

Naslov članka/Article:

Vključujoča šola – nekateri poudarki z vidika geografije

Inclusive School – Some Details from the Perspective of Geography

Avtor/Author:

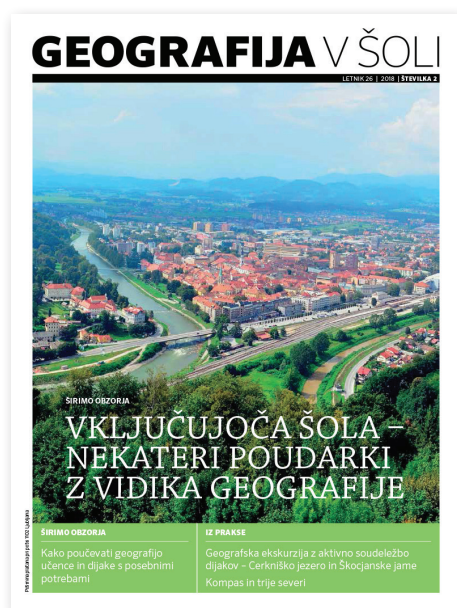
dr. Anton Polšak

<https://doi.org/10.59132/geo/2018/2/8-17>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Geografija v šoli 2/2018, letnik 26

ISSN 1318-4717

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/geografija-v-soli/>



Dr. Anton Polšak

Zavod RS za šolstvo

anton.polsak@zrss.si

COBISS: 1.04

Vključujoča šola – nekateri poudarki z vidika geografije

Inclusive School – Some Details from the Perspective of Geography

Povzetek

Vključujoča ali inkluzivna šola se kot ideja vključevanja čim več učencev v enotno šolo oziroma izobraževalni sistem intenzivno pojavlja v svetu približno od devetdesetih let prejšnjega stoletja. Pri tem je treba vključevanje razumeti kot vključevanje vseh učencev z vso njihovo raznolikostjo glede sposobnosti in potreb, pa tudi kot ustvarjanje priložnosti za učence, učitelje in starše v sistemu izobraževanja. Vključujoča šola daje velik pomen takšnemu učnemu okolju, ki daje spodbude vsem v učni proces vključenim deležnikom in v katerem se upoštevajo potrebe vsakega posameznega učenca. Pri tem lahko nekatere cilje uresniči šola kot celota, nekatere – in teh ciljev je verjetno največ – pa učitelji posameznih predmetov. Ugotavljamo, da v tem smislu geografija ni in ne more biti izjema, velja pa zanjo nekaj posebnosti. Učitelji bi morali te posebnosti kar najbolje izkoristiti, tako da bi bila ideja vključevanja pri pouku ne samo formalna zahteva, ampak dodana vrednost.

Ključne besede: pouk geografije, vključujoča šola, sposobnosti učencev

Abstract

An inclusive school as the idea of including as many pupils as possible into a single school or education system has been strongly present throughout the world since the 1990s. Inclusion should be construed as the inclusion of all pupils, taking into account all of their diversity regarding their abilities and needs, and as the creation of opportunities for pupils, teachers and parents within the education system. An inclusive school places great importance on a learning environment which encourages all of the stakeholders involved in the learning process and which considers the needs of each pupil. In the process, some goals can be realised by the school as a whole, and some – and such goals are probably more numerous – by the teachers of individual subjects. In this sense, Geography is not and cannot be an exception, however, it has been determined that certain peculiarities exist. Teachers should take the utmost advantage of these peculiarities, so that the idea of inclusion in lessons would no longer be a formal requirement but an added value.

Keywords: Geography lessons, inclusive school, pupils' abilities

Uvod

Kakor novi čas prinaša novosti na vseh področjih človekovega življenja, tako se potrebe po novostih pojavljajo tudi na šolskem področju. Pa najsi gre za najširši okvir, v katerem šolstvo deluje, ali pa najdrobnejše didaktične spremembe v

načinu poučevanja. V najnovejšem času je v ospredje stopila paradigma vključujoče šole. Ta sicer ni nekaj novega, saj je šola sama po sebi namenjena vsem učencem, ne glede na njihove razlike, pa tudi splošno načelo individualizacije in diferenciacije ali kratko prilagajanja poučevanja različnim učencem je že dolgo eno izmed osnovnih

pedagoških načel.¹ Seveda pa sodobni čas prinaša nove vidike vključujoče šole, saj so se razlike med učenci morda celo povečale in se pojavile tudi na področjih, ki jih nekdanj (skoraj) ni bilo. Tako v ospredje stopajo ne samo fizične razlike in razlike v sposobnostih, ampak tudi razlike, ki izhajajo iz kulturnega ali širšega okolja (posledice migracij in s tem povezana jezikovna in kulturna problematika). Zdi se, da tega dejstva preprosto ne moremo spregledati, celo več, moramo ga obrniti v prid v prizadevanjem za boljše in učencem ustrezno šolsko okolje. Pri tem mislimo na okolje, ki bo kar najbolj razvijalo znanje, veščine in sposobnosti vsakega učenca ne glede na to,

1 Poleg tega podpira razvoj vključujoče šole oz. jo tako ali drugače omenja tudi več domačih in mednarodnih dokumentov. Med drugim so to Ustava Republike Slovenije (1991), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), Salamanska izjava v okviru Unesca (1994) in Konvencija o otrokovih pravicah v okviru Unesca (1989) ter vrsta dokumentov o delu z otroki z učnimi težavami, posebnimi potrebami, priseljenci, nadarjenimi itn.

kakšen je in od kod prihaja. To paradigmo lahko razumemo tudi kot definicijo koncepta inkluzije.

Za uresničevanje koncepta inkluzije v najširšem smislu je pomembno, da vključevanje razumemo kot vključevanje vseh učencev, vseh njihovih raznolikosti, posebnih in osebnih potreb, kot pot profesionalnega in osebnega razvoja učiteljev ter kot ustvarjanje priložnosti za vse: učence, učitelje, starše in druge strokovne delavce.

Vključujoča šola daje velik pomen spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega posameznega učenca, razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja in kompetenc za uspešno življenje (Grah in sod., 2017: 5–6).



Slika 1: Geografski procesi so bolj ali manj kompleksni. Vsekakor pa jih lahko z nazornostjo približamo vsem ali vsaj večini učencev.

Foto: A. Polšak

Spremembe, ki pripeljejo do vključujoče šole, so dolgoročen proces, saj je eden izmed prvih pogojev zanje ustvarjanje spodbudnega učnega okolja (tako v šoli kot doma), razvijanje dobrih odnosov med vsemi v učni proces vpletenimi deležniki kot tudi stalni profesionalni razvoj učiteljev.

Vemo, da definicije zvenijo lepo, zato je resnični izziv, kako ta lepo zapisan namen tudi uresničiti. Še več, gre za izziv, ker se tovrstne spremembe ne zgodijo same od sebe, niti jih ni mogoče uresničiti z enkratnimi dejanji. Spremembe, ki pripeljejo do vključujoče šole, so namreč dolgoročen proces, še zlasti zato, ker je eden izmed prvih pogojev zanje tudi ustvarjanje spodbudnega učnega okolja (tako v šoli kot doma), razvijanje dobrih odnosov med vsemi v učni proces vpletenimi deležniki kot tudi stalni profesionalni razvoj učiteljev. Verjetno pa tudi ne bo odveč, če poudarimo, da mora naprej obstajati volja do sprememb in volja do nadgradnje lastnih pogledov in obstoječe prakse. Dejavniki so torej zelo prepleteni in kompleksni, pogosto pa morajo tudi vsi delovati v isti smeri – približno tako, kot če skušamo voziti avto, če nam počí guma. S tremi kolesi ne gre, pa če so še tako dobra!

Dejavniki vključujoče šole

Vključujočo šolo podpira več dejavnikov. To so dejavniki, vezani na šolo kot tako (šolsko učno

okolje), delo in odnose v razredu (razredno učno okolje) ter povezovanje oz. sodelovanje staršev s šolo (domače učno okolje). Gotovo je ključni dejavnik razredno učno okolje (pričakovanja učencev, odnosi in sodelovanje med njimi, učiteljevo delo in vodenje razreda, učiteljevo vrednotenje dela v razredu), velja pa podobno, kot smo figurativno omenili pri gumah na avtu – brez dobro delujočih drugih dejavnikov delo ne bo uspešno. To se še bolj pokaže takrat, ko v učnem procesu nastopijo kake težave. Rezervno kolo v avtu je nepomembno, ko se vozimo, a ključno, ko se nam predre guma!

Poglejmo na primeru, zakaj je pomembno dobro **vključujoče okolje**. Tokrat se bomo bolj omejili zlasti na razredno in deloma šolsko učno okolje, ki bi ga lahko razdelili na fizično, socialno, didaktično in kurikularno (Grah in sod., 2017: 10–11). Dejavnike bomo prikazali v obliki preglednice, čeprav so tesno prepleteni. Zapisali smo tudi nekaj posebnosti, ki jih srečujemo pri pouku geografije.

Fizično učno okolje

Zajema celotno opremo šole in razreda, ki učencu zagotavlja občutek varnosti in ga spodbuja k učenju. Ključno vlogo pri oblikovanju fizičnega učnega okolja ima ravnatelj šole, ustanovitelj in učitelj. Sem spadajo šolski prostori, raven hrupa, opremljenost in zasnova prostora, temperatura, osvetljenost, urejenost in čistoča prostora, sedežni red, svetloba, barve, tabla ...

Posebnosti pouka geografije

Učni načrt za geografijo za gimnazije (2008) navaja, da za kakovostno in učinkovito izvajanje pouka geografije nujno potrebujemo specializirano geografsko učilnico. To tudi ni nič posebnega, saj tudi drugi predmeti potrebujejo bolj ali manj predmetno opremljene učilnice. Posebnost v fizičnem smislu je morda le možnost zatemnitve, ki pa je deloma že manj pomembna, kot je bila včasih ob projekcijah z diaprojektorji, episkopi in podobnimi optičnimi napravami. Danes je standard računalnik z LCD-projektorjem, morda interaktivna tabla, računalniki ali tablice za učence ipd.

Nadalje učni načrt za gimnazijo navaja, da naj ima učitelj v učilnici na razpolago potrjena učna sredstva (učbeniki, delovni zvezki, zbirke nalog, atlasi ...), ki služijo njegovemu delu ali delu učencev. Prav tako naj ima na razpolago vse obstoječe priročnike. Tudi s tem se lahko strinjamo, še zlasti se zdi, da atlasi nikakor ne bi smeli izostati.

Gotovo pa je posebnost geografskega pouka izvajanje terenskega dela in ekskurzij, za kar potrebujemo primerno opremo. UN nas podučí, da naj ta vsebuje različne pripomočke: termometre za zrak, vodo in prst, vlagomer, višinomer, lopatke, metre, plastenke za vodo, štoparice, lakmusov papir, klorovodikovo kislino, geološko kladivo, kompase, naklonometre, dežemer, vetromer, kurvimetre, topografske zemljevide različnih meril idr. Pomembnost terenskega dela in ekskurzij navaja tudi UN za OŠ, še zlasti ker je časovno prilagodljivo in zajema več (fizičnih) učnih okolij. S tem učenci ne pridobivajo samo učne izkušnje, ampak tudi neposredno prostorsko izkušnjo.

Socialno učno okolje

Vključuje odnose v šoli, šolsko klimo in kulturo, šolska pravila in red, medsebojno spoštovanje močnih področij in raznolikosti učencev za

Poučevanje in učenje geografije že s samim pristopom in didaktičnimi načini lahko upošteva razlike med učenci oz. dijaki. Z izbiro metod in oblik dela lahko učitelj vpliva na to, ali bo vključeval tudi razvijanje socialnih veščin, ali bo razvijal sodelovanje, sporazumevanje ipd. Upoštevanje različnih interesov in močnih področij lahko

<p>doseganje optimalnih dosežkov na šoli, učiteljeve in učenčeve značilnosti, vedenje, stališča, pričakovanja, učni stil, socialni razvoj učencev, socialne interakcije ter socialne in komunikacijske veščine.</p>	<p>upošteva tako pri delu v razredu kot pri terenskem ali raziskovalnem delu, in to tako v obliki individualnega kot skupinskega dela učencev. Verjetno ni naključje, da oba UN večkrat omenjata skupinsko delo, kar naj bi po našem mnenju moralo obstajati tudi v praksi, saj geografija omogoča množico priložnosti za tovrstno obliko dela.</p>	
<p>Didaktično učno okolje</p> <p>Zajema učiteljev stil poučevanja, njegove strategije motiviranja učencev, izvajanja pouka in evalvacije, učne pripomočke in gradivo, ki ga uporablja v procesu poučevanja in učenja. Pomembno je, da didaktično učno okolje ustreza različnim potrebam, vrstam zaznav in učnih stilov učencev. Pri tem učitelj v največji meri upošteva razvojne možnosti in spoznavne procese učencev.</p>	<p>Priporočila za osnovno šolo:</p> <p>Pri pouku upoštevamo potrebe in interese učencev ter iščemo odgovore na aktualna vprašanja okolja, v katerem živijo. Razvijamo zanimanje učencev za domačo pokrajino in za vsakodnevni utrip življenja v širši okolici, v domovini in po svetu ter se odzivamo na dnevne aktualne izzive.</p> <p>Usvajanje geografskega znanja naj temelji na več stopnjah, ena izmed najpomembnejših je opazovanje.</p> <p>Pri oblikovanju prostorskih predstav je pomembno, da učitelj omogoči različnim zaznavnim tipom učencev raznovrstno učno gradivo in prehajanje od konkretnih zaznav (načelo prostorske bližine: npr. doživeto, otipljivo ipd.) k zahtevnejši abstrakciji. Izbrani učni primeri geografskih pojavov in procesov naj temeljijo na različnih zaznavnih poteh: motorični (izdelava preprostih učil, merjenje, modeliranje, gibanje v naravi ...), vizualnih (opazovanje, fotografiranje, risanje, zapisovanje ...) in slušnih (zvočni zapisi, branje besedil, anketiranje ...). Načelo nazornosti nas tudi opozarja, da moramo ustvariti razmere za učenčovo povezovanje čutnega in čustvenega sveta z racionalnim.</p>	<p>Priporočila za gimnazije:</p> <p>Informacijo o geografskem okolju naj dijaki pridobivajo z vsemi čutili, pri čemer naj učitelji upoštevajo različne zaznavne sposobnosti dijakov in ustrezno diferencirajo proces poučevanja. Posebno pozornost je treba posvetiti tako dijakom s posebnimi potrebami kot nadarjenim dijakom.</p> <p>Izbor učnih metod, ki pomagajo odkrivati aktivne poti do znanja, mora dijake motivirati in temeljiti na premišljenem metodičnem postopku ter ustrezni izbiri učnih pripomočkov. Pri geografiji naj da učitelj dijakom možnost sodelovanja v različnih projektih, raziskovalnih nalogah, pri samostojnem učenju ipd., ki omogočajo razvijanje individualnih sposobnosti in odkrivanje t. i. močnih področij.</p> <p>Pri pouku geografije naj se zato uporabljajo različne metode neposrednega opazovanja, obdelave različnega slikovnega, grafičnega in pisnega gradiva, s čimer dijaki razvijajo kritično mišljenje in ustrezen odnos do informacij. Današnja tehnologija omogoča izbiro različnih načinov iskanja virov, zato jih je treba vključiti v vse faze poučevanja. Znanje naj se gradi na osebnih izkušnjah dijakov in sistematični nadgradnji znanja o prostoru od krajevne do svetovne ravni.</p>
<p>Kurikularno učno okolje</p> <p>Zajema izvajanje učnega načrta ali vzgojno-izobraževalnega programa, torej cilje, vsebine, metode in vrednotenje ter dejavnosti, ki jih učitelj izvaja med poučevanjem. Zajema tudi prikriti kurikul (npr. interakcija med učiteljem in učencem, učenci in drugimi dejavniki, ki vplivajo na delo in življenje v šoli), ki ima lahko še večjo moč od načrtovanih učinkov.</p>	<p>Cilje pouka geografije v OŠ dosegamo s smotrnim in aktualnim izbiranjem vsebin, s sodobnimi učnimi oblikami in metodami, s pestrim izborom učnih pripomočkov in medijev ter s čim pogostejšim neposrednim opazovanjem geografskih procesov in pojavov v okolju, kjer nastajajo. Veliko pozornost namenjamo zlasti pouku na prostem, v pristnem okolju, saj s tem omogočamo doživljajsko učinkovitejši pouk.</p>	<p>Splošni in podrobni učni cilji geografije na ravni gimnazije obsegajo cilje s spoznavnega področja, cilje, ki so povezani z razumevanjem prostora, cilje, ki so povezani z znanjem in razumevanjem geografskih struktur, procesov in odnosov, cilje, ki so povezani z uporabo znanja in veščin ter vzgojne cilje. Učitelj naj razvija vse vrste ciljev po različnih poteh.</p>

Preglednica 1: Dejavniki vključujočega učnega okolja in geografija

Poudarili smo le nekatere posebnosti, ki jih vsebujeta oba učna načrta, nismo pa analizirali UN za srednje strokovne šole. Vidimo, da pouk geografije že sam po sebi vključuje različna učna okolja in v tej zvezi ali pa neodvisno od tega tudi raznolika didaktična učna okolja, kar naj bi bila ena od prednosti poučevanja geografije glede na nekatere druge predmete. V tem vidimo tudi precej možnosti za vključevanje načel vključujoče šole, ki jih lahko poučevanje geografije upošteva brez večjih težav, za nekatera načela pa bo moral učitelj najti priložnosti in oblike z dodatnim prizadevanjem. Pouk je namreč živa in spreminjajoča se stvar, kjer je potrebno sprotno prilagajanje in ni moč vsega vnaprej zapisati oziroma predvideti. Iz izkušenj učiteljev vidimo, da se učitelji znajo spopadati z učenci oziroma dijaki z različnimi posebnimi potrebami (gluhi, slabovidni, gibalno ovirani ..., kot tudi učenci s primanjkljaji na različnih področjih učenja in z drugimi potrebami), da pa je potrebno v posameznih primerih tesnejše sodelovanje s šolsko svetovalno službo in drugimi usposobljenimi strokovnjaki. Res pa je tudi, da ima predmet geografija tudi nekaj posebnosti, ki zahtevajo še dodatne posebnosti pri prilagoditvah (npr. ekskurzija, terensko delo za gibalno ovirane učence ipd.).

Kaj lahko naredi za dobro razredno klimo in vključenost vseh učitelj oziroma razrednik

Vemo, da učitelji geografije niso samo učitelji, ampak tudi razredniki. Sicer nimamo

podrobnejših podatkov o tem, a zdi se, da jih je v vlogi razrednikov več kot polovica. Torej se lahko geograf pojavlja v dveh vlogah in v obeh lahko ustrezno podpre načela vključujoče šole. Zato bomo na tem mestu kratko osvetlili pomen dobre razredne klime in vlogo geografa razrednika pri tem.

Rutarjeva (2018) ugotavlja, da je dobra vključenost učencev povezana z dobro razredno klimo. Torej dobri odnosi v razredu v veliki meri vplivajo na to, kako so učenci vanj vključeni. Klima je sicer socialno-psihološki in organizacijski pojem, ki se nanaša na odnose in prevladujoče vzdušje v skupnosti, v praksi pa je njen pomen pomemben ne samo z vidika počutja učenca, njegovega vedenja in motivacije, ampak posredno tudi zato, ker omogoča boljše učne dosežke. Toda na razredno klimo vpliva mnogo dejavnikov, kar pomeni, da zagotavljanje dobre razredne klime ni preprosto. Zaradi tega se je dobro zavedati, da ima učitelj na nekatere dejavnike močan vpliv, na druge pa ne ali pa le posredno. Tako ima učitelj močan vpliv na svoj način komunikacije in naravnost, ne pa na družbene razmere, v katerih dela šola, na razmere v okolju, od koder prihajajo učenci, pa celo ne na razmere na šoli ali pa na odnose med učenci samimi (preglednica 2).

Učitelj geografije kot razrednik (ali pa tudi ne v tej vlogi) v osnovi nima prav nobenih prednosti pred kakim drugim učiteljem. Vsak učitelj lahko razred vodi preudarno, vsak lahko zazna stiske učencev, poskrbi za ustvarjanje priložnosti za učenje, sodelovanje, socialne veščine ipd. Tudi sam predmet geografija ni prav velika prednost, če sploh. Nimamo verodostojnih raziskav, ki bi dokazovale, da je geografija vnaprej bolj priljubljen predmet kot drugi, da jo imajo učenci raje. Celotno več, zdi se, da se priljubljenost predmetov meri s priljubljenostjo učiteljev. Celotno za gimnazije po izjavah učiteljev slišimo, da je ponekod celo matematika med bolj priljubljenimi predmeti, geografija pa tako tako. Tudi možnost raznolikega izbora metod poučevanja pri geografiji še ni neka vnaprej zagotovljena prednost, saj lahko učitelj prav vsak predmet naredi do neke mere privlačen in zanimiv. Torej bi se veljalo izogibati sodbam, da lahko učitelj pri določenem predmetu dela lažje kot nekdo drug pri drugem, že na podlagi samega predmeta kot takega. A gotovo bi veljalo izkoristiti še zlasti tiste možnosti in jih povezati z načeli vključujoče šole, ki so za neki predmet posebne, specifične, ki odstopajo od povprečja. To so npr. terensko delo pri geografiji, poskusi pri fiziki, raziskovanje pri naravoslovju ali spretnost pri športu. Le znati jih je treba izkoristiti!



Slika 2: Pravilno izmeriti in odčitati temperaturo zraka niti ni tako zelo preprosto, a to veščino lahko obvladajo vsi učenci oziroma dijaki.

Foto: A. Polšak

Na kaj ima učitelj močan vpliv	Na kaj je učiteljev vpliv manjši
Učinkovita organizacija dela	Vrstniški odnos
Jasna pravila in postopki	Obstoj skupinic, klik, elit ...
Dogovarjanje v pomembnih zadevah	Skupinska subkultura
Zanimiv in osmišljen pouk	Konflikti med posamezniki
Dejavnost učencev	Pretekli dogodki
Spodbudna naravnost in pozitivna pričakovanja do učencev	Delovanje in politika šole Psihofizično stanje učencev
Spoštljiva in odprta komunikacija	Socialni in materialni položaj učencev
Konstruktivne povratne informacije	Družinske razmere in vedenjski vzorci učencev
Pravična obravnava, vključenost vseh	Sistemiški vidiki
Spodbujanje sodelovanja in solidarnosti	Družbene razmere

Preglednica 2: Vpliv učitelja na dejavnike razredne in šolske klime

Vir: Rutar, 2017: 7

Razrednik lahko s sistematičnim delom odločilno vpliva na kakovostne medvrstniške odnose v svojem razredu, pravi Rutarjeva (2018: 8). V tej zvezi omenja delavnice za krepitev komunikacijskih veščin in socialne igre (podrobneje opisane v četrtem zvezku citirane zbirke). Seveda se velja vprašati, ali imajo učitelji geografije tovrstna znanja in veščine. Če ne, ni druge poti kot stalno strokovno izobraževanje. Kot enega izmed temeljnih pravil bi veljalo omeniti, da so učenci oz. dijaki praviloma bolj zavzeti in bolj upoštevajo skupno sprejete dogovore in pravila, kjer so torej sami sodelovali in jim pripisujejo vsaj del »lastništva« (Rutar, 2018: 8). Priložnosti za vzpostavljanje tesnejšega in pristnejšega stika med učiteljem in učenci se nudijo tudi pri ekskurzijah, obiskih institucij ali prireditvev, taborov, pripravi projektov, raziskovalnih nalog ipd. Tudi zato bi omenjene oblike dela oziroma dejavnosti veljalo še bolj vključevati v redni pouk, celo več, kajti nekatere dejavnosti razvijajo tudi veščine sodelovanja in povezovanja med učenci samimi. Iz lastne izkušnje lahko zapišem, da je na državni ravni prav malo geografskih raziskovalnih nalog posameznega učenca ali dijaka, večina je skupinskih, timskih. Zakaj torej ne bi podpirali timskega dela!

Po raziskavah v slovenskih šolah (Pekljaj in Pečjak, 2015, cit. po Rutar, 2018: 9) pozitivni odnosi vplivajo na dobro počutje učencev na šoli, višjo samozavest, prosocialne oblike vedenja in boljše učne dosežke, kar je več kot logično in pričakovano. Zato velja podpreti delo razrednika (in učiteljev) za dobro razredno klimo, kjer najbrž ne gre brez osebnega zgleda

učitelja. Seveda lahko veliko ali v celoti še več kot razrednik k dobri razredni klimi prispevajo tudi vsi drugi učitelji. Pri tem se pogosto pokažejo tudi individualne razlike, ko nekateri učitelji neki razred obvladujejo, z drugim pa imajo težave. Žal opažamo, da si precej tovrstnih težav naredijo učitelji sami zaradi nespretne komunikacije ali ukrepov za manjše prekrške, ki niso v sorazmerju z dejanji, konec koncev pa tudi zaradi nezanimivega pouka. Žal tudi o tem nimamo konkretnih raziskav. Slediti govoricam pa bi pomenilo delati neznansko škodo slovenskim učiteljem geografije.

Da bi kar najbolj podprli razvoj dobre razredne klime in s tem tudi vključenost učencev oz. dijakov, lahko razmislimo o naslednjem:

- ali smo pouk organizirali učinkovito, dali jasna navodila, vpeljali rutino in strukturo,
- ali je naš pouk zanimiv, osmišljen, so učenci vanj aktivno vključeni, so upoštevani njihovi interesi in spoznavni ter učni stili,
- ali je pouk življenjski (se navezuje na primere iz vsakdanjega življenja),
- ali je komunikacija spoštljiva in odprta, ali poteka med učiteljem in učenci dialog,
- ali daje učitelj povratne informacije, možnost refleksije, ima pozitivna pričakovanja in vanje zaupa, kar se navezuje na formativno spremljanje in preverjanje,
- ali poskrbi za jasne dogovore in ukrepe glede discipline, saj je disciplina pomemben dejavnik vključenosti učencev (velja tudi obratno: dobri odnosi so prvi pogoj za manj disciplinskih težav (Marazno in Marzano, 2010, cit. po Rutar, 2018: 16).

Priložnosti za vzpostavljanje tesnejšega in pristnejšega stika med učiteljem in učenci se nudijo tudi pri ekskurzijah, obiskih institucij ali prireditvev, taborov, pripravi projektov, raziskovalnih nalog ipd.

Če že ne povsod, pa vsaj pri drugi in tretji alineji vidimo močna področja, ki jih ima ali pa bi jih morala imeti geografija sama po sebi. Pri drugih alinejah je vse odvisno od učiteljeve spretnosti in načina poučevanja. Gotovo se vsakemu učitelju zgodijo kake neprijetnosti in nesporazumi, celo konflikti z učenci, zato bi bilo treba učitelje nesporno dovolj dobro ozavestiti o pomenu dobre razredne klime in načinah za njeno vzpostavljanje, ki jih je veliko (Rutar, 2018: 12–13) in jih priporočamo v razmislek.

Dobri odnosi med učenci – temelj dobre vključenosti

Govorili smo o pomenu dobre razredne klime, kakor jo lahko vzpostavimo s pomočjo ustreznih in učinkovitih didaktičnih strategij. Poleg tega pa je zelo pomembno, da učenci sami pridobijo socialne in čustvene kompetence, torej da znajo vzpostaviti socialne odnose in nadzirati oziroma uravnavati svoja čustva. Socialna vključenost je eden od ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja in temelj zadovoljstva z življenjem v njem (Rutar Ilc in sod., 2017: 4), socialna kompetentnost pa se kaže kot prosocialno vedenje (pomoč drugim, skrb za druge in sodelovanje z drugimi) in kot odgovorno vedenje (slednje pravilom in ohranjanje socialne pripadnosti) (Peklaj in Pečjak, 2015, cit. po: Rutar Ilc, 2017: 5).

Pomena socialnih kompetenc se zavedajo tudi v EU. Tako Evropski referenčni okvir (2006), ki se nanaša na ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, določa osem ključnih kompetenc:

- pismenost ali sporazumevanje v maternem jeziku,
- jezikovna kompetenca ali sporazumevanje v tujih jezikih,

- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna kompetenca,
- osebna, družbena in učna kompetenca ali učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- podjetnostna kompetenca ali samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in sposobnost izražanja.

Kakor vidimo, so med temi tudi socialne kompetence. Moramo pa poudariti, da se socialne kompetence pojavljajo tudi pri drugih skupinah kompetenc, saj jih ne moremo obravnavati ločeno. Tako se več sorodnosti kaže tudi med socialnimi in podjetnostmi kompetencami (Kompetenčni okvir podjetnosti, EU, 2016), na primer kot kompetenca samozavedanja in samozadostnosti, motivacije in vztrajnosti, aktiviranja drugih, delo z drugimi in podobno.

Peklajeva in Pečjakova (2015, cit. po Rutar Ilc in sod, 2017: 5) sta prvine socialne pismenosti oblikovali v 5 skupin (preglednica).

Seveda razmišljanje na tej ravni učitelju nič kaj ne pomaga pri vsakodnevem delu, saj mora ta delovati dnevno, pri neposrednem učnem procesu. Ker se učenci (pojem obsega tudi dijake v srednjih šolah!) med seboj razlikujejo v razvitosti in izražanju socialnih spretnosti, mora učitelj temu tudi prilagajati pouk. Če se pojavijo težave, lahko na pomoč učitelju priskoči svetovalna služba, hkrati pa velja, da naj učitelj že pri običajnem pouku išče priložnosti, da podpira ustrezno vedenje učencev. K temu lahko najbolj prispeva z ustrezno izvedbo pouka v različnih socialno spodbudnih oblikah (Rutar Ilc in sod., 2018: 4). In kaj te socialno spodbudne oblike obsegajo oziroma kje so priložnosti

Spretnosti samournavanja vedenja	– zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, nadzorovati impulze (na primer jezo), slediti pravilom, sprejeti kompromise, sprejeti povratno informacijo in sodelovati
Spretnosti v odnosih z vrstniki	– dajanje medsebojne podpore in pomoči, pohval, povabil, sodelovanje, zavzemanje za druge, empatija
Asertivnost	– znati se postaviti zase na odkrit in spoštljiv način, znati sprejemati pohvale, občutiti samozaupanje, zmožnost izražanja občutij, vključevanje v dejavnosti in skupino ...
Sodelovalne spretnosti	– zmožnost slediti dogovorom in pravilom, iskati skupne rešitve in sklepati kompromise, deliti z drugimi ...
Učne spretnosti	– samostojno in po svojih zmožnostih izpeljati učne dejavnosti, biti zmožen slediti navodilom, izkoristiti čas in se organizirati, zaprositi za pomoč ...

Preglednica 3: Temeljne socialne spretnosti

Vir: Peklaj in Pečjak, 2015, cit. po Rutar Ilc in sod., 2018: 5

Pomembno je, da učenci sami pridobijo socialne in čustvene kompetence, torej da znajo vzpostaviti socialne odnose in nadzirati oziroma uravnavati svoja čustva.

za socialno in čustveno opismenjevanje? Odgovor najdemo v citiranem delu (Rutar Ilc in sod., 2017: 8) in ga z namenom priporočila in razmisleka za učitelje tudi v celoti povzemamo. Verjetno bo že skoraj odveč poudariti, da se v mnogih priložnostih

(kjer se ne, jih lahko brez slabe vesti preskočijo!) najdejo tudi učitelji geografije. Seveda pri enih oblikah s samo geografsko vsebino, pri drugih bolj z obliko oziroma načinom dela, pri tretjih pa morda v vlogi razrednika.

Vsakodnevna komunikacija z učenci v vseh okoliščinah:	<ul style="list-style-type: none"> - vodenje razreda za dobro razredno klimo in vključenost - spoštljiv in spodbuden način komunikacije - ozaveščanje pomena kakovostne komunikacije - besedna in nebesedna sporočila učencev o pomembnosti odnosov
Sistematična strategija za vključevanje in kulturo nenasilne skupnosti na ravni razreda in šole:	<ul style="list-style-type: none"> - delavnice za razvijanje socialnih spretnosti in nenasilne komunikacije za učence in učitelje - program socialno-čustvenega učenja (na primer s socialnimi igrami) na razrednih urah - tutorstvo - medgeneracijsko mreženje - dobrodelne akcije - vrstniška mediacija - varne točke
Medpredmetne in kroskurikularne dejavnosti:	<ul style="list-style-type: none"> - medpredmetne povezave na temo socialno-čustvenega učenja - ustvarjanje predstav (glasbenih, plesnih), likovnih razstav ... - projekti - tabori - poletne šole - izmenjave s šolami (tudi mednarodne)
Pouk:	<ul style="list-style-type: none"> - sodelovalno in izkustveno učenje - pouk na prostem in terenske vaje - branje literarnih del, poslušanje zgodb s socialno tematiko, ogled filmov ter pogovor o tem - ustvarjanje pesmi, dnevnikov, zgodb, pripovedi, stripov, risb, fotografij, filmov - pristopi, ki spodbujajo dialog, razpravo, samoizpraševanje in kritično razmišljanje - igra vlog in simulacije - izražanje z lutkami in dramatizacijo - gibalno in plesno izražanje - interakcijske in socialne igre
Podpiranje kulture kakovostnih medvrstniških odnosov s pogovori o tem in oblikami dela, ki to spodbujajo:	<ul style="list-style-type: none"> - sodelovanje (namesto izključevanja) - solidarnost (namesto konfliktnosti) - vzajemna čustvena podpora (namesto ignoriranja) - različne vrste in stopnje druženja, od trenutnega tovarištva prek enosmerne pomoči in dvosmernega sodelovanja do vzajemnega in zaupnega odnosa do avtonomne soodvisnosti in prosocialnosti
Načrtno delo s posameznimi učenci ali ciljnim skupinami	Primer so delavnice za obvladovanje jeze in agresivnih impulzov, delavnice za prepoznavanje in ustrezno izražanje čustev, reševanje težav ...

Preglednica 4: Priložnosti za socialno in čustveno opismenjevanje

Vir: Rutar Ilc in sod., 2017: 8

Formativno spremljanje – res edina možnost vključevanja?

Formativno spremljanje, ki je neke vrste didaktično načelo ali didaktične strategije, formalizirano na Zahodu, in kot tako se v svojih različicah širi po svetu vsaj že nekaj desetletij. Sodobni čas je pridal k osnovni misli še nove dimenzije (Hattie, 2009; Keeley, 2011; Black in Wiliam, 1998; Black in sod., 2002; Clarke, 2001, 2003, 2005; Wiliam, 2011, in drugi). Ob tem pozabljamo, da se pod formativnim spremljanjem ne skrivajo nobeni čudežni recepti, ampak bolj ali manj praktične strategije, ki učenca podpirajo, mu pomagajo pri izgrajevanju znanja in veščin. Ker so te strategije in podporna orodja dokazano učinkovita, torej prispevajo k višji kakovosti znanja in veščin, je formativno spremljanje dobilo v marsikaterem šolskem sistemu tudi sistemsko podporo. Seveda ne gre za izumljanje nečesa povsem novega, ampak premišljeno uvajanje tega, kar je pretekla praksa pokazala, da pri učencih deluje (Hattie, 2009, 2012). To pa tudi pomeni, da so nekatere prvine tega, kar zdaj razumemo ko formativno spremljanje ali preverjanje, delovale že prej. Posebej je v sodobnih objavah izpostavljen pomen (sprotne) povratne informacije (na primer Hattie, 2009 in 2012). Ker pri formativnem spremljanju po svojih zmožnostih aktivno sodeluje tudi vsak učenec, je formativno spremljanje dober način za udejanjanje načel vključujoče šole (Holcar Brunauer, 2017). Formativno spremljanje je prek svojih elementov (načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, ugotavljanja predznanja in razumevanja pri novem učenju, dokazila o učenju, povratne informacije in samovrednotenje oziroma vrstniško vrednotenje) zamišljeno tako, da se vsak element povezuje s posameznim učencem in ni zamišljen kot kakšno povprečje ali pričakovani skupni rezultat. Seveda pa se zdi naloga prevelika, če za udejanjanje zapisanega ne bi uporabljali učinkovitih metod oz. orodij formativnega spremljanja. Spremljati večjo skupino učencev (do 28) ali dijakov (do 32) je skoraj nemogoče, zato se je treba usmeriti na učinkovite strategije in preprosta orodja, ki hitro in enostavno sprotno informirajo učitelja in dajo sprotno (povratno) informacijo učencu. V ta namen lahko dokaj uspešno uporabimo tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo – IKT (npr. spletne učilnice, spletni ali e-listovnik ipd.). Prav tako lahko IKT uporabimo tudi pri drugih elementih formativnega spremljanja, zlasti znane so številne spletne ankete, kvizi in podobno, ki jih lahko uporabimo za ugotavljanje predznanja ali preverjanje. Kazalo pa bi znova spomniti, da je v ta namen smiselno uporabiti

tudi obstoječe i-učbenike (v prosti rabi npr. za geografijo za 8. in 9. razred OŠ ter prvi letnik gimnazij oziroma srednjih šol). Prav tako se nekako šele zadnji čas bolj zavedamo, da smo prevečkrat v vnemi za skrb za učence s posebnimi potrebami, za učence, ki prihajajo iz okolij, ki so učno manj spodbudna in podobno, pozabili za učence, ki potrebujejo več ali nove izzive (nadarjeni). Tudi na tem področju se v slovenski geografski javnosti vzpostavljajo dobre prakse in raznoliki načini dela, ki dodatno podpirajo tudi take učence/dijake (na primer tekmovanja, tabori, raziskovalne naloge, mednarodne izmenjave in drugo).

Namesto sklepa

Težnja po vključevanju učencev v čim bolj enoten izobraževalni proces, kjer ni ločevanja po sposobnostih, in ne glede na posebne potrebe, če te niso prevelike, je pripeljala do koncepta vključujoče šole, ki naj vsakemu posameznemu učencu/dijaku zagotovi optimalni razvoj glede na njegove sposobnosti. Tak koncept postavlja pred dilemo tako načrtovalce kot izvajalce šolskega kurikula. Ni namreč lahko zagotoviti uresničevanja načel vključujoče šole, saj ta zahtevajo tako normativne (npr. število učencev) kot tudi izvedbene (didaktične) spremembe in prilagoditve. Celo več, načeli individualizacije in diferenciacije, ki se močno povezuje z vključujočo šolo, sta temeljni pedagoški načeli, prepoznamo pa ju lahko tudi v Zakonu o osnovni šoli (*omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe*, kakor beremo v 2. členu Zakona). Povsem drugo vprašanje pa je, kaj lahko za vključujočo šolo stori učitelj posameznega predmeta. V pričujočem prispevku smo se malo bolj osredotočili na učitelja geografije, ki lahko nastopa v vlogi učitelja in v vlogi razrednika (pa še v kaki drugi tudi). Poudarili smo nekaj posebnosti, ki jih ima na voljo, in predlagali nekaj razmislekov o tem, kako bi bilo mogoče geografijo kar najbolj smiselno vključiti v koncept vključujoče šole, kar ni ne preprosto ne lahko delo. Zdi se, da je treba učitelje za tovrstno delo dodatno usposobiti, še zlasti za uporabo enostavnih in učinkovitih načinov dela oziroma »orodij«, sicer bo naloga lepo videti na papirju, v praksi pa je ne bo mogoče uresničiti.

Pod pojmom formativno se skrivajo učinkovite praktične strategije in podporna orodja, ki učencu pomagajo pri izgrajevanju znanja in veščin.

Ker pri formativnem spremljanju po svojih zmožnostih aktivno sodeluje vsak učenec, je formativno spremljanje dober način za udejanjanje načel vključujoče šole.

Viri in literatura

- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. London, School of Education, King's College.
- Black in sod. (2002). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. London: Department of Educational and Professional Studies, King's College.
- Clarke, S. (2001). Unlocking Formative Assessment. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2003). Enriching Feedback in the Primary Classroom. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2005). Formative Assessment in the Secondary Classroom. London: Hodder and Stoughton.
- Grah in sod. (2017). Zakaj vključujoča šola, V: Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce, zv. 1, str. 5–6. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. New York, NY: Routledge. Povzetek knjige na spletu: <https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/SUMMARY%20OF%20VISIBLE%20LEARNING.pdf>
- Holcar Bruanuer, A. (2017). Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu. V: Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. 2. zv.: Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Keeley, P. (2011). Uncovering Student Ideas in Life Science. 25 New Formative Assessment Probes. Splet: <http://static.nsta.org/files/pb291x1web.pdf>
- Kompetenčni okvir podjetnosti, EU, 2016. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Splet: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf>
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Ur. l. EU, L-394/10 z dne 30. 12. 2006. Splet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Rutar, Ilc., Z. (2018). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce, 3. zv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wiliam, D. (2011). Embeded Formative Assessment. Solution Tree Press.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €

