bralnih učnih strategij, menim, da je pomembno dijakom predstaviti različne strategije ter prednosti in možnosti uporabe le-teh, da si potem sami izberejo tisti način izdelovanja izpiskov, ki jim ustreza. Pri obravnavi bralnih učnih strategij sem predvsem pri kompleksnih bralnih učnih strategijah in pri uporabi hierarhičnih pojmovnih mrež velikokrat naletela na odpore dijakov v smislu: »Meni ustrezajo linearni zapiski, na njih sem navajen; miselni vzorci se mi zdijo brez veze in nepregledni; za učenje porabim preveč časa, če se učim po metodi PV3P ...« Po drugi strani pa tudi dijaki sami hitro uvidijo pomembnost kakovostnih izpiskov v smislu izpisovanja optimalnega števila ključnih besed, ki so res bistvene za razumevanje besedila.

Menim, da je pri dijakih zelo pomembno spodbujati osebno refleksijo v zvezi z učenjem, da se zavedajo svojega procesa učenja, kaj je dobro v tem procesu in kaj bi bilo treba spremeniti.

### Kriteriji za razvrščanje bralnih učnih strategij

Učna uspešnost je v veliki meri odvisna od tega, kako se zna kdo učiti, ali uporablja kakovostne pristope in strategije učenja, kako si lahko z informacijami, ki jih

dobi o rezultatih svojega učenja, pomaga pri spreminjanju obstoječih strategij učenja in ali razmišlja o svojem učenju (Marentič Požarnik, 2003).

Na področju učenja obstajajo številni različni izrazi v zvezi z načini posameznikovega učenja in predelave učne snovi, kot so učne strategije, učne spretnosti, učni pristopi, učne taktike ipd. Marentič Požarnik (2003: 167) navaja, da je učna strategija »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije«.

Poznamo več različnih klasifikacij učnih strategij. Vermunt (po Marentič Požarnik, 2003) loči pet kategorij učnih strategij, in sicer:

- 1 **Pojmovanje učenja ali mentalni model učenja**, ki določa, kako učenec razlaga učno situacijo, okoliščine in kako izbira ustrezno učno strategijo. Primer: učenec, ki pojmuje učenje kot pomnjenje informacij, bo povečini bral, dobredno ponavljal in zapisoval snov; učenec, ki pa pojmuje učenje kot globlje razumevanje in povezovanje novega z že znanim, bo bral, zapisoval in ponavljal bolj selektivno, izbiral pomembne informacije, se ob učenju spraševal, kaj že ve o prebrani snovi ipd.
- 2 **Strategije predelave snovi**, ki jih delimo na mentalne (kognitivne) in materialne.
  - 2.1 **Mentalne (kognitivne) strategije** so postopki na miselni ravni in obsegajo spoznavne procese, povezane s predelavo snovi, ki vodijo do zapomnitve, razumevanja in uporabe znanja. To so:
    - **vzpostavlanje zvez, odnosov** med deli in celoto, med znanim in novim;
    - **povezovanje** ločenih informacij v organizirano celoto, npr. urejanje v hierarhično razporeditev;
    - **analiziranje** celote, upoštevanje različnih vidikov nekega problema;
    - **konkretiziranje**, kar pomeni navajanje konkretnih primerov na podlagi teoretičnih opredelitev nekega pojma;
    - **pomnjenje** informacij s ponavljanjem.
  - 2.2 **Učne strategije na materialni ravni** so tiste, ki so vidne na zunaj. Pomenijo znati podčrtovati bistvo v besedilu, delati dobre zapiske po razlagi, delati učinkovite izpiske iz učbenikov in druge literature, povzetke prebranega ipd.
- 3 **Metakognitivne strategije** kažejo, do katere mere zna učenec razmišljati o svojem učenju, ga nadzorovati in spreminjati.
- 4 **Obvladovanje čustveno-motivacijskih stanj** pred učenjem in med njim, ki usmerja energijo in pozornost ter vodi do učinkovitega učenja in mišljenja v zvezi z učno nalogo.

Metakognitivne strategije kažejo, do katere mere zna učenec razmišljati o svojem učenju, ga nadzorovati in spreminjati.

- 5 **Primerna razlaga** učnih okoliščin in zahtev vključuje poznavanje in razumevanje zahteve in pričakovani v zvezi z učno snovjo, način ocenjevanja rezultatov itd.

V prispevku se bomo osredinili predvsem na zgoraj opisane strategije predelave snovi, torej na mentalne (kognitivne) strategije ter na učne strategije na materialni ravni. Kognitivne učne strategije pri učencih v srednješolskem izobraževanju so pogosto t. i. **bralne učne strategije**. Razlogi za to so med drugim (Vesel, 2010):

- učenje v šoli je praviloma učenje z razumevanjem in besedno učenje;
- v srednji šoli se od učencev pogosto zahteva samostojno učenje iz zapiskov, učbenikov, delovnih zvezkov in drugih virov ter kombiniranje različnih virov pri učenju;
- besedila, ki jih morajo učenci predelovati, so obsežnejša, bolj abstraktna in podana (organizirana) na različne načine.

Zaradi opisanih razlogov je za uspešno učenje velikega pomena poznavanje in spretna raba splošnih bralnih učnih strategij, kot tudi predmetno specifičnih učnih strategij za učenje iz besedil.

Poznamo več različnih **kriterijev za razvrščanje bralnih učnih strategij**. Eden izmed pogostih kriterijev za delitev je glede na **namen učenja**. Weinsteinova in Humova (1998; po Pečjak in Gradišar, 2002) delita bralne učne strategije v tri velike skupine:

- strategije ponavljanja,
- elaboracijske strategije (strategije povezovanja novih informacij s predznanjem) in
- organizacijske strategije (strategije urejanja informacij).

**Strategije ponavljanja** predpostavljajo aktivno ponavljanje gradiva z namenom, da si ga bolje zapomnimo. V srednji šoli lahko učenci te strategije uporabljajo pri nalogah, kot sta npr. učenje določenega poglavja iz učbenika (glasno ponavljanje informacij, podčrtovanje in označevanje pomembnih informacij z različnimi barvami oziroma markerji) ali izdelava zapiskov v razredu ob učiteljevi razlagi oziroma predavanju.

Te strategije pomagajo učencu izbrati določene pomembne oziroma bistvene informacije, ne omogočajo pa mu, da bi nove informacije povezal z že obstoječim znanjem ali pa jih med seboj povezal in organiziral v neko shemo. Tema dvema zahtevama pa služijo elaboracijske strategije in organizacijske strategije.

**Strategije povezave novih informacij s predznanjem ali elaboracijske strategije** pomagajo učencu smiselno povezati to, kar že ve, s tem, kar se želi naučiti. Te strategije se kažejo v povzemanju učnega gradiva s >

svojimi besedami, postavljanju vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanju nanje, iskanju podobnosti in razlik v gradivu ipd.

**Strategije urejanja informacij ali organizacijske strategije**, kot že samo ime pove, pomenijo neke vrste »ogrodje«, na katerega učenec »obeša« informacije pri učenju (Pečjak in Gradišar, 2002). Schunk (1996; po Pečjak in Gradišar, 2002) navaja, da pri bolj kompleksnih nalogah organizacijske strategije zmanjšujejo breme delovnemu spominu (z zmanjšanjem števila informacij, ki si jih je treba zapomniti), poleg tega pa tudi pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v obstoječe spominske mreže tako, da jih lahko prikliče in uporablja tudi v prihodnje.

Te strategije se med drugim kažejo v združevanju podatkov v širše pojmovne kategorije in prikazu ključnih besed z odnosi med njimi ter v grafičnem ali shematskem prikazovanju učnega gradiva, pri čemer si učenec pomaga z **grafičnimi organizatorji**, kot so miselni vzorci, hierarhične pojmovne mreže, Vennov diagram, primerjalna matrika, ribja kost, zaporedje dogodkov ipd. Omenjeni grafični organizatorji so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju prispevka.

Drugi pogost kriterij za delitev bralnih učnih strategij je časovni kriterij. Tako poznamo strategije, ki jih učenec lahko uporablja pred branjem učne snovi, med branjem in po njem. V prispevku se v nadaljevanju pri podrobnejšem opisu in razlagi posameznih bralnih učnih strategij poslužujemo časovnega kriterija za delitev le-teh (Pečjak in Gradišar, 2002).

## 1 Strategije pred branjem

Priprava na branje je pomemben, vendar zlasti pri samostojnem učenju pogosto zanemarjen del učnega procesa. Pri izbiri strategij pred branjem moramo upoštevati tako predznanje učenca kot tudi značilnosti gradiva, ki se ga mora naučiti. Učenje, ki se ne povezuje s predznanjem, je pogosto učenje na pamet, pri čemer učenec take informacije kmalu pozabi, saj jih ne more »vgraditi« in povezati z obstoječimi miselnimi strukturami in shemami.

Strategije pred branjem med drugim pomagajo učencu tako, da **aktivirajo** njegovo **predznanje** s pogovorom, izdelavo pojmovne mreže (miselnega vzorca) o tem, kaj že ve o snovi, ali z uporabo strategije VŽN (Kaj že VEM o snovi? Kaj ŽELIM še izvedeti? Kaj sem se NAUČIL?).

Nadalje med strategije pred branjem spada tudi **napovedovanje dogajanja oziroma vsebine**, ki jo namerava

Pri bolj kompleksnih nalogah organizacijske strategije zmanjšujejo breme delovnemu spominu (z zmanjšanjem števila informacij, ki si jih je treba zapomniti), poleg tega pa tudi pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v obstoječe spominske mreže.

prebrati učenec. Pred branjem mora imeti učenec določeno predstavo o tem, kaj naj pričakuje od besedila, kajti ta pričakovanja vplivajo motivacijsko na branje. Učitelj spodbuja uporabo te strategije s tem, da uči učenca, kako postavljati različna vprašanja v zvezi z učno snovjo, da si jih bodo znali postavljati tudi pri samostojnem učenju. Postopek postavljanja vprašanj pred branjem večinoma poteka po shemi (Pečjak in Gradišar, 2002):

- Učenci preletijo besedilo in nanizajo vprašanja, na katera bi želeli dobiti odgovore. Pri tem naj bodo pozorni na naslov, podnaslove, poudarjene dele besedila, na morebitne slike, fotografije ipd.
- Po tem učenci napovedo, o čem bo najverjetneje govorilo besedilo. Pri tem poskušajo vsaj približno napovedati bistvo in najbolj pomembne stvari iz besedila ter svoje napovedi tudi zapišejo.
- Nato poskušajo čim bolj natančno opredeliti, kaj bi se radi naučili iz besedila. Ta pričakovanja zapišejo, se po možnosti pogovorijo o njih, nato pa preberejo besedilo.

Postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje sta pomembni prvini strategij pred branjem, med njim in po njem. Različne empirične študije kažejo, da so učenci, ki si v procesu učenja postavljajo vprašanja in odgovarjajo nanje, bolj samostojni (Singer, 1978; Singer in Dolan, 1982; Wong, 1985; po Pečjak in Gradišar, 2002). Ena izmed bralnih učnih strategij, ki sistematično navaja učence na postavljanje vprašanj pred branjem, je kompleksna bralna učna strategija PV3P, ki bo opisana v drugem delu prispevka (v jesenski številki revije).

Naslednja predbralna učna strategija se nanaša na **spoznavanje zgradbe besedila**. Organizacija ali zgradba besedila označuje način, kako so med seboj povezane glavne misli in podrobnosti. Načini organiziranosti besedila so lahko na primer naštevanje podatkov, primerjanje podobnosti in razlik, navajanje vzroka in učinka, definiranje in razlaganje, navajanje problema in rešitve (Lewis, 1996; po Pečjak in Gradišar, 2002). Na podlagi poznavanja zgradbe besedila se lahko učenec lažje odloči, katero strategijo za urejanje informacij oziroma grafični organizator uporabiti pri učenju.

## 2 Strategije med branjem

Strategije med branjem uporabljamo predvsem z namenom, da učenec prilagodi hitrost branja cilju in zahtevnosti bralnega gradiva, zato da ga razume. Namen vseh dejavnosti, ki jih učenec izvaja med branjem, je obdržati pozornost na besedilo in obenem preverja-

ti, ali razume tisto, kar bere. Najpogostejše med temi strategijami so (Pečjak in Gradišar, 2002):

- dopolnjevanje manjkajočih podatkov,
- določanje zaporedja dogajanja v besedilu,
- označevanje novih informacij,
- podčrtovanje bistvenih, ključnih informacij,
- pisanje obrobni razlag,
- postavljanje vprašanj med branjem.

Vse zgoraj omenjene strategije se uporabljajo širše v okviru t. i. kompleksnih bralnih učnih strategij (npr. PV3P, Paukova strategija), kot tudi pri izdelavi grafičnih organizatorjev po branju samem.

### 3 Strategije po branju

Strategije po branju besedila so v prvi vrsti namenjene ureditvi prebranega gradiva (bistva in pomembnih podrobnosti) v tako obliko, ki olajšuje razumevanje in zapomnitev prebranega. Med dejavnostmi po branju med drugim spadajo različne predelave in grafične ponazoritve gradiva oziroma grafični organizatorji.

## Grafični organizatorji

Pri učenju iz učbenikov in drugih virov mora učenec med množico informacij znati ločiti pomembne podrobnosti od nepomembnih. Grafični organizatorji so različni grafični prikazi bistva in pomembnih podrobnosti ter odnosa pomembnih podrobnosti do bistva (Pečjak in Gradišar, 2002). Njihov namen je predvsem v poenostavitvi bolj kompleksnega učnega gradiva v manj kompleksno ter v pretvarjanju abstraktnega gradiva v bolj konkretno.

### Miselni vzorci

Utemeljitelj miselnih vzorcev je A. P. Buzan, njegovo idejo je razvil in populariziral P. Russell, v slovenskem prostoru pa so se miselni vzorci uveljavili predvsem s pomočjo M. Gabrijelčič (po Marentič Požarnik, 2003).

Učinkovitost zapisovanja z miselnimi vzorci temelji na zakonitostih možganskega delovanja, saj je njihova struktura podobna zvezdasti strukturi možganske celice.

Clewell in Haldemos (1983; po Pečjak in Gradišar, 2002) navajata korake pri izdelavi miselnega vzorca:

1. V sredini lista papirja narišemo krog. Če uporabljamo učenc list formata A4, naj ga obrne počez.
2. V sredino kroga zapišemo ključno misel oziroma temo iz besedila, ki najbolje povzema bistvo.
3. Nato na poseben list napišemo vse tiste pomemb-

ne besede (ključne besede), ki najbolje pojasnjujejo glavno misel.

4. Risanje miselnega vzorca: v bližino besede na sredini vnesemo v kroge tiste besede, ki so neposredno povezane z besedo v sredini. Te kroge nato povežemo s krogom v sredini. Potem te besede pojasnimo naprej, lahko do manjših podrobnosti. Podrobnosti pa niso več povezane s ključno besedo v sredini, pač pa z drugimi pomembnimi besedami.
5. Skupni pregled miselnega vzorca, dodajanje, odzemanje in spreminjanje. Ko učenci izdelajo lastni miselni vzorec in ga v pogovoru primerjajo z ostalimi učenci v razredu, ga po potrebi spreminjajo in preoblikujejo (dodajajo in odzemanjajo besede in povezave).

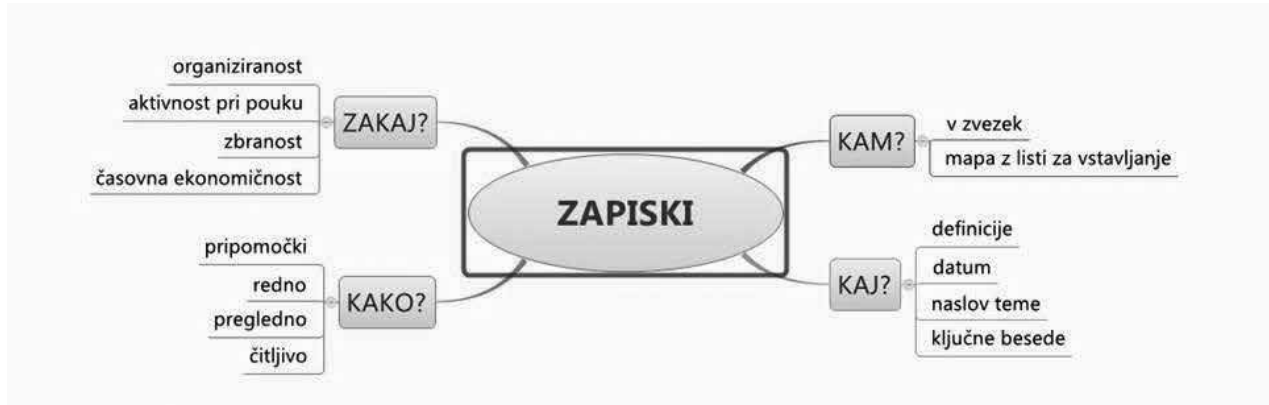
Pri izdelavi miselnega vzorca je dobro upoštevati tudi pravila (Pečjak in Gradišar, 2002; Marentič Požarnik 2003):

- Zapisujemo zgolj ključne besede (največkrat samostalnice), in sicer z malimi in velikimi tiskanimi črkami.
- Ključne besede razvrstimo v središče, pomembne podrobnosti pa v podsredišča in jih med seboj povežemo s puščicami ali črtami.
- Za ločevanje bolj in manj pomembnih informacij lahko uporabljamo različne barve, različno velikost črk (večje v sredini, manjše proti robu miselnega vzorca), razne simbole in slike; zaželena sta izvirnost in humor.

Obstaja še nekaj dodatnih pravil, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju miselnega vzorca in ki morda niso tako splošno znana:

- Besede pišemo na črte, in sicer na vsako črto le eno besedo oziroma besedno zvezo. Če želi učenec napisati več besed oziroma besednih zvez, mora narediti več črt. Ob tem je treba poudariti, da je ena izmed najpogostejših napak pri izdelavi miselnega vzorca ta, da ima le formalno obliko miselnega vzorca, sicer pa gre v bistvu za linearni zapis učne snovi. To je videti npr. takole, da je v sredini lista napisan naslov domačega branja, potem pa v enem »oblačku« po alinejah linearni zapis o avtorju, v drugem »oblačku« kratka obnova vsebine ipd. To torej ni miselni vzorec.
- Iz glavne misli na sredini lista naj sledi tri do največ sedem glavnih črt oziroma puščic, saj večje število informacij onemogoča učinkovitost delovnega spomina, ki v povprečju zajema pri odraslem človeku 7 do 9 enot.
- Miselni vzorec je rezultat samostojnega dela in unikaten ter predstavlja osebno tehniko oblikovanja zapisa z namenom razumeti in izluščiti bistvo prebranega besedila ter odnose med deli besedila. Učitelji, ki predstavijo snov v obliki miselnih vzorcev, ki so jih izdelali sami, in zahtevajo, da se jih učenci naučijo na pamet, zgrešijo glavni namen te strategije.

Grafični organizatorji so različni grafični prikazi bistva in pomembnih podrobnosti ter odnosa pomembnih podrobnosti do bistva.



Slika 1: Miselni vzorec na temo zapiskov (povzeto po izdelku učenca prvega letnika v šolskem letu 2011/12; zbrala Mojca Zupan Zadravec; interno gradivo Gimnazije Šiška)

### Hierarhična pojmovna mreža

Pojmovne mreže so pri nas nekoliko manj uveljavljene kot miselni vzorci, vendar gre v bistvu za podoben ponazoritev bistvenih informacij in podrobnosti. V sredini ali na vrhu pojmovne mreže je ključna beseda, okrog pa so razvrščeni vsi tisti pojmi, ki jo razlagajo oziroma pojasnjujejo.

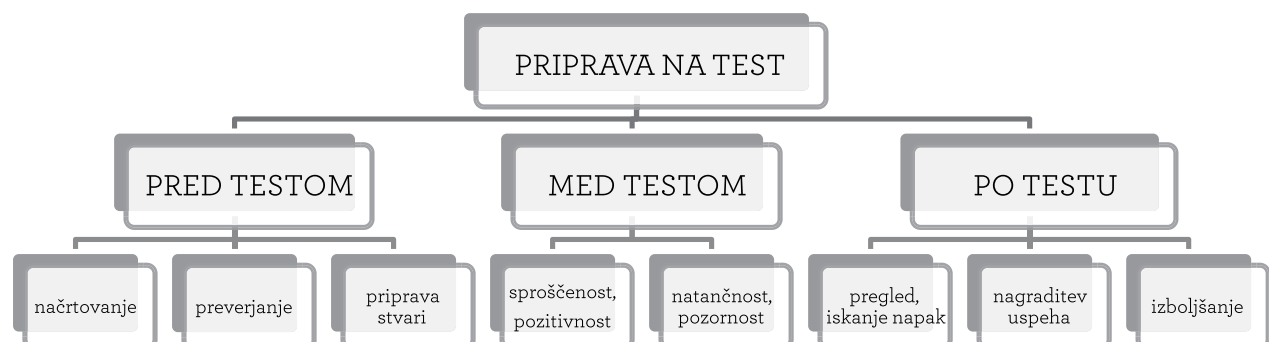
Hierarhična pojmovna mreža kaže, kakšna je hierarhija pojmov v besedilu. Iz nje je jasno vidno, kateri pojmi so hierarhično višje (nadpomenke) in kateri so hierarhično nižje (podpomenke). Na podoben način je oblikovanih veliko učbeniških besedil.

Uporabljamo jo za urejanje informacij na nadrejene in podrejene pojme, za iskanje stičnih točk in razlik med pojmi, za boljše pomnjenje informacij ter za poglobljanje razumevanja.

Hierarhično pojmovno mrežo lahko oblikuje učitelj sam, skupaj z učenci, ali pa jo oblikujejo učenci sami.

Vendar je zaradi hierarhizacije (pogosto abstraktnih) pojmov in predvidevanja, da učenec pozna hierarhijo odnosov med pojmi, izdelava take pojmovne mreže precej zahtevna, zato samostojno izdelavo te pojmovne mreže priporočamo šele pri srednješolcih.

Učitelj lahko oblikuje hierarhično pojmovno mrežo že pred obravnavo določene snovi z namenom, da seznanijo učence s ključnimi pojmi, ki jih bodo spoznali pri obravnavi nove snovi. Po drugi strani lahko učitelj pred obravnavo nove snovi skupaj z učenci oblikuje delno izdelano hierarhično pojmovno mrežo, ki vključuje tiste pojme, ki so jih učenci že spoznali, v prikazu pa manjkajo pojmi, s katerimi se bodo srečali pri obravnavi snovi in jih bodo naknadno vključili v pojmovno mrežo. Tako lahko učitelj ugotavlja oziroma aktivira učenčevo predznanje v okviru dejavnosti pred branjem. Kot dejavnost po branju pa lahko oblikovanje hierarhične pojmovne mreže uporabimo za urejanje bistvenih informacij z namenom, da bi učenci bolje razumeli in si lažje zapomnili učno gradivo.



Slika 2: Primer uporabe hierarhične pojmovne mreže na temo uspešne priprave na test (povzeto po izdelku učenca prvega letnika v šolskem letu 2011/12; zbrala Mojca Zupan Zadravec; interno gradivo Gimnazije Šiška)



## Vennov diagram

Utemeljitelj Vennovega diagrama je J. Venn, prvotno so ga uporabljali pri teoriji množic, verjetnosti, logiki in računalništvu. Kot bralno učno strategijo oziroma grafični organizator pa ga uporabljamo za prikazovanje podobnosti in razlik med dvema bitjema, dogodkoma, stališčema ipd. Vennov diagram predstavljata dva prekrivajoča se kroga. V delu, kjer se kroga prekrivata, prikažemo skupne značilnosti dveh oseb, dogodkov ipd., v preostalih dveh krogih pa specifičnost posamezne osebe, predmeta, dogodka ipd.

Učitelj lahko ob Vennovem diagramu uporabi vprašanja, primerna za pogovor z učenci, kot so npr.:  
Katere pojme/predmete/osebe ... smo primerjali?

Katere so specifične značilnosti primerjanih pojmov/predmetov/oseb ...?

Kaj je skupno obema pojmom/predmetoma/osebama ...?

## Primerjalna matrika

Kadar imamo večje število enot (oseb, pojmov ...), ki jih primerjamo med seboj, uporabimo primerjalno

Učitelji, ki predstavijo snov v obliki miselnih vzorcev, ki so jih izdelali sami, in zahtevajo, da se jih učenci naučijo na pamet, zgrešijo glavni namen te strategije.

matriko, ki omogoča primerjavo po dveh ali več značilnostih. Primerjalna matrika je dobro izhodišče za bolj poglobljeno spoznavanje oseb, idej, teorij ipd. Posamezna polja ali okenca tako lahko ostanejo prazna, z nadaljnjim branjem in raziskovanjem pa jih lahko dopolnimo.

Učitelj lahko ob primerjalni matriki uporabi vprašanja, primerna za pogovor z učenci, kot so npr.:

Katere pojme/predmete ... smo primerjali?

Po katerih značilnostih smo primerjali posamezne pojme/predmete ...?

V čem so si pojmi/predmeti ... podobni?

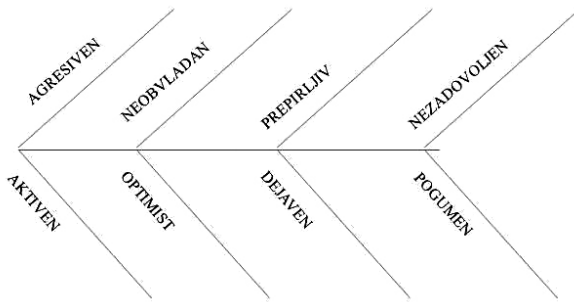
V čem se pojmi/predmeti ... razlikujejo med seboj?

## Prikaz »ribja kost«

Ta grafični organizator je sestavljen iz premice, iz katere izhajajo črte kot ribje kosti navzgor in navzdol, zato tudi takšno ime. Uporabljamo jo za prikazovanje vzročno-posledičnih odnosov, za prikazovanje prednosti in pomanjkljivosti določenega predmeta, pojava ipd., kot tudi za prikazovanje pozitivnih in negativnih lastnosti določene osebe, pojava ipd.

<i>Psihološka smer</i>	<b>PSIHOANALIZA</b>	<b>BEHAVIORIZEM</b>	<b>HUMANISTIČNA PSIHLOGIJA</b>	<b>KOGNITIVNA PSIHLOGIJA</b>
<b>Izvori duševnosti</b>	Dednost in okolje	Okolje, vzgoja	Samodejavnost in okolje	Dednost in okolje
<b>Zavest ali nezavedno</b>	Zavest in nezavedno	Zavest	Zavest	Zavest in nezavedno
<b>Predmet proučevanja</b>	Nezavedno, dinamika in struktura duševnosti; travme in psihodinamični konflikti; nagoni (eros, tanatos)	Dražljaji in odzivi; učenje; motivacija; vplivi okolja	Osebnostna rast, samoaktualizacija, motivacija, vrednote, ustvarjalnost, samopodoba	Spoznavni procesi (pozornost, spomin, kompleksno učenje, reševanje problemov, kognitivni razvoj ...), socialna psihologija (stereotipi ...)
<b>Metode proučevanja</b>	Introspekcija, študija primera, tehnika prostih asociacij, tehnika analize sanj	Ekstraspekcija, laboratorijski eksperiment (pogosto na živalih)	Introspekcija, študija primera, intervju, vprašalniki osebnosti	Introspekcija in ekstraspekcija, korelacijske raziskave, laboratorijski eksperiment, študija primera, intervju, vprašalniki, psihološki testi ...

Slika 3: Primer uporabe primerjalne matrike na temo smeri v psihologiji



**Slika 4: Primer uporabe ribje kosti za prikaz pozitivnih in negativnih lastnosti kolerika kot tipa temperamenta**

### Zaporedje dogodkov

Številna besedila so strukturirana tako, da je v njih izpostavljeno zaporedje dogajanja ali dogodkov, npr. pri opisovanju dogajanja v zgodovinskih učbenikih, procesov in postopkov pri biologiji, kemiji in drugih

naravoslovnih znanostih, pri opisovanju dogajanja v romanih ipd.

Zaporedje dogodkov lahko prikažemo vizualno, s pomočjo grafičnega organizatorja, pri čemer lahko učenci v prazne okvire vpisujejo bodisi posamezne ključne besede bodisi cele povedi.

Vprašanja, primerna za pogovor ob tovrstnem načinu prikazovanja podatkov, so:

Kateri je začetni dogodek? Kaj je povzročilo to dogajanje?

Kateri so ključni dogodki v tem procesu, zgodbi ...?

Kako vsaka stopnja/dogodek vpliva na naslednjo stopnjo/dogodek?

Katera je končna stopnja/dogodek?

Nadaljevanje v prihodnji številki. <

### Uporabljena literatura

1. Ažman, T. (2008). *Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
3. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Vesel, J. (2010). *Vrste učnih strategij in direktno poučevanje bralno učnih strategij*. Predstavitev na srečanju projektnih skupin za učenje učenja. Kranj, december 2010.
5. Vuradin Popović, J. in Zupan, M. (2010). Spodbujanje in razvoj kompetenc pri pouku psihologije. V: Rupnik Vec, T. (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija*. Ljubljana: ZRSŠ.

# Vključevanje deležnikov in uporaba sodobnih pristopov pri izvajanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa

BREDA KNAFELC, Osnovna šola Šmihel Novo mesto  
breda.knafelc@guest.arnes.si

---

● **Povzetek:** Usmeritve in dejavnosti, zastavljene v projektu Vzpostavljanje baze znanja za kakovost v izobraževanju, so nas spodbudile k pripravi akcijskega načrta, ki bi z natančno zastavljenimi in jasno usmerjenimi dejavnostmi prispeval h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. Izhajali smo iz dejavnika, ki se je pri našem delu izkazal kot najšibkejši, to je vedenje učencev zunaj razreda. Gre za pomemben dejavnik šolskega okolja, ki poleg dejavnika partnerstva z okoljem in s starši pomeni zelo pomemben vidik šole kot učnega okolja. V analizi trenutnega stanja smo ugotovili, da so še posebno problematični odmori, proste ure, čakanje na kosilo, prihajanje v šolo in odhajanje domov ter čakanje na šolski avtobus. Prav v tem času prihaja do konfliktnih situacij in medsebojnih obračunavanj, ki vključujejo vpitje, zmerjanje, žaljenje, norčevanje, posmehovanje, obrekovanje, grožnje, skrivanje in uničevanje lastnine, pa tudi pretepe. Z usmerjenimi in jasno načrtovanimi dejavnostmi smo želeli doseči, da bi učenci čas zunaj pouka preživeli prijetno, zanimivo in koristno, da bi bil to čas, ki bi prispeval h kakovostnemu preživljanju odmorov, k vzpostavljanju in ohranjanju prijateljskih odnosov ter večjemu medsebojnemu sodelovanju. Prizadevali smo si, da bi učenci z večjo

vnemo sodelovali, si pomagali, konstruktivno reševali konflikte in se družili ter s spodbujanjem strpnosti, razumevanjem drugih in drugačnih bogatili tudi sebe in svojo kulturo. Zavedamo se, da je za oblikovanje in razvoj šolske politike nujno treba doseči zaupljivo partnerstvo tako s starši učencev kot tudi s širšim okoljem, zato smo v aktivnosti vključili tudi ta dejavnik. Le ob tesnem sodelovanju, sprotnih povratnih informacijah, podpori zastavljenim nalogam ter aktivnem vključevanju v dejavnosti prispevamo k boljši uspešnosti, dobremu počutju in večji varnosti posameznika kot tudi splošnemu vzdušju na šoli.

**Ključne besede:** osnovna šola, učenci, starši, sodelovalno učenje, kakovost, evalvacija.

## The usage of modern approaches in a quality educational process with all parties involved

● **Abstract:** Guidelines and activities set in the project 'Setting a database of knowledge for quality in education' have encouraged us to prepare an action plan which could contribute to a higher quality educational process via precisely set and guided activities. As a starting point we have taken into consideration a fact which seemed the weakest one, the behaviour of students outside of school. This is an important factor of the school environment, which represents a very important aspect of the learning environment, along with partnership with the environment and parents. In the analysis of the momentary situation it has been established that school breaks, free hours (gaps in the timetable), waiting for lunch, arrival and departure from school, and waiting for the school bus, could be problematic. These are the times when conflict situations and disputes arise, including yelling, insults, taunting, slanderousness, threats, hiding, destruction of personal belongings, and physical fights. With the help of guided and clearly planned activities, our goal was to achieve that students spend quality time during breaks, engage in friendly relationships and mutual cooperation. We did our best to achieve the cooperation, constructive problem solving, socializing and patience among students. We encouraged them to be tolerant towards others and towards those who are different and thus enrich themselves and their culture. We are aware of the fact that school policy should involve trusting partnership between parents and a wider local community and that is why we invited them to cooperate with us as our partners. Only via cooperation, regular feedback and support of planned activities can one contribute to the greater success, wellbeing and security of both the individual and the school as such.

**Key words:** primary school, parents, cooperative learning, quality, evaluation

## 1 Pomen sodelovanja

Učenje posameznika vedno poteka v določenem socialnem okolju, v socialni interakciji z drugimi ljudmi. To je pogoj za posameznikov razvoj in udejanjanje vseh njegovih potencialov. V prvih letih otrokovega življenja je to družina, v času osnovnošolskega obdobja pa postanejo ključni elementi socializacije odnosi med vrstniki. V njih se učenec neposredno uči socialnih spretnosti, stališč, vrednot in informacij, ki so potrebne za uspešno sodelovanje z drugimi. V aktivni socialni interakciji otrok pridobiva nova znanja ter si oblikuje socialne veščine in vrednote, zato mora imeti možnost sodelovanja z drugimi otroki (Peklaj, 2001).

Beseda sodelovati je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika opredeljena kot biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti oziroma pomagati komu pri opravljanju kake naloge, dejavnosti (SSKJ, 2005), beseda sodelovanje pa kot pomoč, vzajemnost, solidarnost in druženje (SSKJ, 2005). Gre za vrsto socialnih veš-

čin, ki jih mora obvladati posameznik, saj mu te omogočajo, da vzpostavi in vzdržuje odnos z drugimi.

Po Bonu je sodelovanje vrsta spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati, da je uspešen v socialnih odnosih (Bon, 2000).

Johnson opredeli sodelovanje kot skupno delo za dosego skupnega cilja. Gre za to, da učenci prek socialne interakcije skušajo uresničiti cilj, ki so si ga zastavili skupaj in ga želijo doseči. Bistvo pri tem je skupno sodelovanje vseh učencev v skupini in odgovornost vsakega posameznika (Johnson in Johnson, 1987).

Peklaj navaja, da je za sodelovalno učenje pomembna pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupni cilj. Pri tem skupinskem delu se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Peklaj, 2001).

Cilj šole je, da učenca pripelje do čim kakovostnejšega znanja. Živimo v času velikih

Po Bonu je sodelovanje vrsta spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati, da je uspešen v socialnih odnosih.

in hitrih sprememb. V sodobnem svetu se je pojavila potreba po sodelovanju in uspešnem sporazumevanju med ljudmi, po mirnem reševanju konfliktov, medsebojnemu spoštovanju ter sprejemanju drugačnosti. Zato je ena od ključnih nalog šole opremiti učence z višjimi miselnimi veščinami, z veščinami reševanja problemov, s komunikacijskimi in socialnimi veščinami, z namenom, da bodo znali izpolnjevati zahteve, ki jih bo postavljala hiter razvojni življenjski tempo. Torej so spremembe potrebne predvsem v kakovosti pouka. Učencem je treba omogočiti vse pogoje za socialni in čustveni razvoj (Peklaj, 2001).

Otroci danes izhajajo iz manjših, velikokrat tudi nepopolnih družin, v katerih so starši zaposleni večji del dneva in nimajo več toliko časa za vzgojo otrok. Ker je čas, ki ga družine preživijo skupaj, vse krajši, so ga zapolnili novi dejavniki socializacije, kot sta televizija in računalnik. Oba s prikazovanjem nasilja in zmanjšano komunikacijo vplivata na individualizem, tekmovalnost in agresivnost. Otroci so manj spoštljivi, pozorni, niso pripravljeni deliti stvari in si pomagati. Vse te spremembe prosocialnih vrednot so verjetno posledica številnih sprememb v družbi in družini. Na drugi strani pa šola vzgaja za sodelovanje z drugimi, za spoštovanje drugih in za nudenje pomoči. K temu je usmerjen tudi način dela v razredu, ki vpliva na vedenje učencev. Z uporabo sodelovalnega načina pouka so učenci bolj pripravljeni sodelovati med seboj, izboljšajo se medsebojni odnosi, vzdušje v razredu je boljše, učenci se navajajo na podajanje različnih zamisli, aktivno poslušajo (Peklaj 2001).

### 1.1 Sodelovalno učenje

Pri sodelovalnem učenju gre za metode, s katerimi učenca spodbujamo k medsebojnemu sodelovanju pri izvajanju nalog. Gre za učenje oziroma delo v manjših skupinah, v katerih mora vsak član skupine opraviti svoje delo ali se naučiti svoj del snovi. Ko to opravi, se mora prepričati, ali so tudi drugi člani skupine opravili svoje delo, in če ga niso, jim mora pomagati. Pri tem je zelo pomembna interakcija v skupini. Učenci se morajo naučiti sodelovati v taki skupini. Spoznati morajo, da so lahko uspešni vsi ali pa nobeden, in da je za to odgovoren vsak posameznik v skupini (Brejc, 2010).

Razkorak med socialnimi in komunikacijskimi veščinami, ki jih imamo, in tistimi, ki bi jih potrebovali, je verjetno posledica različnih sprememb v procesu socializacije. Sodelovalne veščine, ki jih spodbujamo pri skupinskem sodelovalnem učenju, so navadno v nas-

protju z veščinami, katere smo naučili učence pri posameznem učencu. Sodelovati morajo z drugimi, jim pomagati, razlagati, jih prositi za pomoč in jim tudi pomagati. Učenci postanejo bolj razumevači in so pripravljeni pomagati, tudi ko ne delajo v skupini. Seveda se na začetku pojavi odpor posameznih učencev proti sodelovanju. Zato je treba učence naučiti sodelovalnih veščin.

Sodelovalne veščine, ki so povezane z dejavnostjo, so koordinacija med usmerjenostjo na dejavnost in vzdrževanjem sodelovalnih odnosov. To je veščina vedenja, ki se je lahko nauči vsak član skupine. Nauči se prispevati k reševanju problema, postavljati vprašanja, sodelovati pri odločanju, vzdrževati dobre odnose, spodbujati druge, pogovarjati se o dejavnosti in kako jo izboljšati.

To lahko dosežemo z modelnim učenjem in s spodbujanjem ustreznega vedenja. Sodelovalnih veščin se lahko učimo tudi z uporabo različnih vlog v skupini. Vloge posameznika morajo biti natančno določene, učenci pa si vloge menjujejo, tako da se vsak član skupine seznanja z vsemi vlogami in se jih nauči. Zelo pomembne so komunikacijske veščine. To pomeni izmenjavo misli in čustev s pomočjo simbolov, ki jih razumejo vsi člani skupine. Sem spadajo veščine oddajanja in sprejemanja sporočil, oblikovanja vzdušja v skupini.

Cilj naše šole je tudi spoštovanje drugačnosti. Ker z metodo sodelovalnega učenja sestavimo heterogene skupine glede na raso, nacionalnost, socialni položaj, posebne potrebe, duševno ali telesno prizadetost, pozitivne izkušnje sodelovanja spremenijo stereotipe in predsodke do drugačnosti.

Za nadaljnje delo v sodelovalnih skupinah je zelo dobro izvesti analizo procesov oziroma dogajanja v skupini. Za to je potrebno malo časa, učitelj pa jo lahko izvede ob koncu ure ali ob koncu dejavnosti. Z analizo ugotovi, katere aktivnosti in kakšno vedenje članov skupine so prispevali k doseganju cilja in kakšno vedenje ga je oviralo. Opravi naj analizo uspešnosti na področju uspešne izvedbe dejavnosti in analizo uporabe sodelovalnih veščin.

### 1.2 Pomen in značilnosti sodelovalnega učenja

- Pozitivna soodvisnost - pri oblikovanju skupnih ciljev moramo biti usmerjeni na to, da bo vsakega člana skupine zanimala tudi aktivnost drugih članov, svoje delo in rezultate morajo primerjati z ak-

tivnostmi in rezultati drugih članov skupine in nadaljevati delo šele, ko preverijo in ugotovijo, da so rezultati vseh pravilni.

- Posameznikova odgovornost - v skupini mora biti jasna odgovornost vsakega posameznika, s tem pa je tudi znan prispevek posameznika k rezultatu. Ker spremljamo napredek posameznika, je podana informacija o napredku vsakega posameznika, to pa je tudi vodilo, komu v skupini je treba še dodatno pomagati pri delu in učenju.
- Heterogena skupine - skupine naj bodo sestavljene heterogeno glede na sposobnosti kot tudi glede na osebnostne značilnosti, kot so spol, socialni položaj, nacionalnost, tako lahko člani skupine spoznavajo drugačnost in jo upoštevajo v medsebojnih odnosih.
- Prevzemanje vlog - vodja skupine ni določen, vodenje pa je porazdeljeno na vse člane. Vsak posameznik se nauči prevzeti naloge vodenja. Ta funkcija ni vezana na sposobnosti posameznika.
- Odgovornost za delo skupine - od članov skupine pričakujemo, da bodo pomagali drugim članom pri doseganju rezultatov, vsak član skupine je odgovoren za rezultate drugih članov.
- Cilj je rezultat in odnosi - cilj v sodelovalni skupini je, da vsak član doseže najboljši učni rezultat in da se vzpostavijo dobri odnosi med člani.
- Sodelovalne veščine - učence poučujemo veščine, ki so potrebne za sodelovanje, to so pomoč sošolcem, razlaganje, komunikacija, reševanje konfliktov.
- Učitelj opazovalec - učitelj je pri uporabi sodelovalnega učenja opazovalec; opazuje delo v skupinah, učencem daje povratne informacije o njihovem delu in sodelovanju v skupini.
- Usmerjenost v proces - pozornost učencev se usmerja na proces dela v skupini. Lahko razpravljajo o njihovem uspehu in skupnem delu. Lahko se usmerijo na to, kako rešujejo naloge, kako sodelujejo, kako rešujejo konflikte. (Peklaj, 2001)

## 2 Sodelovanje s starši

Eden od pristopov h kakovosti šolske politike je tudi tržni ali marketinški pristop. Gre za popularen koncept izobraževanja kot dela tržne ekonomije, ki umešča starša kot potrošnika, učitelja kot proizvajalca in izšolanje otroka kot produkt. Pri tem je ključni kazalnik kakovosti zadovoljstvo staršev s šolo. S tržnega vidika velja, da visoko zadovoljstvo staršev s šolo pomeni kakovostno šolo, izraženo nezadovoljstvo starša s šolo v tekmovalnem okolju pomeni, da je šola nekonkurenčna, kar sili starše v izbiro (Kyriakides, 2010; MacBeath, 2000).

Temeljna težnja sodelovanja šole in staršev gre v smeri zagotavljanja in spodbujanja partnerstva. Starši kot potrošniki naj bi vse bolj postajali partnerji učitelju. To vpliva na spreminjanje oblik, metod in vsebin dela s

starši, vpliva na formalno organiziranost in na razvijanje bolj pristnih odnosov med domom in šolo. Partnerski odnos daje staršem več pravic, povečuje tudi njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma. Predvsem z vidika skrbi za otroka naj bi starši in učitelji gradili partnerski odnos, saj je njihova skupna vez in skupni interes posameznik, ki ga spremljajo starši doma in učitelji v šoli.

Ključni dejavniki, ki so pogoj za vzpostavitev dobrega sodelovanjem s starši, so v prvi vrsti oblikovanje odprte, dvosmerne komunikacije, razumevanje učenčevih domačih razmer, informiranje staršev o šolskih pričakovanih in dogodkih ter o učenčevem vedenju, vključevanje staršev v pomoč pri šolskem delu, informiranje staršev o pričakovanih glede discipline in dogajanju v zvezi z njo ter spodbujanje staršev k pomoči pri učenju in pisanju domačih nalog.

Našteti dejavniki so v tesni povezanosti s poukom in z otrokovim učnim delom. Temeljni namen sodelovanja, partnerstva med učitelji in starši je namreč omogočiti čim bolj optimalen razvoj otroka in zagotavljati njegovo uspešnost na različnih ravneh in področjih. Od tega je v prihodnosti odvisna tudi otrokova življenjska poklicna kariera.

Starši gojijo do šole in učiteljev določena pričakovanja. Stopnja zadovoljstva staršev je v prvi vrsti odvisna od stopnje uresničitve njihovih pričakovanj. Ključna pričakovanja staršev so usmerjena konkretno na njihovega otroka. Raziskave kažejo, da sta ključni pričakovanji staršev vezani v prvi vrsti na sprotne informacije o otrokovem uspehu in napredku, kajti le ob realnih povratnih informacijah bodo lahko pravočasno pomagali svojemu otroku, premostili učne oziroma druge težave ter vplivali na zagotavljanje otrokove varnosti in dobrega počutja v šoli. Pri slednjem dajejo starši poudarek na vzpostavljanje in vzdrževanje discipline, preprečevanje nasilja, skrbi učiteljev za nedotakljivost lastnine, prispevanje zaposlenih k bolj prijazni šoli (Brejc in Zavašnik, Arčnik, 2010).

Hornby ugotavlja, da imajo povsod po svetu starši bolj ali manj enaka pričakovanja do učiteljev in učitelji do staršev. Med temi je običajno veliko ujemanja, seveda pa obstajajo tudi razlike, zato je treba na začetku vsakega sodelovanja vedno znova razjasniti pričakovanja. Pričakovanja staršev od učiteljev so (Brejc in Zavašnik, Arčnik, 2010):

- da se ti v večji meri posvetujejo z njimi, da so bolj odprti za njihove poglede in stališča,
- da učitelji stopijo z njimi v stik, če posumijo, da ima njihov otrok kakršne koli težave,
- da učitelji vse otroke obravnavajo s spoštovanjem,
- da učitelji upoštevajo individualne razlike med učenci,
- da identificirajo učne težave otrok in jim skušajo pomagati,

- da se pogovarjajo o napredku učencev tako z drugimi učitelji kot s starši.

Pričakovanja učiteljev od staršev pa so (Brejc in Zavašnik, Arčnik, 2010):

- da so z njimi odkriti glede otrokovih osebnih potreb in zdravstvenih težav,
- da jim povedo o vseh domačih razmerah, ki lahko vplivajo na učenčevo delo v šoli in njegovo učno uspešnost,
- da tudi doma podpirajo upoštevanje šolskih pravil vedenja,
- da spremljajo otrokovo domače delo,
- da imajo realistična pričakovanja do svojih otrok,
- da se udeležujejo roditeljskih sestankov, govornih ur in drugih dejavnosti, pripravljenih zanje,
- da preberejo in upoštevajo sporočila in poročila, ki jih domov pošiljajo učitelji.

Dinamični model spodbujanja kakovosti v izobraževanju med pomembne dejavnike šolske politike uvršča prav dobre odnose s starši in šolsko skupnostjo s spodbujanjem, naj se tvorno vključijo v izvajanje šolske politike. Pri tem šola uporabi vse človeške in druge učne vire, ki so na voljo, da bi tako dosegli učne cilje in se spoprijeli z različnimi izzivi, s katerimi se sooča šola (Kyriakides, 2010).

Starši so veliko bolj motivirani za sodelovanje, če spoznajo in dobijo občutek, da s sodelovanjem s šolo prispevajo k otrokovemu učenemu napredku in celovitemu razvoju, zato so se pripravljene vključiti v šolsko delo na različne načine in glede na svoje zmožnosti (Intihar, Kepec, 2002).

Pri razvoju in oblikovanju šolske politike je odnos šole z okolico, s starši in svetovalci zelo pomemben tudi z vidika moralne in materialne podpore. Pristno partnerstvo in sodelovanje z drugimi deležniki lahko prispeva k izvajanju ukrepov za razvoj varnega, občutljivega, spoštljivega in podpornega šolskega okolja. Z ustvarjanjem dobrih odnosov s starši in šolskim okoljem ter s spodbujanjem, da se dejavno vključujejo v izvajanje šolske politike, pridobimo vse razpoložljive človeške vire, ki lahko pripomorejo k doseganju učnih ciljev ter pomagajo tudi pri soočanju z različnimi izzivi in težavami šole. Starše lahko povabimo, naj predlagajo boljše rešitve, namesto da se obrambno odzovemo na njihovo kritiko oblikovanih strategij.

Šola se staršem približa in jih motivira za sodelovanje, če postavlja v ospredje njihove otroke in jih sprejema kot enakovredne partnerje pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Za doseganje učinkovitega sodelovanja med učitelji in starši ter aktivnega vključevanja staršev je treba upoštevati tale načela (Kalin, 2003):

- temeljno je medsebojno spoštovanje in sodelovanje;
- upoštevati in spoštovati je treba osebnost staršev. Starši imajo zelo različno stopnjo dosežene izobrazbe, raznolike poklice, obveznosti in skrbi, svoje dobre in slabe lastnosti;
- individualne razlike med starši. Sami imajo raznolike izkušnje s šolanjem, nekateri znajo svojim otrokom bolje pomagati, so bolj realni, drugi se ne znajdejo najbolje, lahko od svojih otrok zahtevajo preveč ali premalo;
- zavedati se je treba, da so v skrbi za otroka starši in učitelji partnerji;
- upoštevati je treba tudi interese in potrebe staršev;
- zagotoviti je treba vzpore za tvorno sodelovanje s starši.

Spoštovanje ne pomeni le vpludne komunikacije, temveč enakovredno obravnavanje staršev, ne glede na izobrazbo, poklic, spol, etično in kulturno pripadnost ter osebnostne značilnosti, ki ga določajo.

Starši imajo premalo možnosti vplivati na program in izvajanje šole, zato je prav, da pedagoški delavci v šoli v razvojnih načrtih in v letnih pripravah na pouk razmišljajo, kje in kako jih bodo vključili v vzgojno-izobraževalno delo in jih povabili k sodelovanju (Intihar, Kepec, 2002).

Stalne izmenjave mnenj in redna srečanja s starši okrepijo medsebojna delovna razmerja ter gradijo vezi med starši in učitelji. Poleg tega se starši podučijo, kako lahko otrokom pomagajo pri učenju in kaj se pričakuje od njih. Še večjo težo pa ima sodelovanje v primeru, ko imajo starši aktivnejšo vlogo. Starši pomagajo učiteljem organizirati poučevanje na področjih, za katera so strokovnjaki.

V prvih korakih je vsekakor treba razjasniti, kakšna medsebojna pričakovanja imajo učitelji in starši ter kakšne so njihove prednosti pri različnih oblikah sodelovanja. Pomembno je, da že na začetku šolskega leta starše seznanimo s šolsko politiko, jim pomagamo, da pri sodelovanju najdejo svojo vlogo, in jim priznamo zasluge, ko se stvari spremenijo (Kyriakides, 2010).

Razvijanje partnerskega sodelovanja je odvisno od vrste, stopnje, ciljev, usmerjenosti in pričakovanj. Pričakovanja šole, učiteljev in staršev niso nikoli enaka, lahko pa so bolj ali manj usklajena. Gre za številne objektivne in subjektivne okoliščine, ki spodbujajo ali pa ovirajo delovanje. Z vsemi starši ne bo mogoče razviti partnerskega odnosa; medtem ko si nekateri starši tega sploh ne želijo, pa drugi težko vzpostavijo odnos zaradi osebnostnih značilnosti ali narave svojega dela. >

Bolj ko so pričakovanja in cilji usklajeni, večja bo učinkovitost sodelovanja (Kalin, 2006).

Ko načrtujemo in gradimo sodelovanje, moramo upoštevati značilnosti in potrebe staršev ter njihove mogoče prispevke. Upoštevati moramo, da so starši zelo heterogena skupina posameznikov in da bomo z nekaterimi akcijami in načini sodelovanja lahko nagovorili vse starše ter se približali potrebam vseh, z drugimi mnogim, z določenimi aktivnostmi pa le peščici. Prav tako se razlikuje prispevek staršev. Čim bolj raznolike oblike sodelovanja in vključevanja jim lahko ponudimo, večja je verjetnost, da jih pritegnemo k sodelovanju. Pomembno je, da so učitelji senzibilni za ovire, ki staršem lahko preprečujejo aktivnejše sodelovanje, in se jih trudijo odstranjevati (Kalin, 2006).

Starše je kljub današnji prevladujoči odprti šoli zaradi tradicije in lastnih izkušenj težko prepričati, da so jim dane drugačne možnosti sodelovanja. Učitelji in starši v odprti šoli vzpostavljajo komunikacijo odprtih odnosov z namenom, da starši razvijajo pozitiven odnos do šole in da se usposablja za odgovorno starševstvo. Odprta šola se staršem odpira s ponudbo različnih vsebin, formalnih in neformalnih oblik sodelovanja. S taktnim poslušom jih vabi k sodelovanju in vključevanju v različne dejavnosti, hkrati pa postaja tudi kulturno izobraževalno središče okolja in kraja (Intihar, Kepec, 2002).

### 3 Ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in z evalvacijo

Evalvacija je proces, v katerem ugotavljamo, do kakšne mere in kako smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo z namenom, da bi ovrednotili in določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistemu, kar evalviramo, in opredelili potrebne ukrepe za nadaljnje izboljšave (Brejc, Zavašnik Arčnik, 2010).

Samoevalvacijo lahko opredelimo kot obliko notranje evalvacije, pri čemer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, evalvirajo lastno organizacijo, posamezne dele ali posameznika. Gre za proces, ki ga šola načrtuje in izvaja z namenom opisa in ovrednotenja svojega delovanja. Samoevalvacija omogoča, da šola sama opredeli, katera področja so zanjo pomembna in kako jih bo spremljala in ovrednotila. Lahko jo opredelimo kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalne prakse, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja šole (Kyriakides, 2010).

Namen samoevalvacije je predvsem prepoznavanje močnih in šibkih področij delovanja šole z namenom izboljšave. Na samoevalvacijo lahko pogledamo z vidika spremljanja in izboljšanja obstoječega načina načr-

tovanja in poročanja v šolah (Brejc, Zavašnik Arčnik, 2010).

S pomočjo samoevalvacije učinkovite šole preverjajo učinek svojih strategij in dejanj. Tako opredeljujejo nove dejavnosti in strategije in prilagajajo ter preoblikujejo svoje politike. Šole preverjajo svoje evalvacijske mehanizme in jih prilagajajo, zato da bi v vsaki fazi zbrale ustrezne in merodajne podatke. Glavni cilj šolskega evalvacijskega procesa je prepoznavanje splošnih trendov, povezanih s prednostmi in pomanjkljivostmi politike šole kot učnega okolja in politike poučevanja. V procesu samoevalvacije je treba spodbujati zaposlene, da pridejo do lastnih sklepov, kaj naredi šola in učitelja učinkovita (Kyriakides, 2010).

Kyriakides pri dinamičnem modelu učinkovitosti v izobraževanju opozarja na upoštevanje dinamičnih razmerij med številnimi dejavniki, ki spodbujajo učinkovitost. Pomembno je začeti z jasnim razumevanjem lastne pozicije ter zastavljenega cilja in tega, kako bomo dosegli izboljšave. Nujno je doseči zavezanost skupnemu delu in soglasje med sodelujočimi. Dinamični model je orodje, ki pomaga vsem sodelujočim, da mora biti končni cilj vsake spremembe v šoli izboljšanje dosežkov učencev (Kyriakides, 2005).

Določiti je treba, kolikokrat v šolskem letu bomo zbirali podatke za evalvacijo, ki zadevajo politiko poučevanja in šole kot učnega okolja. Pri zbiranju podatkov o politiki poučevanja in šole kot učnega okolja je treba uporabiti večrazsežni pristop. Da bi prišli do veljavnih in zanesljivih podatkov, je treba uporabiti različne vire podatkov za evalvacijo - tako zunanja opažanja, ocene učencev in mnenja kolegov, ki povečajo notranjo veljavnost evalvacije kot tudi vrednotenje na podlagi različnih virov, ki uporabljajo kolektivno modrost kolegov, staršev in drugih, ki dajejo možnost za učinkovitejše izboljšanje poučevanja in šole kot učnega okolja (Kyriakides, 2010).

Upoštevati moramo, da bomo z nekaterimi akcijami in načini sodelovanja lahko nagovorili vse starše, z drugimi mnoge, z določenimi aktivnostmi pa le peščico.

Pri predstavljanju rezultatov evalvacije je treba prepoznati splošne trende. Najti je treba predloge, kako preoblikovati šolsko politiko. V prvem koraku se je treba odločiti, na katere vidike šolske politike se želimo osrediniti. Dejanja in strategije izboljšanja se morajo odvijati daljše časovno obdobje. Doseganje ciljev je delno odvisno od obsega, s katerim so dejavnosti, povezane s posameznim šolskim dejavnikom, odvijajo vse šolsko leto. Potrebna je doslednost pri prenavljanju šolske politike in pri izvajanju dejavnosti. Pri tem naj bodo zaposleni prožni in naj prilagodijo svoje aktivnosti v



skladu s posebnimi potrebami posameznika. Ni treba, da se dejavnosti pri različnih učiteljih odvijajo enako.

Na podlagi rezultatov predhodnega merjenja o stanju dejavnikov šola poda poročilo o tem, kako dobro deluje glede na posamezni dejavnik. Pri tem je treba zagotoviti, da učenci in starši ne bi le podpirali odločitve, ampak naj bi bili dejavno vključeni v proces sprejemanja odločitev. Namesto da obstoječo šolsko politiko zgolj kritizirajo, jih je treba spodbuditi in povabiti k podajanju predlogov, kako naj se jo določi drugače. Tako se v šoli postopoma razvija ozračje odprtosti (Kyriakides, 2010).

Oblikovanje predlogov za izboljšanje na podlagi teorije še ne zagotavlja, da bodo cilji doseženi; prednosti in pomanjkljivosti šole lahko razkrijejo empirična dejstva. Podatki evalvacije lahko pri posamezni šoli pokažejo na več prioritete, ki potrebujejo izboljšave. Narava dinamičnega modela omogoča zaznati različne prioritete in omogoča, da so učinki izboljšave posameznega dejavnika, vezanega na rezultate učencev, odvisni od faze, v kateri je posamezna šola v trenutku, ko poteka meritev (Kyriakides, 2005).

Evalvacija je nepretrgan proces. Model stalne evalvacije lahko šoli omogoča, da sprejeme svojo politiko glede na potrebe različnih deležnikov šole. Rezultati evalvacije lahko pomagajo sprejemati odločitve, kako izboljšati kakovost šolske politike ali kako zagotoviti dodatno pomoč tistim delovnim skupinam, ki jo morda potrebujejo (Kyriakides, 2005).

## 4 Namen in cilj samoevalvacije

### 4.1 Določitev dejavnikov za izboljšanje šolske politike

Tudi na naši šoli se zavedamo pomena kakovostnega delovanja. V spreminjajočem se in vedno bolj kompleksnem svetu je za uspešno delovanje šole bistvenega pomena nenehna rast. Nujno je, da se šola razvija, prilagaja in prevzema pobude za spremembe.

Da bi sledili potrebam kakovostnega izvajanja vzgojno-izobraževalnih nalog, smo v prvem koraku želeli preveriti prednosti in pomanjkljivosti šolske politike. S tem smo želeli ugotoviti dejansko stanje, analizirati dosednji učinek strategij in dejanj, jih preoblikovati in prilagoditi dejanskim razmeram.

Pri zbiranju podatkov o delu na šoli smo bili osredinjeni na kakovost. Uporabili smo večrazsežni pristop in se osredinili na čim večje število vpletenih deležnikov. Skušali smo prepoznavati njihove želje, zahteve in potrebe.

Posluževali smo se različnih načinov ugotavljanja in merjenja, ob tem pa iskali najustreznejše načine za izboljšanje kakovosti delovanja, kar nam je pomenilo še poseben izziv.

Uporabili smo različne vire in pristope: merske instrumente, evalvacijske vprašalnike, zunanja opažanja, ocene učencev, mnenje staršev, sodelavcev, opažanja pri hospitiranju, sprejemanje predlogov za preoblikovanje šolske politike, zamisli in pobude, kako v proces sprejemanja odločitev dejavno vključiti starše in učence, določiti nosilce dejavnosti, časovne okvire in sredstva, ki so potrebna za izboljšanje politike šole.

Na podlagi interpretacije analize smo pripravili akcijski načrt izboljšave, v katerem smo ohranili, krepili in nadgradili močna področja, se usmerili k odpravljanju napak in izboljšanju šibkih področij ter se usmerili na prihodnje priložnosti.

Iz analize mnenj staršev, učencev in učiteljev smo ugotovili osrednje dejavnike, ki jih pripisujejo uspešnemu delovanju šolske politike. Dejavnike, ki so jih izpostavili in jim pripisali glavni pomen, smo razvrstili v dva sklopa:

- urejenost delovnega okolja in šolske okolice: urejenost, primernost lokacije ter prisotnost šole v kraju, skrb za ohranjanje čistega okolja in narave;
- življenje in delo učencev zunaj razreda: varnost učencev, medsebojni odnosi, sodelovanje, druženje, zagotavljanje pomoči, spoštovanje drugačnosti.

## 5 Povzetek samoevalvacije – ocena prednosti in pomanjkljivosti politike šole

### 5.1 Urejenost učnega okolja in šolske okolice

Z urejenostjo šolskih prostorov so starši v večini zadovoljni. Predvsem starši otrok prvega triletja izražajo zadovoljstvo z urejenostjo prostorov. Učitelji izražajo željo po boljši opremljenosti učilnic z igračami, didaktičnem materialu in družabnih igrah, s katerimi bi učenci zapolnili čas zunaj pouka: jutranje varstvo, odmori, podaljšano bivanje.

Dejavnik, ki se nanaša na lokacijo, pri starših trenutno ne vzbuja zadovoljstva. Starši so nezadovoljni z dostopom do šolske stavbe, opozarjajo na pomanjkljivo prometno varnost, nepreglednost prehoda čez cesto, nevarno avtobusno postajališče in pomanjkanje parkirišč.

Zagotoviti je treba, da učenci in starši ne bi le podpirali odločitve, ampak naj bi bili dejavno vključeni v proces sprejemanja odločitev.

Velikost zunanje površine se staršem zdi primerna, vendar se jim zdi igrišče neustrezno opremljeno. Menijo, da bi ga bilo treba opremiti s sodobnimi igrali ter z novimi športnimi rekviziti.

Glede na to, da učenci vse več časa preživijo v zaprtem prostoru pred televizijo in računalniki, starši in učenci izražajo željo po pogostejšem zadrževanju na zunanjih površinah, učitelji pa tudi po učilnici na prostem.

Nekaj pripomb je bilo tudi glede vzdrževanja šole, predvsem na podružnici (tesnjenje oken, neurejen pločnik tik ob stavbi).

## 5.2 Medsebojni odnosi

Zaposleni, starši in nekateri učenci opozarjajo na slabe medsebojne odnose, ki se kažejo v pogostih konfliktnih situacijah, nekonstruktivnemu reševanju konfliktov, neprimerni kulturi dialoga ter raznih oblikah nasilja. Predvsem je zaskrbljujoča porast prikritih oblik nasilja, ki se dogajajo v odsotnosti odraslih in so zato očem dlje časa prikriti.

Učitelji še posebno opozarjajo na posamezne učence, ki v času odmorov ostajajo osamljeni in nesprejeti v družbi vrstnikov. Gre za učence, ki izstopajo zaradi svoje drugačnosti, najpogosteje zaradi zdravstvenih težav, učnih posebnosti, slabega socialnoekonomskega stanja v družbi ali zaradi narodnosti. Navedeni učenci zaradi svojih specifičnih posebnosti, šibkosti, ranljivosti in nemoči pogosto postajajo tarča posmehovanja, norčevanja, zapostavljanja, šikaniranja in groženj svojih vrstnikov.

## 5.3 Skrb za celostni razvoj

Učitelje in učence moti pretiran hrup na šolskih hodnikih v času odmorov ter v jedilnici. Opazno je neprimereno vedenje nekaterih učencev v času kosila in malice. Zaskrbljujoč je neprimeren odnos nekaterih učencev do hrane. Učenci ne skrbijo še v zadovoljivi meri za urejenost učilnic, jedilnice in šolske garderobe. Torbice, šolske potrebščine, učni pripomočki so neurejeni, šolski inventar pa je pogosto poškodovan ali celo uničen.

Učitelji in starši so opozorili na potrebo po večji skrbi, opozarjanju in seznanjanju učencev na pomen zdravega načina prehranjevanja. Učenci premalokrat posegajo po zdravi prehrani, izpuščajo obroke, predvsem zajtrk, ter vse prepogosto posegajo po hitro pripravljene hrani, sokovih in gaziranih pijačah.

## 5.4 Sodelovanje s starši

Z organizacijo govorilnih ur in roditeljskih sestankov so starši zadovoljni. Opozarjajo pa na pomanjkanje pretoka sprotne informacije. Izpostavljajo potrebo po hitrejšem, sprotne pretoku informacij in uporabi različ-

nih virov obveščanja: ustno, pisno, oglasna deska v avli, pred učilnico, spletna stran šole. Na tematskih roditeljskih sestankih si starši želijo konkretne in natančne informacije, usmeritve in napotke, ki bi jih lahko uporabili pri delu s svojimi otroki, tako na vzgojnem kot tudi na učnem področju. Teme naj bi bile vezane na razvojno stopnjo otrok ter aktualno problematiko. Starši predlagajo vsebine, vezane na teme, kot so uspešne strategije učenja, navajanje otrok na zdravo prehranjevanje, oblike kakovostnega preživljanja prostega časa, prepoznavanje raznih oblik zasvojenosti in ustrezno ukrepanje, postavljanje meje, vzgojni prijemi v sodobnem svetu.

## 5.5 Povezanost s širšim okoljem

Medtem ko je na podružnici izredno velika povezanost s krajem, pa bi se učenci na matični šoli lahko vključili z različnimi dejavnostmi še v večjem obsegu. Učenci so opozorili na večjo potrebo po sodelovanju s soslednjimi šolami, vrtci, srednjimi šolami, starejšimi občani ter z osebami s posebnimi potrebami.

# 6 Dejavnosti akcijskega načrta za izboljšanje kakovosti delovanja

Da bi vse deležnike pritegnili k udeležanju zastavljenih dejavnosti, smo najprej poskrbeli za urejenost prostorov šole in okolice šole in načrtovali aktivnosti kakovostnega preživljanja časa zunaj rednega pouka.

V konceptu akcijskega načrta smo si za cilj zadali tudi povečati medsebojno sodelovanje, razvijati večjo strpnost in sodelovanje v času odmorov, dvigniti samopodobo in pozitivno vrednotenje otrok, izboljšati vzdušje, počutje in prosocialno vedenje otrok, opremiti učence s strategijami, ki jih bodo privedle do uporabnega in trajnega znanja, do boljše zapomnitve in razumevanja snovi.

V ta del smo vključili tudi druženje v igralnih, družabnih, učnih, ustvarjalnih koticah. Uredili smo bralne koticke, da bi povečali zanimanje za branje in s tem prispevali k večji bralni pismenosti učencev. Učence smo spodbujali k igranju brez nasilja, medsebojni pomoči ter h kakovostnemu preživljanju »prostega časa« v šoli.

## 6.1 Urejenost okolice šole in šolskih prostorov ter igralni, ustvarjalni, bralni in učni koticčki

Da bi se čim bolj približali željam in potrebam učencev, smo k sodelovanju pri urejanju šolskih prostorov in okolice šole povabili tudi starše. Spodbudili smo jih, da podajo zamisli in narišejo načrt urejenosti koticikov v učilnici, šolski avli, jedilnici (igralni, likovni, koti-

ček ročnih spretnosti, literarni kotichek, bralni kotichek, kotichek družabnih iger, sprostitev informativni kotichek) ter načrtujejo koticheke za do sedaj še neizrabljene in neurejene zunanje površine šole (učilnica na prostem, urejenost igral, prostor za športne aktivnosti).

Z učenci smo uredili skalnjak ob šoli, zasadili rože in grmičke. Ob igrišču smo postavili več lesenih klopi in mizic.

Večjo pozornost smo namenili urejenosti učilnic ter skupnih prostorov, odnosu do šolske lastnine, spoštljivemu odnosu do hrane, odgovornosti učencev za ohranjanje čistega okolja ter skrbi za ohranjanje narave: varčevanje z vodo, elektriko, ogrevanjem. Da bi sistematično spremljali uspeh in napredek, smo pripravili merila za spremljanje in ocenjevanje urejenosti šolskih prostorov ter odnosa do šolske lastnine.

Šolske prostore smo opremili s piktogrami, prijaznimi in spodbudnimi mislimi, plakati in z risbami, ki so učence spodbujali k prijaznosti in urejenosti. Zamisli so posredovali učenci sami, prav tako so poskrbeli za izdelavo in porazdelitev na primerne prostore.

Učilnice smo opremili z estetsko oblikovanimi lesenimi zabojniki za shranjevanje odpadnega papirja. Zabojnike so učenci izdelali in poslikali sami. Hodnike smo opremili z zabojniki za ločevanje odpadkov.

Nabavili smo didaktične in družabne igre, veliko športnih rekvizitov, več izvodov knjig, slikanic in barvank, s katerimi so učenci zapolnili čas zunaj rednega pouka.

Med odmori smo z učenci - v času govorilnih ur ter prednovoletnem času pa tudi s pomočjo staršev - izdelovali knjižne kazalke, izdelke iz lesa, stojala za svinčnike, knjige, lutke, ogrlice, risbice, ptičje hišice. Z likovnimi izdelki smo opremili učilnice, šolske hodnike ter avlo, ostale izdelke pa smo namenili za nagrajevanje učencev, za darila gostom šole ter za novoletni bazar.

Organizirali smo dve zbiralni akciji starega papirja. Pridobljena sredstva smo namenili za dokup didaktičnih gradiv in ureditev okolice šole.

Da bi izboljšali disciplino, smo z učenci ponovili pravila vedenja. Na temo pravil lepega vedenja so učenci izdelali plakate in jih obesili v učilnici. Za zmanjšanje hrupa v jedilnici smo tja postavili semafor. S pomočjo svetlobnih učinkov ter zvočnega signala smo učence opozarjali na preglasno govorjenje. Za disciplino v je-

dilnici so poleg razrednikov in učečih učiteljev poskrbeli še dodatni dežurni učitelji.

Da bi sistematično spremljali uspeh in napredek, smo pripravili merila za spremljanje in ocenjevanje urejenosti šolskih prostorov ter odnosa do šolske lastnine. Vedenje v času odmorov in malice ter urejenost jedilnice, učilnic in hodnikov smo ocenjevali po posebnih merilih enkrat tedensko. Ocenjevanje je potekalo nenapovedano, ocenjevanje pa je vsakič opravil drug učitelj. Pri ocenjevanju so sodelovali tudi učenci. Rezultate smo objavljali enkrat mesečno. Razred z največjim številom točk je bil ob koncu šolskega leta nagrajen.

## 6.2 Spodbujanje medsebojnega sodelovanja, druženja in kulturnega dialoga

Z namenom spodbujanja dobrih medsebojnih odnosov smo pripravili več dejavnosti, ki smo jih izvajali pod sloganom »Pomagajmo si, sodelujmo in se družimo«.

Z ureditvijo kotichekov za druženje, učenje, branje, igranje ter usvajanje socialnih veščin smo učence spodbujali k druženju, jih navajali na upoštevanje pravil iger, na kulturni dialog in zdravo tekmovalnost.

Enkrat tedensko smo med odmori oz. v času podaljšanega bivanja izvajali socialne in družabne igrice, katerih glavni cilj in namen sta bila razvijati dobre medsebojne odnose in strpnost, spoštovati druge in drugačne, zmanjšati kršitve, spodbujati nenasilno komunikacijo, kulturni dialog ter konstruktivno reševati konflikte. Socialne, družabne in sprostitevne igrice smo pripravljali sproti in jih prilagajali trenutnim aktualnim temam. Vlogo modelatorja so postopoma prevzemali nadarjeni učenci.

Učence in njihove starše smo spodbudili k humanitarni zbiralni akciji za pomoč revnim otrokom. Z zbiranjem in darovanjem šolskih potrebščin, družabnih iger in igrač so razvijali solidarnost in sočutje ter tako pomagali vrstnikom v stiski in pomanjkanju.

Za učence z učnimi težavami smo vse šolsko leto organizirali delavnice uspešne strategije učenja, jim pomagali pri organizaciji časa in prostora za učenje in jim zagotavljali učno pomoč. Sproti smo spremljali in evalvirali učni napredek. Med učenci smo določili kritične prijatelje, uspešnejši učenci so pomagali učencem z učnimi težavami ter učencem migrantom.

Sodelovanje med učenci smo razširili tudi na področje zunaj razreda. Uspešnejše učence smo spodbudili, da >

Uspešnejše učence smo spodbudili, da so pomagali mlajšim učencem, ki težje dosegajo učne cilje. Starejši učenci so brali mlajšim, jim pomagali pri pisanju domačih nalog in z njimi ustvarjali v različnih ustvarjalnih delavnicah.

so pomagali mlajšim učencem, ki težje dosegajo učne cilje. Starejši učenci so brali mlajšim, jim pomagali pri pisanju domačih nalog in z njimi ustvarjali v različnih ustvarjalnih delavnicah. Tovrstna oblika sodelovanja se je izkazala kot izredno dobrodošla. Mlajši učenci so se veliko naučili od svojih starejših vrstnikov, ki so jim postali vzorniki.

V sodelovanju s strokovnimi delavci Razvojno-izobraževalnega centra Novo mesto smo izvajali delavnice Beremo in pišemo skupaj, v katerih so sodelovali starši, učenci, zaposleni in zunanji strokovni sodelavci. Namenjene so bile predvsem staršem z namenom pridobivanja dodatnega znanja, informacij in usmeritev za uspešno pomoč, spodbudo in podporo tako pri šolskem delu kot tudi pri domačem učenju. Starši so ob konkretnih nalogah, zadolžitvah in vključevanju v posamezne aktivnosti dobili praktične nasvete, kako pomagati otroku pri temeljnem opismenjevanju. Staršem smo predstavili metode za razvijanje temeljnih spretnosti pri otrocih, spoznali so, kako motivirati otroka za šolsko delo, dobili strokovno pomoč ter si izmenjavali izkušnje in znanje. Večji poudarek smo namenili spoznavanju didaktičnih iger, učnim korakom uspešnega učenja, pomenu pisanja domačih nalog. S konkretnimi usmeritvami smo jih svetovali, kako otroku pomagati pri domačih nalogah, kako izdelati dober plakat, kako vzpostaviti ustrezen medosebni odnos in komunikacijo ter kako postaviti otroku meje in kako ga primerno spodbuditi za domače delo, povezano s šolo in z učenjem.

### 6.3 Skrb za celostni razvoj

V skrbi za celostni razvoj smo se usmerili predvsem na športne aktivnosti ter zdravo prehranjevanje. Z uvedbo enotedenskih rekreativnih odmorov smo učence spodbujali k rednim športnim aktivnostim tako v šoli kot tudi doma. Za cilj smo si zastavili, da se otroci in starši enkrat mesečno skupaj udeležijo vsaj ene športne aktivnosti. Izvedene aktivnosti so zapisovali v športno knjižico.

V sklopu zdravega načina prehranjevanja smo učencem predstavili shemo zdravega prehranjevanja. Oza-vestiti smo jih želeli, da je zdrava in uravnotežena prehrana sestavni del zdravega načina življenja. Seznanjali smo jih s škodljivimi posledicami uživanja hitro pripravljene hrane, izpuščanja obrokov ter drugih posledicah nepravilnega prehranjevanja, ki vodijo v stres, v slabo fizično počutje ali celo v hude zdravstvene težave. V sodelovanju z vodjo kuhinje in učiteljico naravoslovja smo pripravili zdrav jedilnik. Učenci so spremljali število zdravih malic ter količino zavržene hrane.

Za učence, starše in zaposlene smo v sodelovanju z zdravstvenim domom, zavodom za zdravstveno varstvo, s srednjo zdravstveno in kemijsko šolo ter s posveto-

valnico za učence in starše izpeljali predavanja in delavnice na teme zdravo prehranjevanje, motnje hranjenja, premagovanje stresa, obvladovanje čustev, higiena odraščajočega mladostnika, različne oblike zasvojenosti, nevarnosti in pasti interneta.

Vključili smo se v evropski projekt Nikoli ni prezgodaj za skrb za zdravje. Sodelovali smo v kampanji za boj proti kajenju. Tovrstne vsebine smo načrtovali tudi pri izvedbi naravoslovnih, kulturnih, tehničnih in športnih dni.

Otroke in mladostnike smo spodbujali, da so začeli premišljevat o svojem zdravju in sodelovati v dejavnostih, ki pripomorejo k dobremu zdravju. Spodbudili smo jih, da spregovorijo o svojih izkušnjah o pomenu gibanja in športnih aktivnosti, spolnosti, motnjah hranjenja, nepotrebnih tveganjih, premagovanju stresa in strahu ter zdravstvenih težavah in svoja mnenja objavljajo v šolskem glasilu ter na spletu. Pri izvajanju posameznih aktivnosti so sodelovali starši učencev, povabili pa smo tudi zunanje strokovnjake, uspešne športnike, bivšega odvisnika, zdravstvene delavce in psihologe.

### 6.4 Sodelovanje s starši

V samooceni smo prišli do ugotovitev, da se je treba še bolj približati staršem, jih pritegniti k sodelovanju, prisluhniti njihovim željam in potrebam ter do njih vzpostaviti pozitiven odnos tudi ob morebitnih kritikah. Zavzemati se je treba za prijaznost šolskega osebja, ki daje staršem občutek sprejetosti, zagotavljati priložnosti za predloge in pobude staršev ter upoštevati njihove zamisli. Večji poudarek je treba dajati jasnim in realnim sporočilom, sprotnim povratnim informacijam, organizaciji tematskih roditeljskih sestankov. Pri izvedbi tematskih roditeljskih sestankov smo sledili potrebam in željam staršev. Organizirali smo jih v obliki delavnic, na katerih so dobili konkretne odgovore, vezane na aktualne teme oddelka in na razvojno stopnjo otrok, staršem smo ponudili več možnosti za individualne in neformalne oblike sodelovanja, kot so okrogle mize in tematske delavnice.

Starše smo povabili k tvornemu sodelovanju pri raznih dejavnostih šole. Sodelovali so na predavanjih s predstavitvami strokovnih tem, se udeležili delavnic o učnih strategijah, kariernem svetovanju, branju in pisanju ter okroglih miz, prireditvev in športnih aktivnosti.

### 6.5 Sodelovanje s širšim okoljem

Sodelovanje smo poglobili tudi s širšim okoljem. Nardarjeni učenci so izvedli družabne in ustvarjalne delavnice z učenci, ki obiskujejo šolo s prilagojenim programom, ter s predšolskimi otroki v vrtcu, ki je v naši bližini. Skupina učencev prostovoljcev je obiskala invalide umetnike, ki rišejo z usti. Udeležili so se njihove

razstave in bili navdušeni ob spremljanju umetnikov, ki so pred njihovimi očmi z usti ustvarjali prave umetniške slike.

Spodbujali smo tudi druženje osnovnošolcev s starejšimi občani. Skupina učencev prostovoljcev je obiskovala občane v domu starejših občanov. Ob različnih družabnih namiznih igrinah so učenci ob pogovoru s starejšimi preživeli prijetno urico druženja. Učenci so se dejavno vključevali v prireditve, praznovanja in očiščevalne akcije, poskrbeli za obvestila, obiskali starejše občane ter jim z različnimi družabnimi igrami popestrili popoldneve.

## 7 Sklepne misli

Ob koncu enoletne vključitve v program projekta Vzpostavljanje baze za kakovost izobraževanja ocenjujemo, da je bil naš cilj dosežen v celoti. Dejavnosti, načrtovane v akcijskem načrtu, ki smo jih zastavili po procesu dinamičnega modela učinkovitosti v vzgoji in izobraževanju, je doprinesel h kakovostnejšemu delu šole, prispeval je k izboljšanju dela na vzgojnem področju, boljšemu ozračju, večji varnosti ter boljšemu sodelovanju.

## Literatura in viri

1. Bon, I. (2000). Sodelovalno učenje. Šolska knjižnica, let. 10, št. 4, str. 206-211.
2. Brejc, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). Samoevalvacija v šolah. Zasnova in uvedba sistema ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Ljubljana: RIC.
3. Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Johnson, D. W, Johnson, R. T. (1987). Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
5. Kalin, J. (2009). Pedagoški vodniki sodelovanja učiteljev in staršev - izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar, T. Deutsch (ur.). Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. The Journal of Educational Research, 98 (5), str. 281-298.
7. Kyriakides, L. (2010). Dinamični pogled na spodbujanje kakovosti v izobraževanju. Uporaba dinamičnega modela za razvoj na podatkih utemeljenih strategij in dejavnosti za izboljšave v šolah. Interno gradivo. Ljubljana: RIC.
8. MacBeath, J. (2000). Self-evaluation in European schools. A story of change. London: Routledge.
9. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
10. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2005). Ljubljana: DZS.

S skrbno načrtovanimi dejavnostmi, s poudarjanjem in podpiranjem primernih in pozitivnih oblik vedenja, sprotim evalviranjem in posredovanjem povratnih informacij ter z nagrajevanjem smo dosegli, da so učenci preživeli čas zunaj pouka prijetno, zanimivo, poučno in koristno.

S povečanim opazovanjem vedenja učencev med odmori, ob skrbi za privlačno okolje in s ponujenimi dejavnostmi v času zunaj pouka smo dosegli občuten napredek pri zmanjševanju neprimerne ter razvijanju prosocialnega vedenja. Povečalo se je sodelovanje med učenci, večja je strpnost, boljša je medsebojna komunikacija, manj je nasilja, konfliktna situacije se rešujejo na konstruktivno, poudarek je na restituciji. Ponovno je oživel prostovoljstvo med učenci. Pozitivne izkušnje prostovoljnega dela znotraj šole so se razširile tudi na področja zunaj šole. Učenci so si pripravljene več pomagati, okrepili smo sodelovanje, medsebojno pomoč pri učenju in pisanju domačih nalog ter učence navajali na sodelovalno učenje. Polepšali smo okolico šole in povečali odgovornost za ravnanje s šolsko lastnino. <



## Predstavitev knjige Medvrstniško nasilje v šoli

**A**prila 2014 je pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete v Ljubljani izšla knjiga avtorice Sonje Pečjak z naslovom Medvrstniško nasilje v šoli.

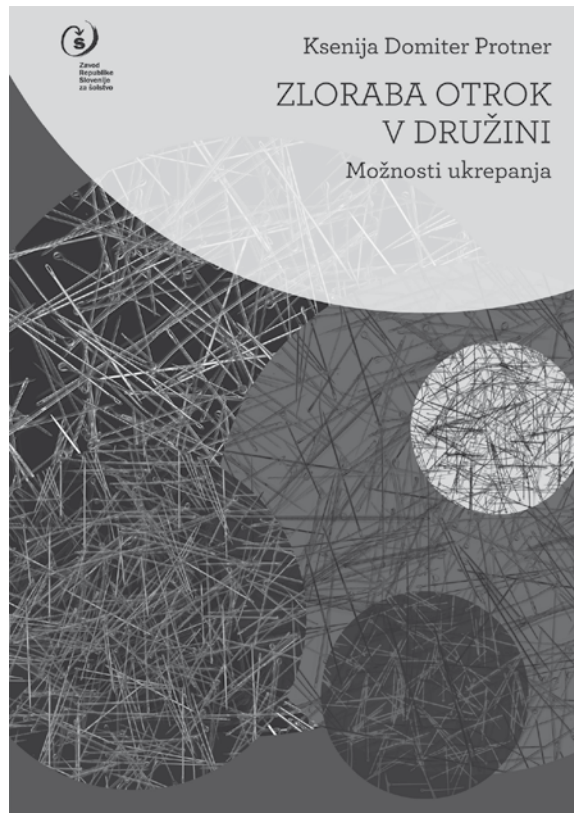
Medvrstniško nasilje je danes eden od perečih problemov v šolah po vsem svetu. Omenjena knjiga je prvi sintezni prikaz obravnave medvrstniškega nasilja v šolah pri nas, vključujoč sodobni pogled na pojav medvrstniškega nasilja z novo obliko tega nasilja - spletnim nasiljem, ki je v zadnjem desetletju zaradi razvoja tehnologije močno v porastu.

Količina odkritega medvrstniškega nasilja v šolah je le vrh ledene gore, saj je po poročanju učencev odkrit in nato obravnavan le manjši del tega nasilja. Hkrati se je treba zavedati, da to nasilje prinaša s seboj negativne posledice za zdravje in ustrezno psihološko prilagojenost vseh učencev - tako žrtev kot nasilnežev in tudi učencev opazovalcev.

V knjigi je podrobneje - poleg vrst in razširjenosti ter vlog v medvrstniškem nasilju - prikazana tudi socialna narava tega nasilja. Pri medvrstniškem nasilju namreč ne gre le za odnos med nasilnežem in žrtvijo, pač pa zadeva ves socialni sistem, v katerem se odvija (od učencev opazovalcev, drugih učencev, pedagoških delavcev na šolah do staršev). Zaradi tega je preprečevanje in odpravljanje nasilja učinkovito le, če se ga šole lotevajo celostno. To pomeni, da vanj vključijo vse udeležence v šolskem sistemu in družini. V knjigi so prikazani tudi različni metodološki pristopi k preučevanju medvrstniškega nasilja in instrumenti za to.

Knjiga je v prvi vrsti namenjena učiteljem, študentom pedagoških smeri, staršem in raziskovalcem nasilja v šoli.

Cvetka Bizjak



Ksenija Domiter Protner

## ZLORABA OTROK V DRUŽINI

Možnosti ukrepanja

2014, ISBN 978-961-03-0242-1, 200 str., 24,00 EUR

Znanstvena monografija obravnava problematiko izpostavljenosti otrok nasilju v družinskem okolju. Prinaša pregled definicij nasilja in zanemarjenosti skozi zgodovino ter predstavi zakonodajo s tega področja. Teoretičnim izhodiščem sledi empirična raziskava nasilja med srednješolsko populacijo glede izpostavljenosti nasilju in raziskava med svetovalnimi delavci, ki ugotavlja njihovo občutljivost in načine odzivanja na to problematiko.

Delo je uporabno kot študijsko gradivo za seznanjanje z različnimi vidiki razumevanja in kot napotilo za praktično delovanje, saj vključuje številne primere prepoznavanja in preprečevanja nasilja ter konkreten predlog socialno-ekološkega modela.

Monografijo priporočamo svetovalnim delavcem v šolah in v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodi in tudi širši javnosti.

### Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo