

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

SAŠKA ŠKRUBEJ

ANALIZA INTERVENCIJ PRI OBRAVNAVI OTROKA Z ODLOČBO  
USMERJANJA  
DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
SOCIALNA PEDAGOGIKA

SAŠKA ŠKRUBEJ

Mentorica: DR. JANA RAPUŠ PAVEL

ANALIZA INTERVENCIJ PRI OBRAVNAVI OTROKA Z ODLOČBO USMERJANJA  
DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

## **Zahvala**

*Zahvaljujem se mentorici dr. Jani Rapuš Pavel za strokovno podporo, usmeritve, nasvete in spodbudne besede v procesu nastajanja diplomske naloge.*

*Hvala mojim staršem, da so mi omogočili študij in me vsa ta leta podpirali ter verjeli vame.*

## **Povzetek**

Po novem konceptu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, se otroci raznolikih potreb in specifik vključujejo v redne oblike vzgoje in izobraževanja, pri čemer potrebujejo določene prilagoditve in strokovno pomoč. Učitelji in strokovni delavci bi jim morali pri tem pomagati, kar pa ni lahka naloga, saj se pogosto ne čutijo dovolj usposobljene za to. Šolsko prakso še posebej vznemirja skupina otrok s ČVT; razlogi za njihove težave so raznoliki, težave pa slabo razumljene. Prav zato se v diplomski nalogi usmerjam v študijo primera učenca z učnimi težavami in vedenjsko problematiko, z usmeritvijo v primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Empirični del zajema kvalitativno analizo štirih intervjujev in šolske dokumentacije, s čimer sem skušala dobiti vpogled v skladnost odločbe in individualiziranega programa, upoštevajoč prilagoditve pri pouku, v zaznavanje učenca in spremljanje procesa dela s strani učiteljev, strokovne delavke in učenca samega. Zanimal me je tudi morebitni napredek otroka ter sam potek evalvacije individualiziranega programa. Rezultati kažejo na skladnost dokumentacije s prilagoditvami pri pouku, kjer se učitelja in strokovna delavka poslužujejo predvsem prilagoditev, namenjenih otrokom s ČVT. Pri delu z njim strokovni delavci upoštevajo otrokove specifične potrebe in mu pomagajo na področjih, kjer potrebuje največ pomoči. Učenca obravnavajo timsko; glede na dolžino obravnave je pri otroku zaznan učni napredek, vedenje pa še vedno ostaja problem, s katerim se ne znajo ustrezno spoprijeti.

**Ključne besede:** šola, posebne potrebe, vedenjska problematika, učne težave, dodatna strokovna pomoč, individualiziran program.

## **Abstract**

According to the new concept of upbringing and education of children with disabilities, children with diverse and specific needs are involved in regular forms of education, with some adjustments and professional assistance. Teachers and professional staff would need to provide them with help and assistance, which is not an easy task, because they often do not feel sufficiently qualified to perform such work. Daily school processes are regularly disturbed by pupils with emotional and behavioral difficulties. Grounds for their issues are diverse and their problems are mostly poorly understood. That is why I am focused on the case study of a pupil with learning difficulties and behavioral issues by focusing on deficits in specific areas of learning in this diploma work. The empirical part includes a qualitative analysis of four interviews and school documentation. With it I tried to get an insight into the coherence of intervention on the treatment of children with special needs, of such a decision and an individualized program. Considering also the adjustments in the classroom, the perception of the pupil and monitoring the process of the work done by the teachers, professional associates and pupil. I was also interested in an eventual progress of the pupil and the actual process of evaluation of an individualized program. The results show conformity of the documentation of the adaptations in classes, where the teacher and professional associates use adaptations for pupils with emotional and behavioral difficulties. When working with the pupil, professional associates get familiar with the child's specific needs and assist him in the areas where help is most needed. They work as a team, when they deal with the pupil; in the whole time the pupil was treated, learning progress was detected, but the pupil's behavior is still being a problem with which they can not adequately cope.

**Key Words:** school, special needs, behavioral problems, learning difficulties, additional professional support, individualized program.

## Kazalo vsebine

<b>I. UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>II. TEORETIČNI DEL.....</b>	<b>2</b>
1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	2
1.1 Koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami .....	2
1.2 Zakonodajne osnove .....	4
2 ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE.....	5
2.1 Kombinacija ČVT in primanjkljajev na posameznih področjih učenja.....	6
2.2 Opredelitev in definicija.....	7
2.3 Klasifikacije otrok s ČVT .....	8
2.4 Vzroki za razvoj ČVT .....	10
2.4.1 Vpliv družine .....	11
2.4.2 Vpliv šole.....	12
2.4.3 Dejavniki, ki izhajajo iz otroka.....	13
3 UČITELJI V ODNOSU DO POJAVA ČVT .....	13
3.1 Kaj jih v učnem procesu najbolj zmoti? .....	13
3.2 Odzivi učiteljev na ČVT .....	14
3.3 Strategije dela z učenci s ČVT.....	16
<b>III. EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>19</b>
1 OPREDELITEV PROBLEMA .....	19
2 NAMEN IN CILJI.....	20
3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	20
4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA .....	21
4.1 Vzorec in postopek pridobivanja podatkov .....	21
4.2 Izbor raziskovalnih instrumentov .....	21
4.3 Postopek obdelave podatkov.....	22
5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	22

5.1	Povzetki intervjujev .....	23
5.1.1	Povzetek intervjuja 1 (socialna pedagoginja).....	23
5.1.2	Povzetek intervjuja 2 (razrednik) .....	23
5.1.3	Povzetek intervjuja 3 (učitelj matematike in fizike).....	24
5.1.4	Povzetek intervjuja 4 (otrok) .....	24
5.2	Shematični prikazi intervjujev .....	26
5.2.1	Intervju 1 (socialna pedagoginja) .....	26
5.2.2	Intervju 2 (razrednik).....	27
5.2.3	Intervju 3 (učitelj matematike in fizike).....	28
5.2.4	Intervju 4 (otrok) .....	29
5.3	Shematični prikaz dokumentacije .....	30
5.3.1	Odločba.....	30
5.3.2	Individualiziran program .....	30
6	INTERPRETACIJA REZULTATOV IN DISKUSIJA .....	31
6.1	Ali se odločba o usmeritvi in zapisan individualiziran program skladata s prilagoditvami, ki se za otroka upoštevajo pri pouku? .....	31
6.2	Kako učitelja zaznavata učenca s PP in kako opisujeta proces in potek dela z njim? 33	
6.3	Kako strokovna delavka zaznava učenca s PP in kako opisuje proces in potek dela z njim?.....	35
6.4	Kako otrok zaznava in sodeluje z učitelji pri pouku in kako s strokovno delavko pri dodatni strokovni pomoči? .....	36
6.5	Ali je skozi proces izvajanja prilagojenega učnega programa in dodatne strokovne pomoči pri otroku zaznan kakšen napredek, sprememba?.....	37
6.6	Kako na izbrani šoli poteka spremljanje in evalvacija ustreznosti usmeritve ter izvajanja individualiziranega programa? .....	39
<b>IV.</b>	<b>SKLEP .....</b>	<b>41</b>
<b>V.</b>	<b>VIRI IN LITERATURA.....</b>	<b>43</b>

<b>VI. PRILOGE .....</b>	<b>45</b>
Priloga 1: POVZETEK ODLOČBE .....	45
Priloga 2: POVZETEK INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA.....	46
Priloga 3: DOBESEDNI PREPIS INTERVJUJA 1 .....	49



## **Kazalo slik**

<i>Slika 1: Shematični prikaz intervjuja 1 .....</i>	26
<i>Slika 2: Shematični prikaz intervjuja 2 .....</i>	27
<i>Slika 3: Shematični prikaz intervjuja 3 .....</i>	28
<i>Slika 4: Shematični prikaz intervjuja 4 .....</i>	29
<i>Slika 5: Shematični prikaz odločbe .....</i>	30
<i>Slika 6 : Shematični prikaz individualiziranega programa .....</i>	30

## I. UVOD

*»V vsakem primeru otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto potrebujejo tisto, kar jim ljudje okrog njih najtežje dajo: skrb, podporo in razumevanje. To je eden od glavnih izzivov, ki jih predstavljajo čustvene in vedenjske težave: preseči to, kar nam pove zdrava pamet, da je najboljši odziv na negativno ali deviantno vedenje, to je želja, da bi krivec trpel« (Cooper, 1999, str. 10, po Metljak, 2010, str. 224).*

Med študijem sem se tako skozi strokovno literaturo kot skozi praktične izkušnje pogosto srečala z otroki s posebnimi potrebami, natančneje z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Tako praksa kot teorija pravita, da se učitelji in strokovni delavci s to skupino otrok in mladostnikov v osnovnih šolah najtežje spoprijemajo, saj so razlogi za tovrstne težave mnogi, njihove težave pa slabo razumljene. Večkrat pa se vedenjska problematika povezuje še z učnimi težavami, kar še povečuje težavnost dela z njimi. Tudi rezultati raziskave Metljaka (2010) kažejo na potrebo po zunanjih virih pomoči ter dodatnih izobraževanjih kot pogoju za soočanje s ČVT, saj se tako učitelji kot svetovalni delavci na šolah ne počutijo dovolj kompetentni za delo z njimi.

Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami njihove primarne težave pogosto zakrijejo z usmeritvami v dolgotrajno bolne otroke, v primanjkljaje na posameznih področjih učenja in druge. To se mi zdi problematično, saj se s tem prekrijejo dejanske potrebe otroka, vprašljiva pa je tudi primernost njihove nadaljnje obravnave in pomoči.

V teoretičnem delu diplomske naloge najprej izpostavljam koncept otrok s posebnimi potrebami oz. koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter nekaj zakonodajnih osnov s tega področja. V nadaljevanju se usmerjam na področje ČVT in predstavim samo definicijo ter klasifikacije otrok s ČVT. Nato obravnavam različne vzroke za razvoj teh težav ter se usmerim na problematiko odzivanja in odnosa učiteljev do pojava ČVT. V empirični del vstopam s kvalitativno raziskavo, kjer bom na primeru učenca z odločbo usmerjanja raziskala, v kolikšni meri sta odločba in individualiziran program skladna s prilagoditvami pri pouku, kako učitelja in strokovna delavka zaznavajo otroka in proces dela z njim, če je pri otroku opažen kakšen napredek in kako vse to doživlja otrok sam. Zanima me tudi, kako na izbrani šoli poteka spremljanje in evalvacija individualiziranega programa, kar je pri obravnavi še kako pomembno.

## **II. TEORETIČNI DEL**

### **1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Po Zakonu o osnovni šoli (Ur.l. RS, št. 81/2006) spadajo v to skupino otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci (11. člen). Drugačno opredelitev učencev s posebnimi potrebami navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 58/2011), ki v 2. členu med učence s posebnimi potrebami uvršča tudi otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ne uporablja več izraza »motnje vedenja in osebnosti«). Tako smo priča povečanju števila učencev, ki imajo status osebe s posebnimi potrebami in ki potrebujejo prilagojen/posebni program vzgoje in izobraževanja oz. prilagojeno izvajanje programa z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju »DSP«).

#### **1.1 Koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami**

Včasih je veljalo prepričanje, da osebe z motnjami v razvoju potrebujejo posebne pogoje in načine vzgoje in izobraževanja v taki meri, da se morajo izobraževati ločeno od drugih, v specializiranih ustanovah. Ker je bilo vse usmerjeno v njihovo motnjo in primanjkljaj, so jih uvrščali v kategorije in jih poimenovali z izključujočimi izrazi. Zaradi vse večjih nasprotovanj so se začeli pojavljati pritiski po prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema (Opara, 2005). Tudi Kosmač (2007) se s tem strinja in pravi, da so do sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami komisije za kategorizacijo in razvrščanje delovale predvsem na podlagi paradigme ločevanja otrok, razvrščanja in posledično tudi označevanja. Otroke so razvrščale v »kategorije prizadetih«.

Opara (2005) meni, da so bili temelji za prenovljen koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju »PP«) postavljeni z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, saj je z njo nastal integriran koncept izobraževanja. S tem so se izognili stigmatizaciji in izključevanju otrok samo z njihovim poimenovanjem in ločenim izobraževanjem. Vsi tisti, ki so bili prej označeni kot otroci z motnjami v duševnem in telesnem razvoju, so sedaj postali otroci s PP. Nov koncept se je preusmeril iz motnje v

kompetence in zmožnosti ter v zagotavljanje pogojev, ki jih otrok potrebuje za vzgojo in izobraževanje.

Kavklerjeva (2008b) pri opisovanju prednosti integracijskega in inkluzivnega koncepta izobraževanja poudarja predvsem pomembnost inkluzije, ki v praksi zahteva zelo dolgotrajen in zahteven postopek; ta je uspešen le, če je dobro načrtovan ter strokovno in materialno dobro podprt. Vsekakor pomembno vpliva na optimalen razvoj zmožnosti vseh otrok, saj upošteva njihove specifične potrebe, zahteva prilagoditev celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema in spremembo stališč, ki bi vsem otrokom lahko omogočile občutek sprejetosti, zmožnosti in uspešnosti. Pri tem opozarja tudi na to, da moramo biti zelo pozorni na uporabo terminologije, ki jo uporabljamo za označevanje otrok s PP. Ne smemo jih obravnavati kot nezmožne, problematične in moteče, ampak moramo dati prednost njihovim močnim področjem, sposobnostim in kompetencam. Šele tako se lahko usmerimo na področja, kjer je otrok šibak in potrebuje pomoč. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) k temu dodajo, da je omenjeni ZUOPP<sup>1</sup> (2011) kljub temu, da je uvedel nov način vzgoje in izobraževanje za otroke s PP, ravno tako opredelil kategorije, po katerih še danes usmerjamo otroke s PP. Te pa žal še vedno ustrezajo medicinskemu modelu, ki se usmerja predvsem na motnjo, primanjkljaj in posebno potrebo ter pomoč opredeli glede na težavo otroka. Pomoč zato večkrat ne ustreza tistemu, kar otrok zares potrebuje. Prav skupina mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju »ČVT«) ostane pri tem najbolj prikrajšana, saj kljub podpori in individualiziranemu programu ne dobijo tistega, kar potrebujejo, in sicer spodbudnega, razumevalnega ter primerno strukturiranega socialnega okolja.

Res pa je, da se je kljub določenim prednostim in pomanjkljivostim novega koncepta izobraževanja otrok s PP začel pojavljati porast vključevanja otrok v redne programe osnovnih šol. To dokazujejo zadnji podatki iz Statističnega urada Republike Slovenije, ki kažejo na uspešno izvajanje programov integracije otrok s PP v redne programe osnovnih šol z zagotavljanjem dodatne strokovne in učne pomoči ter s prilagoditvami pri izvajanju programa. V šolskem letu 2011/12 je bilo vključenih razmeroma veliko otrok s PP- vključenih je bilo kar 10.000 učencev s PP, kar predstavlja 6,2 % vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje. Uspešno integracijo pa dokazujejo tudi podatki, da je ob koncu šolskega leta 2011/12 razred ponavljalo je 4,5 % učencev, ki so bili vpisani v programe s prilagojenim izvajanjem in z DSP.

---

<sup>1</sup> Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

## 1.2 Zakonodajne osnove

Na podlagi 24. člena ZUOPP (2011) se otroke s PP usmerja v »programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju njihovih potreb na telesnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem področju ter posebnih zdravstvenih potreb. Pri tem se upošteva tudi otrokova dosežena raven razvoja, zmožnost za učenje in doseganje standardov znanja ter prognoza nadaljnega razvoja ob upoštevanju otrokovih primanjkljajev, ovir oz. motenj. Pisno zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja v skladu s 25. členom ZUOPP (2011) lahko podajo otrokovi starši ali pa predlog za začetek postopka vloži otrok sam, če je ta starejši od 15 let. Zahtevek lahko poda tudi vzgojno-izobraževalni oz. socialnovarstveni zavod, kamor je/bo otrok vključen. Zahtevek mora biti vložen na Zavod Republike Slovenije za šolstvo, postopek usmerjanja pa je uveden takrat, ko prejme zavod popolno zahtevo za sam začetek postopka.

Potem se na podlagi odločbe o usmeritvi določijo vzgojno-izobraževalne potrebe otroka, usmeri se ga v določen program vzgoje in izobraževanja in datum vključitve, določijo se obseg, oblika ter izvajalec DSP, prav tako pripomočki, ustrezen prostor in drugi pogoji, ki morajo biti zagotovljeni. Če je potrebno, se določi tudi začasni ali stalni spremljevalec otroka. Nujno je, da se določi tudi rok za preverjanja ustreznosti usmeritve, ki jo morajo v vzgojno-izobraževalnem oz. socialnovarstvenem zavodu upoštevati (30. člen ZUOPP, 2011). »Otrokom s PP, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje, lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter zagotovi DSP« (7. člen ZUOPP, 2011). Ko se otrok vključi v vrtec/šolo/zavod, kamor je usmerjen, mora ravnatelj imenovati strokovno skupino, ki ima trideset dni časa, da za otroka izdelava individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovnjaki, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. Z individualiziranim programom se določi organizacija in izvedba DSP, cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otroka v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju ter prehajanje med programi in potrebne prilagoditve pri organizaciji. Nujno je, da so v pripravo vključeni tudi otrokovi starši, potrebna pa je tudi stalna evalvacija in spremembe individualiziranega programa (30., 36. in 37. člen ZUOPP, 2011).

Poleg prilagoditev, ki jih izobraževalna ustanova nudi otroku s PP, je zelo pomembna tudi DSP, ki se po 2. in 3. členu Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s

posebnimi potrebami (2013) izvaja kot »pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, kot svetovalna storitev ali učna pomoč. Izvajajo jo lahko strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje, izvaja pa se lahko skupinsko ali individualno v oddelku ali izven oddelka. Praviloma se izvaja tedensko, lahko pa tudi v strnjeni obliki ali občasno«.

## 2 ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE

»Ena od skupin otrok, ki jim ZUOPP daje pravico do posebnih oblik pomoči in prilagoditev, so tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki se po 14. Členu ZUOPP usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, namenjeno otrokom, ki bodo usmerjeni v program osnovnega izobraževanja. Strokovna pomoč pa se jim nudi v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa« (Kosmač, 2007, str. 385).

Kot sem že omenila, je z novo zakonodajo na področju izobraževanja otrok s PP prišlo do ugotavljanja specifičnih »posebnih potreb« in ne le za ugotavljanje »motenj«, ki naj bi jih otrok imel (Kosmač, 2007). To velja tudi za skupino otrok s težavami na področju vedenja in čustvovanja. O raznolikosti njihovih težav govori cela paleta različnih izrazov, ki se zanje uporabljajo; pomembni pa sta tako čustvena kot vedenjska dimenzija, ki nastopata skupaj, sta med sabo soodvisni, lahko pa izstopa tudi samo ena. Obe dimenziji pa sta povezani tako z dogajanjem v posamezniku, kot z dogajanjem v socialnem kontekstu (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010).

Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 88) navajajo nekaj najbolj uporabljenih izrazov zanje: »čustvene težave, anksioznost, socialni umik, emocionalne težave/motnje, psihosocialne težave, socializacijske motnje, vzgojne težave, socialna oškodovanost, moteče vedenje, odklonsko vedenje, agresivno vedenje«, itd. Od pravkar navedenih pa se jim zdi najbolj smiselna uporaba izrazov *socialnointegracijskih težav* ter *čustvenih, vedenjskih in socialnih težav/motenj- ČVST*. Pri izrazu *socialnointegracijskih težav* gre za poudarek na težavo in vključi tudi družbeno/socialno raven, ki je z nastankom in vzdrževanjem težave zelo povezana. Z izrazom *čustvenih, vedenjskih in socialnih težav/motenj* pa opozorimo na pojav težave na enem, drugem ali na vseh treh področjih, ki so med sabo povezani in se vzdržujejo (prav tam, 2010). Sama bom v diplomski nalogi uporabljala izraz »čustvenih in vedenjskih težav- ČVT«.

## **2.1 Kombinacija ČVT in primanjkljajev na posameznih področjih učenja**

Pogosto se pojav ČVT pojavlja skupaj z drugimi oblikami primanjkljajev; večkrat se pojavijo kombinacije vedenjskih težav in primanjkljajev na posameznih področjih učenja. S tem se strinja Koboltova (2011) in dodaja, da se ČVT pogosto povezujejo ne le s psihološkimi in biološkimi, temveč tudi s socialnimi in učnimi težavami. Tako imajo ČVT tudi učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju »PPPU«), dolgotrajno bolni in tisti, katerih vedenje je impulzivno, manj obvladano. Magajna (2008) meni, da se učne težave pojavijo pri heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica prepletajočih se dejavnikov. Splošne učne težave so lahko med drugim tudi posledica ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju.

Med učence s PPPU spada del učencev z zmernimi, v glavnem pa učenci s hujšimi in najhujšimi oblikami specifičnih učnih težav. Ti učenci so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v okviru katerega so deležni prilagoditev v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka ter dodatne strokovne pomoči (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, 7. Člen, po Magajna, 2008, str. 13).

Izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju, in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij, ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja). Težave, motnje pri učenju, ki sodijo v to skupino, so notranje, nevrofiziološke narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Kavkler, 2008c, str. 10-11).

PPPU se med šolanjem kažejo različno in prizadenejo več ravni posameznikovega življenja (šolanje, delo, življenjski ritem, socialne odnose). Nekateri učenci imajo primanjkljaje, ki se med sabo prekrivajo, pri drugih pa so ti izolirani in le malo vplivajo na druga področja življenja. Neuspeh zaradi PPPU pri učencu povzroča frustracije, znižano samospoštovanje in izogibanje dejavnostim, ki zahtevajo rabo področij, kjer je otrok šibak (prav tam, 2008c).

## 2.2 Opredelitev in definicija

Enotna definicija za opredelitev te populacije ne obstaja, saj se kaže v mnogih pojavnih oblikah in vzrokih, ki k takim oblikam vedenja prispevajo. Različni avtorji prispevajo k razumevanju pojava z različnimi definicijami in terminologijo, kar pa prispeva k terminološki zmedi in nejasnosti.

Kosmač (2007, str. 385) pravi, da »so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Kaže se s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje«. Bečaj (2003, str. 13) dodaja še nekaj pogosto uporabljenih izrazov: »vedenjske motnje, disocialnost, delinkvenca, prestopništvo, odklonsko vedenje in poleg motenj vedenja in osebnosti (MVO) v zadnjem času tudi otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami oz. težavami, otroci in mladostniki s težavami v socialni integraciji ter otroci s posebnimi potrebami«.

Vidimo, da gre za vrsto različnih vedenj, ki se kažejo pri otrocih/mladostnikih na različne načine. Koboltova (2011) jih k že omenjenim dodaja še nekaj; pravi, da so nekateri hiperaktivni in se težje kontrolirajo, drugi se umaknejo vase, nekateri so avtistični, drugi depresivni in tretji glasni ali bolj tihi. Lahko se pojavljajo izbruhi jeze, spreminjajoče se vedenje in razpoloženje, nezmožnost tolerance in težave pri vzpostavljanju stikov z drugimi.

Na tem področju gre za terminološko zmedo, saj obstaja za opredeljevanje te populacije več različnih izrazov in opredelitev, ki se med seboj ne skladajo; gre za vzgojno težavne, zanemarjene, moteče otroke, za otroke z disocialnim vedenjskim sindromom, s čustvenimi motnjami, itd. V uporabi so še vedno termini, ki so izključujoči in negativno vplivajo na komunikacijo z otroki, razumevanje njihovih težav in posledično na sam odnos z otroki. Kljub spremenjeni zasnovi obravnave otrok s posebnimi potrebami se še vedno ohranja medicinski model, ki je usmerjen v motnjo, primanjkljaj oz. težavo otroka, ne pa v posebne potrebe (Kosmač, 2007).

Kot smo lahko opazili, se večina uporabljenih terminov nanaša predvsem na simptomatiko, ne pa tudi na vzroke in okoliščine, ki do takega vedenja pripeljejo. O tem govori tudi Bečaj (2003), ki pravi, da nam uporabljeni izrazi pravzaprav ne povedo, za kaj pri nekem posamezniku sploh gre ter katere težave so pri posamezniku prisotne in katere ne. Tudi pri



terminu čustvenih in vedenjskih težav/motenj gre za neskladje, saj ni nujno, da bodo pri otroku prisotne tako čustvene kot vedenjske težave/motnje. Lahko so posamezniki čustveno moteni, ni pa nujno, da bo opažena tudi vedenjska disocialnost in obratno. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) k temu dodajajo, da so ČVT med sabo povezane in soodvisne, saj sta obe dimenziji povezani s socialnim kontekstom. Emocionalni in vedenjski odzivi so po eni strani odvisni od dogajanja v notranjosti posameznika, po drugi strani pa od vplivov socialnega okolja. Vedenjske težave so po besedah E. Sambrooksa (1990) velikokrat povezane z emocionalnimi, in sicer tako, da se kažejo skozi vedenjsko problematiko, lahko pa gre za težave, ki niso čustveno povzročene, imajo pa čustvene posledice in reakcije.

### **2.3 Klasifikacije otrok s ČVT**

V namene boljšega razumevanja, opredeljevanja in identifikacije ČVT, so različni avtorji izdelali različne klasifikacije, pri čemer so se nekateri opirali bolj na vzroke za nastanek omenjenih težav (etiološke klasifikacije), nekateri pa bolj na njihove pojavne oblike (fenomenološke klasifikacije). Za boljše razumevanje otroka in njegovih težav so pomembne tako ene kot druge, obe vrsti klasifikacij pa imata tako pozitivne kot negativne lastnosti.

Klasifikacije so nam lahko v veliko pomoč pri spoznavanju in razumevanju posameznikovega vedenjskega in emocionalnega odzivanja, prav tako pa nam pomagajo tudi pri orientaciji in sporazumevanju med različnimi strokami, ki v praksi sodelujejo v timskih obravnavah pri postopkih usmerjanja. Prispevajo k večji urejenosti in preglednosti, pred uvrstitvijo v določeno klasifikacijo pa moramo upoštevati še individualne, družinske, socialne, medosebne in institucionalne značilnosti (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010). Koboltova (2011) dodaja, da so klasifikacije le približki, s katerimi si lahko pomagamo in da le s kategorijami ni mogoče opisati vseh pomembnih dimenzij. Če se opiramo le nanje, lahko izgubimo konkretnega otroka z vsemi značilnostmi in lastnostmi, ki so za obravnavo in nudenje pomoči še kako pomembni.

Zastavlja se vprašanje, ali je pomembnejše razumevanje vzroka za pojav določenega vedenja ali so pomembnejše teoretične usmeritve, ki prispevajo k razumevanju različnih pojavnih oblik nekega vedenja. Po mojem mnenju je pomembno poznavanje kombinacije obojega, saj se drugo z drugim sklada in dopolnjuje. Poleg pojavnih oblik je vedno pomembno še razumevanje okoliščin in vzrokov, ki do nekega vedenja pripeljejo. Tudi Bečaj (2003) zagovarja stališče, da simptomatika sama po sebi nima posebnega pomena za postavljanje diagnoz, saj stopnja otrokove motečnosti za okolje še ne pove, za kaj pri otroku gre.

Pomembnejša je kombinacija dejavnikov, ki vplivajo na nastanek težav ali motenj. Kranjčan in Škoflek (2000) se v svojem prispevku naslanjata le na fenomenološke klasifikacije, saj sta mnenja, da je treba problem, o katerem je govora, poimenovati in ga teoretično umestiti. Pri tem moramo upoštevati dejstvo, da pojavnih oblik vedenjskih težav/motenj ne moremo izmeriti in določiti njeno intenziteto ter obliko, ampak lahko to le ocenimo. Fenomenološke klasifikacije nas usmerijo v teoretično razumevanje določenega vedenja, uporabne pa postanejo šele takrat, ko spoznamo tudi okoliščine nastanka in razvoja le tega.

Spet drugi avtorji pa bolj podpirajo etiološke klasifikacije. Bečaj (2003) se osredotoča le na Bregantovo etiološko klasifikacijo disocialnega vedenja, kjer se posamezne kategorije med sabo razlikujejo po vzrokih, ki so do določenega vedenja pripeljali. Avtor meni, da ima etiološko razumevanje disocialne simptomatike prednosti pred simptomatskim. Vsaka kategorija namreč izraža drugačen vzrok, značilnosti, in zahteva drugačen pristop dela z otrokom. Res je pa, da se različne kategorije med sabo večkrat prekrivajo in kombinirajo.

Fenomenoloških in etioloških klasifikacij je veliko, v nadaljevanju bom navedla le primer etiološke in primer fenomenološke klasifikacije, ki sta v slovenskem prostoru med najbolj znanimi in se zdita najbolj primerni za obravnavanje ČVT pri otrocih in mladostnikih.

Metljak, Koboltova in Potočnikova (2010, str. 101, po Bregant, 1987) **etiološko klasifikacijo disocialnih motenj** navajajo tako:

- situacijska, to je reaktivno povzročena motnja kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi;
- sekundarna peristatična motnja kot posledica motenega čustvenega razvoja
  - a) pri nevrotični osebnostni strukturi,
  - b) pri disocialni osebnostni strukturi;
- primarno peristatične motnje kot posledica direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja;
- primarno biološko povzročena motnja kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz;
- razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj.

Bečajeva **fenomenološka klasifikacija disocialnega vedenjskega sindroma** kaže na prepletanje bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov pri pojavu določenega vedenja. Avtorja Kranjčan in Škoflek (2000, str. 170, po Bečaj, 1989, str. 18) jo opredeljujeta tako:

- *Nizka delovna učinkovitost*; otroci so običajno učno neuspešni, ponavljajo razrede; imajo visoke splošne sposobnosti, vendar je njihova uspešnost daleč od njihove prave uspešnosti.
- *Pomanjkanje aktivnih interesov*; prevladujejo pasivni interesi: kajenje, pitje, gledanje televizije, videa, video igrice, računalniških igrice...
- *Pomanjkanje delovnih navad*; ni dejavnosti, kjer bi posameznik kazal ustrezno vztrajnost, niti pri učenju, še manj pa pri igri.
- *Pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki*; ne družijo se več in ne prijateljujejo z normalnimi vrstniki, med sošolci niso priljubljeni, družijo se predvsem s sebi enakimi.
- *Izločenost iz socialnega okolja*; otrok ali mladostnik ni vključen v noben klub ali organizacijo, kjer bi bil dejaven.
- *Pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi*; nimajo nobenega odraslega, ki bi mu lahko resnično zaupali, bili navezani nanj in doživljali sprejetost.

## 2.4 Vzroki za razvoj ČVT

Razvoj vsakega posameznika poteka v specifičnem socialnem okolju, ki ga v veliki meri določa, zato moramo pogled s posameznika vedno usmeriti tudi na socialni kontekst oz. v procese interakcije, ki jih ta vzpostavlja. Pri tem nismo več usmerjeni le v vzročno-posledične razlage, ampak v sistemski model, ki razume odnose širše. Ta prikaže medsebojni preplet vseh delujočih vplivov, ki vodijo do določenega stanja, položaja ali socialne umeščenosti. Pri nastanku ČVT gre za heterogenost pojavnih oblik in dejavnikov, ki vplivajo na njihov nastanek in vzdrževanje. Gre za kombinacijo vpliva bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov, ki se kažejo v internaliziranih (čustvenih), eksternaliziranih (vedenjskih) ali kombiniranih (čustvenih in vedenjskih) težavah (Kobolt, 2011). Bolj kot druge, so prav težave v socialni integraciji zaznamovane s socialnimi okoliščinami, v katerih so težave najbolj opazne. Da jih bomo ustrezno razumeli, moramo najprej dobro razumeti otroka/mladostnika, njegove individualne značilnosti, zmožnosti in celoten socialen kontekst, v katerem se ta nahaja. Poleg družine in ožjega okolja je pomembno še šolsko okolje, kjer vedenjske, emocionalne in socialne težave pridejo najbolj do izraza (Kobolt, 1999). E. Sambrooks (1990) meni, da je treba pri otrocih s ČVT upoštevati otrokovo zgodovino razvoja glede na pretekle učne izkušnje in glede na vpliv družine ter okolja na ohranjanje otrokovih težav. Vedenjski pristop sprejema možnost osnovnega vzroka za težave v pretekli zgodovini in odnosih. Mikuš Kos (1991) dodaja, da lahko na vprašanje, zakaj se pri otroku razvije moteče vedenje,

odgovorimo na mnogo načinov, saj na to vpliva več dejavnikov. Pri vsakem otroku pa so ti dejavniki drugačni.

Večina avtorjev je torej mnenja, da vzroki za nastanek ČVT običajno nastajajo na večih, med seboj povezanih ravneh; dejavniki lahko izhajajo iz otroka samega, najpogosteje pa izhajajo iz njegovega družinskega in šolskega okolja.

#### **2.4.1 Vpliv družine**

Vplivi na otrokov psihosocialni razvoj so zelo raznoliki. Bečaj (2003) na prvo mesto postavlja otrokovo družino, saj po njegovem mnenju ta najbolj vpliva na zadovoljitev psihosocialnih potreb in oblikovanje osebnosti otroka. V družinah, iz katerih prihajajo otroci s ČVT, lahko najdemo naslednje značilnosti: »nepopolna družina (ločitev ali nezakonski otrok), alkoholizem, skrajni vzgojni stili (pretrda vzgoja, razvajanje, dvotirnost, nestrukturiranost) in slabo ozračje«, nadaljuje avtor (prav tam, 2003, str. 17). Naštete lastnosti še ne povzročajo ČVT, saj te praviloma nastanejo v kombinaciji še z drugimi ogrožajočimi dejavniki. Lahko pa predstavljajo ogrožajoč dejavnik v smislu, da so možnosti za zadovoljevanje temeljnih potreb slabše. Otroci z omenjenimi težavami torej najpogosteje prihajajo iz družin z določeno disfunkcijo, s tem da lahko predstavlja ogrožajoč dejavnik družina sama, lahko pa gre za nezmožnost družine zaščititi svojega otroka pred drugimi ogrožajočimi dejavniki (prav tam, 2003). Po mnenju avtorice Pšunder (2004) je lahko družina (so)povzročiteljica disciplinskih problemov v primeru, če starši ne zmorejo/ne znajo opravljati temeljnih družinskih nalog. To pomeni, da se v družinah pogosto pojavljajo prepiri, fizične in psihične zlorabe, pojav ločitve med starši, negativno lahko vpliva tudi pretirana strogost staršev in neprimerno kaznovanje ob kršitvah pravil ali pa nedosledno postavljanje meja in pretirana popustljivost. Tako so otroci prepuščeni samim sebi in ne vedo, katero vedenje je zaželeno in katero ne. Tudi avtorica Cowley (2005) se s tem strinja in dodaja, da se lahko otroci svojega vedenja naučijo z zgledom staršev, saj nekaterim manjkajo spretnosti vzgajanja ali pa na otroka pogosto reagirajo z jezo in agresivnostjo.

Mikuš Kos (1991, str. 80) dodaja, da so »družinsko ozračje, odnosi in ravnanje staršev ključnega pomena za srečo, zadovoljstvo in vedenje otrok in za njihov psihosocialni razvoj. Za otroka je nadvse pomembno, da je družinsko okolje urejeno, strukturirano, pretežno predvidljivo in da mu starši postavijo trdne okvire vsakdana. Če namreč slabo organiziran otrok živi v dezorganiziranem okolju, se bo njegova notranja neurejenost stopnjevala z neurejenostjo okolja«.

### 2.4.2 *Vpliv šole*

V današnjih šolah postaja neprimerno vedenje učencev vedno večji problem, s katerim se učitelji ne znajo več ustrezno spoprijemati. S tem se strinja tudi Pšunder (2004) ki pravi, da postaja disciplina v razredu največji problem, saj vzame učiteljem veliko časa in energije. Dobro je, da se vprašamo, zakaj se disciplinski problemi sploh pojavijo. V veliki meri na to vpliva tudi sama šola, njena ureditev in delovanje učiteljev v njej, čeprav se njen vpliv večkrat spregleda.

Obdobje šolanja je za razvoj ČVT odločilno, saj gre za obdobje, kjer se težava običajno šele razvije. Okrog enajstega/dvanajstega leta oz. pri prehodu z razredne na predmetno stopnjo se pri otroku začne dogajati veliko sprememb, ki otrokom niso ravno v korist. Šolska snov postane zahtevnejša, zahteva se več samostojnosti, otrok se začne srečevati z različnimi učitelji, ki do otrok ne čutijo več takšne odgovornosti, ne posvečajo se jim več toliko individualno in se jim ne prilagajajo več v tolikšni meri kot nekoč. Otrokom pomembnejši od družine postanejo vrstniki in doseganje čim višjega statusa med njimi. Vse to lahko vpliva na poslabšanje učnega uspeha in posledično na pojav problematičnega vedenja. Učna neuspešnost je torej v tesni povezavi z vedenjsko problematiko (Bečaj, 2003).

Pšunderjeva (2004, str. 78) navaja še druge vplive šole na razvoj problematičnega vedenja otrok. »V šolo, z določeno ureditvijo in funkcioniranjem, vstopa otrok z določenimi vrednotami in merili vedenja, ki jih je pridobil v družini. Šolsko strukturo in funkcioniranje določajo pisana in nepisana pravila, predpisi, norme, vloge in statusi posameznikov. Zaradi precejšne različnosti posameznikov, ki obiskujejo šolo, pravila, ki vladajo v njej, ne morejo biti odvisna od potreb in interesov vsakega posameznika. Gre za splošna pravila, ki so enaka in obvezujoča za vse. Z zahtevami po prilagajanju otrok strukturi in funkcioniranju šole lahko šola (so)ustvarja disciplinske probleme«. Tudi Koboltova (2010) se s tem strinja in doda, da šolske klime pri obravnavi izstopajočega vedenja nikakor ne smemo spregledati, saj ta so-vpliva na pojav in odzivanje na moteče in izstopajoče vedenje.

Otrok naj bi se po mnenju Pšunderjeve (2004) v šoli težje prilagajal tudi v primeru čustvenega primanjkljaja z izvorom v družini ali v primeru preveč popustljive družinske vzgoje, kjer se izpostavljajo predvsem otrokove pravice, ne pa tudi dolžnosti. Upiranje šolskim zahtevam, pravilom in dolžnostim lahko pri učiteljih povzročijo pojav jeze, negotovanja in stresa, kar pa posledično vpliva na njihovo odzivanje na neprimerno vedenje in s tem na vzdrževanje takega vedenja. Mikuš Kos (1991) zagovarja podobno stališče, saj pravi, da je za razumevanje

motenj vedenja potrebno razumeti začaran krog, ki ga otrok vzpostavi z okoljem. Moteče vedenje povzroča negativne reakcije, zaradi česar je otrok dodatno nemotiviran in zagovarja sovražen odnos do sveta. Tako se neprimerni vzorci vedenja utrjujejo z neugodnimi izkušnjami z okoljem.

### ***2.4.3 Dejavniki, ki izhajajo iz otroka***

Med dejavniki, ki delujejo ogrožajoče in prispevajo k nastanku vedenjskih težav, so tudi dejavniki, ki so povezani z otrokom. Mikuš Kos (1991, str. 107) omenja nekatere značajske lastnosti, ki lahko prispevajo k nastanku motenj; na primer »nekatero lastnost temperamenta, kot so slabša sposobnost samoobvladovanja, manjša sposobnost premagovanja neuspehov in konfliktov, večja občutljivost oz. ranljivost za neugodna doživetja, večja sprejemljivost za slabe vplive; otrok pa lahko ima težave pri učenju vedenjskih norm za svojo starost tudi zaradi nezrelosti«. Pšunderjeva (2003) dodaja, da je poznavanje individualnih razlik med učenci zelo pomembno, saj otroci dosegajo različne stopnje razvoja, so različno motivirani in imajo različne interese ter sposobnosti. Razlike izhajajo iz bioloških, socialnih, kulturnih in ekonomskih dejavnikov, zaradi česar si učenci dogajanje v razredu različno interpretirajo in se nanj tudi drugače odzivajo.

## **3 UČITELJI V ODNOSU DO POJAVA ČVT**

### **3.1 Kaj jih v učnem procesu najbolj zmoti?**

Običajno izstopajoča in moteča vedenja opisuje Koboltova (2010, str. 117) kot: »vsakodnevne kršitve pričakovanega in zelenega, ki se konstituirajo skozi izkušnje in skupinska (šolska) pravila v vsakokratni vzgojno-izobraževalni ustanovi skozi čas, skozi tradicijo, skozi pričakovanja in skozi vzajemno igro moči in sporazumevanja, dogovorov, zapisanih in nezapisanih med udeleženci. Splošno pa velja, da takšna vedenja (z)motijo odrasle, učitelje, starše in vrstnike«.

Kakšno vedenje v razredu najbolj zmoti učitelje? Različni avtorji so prišli do dokaj podobnih raziskovalnih izsledkov, da jih najbolj zmoti na zunaj vidno, izstopajoče in moteče vedenje; ponotranjenim, zunaj neopaznim oblikam vedenja pa ne posvečajo posebne pozornosti. V nadaljevanju bom povzela ugotovitve nekaj tujih in domačih raziskav, ki kažejo na to, kakšno vedenje učitelje najbolj zmoti. Prišli so do podobnih ugotovitev.

Po Pšundrovi (2004) povzemam nekaj ugotovitev raziskav, ki so bile narejene v tujini. V Grčiji so avtorji Bibou-Nakou, Kiosseoglou in Stogiannidou (2000, prav tam) učitelje spraševali po pogostosti in intenziteti pojavljanja neprimerne vedenja. Raziskava je pokazala, da sta neubogljivost in neupoštevanje pravil vedenja najpogostejša in najhujša problema v šolski praksi. Podobno sta ugotovila tudi Haroun in O`Hanlon (1997, prav tam), ki sta pri spraševanju učiteljev po najbolj pogostih neprimernih vedenjih, ki se pojavljajo med poukom, prišla do naslednjih ugotovitev. Učitelji so identificirali osem vrst neprimerne vedenja: neumestno govorjenje, nepazljivost, pomanjkanje motivacije, zapuščanje sedežnega prostora, neprimerne šale, povzročanje nebesednega hrupa, spraševanje za dovoljenje za zapustitev razreda in ustrahovanje med vrstniki. Tudi Koboltova (2010) je prišla do podobnih ugotovitev. Povzema tujo raziskavo avtorjev Poulovu, M. in Norwich, B. (2000, prav tam), ki sta ugotovila, da so za učitelje najbolj problematična naslednja vedenja: izogibanje delu, depresivno razpoloženje, negativizem, fizična agresija in pomanjkanje koncentracije. Pretirane plašnosti niso dojemali kot problematičnega vedenja.

Do podobnih rezultatov so prišli tudi v Sloveniji. V raziskavi Rapuš Pavlove (2010) je sodelovalo 258 učiteljev osnovnih šol, ki so na svoji poklicni poti že poučevali učenca s čustvenimi in vedenjskimi težavami oz. motnjami. Prišli so do ugotovitve, da učitelji kot najpogostejši disciplinski problem navajajo agresivno vedenje, ki se kaže v verbalni, fizični in psihični agresiji, v fizičnih napadih na sošolce in učitelje ter v besednih in impulzivnih izbruhih. Vidimo, da gre za vedenja, ki so vidna navzven in moteča za okolje. Učiteljem največ težav povzroča eksternalizirano vedenje, ki se poleg agresivnega vedenja kaže še v neupoštevanju navodil, motenju pouka, odklanjanju šolskega dela, neupoštevanju avtoritete, navodil in dogovorov. Tudi Pšundrova (2003, po Pšunder, 2004) ugotavlja, da je v slovenskih šolah večina najpogostejših neprimernih vedenj zmernih. V šolah so najpogostejše tiste disciplinske kršitve, s katerimi učenci motijo pouk, kot najbolj moteče kršitve pa so učitelji navedli neprimerne odnose.

### **3.2 Odzivi učiteljev na ČVT**

Mikuš Kos (1991) piše o tem, kako nastaja učiteljevo mnenje o otroku. Učitelj si mnenje o otroku najprej izoblikuje na podlagi primerjave z drugimi učenci v razredu glede tega, če se otrok vede »normalno«. Prva sodba običajno vključuje tudi informacije, ki si jih je učitelj pridobil od drugih sodelavcev na šoli. O težavnem učencu je po navadi informiran že preden ga uspe spoznati, pri tem pa je zelo pomembna učiteljeva pripravljenost spremeniti svoje že

oblikovano mnenje. Ko je mnenje enkrat ustaljeno, učitelj predpostavlja, da se bo učenec vedel v skladu s tem mnenjem. Zato marsikatero obliko vedenja, ko jo pri drugih ne bi obravnaval kot kršitev pravil, pri problematičnem otroku zazna kot neustrezno in v skladu s tem tudi deluje in se nanj odziva. Koboltova (2010) k temu dodaja, da se otroke ocenjuje, presoja in vrednoti na podlagi njihove učinkovitosti in primerne vedenja. To lahko dokažejo z uspešnostjo na učnem in zunajšolskem področju, sprejeti pa so le tedaj, ko se vedejo s pričakovanji odraslih.

Cowley (2005) zagovarja stališče, da nekateri učitelji menijo, da se učenci neprimerne vedenja poslužujejo načrtno in premišljeno. Tako vedenje pa običajno izvira iz povsem drugačnih vzrokov. Morali bi se zavedati čustvenih in psiholoških dejavnikov v učencih, ki so povod za moteče vedenje. Če bi učitelji to razumeli in se s tem znali ustrezno spoprijemati, bi se lahko izognili obrambnemu vedenju, ki je njihova pogosta reakcija. Če se na negativno vedenje odzovejo na primeren način, lahko tako preprečijo spopad z učenci. Tudi Greene (1999) se s tem strinja in dodaja, da je nekomu zares težko ponuditi pomoč, če njegovih težav ne razumeš oz. jih niti nočeš razumeti. Na določeno težavo vpliva spekter različnih dejavnikov, ki zahtevajo posebno obravnavo in pozornost. Do razumevanja nas pripelje natančen opis otrokovega vedenja, kdaj se to vedenje pojavi, kateri dejavniki vplivajo na sam pojav in vzdrževanje vedenja ter na osnovi tega odločitev o najrazličnejših metodah pomoči, ki bi bile primerne za posebne otrokove potrebe. Pri tem pa moramo upoštevati dejstvo, da se otroci razlikujejo in da ne obstaja le ena razlaga in en način pomoči, ki bi bil primeren za vse. Najpomembnejše je, da otroka najprej dobro spoznamo in poiščemo pravo razlago, ter nato ustrezne načine pomoči. Na vprašanje, če obstaja univerzalno učinkovit disciplinski pristop, Pšundrova (2004) odgovarja, da ne obstaja absolutno uporaben pristop, ki bi vedno prinašal le uspeh. En pristop je pri določenem učencu ali v določenih okoliščinah lahko učinkovit, pri drugem učencu oz. v drugačnih okoliščinah pa ne. Odločitev glede pristopa pa je vse prej kot lahka naloga, saj mora učitelj poznati različne modele in tehnike, njihove prednosti in pomanjkljivosti ter njihovo uporabnost v praksi.

Pri tem se mi zastavlja vprašanje; kakšne strategije in načini dela se pri teh otrocih izkažejo za uspešne in kaj ti otroci najbolj potrebujejo? Ali je dovolj samo učna pomoč ali je potrebno narediti še kaj več? Koboltova (2010) pravi, da učna pomoč pokrije le napredovanje na učnem področju, ne pokrije pa vseh otrokovih potreb, saj izvirne težave niso vezane samo na učno področje, ampak na področje čustev in odnosov z drugimi.



### 3.3 Strategije dela z učenci s ČVT

Kranjčan in Bajželj (2008, str. 57) govorita o šestih dimenzijah, na katere mora strokovni delavec biti pozoren v odnosu oz. interakciji z odraščajočim. Avtorja sicer govorita o interakciji med klientom in strokovnjakom, ampak menim, da bi lahko to prenesli tudi na odnos med pedagogom/strokovnim delavcem in učencem. Interakcija mora temeljiti na (prav tam, str. 57): *usmerjenosti na naloge in osebo v odnosu*, kar razumemo kot osnovo za delovni pakt; *simetriji in asimetriji odnosa*, kar se nanaša na podrejen ali nadrejen položaj v odnosu-odnos med njima je redkokdaj simetričen- običajno je komplementaren, kar pomeni, da so možne menjave vlog in spremenljivi funkcionalni, soodvisni vedenjski vzorci; na pravi meri *fleksibilnosti in doslednosti*; *na prevzemanju in predajanju odgovornosti*, kar je povezano z avtonomijo posameznika- avtonomen postane posameznik, če ga zadostno motiviramo, mu zaupamo in mu omogočamo osebno rast; *zadržanosti in angažmaju*, kjer avtorja menita, da je bolje biti na začetku odnosa zadržan in prepustiti več samoiniciative učencu; kot zadnjo dimenzijo odnosa pa omenjata *bližino in distanco*, kjer opozarjata na to, da je težko najti pravo mero. Če je v ospredju distanca, se strokovnjak/pedagog ne more vživeti v učenca in ga ne more razumeti celostno. Če pa je v ospredju bližina, ta rada pripelje do odvisnosti učenca od strokovnjaka/pedagoga.

Dobro je, če znamo upoštevati vsaj nekaj od teh dimenzij, saj le te zagotovo vodijo k uspešnemu odnosu z otrokom oz. mladostnikom. Veliko pa je odvisno tudi od osebnostnih lastnosti posameznika in od razlogov, ki so ga pripeljali k čustvenim in/ali vedenjskim težavam. Prav zato je treba na posameznika pogledati celostno in ga skušati razumeti v vseh dimenzijah.

K uspešnemu odnosu z otroki/mladostniki pa lahko prispevajo tudi drugačni pristopi. Rapuš Pavlova (2010) je v svoji raziskavi prišla do ugotovitve, da v primeru agresivnega vedenja najbolj deluje pogovor učitelja z otrokom oz. to, da znajo učitelji otroku prisluhniti. To naj bi bila njihova najuspešnejša strategija, saj je način komunikacije sestavni del uspešnih medosebnih odnosov. To pomeni, da na agresivno vedenje reagirajo mirno, v odnosu ostajajo dosledni in jasni v mejah, znajo dobro načrtovati prilagoditve pouka in individualno delo z njimi, znajo prepoznati njihove kvalitete in otroka pohvaliti, ga spodbujati.

Učenci, ki nase opozarjajo z izstopajočim in motečim vedenjem, imajo praviloma težave, ki sodijo v krog socialnointegracijskih/vedenjskih težav in hkrati v krog učnih težav. Te temeljijo na (Kobolt, 2010, str. 137):

- njihovem praviloma slabem doživljanju samega sebe,
- vrednostnem vidiku njihovega samopojmovanja - slaba samopodoba,
- dosedanjih socialnih izkušnjah, ki so praviloma skromnejše,
- socialnem statusu, ki ga uspejo uveljaviti v svojih vrstniških odnosih,
- dejavnikih njihovega družinskega okolja,
- vse to pa lahko šolsko okolje omili ali pa utrjuje in še močneje izriše.

ČVT pa so povezane tudi z odpornostjo otroka/mladostnika. Starši in učitelji so postali odgovorni za razvoj šoloobveznih otrok. Odpornost otroka in s tem zmanjševanje vedenjskih težav lahko spodbujajo z izkazovanjem brezpogojne ljubezni, z uporabo pomirjajočih besed in ustnih opominov za premagovanje negativnih občutkov, impulzivnih odzivov, s predstavitvijo modela ustreznega vedenja, s pravili in vrednotami, dobrim zgledom in pohvalo. Spodbujati je treba komunikacijo, tako da se vprašanja, pričakovanja, občutki in težave delijo, o njih je treba razpravljati (Grotberg, 2005).

Koboltova (2010) je v raziskavi z naslovom »Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov« (Kobolt in drugi, 2006-2008) skušala ugotoviti, kako praktiki v slovenskih osnovnih, poklicnih in srednjih šolah ocenjujejo in doživljajo moteče vedenje učencev in učenk. Na vprašanje ravnanja pedagoških delavcev ob motečem vedenju, so le-ti kot svojo najpogostejšo intervencijo navedli pogovor z učenci ali pa ukrepajo tako, da učenca opozorijo na neprimernost njihovega vedenja. Nato sledijo naslednji posegi: učenca v prihodnje bolj pozorno spremljajo, skušajo ugotoviti razlog motečega vedenja, razmislijo o tem, kaj tiči za vedenjem in se z njimi dogovorijo o tem, kakšno bi morale biti vedenje. Lewis (1997, po Pšunder, 2004, str. 64) pravi, da je neko vedenje označeno kot neprimerno glede na perspektivno posameznika, ki vedenje ocenjuje. V šolah pa vedenje najpogosteje ocenjuje učitelj. Avtor pravi, da bi si moral učitelj ob neprimernem vedenju odgovoriti na vprašanje, ali je neprimerno vedenje njegov problem ali le problem učenca. Ko neprimerno vedenje učenca nima neposrednega učinka na učitelja, je problem učenčev, ko pa neprimerno vedenje neposredno učinkuje tudi na učitelja, to postane učiteljev problem. Seeman (2000, po Pšunder, 2004, str. 65) pa meni, da vsako neprimerno vedenje še ne predstavlja disciplinskega problema, če pa ga začnemo obravnavati kot da to je, spodbudimo resnične disciplinske probleme.

Tudi učitelji sami lahko prispevajo k neprilagojenosti in eksplozivnosti učencev, meni Greene (1999). K temu lahko prispevajo z napačnim ocenjevanjem učenčevih sposobnosti, s

prepričanjem, da vzrok težav tiči le v otroku ali domačem okolju učenca, s postavljanjem slabega vzgleda, s komunikacijo, ki vzbuja odpor in s tem, da verjamejo, da so glavni vzroki za neuspeh učenca slaba motivacija, lenoba in izsiljevanje pozornosti (prav tam, 1999).

Na odgovor, kakšne strategije pri delu z učenci s ČVT delujejo, se večina avtorjev sklada v mnenju, da je treba na otroka pogledati celostno in raziskati, kateri vzroki so pripeljali do določenega vedenja. Potem pa je treba delati predvsem na pozitivnem odnosu z otrokom, ki bi lahko privedel do uspeha in obojestranskega zadovoljstva.

Če bi hoteli tem otrokom in mladostnikom resnično pomagati, bi morali imeti v idealnih razmerah vpliv obenem vsaj na večino najpomembnejših dejavnikov: na družino, šolo, vrstnike in morda klapo, meni Bečaj (2003, str. 25). Morali bi jim dati občutek varnosti in sprejetosti, izboljšati njihovo samopodobo, delovne navade, jim vzbuditi interese, jim omogočiti občutek uspešnosti, itd. A vendar je v praksi to zelo težko, saj ne moremo imeti ves čas vsega pod nadzorom, zelo težko vplivamo na otrokovo širše okolje. Otrok z motnjami vedenja in osebnosti pa potrebuje ob sebi človeka, ki mu ne bo omogočal le čustvene sprejetosti, ampak mu bo s trdnostjo, zahtevnostjo in omejitvami vedno stal ob strani (prav tam, 2003). Tudi Opara (2005) se s tem strinja in dodaja, da bi morali imeti učitelji do teh otrok in mladostnikov zelo pozitiven in strpen odnos. S svojim odnosom bi jih morali prepričati, da verjamejo v njihovo dobro in v njihov uspeh. Sprejeti bi morali otroka takega kot je in zanj prevzeti vso soodgovornost za osebni razvoj. K osebostnemu razvoju pa lahko prispevajo učitelji na različne načine: učencem bi morali omogočiti občutek varnosti, omogočiti bi mu morali izkušnje, kjer bi se otrok počutil uspešnega in vrednega, morali bi postavljati realne zahteve, dosegljive cilje, ga motivirati z različnimi učnimi pripomočki in izkazovati razumevanje, toplino in iskrenost.

Tudi Cowleyeva (2005, str. 106) predlaga nekaj splošnih napotkov za delo z učenci s ČVT. Pravi, da bi morali biti učitelji s svojo mirnostjo, doslednostjo in spodbudnim odnosom učencu zgled, iz katerega bi se lahko učil. Učenca bi morali ob začetku ure pozdraviti po imenu in mu omeniti, kaj vse pričakujejo, da bo pri uri dosegel. Izogibati bi se morali vpitju, ker to samo izziva spopade. Kadar bi se učenec lepo vedel, bi ga morali takoj pohvaliti, ne bi se smeli osredotočati nanj le takrat, ko je kaj narobe. Določati bi morali dosegljive delovne in vedenjske cilje in učenca za dosego vsakega od teh ciljev nagraditi.

Če povzamem, večina avtorjev meni, da bi se morali izogniti osredotočanju le zunaj vidnemu motečemu vedenju in različnim oblikam kaznovanja le tega. Učitelji in drugi strokovni

delavci bi morali pojav izstopajočega vedenja raziskati globlje, celostno. Morali bi delati na strpnem in sprejemajočem odnosu z otrokom, ga skušati čim bolj razumeti in mu dati podporo v obliki razumevanja, spodbujanja, postavljanja realnih zahtev in ciljev ter prilagajanja na več ravneh. Menim, da bi morali več pozornosti nameniti tudi vedenju, ki je ponotranjeno in manj izstopajoče, saj je lahko tudi tako vedenje problematično in nam lahko marsikaj pove o morebitnih težavah, ki pestijo otroka. Problem pa je, da takega vedenja učitelji in drugi strokovni delavci mnogokrat ne opazijo oz. se jim ne zdi problematično.

### **III. EMPIRIČNI DEL**

#### **1 OPREDELITEV PROBLEMA**

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata pravico otrok s PP do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. To zahteva upoštevanje razlik med učenci in načrtovanje takega učnega procesa, ki vsem omogoča napredek. Gre za občutljivo področje izobraževalnega procesa, ki je uspešno le, če je dobro načrtovano in uresničeno z vsemi strokovnimi ter materialnimi viri (Kavkler, 2008a). Otroci s PP si želijo pridobiti čim več znanja, učitelji pa naj bi jim pri tem pomagali, zato motnja in otrokovi primanjkljaji niso več v ospredju, ampak so v ospredju različne vzgojno-izobraževalne potrebe. Treba je zagotoviti pogoje, ki jih otroci potrebujejo za napredovanje in uspeh (Opara, 2005).

Vključenost raznolikih skupin učencev pa zagotovo spremeni dinamiko dela v razredu. Učenci vsekakor predstavljajo velik izziv tako učiteljem, kot tudi strokovnim delavcem, ki delajo z njimi. Z odločbo usmerjanja in individualiziranim programom se predpišejo različne prilagoditve in oblike dela, ki morajo biti upoštewane pri delu z njimi, večkrat pa pri tem v praksi naletimo na težave, saj se pedagoški delavci kljub temu v razredu ne znajdejo najbolje.

Šolsko prakso naj bi po mnenju Opare (2005) še posebej vznemirjala skupina otrok s ČVT<sup>2</sup>, saj naj bi bili najmanj prilagodljivi, težko vodljivi in naj bi povzročali drugačne interakcije in vzdušje v razredu. Učitelji se čutijo nekompetentne za delo z njimi, večkrat potrebujejo pomoč zunanjih strokovnjakov. Do njih pa bi morali imeti najbolj strpen in pozitiven odnos, sprejeti bi jih morali takšne, kot so. Koboltova (2010) dodaja, da so vedenja, ki motijo pedagoški proces, vedno pogostejša, učitelji pa so premalo strokovno opremljeni, da bi se s

---

<sup>2</sup> ČVT pomeni okrajšavo za »Čustvene in vedenjske težave«

tem znali spoprijemati. Tega se ni mogoče do podrobnosti naučiti, lahko pa pedagoški delavci skupaj z učenci vzajemno gradijo takšno šolsko klimo, kjer se na izstopajoče vedenje odziva sistematično in odnosno občutljivo.

## **2 NAMEN IN CILJI**

Cilj diplomskega dela je predstaviti uveljavljen koncept inkluzivnega izobraževanja otrok s PP s postopkom usmerjanja ter postopkom pridobivanja odločbe in individualiziranega programa. Pri tem se usmerim na učenca, ki poleg drugih težav izkazuje tudi težave s ČVT. Na primeru učenca z odločbo usmerjanja na področju primanjkljajev na posameznih področjih učenja bom raziskala, v kolikšni meri se upoštevajo prilagoditve iz odločbe in individualiziranega programa pri pouku v razredu ter kako se uresničuje obseg in vrsta DSP. Zanima me, kako učitelja in strokovna delavka opisujejo in zaznavajo proces in potek dela z otrokom ter kako to doživlja in zaznava sam otrok. Zanima me, če je pri otroku opazen napredek glede zmanjšanja njegovih težav, pa tudi, ali so opazni premiki v smeri večje kompetentnosti na učnem, socialnem in emocionalnem področju.

## **3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

V diplomskem delu želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali se odločba o usmeritvi in zapisan individualiziran program skladata s prilagoditvami, ki se za učenca upoštevajo pri pouku?
2. Kako učitelja zaznavata učenca s PP in kako opisujeta proces in potek dela z njim?
3. Kako strokovna delavka zaznava učenca s PP in kako opisuje proces in potek dela z njim?
4. Kako otrok zaznava in sodeluje z učitelji pri pouku in kako s strokovno delavko pri dodatni strokovni pomoči?
5. Ali je skozi proces izvajanja prilagojenega učnega programa in dodatne strokovne pomoči pri otroku zaznan kakšen napredek, sprememba?
6. Kako na izbrani šoli poteka spremljanje in evalvacija ustreznosti usmeritve ter izvajanja individualiziranega programa?

## **4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA**

V empiričnem delu diplomske naloge sem uporabila kvalitativni raziskovalni pristop. Izvedla sem singularno študijo primera z analizo šolske dokumentacije (odločba o usmeritvi in individualiziran program za izbranega učenca) ter s štirimi delno strukturiranimi intervjuji. Podatke sem obdelala s kvalitativno vsebinsko analizo. Tako sem želela z vidika intervjuvancev in njihovih izkušenj pridobiti čim bolj celosten vpogled v raziskovalno tematiko.

### **4.1 Vzorec in postopek pridobivanja podatkov**

Vzorec sem izbrala na podlagi namenskega vzorčenja, predstavljajo ga štiri osebe. V študijo primera je vključen deček, ki obiskuje 8. razred in ima že štiri leta odločbo za DSP; to izvaja socialna pedagoginja, ki je prav tako vključena v raziskavo. Vzorec predstavljata tudi dva otrokova učitelja, in sicer njegov razrednik, ki je učitelj športne vzgoje, ter učitelj matematike in fizike. Razrednik in socialna pedagoginja sta z otrokom v stiku približno štiri leta, učitelj matematike in fizike pa dve šolski leti.

Najprej sem se povezala s svetovalno službo izbrane šole ter jih zaprosila za pomoč in sodelovanje pri zbiranju podatkov. Svetovalna delavka mi je pomagala pri izbiri otroka in me povezala s socialno pedagoginjo, ki dela z izbranim otrokom. Pomagala mi je pridobiti soglasje staršev, kar mi je omogočilo vpogled v otrokovo odločbo, individualiziran program in izvedbo intervjuja z njim. Najprej sem začela z analizo najnovejše odločbe in letošnjega individualiziranega programa. Dokumenta sem najprej natančno prebrala in si sproti delala zapiske. Zapisala sem si vse podatke, pomembne za mojo raziskavo. Izbor podatkov iz dokumentacije sem izvedla dne 21.3.2014, za kar sem potrebovala 2,5 ure. Intervjuji so potekali gladko in brez težav; šlo je za ločene krajše pogovore z različnimi osebami. Pogovor s socialno pedagoginjo je potekal v učilnici, kjer se izvaja DSP; tam sem izvedla tudi intervju z otrokom. Intervjuja z učiteljema sta potekala v njunih kabinetih. Na intervjuje sem se pripravila tako, da sem si pred izvedbo pripravila osnutek okvirnih odprtih vprašanj, razdeljenih po temah. Vprašanja za socialno pedagoginjo in učitelja so bila enaka, za otroka pa sem pripravila drugačna vprašanja, prilagojena njegovi starosti in jezikovni kompetenci.

### **4.2 Izbor raziskovalnih instrumentov**

Za izvedbo kvalitativnega dela raziskave sem uporabila instrument delno strukturiranega intervjuja, ki je prožnejši in manj formalen. Intervjuvancem se pustila, da prosto izražajo

svoja mnenja in izkušnje; pri tem jih nisem želela omejiti. Tako sem vzpostavila sproščen in zaupen odnos, ki mi je omogočil celosten vpogled v raziskovalno temo. Če sem na kakšnem mestu želela dodatno razlago ali pojasnilo, sem postavila tudi podvprašanje.

Uporabila sem tudi instrument analize dokumentov, ki ima po mnenju Vogrinca (2008) pomembne prednosti pred drugimi tehnikami. Gre za nevsiljivo tehniko; ta temelji na dokumentih, ki že obstajajo, zato analiziramo obstoječe gradivo, neodvisno od raziskovalnega procesa. Ker analizirano gradivo ni nastalo zgolj zaradi potreb naše raziskave, se izognemo vplivu raziskave na gradivo oz. proučevano situacijo.

### **4.3 Postopek obdelave podatkov**

Najprej sem začela z obdelavo podatkov iz individualiziranega programa in odločbe. Pridobljene podatke sem še enkrat prebrala in podčrtala dejstva, pomembna za mojo raziskavo in raziskovalna vprašanja. Na podlagi tega sem zapisala povzetek odločbe in individualiziranega programa (povzetek s področja globalne ocene in otrokovega funkcioniranja, zastavljenih ciljev in prilagoditev). Nato sem ugotovitve iz dokumentacije oblikovala v shematični prikaz, vezan na nekatera relevantna raziskovalna vprašanja.

Vse štiri intervjuje sem dobesedno prepisala in jih uredila. Pri obdelavi podatkov iz intervjujev sem se usmerila na zastavljena raziskovalna vprašanja. Naredila sem kratke strnjene povzetke vseh intervjujev in na podlagi le-teh izpostavila ključne teme. V naslednji fazi sem ugotovitve oblikovala v shematični prikaz vsakega intervjuja posebej, vezan na zastavljena raziskovalna vprašanja. V zadnji fazi sem glede na vsako raziskovalno vprašanje ugotovitve analize povezala s spoznanji teorije in strokovno literaturo ter svojim razmišljanjem in mnenjem.

## **5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

Vsak intervju posebej je predstavljen s pomenskimi povzetki posameznih intervjujev in s shematičnimi prikazi, vezanimi na zastavljena raziskovalna vprašanja. Shematični prikaz je vezan na ugotovitve in utemeljitve, pridobljene iz dobesednih navedkov odgovorov intervjuvancev. Nato je s shematičnim prikazom predstavljena tudi analizirana dokumentacija<sup>3</sup> (individualiziran program in odločba), vezana na nekatera raziskovalna vprašanja.

---

<sup>3</sup> V prilogi je priložen celoten povzetek odločbe in individualiziranega programa.

## **5.1 Povzetki intervjujev**

### **5.1.1 Povzetek intervjuja 1 (socialna pedagoginja)**

Socialna pedagoginja ima pomembno vlogo v procesu obravnave, načrtovanja in izvajanja IP-ja, čeprav je nosilec primera učenčev razrednik. IP zapišeta socialna pedagoginja in razrednik skupaj, na prvem sestanku vključita tudi otrokove starše in jim predstavita program, saj imajo tudi oni pravico do sodelovanja in ugovorov. Evalvacija poteka timsko; dobijo se na začetku šolskega leta, ob polletju, glavno evalvacijo pa izvedejo na koncu leta. Skupaj ugotavljajo, kako se je izvajal IP, kako je delo potekalo čez leto, ter kakšno je otrokovo učno in socialno stanje. Z razrednikom in drugimi učitelji je v dnevnem stiku, saj brez stalnega spremljanja in evalvacije otrokovega napredka ne bi dosegli uspeha. Pri svojih urah zaznava učenca kot delovnega in sodelujočega, delata na težje razumljivi učni snovi, del ure pa vedno posvetita tudi pogovoru o otrokovih vedenjskih težavah (kako o težavah razmišlja, kako je vanje osebno vpleten). Otrok dobro ve, kaj je prav in kaj ne; v primeru konflikta pa ne zna primerno reagirati in se kontrolirati, zato pride do izbruhov. Pri tem pa imajo zunanji dražljaji veliko vlogo. Najbolj delujoče strategije v njunem odnosu so umirjen pristop, sodelovanje, razumevanje in podpora. Napredek opaža tako na vedenjskem kot učnem področju, čeprav si glede na dolžino obravnave želi še več sprememb. Otrok izkazuje več truda in volje za šolsko delo, zmožen je bolj zrelega in odgovornega razmišljanja. Še vedno pa gre za premalo sprotnega dela, za problem samokontrole, upoštevanja učiteljevih navodil in meja. Prav zato je ostajal IP skozi vsa leta obravnave skoraj nespremenjen.

### **5.1.2 Povzetek intervjuja 2 (razrednik)**

Razrednik ima pri obravnavi otroka glavno vlogo, v veliki meri pa mu pomaga socialna pedagoginja. Redno sodeluje z otrokovimi starši, z njim se srečuje vsaj enkrat tedensko tudi individualno. Zaznava, da otrok v skupini funkcionira povsem drugače kot v individualnem odnosu, saj želi v skupini izstopati, biti viden in dobiti podporo razreda. Nanje ima zelo velik vpliv, zato njegovo izstopajoče vedenje podpirajo in spodbujajo. Razrednik pri urah športa z njim nima težav, saj je šport učenčevo močno področje in je zanj motiviran. Napredek opaža predvsem na učnem področju, vedenje naj bi bilo še vedno problematično. Čeprav je otrok veliko mirnejši, ima še vedno težave z razdražljivostjo, vzkipljivostjo in izbruhi jeze. Zato se razredniku včasih zdi, da ostajajo stvari nespremenjene. Delujoče strategije so postavljanje strogih pravil, reda in meja, saj otrok potrebuje močno osebnost, ki bi mu določila, kaj je prav/narobe. Evalvacijo IP-ja izvede skupaj s socialno pedagoginjo in z učitelji predmetov,



kjer ima otrok težave. Uradno se dobijo trikrat letno, drugače pa sodelujejo in si izmenjujejo informacije vsakodnevno. Ko določijo, kaj in kako se bo z otrokom v naslednjem letu delalo, s tem seznanijo tudi starše in otroka samega. Učitelj zagovarja mnenje, da otrok glede na učni napredek odločbe in IP-ja ne potrebuje več, saj se je sposoben učiti in dosegati pozitivne ocene. Dodatno pomoč bi ukinil takoj, ko je bil viden napredek; kljub temu, da je na vedenjskem področju še vedno problem. Dodatno pomoč naj bi deček začel tudi izkoriščati.

### **5.1.3 Povzetek intervjuja 3 (učitelj matematike in fizike)**

Učitelj pri otroku zaznava nenehno nihanje razpoloženja, kar vpliva na njegovo funkcioniranje pri pouku. Bolj mu ustreza delo v manjših nivojskih skupinah, kjer se lažje vklopi in več dela. Ustreza mu skupina nepoznanih vrstnikov, kjer lahko pokaže svoje kvalitete. V matičnem razredu pa mu sošolci pri motečem vedenju pomagajo, saj poznajo njegove šibke točke in ga znajo sprovcirati. Kljub temu zaznava pozitiven vpliv razreda pri posojanju zapiskov in razlagi snovi, s čimer so pripomogli k boljšemu učnemu uspehu učenca. Učitelj ima z otrokom korekten odnos, saj delata na medsebojnem zaupanju in upoštevanju dogovorov. Najbolj deluje pohvala, v primeru motečega vedenja pa skuša učitelj preusmeriti njegovo pozornost drugam oz. ga tolerira bolj kot ostale. Takojšnja stroga reakcija ne deluje. S specifičnimi potrebami učenca seznanjeni tudi njegove sošolce, ki to razumejo in sprejemajo. Pouk prilagaja z začetnimi lažjimi nalogami, individualnimi pripravami na teste, napovedanim ustnim spraševanjem. Učenec piše teste izven razreda, v manjši skupini in podaljšan čas. Učitelj opazuje napredek pri matematiki, pri fiziki ostajajo težave. Tudi on je vključen v evalvacijo IP-ja in timsko obravnavo učenca. Na sestankih gredo čez obstoječe stanje in predlagajo možne rešitve. Skušajo ugotoviti, kaj se je izboljšalo/kaj ne, kaj bodo z njim počeli in kdo bo to izvajal. Šolski tim ves čas sodeluje in izmenjuje informacije; to je edina pot k uspehu.

### **5.1.4 Povzetek intervjuja 4 (otrok)**

V splošnem ima z učitelji dober odnos, čeprav ga moti, da ga ti vedno obravnavajo kot grešnega kozla. Za vsako stvar krivijo njega; predvsem če ga obtožijo po krivici, se mu to nikakor ne zdi pravično. Pravi, da včasih res naredi kaj narobe in je obtožba pravična, večkrat pa se zgodi, da ga obtožijo po krivem. Učitelji bi morali biti po njegovem mnenju pozorni na cel razred in ne samo nanj, saj si ne želi biti vedno v središču pozornosti. Želi si več razumevanja in pravičnega delovanja z njihove strani. Lasten napredek zaznava na učnem področju, na kar je ponosen, tudi vedenje se trudi izboljšati. Učitelji njegovo znanje preverjajo

ustno, pisne preizkuse piše izven razreda in podaljšan čas skupaj z ostalimi sošolci, ki imajo DSP. Pri vsakem predmetu sedi na istem mestu v prvi klopi, kar mu ni všeč. Otroku ne opaža drugačne obravnave učiteljev v primerjavi s sošolci. DSP je dobil zaradi neprimerne vedenja in učnih težav pri matematiki in angleščini. Dodatna pomoč mu je prišla zelo prav, sedaj pa se sprašuje, če jo še potrebuje, saj je učno napredoval. Ker naj bi drugo leto dobil status športnika, naj bi imel enake ugodnosti kot pri DSP. S strokovno delavko delata na težje razumljivi in sprotni snovi. Sprašuje se, če je lastni napredek dosegel le zaradi DSP. Dodatna pomoč mu je k temu sicer pripomogla, veliko pa je prispeval tudi sam, saj se je sam pri sebi odločil, da se bo spremenil in poboljšal. Prepričan je, da če ne sprejmeš odločitve po spremembi sam, te v to nihče in nič drugega ne more prepričati.

## 5.2 Shematični prikazi intervjujev

### 5.2.1 Intervju 1 (socialna pedagoginja)

Slika 1: Shematični prikaz intervjuja 1

#### PROCES IN POTEK DELA Z OTROKOM TER ZAZNAVANJE OTROKA

učno in socialno področje dela,

DSP med mat in ang-sprotna oz. težje razumljiva snov, pri njej je delaven, sodelovalen,

upoštevata tudi otrokove želje,

del ure posvetita pogovoru,

poudarek na razmišljanju o težavah in osebni vpletenosti vanje, zaveda se, kaj je prav /kaj ne, težave s samokontrolo in reakcijo v konfliktih, pogovor o neustreznem vedenju in izboljšavi le-tega.

#### (NE) NAPREDEK OTROKA

volja in želja po boljšem učnem uspehu, pripravljen je narediti nekaj več, izkazuje trud,

bolj zrelo in odgovorno razmišljanje, zaveda se, katera vedenja so (ne)ustrezna,

želi si še večjega napredka, saj na teh področjih delajo že dolgo (preveč kampanjskega učenja, premalo sprotnega dela),

problem samokontrole, upoštevanja učiteljevih meja in navodil.

IP se skozi vsa leta obravnave ni dosti spremenil,

prilagoditve enake, še vedno podobne težave.

#### IZVAJANE PRILAGODITVE

umirjen pristop,

stalno spremljanje in evalvacija otrokovega napredka,

razumevanje, podpora, pogovor,

pozitiven sodelovalen odnos, vzpostavljen že na začetku sodelovanja,

pozornost do področij, kjer otrok potrebuje pomoč.

#### INDIVIDUALIZIRAN PROGRAM

pomembna vloga v pri obravnavi, načrtovanju in izvajanju IP, nosilec je otrokov razrednik,

zapišeta ga soc ped in razrednik skupaj,

vključitev staršev na prvem sestanku (upoštevanje pripomb, ugovorov, želja), upoštevanje vsega, kar zahteva odločba.

#### EVALVACIJA IN SPREMLJANJE IP

timska evalvacija (soc ped, razrednik, otrokovi starši in učitelji, pri katerih ima otrok težave),

glavna evalvacija na koncu šolskega leta, ob polletju sestank, kjer pogledajo izvajanje IP in otrokovo učno, socialno stanje,

ob pojavu težav pri otroku dodatni timski sestanki,

dnevni stiki soc ped, razrednika in drugih učiteljev (stalno spremljanje otroka).

## 5.2.2 Intervju 2 (razrednik)

Slika 2: Shematični prikaz intervjuja 2

### PROCES IN POTEK DELA Z OTROKOM TER ZAZNAVANJE OTROKA

individualna srečanja z otrokom, kjer urejata tekoče zadeve,

v individualnem odnosu je otrok drugačen kot v skupini (želi izstopati, biti viden, doseči svoj prav),

pri športni vzgoji ni težav (je motiviran, motorično spreten, rad sodeluje), vse pa je odvisno od razpoloženja,

razdražljivost, vzkipljivost, slabo prenašanje poraza → konflikti, izbruhi,

razred učitelju ni v pomoč, saj moteče vedenje podpira, vpliv razreda zaželen,

posojanje zvezkov, učne pomoči od sošolcev ne želi; znajo ga kontrolirati le pri športu, podpora razreda otroku pomeni veliko.

### (NE) NAPREDEK OTROKA

napredek na učnem področju, vedenje ostaja problem,

včasih veliko negativnih ocen, brez motivacije za šolsko delo,

več truda in dela za šolo, izkazal se je kot zelo dojemljiv otrok,

sposoben bi bil tudi prav dobrega/odličnega uspeha,

trenutno povprečen učni uspeh,

je veliko bolj miren kot včasih, včasih so bili izbruhi pogosti (*razbijanje, loputanje z vrati, zapuščanje razreda, razgrajanje po hodnikih..*), danes v afektu ostane v razredu,

na vedenjskem področju si želi večjega napredka (občutek nemoči).

### IZVAJANE PRILAGODITVE

delujejo stroga pravila, red in postavljanje meja, kar manjka doma,

potrebuje močno osebnost oz. avtoriteto, ki mu pove, kaj je prav/narobe,

pomemben je odnos z učiteljem in predmet, ki ga poučuje,

če ima otrok do učitelja ali predmeta odpor → konflikt, neposlušnost, nesodelovanje,

vsakodnevni individualni pogovori.

### INDIVIDUALIZIRAN PROGRAM

pri obravnavi otroka in pripravi, načrtovanju in izvajanju IP ima glavno vlogo, pomaga mu soc ped

vključuje otrokove starše, s katerimi se dobiva enkrat mesečno

oddelčne govorilne ure z otrokom

### EVALVACIJA IN SPREMLJANJE IP-JA

timska, soc ped in učitelji, kjer ima otrok težave,

ob polletju in na koncu šolskega leta (sodelovanje, timsko delo),

ko določijo, kaj/ kako se bo z njim delalo, s tem seznanijo starše in otroka,

otrok odločbe, IP-ja in statusa ne potrebuje več, saj je viden napredek na učnem področju, potreba po ukinitvi kljub vedenjskim težavam.

### 5.2.3 Intervju 3 (učitelj matematike in fizike)

Slika 3: Shematični prikaz intervjuja 3

#### PROCES IN POTEK DELA Z OTROKOM TER ZAZNAVANJE OTROKA

nihanje razpoloženja pri otroku, kar vpliva na funkcioniranje pri pouku,

bolje funkcionira v manjših skupinah (nivojski pouk pri mat) kot v matičnem razredu (fiz), v manjšo skupino se lažje vklopi, bolje in več dela,

razred učitelju ni v pomoč, pri motečem vedenju otroku pomaga in ga spodbuja,

pozitiven vpliv razreda na otroka (posojanje zapiskov, razlaga snovi),

odnos z otrokom korekten, pomembno je medsebojno zaupanje in upoštevanje dogovorov,

dobra taktika, če se ne vtika v težave, ki jih ima otrok z drugimi učitelji, sam težav z njim nima,

preusmerjanje otrokove pozornosti, v primeru motečega vedenja.

#### (NE) NAPREDEK OTROKA

učitelj opaža napredek na učnem področju pri mat (boljše ocene),

težave ostajajo pri fiziki, kjer je v matičnem razredu (sošolci poznajo šibke točke, ga sprovcirajo in spodbujajo k motenju pouka),

napredka na vedenjskem področju ne omenja.

#### IZVAJANE PRILAGODITVE

deluje pohvala na začetku šolske ure in pohvala za nazaj,

pohvala za konkretno dejavnost/vedenje,

večja toleranca (prednost pred sošolci),

opozarjanje sošolcev na potrebe in specifikke, ki jih ima otrok,

na začetku lažje naloge in razlaga, kaj zahteva za minimalne standarde in kaj za višjo oceno,

individualna priprava na teste (pove, na kaj mora biti pozoren),

pisanje testov izven razreda, v manjši skupini, podaljšan čas,

maksimalno upoštevanje zapisanih prilagoditev,

napovedano spraševanje.

#### EVALVACIJA IN SPREMLJANJE IP-JA

vključen je v timsko obravnavo učenca in evalvacijo IP,

na začetku leta, ob polletju in na koncu se zberejo vsi, ki otroka poučujejo,

pregled obstoječega stanja in predlogi glede možnih rešitev,

ugotavljajo, kaj se je izboljšalo in kaj ne; kaj bodo v prihodnje z njim počeli in kdo bo to izvajal,

nenehno sodelovanje in izmenjava informacij → uspeh.

#### 5.2.4 Intervju 4 (otrok)

Slika 4: Shematični prikaz intervjuja 4

##### IZVAJANE PRILAGODITVE

učitelji njegovo znanje preverjajo ustno, pisne preizkuse znanja piše skupaj z učenci, ki imajo DSP izven razreda,

podaljšan čas pisanja testov, približno 15 min,

pri vsakem predmetu sedi na stalnem mestu, v prvi klopi (to mu ni všeč),

počuti se preveč zaščitenega,

ne opaža drugačne obravnave učiteljev v primerjavi z njegovimi sošolci,

napovedani datumi testov in spraševanj (to pravico imajo tudi njegovi sošolci).

##### ZAZNAVANJE PROCESA DELA PRI DSP IN ODNOSAS STROKOVNO DELAVKO

DSP je dobil zaradi težav pri ang in mat ter zaradi neprimerne obnašanja,

dodatna pomoč mu je prišla zelo prav, saj so bile težave velike,

trenutno ne ve, če to še potrebuje, saj je na učnem področju napredoval,

s soc ped delata snov, ki mu je nerazumljiva (sprotna, nova snov ali pa delata tisto, kar jima naroči učitelj),

pomoč mu je vedno prišla prav.

##### ZAZNAVANJE PROCESA DELA Z UČITELJI PRI POUKU IN ODNOSA Z NJIMI

učitelji primerjajo njihov razred s paralelnim in jih opozarjajo na njihovo problematičnost, slabosti, to ga zmoti,

v splošnem ima z učitelji dober odnos,

ne zdi se mu pravično, da ga ves čas obravnavajo kot grešnega kozla (za vse je kriv on, tudi če ni),

nima sreče,

učitelji moteče učence zapisujejo v zvezek (njega zapišejo brez opozorila),

želi si več razumevanja in pravičnega delovanja s strani učiteljev,

ne želi si biti vedno v središču pozornosti, učitelji morajo biti pozorni tudi na druge.

##### ZAZNAVANJE LASTNEGA NAPREDKA

pretekla leta je imel veliko več učnih težav kot sedaj,

letos mu gre bolje, na kar je ponosen,

lansko leto ob polletju zadosten, letos prav dober,

napredek je zaznal, ampak ni prepričan, če ga je dosegel le zaradi DSP,

imel bi samo še 1h DSP/teden,

lastna odločitev za spremembo,

zaveda se neprimerne vedenja, ampak se trudi.

### 5.3 Shematični prikaz dokumentacije

#### 5.3.1 Odločba

Slika 5: Shematični prikaz odločbe

##### PRILAGODITVE, KI JIH NAREKUJE ODLOČBA

uporaba tabel, preglednic, žepnega računalnika pri mat,

metodične, časovne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka,

podaljšan čas pri pisnem preverjanju znanja, napovedano preverjanje znanja (individualno/v manjši skupini),

poudarek na ustnem preverjanju znanja.

##### PROCES, POTEK DELA PRI POUKU IN DSP

primanjkljaji na posameznih področjih učenja,

izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP,

DSP v obsegu 2h/teden, izvaja jo socialni pedagog.

#### 5.3.2 Individualiziran program

Slika 6 : Shematični prikaz individualiziranega programa

##### PROSTORSKE, ČASOVNE PRILAGODITVE

sedi s sošolcem, ki mu pomaga, v prvi klopi, občasen umik v miren kotiček, podaljšan čas za razumevanje, branje, pisanje, preverjanje in ocenjevanje.

##### DIDAKTIČNI PRIPOMOČKI

kalkulator, tabele, računalnik pregledni učni listi, povečan tisk prilagojene domače naloge opozorilo, če si učenec zabeleži domačo nalogo.

##### USMERJANJE VEDENJA, MOTIVACIJA, SOCIALIZACIJA

jasne meje, pričakovanja, pravila, ukrepi ob kršitvi, takojšnji pogovor,

spremljanje, vrednotenje napredka,

pozitivne potrditve, pohvala, spodbujanje močnih področij, samokontrole,

razumevanje stiske, nudenje opore.

##### POUČEVANJE

strategije reševanja nalog, povratne informacije, preverjanje razumevanja navodil, dodatna pojasnila, ponavljanje bistvenih informacij,

konkretna, jasna in kratka navodila in vprašanja, členitev na manjše enote, usmerjanje pozornosti v nalogo, aktivno vključevanje v pouk, pomoč pri organizaciji zapiskov, pomoč sošolcev.

##### PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

podaljšan čas pri pisnem ocenjevanju, poudarek na ustnem preverjanju, pisanje napovedanih testov izven razreda, enostavna navodila,

jasna, konkretna, enoznačna vprašanja, dodatna pojasnila, razlaga.

## 6 INTERPRETACIJA REZULTATOV IN DISKUSIJA

### 6.1 Ali se odločba o usmeritvi in zapisan individualiziran program skladata s prilagoditvami, ki se za otroka upoštevajo pri pouku?

Kot pravi odločba<sup>4</sup>, je učenec glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in je usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP. Ker pa otrokove težave v glavnem zajemajo tudi vedenjsko problematiko, se bom usmerila tudi na koncept ČVT ter prilagoditev, ki bi morale biti upoštevane pri delu s temi otroki. Odločba pravi, da se morajo otroku pri pouku zagotoviti naslednji pripomočki: *možnost uporabe tabel in preglednic pri matematiki, možnost uporabe žepnega računalja z osnovnimi operacijami, zagotoviti se mu morajo metodične in časovne prilagoditve pri organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka*. Oblike dela in opis prilagoditev so podrobneje opredeljeni v individualiziranem programu<sup>5</sup>. Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) se za šolske otroke v prilagojenem izvajanju programov vzgoje in izobraževanja prilagaja organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje ter časovna razporeditev pouka.

Vsak od intervjuvanih je omenil nekaj prilagoditev, ki jih za učenca upošteva pri pouku. **Socialna pedagoginja**, ki otroku nudi DSP, omenja predvsem prilagoditve s področja *usmerjanja vedenja, motivacije in socializacije*. Pri njima najbolj deluje *umirjen pristop* ter *pozitiven in sodelovalen odnos*, ki sta ga z učencem vzpostavila že na začetku. Pozorna je do *področij*, kjer otrok potrebuje *največ pomoči*, tako da je usmerjena predvsem na *sprotno delo* ter na *pogovor o neustreznih načinih vedenja in izboljšavi le tega*. Intervjuvanka pravi, da ves čas *spremlja in evalvira otrokov napredek* ter mu nudi *podporo in razumevanje*. Čeprav dela z učencem tudi na učnem področju, skoraj ne omenja prilagoditev s področja pripomočkov in s področja poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Omenja le pogoste *povratne informacije in dodatna pojasnila ter razlago*. Tudi **razrednik** omenja predvsem prilagoditve s področja *usmerjanja vedenja, motivacije in socializacije*, in daje poudarek predvsem na *sprotno spremljanje in vrednotenje napredka ob rednih individualnih srečanjih z otrokom*. Pravi, da najbolj deluje *močna avtoriteta*, ki mu *pove, kaj je prav in kaj ne*, ter mu postavi *stroga pravila, red in meje*. C. Burke (1992) poudarja pomembnost vzpostavljenih pravil v

---

<sup>4</sup> Povzetek odločbe je priložen v prilogah.

<sup>5</sup> Povzetek individualiziranega programa je priložen v prilogah.



razredu, saj lahko z upoštevanjem le-teh delujemo v smeri pozitivnega vedenja. Pravila morajo biti vzpostavljena skupaj z učenci, morajo biti jasna, točno opredeljena in ne sme jih biti preveč. S tem spodbujamo ustrezno vedenje in okrepitev sodelovalnih in produktivnih spretnosti, hkrati pa zmanjšamo možnost motečega vedenja. Dobro je objaviti pravila na vidnem mestu v razredu, saj s tem učence opozarjamo nanje in na pričakovano vedenje.

Velik poudarek daje razrednik tudi samemu *odnosu* z učencem, saj je od tega odvisno njegovo funkcioniranje pri pouku. Ker ga poučuje športno vzgojo, ki je hkrati tudi otrokovo *močno področje*, ga pri tem *spodbuja* in mu daje veliko *pozitivnih potrditev*. **Učitelj matematike in fizike** (v nadaljevanju »učitelj mat in fiz«) omenja največ prilagoditev, ki so zapisane v individualiziranem programu; s področja *prostorskih in časovnih prilagoditev, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter usmerjanja vedenja, motivacije in socializacije*. Poudarja pomembnost *pohvale* za konkretno dejanje/vedenje in večjo *toleranco* v primerjavi z drugimi učenci. Z učencem se na *pisne preizkuse znanja pripravljata skupaj*, na začetku mu da *lažje naloge* in *mu pove, kaj se zahteva za minimum* in kaj za višjo oceno. Naloge mu podrobno *razloži* in *pove*, na kaj mora biti *pozoren in pazljiv*. Preizkuse *piše izven razreda in podaljšan čas*. Sam se poslužuje tudi *napovedanega spraševanja* v dogovoru z otrokovimi starši. Opara (2005) pri prilagajanju preverjanja in ocenjevanja znanja omeni, da moramo kljub postavljenim standardom znanja upoštevati tudi otrokov individualni razvoj, napredek in posebnosti, saj se ne prilagajajo standardi, ampak le izvajanje programa. Zagotoviti moramo tiste prilagoditve in pripomočke, ki omogočajo znanje in sposobnosti vsakega učenca. **Otrok** je prilagoditve, ki se zanj upoštevajo, v glavnem potrdil, največkrat pa je omenil to, da mora pri vsaki uri *sedeti na stalnem mestu v prvi vrsti*, da mu je omogočen *podaljšan čas pisanja testov* in da ima možnost *napovedanega spraševanja*. Omenil je, da se pri pouku večkrat počuti preveč *zaščitenega*, zaradi vseh prilagoditev, ki jih morajo upoštevati učitelji.

Če primerjam vse omenjene prilagoditve z zapisanimi v individualiziranem programu, lahko trdim, da se upoštevajo večinoma vse zapisane, razen prilagoditev s področja pripomočkov, ki jih nihče ni posebej omenjal. Ne morem pa trditi, da jih pri pouku nihče ne upošteva. Dobro je, da večina upošteva tudi prilagoditve s področja usmerjanja vedenja, motivacije in socializacije, saj je pri otroku v ospredju vedenjska problematika, učne problematike skorajda ni več.

Zajete in upoštevane morajo biti vse potrebne prilagoditve in pravila dela z otrokom. Če teh navodil in načrta dela ne sprejmejo vsi, ki otroka poučujejo, kot svoj način dela, ne bo vidnih

nikakršnih rezultatov. Vsi sodelujoči morajo delati kot dober tim, ki je prvi pogoj za ustrezno obravnavo otroka (Opara, 2005). Namen projekta pomoči je namreč raziskovanje in soustvarjanje razmer, ki učencu omogočajo optimalno udeležnost. Opremljanje učencev z ustreznimi veščinami in kompetencami je prav tako pomembno kot raziskovanje in prilagajanje razmer v učnem okolju pri pouku, dopolnilnem pouku ali v okviru podaljšanega bivanja (Magajna, 2008). Pulec Lah (2008) se z navedenim strinja in dodaja, da zadovoljevanje potreb učencev in zagotavljanje enakih možnosti ne pomeni enakega poučevanja vseh, ampak zagotavljanje takšnih učnih priložnosti, ki spodbujajo potencialne in odstranjujejo morebitne ovire za učenje.

## **6.2 Kako učitelja zaznavata učenca s PP in kako opisujeta proces in potek dela z njim?**

Tako **učitelj mat in fiz** kot njegov **razrednik** sta z otrokom veliko v stiku in ga dobro poznata, saj se z njim oba srečata večkrat tedensko. **Razrednik** glede poteka in procesa dela z otrokom omeni, da se z njim *vsaj enkrat tedensko* srečuje na *individualnih srečanjih*, kjer *sproti* urejata tekoče zadeve in se o njih *pogovorita*. Posluhuje se torej *stalnega spremljanja* in *dialoga*, ki je po mnenju Magajne (2008) tudi glavna naloga razrednika, ki predstavlja osebo, na katero se lahko učenec vedno nasloni v primeru vprašanj njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Intervjuvanec velik poudarek daje *spodbujanju otrokovih močnih področij* (športa), in pravi, da otrok na njegove ure športne vzgoje *zelo rad prihaja* in da takrat z njim *nima nobenih težav* (*»šport je njegovo zares močno področje, kjer je uspešen in za kar je zelo motiviran, pri športu težav nimava«*). **Učitelj mat in fiz** zaznava odnos z otrokom kot *dokaj korekten* (*»morem reči da imava dokaj korekten odnos, midva kar dost dobro delava«*), saj učitelj veliko dela na *medsebojnem zaupanju in upoštevanju dogovorov*. Omeni več *strategij in pristopov*, ki delujejo v odnosu do učenca. Pravi, da sam *težav z otrokom nima* in da se *ne meša v težave*, ki jih ta ima z drugimi učitelji (*»če je prejšnjo uro naredil kaj narobe, se jaz naredim, kot da nič ne vem in ga na to ne opominjam«*). Z motečim vedenjem pa se *spoprijema* tako, da skuša v afektu *preusmeriti otrokovo pozornost* drugam. Učitelj nima težav z učencem, ker ima z njim vzpostavljen *dober odnos*, ki temelji na *sodelovanju, zaupanju in spoštovanju*. Koboltova (2011) kot najpomembnejše v odnosu do otroka opredeljuje to, da skupaj z njim potujemo skozi proces sodelovanja, soustvarjanja, okrevanja in vzpostavljanja dobrih osebnih, socialnih in odnosnih mrež. Ključni so posegi v obliki podpore, vodenja, usmerjanja, učenja in svetovanja. Po Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP za devetletno osnovno šolo (2003), mora imeti učitelj do učenca ustrezen osebni odnos, ki se vzpostavi z zaznavanjem otroka kot osebnosti, s

klicanjem po imenu, z upoštevanjem in sprejemanjem otroka takšnega kot je in s pomočjo pri izboljšavi njegovega življenjskega položaja. Strpen mora biti do njegovih šibkih točk in se iskreno zavzemati za njegov uspeh in napredek.

Intervjuvanca se skladata v mnenju glede *negativnega vpliva razreda na otroka*, ki otroka pri motečem vedenju *spodbuja in podpira*. *Razred učiteljema ni v pomoč*, saj učenca v motečem vedenju še dodatno *spodbujajo* in ga pri tem ne zaustavijo. Učenec ima nanje prevelik *vpliv*.

**Razrednik** si želi *podpore* razreda, saj bi po njegovem mnenju sošolci najlažje *zaustavili* moteče vedenje (*»učence prepričujem, da je treba take učence zaustaviti in jih prositi, naj se umirijo, ker bi drugi radi delali...«*). Namesto tega pa učenec *povzroči*, da postanejo moteči še drugi. Sošolci ga *znajo kontrolirati* le pri športu, kjer so vsi usmerjeni k istemu *cilju*- k igri na koncu ure. Tudi **učitelj mat in fiz** se s tem strinja (*»razred mu pomaga malo ponagajat, malo poklepetat...«*) in doda, *da razred ne vpliva dobro* nanj, on pa ne na razred. Ustrezala bi mu *manjša skupina*, še nepoznanih vrstnikov (*»pri nivojskih skupinah, kjer se med sabo ne poznajo, ima priložnost na novo začeti in pokazati svoje kvalitete«*). Po drugi strani pa intervjuvanec omenja tudi *pozitiven vpliv razreda*, v smislu *posojanja zapiskov, dodatne razlage snovi in prispevka* k boljšemu učnemu uspehu in shajanju skozi šolsko leto. Pravi, da je razred zagotovo veliko prispeval k učenčevemu *učnemu napredku*. **Razrednik** omeni, da otroku *sošolci veliko pomenijo* in da so med njimi tudi njegovi *edini prijatelji*. Prav zato bi morali učitelji z različnimi dejavnostmi še bolj povečevati občutek pripadnosti skupini in vključevanja v razred, saj lahko po Bečaju (2003) nizek status med vrstniki pomeni dodatno potrditev lastne ne vrednosti, poveča sovražnost do okolja in s tem še večjo vedenjsko problematiko. Učitelji obravnavanega učenca bi morali več časa in truda posvetiti izkoriščanju razreda pri zmanjševanju motečega vedenja, ne pa dopustiti, da učenec z izstopajočim vedenjem za sabo potegne še njih. Glavno pri tem je, da učitelji razred seznanijo z otrokovimi specifikami in specifičnimi potrebami, česar se poslužuje tudi **učitelj mat in fiz**. Otroku je treba po besedah Greena (1999) zagotoviti prijazno šolsko okolje in s socialnim učnim načrtom ustvariti prosocialen razred, kjer si učenci med seboj pomagajo, drug drugega podpirajo in kjer nihče ni stigmatiziran in izločen. S poudarjanjem individualnih razlik se učenci naučijo medsebojne pomoči, socialne interakcije in konstruktivnega reševanja konfliktov. V takem razredu je učitelj vzor in skrbi za učenje dobrih medsebojnih odnosov, kot je pomoč med sošolci, pri učenju in drugače. Metljak (2010) predlaga nekaj strategij, ki so usmerjene v razredno skupnost in nam lahko pomagajo izkoristiti pozitiven vpliv razreda. Med drugim omeni strategije vodenja razreda (usmerjanje vedenja), strategije usmerjanja

odnosov v razredu, razvijanje pozitivnega samo vrednotenja in pomen/razumevanje učitelja kot modela.

Učitelja se skladata v mnenju, da je pri otroku prisotno *nenehno menjavanje razpoloženja*, ki ima velik vpliv na njegovo funkcioniranje pri pouku. **Razrednik** pravi, da je vse odvisno od otrokovega dneva (*»kadar ima svoj dan, bo zgovoren, nasmejan, z njim ne bo težav«*), **učitelj mat in fiz** pa dodaja, da njegovo trenutno razpoloženje vpliva na delovanje pri uri (*»če pride zadovoljen, tak tudi odide in veliko naredi,... če pa pride k uri nervozen, takrat je ura bolj težavna..«*). Razrednik opaža, da je otrok v individualnem odnosu povsem drugačen kot v skupini (*»v skupini je zagotovo zelo drugačen, tam hoče biti viden in opazen, želi privleči poglede in posmehovanja drugih«*), učitelj mat in fiz pa opaža, da otrok veliko bolje funkcionira v manjših skupinah (pri nivojskem pouku) kot v matičnem razredu, saj se v manjšo skupino lažje vklopi, tam bolje in več dela in je manj moteč.

### **6.3 Kako strokovna delavka zaznava učenca s PP in kako opisuje proces in potek dela z njim?**

Odločba je otroku zagotovila DSP v obsegu dveh ur na teden, kar individualno v ali izven oddelka kot pomoč za premagovanje primanjkljajev izvaja socialni pedagog. Socialna pedagoginja dela individualno z otrokom že štiri leta, odkar je dobil odločbo. Pravi, da z njim dela predvsem na *učnem*, pa tudi na *socialnem področju*. Ko ga vzame iz razreda, delata na *sprotni ali težje razumljivi učni snovi*, upošteva pa tudi otrokove želje (*»če sam izrazi željo, da bi rad kaj povadil, se temu posvetiva«*). Vsak del ure posvetita tudi *samo pogovoru*, saj je pri otroku zaznana vedenjska problematika in se morata večkrat o čem *pogovoriti* (*»ko gre v razredu ali pa na kakšnih prireditvah, izletih kaj narobe, v smislu socialnih ali vedenjskih problemov, posvetiva del ure tud temu«*). Pogovarjata se o *načinu otrokovega razmišljanja*, o težavah, o *neustreznih načinih vedenja* in *izboljšavi* le-tega.

Dobro je, da intervjuvanka z otrokom dela tako na učnem kot socialnem področju, saj otrok zaradi specifičnih potreb poleg učne pomoči vsekakor potrebuje tudi druge oblike pomoči, ki mu jih učitelji ne morejo nuditi v tolikšni meri kot ona. V Navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008) piše, da mora strokovni delavec, ki izvaja DSP, imeti dodatna strokovna znanja v zvezi s poznavanjem različnih vrst PPPU, njihovih značilnosti ter posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev. Za to potrebujejo osnovna specifična znanja ter dodatna specialna didaktično-metodična znanja.

Intervjuvanka z otrokom v individualnem stiku nima težav, kar zaznava kot »posebnost« (*»pri meni je ta posebnost, da je pri mojih urah običajno zelo delaven«*). Zaznava, da otrok zelo dobro ve, kaj je prav in kaj narobe, toda v realni situaciji v primeru konflikta *ne zna pravilno odreagirati* (*»nima še toliko samokontrole, da bi znal pravilno odreagirat, čeprav se zaveda, kako«*). Pri tem se počuti nemočno, saj v individualnem odnosu nima težav z njim, zaznava pa velik vpliv zunanjih dražljajev nanj.

Pri njenih urah je običajno zelo delaven in sodelovalen, v skupini vrstnikov pa je stvar drugačna, kar še vedno predstavlja problem. Veliko pa ji pomeni to, da sta že na začetku dosegla pozitiven sodelovalen odnos, pri katerem vztrajata že vsa leta sodelovanja. Dober pedagoški odnos je po besedah Kranjčana in Bajžlja (2008, str. 58) »najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. Disciplina s strahom, grožnjami, ki skriva v sebi notranji protest in težnjo po ključnosti ni način, s katerim bi dosegli zastavljene cilje«. Tudi intervjuvanka pravi, da sta kritika in kričanje strategiji, ki pri njem nikakor ne delujeta.

#### **6.4 Kako otrok zaznava in sodeluje z učitelji pri pouku in kako s strokovno delavko pri dodatni strokovni pomoči?**

Otrok zaznava, da ima z učitelji na splošno dober odnos, moti pa ga, da ga vedno obravnavajo kot grešnega kozla (*»skor vedno sm za vse sam js kriv,...kadarkol je kaj narobe, sm kriv js«*), kar se mu ne zdi pravično. Včasih je obtožba pravična in realna, saj je njegovo vedenje res neprimerno, večkrat pa se mu zgodi krivica (*»tud po krivem sem kdaj obtožen, ker včasih je res tko, da nism nč naredil..«*). Namesto takega odnosa bi po mnenju Opere (2005) morali učitelji do otrok z izstopajočim vedenjem vzpostaviti strpen in pozitiven odnos ter sprejeti otroka takšnega, kot je. Pomembno je, da spoznajo, da je neprimerno vedenje izraz otrokovih težav in stisk, ne pa zavestnega neprimernega vedenja. Otroku je treba zagotoviti občutek varnosti, ga pohvaliti, postaviti realne zahteve in cilje ter mu nuditi razumevanje, iskrenost in toplino. Vse to ostali intervjuvanci tudi omenjajo. Otrok noče biti vedno v središču pozornosti in si želi, da bi učitelji bili pozorni na cel razred in ne samo nanj. Pri tem ne želi krivde valiti na druge (*»sicer nočem, da bi vedno bili krivi sam drugi..«*), ampak si želi le več razumevanja in pravičnega ravnanja s strani učiteljev (*»dobr odnos mam s tistimi, ki me razumejo in ne krivijo za vsako stvar..«*). Stalno obtoževanje učitelja (po krivici ali ne) pa lahko pripelje do resničnih disciplinskih problemov otrok. Po besedah Pšunderjeve (2004) dobri medosebni odnosi z učiteljem vplivajo na manj pogost pojav disciplinskih problemov, kar prinaša obojestransko zadovoljstvo. Učitelj je v odnosu do učencev močnejši člen, zato je

od njega odvisno, kakšne medosebne odnose bo vzpostavil z njimi. Če so odnosi slabi, so lahko disciplinski problemi pogostejši, učitelj pa začne uporabljati pristope, kjer prevzema kontrolo in onemogoča razvoj samodiscipline oz. odpravljanja disciplinskih težav.

Otrok se *zaveda vzrokov za pridobitev DSP* in pravi, da mu je skozi vsa ta leta prišla zelo prav, saj je pri sebi zaznal napredek. Pravi, da s strokovno delavko veliko delata na *sprotni in težje razumljivi snovi* ali pa delata tisto, kar jima naroči učitelj. Trenutno *ne ve, če dodatno pomoč še potrebuje*, saj je na učnem področju napredoval, je pa bila dodatna pomoč *koristna* takrat, ko so bile njegove težave večje. Otrok omenja pomoč le na *učnem* področju; dejavnosti, ki so vezane na *socialno* področje, pa *ne omenja*, čeprav strokovna delavka pravi, da del ure vsakič posvetita tudi temu. Velik *del uspeha* za napredek otrok pripiše tudi *sebi*, saj je k spremembi prispevala tudi njegova lastna odločitev. Otrok pravi, da če se za spremembo ne bi *odločil sam*, ga v to nič ne bi prepričalo.

### **6.5 Ali je skozi proces izvajanja prilagojenega učnega programa in dodatne strokovne pomoči pri otroku zaznan kakšen napredek, sprememba?**

Vsi intervjuvanci, vključno z otrokom, zaznavajo *napredek* predvsem na *učnem področju*, saj učenec letos dosega *veliko boljše rezultate* kot prejšnja leta. **Razrednik** in **socialna pedagoginja** opažata *manjše spremembe* tudi na *vedenjskem* področju, čeprav si oba želita še večjega napredka. Še najmanjše opažene spremembe in napredek je treba najprej ozavestiti, nato pa s tem čim prej seznaniti tudi otroka in njegove starše. Cowleyeva (2005) zagovarja stališče, da morajo učitelji učence znati spodbujati in uporabljati načelo poudarjanja dobrega, saj to na otroka vpliva pozitivno, motivirajoče in spodbujajoče.

**Razrednik** kljub opaženemu *vedenjskemu napredku* (*»je bolj miren kot včasih, saj so bili izpadi včasih zelo pogosti«*) še vedno zaznava *vedenjsko problematiko* in se glede tega počuti *nemočnega* (*»problem je na vedenjskem področju, ampak kaj bi bilo pri tem še mogoče naredit, pa ne vem, ni nobenega premika«*). Meni pa, da je učenec za razliko od prejšnjih let na *učnem* področju *napredoval*, saj je dokazal, da je *zelo sposoben* deček, ki bi bil z malo več *motivacije* in *truda* zmožen doseči tudi odličen učni uspeh. Pozorni moramo biti na besede Mikuš Kosove (1991), da na zmožnost in učinkovitost učenja vpliva tudi čustveno stanje otroka. Čustvene težave so pogosto razlog, ki zmanjšuje zmogljivost in učinkovitost učenja, so zavora in strah, zaradi katerega otrok znanja ne zmore pokazati. Za uspeh pa je potrebna tudi zadostna mera *motivacije in volje*, kar omenja tudi **socialna pedagoginja** in pravi, da izkazuje učenec več *volje in želje* po boljšem uspehu in je za to *pripravljen narediti nekaj več*

kot prej. Tudi na *vedenjskem področju* je napredoval (*»zna bolj zrelo in odgovorno razmišljat kot prej, dobro se zaveda, katera vedenja, razmišljanja so ustrezna in katera ne, tukaj je postal bolj zrel in odrasel«*), čeprav si glede na dolžino obravnave in vztrajanja na istih področjih želi večjega napredka. **Učitelj mat in fiz** se z ostalimi strinja le v *učnem napredku* pri matematiki, pri fiziki napredka ne opaža (*»pri fiziki je mal več težav.. ker je skupaj z razredom, ki pozna njegove šibke točke in ga hitro sprovcirajo..«*). Napredka na vedenjskem področju ne omenja. Da pa je učni napredek vsekakor *prisoten*, dokazujejo tudi izjave otroka, ko opisuje lastne *spremembe* (*»lansko leto sem imel velik težav, zdej pa učnih težav več nimam, mislim da mi gre velik bolj k lani«*).

Zaveda se, da je njegovo vedenje *včasih neprimerno*, čeprav se trudi izboljšati tudi to. Pri iskanju *vzrokov* za učni napredek sklepa, da mu je veliko *pomagala dodatna strokovna pomoč*, veliko pa je k temu prispeval tudi sam (*»ne vem, če je to sam zarad dspja, ker sm se tud sam odloču, da se bom spremenu in začel več delat«*). Otrok zagovarja stališče, da moraš osebno *sprejeti odločitev* po spremembi, saj se drugače ne moreš spremeniti in napredovati. Ta trditev *potrjuje zaznavo* socialne pedagoginje, ki je pri otroku opazila bolj *zrelo in odgovorno razmišljanje*.

Mnenja in opažanja intervjuvancev glede zaznanega napredka so dokaj podobna in se med sabo dopolnjujejo, nekaj izjav pa je potrdil tudi sam otrok. Intervjuvanci veliko manj govorijo o napredku na vedenjskem področju, tako da sklepam, da vedenjski problem še vedno ostaja. Toda, če bi učitelji otroka spodbujali in ga za zaznani napredek tudi nagradili, bi po besedah Mikuš Kos (1991) lahko učinkoviteje in hitreje dosegli pričakovano vedenje. Na počutje, vedenje in delovanje najbolj vpliva samopodoba, za razvoj samospoštovanja in samozaupanja pa je potrebna zadostna mera delovne uspešnosti in dosežkov, zato mora šola zagotoviti možnosti za uspehe, jih pri otroku pravočasno opaziti in spodbujati.

Pomembna se mi zdi *zaznava* otroka, da *ne potrebuje več* toliko ur DSP (*»mogoč bi mi koristla ena ura ne tedn, več pa ne..«*) ter da pri večih predmetih *ne potrebuje več podaljšanega časa* pisanja. S tem se *strinja* tudi njegov **razrednik** ki pravi, da bi dodatno pomoč *ukinil* takoj, ko je bil viden učni napredek, kljub temu, da vedenjski problem ostaja. Če omenjeno opažata tako razrednik kot otrok sam, se sprašujem, zakaj nihče ne vloži zahteve za spremembo oz. prenehanje odločbe, saj 33. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pravi, da če se po dokončnosti odločbe o usmeritvi spremenijo okoliščine, ki vplivajo na ustreznost usmeritve otroka, lahko starši, starejši mladoletnik, vzgojno-

izobraževalni zavod, socialnovarstveni zavod ali center za socialno delo poda zahtevo za spremembo usmeritve ali predčasno prenehanje veljavnosti odločbe o usmeritvi. Predlagatelj mora v predlogu navesti dejstva in dokaze, na katere opira svojo zahtevo ter utemeljiti korist, ki bi jo otrok oziroma vzgojno-izobraževalni zavod imela s spremembo usmeritve.

## **6.6 Kako na izbrani šoli poteka spremljanje in evalvacija ustreznosti usmeritve ter izvajanja individualiziranega programa?**

**Razrednik in socialna pedagoginja** imata veliko vlogo pri *pripravi, načrtovanju in izvajanju* individualiziranega programa (v nadaljevanju »IP«). Nosilec primera je razrednik, čeprav je v odločbi zapisano, da je glavni izvrševalec socialni pedagog.

Pri obravnavi učenca je razredniku v *veliko pomoč* socialna pedagoginja, kar je po mnenju Kavklerjeve (2008a) dobro, saj mora učitelj obravnavati učenca skupaj z vsaj enim strokovnim delavcem. Šolski tim ga mora pri obravnavi podpirati ter okrepiti s strokovno pomočjo in podporo. Pulec Lah (2008) dodaja, da mora biti za uporabnost IP v vzgojno-izobraževalnem procesu učitelj dejavni član strokovne skupine za pripravo IP, drugače ta v praksi ne bi deloval. **Socialna pedagoginja** omeni, da IP zapišeta z razrednikom *skupaj* (*»ko pišemo IP, ga skušamo narediti skupinsko, se pravi jaz in njegov razrednik..«*), v pripravo in načrtovanje pa *vklučita* tudi otrokove starše (*»starše se na prvem sestanku vključi in se jim predstavi IP, tudi oni imajo pravico do sodelovanja in ugovorov«*). Razrednik s starši sodeluje tudi v obliki *rednih vsakomesečnih sestankov*, kjer jih obvešča o tekočih zadevah. Odnos med šolo in domom je še kako pomemben; šolski strokovni delavci morajo s starši vzpostaviti delovni odnos, kjer skupaj odkrivajo in raziskujejo težavo ter določajo potrebne korake prilagajanja in reševanja. Učenci skupaj s starši tako soustvarjajo potek pomoči, starši pa sodelujejo tudi pri vrednotenju učinkov pomoči (Magajna, 2008), česar se poslužujeta tudi razrednik in socialna pedagoginja.

V *spremljanje in evalvacijo IP-ja* so vključeni vsi, ki so z otrokom redno v stiku- socialna pedagoginja, razrednik, učitelj mat in fiz, otrokovo starši in drugi učitelji, pri katerih ima otrok težave. Odgovori intervjuvancev se pri tem skladajo in dopolnjujejo. Tako socialna pedagoginja, razrednik, kot učitelj mat in fiz pravijo, da *evalvacijo izvedejo timsko* na začetku šolskega leta, ob *polletju* in na *koncu* leta, kar določa zakon. *Glavna evalvacija* pa se po besedah socialne pedagoginje izvede ob koncu šolskega leta, kjer *vklučijo* tudi starši (*»evalvacija pomeni zadnji timski sestanek s starši, tam skupaj določimo ugotovitve, kako nam je čez šolsko leto šlo«*), šolski tim pa *sodeluje* celo šolsko leto. Pomemben je sestanek ob



*polletju*, kjer se šolski tim zbere in pregleda *otrokovo učno in socialno stanje* ob izvajanju IP, pri pojavu kakršnih koli *težav* pa se organizirajo tudi *dodatni timski sestanki*. **Razrednik** dodaja, da timsko sestavijo tudi IP za novo šolsko leto. **Učitelj mat in fiz**, ki je prav tako vključen v *timsko obravnavo* in *evalvacijo* IP, se z omenjenim strinja in dodaja, da se morajo po zakonu *trikrat letno* dobiti vsi, ki otroka poučujejo oz. vsaj tisti, pri katerih ima težave, *sodelujejo* pa pravzaprav *ves čas*. Spremljajo *obstoječe stanje* otroka in *možne rešitve* (*»skušamo ugotoviti, kaj se je do tistega trenutka izboljšalo, kaj se še ni, kaj bomo v prihodnje delali, kdo bo kaj z njim delal..«*). Intervjuvanci se skladajo v mnenju, da je *sodelovanje, timsko delo* in *pogosta izmenjava informacij* edina pot k uspehu, s čimer se strinja tudi Magajna (2008), ki pravi, da je v projektu pomoči najbolj pomembno dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli. Na področju PP pa je izmenjava izkušenj in znanj med njimi še posebej potrebna in pomembna. **Socialna pedagoginja** meni, da so za uspešno spremljanje otroka potrebni *dnevni stiki* med sodelavci (*»z razrednikom in drugimi učitelji smo itak dnevno v navezi, kjer stalno spremljamo otrokov napredek in ga tudi sproti evalviramo«*), s tem pa se strinjata tudi učitelja.

Po besedah **socialne pedagoginje** se IP skozi vsa leta obravnave *ni dosti spremenil*, saj se vsa leta ukvarjajo z istimi stvarmi (*»še vedno želimo doseči napredek tako na učnem kot vedenjskem področju, še vedno so težave na obeh področjih in še vedno želimo te težave čim bolj izkoreniniti«*). Prilagoditve ostajajo *ves čas enake*, saj učenec naj ne bi bil pripravljen na zmanjšanje oz. spremembo le teh. Po eni strani intervjuvanci pri otroku večkrat omenijo napredek in pozitivne spremembe, razrednik in otrok opažata, da DSP naj ne bi bila več potrebna. Po drugi strani pa IP vsa leta obravnave ostaja večinoma nespremenjen, saj si želijo še večjega napredka. Zakaj se torej IP otrokovemu napredku ne prilagaja? Opara (2005) sklepa, da bi se pri tem moral upoštevati razvoj otroka, ki se spreminja in nadgrajuje. Prav zato ne moremo določiti ciljev in načina dela z otrokom, ki ostaja nespremenjen. Tudi zakonsko je določeno, da mora strokovna skupina med šolskim letom IP *ves čas prilagajati* glede na razvoj in napredek otroka, na koncu leta pa mora preveriti ustreznost IP in za naslednje leto izdelati novega.

Kljub temu, da intervjuvanci otroka obravnavajo timsko in sodelujejo tudi pri evalvaciji IP-ja, bi morali biti bolj pozorni na napredek otroka in se temu prilagajati. Strokovna skupina v mojem primeru bi morala otroku bolj slediti in prilagoditve *ves čas spreminjati*, da bi otrok dosegel napredek tudi tam, kjer ga do sedaj še ni; kjer pa je napredek viden, bi bilo po mojem mnenju potrebno prilagoditve zmanjšati.

## IV. SKLEP

V diplomski nalogi sem obravnavala primer učenca z učnimi težavami in izrazito vedenjsko problematiko, čeprav je učenec zakonsko gledano opredeljen s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zanimala me je skladnost odločbe in individualiziranega programa s prilagoditvami, ki se za učenca upoštevajo pri pouku, zaznavanje učenca in procese dela pri pouku s strani učiteljev in strokovne delavke, prav tako me je zanimal tudi pogled učenca na vse to. Glede na dolžino obravnave sem se usmerila tudi morebitni napredek učenca in način spremljanja, evalvacije individualiziranega programa. Če se najprej usmerim na upoštevanje prilagoditve pri pouku, je dobro, da oba učitelja in strokovna delavka upoštevajo predvsem prilagoditve s področja *usmerjanja vedenja, motivacije in socializacije*, saj se tako osredotočajo na področja, kjer učenec potrebuje največ pomoči. Vsak se zaveda, kaj pri učencu najbolj deluje in to pri svojem delu tudi upošteva. Le učitelj mat in fiz večkrat omeni prilagoditve, vezane na samo organizacijo pouka, saj je imel pri njegovem predmetu učenec največ učnih težav. Upoštevané so v glavnem vse zapisane prilagoditve, opažena je skladnost odločbe in individualiziranega programa s prilagoditvami pri pouku. Pozitivno se mi zdi, da upoštevajo tudi prilagoditve, ki so opredeljene za otroke s ČVT, čeprav otrok zakonsko ni tako opredeljen. Sledijo otroku ter njegovim potrebam in specifikam. Učitelja in strokovna delavka delajo z otrokom vsak na način, ki jim najbolj ustreza. Vsak od njih opisuje pristope, ki delujejo v odnosu do otroka. Poslužujejo se stalnega spremljanja in dialoga, medsebojnega zaupanja in spoštovanja; usmerjeni so na grajenje dobrega sodelujočega odnosa z otrokom. Strinjajo pa se glede negativnega vpliva zunanjih dražljajev na otroka, saj razred učiteljema nikakor ni v pomoč. Učitelja bi morala več delati na ozaveščanju razreda o otrokovih specifičnih potrebah in ustvarjanju take razredne klime, da bi razred v primeru vedenjskih izbruhov znal učencu pomagati in ga kontrolirati, ne pa ga pri tem spodbujati. To bi lahko storila z različnimi pogovornimi delavnicami in socialnimi igrami, pri tem bi jima lahko pomagala tudi socialna pedagoginja. DSP za sedaj poteka le na individualni ravni, koristno pa bi bilo morda tudi na ravni celega razreda. Lahko bi izkoristili moč razreda tako pri učni pomoči, prav tako pa tudi pri kontroliranju in ustavljanju otrokovih izbruhov.

Po drugi strani otrok zaznava, da se učitelji premalo poslužujejo pravičnega delovanja, dajanje podpore in razumevanja, saj ga vedno obravnavajo kot grešnega kozla in ga večkrat obtožijo po krivem. Pravi, da je zaradi tega vedno v središču pozornosti in da si želi, da bi bili učitelji pozorni tudi na druge. Sam se zaveda občasnega neprimerne vedenja, večkrat pa je obtožba nerealna. Pri tem gre za neskladje, saj učitelji in strokovna delavka ves čas govorijo o

strpnem odnosu, podpori in razumevanju, otrokovo zaznavanje pa je povsem drugačno. Učitelji bi morali bolj upoštevati dejstvo, da je izstopajoče vedenje izraz stiske, težave, ne pa zavestnega neprimernega vedenja in se temu tudi prilagoditi. Do DSP ima otrok pozitiven odnos, zaveda se prispevka pomoči k učenemu napredku, toda kljub temu se sprašuje, če to sploh še potrebuje.

Vsi intervjuvanci omenjajo napredek na učnem področju, vedenjski napredek je omenjen le na nekaj mestih. Glede na dolžino obravnave pa si razrednik in socialna pedagoginja želita še večjega napredka. Tukaj se mi postavlja vprašanje, ali je učni napredek dosežen zaradi DSP, prilagoditev pri pouku ali zgolj zato, ker se je otrok sam odločil za spremembo? Predpostavljam, da je k napredku prispevalo prav vse, v največji meri pa se mi zdi pomembna otrokova lastna odločitev po spremembi, saj brez tega ne bi šlo. Glede na to, da ostaja vedenjsko področje še vedno problem, bi predlagala, da bi se morali učitelji in strokovna delavka bolj posluževati pohvale oz. nagrajevanja še najmanjših vidnih sprememb, saj bi s tem lahko postopoma prispevali k zmanjšanju motečega vedenja. Če bi bil otrok z napredkom večkrat seznanjen tudi s strani učiteljev, strokovnih delavcev in staršev, bi se mogoče sam odločil tudi za izboljšanje vedenja.

Tako razrednik kot sam otrok zaznavata, da DSP naj ne bi bila več potrebna, saj je na učnem področju učenec dosegel velik napredek in prilagoditev s tega področja ne potrebuje več v toliki meri, kljub temu, da vedenje ostaja problem. Otroka ves čas timsko in individualno spremljajo, evalvirajo njegovo obstoječe stanje in napredek, sodelujejo z njegovimi starši, kar je seveda pohvalno. Sprašujem pa se, zakaj potemtakem ostajajo individualiziran program, prilagoditve in cilji ves čas obravnave skoraj nespremenjeni? Če je zaznan napredek ali kakršna koli sprememba, je po zakonu opredeljeno, da moraš v tem primeru vložiti zahtevek po spremembi ali prenehanju odločbe in s tem individualiziranega programa. Glede na to, da se po zakonu v ta namen dobijo trikrat letno, sestajajo in izmenjujejo informacije pa si pravzaprav vsakodnevno, zakaj torej ne napišejo drugačnega individualiziranega programa oz. DSP ne ukinejo? V tem primeru bi predlagala, da bi se morale učencu prilagoditve s področja *preverjanja in ocenjevanja znanja, poučevanja, didaktičnih pripomočkov in prostorskih ter časovnih prilagoditev* okrniti ter več poudarka dati na *usmerjanje vedenja, motivacije in socializacije*. Če učitelji še vedno upoštevajo prilagoditve, ki jih otrok ne potrebuje več, se lahko začne učenec dolgočasiti in za pouk ni motiviran v toliki meri, kot bi lahko bil. Učenje novih stvari bi mu moralo predstavljati izziv. Morali bi se prilagajati temu, kaj učenec zmore in zna, ne pa upoštevati le tega, česar ne zmore.

## V. VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija*, 10 (1), 12-27.
- Cowley, S. (2005). *Kako krotiti mularijo*. Ljubljana: Modrijan.
- C. Burke, J. (1992). *Decreasing classroom behavior problems- Practical guidelines for teachers*. California: Singular publishing group, inc.
- E. Sambrooks, J. (1990). Behavioural approaches to the management of children with emotional and behavioural difficulties. V P.Varma (ur.), *The management of children with Emotional and Behavioural Difficulties*. (str. 41-57). New York: Routledge.
- Greene, R.W. (1999). *Eksplozivni otrok – nov pristop k razumevanju in ravnanju s kronično neprilagodljivimi otroki*. Ljubljana: Orbis.
- Grotberg, E.H. (2005). *Resilience for tomorrow*. Pridobljeno 20.4.2014 s svetovnega spleta: [http://resilnet.uiuc.edu/library/grotberg2005\\_resilience-for-tomorrow-brazil.pdf](http://resilnet.uiuc.edu/library/grotberg2005_resilience-for-tomorrow-brazil.pdf)
- Kavkler, M. (2008a). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja- izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. (str. 9-21). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2008b). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja- izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. (str. 41- 55). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2008c). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323-356.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. (str. 115-164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153-173.
- Kosmač, S. (2007). (Ne)ustreznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*, 11(3), 383-400.
- Kranjčan, M., & Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4(2), 167-179.
- Kranjčan, M., Bajželj, B. (2008). Odnos- osnova za socialnopedagoško delo. V M. Kranjčan (ur.), *Socialna pedagogika-med teorijo in prakso*. (str. 55-70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, (str. 209 – 240). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Metljak, U., Kobolt, A., Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. (str. 87-113). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. (2003). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013): Uradni list Republike Slovenije, št. 88/2013.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev?. V M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja- izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. (str. 95-141). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. (str. 241-269). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Statični urad RS, *Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/12 in na začetku šolskega leta 2012/13*. Pridobljeno 10.4.2014, s [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5427](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427)

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zakon o osnovni šoli (2006): Uradni list Republike Slovenije, št. 81/2006.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011): Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011.

## VI. PRILOGE

### Priloga 1: POVZETEK ODLOČBE

Odločba, ki je bila prejeta XXX s strani Zavoda RS za šolstvo, otroka usmerja v **izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo**. Otroku se z dokončnostjo te odločbe zagotavlja **dodatna strokovna pomoč v obsegu 2h na teden**, ki jo individualno v ali izven oddelka kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj izvaja **socialni pedagog**. Zagotoviti se mu morajo naslednji pripomočki: **možnost uporabe tabel in preglednic pri matematiki in možnosti uporabe žepnega računalna z osnovnimi operacijami na predmetni stopnji**, zagotoviti se mu morajo **metodične in časovne prilagoditve pri organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka**. Ta odločba velja do spremembe ravni izobraževanja.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je izdelala strokovno mnenje, iz katerega je razvidno, da je otrok glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje **opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**. Tako je komisija na podlagi ugotovitev predlagala, da se otrok usmeri v **izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP**, na podlagi 10. člena ZUOPP, ki določa, da se v ta program lahko usmerijo tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Komisija predlaga, da otrok ostane v matični osnovni šoli. Na podlagi pridobljenega mnenja šole, v katere je vključen otrok, je razvidno, da omenjena šola **izpolnjuje pogoje za izobraževanje otroka z ugotovljenimi posebnimi potrebami**. Na podlagi 4. člena ZUOPP temelji pravica do pripadajočega števila ur DSP na teden- otroku pripadata 2h DSP na teden. **Organizacija, vsebina in potek omenjene pomoči ter prilagojeno izvajanje** se skladno z 29. in 30. členom ZUOPP podrobneje opredeli v **individualiziranem programu**, ki ga za otroka sestavi strokovna skupina na šoli najkasneje v roku 30 dni po vključitvi. Komisija je v strokovnem mnenju predlagala, da se otroku zagotovijo naslednje **prilagoditve pri organizaciji pouka in pri preverjanju ter ocenjevanju znanja: možnost podaljšanega časa pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja**, ki naj bo **dogovorjeno in napovedano**, naj poteka v **individualni situaciji ali v manjši skupini, poudarek naj bo na ustnem preverjanju in ocenjevanju**. Ta obveznost temelji na 2. odstavku 7. člena ZUOPP, ki določa, da lahko otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in DSP prilagodimo organizacijo, način preverjanja in ocenjevanja znanja.

## **Priloga 2: POVZETEK INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA**

### **Globalna ocena in posebnosti otrokovega funkcioniranja**

Deček je opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ima specifične primanjkljaje na področju matematike in grafomotorike, ter težave z zbranostjo in tempom pri šolskem delu. Na področju matematike ga ovirajo šibka pojmovna, proceduralna in deklarativna znanja. Priklic osnovnih dejstev ni zanesljiv. Pri poštevanji izbere strategijo poznavanja najbližjega večkratnika ter nato prištevanje oz. odštevanje. Mentalna številka predstava je šibka. Grafomotorično je okoren, izvedba zapisa je ovirana, zato potrebuje več časa in prostora za zapis. Pri šolskem delu ga ovirata nihajoča pozornost in koncentracija, pa tudi slaba motivacija za delo. Nima usvojenih delovnih navad, zgodi se, da v šolo prihaja nepripravljen (manjkajoča literatura) in brez domačih nalog. Pri pouku je za sodelovanje slabše motiviran, včasih zamuja na ure. Občasno učiteljevo razlago moti z neprimernim vedenjem in si ne zapisuje učne snovi. Ko je nerazpoložen za delo, ne upošteva navodil in zahtev učiteljev. Na spore z njimi reagira z nesodelovanjem pri pouku. Ob takšnih dnevih se spusti tudi v verbalne konflikte z vrstniki. Pomoč potrebuje na področju pisanja, matematike, pozornosti in koncentracije, socializacije, na področju učenja učenja in samopodobe. Gre za zgovornega in odprtega fanta, njegovo močno področje je šport.

### **Pričakovani cilji**

Na področju **pozornosti in koncentracije** je otrok delno zmožen osredotočiti se na nalogo, natančno opraviti delo, dokončati začeto delo, samostojno izvesti nalogo po danih navodilih in premisliti, preden začne z nalogo. Ne zmore pozorno slediti razlagi in navodilom ter upoštevati postavljenih pravil pri delu in igri.

Cilji v zvezi s **pisanjem** so, da otrok pazi na samokontrolo napak in zapisa, upošteva veliko začetnico, ustrezno uporabi ločila, uporabi ustrezno strukturo pripovedi, pravilno napiše težje, pogosto rabljene besede in pravilno deli besede. Vsi naštetih cilji so pri otroku delno doseženi.

Na področju **matematičnih veščin** je otrok delno zmožen rešiti preproste besedilne naloge, ima delno razvite številske predstave, delno zmore seštevati, odštevati, množiti in deliti v ustreznem številskem obsegu, si priklicati aritmetična dejstva, delno je zmožen ustrezno povezati matematični pojem s pripadajočo računsko operacijo in uporabljati geometrijsko orodje. Zmožen je razumeti pojme naravnega celega, realnega in racionalnega števila, ne zmore pa rešiti zahtevnejših besedilnih nalog.

Na področju **učenja učenja** je otrok delno zmožen skrbeti za urejenost učnega okolja, načrtovati zaporedje učnih dejavnosti, poudariti bistvene pojme ter oblikovati povzetke in miselne vzorce. Ne zmore sprotnega načrtovanja učenja za vsak dan sproti oz. teden dni vnaprej in samostojnega oblikovanja zapiskov.

Na področju **samopodobe** se otrok zmore pohvaliti, zna poiskati dobre lastnosti pri sebi, se družiti z vrstniki in ima dobro mnenje o svojih sposobnostih. Delno zmore sprejemati posebnosti pri sebi in drugih, razvijati svoja močna področja, sprejemati nove dejavnosti, nove osebe in se prilagajati novim situacijam.

Pričakovani cilji na področju **socializacije**, ki jih otrok zmore, so sposobnost deljenja svojih stvari s sošolci, sodelovanje v šolskih dejavnostih in prijateljevanje s sošolci. Delno zmore poskrbeti za svojo in tujo lastnino, pozdraviti prijatelje, sošolce in učitelja, ter pri pogovoru gledati v oči. Otrok ne zmore upoštevati šolskih pravil, ustrezno reševati konfliktov in se spoštljivo pogovarjati.

Na področju **samostojnosti** je otrok zmožen samostojne priprave učnih pripomočkov, zvezkov in knjig, zmožen je skrbeti za urejenost učnega okolja. Ne zmore redno prinašati učnih pripomočkov, zvezkov in knjig, samostojno prihajati na individualne ure in redno delati domačih nalog.

Pričakovani cilji, ki so delno doseženi v zvezi z **izražanjem in doživljanjem**, so izražanje svojih potreb in opis svojih občutkov ter čustev. Otrok zmore opisati svojo izkušnjo in poročati o dogodkih.

Na področju **fine motorike** otrok zmore prijemati in predstavljati majhne predmete, zmožen je tudi rezanja, lepljenja, trganja in barvanja. Delne zmožnosti ima pri grafomotoriki, pri rokovanju z različnimi orodji, pri drži pisal in pri pritisku na podlago.



## Prilagoditve na nivoju šole in razreda

<b>PROSTORSKE IN ČASOVNE PRILAGODITVE</b>	• Sedi s sošolcem, ki je pripravljen pomagat
	• Sedi v prvi klopi/ v bližini učitelja
	• Občasen umik v miren kotiček
	• Podaljšan čas za razumevanje, branje, pisanje, preverjanje in ocenjevanje (do 50 %)
<b>DIDAKTIČNI PRIPOMOČKI, UČNI LISTI, ZVEZEK, DOMAČE NALOGE</b>	• Uporaba kalkulatorja, tabel ali računalnika
	• Učni listi naj bodo pregledni, količinsko in snovno prilagojeni s povečanim tiskom
	• Domače naloge naj bodo snovno in količinsko prilagojene (kratke in kakovostne)
	• Opozarjanje in preverjanje, ali si učenec zabeleži, kaj ima za domačo nalogo
<b>POUČEVANJE</b>	• Učenje strategij reševanja nalog
	• Pogoste povratne informacije
	• Preverjanje razumevanja navodil in dodatna pojasnila
	• Večkratno ponavljanje bistvenih informacij
	• Konkretna, jasna, kratka, enostavna, postopna navodila in vprašanja
	• Členitev na manjše enote pri obsežnejšem gradivu
	• Usmerjanje pozornosti v nalogo (bistvene podatke)
	• Aktivno vključevanje v pouk
	• Pomoč pri organizaciji zapiskov
	• Pomoč sošolcev
<b>PREVERJANJE IN OCENJEVANJE</b>	• Podaljšan čas pri pisnem ocenjevanju
	• Poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju
	• Učenec piše teste izven učilnice
	• Časovno in vsebinsko napovedano preverjanje in ocenjevanje
	• Enostavna navodila
	• Jasna, konkretna, enoznačna vprašanja
	• Dodatna pojasnila, razlaga – po potrebi
<b>USMERJANJE VEDENJA, MOTIVACIJA, SOCIALIZACIJA</b>	• Jasno postavljene meje, pričakovanja in pravila ter ukrepi ob kršitvi/takojšni pogovor
	• Pozorno spremljanje in vrednotenje napredka
	• Pozitivne potrditve/pohvala
	• Spodbujanje močnih področij/šport
	• Razumevanje stiske učenca zaradi primanjkljaja in nudenje opore
	• Spodbujanje samokontrole (očesni kontakt, fizični dotik)

### **Priloga 3: DOBESEDNI PREPIS INTERVJUJA 1**

**Zanima me, koliko časa ste že v stiku s tem otrokom? Kam sega to poznanstvo?** Jaz sem v stiku s tem otrokom, odkar je dobil odločbo. Mislim, da so to sedaj že štiri leta, odkar delava skupaj. *Pri analizi dokumentacije sem opazila, da se mu je vmes odločba malo spremenila?* Ja, šlo je za preverjanje odločbe, ker jo je imel le za določen čas, potem pa je sprememba padla samo na socialnega pedagoga.

**Kakšna je vaša vloga v procesu obravnave, načrtovanja in izvajanja individualiziranega programa za tega učenca- kdo je nosilec primera tega otroka?** Mi imamo na šoli dogovorjeno tako, da je nosilec tega primera učenčev razrednik, čeprav je v odločbi kot glavni izvrševalec zapisan socialni pedagog. Ampak ko pišemo individualizirani program, ga skušamo narediti skupinsko, se prav jaz in njegov razrednik. Napiševa ga samo midva, ker drugih tu ni, razen starše se na prvem sestanku vključi in se jim predstavi IP. Tudi oni imajo svojo pravico do sodelovanja in do ugovorov. Vse to si zabeležimo, na njihovo željo lahko tudi kaj spremenimo, če je treba. Upošteva se vse, kar odločba zahteva, da je treba pri otroku upoštevati.

**Kako pri vas poteka evalvacija individualiziranega programa? Kdo je odgovoren zanjo?** Evalvacija pomeni zadnji timski sestanek s starši, tam skupaj določimo ugotovitve, kako nam je čez šolsko leto šlo. Tako da to skupaj naredimo in nato ugotovitve z razrednikom tudi zapiševa. Evalvacijo naredimo torej na koncu šolskega leta. *Evalvacijo naredite torej samo na koncu leta?* Naredimo jo sicer tudi ob polletju, ampak evalvacija je mišljena samo na koncu leta. Ob polletju imamo organiziran sestanek; zakonsko so določeni trije sestanki- uvodni, končni in ob polletju. Na sestankih se skupaj usedemo in pogledamo, kako se izvaja IP in kakšno je otrokovo stanje- učno in socialno. Če se vmes pri otroku pojavijo kakšni problemi, imamo tudi dodatne timske sestanke, kjer skupno evalviramo otrokovo stanje. Z razrednikom in drugimi učitelji smo kot šolski tim dnevno v navezi, kjer stalno spremljamo otrokov napredek in ga tudi sproti evalviramo.

**Kako vi vidite tega učenca? Kakšne so njegove značilnosti, posebnosti, šibka in močna področja?** Tako kot ga jaz vidim, so njegova šibka in močna področja točno to, kar je zapisano v odločbi. Ampak pri meni je ta posebnost mogoče to, da je pri mojih urah običajno zelo delaven. Z njim se lahko pogovarjam o različnih stvareh, tako glede učnih kot socialnih tematik. Enostavno sprejema to, da greva pri najinih urah skozi tisto učno snov, ki mu gre slabše. Jaz ga vzamem ven med matematiko in angleščino, tako da takrat delava sproti snov

ali pa snov, ki mu gre slabše in je ne razume. Tudi če sam izrazi željo, da bi rad kaj povadil, se temu posvetiva. Ko vidim, da gre v razredu ali pa na kakšnih prireditvah, izletih kaj narobe, v smislu socialnih ali vedenjskih problemov, posvetiva del ure pogovoru tudi o tem. Pogovarjava se, kako o določenih težavah razmišlja, kaj namerava pri sebi spremenit. Po navadi je pa pri njem tako, da on zelo dobro ve, kaj je prav in kaj narobe, njemu so te stvari popolnoma jasne. Je pa problem, da v realnih situacijah, v primeru konflikta ali katere koli neprijetne situacije zanj ali za druge, ne zna pravilno odreagirati. Nima še toliko samokontrole, da bi v dejanski situaciji znal pravilno odreagirati, čeprav se sam zaveda, kako. ***Pa mu vi pri tem kdaj priskočite na pomoč?*** To je zelo težko izpeljat, ker jaz po navadi v teh situacijah nisem zraven. Jaz se lahko o tem naknadno pogovorim, takrat je sicer njemu vse jasno in dobro ve, kaj je naredil narobe in kako bi moral narediti, da bi bilo pravilno. Ampak njegova samokontrola je za enkrat še na takem nivoju, da se ne zna ustavit in ustrezno odreagirat, ko pride do konflikta. Ampak tu jaz težko pomagam. V individualni situaciji pa midva teh problemov nimava, saj ni zunanjih dražljajev, ki bi nanj vplivali. Ko pa se znajde v družbi vrstnikov oz. v razredu med sošolci je pa stvar drugačna.

**Na katerih področjih pa z njim največ delate- na učnem ali na socialnem področju?**

Matematika in angleščina sta predmeta, kjer morava sproti delati tisto, kar delajo pri pouku takrat, ko ga vzamem iz razreda. Delava pa tudi druge snovi, ki so mu težje razumljive. Del ure vedno skušam nameniti tudi pogovoru o neustreznih načinih vedenja in o izboljšavi le tega. Velik poudarek je torej tudi na socialnem področju, ne le na učnem. Z njim delam na področjih, kjer učenec potrebuje največ pomoči.

**Katere strategije so se pri delu z njim izkazale kot uspešne in katere ne?**

Najbolj deluje umirjen pristop in to, da mu daš vedeti, da ga razumeš in mu stojiš ob strani. Strategije, ki pri njemu nikakor ne delujejo, pa so kritika in kričanje. Skratka... (premislek), pomemben je odnos, ki ga vzpostavljam z njim. Velik pomeni to, da sva že na samem začetku vzpostavila pozitiven sodelovalen odnos, ki ga peljeva že skozi vsa ta leta. Pri meni za enkrat še ni prišlo do primerov, da bi se pojavili izbruhi, ko bi mu postavila kakšno omejitev.

**Kako bi ocenili napredek otroka skozi celoten proces dela z njim- od takrat, ko je dobil odločbo, pa vse do danes?**

Ja, viden je napredek predvsem v tem smislu, da si na učnem področju veliko bolj želi dobrih rezultatov in je pripravljen za test ali spraševanje narediti kaj več kot prej. Čeprav je to še vedno zelo malo- dan, dva ali tri pred testom. Ampak kljub temu se vidi njegova večja volja in želja po tem, da bi kakšno snov bolje znal in da bi bil bolje

pripravljen za test ali spraševanje. Na socialnem področju pa se mi zdi, da zna bolj zrelo in odgovorno razmišljati kot je prej. Precej dobro se zaveda, katere stvari, vedenja, razmišljanja so ustrezna in katera ne. Tukaj je postal bolj zrel in odrasel.

**Na katerih področjih pa ni takega napredka?** Na istih področjih. Na učnem področju je še vedno preveč kampanjskega učenja, premalo sprotne delo, na vedenjskem področju pa še je vedno problem samokontrole in upoštevanja učiteljevih navodil ter učiteljevih meja. Na obeh področjih je napredek, ampak glede na to, koliko časa že delamo na teh stvareh, bi si mi želeli večji napredek od trenutnega.

**Mogoče še vprašanje glede odločbe in IP-ja. Se je to skozi vsa ta leta veliko spreminjalo ali je ostajalo enako?** Načeloma ne, zato ker se stalno ukvarjamo z enimi in istimi stvarmi. Še vedno želimo doseči napredek tako na učnem kot vedenjskem področju. IP-ja nismo kaj dosti spreminjali, ker so še vedno težave na obeh področjih in še vedno želimo te težave čim bolj izkoreniniti. Enostavno se mi zdi, da smo skozi na enem in istem področju, kjer moramo delovati, da se bodo stvari izboljšale. Tako samih prilagoditev nismo kaj dosti spreminjali, ker menimo, da učenec še ni pripravljen, da bi lahko prilagoditve do te mere okrnili, da bi bila vidna razlika v primerjavi s preteklimi leti. Večinoma smo skozi vsa ta leta delali na istih področjih.